

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Isadora Borges Guarda

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: NO
ENTREMEIO DE DUAS LÍNGUAS**

Ribeirão Preto
2019

ISADORA BORGES GUARDA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: NO ENTREMEIO DE
DUAS LÍNGUAS**

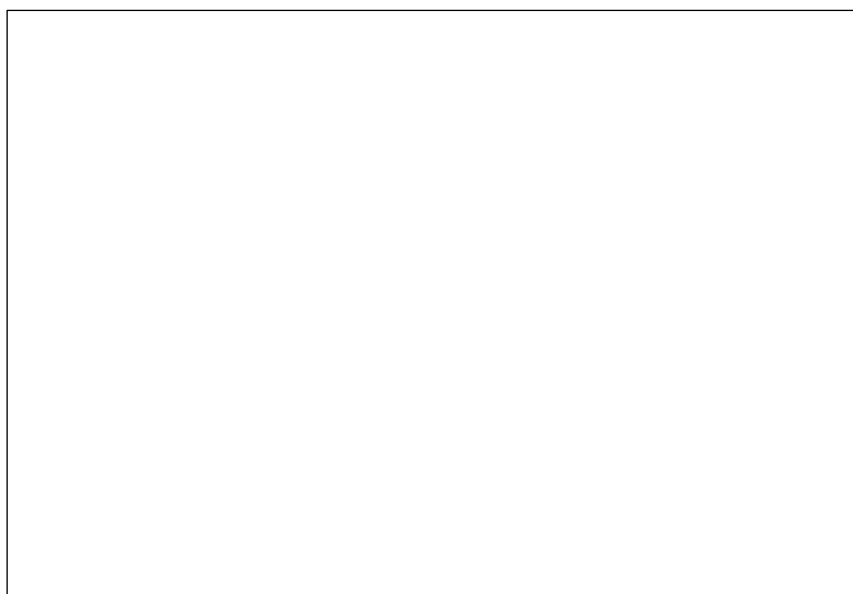
Dissertação apresentada ao programa de Pós
Graduação em Educação da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da Universidade de São Paulo para a obtenção
do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine
Paiva Assolini

Ribeirão Preto
2019

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



GUARDA, I. B Práticas de ensino de língua estrangeira: no entremeio de duas línguas. 2019. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lecilda e Fábio, pelo apoio fundamental e alegria diante das minhas pequenas e grandes conquistas; minhas maiores fontes de amor;

Ao André, pelo amor e companheirismo, por me incentivar sempre e por compartilhar a realização dos meus sonhos;

Ao meu irmão, Henrique, pelo apoio, críticas e pelo crescimento juntos;

A todos os amigos que contribuem de diferentes maneiras, para que eu continue caminhando;

A minha orientadora, Elaine Assolini, pelo apoio ao longo do trabalho. Os questionamentos e as conversas, sempre produtivas, foram determinantes para a materialização deste trabalho.

A Águeda, quem admiro muito, pela generosidade e pelo cuidado com a leitura deste trabalho.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), que sempre contribuem para que as mais diversas reflexões sejam possíveis, em especial, àqueles que acompanharam com maior proximidade: Meirelen, Rafael, Ricardo e Sílvia;

Às professoras ouvidas nesta pesquisa, pela generosidade em dividir suas experiências.

Há muito tempo que eu saí de casa,
Há muito tempo eu caí na estrada,
Há muito tempo que eu estou na vida,
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz.
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar...

(Caminho do coração, Gonzaguinha)

RESUMO

GUARDA, I. B. Práticas de ensino de língua estrangeira: no entremeio de duas línguas. 2019. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

O presente trabalho visa a investigar, com base na Análise de Discurso de matriz francesa (AD) e da teoria sócio histórica do letramento, práticas pedagógicas no ensino de duas línguas, no sentido de compreender como o ensino de uma língua interfere na outra e identificação de como ocorre o letramento através da prática docente. O material que constitui o *corpus* de análise resulta de observações realizadas em escola da rede particular de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, além de entrevistas com os sujeitos-professores cujas práticas pedagógicas foram observadas. O estudo divide-se em cinco seções que abordam os fundamentos teóricos da Análise de Discurso; um breve percurso histórico sobre alfabetização e letramento e o contexto de suas práticas pedagógicas; reflexões sobre a formação de professores; os aspectos metodológicos que embasam as investigações e, por fim, são apresentadas as análises. Os resultados parciais assinalam que a alfabetização acontece nas duas línguas simultaneamente, os alunos que têm aulas nos dois idiomas começam a pensar nas duas línguas e a imersão vivida na escola bilíngue destaca o processo sócio-interacional, as crianças transitam do português para o segundo idioma quase sem perceber, adotando-o como forma de comunicação. A aprendizagem que acontece de forma significativa, parte da importância de trabalhar focando não só na aquisição da linguagem, mas sim no significado dessa linguagem seja a língua materna como na língua Inglesa.

Palavras chaves: alfabetização, letramento, bilíngue.

ABSTRACT

GUARDA, I. B. Práticas de ensino de língua estrangeira: no entremeio de duas línguas. 2019. 78f. (Master's thesis on Education) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brazil, 2019.

This work investigates teaching practices when teaching two languages from the perspective of French discourse analysis and the social-historical approach of literacy, in order to understand how the teaching of a foreign language interferes in the learning of the mother tongue and identify literacy practices through teaching practices. Our corpus is formed of excerpts of fieldwork observation notebook, as well as interviews with the teachers who were observed. This study is organized into five sections: Background theory in discourse analysis; a brief history of literacy and context of its teaching practice; considerations about teacher education; methodological aspects which support this investigation and analysis and discussion of the selected corpus. Partial results indicate that literacy takes place in both languages simultaneously. Pupils who are taught in both languages start thinking in both languages and the immersion experienced in the bilingual school enhances the social interactional process. Children switching back and forth from Portuguese to a second language practically seamlessly, adopting both languages as natural forms of communication. Learning takes place meaningfully, highlighting the importance of focusing not only on language acquisition but also the meanings of those languages, Brazilian Portuguese or English.

Key words: literacy, bilingualism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Banda de Möbius	17
Figura 2 – forma sujeito histórica (capitalista)	32
Figura 3 – foto da word wall exposta em sala de aula	42
Figura 4 - Personagens Merlí (Francesc Orella) e Pol (Carlos Chaves), da série “Merlí”	46
Figura 5 - frase colocada na biblioteca da sala para incentivar a leitura	55
Figura 6 - organização da sala de aula em	62
Figura 7 – Personagens da série “Merlí” (2015)	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso de matriz francesa
DPE	Discurso pedagógico escolar
LE	Língua estrangeira
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
SP	Sujeito-professor
SDR	Sequência discursiva de referência
PCN	Parâmetros curriculares nacionais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1. OS CAMINHOS DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO BILINGUE	14
1.2 Teoria Sócio Histórica do letramento: uma breve discussão	14
1.2.1 A prática do professor na relação: professor e aluno	20
1.2.2 O papel do professor de língua portuguesa	21
1.2.3 O papel do professor de língua inglesa na perspectiva discursiva	23
1.2.4 Escola bilíngue e modelos de bilinguismo	24
1.2.5 Práticas pedagógicas bilíngues na escola observada	25
2 A ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRINCÍPIOS	27
2.1 Aspectos metodológicos: constituição do “ <i>corpus</i> ” de análise	35
2.2 Construção do corpus de análise	36
2.3 Dispositivos metodológicos: procedimentos analíticos na perspectiva discursiva .	37
3. ANÁLISES DISCURSIVAS UM OLHAR PARA ALÉM DAS EVIDÊNCIAS DOS SENTIDOS	41
3.1. O material pedagógico: sustentação das práticas	41
3.2 A aquisição de um novo idioma	47
3.3 Uma lente para a leitura no processo de aquisição	52
3.4 A Escrita: base material para a aprendizagem	57
3.5 Letramento e alfabetização	61
3.6 As barreiras impostas pelos dois idiomas	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 24 de setembro de 2016 o jornal “Estado de São Paulo” publicou uma matéria sobre o aumento do número de escolas bilíngues no estado de São Paulo:

“A proposta de ensino bilíngue vem expandindo-se no universo das escolas privadas de São Paulo e, a reboque de novos adeptos, amplia a rede de pais de estudantes preocupados em avaliar o custo-benefício desse tipo de investimento. Segundo os últimos números da Organização das Escolas Bilíngues, existem hoje 11 instituições de ensino vinculadas à organização, número que vai duplicar em breve, pois outras 12 escolas já iniciaram o processo de ingresso na entidade.” (Jornal folha de São Paulo, 2016).

Confirmando o fato de que as escolas bilíngues têm crescido no país e que tal crescimento nos convida a refletir sobre as inúmeras consequências na educação, tais como: novas formas de experiência junto à alfabetização e ao letramento de crianças, as influências da língua estrangeira quanto aos contornos da língua materna, mercado de trabalho de docentes considerados aptos para lecionar em escolas bilíngues, acesso a essas escolas e a diferenciação na formação entre estudantes que passaram por tais instituições e outros que não passaram etc., consideramos ser de grande importância um estudo acadêmico sobre o ensino bilíngue, a alfabetização e letramento em duas línguas e a percepção social do ensino bilíngue.

Cientes de que o ensino bilíngue tem sido objeto de vários estudos, tanto no campo da Linguística quanto no ensino de línguas, tendo como foco o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas, em larga dimensão, e, mais especificamente, no âmbito em que a própria linguagem atua, no que diz respeito à alfabetização e letramento, posicionamo-nos em

um campo cujos trabalhos principiam problematizações e indicam a necessidade constante de compreender este fenômeno atual.

O processo de alfabetização aponta o fato de que o bilinguismo pode ser benéfico ao processo de desenvolvimento cognitivo, uma vez que através da relação que a criança, em fase de aquisição, passa a ter com outra língua, que não a própria, poderá vir a ter acesso a diversos modelos de pensamento e esse é um ponto que nos sensibiliza, enquanto reflexão para o estudo. Pensamos, ainda, nessa perspectiva, o letramento implicando o uso social das práticas letradas e, aqui, tem a ver com práticas que não estão vinculadas, apenas às relações de ensino aprendizagem, mas que se ligam à construção subjetiva, ideológica, cultural e outras.

Segundo Street (1989) o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades técnicas aprendidas através da educação formal. Este conceito, diz o autor, deve ser tomado no sentido de práticas sociais embebidas em contextos específicos, discursos e posições. Assim, é preciso considerar tanto descrições de práticas letradas como “insights” da complexidade da vida social cotidiana.

O trabalho como professora em uma escola bilíngue possibilitou vivências e observações que desencadearam diversas dúvidas. Essas se tornaram a base da presente proposta de pesquisa: Como o ensino de uma língua interfere na outra? É possível ser letrado e alfabetizado em duas línguas? Como se dá o processo de constituição do professor na imersão do ensino-aprendizagem?

HARMERS e BLANC (2000) consideram como princípios básicos de comportamento linguístico: a constante interação de dinamismos sociais e individuais da língua, os complexos processos entre as formas de comportamento linguístico e as funções em que são utilizados, a interação recíproca entre língua e cultura - autorreguladores que caracterizam todos os

comportamentos de ordem elevada - e conseqüentemente a língua e a valorização que é central para toda esta dinâmica de interação.

1. OS CAMINHOS DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO BILINGUE

1.1. Teoria Sócio Histórica do Letramento: uma breve discussão

Considerando o nosso objeto de estudo, as relações que ele produz no que tange à prática, aliás aos discursos sobre uma prática especial, julgamos importante agregar ao texto esta breve discussão, lembrando que, as produções sobre letramento tomaram uma maior dimensão, a partir da tomada de consciência, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla. Tfouni (2013), destaca o letramento como um processo, cuja natureza é sócio histórica:

Colocamos uma concepção de letramento como fenômeno que pode atuar indiretamente, influenciando também culturas e pessoas que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, mas que está intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. (TFOUNI, 2013, p. 27).

A palavra letramento foi incorporada ao vocabulário educacional, fruto dessa necessidade de se diferenciar o conceito de letramento ao conceito de alfabetização. Tfouni (2005) define a palavra com um significado esclarecedor, distinguindo assim os termos alfabetização e letramento: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. TFOUNI (2005, p. 20).

Ampliando a discussão sobre os significados de letramento, Tfouni (2010) sugere que não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para ela letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo

sócio histórico, como dito anteriormente, ela relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades, explicando que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23).

Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento. Assim, o significado atribuído pela autora ao termo letramento extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. O letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. “[...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo”. (TFOUNI, 1988, p. 89 *apud* GRANDO, 2012).

Essa teoria sócio histórica, também, pode se compreendida como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola, em concordância com Kleiman (2008, p. 18). Segundo ela, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito proposto pela autora enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Para essa autora, o letramento é um conjunto de práticas de objetivos e contextos específicos, que são ligados e relacionados com a escrita. Kleiman (1995), insiste em apontar para somente um dos tipos de práticas do letramento:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Mas é preciso, também, entender o que é alfabetização e em qual contexto histórico a estamos observando, pois consideramos analisar a língua na sociedade e na história, compreendendo a interferência da ideologia:

A especificidade desse campo de conhecimento (A.D.) está, portanto, em considerar a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia, uma vez que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discursivo é então concebido como processo social cuja especificidade está em sua materialidade linguística. Assim, o objeto a propósito do qual a A.D. produz seu resultado não é um objeto linguístico, mas um objeto sócio histórico em que o linguístico intervém como pressuposto: os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentido e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam. (ASSOLINI 2003, p.3-4 *apud* COLLELO 2013).

Nesse sentido “tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica” (COLELLO, 2003 p. s/n). Assim, “enquanto a alfabetização se ocupa da

aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Além das autoras já abordadas, suponho ser interessante trazer, ainda, Magda soares, quando ela diz que:

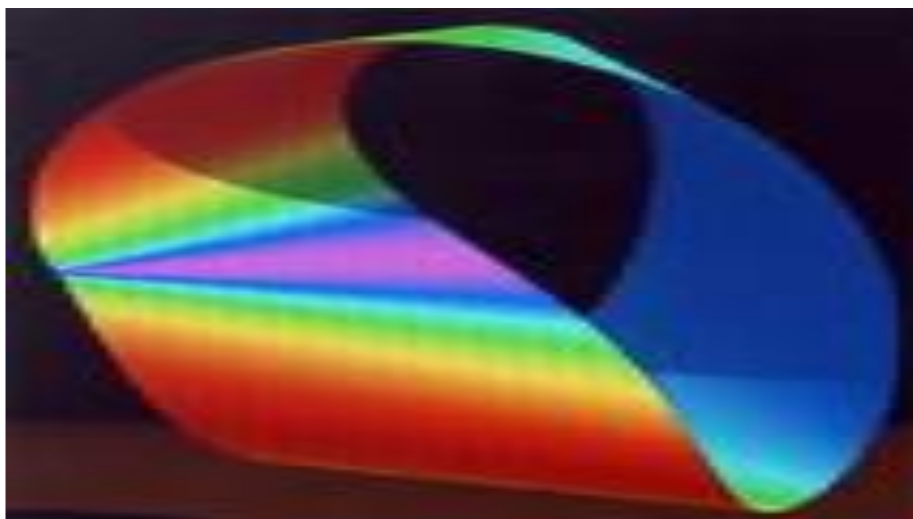
Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. (SOARES, 1998, p. 16).

Para entender o letramento como fenômeno sócio histórico, é necessário compreender as transformações da sociedade:

Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. (COLELLO, 2003 p. s/n).

O processo de letramento antecede ao da alfabetização, perpassa todo o processo de alfabetização e permanece quando o indivíduo já se encontra alfabetizado. Que é contínuo e mostra a relação entre as práticas orais e práticas escritas, como a perspectiva sócio histórica do letramento defende e que podemos ver na figura proposta por Lacan (2006) da banda de Moebius, ilustrando essa continuidade:

Figura 1: Banda de Möbius



Fonte: LARANJEIRAS, 2012 s/p *apud* TFOUNI 2013, p. 35.

Dentre tantos conceitos de letramento, há outro, com o qual não concordamos, seria o modelo autônomo de letramento:

[...]esse modelo parte da suposição de que o letramento se resume a habilidades para leitura e escrita, e também que ele, por si próprio (ou seja, autonomamente), terá efeitos nas práticas sociais e cognitivas. Pesquisas recentes têm enfraquecido o modelo autônomo e sugerem que ele, na prática, está simplesmente impondo concepções ocidentais de letramento sob outras culturas. O modelo autônomo, então, disfarça suas suposições culturais e ideológicas, que podem, desse modo, ser apresentadas como se fossem neutras e universais. (ASSOLINI, TFOUNI, 2006, p. 54)

Seguindo essa linha de raciocínio, vale salientar que o termo *iletrado* não pode ser usado como antítese de “letrado”, quando a sociedade é letrada, porque, segundo Tfouni (1995), não existe, nas sociedades industriais modernas, o letramento “grau zero”. Todos nós, de diferentes formas, em diferentes graus, sofremos a influência da escrita. Assolini (2016).

É exatamente esse modelo autônomo, que propõe uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, ao mesmo tempo em

que incorpora a interpretação (ideologicamente construída), segundo a qual as modalidades orais seriam “inferiores” às escritas.

As práticas sociais letradas (TFOUNI, 1993, p. 1) “[...] influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, é claro que de maneira desigual. Sendo assim, existe um conhecimento sobre a escrita, que as pessoas dominam, mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido, desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada. Consequentemente, pessoas que vivem em sociedades letradas não podem ser chamadas, em hipótese alguma, de iletradas, mesmo que não dominem o sistema de escrita desta sociedade e, em decorrência, sejam não-alfabetizadas. (ASSOLINI, TFOUNI, 2006, p. 57).

Tfouni (1995) afirma que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização. Porém, Tfouni (2010, p. 83) nos dá uma pista do motivo do desinteresse em conectar a escola com uma sociedade global, que estabelece links por meio da escrita, a autora afirma que:

A eficácia histórica da escrita está ligada a um processo de produção de sentidos, que se tornam permanentes e que acabam criando mecanismos de inclusão e exclusão; um jogo ideologicamente regrado, em que o “mais fraco” (antropologicamente falando) nunca leva vantagem. Tfouni (2010, p. 83)

Além do modelo autônomo, Street (1989), traz ainda o modelo ideológico, que concebe que as práticas não envolvem apenas culturais, mas também elementos sociais de poder. No contexto social em que a escola se insere. Jung (2003) esclarece que:

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

O quadro abaixo sintetiza os dois modelos de letramento, para entendermos melhor:

Modelo autônomo de letramento	Modelo ideológico de letramento
<ul style="list-style-type: none">. Assume que os gêneros e as formas correntes de letramento são fixos, universais e dados.. Se resume a habilidades para leitura e escrita, e também que ele, por si próprio (ou seja, autonomamente)	<ul style="list-style-type: none">. Propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado. Envolve estruturas sociais de poder.. Entende que as praticas de letramento mudam segundo o contexto

Considerando as condições de produção, cabe à escola e ao professor, aqui em nossa pesquisa, buscar o conhecimento sobre o conceito e os procedimentos e promover o letramento nas duas línguas, embora esse não seja o único meio de se adquirir ou desenvolver o letramento. Nesse contexto escolar, o letramento é, ou deveria ser, um processo contínuo. Assim, a escola elege alguns conhecimentos, práticas de leitura e escrita, organizando no tempo escola e os avaliando para a continuidade do processo.

Por isso mesmo, nos valem do dispositivo de interpretação da Análise de Discurso, como um modo de ler e interpretarmos, seguimos com nosso trabalho pensando a respeito das práticas pedagógicas.

1.2 As práticas pedagógicas no ensino de duas línguas

1.2.1 A prática do professor na relação: professor e aluno.

A relação professor e aluno não pode ser automática, não pode ser vista apenas como uma via de transmissão do ensinar para o aprender. É preciso um processo de construção, que considere as experiências dos

professores e dos alunos. O professor deve usar sua capacidade de ouvir, refletir e discutir, enquanto o aluno expressa seus conhecimentos, vivências e interesses.

No ensino bilíngue o aluno não é um ser passivo, que memoriza e repete. Behrens (1996, p. 41), propõe aos educadores, que buscam um novo papel para o aluno:

Tomando o aluno em foco, a avaliação se centra no desabrochar da competência construtiva e participativa dentro de um processo no fundo interminável de evolução formativa. Trata-se de empurrar o aprender para o aprender e aprender, copiar para o saber pensar, a reproduzir para o criar. Não basta passar de ano, mas construir a competência suposta. O aluno deve ler sistematicamente, dedicar-se a experimentações práticas com a respectiva teorização, sentir-se estimulado, motivado, mobilizado a participar. De objeto de aprendizagem precisa passar a sujeito central da instituição. (BEHRENS 1996, p. 41).

Esse pensamento cria uma nova postura quanto ao papel do aluno. Sabe-se que esse papel não depende somente do professor. Segundo Behrens (1996), caracterizar um novo tipo de aluno que seja capaz de enfrentar as exigências do mundo atual depende da recondução do professor ao seu novo papel.

E atentemos: “o ato educativo precisa ser orquestrado pelo professor e pelo aluno, num processo pedagógico coletivo, criativo e inovador”. (HYPOLLITO s/d, p. s/n).

Avançando na discussão, é importante o professor aprender a compartilhar seu poder, construir e criar espaços de interpelações aos alunos, como acontece na escola bilíngue observada nesse trabalho, de modo que o aluno possa se construir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

Cristofoleti (2004, p. 48), traz o caráter dialógico ao contexto escolar:

[...]nas relações de ensino socialmente constituídas, alunos e professores são sujeitos interativos, que elaboram os conhecimentos sobre os objetos e sobre si mesmos, os modos de ensinar e de aprender, num processo sempre mediado por seus muitos outros e constituído pela linguagem. [...] os conhecimentos (escolares e não escolares) e o conhecimento de si mesmo como pessoa nascem e se desenvolvem nas relações sociais. Eles são de natureza intersubjetiva. As relações sujeito - objeto e sujeito - sujeito são sempre mediadas pelo outro, pelas práticas culturais e pela linguagem. (CRISTOFOLETI, 2012, p. 48).

Agregando à reflexão, buscamos os escritos de Orlandi acerca do discurso pedagógico, a autora afirma que “é um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado” (ORLANDI, 2011, p. 28). Ele propõe garantir a instituição que se origina e para qual tende. Esse discurso pode-se referir não só ao pedagógico, mas também ao religioso, ao paterno, entre outros. No nosso caso, o termo apontará aos aspectos, ações e estratégias pedagógicas, remetendo à instituição escolar, sendo assim, fundamo-nos no trabalho de Assolini (1999) e utilizaremos o termo “Discurso Pedagógico Escolar” (DPE).

O domínio da circularidade, que faz do DPE um dizer institucionalizado, é necessário que o aluno exerça sua capacidade de discordância, de ter voz, assim, que decline a fixação de sua posição de ouvinte (passivo) e tome a responsabilidade pelo seu dizer, compartilhando-o.

Com base no exposto e dando sequência à compreensão sobre a relação do professor e aluno, falaremos a seguir do papel do professor no ensino de língua portuguesa e de língua inglesa, baseando nas observações feitas na escola da pesquisa.

1.2.2 O papel do professor de língua portuguesa.

O professor de língua portuguesa deve preocupar-se com a formação total do ser humano e acreditar que o processo de ensino e aprendizagem passa pela construção do conhecimento e pela interação aluno/meio/professor. É papel importante do professor o de formar cidadãos para o trabalho e para a vida:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dele que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN-Língua Portuguesa, 2001, p. 23).

O professor precisa dotar de um conhecimento e ter gosto pela atividade que desenvolve para, só assim, conseguir desenvolver um trabalho satisfatório com a(s) criança(s). Esse mesmo educador deve estar atento às tendências atuais e ser criativo para conduzir de forma produtiva o trabalho com a língua em suas diferentes particularidades. E ser atual não significa esquecer das teorias basilares, uma vez que essas teorias servem de base teórica à prática atual do educador no ambiente escolar. É importante que o professor estabeleça objetivos e algumas estratégias que permitam orientar suas atividades e proporcionar um trabalho mais eficiente com a língua.

O professor, então, necessita de um referencial teórico para orientar sua prática, preparar suas aulas e focar no desenvolvimento das habilidades dos alunos. E, para mobilizar essas habilidades, o professor precisa fazer com que seus alunos analisem, avaliem, identifiquem, relacionem e manipulem o conhecimento adquirido:

A realização consciente e competente das tarefas de ensino e aprendizagem torna-se, assim fonte de convicções, princípios de

ação, que vão regular as ações práticas dos alunos frente a situação postas pela realidade [...] Mostramos, assim, que não há como especificar objetivos imediatos do processo de ensino fora de uma concepção de mundo (LIBÂNIO, 1994, p.99).

O professor ajudará o aluno a buscar as ferramentas adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, o qual pode ser sustentado nas práticas interativas de sala de aula, considerando o contexto social do aluno de forma a proporcionar significativas condições de aprendizagem. Além do mais, deverá desenvolver junto ao aluno o hábito pela leitura no intuito de permitir que o mesmo possa construir seu conhecimento a partir do contexto em que está inserido, juntamente com os outros sujeitos. Assim, o professor trabalha desenvolvendo habilidades que levam para a educação, cidadania e ao conhecimento.

Em um ensino bilíngue os professores de língua portuguesa não são obrigados a falar a segunda língua. Na escola observada, os professores fazem cursos de aperfeiçoamento do programa pedagógico da escola, anualmente.

Esses treinamentos constantes tem a finalidade de transmitir aos professores a forma correta de aplicar a metodologia da escola. O que para nós, trata de maneira redutora o professor, uma vez que ele é treinado, ele irá treinar e não ensinar, educar ou mediar o conhecimento.

Este processo seria importante, caso se desse como estudos preparatórios para o exercício metodológico, não, numa visão reprodutiva, como pode ser observado, no próximo tópico.

1.2.3 O papel do professor de língua inglesa na perspectiva discursiva

Temos que considerar que, hoje, o processo de ensinar deve ser pautado na busca do eficiente, do significado, do criativo. Essas são as

demandas que o professor tem que enfrentar na preparação dos seus alunos a interagirem com competência, segurança e criatividade, num mundo plugado pela internet, onde a linguagem é fruto da interação entre os sujeitos e da inserção do sujeito como cidadão do mundo.

A fim de traçar o perfil do educador de ensino de línguas estrangeiras, particularmente o de língua inglesa, reportamos à verificação feita por Mazza (1997), que destaca algumas visões de autores sobre o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e o papel do professor no contexto histórico.

Sobre esse pensamento, o professor não estaria reduzido em fazer com que os alunos fossem meros repetidores de palavras ou de livros, e sim o de despertar seu interesse. O conhecimento do professor seria a chave para muitos tesouros, que ele abriria para seus alunos, mostrando interesse pela cultura da língua a ser ensinada. Para Mazza (1997) o papel do professor é:

O professor de hoje é um profissional participativo, observador de sua própria prática e da prática de seus colegas. Ele não é mais o detentor do saber, que treina seus alunos. Ele assume uma nova postura, desce do pedestal. Sai do centro da atividade pedagógica, torna-se facilitador da aprendizagem e, em sala de aula sua função será de dar significação ao processo pedagógico. (MAZZA, 1997, p.104).

Mudanças e renovação são palavras impulsionadoras de uma prática pedagógica que devem permear o discurso e a prática de um professor que quer assumir um papel de construtor de aprendizagem.

1.2.4 Escola bilíngue e modelos de bilinguismo

O Brasil é um país historicamente monolíngue, mas não podemos deixar de falar sobre antes da chegada dos portugueses, a quantidade de línguas ou dialetos falados pelos indígenas, era imensa e, apesar de toda a

perversidade da colonização e a morte de muitos povos e com eles as suas línguas, ainda são faladas mais de 180 línguas indígenas, lembrando que muitos povos são políglotas, pois além da língua própria, falam outras línguas indígenas e o português. Com os portugueses a educação escolar chega aos indígenas, a princípio com a catequização em seguida com a língua portuguesa. O bilinguismo foi e continua sendo algo incorporado às práticas sociais e também culturais.

Atualmente a educação bilíngue é um campo vasto de ensino e pesquisa e com grandes controvérsias. Questões como: conceitos e contornos claramente definidos permeiam esse modelo de educação.

Além de escolas bilíngues, em que estamos focando nosso trabalho, há outros modelos de educação, que também, são consideradas bilíngues, como a escola internacional, que tem quase os mesmos princípios das escolas bilíngues, mas que seguem o currículo do país do outro idioma ensinado. Há as escolas de fronteiras, que buscam promover o intercâmbio de professores dos países do Mercosul e que focam na interação, na ampliação de oportunidades e no aprendizado de uma segunda língua. E há também, as escolas bilíngues para surdos, que são abertas para alunos surdos e ouvintes, sendo uma proposta válida e eficaz para o ensino das duas línguas reconhecidas pelo país, Língua Portuguesa e LIBRAS.

Na última década houve um crescente interesse pela educação bilíngue, é notável o aumento do número de escolas, mas não é qualquer sistema que pode ser considerado bilíngue. Teoricamente, a educação bilíngue corresponde àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217). Escolas em que a segunda língua é ensinada apenas como uma disciplina, não podem ser consideradas bilíngues. Pois além do ensino de uma segunda língua, escolas bilíngues, têm como objetivo atingir um biculturalismo.

Há muitas variações de um contexto para o outro e modelos diferentes sobre o bilinguismo. Mais do que discussões sobre o que a educação bilíngue significa é importante buscar como e por que esses modelos ou programas bilíngues funcionam da maneira como são e em determinados contextos. Consideramos necessário contextualizar, aqui, alguns modelos de bilinguismo identificados por Hornberger (1991) apud Mello (2010):

- Modelo transicional objetivos assimilacionistas, alunos assimilam língua e cultura. Valoriza a proficiência da língua. Há uma língua majoritária, assim não se enquadra no bilinguismo e sim no monolíngue.
- Modelo de manutenção, também chamado de desenvolvimental, tem objetivos plurais, encorajamento da língua, reafirmação da identidade cultural. Há um planejamento linguístico: desenvolvimento da L1 e aquisição da L2. Esse modelo incentiva a manutenção das línguas e há uma orientação aditiva de línguas. É esperado que os alunos sejam proficientes na L1 e na L2.
- Modelo de enriquecimento também tem objetivos plurais e aditivos, mas é um modelo destinado tanto à população minoritária quanto a majoritária. Além da língua ser preservada ela é desenvolvida. Não há salas especiais, os alunos ajudam uns aos outros e constroem o conhecimento linguístico. As duas línguas são usadas como meio de instrução e a distribuição da grade curricular é feita de forma variada.

O quadro a seguir, mostra um resumo dos modelos de educação bilíngue propostos por (HORNBERGER, 1991 *apud* MELO, 2010):

Transicional	De Manutenção	De Enriquecimento
Perda da língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua

Assimilação cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

A partir dos nossos estudos, podemos afirmar que os programas que se encaixam na transicional têm uma orientação subtrativa da língua, já os modelos de manutenção e enriquecimento, em contextos multilíngues. A classificação desses modelos dá origem a diferentes tipos de programas bilíngues. Variando seus objetivos, orientações e características.

Portanto, para compreender como um programa funciona é necessário que se saiba como ele se relaciona com os múltiplos níveis do contexto em que está situado, incluindo a sociedade maior, a comunidade local, a escola e a sala de aula. (MELLO, 2010, p. 120).

Flory (2009), ainda traz uma diferenciação sobre tipos de bilinguismo:

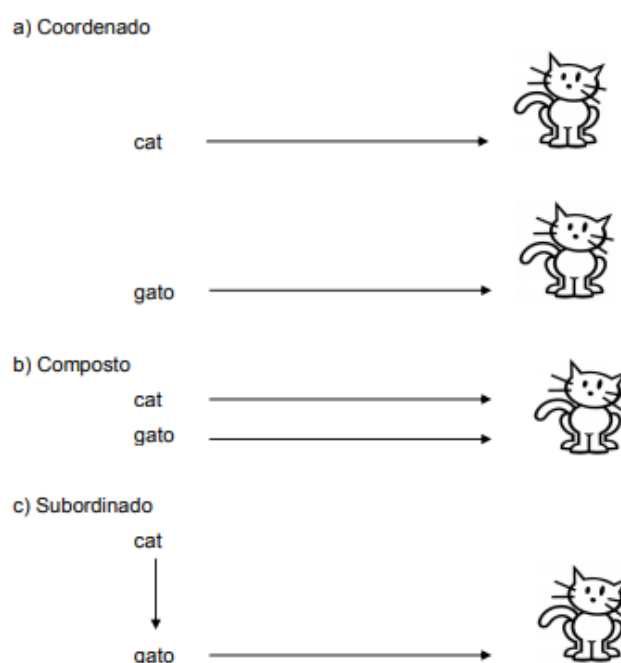
- Sequencial: a aquisição de uma língua acontece quando a aquisição da primeira está “completa”;
- Simultâneo: as duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo;

E assim, dentro destas diferenciações há outras classificações, que se dão a respeito da organização dos códigos linguísticos, diferenciando os tipos de bilinguismo. Sendo eles, a partir (Mello 1999 apud Damasceno 2013):

- Coordenado: os alunos aprendem as línguas em ambientes separados, que conseqüentemente os itens lexicais serão armazenados separadamente.

- Composto: o aluno aprende as duas línguas em um só contexto, onde ambas são usadas simultaneamente ou alternadas, onde um conceito é associado a dois itens lexicais diferentes.
- Subordinado: o aluno possui os dois sistemas linguísticos, mas um se sobressai ao outro. O subordinado é subtipo do coordenado.

É possível apresentar essas classificações através de uma simbolização, usando os idiomas português e inglês, encontrados em (MELLO, 1999 *apud* DAMASCENO, 2013):



Ainda há outros critérios, definidos por Flory (2009), como o bilinguismo aditivo, em que a segunda língua é apreendida sem que haja perda da primeira língua e o bilinguismo subtrativo que é aquele que a segunda língua é apreendida a partir da primeira, o que causa uma perda da proficiência da primeira.

Ao expormos alguns dos critérios e definições dos diferentes tipos de bilinguismo e independente da escolha seguida pelas escolas e pelos próprios

sujeitos, este trabalho nos leva a refletir sobre o bilinguismo e como este é um processo contínuo, em que os sujeitos se movem através e pela língua e, por isso mesmo, o meu objeto exige que se olhe para ele.

1.2.5 Práticas pedagógicas bilíngues na escola observada

As escolas bilíngues são escolas regulares que oferecem a educação formal e concomitantemente se propõem a desenvolver a aprendizagem de um segundo idioma por meio da vivência diária de situações em que o uso da nova língua é inserido. Não se trata de oferecer aulas de idiomas na grade curricular, mas propiciar ao aluno a vivência cotidiana em contato com o idioma. Estas propostas começam a ser realizadas desde a Educação Infantil, inserindo as crianças num contexto em que as atividades são desenvolvidas na língua materna e em outro idioma, propiciando, assim, que ocorra a aprendizagem de ambas.

Na escola observada o aprendizado do inglês ocorre de forma natural, ou seja, através das experiências e vivências, isto é, as crianças raciocinam livremente, aprendem a superar obstáculos, a tomar decisões e a correr riscos intelectuais. Na metodologia, eles têm como base o aprendizado ativo, realizado por meio da experimentação, da descoberta, da compreensão do erro como etapa do sucesso, e do registro, análise e compartilhamento de informações.

Para a escola os princípios são: educação holística - o aprendizado acontece em todas as esferas: física, intelectual, emocional e social, incentivo à experimentação, ao desafio intelectual, à descoberta e à solução de problemas, ensino integrado, com matérias que se completam em unidades temáticas, respeito às características e ao ritmo individual dos alunos. São proporcionadas às crianças oportunidades para explorar o mundo de forma

prática e em seu próprio tempo, incentivo a criatividade e auto expressão, salas de aula amplas, estimulantes, acolhedoras e equipadas com centros de aprendizado, materiais manipulativos e livros e primazia da comunicação.

No ensino fundamental a escola segue os Parâmetros Curriculares Nacionais, organizando o trabalho nas seguintes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física e música.

As aulas do ensino fundamental são, então, divididas, 50% do tempo em língua portuguesa e os outros 50% em língua inglesa, onde no programa de inglês, as crianças aprendem inglês, matemática e ciências. As disciplinas ministradas em português são: língua portuguesa, geografia, história e as aulas extras.

A Metodologia da escola utiliza diferentes centros de aprendizado em cada uma das salas de aula e os objetivos dessa abordagem visam à proficiência do aluno na língua inglesa, nas habilidades de escrita, leitura, escuta e fala, ensinando também, ao mesmo tempo, habilidades de letramento adequadas à idade nas duas línguas.

Seguiremos nosso trabalho trazendo alguns conceitos e princípios da Análise de Discurso, que utilizamos como dispositivo teórico de interpretação para compreendermos minimamente a base fundamental das análises desta pesquisa.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Esta dissertação de mestrado toma por referência principal, o dispositivo teórico de interpretação, fornecido pela Análise de Discurso de matriz francesa (AD), a qual tem como seu maior expoente Michel Pêcheux (1938-1983). A densidade da perspectiva discursiva, aqui adotada, requer que dediquemos espaço para uma breve exposição da teoria. Breve, no sentido de que não pretendemos aprofundar com exaustão, menos ainda temos a ilusória pretensão de esgotar a discussão acerca dos postulados da teoria. Contudo, é preciso que nos debruçemos sobre alguns dos conceitos

propostos por essa linha teórica, a fim de fundamentarmos as análises do “corpus” de pesquisa, sobre suas bases.

Seu surgimento na França, na segunda metade do século XX, tem por cenário uma grande comoção intelectual, marcada pela hegemonia de ideias estruturalistas nos estudos da linguística e nos demais campos das ciências humanas. O pensamento estruturalista teve – e tem – grande influência na, então, nova forma de pensar esses campos, marcando forte presença nos fundamentos de vários estudiosos da época, desde o início do século XX.

Os formuladores da AD, como coloca Gregolin (2006), inserem-se numa tendência pós-estruturalista, procurando a compreensão das estruturas em seu aspecto histórico ou “[...] trata-se, na perspectiva de Foucault e Pêcheux, de historicizar as estruturas” (GREGOLIN, 2006, p. 25). É importante observar que a concepção de história abordada por esses pensadores e seus seguidores não se relaciona com a concepção de história compreendida cronologicamente. Existe forte influência de linhas filosóficas que consideram a descontinuidade e transformações como constituintes do movimento histórico.

Podemos depreender daí a contribuição do estruturalismo para o surgimento da AD. Fortes debates ocorridos, naquela época, na França, levaram a reflexões em torno da linguística, possibilitada pela perspectiva estruturalista, já influenciada pela psicanálise e materialismo histórico. Como descreve Gregolin (2006, p. 32).

Ocorreu nesse período que vai de 1960 a 1975, uma reestruturação global da rede de afinidades disciplinares em torno da Linguística. Essa reestruturação foi obra do estruturalismo, que marcou o fim da hegemonia filosófica da fenomenologia e do existencialismo, possibilitando o aparecimento da antropologia estrutural, a renovação da epistemologia e da história das ciências, a psicanálise anti-psicologista, novas formas de experimentação na escrita literária, a

retomada da teoria marxista. Quando as três teorias se encontram (psicanalítica, marxista, linguística/antropológica) criou-se um efeito subversivo, que trazia a promessa de uma revolução cultural.

Um ponto crucial da definição da AD, aquele em que se definem as bases sobre as quais a teoria se funda e a que Pêcheux convencionou chamar de “tríplice aliança”.

O constructo teórico da teoria do discurso se funda, como podemos notar, nos entremeios de uma teoria materialista, que assume a determinação histórica e ideológica na constituição dos sujeitos e dos sentidos; uma teoria linguística, disposto na e pela língua que se expressa a materialidade do discurso. Falar sobre uma disciplina de entremeio, conforme afirma Orlandi (2012b), “não significa dizer que ela se valha dos demais campos de conhecimento de forma acumulativa, sobrepondo-os, pois não acumula os conhecimentos simplesmente, mas propõe a constante discussão dos pressupostos que se entrecruzam em sua constituição”.

Essa fundação que fornece as bases para o desenvolvimento da abordagem discursiva não se dá de forma tranquila e tampouco definitiva, passando por algumas reformulações ao longo de sua história, como podemos constatar em trabalhos¹ nos quais há a apresentação desse desenvolvimento, que se constituiu por um movimento de constantes revisões e reconstruções possíveis, graças a uma profunda autocrítica realizada por Pêcheux e seus colaboradores.

Se no início de sua fundação a AD contava com a tríplice aliança baseada em Saussure e nas releituras de Freud por Lacan e de Marx por Althusser, com a evolução do pensamento em torno da AD possibilitado por essas constantes revisões, ocorreu um deslocamento dessas filiações

¹ *Análise de discurso: três épocas* (PÊCHEUX, 1997a), e em *Elementos para uma história da análise de discurso na França* (MALDIDIER, 2014).

originais para a confluência com os ideais de Foucault e de Bakhtin, afastando-se das posições althusserianas, “[...]embora não haja de forma alguma a negação de tais influências na constituição do constructo teórico da AD”. (BARROS, 2015, p. 42).

A AD, assim, é um campo que se constitui e inscreve no espaço de três regiões de conhecimento que articulam, portanto, uma ruptura com o século XIX, num quadro que vincula o linguístico ao social, estendendo-se para outras áreas do conhecimento. Reforçamos, com as palavras de Orlandi, na citação, que segue:

[...] a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2013 p. 20).

Foi com o surgimento da AD, que os estudos passaram a buscar uma compreensão da linguagem como fenômeno, não mais centrado na língua como um sistema ideologicamente neutro, passando a operar uma ligação fundamental entre o nível linguístico e extralinguístico. Como dito por Pêcheux (1997, p. 73-74):

Parece indispensável colocar em questão a identidade estabelecida por Saussure entre o universal e o extra individual, mostrando a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da particularidade que define “contratos” linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminar-se uns sobre os outros. Pêcheux (1997, p. 73-74):

Por se apresentar como central nos postulados da teoria do discurso, optamos por fazer da noção de sujeito o disparador das reflexões em torno do qual os demais conceitos concernentes à teoria serão mobilizados. Ousamos dizer que uma das principais contribuições da AD tenha sido a redefinição da noção de sujeito no campo das ciências humanas, uma vez que significou a superação da noção cartesiana e positivista de sujeito indivisível, racional e autocentrado. De acordo com Quevedo (2012, p. 18) “esse sujeito dotado de intencionalidade, polo de irradiação do sentido e comunicante (a partir de uma representação unívoca da linguagem) é afetado radicalmente no constructo teórico pecheutiano”, no qual a tarefa que se coloca é a de evitar colocar o sujeito do discurso como sua própria origem (PÊCHEUX, 1995).

Sendo assim, o sujeito estabelece sentido com os quais produz, ele é parte do processo, onde concebe a língua como parte histórico-social, é lugar de significação. É na ideologia que acontece a própria realização do sujeito.

Pêcheux traz que a ideologia causa dois esquecimentos específicos, o primeiro é o esquecimento ideológico, da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia e retomamos sentidos existentes. O segundo esquecimento é da ordem da enunciação, ao falarmos o fazemos de uma maneira e não de outra. Esse esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo.

Isso ocorre na perspectiva discursiva graças à consideração da dupla estrutura ideologia-inconsciente pela qual o sujeito é atravessado. Nas palavras de Pêcheux (1995, p. 153),

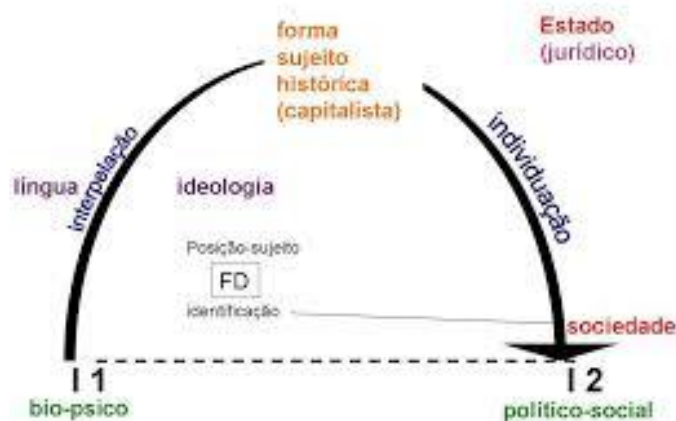
[...] o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente, é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um efeito de evidências “subjetivas”, devendo

entender-se este último adjetivo como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito”.

A AD situa o conceito que adotaremos sobre sujeito. Segundo Orlandi, sujeito é compreendido como ser social construído a partir de uma identificação mediante uma interpelação, um discurso, ou seja, um efeito de sentido entre outros sujeitos, que se dá ideologicamente pela sua inscrição numa dada formação discursiva (ORLANDI, 1988). A pesquisadora amplia a noção de outra forma, quando afirma que:

[...] o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é o indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação. (ORLANDI, 1996, p. 188)

Ainda, para entender a constituição do sujeito na sociedade, Orlandi (2002, p. 72 *apud* BORGES, 2018, p. 47) apresenta a seguinte figura:



Foto/figura 2 – Forma sujeito histórica (capitalista)
Fonte – (ORLANDI 2002, p. 72, *apud* BORGES 2018, p. 47.)

É importante colocar que, para Pêcheux (1990), “os sentidos se constroem na linguagem”, que é, por sua vez, caracterizada em seu funcionamento pelo movimento constante de diversas formações discursivas. O autor mostra também que os sentidos, assim como os sujeitos

da linguagem, constroem-se na fronteira das formações discursivas e, portanto, estão sempre em estado de possível transferência. Se considerarmos, como propõe o autor, que o sentido se constrói a partir da posição do sujeito em uma dada formação discursiva, e essa posição não é fixa nem caracterizada pela unicidade, mas, sim, pela confluência de várias formações discursivas, podemos compreender o porquê de o sentido não poder ser apenas um e previamente fixado. Ele sempre pode ser outro. Orlandi (2002, p. 21) afirma que “[...] a formação discursiva e o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito”.

A noção de sujeito, na perspectiva da AD, se entrelaçará com outras, como, por exemplo, a de formações discursivas, pois traremos possibilidades e gestos interpretativos sobre o discurso do sujeito-professor. Começamos mostrando a diferença entre a definição apontada em dicionários gramaticais e a AD, uma vez que, para a teoria linguística gramatical, o sujeito é classificável entre sujeito oculto, composto, simples, (in)determinado e zero, assim “[...] o sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz” (ORLANDI, 2005, p.50), já na AD, Pêcheux (1995) traz “o sujeito do discurso, do percurso, do movimento, da condição de produção e afetado sócio historicamente”. Um sujeito que não controla os sentidos como um todo, pois eles podem sempre vir a serem outros na relação com o(s) outro(s), nas variações do tempo e do espaço em que ocorrem as enunciações.

Então, enquanto posição-sujeito há um imaginário, representado pelos lugares ocupados pelo sujeito dentro da estrutura social, e marca o que esse sujeito irá dizer, sendo o posicionamento uma representação do processo discursivo dado ou não. Dessa maneira, chamamos de posições-sujeito-discursivas, uma vez que a cada papel desempenhado o sujeito se relaciona de maneira diferente com as determinadas formações sociais, políticas, históricas e ideológicas às quais se insere, podendo inscrever-se.

Ao se tornar sujeito pela interpelação ideológica e pela inserção simbólica da formação imaginária, o sujeito tem sua forma individualizada concreta, através das relações materializadas institucionalmente que especificam a forma histórica do sujeito, possibilitando a esse repetição, resistência e evasão de sentidos. Assim, como coloca Orlandi (1995, p. 10):

[...] ocorre uma “simulação” em que são construídas transparências (como se a linguagem não tivesse sua materialidade, sua opacidade) para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem como evidências empíricas.

Essa determinação histórica faz com que os sentidos sejam interpretados numa determinada direção e não em outra.

Como se vê, a AD, ao construir a categoria teórica do sujeito, o faz, desde o início, pautando-se por uma singularidade latente. Ferreira afirma que “o sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-laciano”; tampouco é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. (FERREIRA, 2004).

O que faz a diferença desse sujeito é o papel de constituição da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui.

A AD propôs um caráter transformador em relação ao modo como era/é abordado o papel da linguagem, tomando como objeto de estudo o discurso, assim, distante do aspecto meramente formal e categorizador atribuído à linguagem, por uma visão estruturalista mais redutora em sua origem. “Essa linguagem é tida na/pela ótica discursiva, ganhando um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido e distinguindo-se, também, da condição que lhe confere a psicanálise.” (FERREIRA, 2014). Para a AD, linguagem e ideologia possuem uma interligação, já que é na

linguagem que a ideologia se materializa. E essa linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que funcionam como ecos da memória do dizer, permitindo a construção de diversos sentidos.

Os conceitos de sujeito e sentido para a AD não podem ser pensados separadamente, pois, de acordo com a perspectiva discursiva, “os sentidos não são algo que se dão independentemente do sujeito, ao significar, nós nos significamos” (ORLANDI, 1998). Assim, sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, e é nisso que se consistem os processos de identificação. Pois a noção de identidade é plural, não é fixa, está em constante processo de produção. O sujeito que é produzido nos discursos e sua identidade resultante das posições do sujeito nos discursos.

A noção de sentido é referida no âmbito da teoria discursiva e apresenta-se na relação determinada do sujeito com a história, e imprime marcas das subjetivações entre a língua, linguagem e exterioridade. Segundo Orlandi (2012, p. 56), “ao produzir sentido se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É essa a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido”.

Esse processo então, de produção de sentido recai no conceito de formação ideológica e formação discursiva, sobre a qual já tecemos reflexões iniciais. A ideologia é um elemento determinante do sentido, que se materializa no discurso, que por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto e/ou pela linguagem não verbal, em forma de imagens, sendo essa constitutiva da prática discursiva, manifestada de maneira (in)consciente pela linguagem. Sendo assim, a formação ideológica é constituída de várias formações discursivas que se entrelaçam, formando interseções heterogêneas.

Como colocam Assolini e Lastória (2013, p. 15), uma formação discursiva é heterogênea a ela mesma, contendo oposição de saberes,

contradições e desestabilizações. Como matriz de constituição do sentido “[...] está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso”. Podemos depreender daí que a formação discursiva é o que circunscreve o sujeito em seu dizer. Essa circunscrição acontece por força e suporte da formação ideológica.

O conceito de formação ideológica pode ser compreendido como “[...] um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 166).

A compreensão sobre a constituição do sujeito deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia, pois o “não-sujeito” é interpelado, constituído, pela ideologia. Segundo Althusser (1974, p. 28), “não há ideologia senão pelo sujeito e para sujeitos”. Mostrando como essas colocações ocorrem no terreno da linguagem no ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, Pêcheux (1990, p. 146) diz “[...] que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem”.

Diante disso, é importante salientar que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade. É nela, também, que o sentido adquire sua unidade, pois uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito falante aí se reconhece. (Orlandi 2013). Estabelecemos com isso, uma ponte com o conceito de interdiscurso.

De acordo com Maldidier (2003), o interdiscurso não é nem a decifração banal e simplista dos discursos que existiram antes, nem a ideia comum a todos os discursos. Segundo a linguista, “o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função das relações de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIÉ, 2003, p. 50).

A noção de memória discursiva é de particular interesse em nosso trabalho. Introduzida na AD por Courtine (1999), é diferenciada da memorização psicológica, pois se refere à produção discursiva que acontece em determinada conjuntura e coloca em movimento formulações enunciadas anteriormente. Como coloca esse autor, a complexidade do funcionamento da memória torna sua apropriação uma ilusão, pois a memória “acontece” no

[...] espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos [...]; séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre si em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraçando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço interdiscursivo, que se poderia denominar, segundo Foucault, domínio de memória, que se constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciativo na formação dos enunciados “pré-construídos”, de que sua enunciação apropria-se. (COURTINE, 1999, p. 18).

Como anunciamos, é sobre esse construto teórico, principalmente, que vamos, analisar o discurso dos professores entrevistados, com perspectivas de deslocamentos para identificar inscrições ideológicas e implicações do interdiscurso sobre a prática pedagógica no ensino bilíngue, problematizando possíveis razões para os questionamentos que o objeto lhes traz.

Caminhamos para o encerramento desta seção, sobre os fundamentos teóricos que embasam este trabalho. Cumpre novamente enfatizar que não temos a pretensão de esgotar os conceitos da AD e que outros poderão vir a

ser mobilizados, inclusive, dada a significação dos materiais, no que tange a relação ensino aprendizagem de segunda língua, dialogaremos com algumas proposições de Letramento e, se for o caso com outros autores, no procedimento das análises.

2.1. Aspectos metodológicos: constituição do “corpus” de análise

No percurso desenvolvido neste trabalho, sustentamos-nos metodologicamente em dois aspectos importantes: o trabalho em campo e a revisão bibliográfica. No que se refere ao trabalho em campo, dedicamo-nos a duas tarefas: a primeira consistiu em realizar observações dos fazeres pedagógicos dos sujeitos-professores participantes da pesquisa e a segunda consistiu em entrevistá-los.

Quanto à revisão bibliográfica, podemos dizer que ela não só fornece as bases sobre as quais a pesquisa se fundamenta, como, também, podemos afirmar que constitui a rede principal que atravessa todo o campo das reflexões aqui propostas, bem como os procedimentos analíticos utilizados.

A escolha por entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de materiais para a composição do *corpus*, justifica-se por nossa inscrição no aporte teórico da AD, pois nesse sentido, não procuramos verdades ocultas atrás do texto, mas consideramos os “gestos de interpretação” que constituem um texto, sendo capaz de compreendê-los por meio do seu dispositivo. Assim, podemos afirmar que “o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (ORLANDI, 2015, p. 25)

Compreendemos que ao falar, o sujeito comete “falhas” na linguagem, deslizes, que o analista de discurso considera relevantes em sua

interpretação, e, ao escrever, ao inscrever-se, o sujeito trabalha articulando interioridade e exterioridade, assumindo o papel de autor e tudo que dele resulta, possibilitando ao analista de discurso investigar não o conteúdo pronto e acabado, mas, a partir de que formação discursiva e ideológica este sujeito fala.

Nessa perspectiva, cada detalhe é importante e não pode nos escapar, pois as perguntas que fazemos ao material, ou seja, o processo discursivo é que determina o recorte de análise e se constitui no procedimento metodológico exigido pela teoria. Assim, passamos à apresentação do *corpus*.

2.2 Construção do *corpus* de análise

O trabalho em campo foi realizado no ensino fundamental I de uma rede particular de ensino, uma escola bilíngue, de Ribeirão Preto, interior de São Paulo.

A escola foi criada em 2012 e atende, atualmente 245 estudantes, na sede do ensino fundamental sendo assim, temos 230 alunos no Ensino Fundamental I e 15 no Ensino Fundamental II. A escola possui 62 funcionários. Sua infraestrutura conta com uma biblioteca, laboratório de ciências, salas de aula com computador, ar-condicionado e móveis adequados a cada faixa-etária, quadra de esportes, sala de jogos pedagógicos, sala de música e artes, sala da coordenação e direção, sala dos professores, cantina e playground.

A escolha por essa escola se deu em função de eu ser docente na instituição, o que possibilitaria uma amplitude de pesquisa mais abrangente, uma vez que, pela relação solidária entre os colegas professores evitaria algum obstáculo no acompanhamento das aulas. Tal acesso se fez importante na investigação para que as condições de produção fossem melhor

identificadas, sob o meu olhar atento na posição de pesquisadora, fator importante para as análises discursivas.

As entrevistas ocorreram em horário e local definidos pelos participantes. Foram entrevistados cinco professores, com idades entre 27 a 33 anos, que trabalhavam há mais de dois anos na escola e que trabalhavam em salas de IK (etapa II) até o quarto ano do ensino fundamental. Todas as entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas, a fim de que não se perdessem informações relevantes. Foram feitos registros a respeito das condições de produção das entrevistas, dados importantes para os procedimentos analíticos aqui adotados. As entrevistas seguiram um roteiro avaliado e aprovado.

O convite para a participação foi feito aos sujeitos-professores por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), avaliado e aprovado pelo CEP (Anexo), que, entre outros aspectos, garante ao participante o sigilo de sua identidade, a isenção de riscos na participação, além de salientar o direito do participante de desistir do processo de investigação a qualquer momento, caso fosse desejado.

A duração das entrevistas variou muito, entre 30 minutos à 55 minutos, posto que alguns sujeitos-professores sentiram-se mais à vontade para discorrerem sobre as questões e outros, no entanto, pareceram mais contidos, por diferentes motivos.

Foram observadas seis salas de aulas, com até 18 alunos, do IK (*intermediate*) como é chamado na escola, até o quarto ano. Os alunos tinham de 5 a 8 anos de idade. Em todas as salas observadas, havia professora assistente que acompanhava os alunos durante todo o período de aula. Nenhuma professora assistente foi entrevistada, devido à rotina de sala de aula e ao cronograma de observações.

O material selecionado que constitui o *corpus* de análise consiste, portanto, nas observações e análises da sala de aula e nas entrevistas

semiestruturadas, audiogravadas e transcritas. As análises dos resultados, conforme vimos frisando, realizou-se a partir desse material, do qual extraímos também o *corpus* para proceder com análises discursivas, a partir de recortes das entrevistas dos sujeitos-professores. A respeito do dispositivo metodológico de análise, discutiremos a partir de agora.

2.3 Dispositivos metodológicos: procedimentos analíticos na perspectiva discursiva

O aspecto que inicialmente pode provocar maior estranhamento a respeito dos procedimentos metodológicos filiados à Análise do Discurso de matriz francesa é o fato de o dado, em si, não se encontrar no material bruto, na forma de resultado de coleta. Como lembra Orlandi (1987, p. 56, grifos da autora),

É válido notar também que a AD não visa à exaustividade “horizontal”, assim, a extensão dos dados não é um fator constitutivo no enfoque discursivo. A exaustividade extensional não é preocupação do analista do discurso. Tal preocupação, aliás, seria incoerente, pois, como sabemos “[...] todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro [...]. O que existe não é um discurso fechado em si, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes”.

Além do aspecto da exaustividade horizontal, diria Ginzburg (1990), que “não é através da observação da paisagem que se interpreta e se analisa um quadro, mas através daquilo que não salta aos olhos, ou aos ouvidos”, os detalhes que poderiam passar despercebidos. Essa compreensão ilustra a importância do conceito de paradigma indiciário. Segundo Ginzburg (1990), a ampliação de seu horizonte histórico e ideológico permite ao analista – ou a qualquer observador – que enxergue ou escute além das evidências. As marcas e pistas presentes no material a ser analisado expõem a implicação

do sujeito na linguagem, se atentamos a essas marcas como pistas, que não se fazem objetivamente presentes.

Interprender o desvelamento da historicidade contida na linguagem, requer ao analista de discurso, que em seu gesto interpretativo, busque apreender o discurso em sua determinação histórica, tomando o discurso como efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1995). Conforme constata Orlandi (2013, p. 20),

o dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Dessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam.

A AD procura fundamentar suas análises primeiramente nos mecanismos de funcionamento da linguagem, ao invés de nas marcas linguísticas mais evidentes. Como explica Assolini (2003, p. 10),

[...] a AD procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvende a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão em AD.

Dentro da compreensão dos procedimentos em AD, cumpre ressaltar alguns aspectos importantes. Primeiramente, a distinção que existe entre os conceitos de descrição e interpretação. Apesar de a AD considerar todo ato descritivo como interpretação, é importante lembrar que são tratados de forma diferente, como instrumentos na AD, uma vez que o ato interpretativo é da ordem da elaboração dessa descrição, enquanto a descrição, ainda, pode estar assujeitada a formações ideológicas, que devem sofrer o gesto interpretativo *a posteriori*.

Vem daí o outro aspecto importante dentro da compreensão de procedimentos na AD, como coloca Assolini (2003, p. 27-28): “o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico, enquanto o gesto do sujeito comum é determinado pelo dispositivo ideológico”. O analista deve procurar compreender a opacidade constitutiva da linguagem, sob sua aparente transparência, na tentativa de explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, levando em conta a determinação histórica e ideológica de seus processos de produção.

A análise empreendida discursivamente visa a ir além dos elementos concretamente presentes na materialidade do discurso, postulando as relações que podem ser estabelecidas entre o que está dito e o que não está, porém se faz presente significando.

Dessa forma, ao empreender a análise sobre o funcionamento das pistas e marcas linguístico-discursivas, o que o analista do discurso almeja é encontrar no intradiscurso (no fio do discurso), suas relações com o interdiscurso, ou aquilo que o remete à determinadas formações discursivas e suas respectivas formações ideológicas. De acordo com Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 819),

Essas noções determinam que o tipo de análise que condiz com a análise de discurso mostre a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória. Pesquisar, nessa trilha, os movimentos entrelaçados da língua, do sujeito, do sentido, em relação à educação e a outras esferas do social, torna-se um foco de atração para o olhar analítico.

Devemos, dessa forma, olhar para o *corpus* na procura do que nos é possível apreender que vá além das marcas linguísticas observáveis e da opacidade do texto.

Uma das possibilidades para desvendar tal procedimento passa por seguir as pistas e marcas linguístico-discursivas que levem o analista a

percorrer o fio do discurso, que o levem ao intradiscurso, e, conseqüentemente, às suas relações com o interdiscurso. Na compreensão da relação intra/interdiscurso será possível relacionar elementos das formações ideológicas e formações discursivas pertinentes ao dizer em questão.

Não podemos deixar de tocar, também, em um aspecto fundamental, dentro de um trabalho que se propõe partir dos constructos teóricos da AD: a forma de escolha dos recortes. Ao se dedicar a um recorte, o analista não faz escolhas aleatórias. Sendo assim,

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento, para “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação. (ORLANDI, 2005, p. 64).

É de responsabilidade do analista, portanto, identificar sua implicação em relação à formação discursiva que se configura como seu objeto de estudo no *corpus* que se lhe apresenta. Deve se familiarizar com ele, compreendendo sua materialidade.

Dedicar-se à análise discursiva é, então, um empreendimento que visa a encontrar nos pormenores da linguagem os indícios que encaminham à compreensão do funcionamento da produção dos sentidos.

3. ANÁLISES DISCURSIVAS: UM OLHAR PARA ALÉM DA EVIDÊNCIAS DOS SENTIDOS

Apresentamos, neste capítulo, nossos gestos de análise sobre o *corpus*. Os recortes utilizados para as análises discursivas, como já dito, partiram das observações e de sequências discursivas que foram retirados das entrevistas semiestruturadas e passam a ser compreendidos como “[...] uma unidade discursiva, fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1996, p. 139), considerando a materialidade linguística como ponto em que se encontram língua, ideologia e inconsciente.

Desses recortes, são destacadas algumas sequências discursivas de referência (SDR) (COURTINE, 1982), que subsidiam as análises procedentes. Procuramos destacar as condições de produção das entrevistas, além de proceder com descrições das práticas observadas, trazendo as condições de produção da prática dos sujeitos-professores participantes, recorrendo, para esse fim, aos registros no caderno de campo. Salientamos que as análises feitas não se esgotam e sequer têm essa pretensão, uma vez que os gestos interpretativos podem ser vários e mudam de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos (PÊCHEUX, 2008, 2010b). Prossigamos, portanto, às análises.

Identificamos os professores, sujeitos participantes desta pesquisa, garantindo, portanto, seu anonimato, pela nomenclatura “sujeito-professor” (SP), seguido de uma letra para sua identificação particular, organizando da seguinte forma: sujeito-professor A (SPA), sujeito-professor B (SPB), sujeito-professor C (SPC), sujeito-professor D (SPD).

Tendo em vista nossos objetivos (geral e específicos) e seguindo os nossos pressupostos teórico-metodológicos, destacamos os recortes selecionados em caixas de texto e sublinhamos as sequências discursivas identificadas no material, empreendendo daí nossas análises, trazendo as condições de produção que foram anotadas em um diário de campo após a realização das entrevistas.

3.1. O material pedagógico: sustentação das práticas

Nossa primeira análise traz o sujeito-professor A (SPA), que atualmente atende a uma turma de primeiro ano, cujos alunos têm seis anos de idade. A turma observada é formada por 15 crianças. Formado em Pedagogia e Psicologia, atua como docente há seis anos. Nessa turma, de meio período (das 7h:15min às 12h:20min), SPA acompanha-os no programa de inglês.

SPA aparenta ser um sujeito-professor bem calmo e tranquilo, que fala pouco, interage com as crianças de forma, carinhosa e firme, ao mesmo tempo. No desenvolvimento de atividades fez algumas intervenções no sentido de organizar e manter o andamento dos centros de atividades. A sala é decorada com alfabeto, *Word wall*, números, combinados, calendário e com os nomes das crianças. Além disso, havia móveis de nichos nos quais ficavam organizados materiais de uso coletivo e brinquedos.



Figura 3: foto da word wall exposta em sala de aula – exclusiva para a pesquisa

Ao longo das observações ocorreu uma atividade que envolvia a leitura, que se deu em etapas. Primeiro SPA mostrou a capa do livro, nome do autor e editora, em seguida pediu para as crianças fazerem predições sobre o que achavam que a história ia ser de acordo com a capa e baseado em suas memórias e experiências. SPA fazia perguntas, levava os alunos a pensarem a respeito da proposta.

Em seguida, ele fez a leitura do livro em língua inglesa, sem interrupções e, ao final, os alunos puderam fazer perguntas, dúvidas sobre vocabulário, conexões de fatos da história com experiências da vida pessoal. Após esse momento, foi feita uma atividade sobre o livro, os alunos a fizeram de forma autônoma.

Conforme terminavam a atividade, os alunos a identificavam com o seu nome e a entregavam para o professor ou para o professor assistente. Logo após, os alunos escolhiam um livro para ler, podiam ler no chão, ao lado da estante de livros ou voltarem para o lugar. Embora as atividades dos alunos não fossem retomadas em nenhum outro momento ao longo das observações, o livro foi retomado duas vezes, em aulas seguintes e foram feitas outras atividades em função do livro, focando em outros objetivos.

Nota-se, assim, que o SPA retomou a leitura do livro para buscar diferentes visões e diferentes eixos.

Dediquemos nossa atenção, a partir de agora, para a análise discursiva desenvolvida, a partir da entrevista com o SPA que foi realizada na sala dos professores da escola, durante um intervalo entre uma reunião e outra. O local e horário foram escolhidos pelo sujeito professor e ocorreu rapidamente, devido ao tempo e as respostas foram pontuais.

O recorte escolhido para nossa primeira análise discursiva diz respeito às impressões do SPA, sobre o material didático:

Recorte 1

Para que o aprendizado da segunda língua seja o mais natural possível, o material usado é o que mais se aproxima da realidade do aluno, assim faz sentido para ele. Além de livros de histórias adequados à idade, aqui na escola, fazemos o uso de jogos, músicas, vídeos e brincadeiras, que acontecem em vários momentos.

Dediquemos nossa atenção, primeiramente, às sequências discursivas “o aprendizado da segunda língua seja o mais natural possível,” e “se aproxima da realidade do aluno”. Podemos relacionar a fala do professor com o argumento de Coracini:

Falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só se dá a partir da história de cada um, das vozes (experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças que, pouco a pouco, vão construindo e alterando a subjetividade). (CORACINI, 2003, p. 9).

Podemos dizer, também, com base em Orlandi (1999) que os interlocutores, o contexto sócio histórico, cultural e ideológico, as circunstâncias em que se dá o discurso, a memória discursiva e a memória social não são meros complementos, ao contrário, são constitutivos das

condições de produção do discurso. Destacamos, novamente, aqui a fala da professora “aprendizado da segunda língua seja o mais natural possível”, considerando o contexto trazido de casa e se estendendo as práticas escolares. Ou seja, ao propor atividades em que seus alunos podem se expressar da maneira que conseguem, na língua inglesa, o SPA mobiliza a memória discursiva de seus alunos, os instrumentos de que ele próprio se vale para que a comunicação aconteça.

É importante, também, salientar que, em nossa análise, percebemos que o discurso de A se filia a um interdiscurso sobre a Educação Infantil no qual a noção de liberdade no processo de desenvolvimento do idioma é bem-vinda, uma vez que valoriza o uso de jogos, músicas, vídeos e brincadeiras, entre outros – representa, para nós, um indício de que o SPA se pauta numa concepção de Educação e ensino que dialoga com o discurso lúdico para concretizar o ensino de um idioma.

De acordo com a tipologia apresentada por Orlandi (2003, p. 15-16), “o discurso lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal” (enquanto objeto, enquanto coisa) “e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o non sense)”.

Ainda, sobre o material didático, trazemos aqui, outro recorte, da entrevista do SPD, que introduziremos mais adiante. Neste recorte, podemos observar que o SPD, vai de acordo com o SPA. Nos atentemos à sequência discursiva “as crianças aprendem por meio das vivências”, em que retoma o discurso sobre o natural.

Vale colocarmos que todo sujeito é autor e responsável por seus atos, em cada prática, que se insere e pelas determinações das formações discursivas. Ao observarmos a posição de SPA e SPD, vimos que ambas ocupam o lugar de “bom sujeito”, que segundo Pêcheux é aquele que sobre as condições de produção de um discurso constrói a “forma-sujeito

consentida” nas relações de trabalho, aquele se apresenta como alguém que livremente consente as exigências do mercado, no nosso caso, da escola. Segundo Pêcheux (1995) o bom sujeito age a favor de um “mundo logicamente estabilizado”, procurando manter uma suposta ordem social. Observemos o recorte 2:

Recorte 2

No ensino bilíngue, mais especificamente o canadense, que é o programa que utilizamos na escola, as crianças aprendem por meio das vivências. Nossa metodologia traz o conhecimento para momentos práticos em sala, faz conexão com a vida da criança, a criança manipula letras, materiais matemáticos, materiais de ciências, palavras, jogos, entre muitos outros.

professor SPD, que segue a mesma linha do professor SPA. Durante as observações feitas em sala de aula, podemos observar os “momentos práticos” de que professor fala. As crianças são divididas em centros de atividades, algumas dessas atividades são feitas de forma independente, ou seja, (natural), as crianças discutem nos centros, fazem relações com a própria vida (realidade), e ao trazer a conexão com a vida, retomam a realidade que o SPA já havia destacado. Dessa maneira, as atividades fazem sentido para elas, na aquisição/produção do conhecimento. Segundo as quais as crianças aprenderiam por meio de experiências próprias (vivências). A esse respeito, Bondía (2002) diz que:

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.
(BONDÍA, 2002, p. 24)

Esse autor define o saber da experiência como aquele adquirido pelo modo como o sujeito responde às suas vivências e ao modo como dá sentido

aos acontecimentos. “A experiência requer que algo nos aconteça ou nos toque” e isso:

“requer parar, parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, se ater mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir olhos e ouvidos”. Bondía (2002, p. 24).

A experiência é uma abertura para o desconhecido, para o novo, para o que não se pode antecipar, nem prever ou ante dizer.

De maneira a dialogar com o nosso olhar sobre os materiais, assistimos a série catalã “Merlí” (2015), produzida por Héctor Lozano, a qual mostra, em sua trama, um professor de filosofia que leva os alunos a fazerem reflexões. Os alunos têm uma relação com o que vivem e aprendem nas aulas, enxergamos aí alguns pontos de identificação.

Nas janelas da sala de aula, o aluno consegue escrever suas reflexões e expor seu senso crítico, trazendo seu cotidiano para sala e vivenciando o conhecimento da sala de aula. Experimentando suas vivências e assim como na metodologia da escola observada, o aluno era o centro das aulas e não o professor.

A imagem que segue, da série, serve ao propósito de compor o diálogo com a chamada experiência de Larossa, mas também à relação com a prática do SPA e D, dicursivamente, quando produzem o espaço para a reflexão, em torno do material pedagógico, com os estudantes.



Figura 4 – Personagens Merlí (Francesc Orella) e Pol (Carlos Chaves), da série “Merlí” (2015)
Fonte: internet

Outro recorte que selecionamos e colocamos, agora, em destaque, ainda sobre o material pedagógico:

Recorte 3

Utilizamos toda a escola como material pedagógico, respeitando o eixo temático: ambientes, brinquedos, livros, folhas de atividade, sala de aula, parque, portadores de texto, livros de autoria dos alunos. Eles são usados a partir de um eixo temático, de forma a enriquecer o mundo interno do aluno e basear suas produções.

Nesse recorte podemos destacar a importância dos eixos temáticos, aliam conhecimento e habilidades relacionados a linguagem, e suas contextualizações para o aprendizado. O professor diz usar toda a sala de aula como material pedagógico.

Em nosso trabalho de campo podemos confirmar isso. Em uma aula de ciências, em que estavam estudando insetos, o professor levou os alunos a darem uma volta na escola para procurarem insetos e observarem o que tinha ao seu redor, além de leitura de livros, folhas de atividades e um “show and tell”, em que as crianças traziam insetos de casa, poderia ser um de

verdade ou um de pelúcia e, em um momento de roda as crianças, apresentavam o inseto para classe, momento esse que busca enriquecer o mundo interno do aluno, como o professor afirma, retomando a relação de vivência com os objetos no mundo e sua significação para as crianças.

Mais uma vez, notamos a presença da experiência para o aprendizado, o estudioso espanhol Larossa Bondía, afirma que “a falta de memória e o silêncio são inimigos mortais da experiência”, Bondía, (2002, p. 23). Pois a experiência é algo que nos acontece sendo pessoal e singular para cada sujeito, constituindo-o, trazendo suas memórias ou em momentos de discussões, compartilhando as experiências.

Como dito anteriormente, o sujeito estabelece sentido com os quais produz, compreendendo que a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p.46). Não conseguimos escapar da presença da ideologia em nossas vidas. “Assim considerada, a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 1999, p.47).

Em síntese, mostramos o Quadro 1, com as relações que se estabelecem no discurso que toca o material pedagógico e que, de certo modo, realiza a análise dessa inserção inicial nos materiais.

Quadro 1

NATURAL	REALIDADE	INSTRUMENTO
Vivências Discussão das crianças Experiências próprias	Conexão com a vida Relação com a própria vida.	Materiais, jogos e letras.

Assim, passamos ao próximo tópico em que olhamos para o modo como o discurso funciona no processo de aquisição da segunda língua.

3.2 Aquisição de um novo idioma: no ensino bilíngue

A segunda análise corresponde ao discurso do sujeito-professor B (SPB)., que é Pedagogo e atua como docente há aproximadamente quatorze anos. Atualmente, trabalha com uma turma de IK (etapa II), cujos alunos têm cinco anos de idade, na unidade escolar na qual foi realizada a pesquisa. É uma turma de meio período, apenas manhã, e SPB. os acompanham durante o programa de inglês, que corresponde a 75% da carga horária das aulas.

As observações realizadas na turma do SPB indicam que este possui uma conduta bastante atenta perante os alunos, que não só permite que se coloquem como problematiza muitas colocações, provocando questionamentos e instigando os alunos a pensarem em outros sentidos possíveis. Os alunos, por sua vez, demonstram uma postura autônoma e também de muita segurança para se expressarem, são muito comunicativos e interagem muito bem uns com os outros.

A sala de aula é decorada, também, com um alfabeto, painéis de números, os combinados da sala, os nomes dos alunos também constituem o ambiente. Além disso, há um espaço com diversas produções, tais como desenhos das crianças, informações sobre os conteúdos que vêm sendo trabalhados por eles, recadinhos, um quadro sobre o comportamento das crianças, entre outras coisas. Há móveis com materiais de matemática, artes e português. E também, alguns jogos, brinquedos e fantasias, para os momentos chamados de “free play”.

Ao longo das observações foram realizadas atividades envolvendo rodas de apresentações, leituras, atividades de recortar, jogos e atividades práticas.

A entrevista com o SPB foi realizada em sua casa. O local e horário foram definidos por ele. SPB pareceu estar muito à vontade e compreendeu

a entrevista como um momento de estudo. A entrevista foi proveitosa e abordou diversos aspectos, dentre os quais extraímos aqui, um novo recorte,

Recorte 4

Vejo que a aquisição de um novo idioma ocorre de acordo com a necessidade. Na escola bilíngue a criança está inserida em um ambiente de imersão, o que significa que se apropriar do idioma é uma necessidade básica ali, para se comunicar no dia a dia, para expressar seus sentimentos, anseios e dores.

SPB materializa, no processo de interlocução, um enunciado que nos toca: “Na escola bilíngue a criança está inserida em um ambiente de imersão”. Consideramos interessante destacar, o conceito de ambiente de imersão, que relaciona capacidade de o sujeito em interagir com sistemas e introduzir-se dentro dos ambientes, de maneira natural. O sujeito fica totalmente mergulhado dentro dos estudos da língua, fazendo com que a imersão proporcione o contato constante com o idioma.

Assim se posiciona Melman (1992, p.15 *apud* Coracini, 2014, p. 7):

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca como destacado a título do “eu”. Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos.

Notamos, nessa orientação, a maneira que o SPB tem de relacionar-se com o ensino de uma nova língua, ao dizer “se apropriar do idioma é uma necessidade básica ali, para se comunicar no dia a dia”, ou seja, uma língua de comunicação, que teria uma função, mas que seria exterior ao próprio sujeito, tal como um instrumento.

Em nosso trabalho de campo, observamos diversas situações de conversas entre os alunos, em uma ocasião a professora pediu que dessem

opiniões sobre a história lida “Goldilocks and the three bears”, em que primeiro pensaram, depois dividiram a opinião com os colegas e por último compartilharam com a sala toda. Em todas as etapas as crianças precisaram usar o inglês, assim, quando não sabiam uma palavra ou outra, os próprios colegas ajudavam ou pediam ajuda para a professora.

Conforme Edwards (2006), autor de *Foundations of bilingualism*, a aquisição prematura facilita a fluência, o vocabulário e a pronúncia. Todavia, pudemos observar uma criança que apesar da ajuda dos colegas e dos professores, não falava na língua inglesa. Conseguia entender a aula, as atividades e histórias contadas, mas sempre que era chamada a participar, o fazia no português, alternando em poucas palavras o uso do inglês. Essa alternância, ou *code-switching*, conforme aponta o professor de linguística Auer (1999), é uma condição frequente em situações de línguas em contato, em que sujeitos bilíngues alternam dentro de um mesmo discurso, dois sistemas diferentes, de forma natural e própria da condição do falante de dois idiomas, como uma forma de estratégia de adaptação da língua.

Uma das formas assumidas por esse *code-switching* é conhecido como empréstimo bilíngue, de acordo com Auer (1999). E está relacionado com as preferências e/ou facilidades do falante e de uma forma mais popular, uma mistura de idiomas relativamente estáveis para o falante. Como pudemos observar essa troca seria um caminho para o desenvolvimento da língua inglesa, assim com ajuda do professor e cooperação dos colegas, a criança conseguiria desenvolver uma sensibilidade ao significado e sentido ao contexto do uso da língua.

Continuando com nossos gestos de análise, seguimos destacando os processos de aquisição de linguagem, conforme podemos observar no recorte de outros dois sujeitos-professores, SPA, logo abaixo, e SPD, mais à frente.

Recorte 5

No princípio as crianças são orientadas a repetir palavras e pequenas frases que façam parte do dia-a-dia delas, fazemos isso todas as aulas. Aos poucos se apropriam do vocabulário e passam a usar palavras do segundo idioma. Então começam formulando frases misturando as duas línguas, perguntam por algumas palavras, até que elas consigam se comunicar apenas no segundo idioma.

Partindo da SDR “repetir palavras e pequenas frases” pudemos perceber uma ilusão metodológica, ou seja, por mais que o método da escola se escreva inovador o recorte 5 contraria, pois desconsidera-se o saber construído, historicamente, pelo sujeito-aluno que é levado a repetir.

O sujeito professor SPA está inscrito em formações discursivas nas quais se fazem presentes sentidos que remetem à abordagem behaviorista de ensino e aprendizagem. De acordo com Skinner (1974) o behaviorismo parte do pressuposto segundo o qual apresenta o comportamento simplesmente como um conjunto de respostas a estímulos, descrevendo a pessoa como um autômato, um robô, um fantoche ou uma máquina. A aprendizagem é o resultado da formação de hábitos e não tenta explicar os processos cognitivos. Baum (1999) pontua que "a idéia do behaviorismo é simples de ser formulada: é possível uma ciência do comportamento". Para o autor o behaviorismo pode ser definido como:

um conjunto de ideias sobre essa ciência chamada de análise do comportamento, e não a ciência ela própria, o behaviorismo não é propriamente uma ciência, mas uma filosofia da ciência. Como filosofia do comportamento, entretanto, aborda tópicos que muito prezamos e que nos tocam de perto: por que fazemos o que fazemos e o que devemos e não devemos fazer. (Baum 1990, p. 21 apud Terra 2003).

Entretanto a palavra opera como letra, como marca, como representação e adquire sua significação somente na combinação com outras. Assim, (aos poucos se apropriam do vocabulário e passam a usar palavras do

segundo idioma e começam formulando frases misturando as duas línguas, perguntam por algumas palavras, até que elas consigam se comunicar apenas no segundo idioma).

As crianças são incentivadas a falar inglês no período do programa de inglês e em suas falas, às vezes, misturam palavras em português e inglês. Notamos que principalmente substantivos e adjetivos, são expressos em inglês e o português surge como um vocabulário de apoio para palavras que ainda são desconhecidas ou que não estão consolidadas pelo aluno. O uso do português é permitido enquanto o inglês é incentivado e adquirido e é espontaneamente “esquecido” quando as crianças falam de algo com segurança.

Recorte 6

A oralidade é trabalhada através da leitura de livros, discussões sobre temas variados em sala de aula, estímulo para que a conversa entre eles seja na segunda língua também; ouvir músicas, cantar músicas, ler poemas (pois contem rimas, deixar e instiga-los a perceberem), ler livros; oratória da aula toda na segunda língua e tudo mais que possa servir de estímulo para a criança.

No processo de construção do ‘*corpus*’ de pesquisa, vimos que a escola oferece um programa de imersão na segunda língua desde os dois anos de idade, que abrange brincadeiras, atividades livres e dirigidas, leituras de histórias, desenhos, pinturas que são socializadas pelo uso da segunda língua pelos professores em sua interação com as crianças. Nesse recorte o professor SPD, materializa-se a coincidência em relação ao que observamos em nossa pesquisa de campo e, ainda, fala de estímulos, importante para a aquisição da segunda língua.

A segunda língua não é ensinada em aspectos formais ou vista como uma matéria a ser aprendida, mas é esperado que seja adquirida

gradativamente pelas crianças com suas participações em situações de uso pragmático. Essa visão diferencia a aprendizagem da aquisição, a aprendizagem vem como um processo consciente que envolve uma reflexão sobre o sistema, e aquisição como um ato inconsciente de apropriação da língua de forma semelhante ao que ocorre com a língua materna, no primeiro momento, em situações comunicativas do mundo real. Esses elementos aproximam da realidade estudada e proposta por Stephen Krashen (1985), um linguista norte-americano que estudou e pesquisou sobre a aprendizagem/aquisição de segunda língua.

Para este autor:

“a aquisição requer interação significativa na língua-alvo – comunicação natural – em que os falantes estão preocupados não com a forma de suas falas, mas com as mensagens que estão expressando e compreendendo”. KRASHEN (1985, p. 81).

Essas representações aparecem na construção de um imaginário de uma interação facilitada.

Nesse momento, consideramos importante exercitar o deslocamento para pensar discursivamente, ao discurso lúdico, que Orlandi (2008, p. 25) apresenta como um dos tipos de discursos existentes, além do discurso autoritário e do discurso polêmico. Para a autora, o discurso lúdico “tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantêm como tal no discurso”. Orlandi (2008, p. 25). Há troca de papéis de professor/aluno ou locutor/ ouvinte. Orlandi aponta ainda que “em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura”. Orlandi (2008, p. 25). Isso explica o porquê de, ainda que “avançado”, o método da escola ainda se filie no estímulo respostas.

Considerando a escola como espaço que convive com os três tipos de discursos, é possível afirmar que, assim como na sociedade em geral, o

discurso autoritário predomina nas relações escolares, o polêmico, é possível e o lúdico, assim como Orlandi afirma, é ruptura. E justamente por ser ruptura, consideramos o discurso lúdico como um importante recurso de ensino e aprendizagem no espaço escolar. No quadro a seguir sintetizamos os diferentes tipos de discurso aqui falado:

Quadro 2

Discurso autoritário	Discurso polêmico	Discurso lúdico
A polissemia é contida. As informações são “ditadas” e “depositadas”.	Polissemia é controlada. Os alunos participam e indagam nas aulas por meio de mediações	Polissemia é aberta. O referente está presente e os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença.

3.3 Uma lente para a Leitura no processo de aquisição

A terceira análise apresentada trata do material significativo a partir das observações e entrevista com o SPC, Licenciado em Pedagogia, e, também mestrando em educação, C exerce a profissão docente há 3 anos e atualmente com uma turma de IK (etapa II) e com o segundo ano, cujos alunos possuem por volta de cinco anos de idade e sete anos. Fica com eles meio período e no programa de língua portuguesa.

A sala de aula da turma era decorada com dois alfabetos colados ao lado da lousa, um para as aulas ministradas em língua portuguesa e outras

para as aulas em língua inglesa, um calendário, quadro de números, uma lista de “combinados”. Espaços para exposições de produções. Também havia móveis com os materiais escolares dos alunos, como os cadernos, dicionários, livros e os materiais de uso coletivo. Havia, ainda, alguns jogos e uma biblioteca da sala.

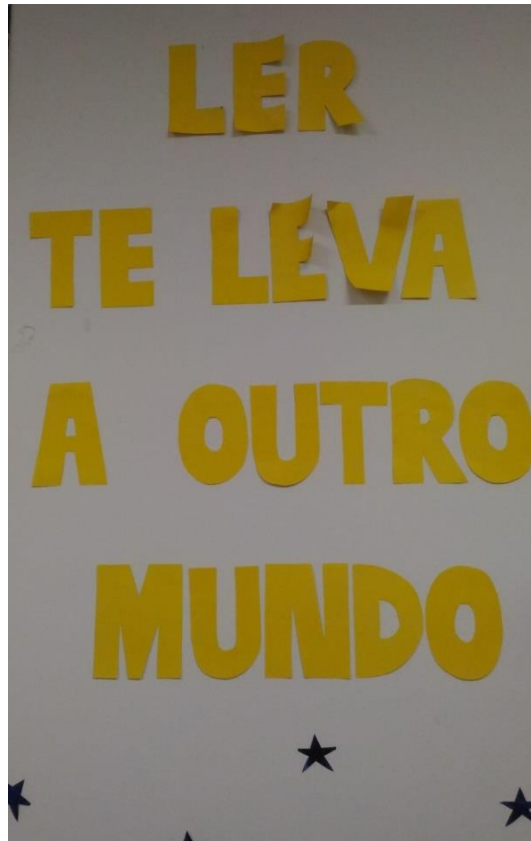


Figura 5: frase colocada na biblioteca da sala para incentivar a leitura – foto exclusiva para pesquisa.

O SPC apresenta uma postura calma, sorri bastante, muito carinhoso com os alunos, conversa com tranquilidade. Em sua relação com as crianças, demonstra escutar o que eles falam. Foram observadas atividades em roda, discussões sobre a atividade trabalhada e atividades de compartilhamento/socialização das produções.

As atividades propostas por C ao longo das observações consistiram em centros, a sala era dividida em grupos de atividades, em que um grupo iria fazer uma leitura guiada com a professora e os outros 3 grupos ficavam

com a professora assistente ou trabalhavam de forma independente, o computador da sala foi usado por um grupo para uma atividade e livros lidos na semana anterior, em uma leitura guiada, também, foram usados, para outra atividade. Durante a leitura guiada, a professora pode dar uma atenção maior para cada criança, trabalhando de forma particular a leitura de cada aluno. Foi um momento de maior atenção a leitura de cada um.

Outra atividade, que julgamos relevante comentar, ocorreu quando a outra turma da mesma idade participou do projeto “festa do Elmer”. Durante meses, foi trabalhado o livro do Elmer, um elefante terno e brincalhão, que faz parte de uma manada em que todos os elefantes são da mesma cor. Só ele não é como seus amigos. Elmer é xadrez, todo colorido. As crianças levaram o Elmer para casa e passaram alguns dias em sua companhia, junto era levado um diário, em que eles escreviam, desenhavam, colavam fotos de momentos que passaram com o Elmer. E ao “aprenderem”, por meio da ludicidade, as crianças as fazem de tal forma que não recaem sobre elas o peso da obrigatoriedade das tarefas escolares, justamente pelo envolvimento e pelo prazer. Houve aqui, sob o nosso parecer, uma afirmação do acontecimento que remonta ao material pedagógico como suporte das práticas, numa direção como retomada da vivência e do natural na experiência. Assim, após todos da sala terem levado o Elmer para casa, fizeram uma festa para ele, com exposições de trabalhos feitos, roupas coloridas e um piquenique.

Essas experiências foram, para nós, muito significativas, no sentido de que as propostas de atividade envolvendo o livro e o cotidiano das crianças se deram pela identificação do sujeito-professor SPC pela proposta da Escola, materializada nos materiais pedagógicos, assim fazendo sentido para os alunos. Dotar as produções dos alunos de significado social, seja como forma de registro, seja pela sua valorização e socialização com os colegas,

traz novos sentidos às propostas pedagógicas, que passam a cumprir inteiramente o seu potencial educativo.

Nessa orientação, o funcionamento do interdiscurso dos “diários” sobre o processo de alfabetização, ocorre em decorrência do letramento proporcionado por “práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam elas dentro da escola ou fora dela” (TFOUNI, 2010, p.217).

A entrevista com SPC foi realizada na sala de aula em um horário livre. O local e horário foram sugeridos por C, que respondeu às perguntas com calma, se recusando a responder algumas, que, pela nossa percepção, indiciam uma possível insegurança. Os efeitos de sentidos que surgiram foram os de que SPC evitava se alongar devido ao tempo e ao medo de falar algo errado. Essa postura se expressa em determinado momento da entrevista em que SPC prefere não responder determinada pergunta e, após um período de silêncio, evita falar muito para não “errar” na resposta, como se determinadas respostas “corretas”, legitimadas institucionalmente, fossem esperadas pela pesquisadora.

Essa postura pode ser compreendida, sob as contribuições da AD, a partir do conceito de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997). Desenvolvido a partir do conceito lacaniano de imaginário, as formações imaginárias compreendem as relações estabelecidas entre as diferentes posições assumidas pelos sujeitos no discurso e que “determinam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Dessa forma, há um jogo de imagens dos sujeitos em relação aos lugares (falados, imaginados, possíveis) que ocupam nos discursos. Ocorre nesse jogo, portanto, um mecanismo de antecipação, em que os sujeitos se projetam no lugar (imaginário) de seu interlocutor a fim de estabelecer estratégias discursivas, procurando regular os efeitos de sentido de seu discurso.

Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 84), “como se trata, por hipótese, de antecipações, deve-se observar que esses valores precedem as eventuais ‘respostas’ de C, vindo sancionar as decisões antecipadoras de X”. Nesse sentido, consideramos que as respostas de C, na entrevista, foram fortemente marcadas pelas formações imaginárias a respeito da relação com o sujeito na posição-pesquisador, uma vez que nesse “jogo imaginário que preside a troca de palavras” (ORLANDI, 2013, p. 40), a maneira como o dizer significa não está relacionada aos sujeitos empíricos, mas à posição que esses sujeitos ocupam no discurso.

Retomemos as análises discursivas, uma vez mais.

Recorte 7

No ensino bilíngue prioriza-se a prática *hands on* (aprender fazendo), a expressiva inserção nos livros literários e propostas que garantem o aluno enquanto sujeito protagonista do que aprende.

Ao observar as aulas do SPC pudemos notar as boas condições de produção, tanto dos alunos, quanto do professor, há uma contextualização dos livros lidos, fazendo sentido para os alunos a leitura feita em sala de aula. Orlandi (1995, p. 115), afirma que “a história afeta a linguagem de sentidos. Desse encontro resulta o texto, logo textualidade que é história, que faz sentido”.

A concepção de leitura presente nas aulas observadas aponta para uma visão ampla que envolve aspectos complexos, como a antecipação, a inferência, a atribuição de significado, a contextualização, a relação da fala com a escrita. Sugere uma visão de escrita como objeto cultural, socialmente construído, visando a comunicação entre um escritor e um leitor com vistas à produção de significados.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante o texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer o que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e comunicação (FREIRE,s/p 1993).

Em diálogo com a autora Orlandi (1999), trazemos uma leitura na perspectiva discursiva, é preciso destacar alguns pontos relevantes, primeiro é que sujeito e sentidos se constituem recíproca e simultaneamente. O segundo é que o sujeito não interage com o texto, pois, nesse caso, o texto teria um sentido único para ele, mas sim com os outros sujeitos inscritos no texto. E o terceiro ponto se refere à existência de múltiplos e variados modos de leitura, indicando as diferentes formas de relação com o texto.

A prática *hands on* (aprender fazendo), citada pelo professor e observada no trabalho de campo, faz sentido para os alunos, que percebem e compreendem o que estão aprendendo. Os livros lidos e atividades propostas a partir deles, apresentam significado e sentido para eles. Retomando aqui a primeira relação que vai se confirmando.

A experiência do colocar “a mão na massa” é tão prazerosa e lúdica. Esse movimento que valoriza a prática e experimentação dos alunos, trabalha também, o coletivo, assim como a autonomia das crianças. Reafirmando a relação entre a vida, experiência e os materiais significantes para o aprendizado e construção do conhecimento. Vejamos o próximo recorte:

Recorte 8

Nossa rotina é baseada em riqueza de linguagem e informações. A leitura de livros é diária. A sala de aula é toda decorada com trabalhos dos alunos e portadores de texto em altura que podem alcançar. Músicas e poesias são apresentadas e utilizadas em diversos momentos da rotina. ... Os alunos levam livros da biblioteca aos fins de semana e tem acesso a livros online para que este processo seja continuado em casa.

A leitura está presente em diversas situações em sala de aula, e assume um papel de destaque, pois ocorre diariamente e de diferentes formas, ocupando um tempo considerável. A leitura em voz alta é usada em momentos específicos. Há situações como a leitura de um texto construído pelo grupo, ou a leitura compartilhada de algum livro. A leitura individual e silenciosa, também, tem espaço em sala de aula.

Notamos em sala de aula, a fala do professor SPB “A sala de aula é toda decorada com trabalhos dos alunos e portadores de texto em altura que podem alcançar”. É possível, vermos a prática “hands on” e o resultado. Há uma estante com livros, que configuram a biblioteca da sala, acessível às crianças. Estes livros, como dito anteriormente, são utilizados pelas crianças em momentos livres ou quando terminam alguma atividade. O professor sugere a leitura, mas as crianças a fazem sem serem lembradas.

Semanalmente as crianças levam dois livros para serem lidos em casa, um de português e outro de inglês, o professor espera que as leituras sejam comentadas e faz alguns comentários, provocando os alunos, como: “Quem será esses personagens? ” “Qual será a parte mais emocionante? ” e que podem gerar diferentes respostas. Ele pede para não deixarem a leitura para última hora e explica que a leitura é importante e que ler é gostoso, incentivando mais uma vez a leitura dos alunos.

Entendemos que essas situações didáticas, tais como são desenvolvidas em sala de aula, contribuem para significar o nível de letramento dos estudantes. Percebemos que o professor não concebe a leitura apenas como uma decodificação e sim a inclusão do sujeito-leitor no processo de leituras. Notamos ainda que, na sala de aula e nos momentos de leitura, não faltavam livros, dos quais o professor pode indicar um trabalho

pedagógico que possibilite ao educando ir além dos sentidos aparentes, como o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico).

Como aponta Assolini (2017) é importante ressaltar que nossa preocupação não se restringe às atividades ou exercícios pedagógicos de leitura em si, mas se estende aos pressupostos sócio-históricos-ideológicos que sustentam as práticas pedagógicas escolares de ensino de leitura, os exercícios e atividades, bem como os materiais didáticos utilizados pelos professores. Esses pressupostos fornecem parâmetros para o estabelecimento e a divisão entre os que têm direito à leitura (interpretação) e os que não têm. Conforme afirma Pêcheux (1997), tal divisão não é “acidente”, não é por acaso, uma vez que oposição entre os intérpretes e os escreventes inscreve-se numa relação de dominação política.

Assolini e Tfouni trazem o conceito de leitura como interpretação, assim o leitor ocupa diferentes lugares, movimentando e constituindo-se. “ [...todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seus enunciados, configurando uma região particular na memória do dizer]”. (Assolini e Tfouni 2012, p 5).

Sabemos que a leitura não acontece fora da escrita, por isso mesmo, no tópico seguinte a nossa ênfase é na escrita.

3.4 A escrita: base material para a aprendizagem

A análise seguinte apresentada trata do material recolhido a partir das observações e entrevista com o sujeito-professor D, formado em pedagogia e pós-graduado em educação inclusiva. Atua há cinco anos como docente na rede particular de ensino. Atualmente, trabalha com duas turmas no período da manhã, quarto e quinto anos, ambas no programa de português.

A sala de aula é ampla e bem decorada. Há dois armários fechados com os materiais de SPD uma grande estante com jogos, os materiais de uso coletivo dos alunos e duas estantes com livros, a biblioteca da sala. Esses materiais e livros ficam ao alcance das crianças. As carteiras são divididas em grupos, chamados centros.



Figura 6: organização da sala de aula em centros – foto exclusiva para pesquisa.

Essas atividades envolviam a leitura de fábulas e o reconto feito pelos alunos em primeiro lugar. As atividades observadas envolveram a escrita. Em seguida SPD recolhia, corrigia e devolvia aos alunos as produções com

as correções para serem feitas. O professor utilizou símbolos para indicar os deslizes dos alunos e para que eles pudessem perceber e corrigir de maneira autônoma. Ao iniciar uma segunda etapa das atividades, D propôs aos alunos que escrevessem suas próprias fábulas, D recordou, com eles, características de uma fábula, escutando a opinião dos alunos. Foi sugerido um tempo para a produção da fábula e ao irem finalizando os alunos puderam escolher um livro da biblioteca para lerem. D leva as produções para casa, corrige, indicando com os símbolos onde os alunos devem corrigir. As produções são retomadas nas aulas seguintes e na produção final, elas são expostas na área central da escola.

Em sua relação com os alunos, o SPD é atencioso e exige muito dos alunos, em relação às atividades propostas e a atenção em sala de aula. Escuta sempre que é solicitado por algum aluno. Nos momentos de escrita sempre dá atenção individual, valorizando a produção de cada um. SPD demonstra ser extrovertido.

A entrevista ocorreu em seu apartamento, na data e horário escolhido pelo professor. As respostas de D foram cuidadosas e objetivas. Do discurso sobre a escrita trabalhada em sala de aula, destacamos o recorte abaixo:

Recorte 9

As atividades de escrita na sala de aula variam de acordo com os objetivos de cada ano. Temos atividades de: produção de frases com palavras novas; produção de histórias com início, meio e fim; escrita com palavras de alta frequência; escrita utilizando vocabulários apreendidos na aula/semana

ao ouvir histórias, como afirmou Britton (1982), a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história,

passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais ('era uma vez... e viveram felizes para sempre') e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta.

Para dialogar com a autora citada trazemos as contribuições de Antônio Candido, contidos em seu livro “Vários escritos”:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2004, p. 175)

Nas aulas observadas notamos a escuta cuidadosa do SPD, que se atentava a ouvir individualmente seus alunos para que pudessem produzir com segurança.

Com o objetivo não só de ilustrar, mas também construir nossas considerações a respeito da escuta, destacamos Foucault (1996), quem fala, fala de algum lugar e a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Sendo assim, os sujeitos-professores falam a partir do lugar de sujeitos que os reconhece como autoridades legitimadas para valorizar ou não os outros sentidos produzidos pelos alunos.

Supomos que uma escuta atenta pode contribuir com as produções e ser um dispositivo para o professor, no sentido de abrir possibilidades de transformações. O professor precisa saber ouvir, assim o aluno poderá explorar mais o que está sendo discutido em sala de aula. Nesse sentido, Orlandi (2003):

É interação. Indo mais além, e invertendo agora a perspectiva dessa afirmação, diria que a relação dialógica é básica para a caracterização da linguagem: o conceito de discurso se assenta sobre a relação dialógica na medida em que é constituído pelos interlocutores, ou seja, todo texto supõe a relação dialógica, se constitui pela ação dos interlocutores. Teremos então, diferentes espécies de texto, segundo as diferentes formas de relação que se estabelecem entre locutores: um comício, uma conversa, uma aula, etc. (ORLANDI, 2003, p.159).

Podemos notar a importância da escuta do professor em relação à escrita dos alunos, o cuidado e atenção foram importantes nas produções feitas pelos alunos, eles puderam criar as próprias fábulas com autonomia e segurança, atingindo o objetivo proposto.

Recorte 10

As atividades de escritas estão inseridas nos temáticos trabalhados e, portanto, são realizadas em conjunto com leituras, músicas, brincadeiras, vídeos e mesmo visitas. Na faixa etária que atuo (5 anos) utilizamos muito textos de autoria coletiva, legendas para desenhos, explicação de desenhos e escrita no nível de compreensão de cada aluno.

Nesse recorte o professor SPC destaca a importância da escrita inserida nos temas trabalhados e assim trabalhada em conjunto com leituras, músicas, brincadeiras, vídeos e mesmo visitas (atividades fora da escola, excursões). Pois a aprendizagem da escrita, na escola, deve levar às práticas cotidianas da linguagem, conectando-se com a vida que ocorre fora dos muros escolares, deve propor reflexões, questionamentos e estranhamentos.

Destacamos a sequência discursiva “escrita no nível de compreensão de cada aluno”, o professor provoca a escrita dos alunos nas diversas atividades propostas, mesmo quando a escrita não era o objetivo principal. Esse incentivo, também, fará diferença nos anos seguintes. Como afirmado

por Orlandi, “a língua é o lugar material em que o inconsciente e a ideologia se articulam” (ORLANDI, 2012, p. 45-46)

Observamos um episódio em sala de aula, em que as crianças estavam em um momento chamado: “*free play*”, em que eles podiam escolher o que queriam fazer: brincar com materiais matemáticos ou massinha, desenhar ou pintar. Duas crianças decidiram “escrever” um livro para colocarem na biblioteca da sala. Dobraram o papel, para fazerem as páginas, escolheram o tema e escreveram da maneira que conseguiram, era uma sala de crianças de 5 anos, em que estão no processo de aquisição da escrita. Fizeram as ilustrações, escolheram um título e até marcaram o livro com o desenho da etiqueta dos livros daquele ano, indicando que o livro pertencia a sala.

Ao escolherem o que queriam fazer, gerou autonomia, assim ao fazer a atividade escolhida, as crianças praticavam o “*hands on*”,

O letramento, segundo Tfouni (2010), tem o poder de:

“atuar indiretamente, e influenciar, até mesmo, culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito”.
TFOUNI (2010, p.39).

Tfouni (2010) afirma, ainda, que: “A eficácia histórica da escrita está ligada a um processo de produção de sentidos, que se tornam permanentes e que acabam criando mecanismos de inclusão e exclusão”.

Assim no percurso de leitura dos materiais e seleção dos recortes para a análise, fomos compondo a história de aprendizagem de segunda língua, por estudantes de uma determinada Escola.

Recorte 11

Dentre as atividades de escrita, algumas são compostas por palavras ou textos lacunados que instigam a criança a pensar no som das letras faltantes e com propostas que motivam a produção de textos, sendo que o aluno se remete ao seu processo de alfabetização em sua língua materna para a escrita no segundo idioma.

Em nossas observações em sala de aula pudemos confirmar o que professor SPB disse em sua entrevista “que o aluno se remete ao seu processo de alfabetização em sua língua materna para a escrita no segundo idioma”. As escritas dos alunos mostram desde e ²hipóteses silábicas até escritas alfabéticas.

O professor SPD, do programa de português, afirma que, do ponto de vista de interferência entre as línguas, não vê diferenças para uma escola monolíngue. As crianças do primeiro ano têm o foco no inglês mais na oralidade e, só a partir do segundo ano, serão cobrados na escrita. No começo, a escrita é espontânea mesmo, as crianças fazem tanto no programa de inglês quanto no de português, são guiadas pelos sons que as letras têm. No começo, não há correção, o professor encoraja, a criança vai escrevendo com maior segurança, e assim, a professora vai apontando alguns “erros”, sem dizer diretamente quais são. Dessa forma as crianças são levadas a pensar no “erro” e compreendê-lo, levando assim ao aprendizado.

Com relação às práticas pedagógicas referentes à alfabetização, o professor não as considera em sua dimensão restritiva, isto é, “ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual-motora, orientação-espacial, etc.” (ASSOLINI, 2003, p.254).

O Discurso Pedagógico Escolar (DPE) assumido pelo professor-alfabetizador, demonstra, porém, esse posicionamento, ao afirmar utilizar

² Alunos silábicos compreendem que a escrita é a representação da fala e estabelecem relação entre grafemas e fonemas, percebendo os sons da sílaba. Na etapa silábico-alfabética, os alunos que antes representavam cada emissão sonora com apenas uma letra não se contentam mais com isso, e nessa construção do conhecimento passam agregar mais letras para representar uma determinada emissão sonora. Há momentos em que ele escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, e outros em que ele representa as unidades sonoras menores, os fonemas. Já os alunos na hipótese alfabética compreendem o sistema de escrita alfabético, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

“textos lacunados”, trabalharemos com as “letras faltantes”, além de utilizarmos atividades de cópias, confirmando que “na escola atual, ainda há espaço para a escrita instrumental, mecânica, esvaziada de sentido, que se limita à mera codificação” (ASSOLINI, 2015, s/p.).

Em nossas observações e acerca da relação entre a escrita, decodificação e o raciocínio lógico, podemos fazer um acordo no sentido de que um estudo com práticas letradas, no caso aqui, de alfabetização, neste tópico como enfoque na escrita, leve em consideração o caráter de incompletude da linguagem e admita, também, a divisão do sujeito.

Considerando que o nosso trabalho toca, diretamente, como pode ser conferido nas análises realizadas, até então, um dos aspectos que compõem o “corpus” e que fazem parte dos recortes, tratam do letramento e alfabetização, como segue.

3.5 Letramento e alfabetização: algumas reflexões

Em nossas observações nas diversas aulas e turmas, vimos crianças dos 5 aos 8 anos, as que estavam começando a ler e escrever e as que já os faziam com tranquilidade, observamos e constatamos o que pesquisamos neste estudo, e, também, o que Tfouni e Assolini (1999, 2003, 2008, 2010) afirmam que o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio históricos da aquisição da escrita (ASSOLINI e TFOUNI, 1999. p. 8).

Consideramos, portanto, que o letramento, pode contribuir no processo de alfabetização, uma vez que, mesmo que o sujeito-alfabetizando, ainda, não tenha dominado a escrita, “os não-alfabetizados têm, sim,

capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia”, conforme afirma Assolini (2003, p. 41), acerca dos estudos de Tfouni.

Selecionamos alguns recortes que supomos importante destacar, sobre o letramento e alfabetização:

Recorte 12

As práticas de letramento usadas no ensino do segundo idioma, é o mesmo das utilizadas no ensino da língua materna. A criança passa pelas mesmas fases de escrita e leitura, sendo que no idioma materno essas fases tendem a acontecer antes.

Para que o processo de alfabetização para se dá a partir do letramento, são necessárias atividades significativas, produtivas e desafiadoras e toda perspectiva de aprendizagem deve ser realizada a partir do contexto de cada sujeito. Além de aprender a ler e escrever, a criança deve ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Os procedimentos didáticos de alfabetização levam as crianças a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita. “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade” (Tfouni, 1995, p. 20).

Assim no recorte de SPB, “as práticas de letramento usadas no ensino do segundo idioma, é o mesmo das utilizadas no ensino da língua materna”, e nas observações feitas em sala de aula vimos o trabalho nos dois idiomas e como eles são conectados. Em uma aula que SPC ensinava sobre as pontuações numa aula de português, SPB ensinava formas geométricas numa aula de matemática, ambas utilizaram o mesmo livro “os três porquinhos”, na primeira vez lido em português, na segunda lido em inglês. O livro é

trabalhado em aulas diferentes, são buscados diferentes contextos e novas formas de domínio da leitura, de modo a produzir sentido para os alunos.

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 1998).

Ainda, no mesmo recorte, destacamos em nossas análises, que o professor concebe a alfabetização e o letramento como sendo a mesma coisa, ao afirmar que as crianças passam por fases, trazendo que a apropriação da leitura e da escrita é constituída apenas por aspectos mecânicos e funcionais.

Sabemos que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas indissociáveis. Esses dois processos envolvem processos cognitivos e metodológicos diferentes para cada sujeito. Street (1984) nos orienta que letramento é o conjunto de práticas sociais e concepções de leitura e escrita que não podem ser dissociados de determinado contexto. Mas, sabemos também, que, justamente por serem indissociáveis, essa relação pode escapar.

Deveriam haver várias marcas do sujeito nas atividades vivenciadas na escola e não somente para um dos tipos de prática do letramento, como nos aponta Kleiman (1995, p. 20): “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Assolini (1999, 2003, 2008, 2010, 2015, 2017, 2018), vem defendendo que na escola atual é preciso alfabetizar-letrando. A proposta da estudiosa requer que os estudantes aprendam a ler e a escrever fluente e proficientemente, mas também alcancem elevado nível de letramento, o que pode ser alcançado por meio do ensino da leitura de textos literários.

Recorte 13

Sim. Para tal, é necessário <u>empenho da escola e das famílias para uma vivência rica em ambos os idiomas.</u>

Ao analisarmos a sequência discursiva “empenho da escola e das famílias para uma vivência rica em ambos os idiomas”, podemos notar que o professor SPC reconhece que o letramento é algo não só cultural, mas também é próprio da relação vida-escola-sociedade, em que há crianças que levam para a escola o conhecimento adquirido incidentalmente no dia-a-dia e que a escola deve continuar o desenvolvimento das crianças na alfabetização e no letramento.

É importante dar atenção ao contexto social da criança, as motivações para participar de situações nas quais a leitura e a escrita estejam presentes e de fazer o uso real da cultura escrita em sua vida, percebendo-se participante e produtora dessa cultura. Leandro (2016, p. 142) afirma que “a cultura, assim como a ideologia, é constitutiva dos sujeitos”. Sendo assim “a cultura trata de uma construção realizada por sujeitos que por sua vez são resultados de realizações anteriores”:

Trata-se de dizeres que fazem parte do interdiscurso, e que são retomados pela memória discursiva dos sujeitos. São dizeres que foram falados antes em outro lugar que funcionam sob a dominação do complexo das formações ideológicas, as quais fornecem aos sujeitos,

através do hábito, das práticas e rituais da cultura, o que é e o que deve ser. (LEANDRO, 2016, p 142).

Alfabetização e letramento se somam. A alfabetização é um componente do letramento. Deve-se alfabetizar letrando, orientando a criança ao domínio da tecnologia da escrita e ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança letrada tem a prática e, até mesmo, o prazer de leitura e escrita de diversos gêneros de textos. O letramento é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade, e, mais que isso, por toda a vida.

O letramento, que segundo Tfouni (2010, p.39), tem o poder de “atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita”.

“Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito”. Tfouni (2010, p.39).

Fechamos esta seção trazendo o conceito de letrar, tal como proposto por Assolini (2019):

Letrar é proporcionar ao educando conhecimentos sobre as práticas discursivas letradas vigentes na sociedade em que vivem, como elas funcionam, a que ideologias servem e se, como e por quem podem ser significadas e transformadas. Letrar é conduzir o educando a observar as redes de sentidos às quais essas práticas se filiam e por que vigoram nesse e não em outro período histórico. Letrar é levar à sala de aula diferentes gêneros discursivos, que podem e devem ser trabalhados diariamente. Lendas, mitos, contos, cordéis, poemas, bilhetes, cartas, receitas, gênero teatral, jornalístico, jurídico e outros contribuem para tornar a leitura agradável, bem como para o aprendizado segundo o qual a linguagem se expressa de diferentes formas, isto é, por meio de diferentes gêneros. (ASSOLINI, 2019, p.63).

Seguimos refletindo sobre a alfabetização e o letramento, no que tange ao ensino das duas línguas na escola observada, identificando as barreiras impostas pelos dois idiomas, as dificuldades encontradas e se há algum prejuízo no ensino bilíngue.

3.6 As barreiras impostas pelos dois idiomas

Em nossa pesquisa nos deparamos, também, com discursos de dúvidas em relação ao ensino bilíngue, em como uma língua pode afetar a outra. Nesse sentido, selecionamos o seguinte recorte:

Recorte 14

Ah, acho que alguns professores (alguns pais também) têm o receio de que a exposição a dois idiomas possa trazer desvantagens e conflitos no processo de escolarização pois confundiria a criança e interferiria no desenvolvimento das funções cognitivas. (o que sabemos que não é assim).

A criança bilíngue tem de mudar o meio de comunicação de acordo com o ambiente ou aula assistida. Pensamos que o crescer em um ambiente bilíngue esteja diretamente relacionado a um aumento das regulações ativas referentes à escolha das línguas e, conseqüentemente, a uma antecipação da tomada de consciência em relação às línguas.

Além de aprender novas palavras e contextos nos quais usá-las (ganhos em extensão), a criança bilíngue, também, consegue elaborar diferenciações entre as línguas que fala, bem como integrando-as a um sistema linguístico maior, o que inclui, além da diferenciação entre elas, os pontos comuns entre as línguas. Nesse sentido, é importante recorrer a Maria Onice Payer, quando a autora propõe a relação sujeito/língua/memória, entendendo que a língua se mostra como uma “lugar de memória”, trazendo traços de memória, aqui no caso, que se materializam nas duas línguas. Payer (2009) afirma:

A determinação funciona também em relação à memória discursiva, ligada ao simbólico em certa língua (materna – ou, entrelaçada), que o sujeito imigrante pode (ou não) assumir, quanto ao ponto de vista a partir do qual ele produz e enuncia os objetos do discurso, os referentes – na relação entre língua e mundo. (PAYER 2009, p. 4)

Se pensarmos que, no mundo ³globalizado de hoje, características como saber falar mais de uma língua, ter maior flexibilidade e criatividade de pensamento, conseguir focar a atenção em um ponto, apesar de outras informações concomitantes, abrem portas para oportunidades importantes, poderemos compreender a importância da alfabetização bilíngue e aprender a falar os dois idiomas, pois mesmo que “trata-se de um funcionamento diverso, embora inter-relacionado, ocupam um mesmo lugar para o sujeito.” (Payer 2009, p. 8).

Vejamos:

Recorte 15

O professor de alfabetização, cujos alunos estão imersos na educação bilíngue desde os dois anos de idade, tem ciência de que o reconhecimento e nomeação das letras se darão em tempos diferentes, pois o aluno se remeterá ao nome e som da letra na língua a qual estiveram imersos até o presente momento. Isso também acontece nas inferências do som inicial de uma palavra. Por exemplo, se o professor de português pedir que digam uma palavra que iniciam com “d”, muito provavelmente, a criança responderá “dog”.

Trazemos o recorte da entrevista do professor SPC, destacamos o SD “tem ciência de que o reconhecimento e nomeação das letras se darão em tempos diferentes”. Nesse sentido, trazemos a professora e pesquisadora

³ Globalização é um dos processos de aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política, que teria sido impulsionado pela redução de custos dos meios de transporte e comunicação dos países no final do século XX e início do século XXI. Embora vários estudiosos situem a origem da globalização em tempos modernos, outros traçam a sua história muito antes da era das descobertas e viagens ao Novo Mundo pelos europeus. Alguns até mesmo traçam as origens ao terceiro milênio a.C. O termo "globalização" tem estado em uso crescente desde meados da década de 1980 e especialmente a partir de meados da década de 1990. Em 2000, o Fundo Monetário Internacional (FMI) identificou quatro aspectos básicos da globalização: comércio e transações financeiras, movimentos de capital e de investimento, migração e movimento de pessoas e a disseminação de conhecimento. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o> Acesso em junho de 2019.

canadense Bialystok, que concentra seus estudos no bilinguismo desde a infância, ela aponta evidências encontrados em estudos sobre o bilinguismo e que mostram forte interação entre o desenvolvimento da língua e da cognição. Bialystok (2006, p. 188) afirma:

O que é mais desafiado por essa concepção é a teoria formal da língua isole um módulo linguístico do resto dos processos cognitivos. Os processos são não somente compartilhados, mas as experiências de uma língua, podem também modificar os processos que residem no outro, cognição. BIALYSTOK, 2006, p. 217.

Podemos observar por meio de nossos estudos que as barreiras impostas pelos dois idiomas, não se configuram tanto como barreiras, e que uma consideração muito importante é que o aprimoramento seja mais rápido, o que não significa que os bilíngues sejam mais inteligentes que os monolíngues. O ambiente pode acelerar ou retardar a construção das estruturas de pensamento, mas não modificar as estruturas ou a ordem de construção das mesmas.

As condições de produção do processo de ensino e as singularidades da criança, em relação à alfabetização e ao letramento poderão facilitar, ou não, a aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Baker e Jones (1998), a aquisição da alfabetização na primeira língua tende a facilitar a aquisição da alfabetização na segunda língua. Porém, nem todos os aspectos, como regras de sintaxe, por exemplo, serão transferidos.

Recorte 16

Noto também que em famílias nas quais o segundo idioma é presente, o processo na escola fica mais fácil. O letramento não ocorre somente na escola, também está presente em viagens, livros, filmes, conversas.... Uma criança que vai constantemente para o exterior, que tem familiares estrangeiros, amigos que falam inglês, compreende melhor a importância e necessidade da aquisição do inglês de forma mais ampla.

A partir do recorte da entrevista do professor SPD, formulamos a hipótese de que o crescer em um ambiente bilíngue configure um tipo de interação com o mundo que possibilita uma aceleração da construção do processo de aquisição dos dois idiomas, mas tal resultado dependerá da interação do sujeito com seu meio particular.

Assim, mais que todo o papel da escola, o contato com o mundo fora dela, fará o processo de aquisição da segunda língua ser mais fácil, filmes, livros, viagens, como foi dito pelo professor SPD, abrange os sentidos daquela segunda língua para as crianças. Quando a criança tem oportunidade de observar, analisar, compreender e aplicar os conhecimentos aproxima-se do modelo de alfabetização e defende o marco conceitual sócio construtivista.

Bialystok (2006) afirma que o bilinguismo tem um impacto significativo sobre a habilidade da criança em prestar atenção seletivamente a informações importantes, o que implica em melhoria da atenção e concentração.

Para finalizarmos, trazemos novamente a série Merlí, onde as aulas estão ligadas com a vida prática dos alunos, assim como na escola observada, os professores constroem seus trabalhos através do diálogo. Assim podemos ver que os alunos levam as informações apreendidas em sala de aula para a vida real, aplicando o que aprenderam.



Figura 7 – Personagens da série em sala de aula “Merlí” (2015) Fonte: internet

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicamo-nos nesta pesquisa, a investigar as condições de produções das práticas pedagógicas de professores na língua portuguesa e na língua inglesa, no ensino bilíngue, levando em consideração a leitura, escrita e os materiais pedagógicos. Discutindo, a partir dos materiais componentes do “corpus” como o discurso sobre o ensino de língua inglesa tem se constituindo na produção do letramento, identificando de que maneira ocorre o letramento por meio das práticas docentes e das práticas sócio culturais.

Na escola onde foram realizadas as entrevistas e o trabalho de campo, o bilinguismo, envolvia duas línguas socialmente valorizadas naquele contexto, onde aprender uma segunda língua não significava perder a outra.

Algumas práticas encontradas em sala de aula, confirmaram um modelo de bilinguismo em que havia imersão da língua inglesa e a presença de elementos lúdicos como jogos e brincadeiras em ambos os idiomas, o reforço no vocabulário e um contexto letrado valorizando as duas línguas. A segunda língua não é vista como matéria a ser aprendida, mas espera-se que seja adquirida gradativamente pelas crianças com suas participações ativas em uso.

Consideramos as vantagens cognitivas do desenvolvimento bilíngue a uma atualização de uma potencialidade do ser humano. Porém, tal construção vai depender da interação com o meio e da contingências nas quais essa interação ocorre. Como os valores e afetos atribuídos pelas crianças às línguas em questão. A língua e cultura estão intimamente relacionadas, as experiências de troca social e transmissão cultural são importantes para a construção do conhecimento de mundo.

Trazemos sobre a importância do dispositivo de interpretação da AD que atravessam a transparência da linguagem, descobrindo, assim, a relação estabelecida no método aprender fazendo.

Tornar o inglês uma língua de circulação nas aulas e na escola é um dos objetivos dos professores, que por meio de brincadeiras, histórias e outras situações, procuram criar oportunidades para que as crianças ouçam, falem ou escrevam na segunda língua, enquanto a aquisição acontece. A proposta metodológica do “hands on”, cria tais oportunidades para os alunos vivenciarem e experimentarem seus conhecimentos construídos dentro da escola. Ainda que nas análises feitas, o discurso dos professores se apresente como lúdico, observamos uma relação de estímulo-resposta na sala de aula. Nesse contexto, o professor assume um papel central, não o aluno, o que quebra os princípios para um ensino bilíngue em que o aluno é o principal sujeito do processo de aprendizagem (Behrens, 1996).

A postura dos professores e o compromisso com a proposta da escola, são determinantes na constituição do sujeito aluno letrado e alfabetizado nas duas línguas.

Referências:

ALMEIDA FILHO, Carlos P. de (org) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP. Pontes, 1999.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. Alfa, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 123-147, 2008.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva Escrita e autoria na escola. (2015). Disponível em: [<https://www.revde.com.br/blog/elaine-assolini/escrita-e-autoria-na-escola/>]. Acesso em: 14 set. 2017.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. Revista ACOALFAP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: . Publicado em: setembro de 2006.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani, Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. Revista Odisseia, n. 1, 28 jun. 2012

ASSOLINI, F. E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese de doutorado. USP: Ribeirão Preto, SP, 2003.

AUER, Peter. 1999. From code-switching via language mixing to fused lects: toward a dynamic typology of bilingual speech. International Journal of Bilingualism. Vol.3, nº 4

BAFIN, Cristina e DAY Reymond. The evolution of bilingual schools in Argentina. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, vol. 7 no 5, p. 398-411, 2004.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, THB. Por uma teoria do discurso: reconsiderações histórico-conceituais. In: Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso : inflexões histórico-conceituais [online].UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BAUM, W. Compreender o Behaviorismo. Artes Médicas, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.

BIALYSTOK, E; LUC, G: Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to read in two systems. Journal of Educational Psychology, v 97, p 200-310, 2006.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. MEC/SEF, 2001.

BRITTON, J. Spetator role and the bennings of writing. In: NYSTRAND (org.) What writers know – he langrage process e estrutura of writen discourse. New York: Academic Press, 1982, p. 149-169.

CANDIDO, Antônio. Vários escritos. 4 ed. Duas cidades/ouro sobre azul/ São Paulo / Rio de Janeiro 2004.

CHOMSKY, N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. In VINDETUR n. 29 Porto/Portugal: Mandruvá, 2003 (ww.hottopos.com).

CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e Língua materna – uma questão de sujeito e identidade. Identidade & discurso– (des)construindo subjetividades. Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José, Escrita de si, assinatura e criatividade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. São Carlos: 2009. p. 393-404.

CORACINI, Maria José. A celebração do outro: arquivo memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M.J.R.F. (Org.) Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó; Argos, 2003.

COURTINE, J. J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. Philosophiques, Québec, v. 9, n. 2, oct. 1982.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. A importância da educação para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos: o papel da escola e da linguagem. XVI – ENDIPE. Campinas 2012;

DAMASCENO, Daniela de Campos. 1991 – Educação infantil bilíngue: um relato histórico / Daniela de Campos Damasceno – Campinas, SP: [s/n], 2013.

DEMO, Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre: Mediação, 2009. 3.ed. rev. e atual

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. The Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 7 – 30.

ERNST-PEREIRA, Aracy e MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011.

- FERREIRA, M.C. L. (2004). Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade. *Correio da APPOA*, n.131,dez.2004, p.37-51.
- FLORY, E.V. Influências do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria de equilíbrio de Jean Piaget. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Unisversitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 1996
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. carta foi retirada do livro *Professora sim, tia não*. *Cartas a quem ousa ensinar* Editora Olho D'Água, São Paulo 10ª ed., p. 27-38
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989. 2.ed. (2014).
- GINZBURG, C. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-180.
- GRANDO, Katlen Bohen. *O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização*. PUCRS, 2012.
- HYPOLLITO, Dinéia. *O professor em relação ao aluno*. In: *Geocities.ws s/d*.
- HORNBERGER, Nancy H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, Ophelia. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234.
- JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras)
- KATO, M.A.; MOREIRA, N. e TARALLO, F. *Estudos em alfabetização*. Campinas, Edusf/Pontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995b. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- KRASHEN, S. D. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

KRASHEN, S. D. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. (1985). The Input Hypothesis: issues and implications. 4.ed. New York, Longman

LACAN, J. (1966). A ciência e a verdade. In Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1964) O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.

LARANJEIRAS, Cássio C. A fita de Listing-Möbius: a matemática da beleza e do mistério. In: Experimentum. Um espaço dedicado à reflexão e ao diálogo. Disponível em: <<http://www.experimentum.org/blog/?tag=fita-de-mobius>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

LEANDRO, Maria Cristina Ferreiro. Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso? Rio Grande do Sul, 2016, p. 139-154.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática (coleção magistério. Série formação do professor). Cortez, 1994. São Paulo.

MAZZA, Fernanda Thomaz, O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In CELANI, Maria Antonieta Alba (org). Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise de discurso na França. In: ORLANDI, E. P. Gestos de leitura: na história do discurso. 4a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 17-30.

MELLO, Heloísa Augusto Brito de. O falar bilíngue. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

MELLO. Heloísa A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. 118 Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010

MOURA, Selma de Assis. Educação Bilíngue no Brasil: possibilidades e desafios rumo a uma sociedade linguística e culturalmente plural. Anais da VI Semana de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: Princípios e procedimentos. 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e leitura. 9a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 2003.

PAYER, Maria Onice. Dimensões materna e nacional da línguas. SILEL. Vol 1. EDUFU, Uberlândia, 2009.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica á afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. 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. Bathânia S. Mariani et al. 3a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-162.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). Gestos de leitura: da história no discurso. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

REYES, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. J. Early Childhood Literacy. 6 (3), 267-292.

SCHÜTZ, R. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. 2002. Disponível em: < <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>.

SKINNER, B. F. Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 1974. pág. 7-11. Introdução.

Soares, Magda. B. (1998) Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. "Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas". Revista Brasileira de Educação, n. 0, (1995).

TFOUNI, Leda Verdiani. A abordagem história do letramento: ecos da memória na atualidade. SCRITPA 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. (org.). Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010b. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. DELTA vol.29 no.1 São Paulo 2013

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada "Os caminhos do letramento e alfabetização bilíngue: as práticas pedagógicas no ensino de duas línguas", realizada por Isadora Borges Guarda, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini

Nosso objetivo é investigar as condições de produção das práticas pedagógicas escolares de professores de língua inglesa e língua portuguesa. Entendemos que, entre os benefícios da nossa proposta de trabalho e pesquisa, podemos contribuir para o ensino bilíngue, a alfabetização e o letramento dos alunos, assim como, as práticas pedagógicas.

O procedimento de pesquisa para o qual você está sendo convidada é uma entrevista, que será registrada através de gravação de áudio e observações feitas em sala de aula, com duração de 40 a 50 minutos no local de sua preferência, em datas combinadas com a pesquisadora responsável e também observações de duas aulas. Os arquivos de áudio e transcrição das entrevistas serão armazenados por 34 (trinta e quatro) meses, tempo de conclusão da presente pesquisa, a contar da data da coleta e poderão ser utilizados para publicações de artigos científicos, decorrentes desse mesmo estudo.

A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Caso queira, saiba que pode desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízo e caso tenha algum gasto com a pesquisa, terá ressarcimento. Todos os procedimentos serão feitos pela pesquisadora responsável aqui identificada, e você poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça, durante todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando seu anonimato. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa, você não terá gastos.

Para esclarecimentos e eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP FFCLRP-USP), situado na *Avenida*

Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil, pelos telefones: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660, ou e-mail <coetp@ffclrp.usp.br>.

Esteja à vontade para entrar em contato com a pesquisadora Isadora Borges Guarda, a qualquer momento, pelo telefone (16) 9903030630 ou pelo e-mail <isadoraguarda@usp.br>. Você ficará com uma via deste documento, e a pesquisadora ficará com outra.

Isadora Borges Guarda
RG: 14.784-535

Nome
RG

Ribeirão Preto, ____/____/2018

APÊNDICE B - QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1.	Como funciona o processo de aquisição de um novo idioma
2.	Quais são algumas especificidades do desenvolvimento cognitivo e do processo de alfabetização e letramento da criança no ensino bilíngue?
3.	Qual o processo de formação que o professor passa na imersão do ensino em duas línguas? Como se constitui professor
4.	Como acontecem as práticas de letramento, pensando na aquisição da língua e no ensino bilíngue?
5.	Como uma língua interfere no ensino da outra? Quais são os aproveitamentos e as barreiras impostas pelos dois idiomas?
6.	Como são as atividades de escrita na sala de aula?
7.	Quais e como são utilizados os materiais didático-pedagógicos na prática de ensino bilíngue?
8.	É possível ser letrado e alfabetizado em duas línguas?
9.	Como é trabalhada a oralidade dos alunos?
10.	Por que a alfabetização bilíngue ainda é vista com malefícios, em alguns casos e por alguns professores.
11.	Quais são as principais dificuldades que o professor encontra na alfabetização em duas línguas?

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO ESCOLAR

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorizo Isadora Borges Guarda a realizar entrevistas para sua pesquisa OS CAMINHOS DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE DUAS LÍNGUAS para o mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- FFCLRP, da Universidade de São Paulo- USP, com os professores da escola e também observações em sala de aula.

04.218.486/0001-90
OTTAWA EDUCAÇÃO
EIRELI-EPP
AVENIDA CARLOS CONSONI, 721
JARDIM CANADÁ - CEP 14024-010
RIBEIRÃO PRETO - SP


Daniella Redi

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEiP/FFCLRP-USP/053-dgfs.

Ribeirão Preto, 28 de maio de 2018.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "Os caminhos do letramento e alfabetização bilíngue: as práticas pedagógicas no ensino de duas línguas" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 179ª Reunião Ordinária, realizada em 24.05.2018, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 73852017.2.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Vice - coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Isadora Borges Guarda
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP