

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

ELISANDRA DE OLIVEIRA CASAGRANDE

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE BILINGUISTO  
EM ESCOLAS AUTODENOMINADAS BILÍNGUES**

Itatiba  
2017

**ELISANDRA DE OLIVEIRA CASAGRANDE – RA 002201401036**

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE BILINGUISMO  
EM ESCOLAS AUTODENOMINADAS BILÍNGUES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação *Stricto Sensu* em Educação – Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos, da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

Itatiba  
2017

800.732 Casagrande, Elisandra de Oliveira.  
C33r Representações discursivas de bilinguismo em  
escolas autodenominadas bilíngues / Elisandra de  
Oliveira Casagrande. – Itatiba, 2017.  
107 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-  
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Universidade São Francisco.

Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Bilinguismo. 2. Análise do discurso. 3. Língua  
inglesa. I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM EDUCAÇÃO

Elisandra de Oliveira Casagrande defendeu a dissertação "REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE BILINGUISMO EM ESCOLAS AUTODENOMINADAS BILÍNGUES" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 21 de agosto de 2017 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Milena Moretto  
Examinadora

Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes  
Examinadora

A meu pai Esmeraldo (*in memoriam*) e a minha mãe Benedita.  
Aos meus irmãos Edson, Everaldo, Elielson, Everton e Elisângela.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me dado força e sabedoria para iniciar e encerrar mais uma jornada.

Aos meus irmãos e à minha irmã, por sempre acreditarem em mim e apoiarem as decisões que tomei ao longo da minha vida.

À minha mãe, pelo amor incondicional.

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre me protege e me guia diariamente.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, pela orientação acadêmica, pelo cuidado, carinho e atenção que se converteram em fonte de admiração e inspiração ao longo do tempo dessa jornada.

À Prof<sup>ª</sup> Dra. Jackeline Mendes Rodrigues e à Prof<sup>ª</sup> Dra Milena Moretto, que contribuíram com comentários e sugestões sobre a pesquisa no exame de qualificação e com questionamentos e direcionamentos fundamentais para a realização das análises e conclusão desse trabalho.

À Prof<sup>ª</sup> Ms. Luciana A. S. Azeredo, que participou na banca de qualificação como leitora crítica, pelas contribuições valiosas durante a leitura cuidadosa do trabalho.

À amiga Mariana Pellatieri, que me apresentou a este Programa de Pós-Graduação e me introduziu à Prof<sup>ª</sup> Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia.

À minha amiga e companheira acadêmica Andréia Pinheiro de Freitas, pelo carinho, pela atenção e por nunca me deixar desistir.

Às minhas amigas Aline Conti, Andressa Teófilo Degrecci, Juliana Carli de Andrade, Juliana de Oliveira Fernandes, Noelle Trevizan e Sandra de Paula, que me acompanham, incentivam e estão sempre na torcida por meus projetos e sonhos.

Aos meus gestores Renato Fernandes Nunes Evangelista, meus líderes George Oliveira, Maíra Nakamura e Garcia Noze, por tornarem possível minhas viagens ao Brasil para qualificação e defesa.

Ao William, uma pessoa muito especial que encontrei no meio dessa jornada, por compreender os momentos de ausência enquanto me dedicava à dissertação.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, pelo atendimento e assessoria.

À Capes pelo apoio financeiro.

Aos professores, proprietários e coordenadores de escolas bilíngues que participaram desta pesquisa.

*Noutra língua falas as tuas próprias  
palavras.  
Não como um estrangeiro falaria dentro  
de ti.  
Em outra língua ouve-se a tua voz.  
A tua língua.  
Que não estás em lugar nenhum sob o  
céu externo a ti mesmo.  
M. Matičetov*



CASAGRANDE, ELISANDRA DE OLIVEIRA. **Representações Discursivas de Bilinguismo em escolas autodenominadas bilíngues.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itatiba – SP. Universidade São Francisco. 2017

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se na área da Educação e na linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos e tem como foco problematizar as representações discursivas a respeito de bilinguismo emergentes nas falas dos professores e na proposta pedagógica de escolas autodenominadas bilíngues e como tais representações se materializam na contemporaneidade. Partiu-se da hipótese de que a Língua Inglesa é vendida como uma mercadoria e, portanto, transformada em objeto de desejo, e o bilinguismo é o slogan usado pelas escolas. O *corpus* é composto por entrevistas realizadas com dois professores e dois proprietários de duas escolas autodenominadas bilíngues e também pelas propostas pedagógicas de cada uma das escolas. As entrevistas foram abertas, gravadas e transcritas, tendo como norte questões elaboradas previamente. Para análise e reflexão do material coletado, tomou-se como referencial teórico a Análise do Discurso de Linha Francesa, especificamente a autora Orlandi. Para os estudos sobre o momento contemporâneo, partiu-se da perspectiva baumaniana. As problematizações de Língua Materna, Língua Estrangeira e a Língua Inglesa como língua global foram feitas a partir dos estudos de Cavallari, Coracini, Revuz, Prasse, Pennycook e Rajagopalan. Também foi abordado o conceito de bilinguismo à luz de autores da Linguística Aplicada: Bloomfield, Macnamara, Diebold, Grosjea, Hamers e Blanc. A análise discursiva dos textos das propostas pedagógicas apontam para três eixos que versam sobre: 1- Bilinguismo enquanto multiculturalismo; 2- Concepção de Língua Inglesa como diversão e de modo natural e 3- O discurso científico. Já as análises empreendidas nas entrevistas apontam para outros quatro eixos: 1- Eu, a LI e a escola bilíngue; 2- Concepção de Língua e de ensino de língua; 3- A LI no mundo globalizado e 4- Bilinguismo na voz dos entrevistados. A análise confirma a hipótese mencionada acima de que o bilinguismo é um slogan e uma mercadoria e de que ser bilíngue ou estar numa escola bilíngue é desejo de muitos na sociedade contemporânea.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise do discurso, bilinguismo, língua inglesa, educação bilíngue

CASAGRANDE, ELISANDRA DE OLIVEIRA. **Discursive Meanings of Bilingualism in self-described bilingual schools.** Dissertation (Master in Education) Stricto Sensu Graduation Program in Education. Itatiba - SP. Universidade São Francisco. 2017

### ABSTRACT

This research is inserted in Education and in the research field: Education, Languages and Interactive Processes and it aims to raise the discursive meanings regarding bilingualism that were pointed out in the teachers' statements and in the pedagogical proposal of self-described bilingual schools, and how those discursive meanings are materialized in contemporaneity. It was hypothesized that the English language is sold as a merchandise and therefore transformed into an object of desire and the bilingualism is the slogan used by schools. The interviews were opened, recorded and transcribed, with some questions previously elaborated. For the analysis and reflection of the collected material, the French Line Discourse Analysis was used as theoretical reference, specifically the author Orlandi. For the studies on the contemporary moment, it started from the Baumanian perspective. The discussion of mother tongue, foreign language and English language as a global language will be derived from the studies of Cavallari, Coracini, Revuz Prasse, Pennycook e Rajagopalan. The concept of bilingualism will also be approached by authors who are specialized in Applied Linguistics such as Bloomfield, Macnamara, Diebold, Grosjea, Hamers and Blanc. The discursive analysis of the texts of the pedagogical proposal point to three axes that deal with: 1 - Bilingualism as multiculturalism; 2 - Conception of English as a fun and natural way and 3- The scientific discourse. In the analyzes undertaken in the interviews, they point to four other axes: 1 - I, English Language and bilingual school; 2- Language Concept and language teaching; 3- The English language in the globalized world and 4- Bilingualism in the voice of the interviewed. The analysis confirms our hypothesis mentioned above, and the bilingualism is a slogan and a , being bilingual or being in a bilingual school is the wish of many in contemporary society.

Keywords: discourse analysis, bilingualism, English language, bilingual education

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**ADC** = Análise do Discurso Crítica

**ADF** = Análise do Discurso de Linha Francesa

**CAPES** = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CENP** = Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

**EF**= Education First

**EPI**= English Proficiency Index

**FD** = Formação Discursiva

**FI** = Formações Ideológicas

**LDB** = Leis de Diretrizes e Bases

**LE** = Língua Estrangeira

**LM** = Língua Materna

**LI**= Língua Inglesa

**LIBRAS** = Língua Brasileira de Sinais

**MERCOSUL** = Mercado Comum do Sul

**PCN** = Parâmetros Curriculares Nacionais

**UNESCO**= Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/  
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**UNICAMP** = Universidade Estadual de Campinas

**UNESP** = Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

**USP** = Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>Capítulo 1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO</b> .....	18
1.1 Momento Contemporâneo: Modernidade Sólida, Modernidade Líquida e Globalização.....	18
1.2 Consumo.....	20
1.3 Globalização.....	22
1.4 Um mundo e uma língua.....	24
1.4.1 A Língua Inglesa e sua geopolítica.....	26
<b>Capítulo 2 ENSINO DE LÍNGUAS E BILINGUISMO</b> .....	29
2.1 A entrada da Língua Estrangeira no Brasil: momento histórico.....	29
2.2 O silenciamento em torno das políticas das escolas bilíngues.....	33
2.3 Qual sujeito bilíngue sou eu? (In)definição de Bilinguismo.....	40
2.4 Língua Materna X Língua Estrangeira: tensões.....	44
<b>Capítulo 3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE</b> .....	49
3.1 A pesquisadora.....	49
3.2 Perspectiva Teórico- Metodológica.....	52
3.3 Procedimentos e levantamentos de dados.....	55
3.4 Escolas autodenominadas bilíngues.....	56
3.5 Sujeitos de Pesquisa.....	58
3.5.1 Sujeito Professor 1 (SP1).....	58
3.5.2 Sujeito Professor 2 (SP2).....	59
3.5.3 Sujeito Proprietário (a) 1 (Prop 1).....	59
3.5.4 Sujeito Proprietário (a) 2 (Prop 2).....	60
<b>Capítulo 4 ANÁLISE: REPRESENTAÇÕES DE BILINGUISMO</b> .....	62
4.1 Representações de bilinguismo nas Propostas Pedagógicas.....	62
4.1.1 Bilinguismo e Multiculturalismo.....	66
4.1.2 Língua Inglesa como diversão e de modo natural.....	70
4.1.3 O discurso científico e o ensino bilíngue.....	73
4.2 Representações de Bilinguismo nas entrevistas.....	76
4.2.1 Eu, a LI e a escola bilíngue.....	76
4.2.2 Concepção de língua e de ensino de língua.....	82

4.2.3 A Língua Inglesa no mundo globalizado.....	85
4.2.4 Bilinguismo na voz dos entrevistados.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
<b>APÊNDICES</b> .....	106

## INTRODUÇÃO

A crescente internacionalização de relações interpessoais e comerciais tem levado a um aumento expressivo do número de pessoas, mundo afora, falantes de Inglês como segunda língua. Dados recentes apontam que uma em cada quatro pessoas usam o Inglês como segunda língua, cerca de seis vezes mais que há uma década. Estudos mostram uma relação estreita entre a proficiência em Inglês como segunda língua e fatores econômicos, como a quantidade de riqueza exportada pelo país. Em verdade, essas averiguações são um tanto quanto questionáveis, tendo em vista a falta de uma clara relação de causa/consequência entre as duas variáveis. Pesquisa recente realizada por uma empresa internacional especializada em intercâmbio (EF Education First) mostrou que o Brasil ficou na 41ª posição, na edição 2015 no Índice de Proficiência em Inglês (EPI, na sigla em Inglês). Essa pesquisa, realizada anualmente entre 70 países em que o Inglês não é a língua oficial, mede o domínio de gramática, vocabulário, leitura e compreensão de adultos que não têm o Inglês como língua nativa. Na edição de 2015, foram analisados dados coletados em 2014 com 910 mil adultos de 70 países. A pontuação do Brasil foi de 51,05, o que o coloca na categoria de "proficiência baixa", atrás de países como República Dominicana, Chile e Argentina. (Education First – English Proficiency Index).<sup>1</sup>

Visando a uma posição de maior destaque no cenário internacional, o Brasil e a sociedade brasileira, de modo geral, têm buscado cada vez mais cedo acesso ao ensino de uma segunda língua. Além disso, muitos estudos vêm provando que a capacidade de crianças aprenderem uma segunda língua é muito grande, bem como a possibilidade de aprender várias línguas ao mesmo tempo (SOUSA, 2011). Nota-se, por exemplo, que crianças são capazes de desenvolver uma segunda língua com ausência de sotaques mais facilmente que adultos (SOUSA, 2011). Consequentemente, no Brasil, muitas escolas particulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental começaram a adotar o Ensino Bilíngue. Para as escolas públicas, é optativo o ensino da Língua Inglesa (LI) nos anos iniciais e, por conta da ausência de diretrizes oficiais, o ensino dessa disciplina torna-se vago.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em : 26 de set. 2016.

Dentre os problemas que afetam o ensino da LI está a formação dos professores da área (PIRES, 2004). Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor é formado em Pedagogia, por isso não recebe instruções para lecionar a língua adicional, o que o impossibilita, teoricamente, de atuar nessa disciplina (SANTOS, 2005). Por outro lado, o professor graduado em Letras é preparado para lecionar para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que dificulta também o seu trabalho com outra faixa etária.

À luz das discussões acima, este estudo, inserido na área de Educação, na linha de pesquisa “Educação, Linguagens e Processos Interativos”, tem como principal objetivo problematizar e analisar discursivamente os conceitos de bilinguismo que emergem nas vozes de professores de escolas autodenominadas bilíngues<sup>2</sup> e também nas propostas pedagógicas das instituições nas quais lecionam. Justifica-se a pesquisa pela necessidade de estudos que analisem e problematizem o bilinguismo como uma mercadoria a ser comprada pela sociedade contemporânea.

Pretende-se com este trabalho responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as representações discursivas a respeito de bilinguismo que emergem nas falas dos professores e na proposta pedagógica de escolas autodenominadas bilíngues?
- Como os sujeitos que atuam em escolas bilíngues compreendem esse ensino e o respectivo termo?
- Como as escolas autodenominadas bilíngues de Língua Inglesa de Campinas constroem discursivamente sua proposta pedagógica?

Tomando como pressuposto o fato de vivermos em uma sociedade capitalista e altamente consumista no momento contemporâneo, toma-se como hipótese que a Língua Inglesa é vendida como uma mercadoria e, portanto, transformada em objeto de desejo e que o bilinguismo é o *slogan* usado pelas escolas. Dessa maneira, tem-se como objetivos específicos: a) problematizar o conceito de bilinguismo; b) levantar as representações discursivas de bilinguismo na proposta pedagógica de duas escolas

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa optou-se pela nomenclatura que Moura (2009) adotou em sua pesquisa “escolas autodenominadas bilíngues”, pois, como a legislação brasileira não regulamenta esta modalidade nem define parâmetros ou critérios específicos, não é possível avaliar se as escolas de fato oferecem uma educação bilíngue. No capítulo 2, será discutida mais a fundo a adoção da expressão “escolas autodenominadas” bilíngues.

autodenominadas bilíngues e nas falas de dois professores e de dois proprietários das referidas escolas; c) apontar como tais representações acima se materializam linguisticamente em seus discursos.

Nesta pesquisa, optou-se por analisar escolas particulares de educação infantil que contemplam o ensino de Língua Inglesa. A escolha foi feita diante do crescimento de escolas autodenominadas bilíngues na região de Campinas e em todo o estado de São Paulo.

A proposta deste trabalho surgiu quando me graduei em 2004. Sou professora de Língua Inglesa, formada pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista, e fui imigrante nos Estados Unidos da América por sete anos. A pesquisa surgiu a partir de minha experiência como sujeito bilíngue vivenciada nesses anos e também dos meus estudos relacionados com o bilinguismo aqui no Brasil.

Nesse tempo em que estudei a Língua Inglesa, pude averiguar que, por muitos anos, o ensino de Língua Estrangeira, não só na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental, era tido como irrelevante e até mesmo tratado com certo descrédito, sendo considerado de pouca importância frente às demais disciplinas do currículo (MOITA LOPES, 1996 e PAIVA, 2006). A este respeito, vale lembrar que foi apenas em 1996 que o ensino de uma língua estrangeira moderna passou a ser obrigatório em escolas públicas a partir da 5ª série<sup>3</sup>, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996, artigo 26:

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Todavia, como evidenciado anteriormente, em anos recentes, o interesse no ensino de LE, especialmente para crianças, vem crescendo substancialmente, devido, principalmente, à iminente necessidade da formação de um cidadão com visão mais global do mundo e também ao fato de os pais quererem deixar para os filhos um capital cultural (BOURDIEU, 1998), neste caso, a Língua Inglesa.

Enfim, outro motivo para essa pesquisa ser realizada é tentar olhar para o termo bilinguismo e para as escolas bilíngues dentro do contexto atual da globalização, bem como observar de que forma essas relações nos constituem e nos subjetivam.

---

<sup>3</sup> Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental. Por conta dessa mudança no Sistema Educacional Brasileiro, a 5ª série corresponde ao 6º ano nos dias atuais.



Em pesquisa bibliográfica realizada nos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 55 registros da expressão “bilinguismo”. Porém, quando incluímos na pesquisa “Análise Discursiva”, obtivemos um resultado, uma tese de doutorado defendida por Fortes (2016), na Universidade de São Paulo - USP. Essa tese propôs uma análise discursiva de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues Português-Inglês no sistema educacional brasileiro. A tese de Fortes será citada em vários momentos deste trabalho. Nessa busca, encontramos, na maioria das vezes, pesquisas sobre o bilinguismo nas fronteiras do MERCOSUL e bilinguismo na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Fizemos a mesma pesquisa em algumas bibliotecas digitais das seguintes universidades: UNICAMP, UNESP e USP. O resultado mostrou-nos que as pesquisas também estavam voltadas para o bilinguismo na fronteira e para surdos.

Quando pesquisamos bilinguismo e educação bilíngue, identificamos duas pesquisas que trabalham com escolas bilíngues em centros urbanos, ambas na cidade de São Paulo, porém em diferentes perspectivas teóricas. A pesquisa de Moura (2009) analisa as práticas de um programa de imersão bilíngue, baseado na teoria de que a língua é adquirida naturalmente, ou seja, de forma inconsciente, semelhante à língua materna. Por sua vez, a pesquisa de Marcelino (2007) teve como foco a aquisição da segunda língua, comparando a fonética e a sintaxe da Língua Portuguesa com a Inglesa, a partir da perspectiva dos estudos de Chomsky. Justifica-se, assim, a presente pesquisa, que parte da perspectiva teórica discursiva e que pretende olhar escolas bilíngues de Campinas. Tendo em vista essas considerações, esse trabalho reflete a preocupação em problematizar o que é o bilinguismo, em um contexto urbano e contemporâneo.

A pesquisa divide-se em cinco capítulos: no capítulo um aborda-se o contexto sócio-histórico e o contemporâneo, também discute-se o consumismo e a globalização; no capítulo dois apresenta-se um histórico de línguas estrangeiras no Brasil, uma discussão sobre os conceitos de bilinguismo e também as tensões entre Língua Materna e Língua Estrangeira; no capítulo três discorre-se sobre as condições de produção de pesquisa e sua metodologia; no capítulo quatro apresenta-se a análise discursiva empreendida de nossos sujeitos de pesquisa e do material documental, seguido por fim das considerações finais.

## CAPÍTULO 1 – CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Este capítulo tem como proposta apresentar o contexto sócio-histórico-cultural contemporâneo, no qual impera o consumismo e também discutir a Língua Inglesa como língua global. No primeiro momento, serão discutidas a Modernidade, a Pós-Modernidade, enquanto Modernidade Sólida e Modernidade Líquida, e a Globalização, a partir da leitura de Bauman e outros. A seguir, será apresentado como a nossa sociedade vê e define o consumo. Ainda nesta seção, será discutida a Língua Inglesa (LI) como língua global.

### 1.1 Momento Contemporâneo: Modernidade Sólida, Modernidade Líquida e Globalização.

Uma vez que vivemos em um momento transitório e de rápidas transformações, é difícil assegurar uma definição para o nosso contexto sócio-histórico. Alguns teóricos dizem que passamos da Modernidade para a Pós-Modernidade, ou Modernidade Tardia. Diante dessa complexidade de nomear o contexto sócio-histórico, Mascia (2003, p.58) salienta que: “trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna” e que há diversas maneiras de definir a pós-modernidade:

Pós-estruturalismo, pluralismo, descentralização do objeto e do sujeito, descontinuidade, fragmentação, instabilidade, anti-realismo, diferenciação, ambivalência, problematização, incredulidade, heterogeneidade, relativismo, incomensurabilidade, cultura popular, de-legitimização, sensibilidade, identidade, desejo e *linguistic turn*. (MASCIA, 2003, p.58)

Muitos políticos, filósofos, escritores, poetas e, recentemente, pessoas comuns discutem o momento presente. Nesse trabalho será adotada a denominação proposta por Bauman “modernidade líquida”. O autor explica as mudanças ocorridas na sociedade usando os termos “líquido e sólido”:

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo, os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; o espaço que, afinal preenche apenas “por um momento”. Em certo sentido os sólidos suprimem o tempo (BAUMAN, 2000, p. 08).

A modernidade sólida é um tempo em que a ciência e a razão são vistos como progresso ilimitado e facilitador da/na vida do sujeito. O idealismo de que a sociedade moderna seja mais justa, igualitária e pacífica predomina sobre o mundo.

Nesse momento, a razão e a disciplina tomam conta da sociedade, organizando a vida das pessoas. Segundo Bauman, “o estabelecimento da ordem era, acima de tudo, a tarefa de generalizar, classificar, definir e separar categorias” (BAUMAN, 1997, p. 53). Confirma-se, então, que uma das principais características da modernidade sólida, portanto, é o controle dos corpos e dos espíritos com a finalidade de subjugar, de ter o controle e assim manter a estrutura social intacta e sem qualquer possibilidade de mobilidade entre as classes já estabelecidas.

Como a ordem está inserida no contexto da modernidade sólida, a sociedade, por sua vez, estaria em perfeita harmonia, equilibrada e estabilizada. As instituições da economia capitalista, ou seja, as fábricas modernas, tinham um grande número de operários, que eram organizados em equipes hierarquizadas, e o regime de trabalho era homogêneo. Cada operário tinha uma atividade a ser executada com perfeição e rapidez. Nota-se também que na Modernidade Sólida existe uma relação de dependência mútua entre o capital e o trabalho, pois capital e trabalho mantinham-se na relação de compra e venda. Segundo Bauman (2000, p. 166):

Os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Seu lugar de encontro tinha endereço fixo; nenhum dos dois poderia mudar-se com facilidade para outra parte – os muros da grande fábrica abrigavam e mantinham os parceiros numa prisão compartilhada. Capital e trabalhadores estavam unidos, pode-se dizer, na riqueza e na pobreza, na saúde e na doença, até que a morte os separasse.

A Modernidade Sólida que até o momento estava enrijecida, começa a se dissolver devido às catástrofes que ocorreram no século XX. Então, iniciou-se o declínio da ilusão moderna, de que a perfeição poderia ser alcançada, de que a sociedade seria justa, de que teríamos o completo domínio do futuro. A fábrica como instituição na produção de mercadorias desloca-se para a empresa. Na Modernidade Líquida, os equipamentos digitais tomam o lugar de todo maquinário da fábrica, o ciberespaço é o local onde se situa a empresa. Bauman afirma que: “Tendo se livrado do entulho do maquinário volumoso e das enormes equipes de fábrica, o capital viaja leve, apenas com bagagem de mão – pasta, computador portátil e telefone celular” (BAUMAN, 2000, p. 173).

Nesse percurso, houve também uma “desregulamentação e a privatização das tarefas”. (BAUMAN, 2000, p. 38). Aquilo que antes era atributo do coletivo passa ao individual. Se antes a busca era por uma sociedade justa, agora valem os direitos humanos, os direitos dos indivíduos escolherem como encontrarão a felicidade.

Outra transformação nítida trazida pela e na Modernidade Líquida é a cultura do instantâneo e de curto prazo. Se na Modernidade Sólida os trabalhadores tinham a perspectiva de trabalho por toda a vida e queriam possuir bens duráveis que traziam segurança, agora, na Sociedade Líquida, prevalecem empregos de curto prazo, às vezes até sem contrato, e o bem só precisa trazer satisfação imediata, pois, uma vez satisfeitos, darão lugar a novos desejos.

Bauman afirma que a cultura do curto prazo estende-se para as relações humanas. Como exemplos o autor usa os casamentos, que nos dias atuais não são mais para a vida toda; e também as amizades que se desfazem por desacordos triviais e/ou pequenos atritos. Assim, as relações humanas tornaram-se objetos de consumo, pois o que se espera é a satisfação imediata no momento da aquisição. Se algo não satisfizer o sujeito, tende a ser rejeitado. “Em outras palavras, laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem consumidas, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios, de avaliação de todos os outros objetos de consumo” (BAUMAN, 2008, p. 187).

Em suma são muitas transformações na condição humana, tais como tempo/espço, trabalho, emancipação e individualidade que trazem a ideia de flexibilidade, fragmentação e liquidez, eliminando as obrigações e construindo uma nova ordem: A Modernidade Líquida.

Por fim, na Modernidade Sólida o foco era a produção. Já na Modernidade Líquida o foco está no consumo que, por sua vez, não diz respeito somente e necessariamente a produtos, mas a hábitos, valores e aparências. O fenômeno do consumo será abordado na seção seguinte.

## 1.2. Consumo

Muitos autores e estudiosos, como Bauman (1999), Featherstone (1995) e Lipovetsky (1989), afirmam que a sociedade pós-moderna, ou modernidade líquida, é uma sociedade de consumo. Visão esta muito relevante para a pesquisa, pois está se

considerando que as escolas autodenominadas bilíngues, por serem privadas, apresentam-se como um produto a ser consumido por nossa sociedade.

Bauman (1999) apresenta o que ele denomina de “o segredo mais bem guardado da sociedade de consumidores”, ou seja, como a sociedade passada era uma sociedade de produtores e a nossa sociedade é uma sociedade de consumo. Para o autor, na sociedade contemporânea, as próprias pessoas se transformam em mercadorias para que possam ser aceitas em seu espaço social.

As redes sociais são um exemplo disso, pois muitos jovens e adultos expõem suas vidas, seu perfil, seus aspectos físicos, para não serem rejeitados pela sociedade. Diante disso, as pessoas se transformam em mercadoria como se quisessem “se vender”. A esse respeito, Bauman salienta que:

fazer de si mesmo uma mercadoria vendável é um trabalho tipo faça-você-mesmo e um dever individual [...] fazer de si mesmo, não apenas tornar-se. É o desafio e a tarefa a ser cumprida (BAUMAN, 1999, p. 76).

Para o autor, a sociedade de produtores começou a se transformar em sociedade de consumidores na década 1920, e tal transformação foi concluída em 1970, quando houve a comodificação e recomodificação do capital e do trabalho. A terceirização levou o capitalismo a desejar relações flutuantes, flexíveis e até mesmo descartáveis. Sobre esse fenômeno Bauman afirma que foi a recomodificação do trabalho, na qual

os empregadores desejam que seus futuros empregados nadem ao em vez de caminhar e pratiquem surfe em vez de nadar. O empregado ideal seria uma pessoa sem vínculos, compromissos ou ligações emocionais anteriores e que evite estabelecê-los agora [...] (BAUMAN, 1999, p.17)

As pessoas no passado se perguntavam se o homem trabalhava para viver ou vivia para trabalhar, mas o dilema de hoje em dia é “se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir” (BAUMAN, 1999, p. 89).

Outra definição importante trazida por Bauman é a utilização dos termos “consumismo *versus* consumo”. Para ele, consumismo designa o estilo de vida que fixa padrões de relações “inter-humanas”, enquanto o consumo é um ato vital para a natureza humana, sempre presente nas sociedades. Assim, o consumismo não é algo natural, mas determinado por instituições que o desenvolveram. Por isso, Bauman (1999, p. 62) critica e afirma que “o consumo não é um sinônimo de felicidade nem uma atividade que sempre provoque sua chegada”.

Na sociedade atual, valoriza-se a sensação do novo, enquanto o que se deseja ainda é sonho de consumo. O desejo pelo novo é mais forte do que a satisfação de se ter o que se pretendia. Para Bauman (2008), os desejos dos consumidores e os desejos ainda não percebidos são o combustível para manter a sociedade de consumo. Esses inúmeros desejos são campo fértil para o mercado criar e expandir suas ofertas. Bauman (1999) compara o desejo do consumidor com uma viagem. Para o autor,

[...]viajar esperançosamente é na vida do consumidor muito mais agradável que chegar. A chegada tem esse cheiro mofado de fim de estrada, esse gosto amargo de monotonia e estagnação que poria fim a tudo aquilo pelo que e para que vive o consumidor (BAUMAN, 1999, p. 92).

Por fim, vale a pena ressaltar que há interesses econômicos, relações de poder e lutas políticas por trás da nossa sociedade de consumo. No caso dessa pesquisa, o desejo e o objeto de consumo é a “aquisição da língua estrangeira” e/ou “tornar-se bilíngue”.

A seguir, será discutido o contexto mundial em que as novas relações líquidas e o consumo se sustentam, a globalização.

### 1.3. Globalização

Considerando o contexto atual, é preciso entender outro fenômeno, a globalização, que é apresentada como algo natural da humanidade e não como fruto do momento histórico. A globalização é considerada irreversível e se reflete em várias dimensões, tais como: econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas.

Bauman afirma que atualmente o conceito globalização, ao se tornar ‘palavra da moda’, é um fenômeno que remete a todos. Conforme o autor,

para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes, para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; e também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – isso significa basicamente o mesmo para todos (BAUMAN, 1999, p. 7).

A globalização que nos rodeia é movida pelo capitalismo: da produção, da mercadoria, da negociação, do capital. Assim, não existe fronteira para produção e comércio, e as empresas não se fixam em um único país, pois há uma multiplicação de filiais controladas por meios tecnológicos que facilitam a virtualidade.

Bauman (1999) afirma que as consequências da globalização em termos econômicos são contraditórias, pois podem produzir e/ou potencializar a exclusão.

Globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão idênticas às que promovem a uniformidade do Globo. (...) O que para muitos parece globalização, para outros significam localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejável e cruel (BAUMAN, 1999, p. 8).

Ser *local*, pertencer a uma comunidade e ter segurança, faz parte do conceito do mundo construído de objetos duráveis, sólidos. Na modernidade líquida e em uma sociedade globalizada, a palavra de ordem é “adaptação e/ou mobilidade”, e no mundo globalizado é essencial que o sujeito transforme-se e mova-se rapidamente, sempre pronto para assimilar experiências que chegam até ele. O global tem o privilégio de fazer parte da elite extraterritorial, a qual é estabelecida pelo desenvolvimento tecnológico e pela facilidade de comunicação. As empresas não têm dificuldade alguma de locomover-se, locomover seus empregados e finalizar/iniciar seu empreendimentos, pois tais decisões podem ser feitas por qualquer dispositivo tecnológico disponível. Não há mais necessidade de que a administração da empresa seja feita de forma local, tampouco esteja comprometida com o local. Desse modo,

surge uma nova assimetria entre a natureza extraterritorial do poder e a contínua territorialidade da “vida como um todo”- assimetria que o poder agora desarraigado, capaz de se mudar de repente e sem aviso, é livre para explorar e abandonar às consequências dessa exploração. Livrar-se da responsabilidade pelas consequências é o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais, que flutua livremente. Os custos de se arcar com as consequências não precisam agora ser contabilizados no cálculo da “eficácia” do investimento (BAUMAN, 1999, p. 16-17).

Dessa forma, os *locais* estão presos e submissos a elites extraterritoriais, por não terem acesso aos feitos da globalização, dos quais são excluídos. Essa situação é afirmada mais uma vez, por Bauman (2008):

Num planeta negativamente globalizado, todos os principais problemas – os metaproblemas que condicionam o enfrentamento de todos os outros - são globais e, sendo assim, não admitem soluções locais. Não há nem pode haver soluções locais para problemas originados e reforçados globalmente (BAUMAN, 2008, p. 31).

É evidente que a globalização aproxima as pessoas pelas facilidades de vencer o tempo e a distância, mas não se pode deixar de salientar que continua a excluir e desunir, pois na era globalizada e centrada na tecnologia, sujeitos, grupos, organizações e países podem ser tão conectados e beneficiados como tão isolados e desfavorecidos.

O tempo de avanço que estamos vivendo faz com que o sujeito sempre queira “estar à frente da tendência de estilo” (BAUMAN 2008, p.128) para que assim tenha reconhecimento, aprovação e inclusão na sociedade. Os que não forem adeptos a essa nova ordem serão inevitavelmente excluídos. Por isso, deve-se problematizar a ideia de que a globalização é um fenômeno positivo e unificador dos povos, pois o advento da globalização e suas consequências afetam todos os campos e, no caso desta pesquisa, o campo da Educação e do ensino de LE.

Em uma sociedade líquida, globalizada, de consumo é necessário ter uma língua global? Na próxima seção será abordada a Língua Inglesa como língua global.

#### 1.4. Um mundo e uma língua

No contexto social atual, a Língua Inglesa tem muitas nomenclaturas, dependendo das situações geopolíticas e linguísticas, dentre elas temos: World English (RAJAGOPALAN, 2004), world English (com a palavra “world” minúscula), World Englishes (KACHRU, 1985), Global Englishes (PENNYCOOK, 2007b), Globbish, English as a Global Language (CRYSTAL, 1997/2003), English as an International Language, International English, English as a *Lingua franca*, New Englishes, Blinglish (o Inglês do *hip-hop*, localizável em Kuala Lumpur, na Malásia), Singlish (o Inglês de Cingapura), Spanglish (o Inglês nas fronteiras entre os Estados Unidos e povos latinos), Chinglish (termo pejorativo que se refere às “anomalias” fonológicas do Inglês falado por chineses), bem como as variedades internas que convivem com o Inglês americano padrão e o Inglês britânico padrão (Cockney, Ebonics, Estuary English, London Jamaican). Observa-se que a variedade de nomenclatura e a dificuldade de classificação da variação da língua a partir de categorias universais não possibilitam a compreensão do fenômeno e a sua complexidade.

A Língua Inglesa (LI) passou a gozar de maior relevância e importância a partir do Colonialismo e com a Revolução Industrial da Inglaterra. Outro fator para sua ascensão foi o poder político-militar dos Estados Unidos da América, desenvolvido na e após a Segunda Guerra Mundial. Outros aspectos podem ser levados em consideração para a mundialização da LI, tais como: a necessidade de se ter uma língua na qual os meios diplomáticos pudessem se comunicar; o rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de comunicação e, por fim, a influência dos Estados Unidos



como um modelo a imitar, principalmente pela juventude cheia de esperanças e aspirações que encontrou na cultura anglo-saxônica parte de sua identidade cultural e ideológica. Ainda a este respeito, Lacoste (2005, p.10-11) salienta que a mundialização do Inglês americano:

se faz também indiretamente por meio de uma série de fenômenos culturais mais ou menos associados uns aos outros: pelo cinema Americano [...] pela enorme massa de produções musicais que são, dia e noite, difundidas por emissora de rádio e de televisão do mundo inteiro. A língua do rock é o Inglês [...]Ele contribui para manter na moda tudo o que é Americano. E tudo isso tem consequências geopolíticas e participa das rivalidades de poderes e de influências em nível mundial e no quadro de todos os países. O paradoxo – que é sobretudo geopolítico- é que o papel e a influência dos Estados Unidos nunca foram tão grandes e nunca o antiamericanismo se exprimiu tão claramente na opinião pública de todos os países.

Dessa forma, o Inglês torna-se uma língua global e uma ferramenta de extrema importância para os acadêmicos e para a maioria de outros profissionais. Moita Lopes (2005) afirma que “no mundo globalizado, a necessidade do Inglês envolve razões de natureza diversa: das relativas ao comércio até às relativas à aprendizagem e ao conhecimento” (MOITA LOPES, 2005, p.6).

Já, na vida de um cidadão comum, verificam-se as implicações da LI no seu dia a dia através da música, do cinema, dos jogos e da internet. A esse respeito, Pennycook (1994, p.13) assegura que a Língua Inglesa se “transformou numa língua de poder e prestígio, agindo como uma passagem do progresso social e econômico”.

Enfim, a LI é dada como algo básico e necessário no mundo globalizado, porém se faz necessário discutir e problematizar sua imposição, que se fez de forma homogênea na nossa sociedade, e, sua geopolítica, que traz influência e disputa de poderes. Assim Pennycook (1994) afirma que, em vez de tomar “o mundo”, “global” ou “internacional” como construtos não-problemáticos, [...] temos que desenvolver uma compreensão cuidadosa sobre como a cultura, a língua e o discurso operam em relações globais de poder” (PENNYCOOK, 1994, p. 38, tradução da nossa),<sup>4</sup> aspectos esses a serem explorados na próxima seção.

---

<sup>4</sup> Texto original: ‘rather than assuming that “the world”, “global”, or international” are unproblematic constructs. I believe we need to develop careful understandings of how culture, language and discourse operate within global relations of power’ (PENNYCOOK 1994, p.38).

### 1.4.1 Língua Inglesa e sua geopolítica

Como se discutiu anteriormente, a Língua Inglesa firmou-se frente aos avanços econômicos, políticos e tecnológicos. Le Breton (2005) também afirma que a atual difusão da LI está menos atrelada ao progresso econômico e mais atrelada ao quão global se deseja ser, e, para que o sujeito se torne um ser globalizado (internacionalizado), é quase que imprescindível conhecer e dominar a LI.

Ainda o autor Le Breton (2005, p. 21) critica a situação da LI, dizendo que esta é a língua do progresso, da inovação, da riqueza, da conquista material, “a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito”. Essa descrição abordada por Le Breton retoma a discussão sobre o *American Way of life* (modo de vida americano) que é imposto, também, por meio da difusão de sua língua em outros países.

Nesse mesmo sentido, Pennycook (1994) afirma que a imagem da língua internacional constitui um mito e um modo de produção que discursivizam a língua. É o que ele denomina uma “invenção” que produz efeitos na sociedade.

São particularmente notáveis hoje as alegações de que o Inglês é meramente uma língua de comunicação internacional” em vez de uma língua imbricada em processos de globalização; de que o Inglês é promessa de desenvolvimento social e econômico àqueles que os aprendem (em vez de uma língua ligada a certas classes sociais e a possibilidades de desenvolvimento bem específicas); e de que o Inglês é uma língua de oportunidades igualitárias (em vez de uma língua que cria barreiras tanto quanto apresenta possibilidades). [...] Essa coisa chamada Inglês conspira com muitos dos processos perniciosos da globalização, ilude muitos aprendizes com falsas promessas de ganho social e material, e exclui muitas pessoas ao operar como um dialeto de classe excludente, favorecendo determinadas pessoas, países, culturas e formas de conhecimento (PENNYCOOK, 2007a. p. 100-101, tradução nossa).<sup>5</sup>

Outra discussão abordada por Pennycook (1994) são as questões que envolvem a expansão da LI de forma descontrolada; e o olhar trazido pela população em geral de que a Língua Inglesa é natural, neutra e benéfica. Segundo ele, é considerada como

---

<sup>5</sup> Texto original: “Particularly salient today are claims that English is merely a ‘language of international communication’ rather than a language embedded in processes of globalization; that English holds promise of social and economic development to all those who learn it (rather than a language tied to very particular class positions and possibilities of development); and that English is a language of equal opportunity (rather than a language that creates barriers as much as it presents possibilities). [...] This thing called English colludes with many of the pernicious process of globalization, deludes many learners through the false promises it holds out for social and material gain, and excludes many people by operating as an exclusionary class dialect, favouring particular people, countries and forms of knowledge”. (PENNYCOOK, 2007a, p. 100-101).

neutra, pois são ignoradas a história e as forças globais e interesses do governo e crê que a LI é somente um resultado da globalização. É vista como neutra, pois ela torna uma ferramenta simples de comunicação, sem cargas políticas ou ainda culturais; e, por fim, é considerada benéfica, pois acredita-se que dá ao mundo a oportunidade de dividir experiências tanto de comércio, como de ciências e tecnologia, e que o fluxo de riqueza, cultura, recursos e conhecimentos são iguais na relação global. Esses três mitos são desconstruídos por Pennycook (1994, p.12):

Primeiro, há uma falha em problematizar a noção de escolha e, portanto, um pressuposto que os indivíduos e países são de alguma forma livre de restrições econômicas, políticas e ideológicas quando aparentemente optam pelo Inglês. (...) Segundo, há uma visão positivista e estruturalista da linguagem que sugere que todas as línguas podem ser livres de influências culturais e políticas (...) e, finalmente, há um entendimento das relações internacionais que sugere que as pessoas e as nações são livres para lidar uns com os outros numa base de igualdade e, portanto, se o Inglês é amplamente utilizado este só pode ser benéfico.<sup>6</sup> (tradução nossa)

Outro autor que também discute as questões da LI como língua hegemônica é Rajagopalan (2005). Ele trata da sobreposição da LI sobre as demais línguas nacionais, por exemplo, em seu país, Índia. Acredita que a língua nacional de um povo “é algo sério demais para ser entregue aos cuidados exclusivos de meia dúzia de peritos autoproclamados, cuja perícia no assunto se acha erguida a premissa de que a língua [...] não tem nenhuma conotação política” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 136).

Rajagopalan (2005) compara a língua nacional com os demais símbolos nacionais como o hino e a bandeira. O autor ainda reforça que tratar uma língua nacional de modo grosseiro é o mesmo que achar que uma bandeira nacional é um pano pintado sem uma significação por trás e/ou que um hino nacional é apenas uma música como outra qualquer. A língua nacional de um país não se resume a morfemas e fonemas, é muito mais que isso. É preciso analisá-la com um olhar diferente do da linguística, pois esta ignora o valor simbólico e as conotações emocionais contidas nesta. Para Rajagopalan (2003, p. 93), "a língua é muito mais que um código ou

---

<sup>6</sup> Texto original: “first, there is a failure to problematize the notion of choice, and therefore an assumption that individuals and countries are somehow free of economic, political and ideological constraints when they apparently freely opt for English(...) Second, there is a structuralist and positivist view of language that suggests that all languages can be free of cultural and political influences(...) and finally, there is an understanding of international relations that suggests that people and nations are free to deal with each other on an equal basis and thus, if English is widely used this can only be beneficial”.(PENNYCOOK, 1994, p. 12)

instrumento de comunicação. Ela é [...] uma das principais marcas de identidade de uma nação, povo [...]”.

Seguindo este caminho, Rajagopalan chama de “redefinição cultural” o processo pelo qual passamos no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, pois nesse processo nos transformamos em outros sujeitos, “afinal, é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação” (RAJAGOPALAN 2003, p. 70).

Todos esses motivos históricos, sociais e culturais, apresentados até então, naturalizam o Inglês como uma língua necessária à humanidade em geral. Problematizar sua expansão e uso ajudará na reflexão que se está fazendo sobre os discursos que emergem nas/das escolas autodenominadas bilíngues.

Tendo problematizado neste capítulo o contexto de expansão da Língua Inglesa no mundo, no próximo capítulo serão apresentados o panorama histórico da Língua Inglesa no Brasil e discussões de algumas concepções de bilinguismo.

## CAPÍTULO 2 – ENSINO DE LÍNGUAS E BILINGUISTO

Este capítulo apresenta um panorama histórico do ensino de línguas no Brasil, com o intuito de ampliar a compreensão da relevância que é dada ao ensino da Língua Inglesa no momento contemporâneo e na sociedade brasileira. Em seguida, serão apresentadas as tensões entre Língua Materna e Língua Estrangeira na constituição do sujeito bilíngue. Ainda nesta seção, serão discutidos os possíveis conceitos de bilinguismo, desde as abordagens que tratam das habilidades linguísticas até como o sujeito se constitui e se subjetiva diante desse fenômeno.

### 2.1 A entrada da Língua Estrangeira no Brasil: Momento histórico

Nosso país é constituído por povos diversos e, por isso, somos um povo multicultural. Houve muitas mudanças na cultura, na sociedade e na política no decorrer destes cinco séculos. Logo, pode-se observar uma mudança no ensino de línguas estrangeiras ao longo dos anos, já iniciada nos tempos do Brasil Colônia, quando a Língua Portuguesa foi imposta aos índios por meio da catequização.

Com a fundação das primeiras escolas jesuítas, o ensino de línguas clássicas, Grego e Latim, marcou o início de ensino de línguas estrangeiras no país. No início do século XIX, as línguas modernas como o Francês, Inglês, Alemão e Italiano foram inseridas no aprendizado.

O Latim e o Grego eram disciplinas predominantes no período colonial. Somente com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808 e, posteriormente, com a Reforma de 1855, é que as escolas começaram a valorizar as línguas modernas. Porém, logo se iniciou a decadência do ensino dessas línguas, e, gradualmente, o número de horas de estudos foi sendo reduzido, chegando à metade no fim do Império.

Houve ainda, na Primeira República, uma redução mais acelerada na carga semanal dedicada às línguas estrangeiras. Segundo Leffa (1999), em 1892, estudava-se 76 horas semanais e, em 1925, 29 horas. Nessa mesma época, o ensino do Grego desapareceu, e o Inglês e Alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo.

Com a criação do Ministério da Educação em 1930 e com a reforma de 1931 feita por Francisco de Campos, o ensino de línguas sofreu mudanças não somente em relação ao conteúdo, mas também quanto à metodologia. A diminuição da carga horária

do Latim e um destaque maior para as línguas estrangeiras fizeram com que fosse emitida uma portaria ministerial dispondo sobre a metodologia utilizada no ensino dessas línguas. A metodologia era “Método direto”<sup>7</sup>, focando o ensino das línguas através da própria língua, levando em consideração os objetivos educativos e culturais. Segundo Leffa (1999), essa foi a reforma que mais deu importância ao ensino de línguas estrangeiras, pois todos os alunos, desde o ginásio<sup>8</sup> até o Científico ou Clássico, estudavam Latim, Inglês e Espanhol. Ainda, muitos liam os autores originais.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 tornou os Conselhos Estaduais da Educação responsáveis pelo ensino de línguas estrangeiras. Como consequência, o Latim foi aos poucos sendo retirado do currículo, e o Francês teve sua carga diminuída, mas o Inglês não sofreu mudanças em número de horas estudadas. Todavia, a mudança se deu na reorganização curricular: o ensino de línguas não faria mais parte do núcleo de disciplinas obrigatórias e, sim, ficaria em caráter optativo e/ou complementar.

Quando se publicou a LDB de 1971, todas as disciplinas sofreram diminuição em sua carga horária, o que causou impacto no ensino de línguas estrangeiras. Houve a prevalência do ensino de Inglês como língua estrangeira, embora sua carga fosse reduzida. Nesse momento da história, aconteceu a decadência e quase a extinção do ensino de línguas estrangeiras, justificada de forma contraditória no parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (*sic*) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (LDB, Brasil, 1971).

Em 1980, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em conjunto com professores das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo, deu início ao processo

---

<sup>7</sup> Segundo LEFFA (1988, p. 6), o método direto tem como princípio fundamental o fato de que: a segunda língua se aprende através da segunda língua; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua”. A ênfase está na língua oral, o uso de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para os exercícios orais. A integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas.

<sup>8</sup> Até 1971, no Brasil, o ginásio constituía o estágio educacional que se seguia ao ensino primário, hoje corresponde aos quatro anos finais do atual ensino fundamental.

de revisão dos Guias Curriculares, que até então eram o currículo oficial das escolas estaduais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Foi lançado nesse momento um material denominado “Subsídios para implementação da Proposta Curricular da Língua Inglesa”, o qual sugeria tipos de exercícios, técnicas e atividades voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

Nessa época, a economia era voltada para os Estados Unidos, o que fez com que fosse necessário ter falantes de Língua Inglesa no Brasil, fator que permitiu o fortalecimento dos institutos de ensino de língua estrangeiras, sobretudo de Inglês, por todo o país.

No ano de 1984, o governo do Estado de São Paulo tomou uma medida que desvalorizaria ainda mais a posição das línguas estrangeiras oficialmente: a Língua Estrangeira foi transformada em atividade (sem avaliação e reprovação) no 1º grau, e manteve-se como disciplina no 2º grau. Como consequência, o desestímulo entre os professores e o descaso dos alunos fizeram com que a importância do ensino de línguas fosse perdido. (FERRO, 1998, p. 36).

Depois de trinta e cinco anos da primeira publicação da LDB, publicou-se a nova LDB 9.394, de 1996, a qual determinou que a língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, seria obrigatoriamente incluída a partir da 5ª série. Cabe observar que nesse momento já se tinha a Língua Inglesa como dominante. Para o Ensino Médio, o artigo 36 discorreu que o ensino de uma língua estrangeira moderna seria obrigatória e a escolha de uma segunda língua estrangeira seria optativa, conforme à realidade e às possibilidades da comunidade.

Apesar de a Língua Estrangeira ter sido regulamentada no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não houve nenhuma regulamentação para a Educação Infantil e para a primeira parte do Ciclo Fundamental da época (1ª a 4ª série)<sup>9</sup>.

Em 1999, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse documento, o ensino de Língua Estrangeira só é abordado no Ensino Fundamental a partir do 3º e 4º ciclos, ou seja, a partir da 5ª série, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. A esse respeito, os PCN estabelecem que

a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das

---

<sup>9</sup> Correspondente nos dias atuais- 2º ao 5º Ano.

comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno (BRASIL, 1998, p. 15)

A lei mais recente em relação ao ensino de línguas é a que foi promulgada em 2005, lei 11.161<sup>10</sup>, que decretou que a oferta do ensino de Espanhol é obrigatória no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental. O ensino da Língua Espanhola teria que ser implantado gradativamente e em um prazo de cinco anos, o que não aconteceu.

Em relação à educação bilíngue, como se pode observar nesse breve levantamento histórico, não existe ainda nada quanto a sua regulamentação. O reconhecimento do direito de povos indígenas e da comunidade surda de receber a educação bilíngue, em suas línguas maternas e em Português, é a única referência regulamentada a este respeito até o momento.

O decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No artigo 22 abaixo, pode-se vislumbrar uma possível abertura para a conceituação de uma escola bilíngue:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Outro projeto em relação à escola bilíngue é iniciado no Brasil em 2005, “As Escolas Bilíngües sem Fronteiras”, o qual pretende integrar a educação nos países que fazem parte do MERCOSUL (Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Brasil). Esse projeto propõe um modelo comum para o desenvolvimento do Bilinguismo e Interculturalidade. Os alunos de escolas públicas desses países recebem

---

<sup>10</sup> Esta lei foi Revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 29 de outubro de 2016.



educação em ambas as línguas, por professores dos dois países, sendo as línguas de instrução dos conteúdos escolares o Português e o Espanhol.

## 2.2 O silenciamento em torno das políticas das escolas bilíngues

Dedicar-se ao estudo de escolas bilíngues Inglês-Português é um desafio para nós pesquisadores, uma vez que nem todas as escolas são registradas oficialmente como escolas bilíngues (CORREDATO, 2010; GARCIA, 2011; MOURA, 2009). Portanto, não há precisão nas estatísticas diante desse fenômeno na sociedade contemporânea.

Alguns pesquisadores fazem a distinção entre escolas internacionais e escolas bilíngues, outros focam no nível de ensino oferecido, outros se concentram nas localizações geográficas. Porém, percebe-se que o ponto comum entre as pesquisas é que, na ausência de dados oficiais do MEC sobre o ensino bilíngue, pesquisadores adotam as estratégias empíricas de coleta de dados: pesquisa na internet e na mídia, contato com as escolas e contato com a OEBi (Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo), uma organização privada fundada em 2000. O foco dessa instituição é oferecer um suporte-pedagógico às escolas bilíngues que se associam à instituição. Entretanto, a instituição não menciona em seus documentos nenhum envolvimento com políticas públicas. Vale destacar que, em acesso ao site dessa organização, foram encontradas apenas 13 escolas cadastradas como bilíngue.<sup>11</sup>

Como exemplo tem-se a pesquisa realizada por Corredato (2010), que fez um levantamento de escolas bilíngues e apontou que a falta de registros oficiais afetou a coleta de dados.

Pesquisas particulares realizadas para a elaboração deste trabalho indicam a existência de quase 90 escolas bilíngues e internacionais em nosso Estado. Estamos certos que por falta de registros oficiais deixamos, nós também, de contemplar em nossos números escolas de menor porte ou com pequena divulgação, mas estamos confiantes de que o quadro apresentado representa amostragem bastante próxima da real (CORREDATO, 2010, p. 57).

A seguir, a tabela na qual a pesquisadora reuniu os dados:

---

<sup>11</sup> <http://www.oebi.com.br/> Acesso em 10 de out. de 2016.

Tabela 1: Escolas bilíngues no Estado de São Paulo  
(CORREDATO, 2010, p.57, 8)

CIDADE	LÍNGUAS OFERTADAS	N. DE ESCOLAS
<b>CAPITAL</b>		
São Paulo	Alemão/Português	2
São Paulo	Alemão/Inglês/Português	1
São Paulo	Coreano/Português	1
São Paulo	Espanhol/Português	1
São Paulo	Francês/Português	1
São Paulo	Hebraico/Inglês/Português	1
São Paulo	Inglês/Português	59
São Paulo	Japonês/Português	2
<b>GRANDE SÃO PAULO / ABC / INTERIOR</b>		
Araraquara	Inglês/Português	1
Barueri	Inglês/Português	2
Campinas	Inglês/Português	1
Cotia	Inglês/Português	2
Jundiaí	Inglês/Português	1
Mogi das Cruzes	Inglês/Português	2
Santana de Parnaíba	Inglês/Português	3
São Bernardo do Campo	Inglês/Português	1
São Caetano	Inglês/Português	3
São José dos Campos	Inglês/Português	3
Sorocaba	Inglês/Português	1
Valinhos	Inglês/Português	1
<b>TOTAL</b>		<b>89</b>

Na tabela acima, nota-se que há 80 escolas bilíngues nas quais as línguas de foco são a Inglesa e Portuguesa. As outras nove escolas se dividem no ensino de Alemão, Coreano, Espanhol, Japonês, Hebraico, juntamente com o Português. Diante do número pequeno dessas escolas, percebe-se que ainda os contextos bilíngues de minorias (indígenas, comunidades de imigrantes, surdos, habitantes de fronteiras geopolíticas) são quase invisíveis e acabam sendo ofuscados pelo bilinguismo “estereotipicamente

relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite” (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Segundo Hornberger (1991), a educação bilíngue no contexto minoritário é identificada por três modelos: transicional, de manutenção e de enriquecimento. O modelo transicional caracteriza-se pelos objetivos assimilacionistas<sup>12</sup>, encorajam-se os alunos de minorias linguísticas a assimilar a língua (que geralmente é a língua nacional) e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas. A Língua Materna é usada como meio de instrução durante uma fase temporária de escolarização, até que alcance a assimilação da língua nacional. Neste caso, a LM é vista como um problema.

Mello (2010) explica que o modelo de manutenção é caracterizado pelos objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional. Os programas que utilizam esse modelo veem a língua como um direito e incentivam a manutenção da língua minoritária.

Ainda para Mello (2010), o modelo de enriquecimento é caracterizado pelos seus objetivos e pela sua orientação aditiva de línguas. Esse programa é voltado tanto para a população minoritária quanto para a majoritária. Aqui a língua minoritária não deve ser somente preservada, mas, sobretudo, desenvolvida e usada como um recurso enriquecedor para os falantes da língua majoritária.

Em suma, observa-se que há uma concentração maior de escolas na capital (68) de São Paulo e apenas 21 unidades em outras cidades. Há 80 escolas que enfatizam o ensino bilíngue de elite e nove escolas que se pode considerar que se concentram no bilinguismo de minoria. Outro ponto que Corredato (2010) observou é que a distribuição dessas escolas na Capital não é homogênea, pois, devido ao alto custo de suas mensalidades, estão “concentradas nos bairros centrais ou de maior poder aquisitivo, entre eles, Morumbi, Campo Belo, Itaim, Moema, Perdizes e Santo Amaro” (CORREDATO, 2010, p. 58).

---

<sup>12</sup> A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.

Moura (2009) apresentou em sua pesquisa uma tabela que lista as escolas bilíngues e as escolas internacionais<sup>13</sup> no Estado de São Paulo. O critério em que a autora baseou-se para listar as escolas foi a designação “bilíngue” usada por essas escolas, o que não significa que todas adotam o currículo de imersão<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Define-se como escola internacional a instituição que ensina em uma língua majoritária, geralmente o Inglês, e pode incorporar uma língua local ao currículo. No Brasil, as escolas internacionais são obrigadas a seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que os conteúdos sejam ministrados na língua estrangeira. As escolas seguem o calendário do país a que se vinculam e, na maioria das vezes, incorporam o currículo do país que se vinculam. Geralmente o Português é trabalhado como Língua Estrangeira ou segunda língua. Assim, os alunos podem prosseguir seus estudos em outro país e dar continuidade no ano letivo sem prejuízos no que diz respeito às séries, ou seja, em qualquer país que esse aluno se matricular numa escola internacional, ele continuará a cursar a mesma série.

<sup>14</sup> Os programas de imersão têm origem nas experiências educacionais canadenses iniciadas em 1965, na comunidade de ST Lambert, em Montreal, que se espalhou pelo Canadá e por outros países. Uma das características desse programa é o uso de ambas as línguas na instrução.

Tabela 2 : Escolas bilíngues no Estado de São Paulo  
(MOURA, 2009, p.60)

Quadro 5				
Escolas auto-denominadas <sup>31</sup> bilíngües no Estado de São Paulo por Nível de Ensino				
Levantamento: Selma de Assis Moura				
	Nome da escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1	Accrington	x		
2	All Together	x		
3	Alphaville International School	x	x	x
4	Aubrick School		x	
5	Backpack School	x		
6	Backyard Preschool	x	x	
7	Be Living	x		
8	Beit Kids	x		
9	Beit Yaacov	x	x	
10	BIS – Brazilian International School	x	x	
11	Bright Kids	x		
12	Bluebonnet School	x		
13	Builders	x		
14	Busy Bees	x		
15	Casa Branca School	x		
16	Colégio Brasil-Canadá	x	x	
17	Colégio Oshiman	x	x	
18	Escola do Max	x		
19	Esfera – Escola Internacional	x	x	
20	Future Kids American Preschool	x		
21	Global Me	x		
22	Green Book School	x	x	
23	Integration School	x		
24	Kids Home	x		
25	Kinder Kampus	x	x	
26	Kinder Village	x		
27	Kindy Kids Preschool	x		
28	Kindergarten Hansel e Gretel	x		
29	Little's Cool	x		
30	Maple Bear <sup>32</sup>	x		
31	Monica's School	x		
32	My School	x		
33	Oen Yotien	x		
34	Phantasieland	x		
35	Play's Cool International School	x		
36	Playpen – Escola Cidade Jardim	x	x	
37	Puzzle	x		
38	Red Brick School	x		
39	See-Saw - Panamby	x	x	
40	Stance Dual School	x	x	
41	Sun Port	x	x	
42	Talk Kids	x		
43	Tigrinhos Pré-Escola Bilíngüe	x		
44	Tip Toe Alphaville's Montessori School e Tip Toe Alphaville's Elementary School	x	x	
45	Tree Top School	x		
46	TTwice	x		
TOTAL		45	15	1

Observações: Não integram esta listagem as escolas regulares que criaram um "currículo bilíngüe opcional". A presença de qualquer escola nesta lista não a define necessariamente como escola bilíngüe, pois para isso seria necessário investigar como as línguas se organizam no dia-a-dia de cada escola. O critério utilizado para esta listagem foi a auto-denominação da escola como bilíngüe.

Por falta de regulamentação, Moura (2009) também menciona a dificuldade de levantar dados, alegando que o levantamento das escolas ditas bilíngues foi realizado de forma empírica:

através de contato pessoal em eventos da área ou mediado pela internet através de um grupo virtual sobre educação bilíngue [...] Como a legislação brasileira não regulamenta essa modalidade nem define parâmetros ou critérios específicos, não disponho de instrumentos que permitam avaliar se essas escolas oferecem, de fato, educação bilíngue (MOURA, 2009, p.60).

Como se viu anteriormente, há um silenciamento por parte dos órgãos públicos, e os documentos que abordam o termo bilíngue fazem-no com vistas à educação bilíngue indígena e/ou em Libras.

Em buscas feitas para essa pesquisa, foram localizados apenas três atos normativos referentes ao funcionamento das escolas bilíngues:

1. **PARECER CME N 135/2008 (SP):** Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue (SÃO PAULO, 2008).
2. **PARECER CEE/CEB N. 649/11 (PR):** Consulta sobre a normatização da proposta pedagógica e regimento escolar para instituições de ensino “bilíngue/internacional” (PARANÁ, 2011).
3. **DELIBERAÇÃO CEE N 341/2013 (RJ):** Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013).

Todos os três documentos partem da ausência de regulamentação da modalidade bilíngue para apresentarem suas considerações, como se pode ver nos excertos abaixo:

[...] os cursos com características bilíngues e internacionais não estão normatizados [...] (PARANÁ, 2011, p. 3).

Considerando:

1. A ausência de normativas para a execução de proposta curricular bilíngue e bicultural reconhecida entre o Brasil e outras nações [...] (RIO DE JANEIRO, 2013, p.1)

No Parecer do Estado do Paraná, do município de Curitiba, é caracterizado e estabelecido o que é uma escola bilíngue, quais são os objetivos e a sua matriz curricular, como se nota no excerto:

Concepção – manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio de uma língua estrangeira.

Objetivo - ensinar a língua estrangeira como objeto de estudo.

Matriz curricular – da legislação nacional acrescida de Língua Estrangeira. (PARANÁ, 2011, p. 3-4)

No ato normativo, a Câmara da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro publicou, em 12 de Novembro de 2013, uma deliberação CEE Nº 341, que estabeleceu

normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica. Justificouse a concessão de funcionamento de escolas bilíngues pelo processo de globalização e pela formação de um cidadão do mundo para o mundo. Outra justificativa foi a necessidade de uma legislação que explicita e normatize essa forma ou modelo de ensino bilíngue e internacional, estabelecendo critérios e requisitos para oferta e certificação dos alunos.

Já o Parecer do Estado de São Paulo, CME nº 135/08, salienta que a educação bilíngue deve visar não apenas à competência na comunicação em uma segunda língua, mas também seu conseqüente conhecimento dos significados culturais dos falantes. Também é recomendado que a carga de Língua Portuguesa seja sempre superior à da Língua Estrangeira e que esta, para que se caracterize o perfil bilíngue da instituição, tenha não menos do que 25 por cento da carga horária total. Outra questão abordada nesse parecer foi a formação dos professores, no qual se entende que o professor deve possuir habilitação também na Língua Estrangeira, além da habilitação para a docência para a faixa etária atendida.

Diante da documentação mencionada na presente pesquisa, pode-se dizer que existe o silenciamento constitutivo, uma vez que não há uma “interdição do dizer” (ORLANDI, 2002, p. 76) mas sim “um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, 2002, p. 75).

Dessa forma, nesta pesquisa optou-se pela nomenclatura que Moura (2009) adotou em sua pesquisa “escolas autodenominadas bilíngues”, pois, como a legislação brasileira não regulamenta esta modalidade nem define parâmetros ou critérios específicos, não é possível avaliar se as escolas de fato oferecem uma educação bilíngue.

Assim, frente a essas lacunas apontadas na legislação e considerando-se a proliferação de escolas bilíngues no Brasil, urgem pesquisas que problematizem o atual contexto nacional, o que se pretende com esse trabalho.

Sem pretensão de dar conta das diversas definições e vertentes, a seguir, será realizada uma discussão sobre bilinguismo.

### 2.3 Qual sujeito bilíngue sou eu ? (In)definição de Bilinguismo

Quando se pensa no termo bilinguismo ou pergunta-se para alguma pessoa o que é ser bilíngue, logo se obtém como resposta a definição de Bilinguismo/Bilíngue que está no dicionário:

1. Caráter de bilíngue. 2 Capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra conforme a situação do momento. (FERREIRA, 2010, p. 104)

Mas essa definição não é suficiente, pois quando se reflete sobre o assunto e levam-se em conta outras esferas tais como a social, política, econômica e não somente as habilidades linguísticas relacionadas à aquisição de uma segunda língua, esse fenômeno torna-se complexo nas suas singularidades e diversas vertentes. A (in)definição é constante e se multiplica na academia atualmente.

Em um primeiro momento, serão abordados alguns teóricos que discutem o bilinguismo a partir das habilidades linguísticas, como a clássica definição de Bloomfield em 1935, para qual

Nos casos em que essa perfeita aprendizagem de línguas estrangeiras não é acompanhada pela perda da língua nativa, isso resulta em bilinguismo, o controle nativo das duas línguas. (BLOOMFIELD, 1935, p.56)<sup>15</sup>

Essa definição parece-nos muito restrita, pois relaciona o bilinguismo somente quando se tem o controle nativo nas duas línguas, sem perda de uma delas. A partir dessa definição, alguns questionamentos são levantados por muitos pesquisadores “O que significa falar como um nativo? Quem é esse nativo? Como se pode julgar a proficiência de um nativo?”.

Já Macnamara (1967) adota uma visão que aborda somente as habilidades linguísticas para o sujeito ser bilíngue, nesse caso, ele precisa possuir competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades: compreensão auditiva, fala, leitura ou escrita (*Listening, speaking, reading and writing*, no original). Aqui se ampliou a possibilidade de um sujeito ser bilíngue, ou seja, saiu-se de uma teoria do “controle nativo” e caminhou-se para uma teoria para a qual qualquer pessoa que tenha algum conhecimento na segunda língua é considerado bilíngue.

---

<sup>15</sup> Texto original: ...In cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, the native-like control of two languages (BLOOMFIELD, 1935, p.56).



Diebold (1964) propõe um conceito ainda mais aberto, pois ele sugere que, com o contato inicial entre duas línguas, mesmo sem a produção de enunciados completos e com sentido, o sujeito pode ser considerado bilíngue.

Grosjean (1985) define o sujeito bilíngue como a somatória de dois sujeitos monolíngues. Porém, quando se pensa em sujeito monolíngue, não se pode pensar que ele é perfeito na sua única língua.

Alguns autores apresentam a discussão sobre a (in)definição de bilinguismo partindo do contexto social. Nesse sentido, Mackey (1968, apud ROMAINE, 1996) define o sujeito bilíngue, quando ele não sabe o momento em que se tornou bilíngue, ou seja, não há uma ruptura, nesse caso, o grau de proficiência não é o único quesito definidor, mas também o contexto do uso das línguas, a alternância de códigos e a interferência. Assim sendo, toma-se a língua como instrumento de comunicação que faz sentido somente na interação.

Outros autores que contribuíram para a discussão “do ser bilíngue” foram Hamers e Blanc (2000, p. 368), cuja definição é construída a partir de um caráter multidimensional, que se divide em dois: bilinguismo e bilingualidade. Bilinguismo é um fenômeno global pelo qual o estado psicológico do sujeito está simultaneamente envolvido em uma situação de línguas em contato em níveis interpessoal e coletivo. Já a Bilingualidade refere-se ao aspecto individual do sujeito bilíngue, como o estado psicológico que teve acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social.

Ainda na perspectiva multidimensional, os autores Butler e Hakuta (2004, apud FLORY, 2008, p. 25) afirmam que existem quatro dimensões gerais para definir o conceito de bilinguismo, essas são: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social. Na dimensão linguística, é levada em conta a proficiência das línguas em questão, assim surgem outras denominações: o bilíngue balanceado, o qual possui proficiência similar nas duas línguas, ou dominante, que possui proficiência maior em uma língua. Na dimensão desenvolvimental, tem-se que levar em consideração a idade em que se aprende as línguas, classificando, assim, em bilíngues precoces (aquisição da segunda língua na infância) e tardios (aquisição da segunda língua na fase adulta e/ou na adolescência).

Na dimensão cognitiva linguística, a definição é dada a partir do modo que o sujeito bilíngue organiza seus dois (ou mais) códigos linguísticos (BUTLER e

HAKUTA, 2004, apud FLORY, 2008, p. 26), em que, conforme Romaine (1995), são três as definições para o bilinguismo:

o termo coordenado é empregado para aqueles bilíngues que aprendem suas línguas em ambientes separados e conseqüentemente, os itens lexicais das suas línguas são armazenados separadamente. Cada palavra tem sua própria representação mental. Ao contrário, o termo “composto” é empregado para aquelas pessoas que aprendem duas línguas em um mesmo contexto, em que ambas são usadas alternada ou simultaneamente. Assim, essas pessoas associam um único conceito a dois itens lexicais diferentes. As palavras dos dois sistemas linguísticos estão ligadas por uma única representação mental. [...] O bilinguismo subordinado é um subtipo do coordenado. O indivíduo possui dois sistemas linguísticos e um predomina sobre o outro. As palavras da língua subordinada são interpretadas através da dominante. (MELLO, 2002, p.62)

Já na dimensão social, que no caso desta pesquisa é muito relevante, o bilinguismo é definido a partir do status da língua na sociedade em que ela vai ser adquirida. Levando em conta esse fator, estão duas importantes definições de bilinguismo: o de elite e o popular (*Elite Bilingual and Folk Bilingual*). Fishman (apud BUTLER e HAKUTA, 2004, p. 118) define o bilinguismo de elite como sendo aquele em que os sujeitos falam a língua dominante naquela sociedade e uma língua adicional que tem também um prestígio elevado dentro dessa mesma sociedade.

Outra pesquisadora também aponta outras características do bilinguismo de elite/de prestígio. Mejía (2002) afirma que esse tipo de bilinguismo é geralmente definido a partir de classe “bilinguismo de elite” ou a partir de status “bilinguismo de prestígio”. Neste caso, a classe é enfatizada pela posição social ocupada por aqueles que desejam se “tornar bilíngues”; já o status tem o foco voltado para as representações políticas e ideológicas atribuídas à língua. Embora exista uma tentativa de distinguir tais definições, podemos afirmar que “classe” perpassa “status” e vice e versa. Mejía (2002) ainda afirma que esta forma de bilinguismo é altamente “visível” e que

uma vez que promove o acesso às línguas internacionais de prestígio para aqueles indivíduos em ascensão e suas famílias que precisam ou que desejam ser bilíngues ou multilíngues. Para muitos estudantes provenientes de grupos de alto status socioeconômico, tornar-se bilíngue significa a possibilidade de ser capaz de interagir com falantes de diferentes línguas diariamente, e de ter acesso a oportunidades de emprego no mercado global. (MEJÍA, 2002, p. 5, tradução nossa).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Texto original “[...] this form of bilingualism is highly ‘visible’, in the sense that it provides access to prestigious international languages for those upwardly mobile individuals and their families who need or who wish to be bilingual or multilingual. Becoming bilingual for many students who come from higher socio-economic status groups means the possibility of being able to interact with speakers of different languages on a daily basis, and of gaining access to employment opportunities in the global marketplace.” (Mejía, 2002, p. 5).

Os elementos que definem o bilinguismo de elite/de prestígio parecem estar mais focados nos sujeitos bilíngues do que na própria aquisição da língua em si. Mejía (2002) evidencia que o bilinguismo de elite/de prestígio estão ligados com classe e status e, conseqüentemente, essa terminologia traz uma associação preconceituosa e pejorativa. Segundo Mejía (2002), essa questão pode estar relacionada à

dificuldade de usar um termo socialmente carregado como ‘elite’ para fazer referência a um tipo de bilinguismo que, embora não seja uma situação majoritária, está se tornando cada vez mais comum em um universo globalizado cada vez menor. (MEJÍA, 2002, p. 42, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Já o bilinguismo popular refere-se a grupos linguísticos minoritários cuja língua de origem não tem status elevado na sociedade em que vive, logo os sujeitos precisam aprender a língua elitizada e ou a língua nacional. Neste caso, a necessidade de sobrevivência faz com que a língua a ser aprendida não seja escolhida e sim imposta.

Segundo Garcia (2011), o bilinguismo é uma forma de proporcionar uma educação equalitária e significativa. O sujeito bilíngue, nesse segmento, terá múltiplos entendimentos sobre as línguas e as culturas, dessa forma, apreciará a diversidade humana. Esse sujeito também conseguirá agir com responsabilidade em diferentes culturas.

Nesta pesquisa, o conceito de bilinguismo está apoiado na discussão trazida por Cavallari (2011, p. 144), para a qual o sujeito bilíngue é aquele que

[...] parece estar no “entre-lugar”, isto é, entre línguas e identidades. Assim, sendo, o sujeito se torna bilíngue ou estrangeiro em ambas as línguas, já que o contato entre a LM e a LE possibilita a ruptura e o deslocamento de lugares e de identidades já constituídas na/pela LM, revelando um outro saber sobre esse sujeito, através dos desejos recalcados que se dão a escutar via simbólico.

Ainda para Cavallari (2011, p. 144), o sujeito bilíngue:

é pulverizado por identidades híbridas e múltiplas que advêm das identificações com a língua do outro e resultam da impossibilidade de se traçar fronteiras entre a LM e a LE, bem como de (de)marcar os lugares que estas ocupam na constituição do sujeito.

Considerando-se essa definição de bilinguismo, a seguir, apresenta-se a relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira, à luz da perspectiva discursiva.

---

<sup>17</sup> Original: “the difficulty of using a socially loaded term like “elite” to refer to a type of bilingualism which, while it is not a majority situation, is becoming increasingly common in an ever-shrinking globalised universe.” (MEJÍA, 2002, p. 42).

## 2.4 Língua Materna X Língua Estrangeira: tensões

Muito é discutido e pesquisado no meio acadêmico sobre a relação e tensão entre a Língua Materna e Língua Estrangeira. Segundo Coracini (2007), habitualmente, as definições que são dadas pela sociedade partem do senso comum, ou seja, de que a Língua Materna seria adquirida, passando por um processo de aquisição, e de que a Língua Estrangeira é aprendida, passando, dessa forma, por um processo de aprendizagem.

Quando se pensa na Língua Materna a partir da perspectiva discursiva, não se leva em conta as estruturas ou a maneira que se aprendeu a língua (cf. estruturalismo-behaviorismo), pois segundo Revuz (1998, p. 215), "essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova".

Desde o nascimento, a criança já está inserida na atividade de fala dos pais e, desde o início, sofre os efeitos dessa. A atividade de fala é incorporada pela criança no seu próprio dizer. A criança é significada no sistema linguístico do "outro", nesse caso, dos pais e, a partir disso, ela dará significado ao mundo a sua volta e a si própria, sempre atravessada por essa língua que não é aprendida.

Coracini (2007) problematiza a costumeira separação entre Língua Materna e Língua Estrangeira postulada por pesquisas em Linguística Aplicada acerca das metodologias de ensino de línguas estrangeiras. A autora apresenta as principais características das metodologias de ensino de Língua Estrangeira que dominaram e dominam o ensino no Brasil.

A metodologia tradicional, também conhecida como gramático-tradicional, toma a Língua Materna como referência, ministrando o ensino da Língua Estrangeira totalmente em Língua Materna, tendo como foco o texto escrito. Tal metodologia toma a linguagem como transparente, com a possibilidade de transposição direta entre as línguas, através da tradução; sendo o sujeito tomado como passivo, vazio de conhecimento, conhecimento este a ser preenchido pelo professor.

Opondo-se a esta concepção, aparecem os métodos áudio-oral e audiovisual, tendo como influência a psicologia comportamental, banindo o uso da Língua Materna da sala de aula e usando a Língua Estrangeira. Aprender uma LE significava memorizar situações da vida cotidiana, a partir de diálogos fabricados e obedecendo a uma

progressão gramatical e lexical. A LM era evitada por induzir ao erro, considerado o inimigo número um do aprendizado.

Na década de 70, na Europa, e 80 no Brasil, estudiosos, afetados pela Psicologia Cognitiva e pela Gramática Gerativo-transformacional introduzem a abordagem comunicativa. O foco desloca do ensino para a aprendizagem, através de simulações das situações de comunicação entre os nativos da LE. Embora o recurso da tradução passe a ser admitido na sala de aula, a abordagem comunicativa trabalha com o mito de nativo e estrangeiro, que leva “a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos” (CORACINI, 2007, p. 142). Também, a partir dos estudos empreendidos por Krashen (1982), a abordagem comunicativa entende que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá de forma consciente, por outro lado a aquisição da LM é um processo inconsciente.

Segundo Coracini (2007, p. 143), a relação entre LM e LE costuma a ser entendida como “uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito, visto como falante, mero usuário (...)”, sendo as línguas comparadas no máximo pela descrição gramatical, “abafando, assim, os conflitos que necessariamente existem no confronto de duas línguas em processo de aquisição” (CORACINI, 2007, p. 144).

As abordagens e metodologias descritas acima encaram a relação entre LM e LE como uma relação de contaminação entre dois códigos ou entre duas culturas, mas afinal, o que é LM e LE?

Língua Materna lembra a língua da mãe, ou seja, ensinada pela mãe, porém, e se a criança aprender em primeiro lugar a língua do pai?

Coracini (2007) nos oferece o seguinte exemplo de tensão entre as línguas: quando uma criança tem pais com nacionalidades diferentes e na sua residência é falada mais de uma língua, ou seja, uma família, por exemplo, na qual o pai fala Francês e sua mãe fala Chinês, o pai se comunicará com a criança em Francês com o objetivo de que ocorra contato com a família que vive na França, já a mãe fará o mesmo, pois quer que sua criança também tenha um bom contato com sua família. Podemos ir um pouco além nessa situação de confronto entre línguas: se essa família morar em um país em que não se fala Francês nem Chinês, ao ir para escola, essa criança encontrará uma terceira língua e uma nova cultura também.

A situação trazida apresentada pela autora faz-nos questionar: Qual a Língua Materna desta criança? A língua que aprendeu na sua passagem de um “*infans*” para um

ser falante, seria o Francês ou o Chinês? Ou, ainda, a língua que a ajudou a se inserir na cultura do seu país de residência?

Assim, pode-se perceber que a LM e LE constituem o sujeito e, na maioria das vezes, elas se complementam, ou seja, elas não ocupam lugares distintos na constituição identitária do sujeito. Se por um lado, a partir da LM, o sujeito se constitui como um ser da linguagem, a LE vai instigar neste sujeito outras identificações provocadas pelos discursos que apresentarão diferentes efeitos de sentido em um ser que já é efeito de sentido da LM. Deve-se lembrar também que para cada sujeito a constituição será singular.

Toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Porém, alguns estudos sobre bilinguismo baseiam-se na concepção de que a língua é um instrumento de comunicação entre os falantes. Essa língua seria formada por códigos, e são necessárias estratégias, técnicas e controle para aprendê-la. Nesta perspectiva, o sujeito é tomado como logocêntrico, racional e capaz de dominar sua consciência, e o ensino da LE se daria de modo consciente, diferentemente do ensino da LM que seria inconsciente.

Coracini (2007) alega que é inegável que a Língua Estrangeira pode ser um objeto de ensino desde o início de seu processo, porém não se pode concluir que a LE é totalmente consciente e que o aprendiz consegue ter total controle da sua aprendizagem e que essa permeia somente o exterior do sujeito.

Estudos recentes mostram que essa noção de sujeito cartesiano é questionável, quando se trata da aprendizagem de uma língua. Assume-se, assim, uma perspectiva discursiva, problematizando a noção de sujeito. Nesse caso, o sujeito é perpassado pelo inconsciente, é heterogêneo, cindido e amputado (clivado). Diante dessa noção de sujeito, será discutida a LM e a LE na perspectiva discursiva.

Segundo Coracini (2007, p. 148), a Língua Materna é aquela que abafa os desejos, constituindo assim a ilusão de sujeito completo e uno o qual é capaz de controlar os efeitos de sentido do seu dizer. Melman (1992) afirma que a Língua Materna traz o peso da história do sujeito, ideologia que naturaliza o que foi construído

ao longo de sua vida. Por sua vez, a Língua Estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido.

Ainda para Coracini (2007, p. 149), a LE é a língua “estranha”, a língua do estranho, do outro que pode causar medo ou forte atração, amor ou o ódio, aprendizagem ou resistência. Melman (1992) afirma que o sujeito pode ter medo do desconhecido, do deslocamento e das mudanças, o que bloqueia a aprendizagem eficaz e prazerosa.

Quando a LE desempenha uma forte atração, a Psicanálise explica a como o desejo do outro. A respeito desse desejo do outro, Prasse (1997, p. 69) afirma que:

O desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem (e que desordem!), inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo... O desejo pela língua estrangeira é um desejo de gozo do Outro[...]. Devido ao fato de que o outro imaginário fala, mas porque ele se exprime numa língua diferente, ele não parece falar como nós e logo, talvez, goze melhor.

Considerando o sujeito constitutivamente cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, e considerando que a manifestação do inconsciente se materializa pela língua, Coracini (2007) afirma que a Língua Materna é habitada pelo já-dito, ou seja, pela memória discursiva. Além disso, que a Língua Estrangeira é a busca pelo estranho, pelo diferente, pelo outro. Percebe-se que ambas as línguas se relacionam e que o sujeito se significa e se ressignifica na e pela língua(s).

Outra questão problematizada por Coracini em relação ao sujeito e à aprendizagem de línguas é a questão de identidade. Muitas vezes, um povo ou grupo social é caracterizado por uma identidade ilusoriamente unitária, estável e homogênea, nesse caso, remete-se ao sujeito logocêntrico e cartesiano. Entretanto, ao se pensar no sujeito descentrado, inconsciente, habitado pelo outro, incapaz de ser uno e estável, não se pode pensar em uma identidade acabada e única, só se pode dizer que sua identidade está em constante movimentação e modificação, então têm-se momentos de identificações.

Essa reflexão sobre identidade traz alguns outros questionamentos em relação ao ensino de Língua Estrangeira e Língua Materna, pois, se não existe identidade fixa e sim momentos de identificações, pode-se dizer que existe um abafamento da heterogeneidade, das diferenças, prevalecendo, assim, a crença do controle da

aprendizagem, quando, na verdade, existe a impossibilidade do controle total da linguagem.

Diante desta perspectiva teórica, pode-se dizer que a aquisição (ou aprendizagem) bem sucedida de uma Língua Estrangeira se dá quando o sujeito se inscreve nessa língua e consegue “se dizer” nela e por ela, ou seja, inscrever-se nesta língua é ressignificar e ressignificar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela” (CORACINI, 2007, p. 153).

Partindo das reflexões acima e seguindo o fio discursivo, pode-se afirmar que a LE não é um sistema vazio de sentido, mas sim que sempre trará consigo a carga ideológica do sujeito. Dessa forma, inscrever-se numa LE significa provocar confrontos, incômodos e questionamentos.

Esta concepção de aprendizagem de línguas que acabou de ser apresentada, a discursivo-desconstrutivista, é aquela com a qual se pretende trabalhar nesta pesquisa.

No próximo capítulo será abordado o que motivou a pesquisadora a iniciar esse trabalho, o embasamento teórico metodológico para a análise e também o levantamento dos dados da pesquisa.



### **CAPÍTULO 3 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE**

Neste capítulo, serão abordadas as condições de produção apresentadas sob o contexto micrológico da pesquisa quando se empreenderá uma descrição sobre: a pesquisadora, a perspectiva teórica metodológica e o levantamento dos dados da pesquisa, ou seja, as escolas autodenominadas bilíngues, bem como os sujeitos participantes.

Antes de iniciar esta pesquisa com as escolas e sujeitos participantes, este trabalho foi submetido à Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade São Francisco (CEP- Bragança- SP) e, por estar totalmente em conformidade com a Resolução 466 de 12/12/2012, foi aprovado, com o registro CAAE: 38629814.9.0000.5514, no dia 28 de Novembro de 2014.

#### 3.1 A pesquisadora

No dia 08 de Julho de 1982, nasci na cidade de Socorro, interior de São Paulo, em uma família de quatro irmãos e uma irmã. A minha família é proprietária de lojas de calçados e, desde muito pequena, eu trabalhava com eles nas lojas no período da tarde.

Eu entrei cedo para a escola e cursei, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em escola pública.

Eu sempre fui uma aluna muito ativa, fazia parte do time de basquete da escola e também do time oficial da cidade. Sonhava em ser profissional de basquete, como os astros da NBA. Mas para ser um jogador da NBA, eu precisava falar a Língua Inglesa.

Então, foi quando pedi para o meu pai me matricular numa escola de idiomas tradicional em Socorro, e lá comecei a cursar o tão sonhado idioma que me levaria a ser uma profissional no basquete.

Dos meus 11 aos 18 anos eu treinava basquete e cursava Inglês. Porém, no último ano de colegial, vieram as perguntas: “O que vou estudar?” “Qual carreira quero seguir?”. Essas dúvidas não apareceram antes na minha vida, pois era claro para os meus familiares que eu não seria uma profissional de basquete e sim seguiria a mesma trajetória trilhada por todos os meus irmãos, ou seja, tornar-se uma proprietária de uma loja de calçados.

Nessa época, eu não queria trabalhar em loja, pois sabia que era muito desgastante ser proprietária de um comércio. Eu comecei a olhar ao meu redor para as possibilidades que pudessem me conduzir para uma carreira. Eu tinha algumas primas que eram e são professoras e percebi que era um caminho possível de ser trilhado. Eu poderia ter uma carreira sem precisar sair do conforto da minha cidade tão querida.

No final do ano de 2000, prestei vestibular no curso de Letras, na FESB (Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista), pois eu gostava muito da Língua Inglesa. Outro fator relevante na minha escolha desse curso foi a possibilidade de continuar residindo em Socorro. Socorro fica a 30 minutos de Bragança Paulista, e o curso era ministrado no período noturno, então, todos os dias eu viajava de Socorro para Bragança para estudar.

Durante a graduação, eu não tive oportunidade de substituir aulas e de lecionar, pois durante o dia tinha que trabalhar para pagar as despesas da faculdade. Nesses quatro anos de graduação, eu trabalhei em uma empresa de fomento mercantil como operadora de caixa.

As aulas de Inglês eram ministradas pelo professor Ademir e, em uma conversa informal, contei sobre a minha vontade de ser profissional de NBA, e ele carinhosamente me apresentou o programa de *Au pair*. Nas palavras dele “Você tem a possibilidade de ir para os Estados Unidos, não vai ser como jogadora de basquete, mas sim como babá”.

Após minha graduação no final do ano de 2004, fui pesquisar sobre o programa de *Au pair* e vi que era possível fazer parte dele.

No ano de 2005, fiz todo o processo de aceitação do intercâmbio: prova de Língua Inglesa, prova de primeiros socorros e as 200 horas comprovadas cuidando de crianças.

No ano de 2006, embarquei para minha primeira aventura nos Estados Unidos. No primeiro e segundo anos de intercâmbio fiz grandes descobertas diante dessa nova língua e cultura, que eram novas, mesmo tendo estudado por muitos anos.

O intercâmbio acabou em 2008 e eu continuei a morar nos Estados Unidos por mais cinco anos. Nesse período, fiz muitos cursos de Língua Inglesa, tais como: Inglês como segunda língua, redução de sotaque, Língua Inglesa para acadêmicos. Todos esses cursos me remetiam de alguma forma ao curso de Linguística Aplicada que eu fiz na faculdade. Os meus questionamentos, anseios e angústias faziam e fazem parte de mim,

e, a todo momento, eu me questionava: “que pronúncia perfeita é essa que tanto busco? sinto-me estrangeira no Brasil e me sinto estrangeira aqui? sou bilingue ou não?”. Essas perguntas que eu não consegui responder naquele momento ficaram comigo por mais alguns anos.

No final de 2012, regressei ao Brasil, comecei a buscar oportunidades de emprego e percebi que, quando pesquisava por escolas de idiomas na internet, sempre aparecia como resultado “escolas bilíngues”. Enviei o meu currículo para várias escolas bilíngues, até que fui contratada como coordenadora de bilinguismo em uma escola que posso dizer que se autodenomina bilíngue. Trabalhei nessa escola por três meses e meus questionamentos sobre bilinguismo e ser bilíngue somente aumentaram.

Na busca por respostas, fui cursar na UNICAMP uma disciplina chamada “Educação bilíngue” e comecei a levantar mais e mais questionamentos sobre o bilinguismo e a educação bilíngue.

No segundo semestre de 2013, fui apresentada ao curso de Pós Graduação da Universidade São Francisco e também para a professora Dra. Márcia, que acolheu todos os meus anseios e questionamentos sobre o bilinguismo.

Ao mesmo tempo que era aluna especial do programa de Pós Graduação, a minha experiência como professora se iniciava. No ano de 2013, lecionei Língua Inglesa numa escola estadual em Campinas para alunos do colegial e também era professora auxiliar de Língua Portuguesa, auxiliava os alunos de sexto ao nono ano, nesta mesma instituição. Para complementar a renda, também dava aulas particulares de Língua Inglesa. Em 2015, comecei a trabalhar como professora efetiva de Inglês na cidade de Itatiba.

Diante dos meus anseios e questionamentos, somados ao crescimento de escolas autodenominadas bilíngues, nasce a proposta deste trabalho.

Em busca de algumas respostas, propus-me a investigar e problematizar os discursos que emergem nas falas dos professores dessas escolas, bem como nas propostas pedagógicas.

### 3.2 Perspectiva Teórico-metodológica

Neste item, serão discutidos alguns conceitos básicos do referencial teórico metodológico a ser usado nesta pesquisa, a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF): discurso, interdiscurso, sujeito e formação discursiva.

O discurso é marcado pelo histórico, pelo social e pelo ideológico e, segundo Ferreira (2005, p. 13), “se produz socialmente através de sua materialidade específica (a língua); [...] é dispersão de textos e a possibilidade de entender o discurso como prática que deriva da própria concepção de linguagem”. Orlandi (2009, p. 15) salienta que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem”.

A língua é a condição de possibilidade do discurso, porém a linguagem não é transparente e, para a ADF, é importante levantar maneiras com que o texto vai significar e não o que ele significa, já que ele não é apenas uma frase longa, uma soma de frases e/ou códigos linguísticos. Nas palavras de Brandão (2012, p. 11), a linguagem enquanto discurso

não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

Como o discurso não se separa do social e do ideológico, o seu sentido e seus efeitos também estarão atrelados ao mesmo contexto, ou seja, o sentido está no sujeito e na sua relação com o mundo em que este se inscreve. Assim, pode-se afirmar que o discurso sempre é heterogêneo, mutável e variável, pois é carregado e atravessado de sentidos entre locutores e interlocutores.

Outro fator relevante para a ADF é o interdiscurso, o qual se dá na relação do já dito com o que está se dizendo em uma determinada situação, em um dado momento da história. A memória discursiva para Orlandi (2009, p. 31)

por sua vez, tem características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. [...] Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Já o sujeito discursivo é entendido como um ser que é resultado da relação que ele tem com a linguagem e a história, ou seja, ele não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. Nesse caso, o sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento em que se origina o discurso (FERREIRA, 2005).

Na perspectiva teórica adotada, o conceito de sujeito não é dado *a priori*, ele vai se construindo, em determinado contexto sócio-histórico, na interação com o outro por meio do texto, isto quer dizer que "o domínio de cada um dos interlocutores, em si, é parcial e só tem a unidade *no* (e *do*) texto. Consequentemente, a significação se dá no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores" (ORLANDI *apud* BRANDÃO, 2012, p. 76). Trata-se da "concepção de um sujeito marcado pela ideia de unidade, do centro, fonte ou origem do sentido que constitui para a AD uma 'ilusão necessária', construtora do sujeito" (BRANDÃO, 2012, p. 83).

Para que se possa entender melhor a "ilusão discursiva", é preciso entender que o sujeito é afetado por dois esquecimentos. No primeiro esquecimento, o sujeito se posiciona como fonte de origem do seu dizer e apaga inconscientemente qualquer elemento que o remeta ao exterior da sua formação discursiva. Já no segundo, o sujeito faz uma seleção linguística de forma pré-consciente ou consciente sob o que é falado e o que deixa de ser falado em seu discurso. Ele faz, assim, paráfrase, esquece e oculta o que se remete ao discurso do outro. O seu discurso, nesse caso, reflete o conhecimento que ele tem da realidade.

Assim, Orlandi (2009, p. 49) define o sujeito discursivo como "materialmente dividido" em sua constituição, sendo sujeito de algo e estando sujeito a algo. Dito de outro modo,

ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Ainda, pode-se pensar o sujeito discursivo como uma "posição" (FOUCAULT, 2009), um lugar de onde se fala. Uma posição que deve ser ocupada para ser, realmente, sujeito do que se diz.

Por fim, pode-se dizer que o sujeito para ADF é marcado por um discurso heterogêneo, polifônico e, dependendo do lugar de que ele fala, a voz social deste

(lugar) será incorporada e assumida por ele. Diante disso, Brandão (2012) aponta as contradições que marcam o sujeito discursivo, que não é

nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo *do Um* e *do Outro*; entre a "incompletude" e o "desejo de ser completo"; entre a "dispersão do sujeito" e a "vocalização totalizante" do locutor em busca da unidade e da coerência textuais; entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem do sentido (BRANDÃO, 2012, p. 85).

A noção de Formação Discursiva (FD) é essencial na ADF, “pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de esclarecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2009, p. 43).

Como se viu anteriormente, o discurso e o sujeito se inscrevem em um contexto sócio-histórico e, assim, constituem seus sentidos porque o dito do sujeito em questão se insere em uma FD e não em outra para ter aquele sentido específico. As palavras, então, não possuem sentido próprio, elas derivam das formações discursivas em que se inscrevem.

As formações ideológicas (FI), por sua vez, representam as ideologias presentes nos discursos, por isso, afirma-se que os sentidos são determinados ideologicamente. Outra função das FI é regular o que se pode e se deve dizer e o que não se pode e não se deve dizer, pois tudo que se diz traz consigo resquícios ideológicos. Então, pode-se afirmar que o discurso produz seus efeitos ideológicos e que estes se materializam em palavras. Orlandi (2009, p. 43) ainda complementa que as palavras

falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo o discurso se delinea na relação com os outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações.

Vale ressaltar que, quando se trabalha com a ADF, as possibilidades de interpretação são inesgotáveis e seus conceitos-chave sempre reordenam e se movimentam a cada análise, ou seja, não serão respondidas todas as perguntas e não se esgotarão todas as possibilidades de interpretações, pois a incompletude é uma característica do referencial teórico-metodológico. Assim, buscou-se esclarecer os conceitos basilares da ADF, neste item.

### 3.3 Procedimentos e levantamentos de dados

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, toma como *corpus* de análise a proposta pedagógica de duas escolas autodenominadas bilíngues e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores/proprietários dessas unidades escolares.

A escolha das escolas não foi feita de forma aleatória, pode-se dizer que a pesquisadora foi escolhida pelas escolas, pois, como já dito anteriormente, as escolas bilíngues são privadas, o que dificulta o acesso dos pesquisadores. Iniciou-se a busca por uma escola que pudesse fazer parte da pesquisa em 2014, quando a pesquisadora começou a dar forma para o projeto de pesquisa deste trabalho. Primeiro, foi feito um levantamento utilizando a tabela 2 (mencionada anteriormente na página 36) das escolas bilíngues no Estado de São Paulo (MOURA, 2009, p. 60) e, também, uma busca na internet por “escolas bilíngues em Campinas e região”. A pesquisadora entrou em contato com 10 escolas na região de Campinas. Com algumas, o contato foi feito pessoalmente e outras via e-mail, porém somente três responderam à solicitação e concordaram em contribuir para a realização da pesquisa. Uma das escolas localiza-se em Bragança Paulista, o que não viabilizou o deslocamento da pesquisadora. Então, optou-se por fazer a pesquisa nas duas escolas autodenominadas bilíngues que se localizam em Campinas e que, supostamente, trazem e participam de um mesmo contexto social e histórico.

Para a pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE A), que foi sendo modificado à medida que se fez necessário instigar algumas questões que se julgaram interessantes, em relação ao tema e à pergunta de pesquisa. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra pela pesquisadora. A identidade da escola, bem como dos sujeitos de pesquisa, são mantidos em sigilo absoluto.

Triviños (1987, p. 146) caracteriza as entrevistas semiestruturadas como questionamentos básicos, apoiados em hipótese e teorias, relacionados ao tema da pesquisa. Tais questionamentos suscitam novas hipóteses, partindo das respostas dos entrevistados, sempre pertinentes ao foco principal pesquisado. Triviños (1987, p. 152) atesta, ainda, que entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]

além de garantir a presença participante do pesquisador no processo de coleta de informações.

O *corpus* documental foi cedido pelas escolas autodenominadas bilíngues. Quando os proprietários das escolas foram entrevistados, foi feita uma pergunta relacionada à proposta pedagógica e, logo em seguida, foi solicitado o acesso a elas. A escola 1 forneceu de imediato sua proposta pedagógica, porém a proposta estava em Língua Inglesa (Apêndice D) e teve que ser traduzida pela pesquisadora (Apêndice C). A escola 2 enviou sua proposta pedagógica depois de algumas solicitações via e-mail, em uma apresentação de *Power Point*, porém não foi dada a autorização para a exibição na íntegra. Dessa forma, foram feitos alguns recortes necessários para análise.

Abaixo será feita a descrição das escolas autodenominadas bilíngues que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa.

### 3.4 Escolas autodenominadas bilíngues

Faz-se necessário descrever e contextualizar as duas escolas escolhidas como campo de pesquisa. Ambas situam-se na Região Leste da cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo, onde se concentram bairros residenciais de alto padrão (Alphaville, Nova Campinas, Paineiras, Santa Marcelina, Gramado, Hípica, Taquaral, Primavera). Nesta região, situam-se os shoppings Iguatemi, Galleria e Parque Dom Pedro, assim como bairros rurais (Bananal e Carlos Gomes etc.). É a região mais rica e desenvolvida do município, com alto índice de desenvolvimento humano, juntamente com a parte da região norte (Chapadão, Barão Geraldo) e região central (Cambuí e Vila Itapura).

A escola 1 está no mercado por volta de 25 anos, tem uma estrutura física básica, como salas de aula, refeitórios, lactário e banheiros, bem como espaços especiais, que se destacam pelas temáticas atraentes, tais como: floresta, quadra poliesportiva, quiosque de artes, casa de árvore, campo de futebol, biblioteca, sala de fantasias, cozinha lúdica, sala de música e dança, sala do *English program*, sala do *playgroup*, sala de informática educacional e laboratório de ciências.

A equipe da escola 1 é formada por profissionais de diferentes áreas: pedagogos, psicopedagogos, sociólogos, linguistas, musicistas, educadores físicos, artistas plásticos,



professores de capoeira, especialistas em informática educacional, psicólogos e nutricionistas.

A escola 1 tem como missão trazer para a vida dos alunos a vivência diária do Inglês, centralizar a educação na criança, influenciar de forma multicultural, ter uma equipe multidisciplinar, apoiar de forma individualizada, desenvolver o caráter solidário, educar e fazer parceria com a família.

A escola 1 oferece ensino para a Educação Infantil e Fundamental, em período integral, semi-integral e meio período.

Na escola 1, foram entrevistados o proprietário e uma professora, essas duas entrevistas compõem o *corpus* dessa pesquisa. A proposta pedagógica dessa mesma unidade fará parte do *corpus* documental e será discutida na seção de análise.

Vale destacar que algumas informações foram silenciadas, como a quantidade de alunos da escola e o número total de funcionários.

Como abordado anteriormente, a escola 2 está situada na cidade de Campinas na região leste. Essa escola é localizada em uma rua calma e arborizada, e a área construída da escola é de 600 m<sup>2</sup>.

Esse espaço físico é dividido entre fraldário, cozinha, refeitório, brinquedoteca, videoteca, playground, caixa de areia, balanços, casinha de bonecas, porquinhos da Índia, salas de aula decoradas e equipadas, pátio coberto, pátio ao ar livre, horta, banheiros projetados para crianças, sala de música e anfiteatro, miniquadra esportiva, biblioteca e sala Multimídia, espaço de artes plásticas, monitoramento da área externa para a segurança.

A ala do minimaternal foi projetada separadamente do espaço das outras turmas, para garantir maior tranquilidade e segurança aos pequeninos. O espaço é amplo, com espaço para banhos de sol, sala de banho/fraldário e playground exclusivos.

A decoração é lúdica, com personagens e cores do imaginário infantil. O *layout*, o mobiliário e as instalações são customizadas para atender a medida dos pequenos, tudo planejado em escala e proporções adequadas.

A escola 2 é voltada somente para a educação bilíngue infantil, e a faixa etária de seus alunos é de, aproximadamente, 12 meses a 6 anos de idade, distribuídos da seguinte forma: Minimaternal - de 1 ano (ou antes, se estiver andando sem auxílio) a 2 anos; Maternal - de 2 a 3 anos; Infantil 1 - de 3 a 4 anos; Infantil 2 - de 4 a 5 anos, Infantil 3 - de 5 a 6 anos. É ofertado nessa escola o ensino integral e meio período.

Na escola 2, foram entrevistados a proprietária e uma professora, para esta pesquisa será usado como *corpus* ambas as entrevistas. Esta escola forneceu, via e-mail, uma apresentação em *Power Point* que será considerada como a Proposta Pedagógica. Um resumo e recortes discursivos da proposta pedagógica serão feitos, pois a escola não autorizou a reprodução completa do material.

### 3.5 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são duas professoras e dois proprietários de escolas autodenominadas bilíngue. Vale ressaltar que os dois professores entrevistados e selecionados para a entrevista não trabalham na mesma escola.

#### 3.5.1 Sujeito Professor 1 (SP1)

O Sujeito Professor (SP1) é uma mulher de vinte e cinco anos, formada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas. Trabalhou como auxiliar de outros professores na mesma escola, antes de se tornar professora do minimaternal/maternal, em que se concentram os alunos de dois anos e meio a três anos de idade.

SP1 contou que seu contato com a LI foi forçado na sua adolescência pela sua mãe e que estudou a língua por dois anos em um instituto de idiomas nesse período.

SP1 relatou que seu Inglês é básico e ressaltou que não tem o vocabulário evoluído e desenvolvido, mas que em sua entrevista de emprego foi pedido somente o básico e a vontade de aprender e explorar a LI. SP1 não se considera bilíngue e enfatiza que falta bastante para chegar até o ponto que possa ser chamada de bilíngue. Diz que tem o Inglês básico para a vida e o intermediário perante a escola em que trabalha. Não possui vivência no exterior.

A entrevista para SP1 foi um desabafo sobre seus anseios e vontade de adquirir fluência na Língua Inglesa.

### 3.5.2 Sujeito Professor 2 (SP2)

O sujeito professor 2 (SP2) foi entrevistado na escola em que leciona. A entrevista durou por volta de 30 minutos, pois era o tempo concedido pela proprietária com cada pessoa que fosse entrevistada.

O sujeito professor 2 (SP2) é uma mulher de vinte e sete anos, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e possui pós-graduação em Psicopedagogia pela mesma universidade. Ela ministra aulas para a classe do maternal.

SP2 relatou que trabalhou numa escola menor do que a atual, mas que não estava satisfeita e queria ir para uma escola maior. A escola menor, segundo o SP2, era somente para ganhar experiência. Assim, SP2 iniciou sua busca por trabalhos em outras escolas. Como a escola atual fazia parte do seu trajeto diário, SP2 resolveu enviar o seu currículo, porém SP2 não sabia que esta escola para qual tinha enviado o currículo era uma escola bilíngue.

Além de sua formação acadêmica, SP2 fez curso de Inglês desde a quinta série e possui os módulos todos concluídos de um curso normal de Inglês. Hoje em dia faz algumas aulas de conversação. SP2 acredita ser um sujeito bilíngue, porém enfatiza que faz muita falta não ter vivido em outro país que fale a Língua Inglesa, pois percebe que no ambiente escolar as pessoas que moraram em outro país têm mais facilidade com a LI.

A entrevista com SP2 se deu de forma agradável, não foi necessário muito esforço e nem muita instigação por parte da pesquisadora. A vontade de residir em um país que fale a Língua Inglesa foi um ponto marcante da entrevista.

### 3.5.3 Sujeito Proprietário(a) 1 (Prop. 1)

A entrevista com o Proprietário 1 (Prop.1), um homem que não revelou sua idade, ocorreu na escola autodenominada bilíngue, da qual é proprietário, na região de Campinas.

Prop.1 é formado em Sociologia, tem Mestrado, também possui certificações para lecionar na Educação Fundamental até o Ensino Médio na disciplina de Estudos Sociais.

Prop. 1 lecionou a Língua Inglesa como segunda língua em cinco países diferentes. No Brasil, sua carreira como professor iniciou-se com a abertura de uma escola de idiomas, que ele manteve por volta de quatro anos. Depois disso, ele abriu a sua escola bilíngue. Vale ressaltar que Prop. 2 lecionou por algum tempo na escola americana.

Prop. 1 mencionou que seus pais não falavam uma segunda língua, e esse fator o inspirou a ir lecionar em países que falassem o Espanhol, pois, na sua visão, uma língua só é aprendida quando se vive com o povo que a fala.

Prop. 1 destacou que se considera bilíngue e afirmou que, para ser bilíngue, é necessário conseguir se comunicar e entender ideias vindas de outra pessoa. Foi mencionado, nesse momento, que seus professores não gostam de ser chamados de bilíngues e que é necessário acontecer uma mudança na concepção do que realmente é ser bilíngue.

O Prop. 1 também relatou que a motivação para abrir uma escola bilíngue veio pela vontade de continuar morando no Brasil. Outro fator motivador foi que ele percebeu que os materiais que os outros professores utilizam para ensinar LI não eram bons. Neste momento, ele também iniciou a criação do seu próprio material didático<sup>18</sup> para ensino e aprendizagem da LI.

A entrevista com Prop. 1 durou por volta de 30 minutos e as respostas dadas foram curtas.

#### 3.5.4 Sujeito Proprietário(a) 2 (Prop. 2)

A entrevista com o Proprietário 2 (Prop. 2), uma mulher de quarenta e oito anos, aconteceu na escola autodenominada bilíngue, da qual é proprietária na região de Campinas. Por conta disso, a entrevista não teve o tempo medido. Além de ser proprietária, administradora e educadora dessa escola, (Prop. 2) tem um trabalho paralelo: avaliadora de qualidade de documentos de multinacionais.

Prop. 2 tem como sua primeira formação o curso em Engenharia. Por motivos pessoais, foi morar nos Estados Unidos e lá fez o Mestrado em Administração de

---

<sup>18</sup> Na hora da entrevista, ele me mostrou o material. Porém, como o material didático não é o foco da pesquisa, não tivemos interesse em abordá-lo ou trazê-lo para a análise.

Empresa (MBA). Quando Prop. 2 regressou ao Brasil, fez uma pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em bilinguismo na primeira infância e Neurologia.

Prop. 2 destacou que desde os dez anos estudou Inglês e sempre escolheu países que falassem a Língua Inglesa como destino das suas viagens de férias. Prop. 2 relatou que tem um vínculo muito grande e forte com a LI, pois, além de não conseguir assistir a um filme dublado, seu trabalho de correção de documentos exige um nível de proficiência excelente. Ela possui muitos amigos que só falam Inglês e seu companheiro/a trabalha numa multinacional, o que exige que ele/ela também fale Inglês o tempo todo. Dessa forma, Prop. 2 diz que, certamente, é um sujeito bilíngue.

Prop. 2 também relatou que a motivação para abrir uma escola bilíngue veio quando os seus filhos nasceram, pois buscava por uma escola bilíngue que satisfizesse as necessidades relacionadas ao aprendizado de duas línguas. Porém, nenhuma das escolas na região onde morava apresentou uma proposta pedagógica que abordasse o que Prop. 2 buscava na educação bilíngue. Assim, surgiu a ideia de montar uma escola bilíngue com base no que Prop. 2 acreditava. A entrevista com Prop. 2 foi bem leve e descontraída. Em todas as perguntas, ela relatou com detalhes e entusiasmo toda a trajetória de sua vida e toda a história da concepção de sua escola.

Neste capítulo, foi evidenciado o microcontexto, ou seja, a pesquisadora e sua vida. Foram descritas as escolas autodenominadas bilíngues, assim como os sujeitos de pesquisa.

No próximo capítulo, serão trazidos os excertos de duas propostas pedagógicas e de quatro entrevistas feitas com quatro sujeitos de pesquisa. Com base nas teorias apresentadas, serão feitas as análises discursivas, levando em conta as perguntas propostas nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE: REPRESENTAÇÕES DE BILINGUISMO

Neste capítulo, apresenta-se a análise do *corpus* dessa pesquisa a partir de recortes discursivos de duas Propostas Pedagógicas de duas escolas autodenominadas bilíngues que participaram dessa pesquisa e também recortes discursivos das entrevistas com os dois sujeitos professores e dois sujeitos proprietários.

A seguir, serão apresentadas as representações discursivas de bilinguismo manifestadas nas Propostas Pedagógicas.

### 4.1 Representações de bilinguismo nas Propostas Pedagógicas

A Proposta Pedagógica da primeira escola bilíngue (PP1)<sup>19</sup> foi apresentada à pesquisadora em dois momentos pelo seu proprietário. A primeira vez, o proprietário da escola forneceu um documento entregue em *Word* impresso em uma página. Na segunda vez, quando a pesquisadora foi à escola fazer as entrevistas com as professoras, o proprietário disse que havia refeito a PP1 e providenciou uma cópia do documento *Word* que contém cinco páginas escritas em Língua Inglesa que será analisada nesta pesquisa.

A escola 1 inicia sua Proposta Pedagógica dizendo que a escola é multicultural e bilíngue e que suas aulas são ministradas em Língua Portuguesa, e o Inglês é ensinado durante o dia, nas atividades diárias, tais como: na chegada da escola, na limpeza do espaço, no horário do lanche, na mudança de um ambiente para o outro e também no grande círculo onde são apresentadas as atividades do dia.

Segundo a Proposta Pedagógica, a escola se propõe a ensinar a LI por meio de comandos, pequenas sentenças, jogos e músicas. Também é enfatizado que a LI é vivenciada nas atividades diárias, de modo que o aprendizado é dado de forma natural. O aluno não é obrigado a falar e se comunicar na LI, os estudantes só se comunicarão na LI quando se sentirem confortáveis.

Por fim, a Proposta Pedagógica enfatiza que aprender a Língua Inglesa é simples e divertido. O texto da proposta consiste, na verdade, em uma descrição repetitiva, das atividades diárias, ora em Língua Portuguesa, ora em Língua Inglesa.

---

<sup>19</sup> Proposta Pedagógica 1 – (PP1).

A PP da segunda escola bilíngue (PP2)<sup>20</sup> foi encaminhada por e-mail, após a ida à escola. Consistia em uma apresentação em *Power-Point*, na qual contém 18 slides, conforme se descreverá a seguir.<sup>21</sup>

A Proposta Pedagógica (PP2), nos três primeiros slides, aborda as possíveis dúvidas que os pais dos futuros alunos poderiam ter em relação ao bilinguismo. Logo em seguida, são apresentados os benefícios do bilinguismo. Segundo a PP2, um dos benefícios do ensino bilíngue é que o aprendizado de um segundo idioma na primeira infância estimularia o desenvolvimento intelectual, o social e a segurança pessoal. Para finalizar o terceiro slide, a escola apresenta um quadro que compara a idade cronológica com a qualidade e velocidade de aprendizagem de uma criança diante da exposição de um segundo idioma.

Em seguida, a PP2 apresenta uma justificativa sobre o ensino da LI, justificativa que fará parte do recorte discursivo que será analisado. Também é enfatizado na apresentação que a escola adota uma pedagogia de projetos de linha construtivista.

Nos próximos quatro slides, apresenta-se detalhadamente a teoria de aquisição e assimilação de um segundo idioma que esta escola adota para o ensino da LI.

Posteriormente, a PP2 expõe o desenvolvimento gradual da LI. No mini-maternal, o ensino da LI é abordado nos comandos da rotina e do cotidiano escolar, em que são apresentadas as cores primárias, formas básicas, brinquedos, tato, olfato, visão, audição e paladar. Nesse momento, a carga da LI é de 30%. Já no maternal, os alunos serão expostos à LI por 70% do tempo, nos quais o foco será dado às cores secundárias, formas, partes do corpo, objetos da sala de aula, área da escola. Ainda sobre o desenvolvimento gradual da LI, a carga desta para o infantil 1 e 2 é de 100%. Os temas abordados para esse período são diversos, e os projetos trabalhados com eles estão relacionados com comida e nutrição, vida na cidade e meios de transporte. Por fim, no infantil 3, a carga da LI volta a ser de 70%, pois se inicia a pré-alfabetização, justificativa dada pela PP2.

Também é exibido na PP2 um calendário detalhado de todas as atividades, projetos e eventos que serão realizados durante o ano.

No penúltimo slide, é apresentado um quadro que esquematiza as opções de instituições que têm o Ensino Fundamental com propostas bilíngues e a comparação em

---

<sup>20</sup> Proposta Pedagógica 2 – (PP2)

<sup>21</sup> A escola autorizou citarmos e utilizarmos excertos para pesquisa, porém não foi autorizada a publicação do material integral nos anexos.

relação aos custos. Nesse mesmo slide, é enfatizada a importância da continuação do aprendizado de um segundo idioma.

O último slide aponta a importância da participação dos pais no processo da educação bilíngue. Sete itens/passos relacionados à aprendizagem da LI são elencados e solicitados para serem desenvolvidos fora do ambiente escolar quando possível.

Por fim, o *Power-Point* consiste em uma apresentação detalhada e com muitos quadros e gráficos.

Em relação à forma dos textos de ambas as Propostas Pedagógicas (PP1 e PP2), pode-se observar que destoam do gênero discursivo considerado Proposta Pedagógica.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 209), o gênero discursivo está relacionado com o uso da língua nas atividades humanas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Neste excerto, percebem-se três conceitos principais: língua, enunciado e gênero do discurso. Essas entidades, para Bakhtin, estão relacionadas para o bom funcionamento da comunicação. As múltiplas variedades das esferas da atividade humana dão origem a vários gêneros do discurso que, segundo Bakhtin, resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinado sócio-historicamente. Aqui o autor também afirma que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso.

Ainda para autor, os gêneros do discurso sofrem constantes atualizações ou transformações. A este respeito, Bakhtin (1997, p. 106) diz que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Nesta passagem, de certa forma, fica explicado o “relativamente estável”, pois assim como a sociedade, os gêneros também se modificam para atender às necessidades desta mesma sociedade.

A este respeito Bakhtin (1997, p. 284) diz que

cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja,



um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Assim, pode-se dizer que a Proposta Pedagógica é um gênero discursivo, pois ela é socialmente construída e também traz consigo uma função social, a partir de uma das esferas humanas, neste caso a escola.

Pode-se dizer que o gênero Proposta Pedagógica tem uma linguagem neutra e elenca itens que identificam, introduzem, trazem dados de identificação - da mantenedora e da Instituição Educacional, aborda a missão que a escola tem, aborda o histórico da Instituição Educacional, o diagnóstico, os objetivos, os princípios norteadores, os epistemológicos, os didático-pedagógicos, os éticos, os estéticos, a organização administrativa, a organização curricular, metodologia de avaliação e bibliografia.

Outro aspecto que se observa no gênero Proposta Pedagógica é como a gestão escolar irá conduzir, orientar, incentivar, compartilhar, revitalizar a comunidade na qual a instituição escolar está inserida, levando em consideração o momento histórico, social e político.

Como se pode ver, a proposta pedagógica tem uma função social importante e possui uma forma “relativamente estável” (Bakhtin, 1997), mas, como pode-se perceber, também, o material apresentado como proposta pedagógica pelas escolas destoa do que se entende sobre esse gênero, em termos de estilo, particularmente.

A seguir, serão apresentados alguns eixos referentes à análise dos textos das Propostas Pedagógicas (PP1 e PP2). Foram elencados os seguintes eixos referentes às representações de bilinguismo: 1- Bilinguismo enquanto multiculturalismo; 2- Concepção de Língua Inglesa como diversão e de modo natural e 3- O discurso científico referendando o ensino bilíngue.

#### 4.1.1. Bilinguismo e Multiculturalismo

A seguir, um recorte discursivo (RD) do PP1 que vincula o bilinguismo ao multiculturalismo.

RD1<sup>22</sup> *XXX é uma pré-escola multicultural bilingue.*<sup>23</sup>

Levando em conta tal afirmação, pode-se perceber que a escola não se diz somente bilíngue e sim multicultural. No senso comum e no dicionário de Língua Portuguesa, o adjetivo multicultural descreve a reunião de diversas culturas numa região.

Quando a escola qualifica seu ensino bilíngue como multicultural, percebe-se uma filiação às formações discursivas contemporâneas, sendo o discurso da globalização uma delas. O sujeito será integrante do mundo globalizado, pois, sabendo a Língua Inglesa, a língua global, o aluno será multiculturalizado/globalizado e, conseqüentemente, bem sucedido.

Nota-se que a cultura e a língua são tratadas como universais e homogêneas. O multiculturalismo é reduzido somente às culturas falantes de Língua Inglesa, possivelmente a norte-americana, ou seja, as culturas que falam a língua do poder, o Inglês. Orlandi (2007) afirma que essas discursividades estão fortemente ligadas à formação discursiva do sociologismo:

Na realidade, estamos assistindo, hoje, a um amplo desenvolvimento do sociologismo. E nesta posição, nas relações internacionais, pratica-se o “relativismo” cultural e linguístico, aceitando-se, como é próprio à ideologia do humanismo idealista, todas as culturas e línguas, enquanto, em outro lugar, aquele que se sustenta na estrutura do poder que realmente decide, somos dominados pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês. Porque este tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de circular, de concretizar relações entre os “falantes” de diferentes lugares do mundo. (ORLANDI, 2007, p. 60 - 61).

Ademais, a LI, hoje, circula como uma língua “franca”, de comunicação universal, entendida, neste caso, como uma língua “neutra” e, por isso, também, promotora da integração entre os povos, ou seja, promotora do multiculturalismo: várias culturas, uma só língua. Por exemplo, se um aluno viajar para a Europa e não conseguir se comunicar na língua daquele país e falar a Língua Inglesa, isso já o fará multicultural dentro deste contexto, pois ele está em um outro continente e consegue se comunicar

<sup>22</sup> RD refere-se a Recorte Discursivo

<sup>23</sup> Texto original: XXX is a multicultural bilingual preschool

pela LI. Isso o torna preparado para qualquer viagem que fizer em qualquer lugar do mundo. O estudante degusta a culinária, vive a cultura de outro país, porém não “precisa” aprender a língua.

Assim pode-se dizer que esse excerto silencia todas as outras culturas e línguas existentes e sustenta sua proposta pedagógica na sociedade de mercado com o discurso da globalização, saber a Língua Inglesa é sinônimo de sucesso, ascensão e a garantia do sucesso profissional. Daí, a emergência das escolas bilíngues.

A seguir, será apresentado um excerto que faz parte da Proposta Pedagógica – PP2. É importante lembrar que o texto dessa Proposta foi apresentado em slides de *Power-Point*.

A imagem abaixo é o RD2-

### **Benefícios do bilinguismo**



Essa imagem é apresentada ao lado do título “benefícios do bilinguismo” no primeiro slide da PP2.

Observa-se nessa imagem que cinco crianças de várias etnias estão abraçando o globo terrestre e, ao lado, há duas bandeiras que são de países falantes de Língua Inglesa e uma terceira bandeira que é de um país historicamente conhecido como um país bilíngue, o Canadá.

Pode-se dizer que as crianças de mãos dadas, formando uma roda em torno do globo, brincadeira comum na infância, remetem a uma memória discursiva de pureza e integração, simbolizada pela roda em torno do globo. Trata-se de um símbolo mundial da integração de todas as culturas e nacionalidades representadas pelas crianças. Observa-se que isso só poderá ser feito se essas crianças falarem uma segunda língua, no caso, como se viu pelas bandeiras trazidas na imagem, a segunda língua é a Língua Inglesa. Vale salientar que as bandeiras são de países que não são somente falam a Língua Inglesa, mas que também têm um poder econômico alto.

Para finalizar, cita-se Fortes (2016):

Essa regularidade de sentidos sobre o ensino bilíngue, que identificamos tanto no discurso acadêmico e no discurso midiático quanto no discurso institucional, vem organizar um espaço de memória, inscrevendo-o, ao mesmo tempo, em discursividades sobre a língua inglesa – que funcionam a partir de um imaginário de “necessidade”, de “inserção no mercado”, de “sucesso” – e em discursividades do multiculturalismo/multilinguismo – que funcionam a partir de um imaginário de “integração à globalização”, de “pluralismo”, de “diversidade”. O sentido de “ensino bilíngue” desliza, assim, de “ensino de duas línguas” – construído pela evidência do “ensino do português e do inglês” – para “ensino de várias línguas” – construído na evidência do “ensino de pluralidades globais”. O paradoxo desse funcionamento discursivo constitui justamente a contradição que produz o enunciado “a língua inglesa global”, marcando sua memória com traços de universalidade, de hegemonia e de homogeneização. (FORTES, 2016, p. 150)

Ainda, em relação ao eixo do multiculturalismo do PP2, cita-se o seguinte excerto:

RD3 – *“A educação bilíngue proporciona uma maior oportunidade para a criança atuar com mais segurança em um mundo globalizado, onde o inglês é fundamental. Além disso, ela aprende a lidar desde pequena com as diferenças, sejam estas de idiomas ou de diferentes culturas.”*

Multiculturalismo e globalização encontram-se atrelados nos discursos sobre o bilinguismo, nos quais a Língua Inglesa atua como elemento de acesso que, por sua vez, poderá ser aprendida na educação bilíngue. Vê-se, aqui, advérbios de intensidade, intensificando os substantivos, funcionando como elementos persuasivos ao discurso: “*maior oportunidade*” e “*mais segurança*”. Ou seja, impera um não dito de que em outras situações de aprendizagem da LI, que não a bilíngue, a oportunidade e a segurança não são tão boas.

Também, observa-se o uso do predicativo “fundamental” para a LI. Ou seja, é necessária, imprescindível, sem ela, o sujeito está fora da globalização.

E, por último, o excerto apresenta as vantagens humanistas de se aprender um outro idioma, aprender a lidar com as diferenças ou com as diferentes culturas, imagem atrelada ao multiculturalismo, como está sendo tratado neste eixo. A questão da diferença tem atravessado o discurso educacional nos últimos anos, o que tem tornado o

termo ‘diferença’ um verdadeiro “coringa” quando se quer passar a imagem do “politicamente correto”.

Para finalizar este eixo, ressalta-se o paradoxo discutido acima em relação ao bilinguismo, configurado por:

um imaginário da vantagem bilíngue, ancorado no efeito de evidência de um multilinguismo sem conflitos, destituindo as línguas de suas especificidades político-históricas e, ao mesmo tempo, evocando um espaço de memória da língua inglesa como língua internacional, significada como um bem de consumo. (FORTES, 2016 p. 156).

A seguir, será apresentado o segundo eixo que abordará a Língua Inglesa como divertida e natural.

#### 4.1.2 Língua Inglesa como diversão e de modo natural

As concepções de Língua Inglesa são encontradas nas duas Propostas Pedagógicas e estão vinculadas ao lúdico, sendo apresentadas de modo “natural”.

Além de considerar a LI como língua de veículo multicultural, o projeto pedagógico (PP1) também a apresenta como divertida. Abaixo seguem quatro recortes discursivos que trazem essa representação discursiva:

*RD4 – Nossos alunos aprendem fazendo, então é ótimo vê-los cantando, brincando, batendo palma, batendo os pés, levantando ou sentando enquanto eles estão se divertindo aprendendo o inglês.<sup>24</sup> (...)*

*Frequentemente, os pais comentam que as crianças adoram inglês e não se sentem sobrecarregados aprendendo uma segunda língua. De fato, suas crianças pensam que é divertido.<sup>25</sup> (...)*

---

<sup>24</sup> Texto original: Our students learn by doing so it’s great to see them play, sing, clap their hands, stomp their feet, and stand up or sit down while they are having fun learning English.

<sup>25</sup> Texto original: They frequently comment that their children enjoy English and do not feel overwhelmed or overburdened learning a second language. In fact, their children think it is fun.

*Eles adoram cantar músicas, brincar na caixa de areia, e fazer projetos desafiadores de artes em inglês. Aprender Inglês na XXX é simplesmente muito divertido.<sup>26</sup> (...)*  
*As crianças aprendem quando elas se divertem. Na XXX nós fazemos o aprendizado do inglês divertido e fácil<sup>27</sup>*

Nesse recorte, percebe-se que a PP1 quer passar a imagem de que o aprendizado de LI se dá de forma fácil e divertida (o termo “divertido” apareceu cinco vezes) e pode ser adquirido de forma lúdica, descontraída, agradável. A língua é ensinada para essas crianças nas atividades diárias, como, por exemplo, comendo, bebendo, brincando com brinquedos, cantando, contando histórias, pintando, jogando. Também se nota que o aprendizado da LI se dá somente via comandos ou por sentenças curtas. Assim, percebe-se que, para ser considerado um sujeito bilíngue, não é necessário estar envolvido com a língua, basta a repetição de algumas frases e comandos para se tornar bilíngue.

Quando se diz que o Inglês é divertido, observa-se que esse enunciado se apresenta como uma marca publicitária, atrelando o aprendizado à diversão.

Em contrapartida, apresentam-se dois excertos presentes na proposta pedagógica (PP1) relacionados à Língua Portuguesa:

*RD5 As aulas são ministradas em português. O inglês é ensinado ao longo do dia dia<sup>28</sup> (...)*  
*Na XXX nossas aulas são em português. Quando ensinamos uma habilidade específica ou os alunos estão estudando alguma coisa específica, as classes são em português.<sup>29</sup>*

---

<sup>26</sup> Texto original: They love singing songs, playing in the sandbox, and doing challenging art projects in English. Learning English at XXX is just simply a lot of fun.

<sup>27</sup> Texto original: Children learn when they are having fun. At XXX we make learning English fun and easy.

<sup>28</sup> Texto original: The classes are held in Portuguese. English is taught throughout the day.

<sup>29</sup> Texto original: At XXX our classes are in Portuguese. When we want to teach a specific skill or the kids are studying something specific the classes are in Portuguese.

Os conteúdos escolares, as habilidades específicas e as atividades que não são lúdicas são trabalhadas em Língua Portuguesa. Assim, a Língua Portuguesa é vista como a língua escolar ou acadêmica, e a Língua Inglesa como divertida, somente usada nas atividades de comandos diários, ou em canções.

Comparando os excertos sobre a LI e a LP, pode-se perceber pelo não dito que “a Língua Portuguesa não é fácil e nem divertida”.

Por sua vez, a PP2 apresenta o ensino da LI como algo próprio da infância e de modo natural.



*RD6 – O processo de “language acquisition” é altamente efetivo na infância por ser semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças.*

*Esta abordagem valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aluno.*

*Ela está praticando ambos os idiomas de forma natural, através de músicas, vídeos e jogos.*

*Esse é o sistema mais comum adotado pelas escolas bilíngues no Brasil: a pré-alfabetização (e alfabetização) no idioma materno, seguida de um processo natural de aquisição da segunda língua.*

O texto da PP2 apresenta a aprendizagem da Língua Inglesa atrelada ao processo de assimilação da Língua Materna, ou seja, a proposta entende que se aprende a LM de forma natural e, na escola bilíngue, isso também acontece com a LI. Observa-se em dois momentos a descrição de aprendizagem, como “forma natural” e “processo natural”. Pergunta-se: o que se entende por “natural”? Parece, aqui, que “natural” vincula-se à ludicidade, ou seja, aquilo que é próprio da infância, o brincar. Neste caso, o enunciado

atrela "natural" a uma aprendizagem “através de músicas, vídeos e jogos”. Veja a imagem a qual se vincula o excerto: crianças felizes cumprimentando o professor em Língua Inglesa. O mesmo observou-se no RD3 no qual a PP1 vincula a aprendizagem da LI a algo divertido.

Por sua vez, o termo “assimilação” concebe a língua como algo externo ao sujeito, como um objeto que se adquire ou se assimila, não a vinculando à subjetividade e identidade do sujeito. No final do excerto, tem-se outra concepção de língua, nesse caso, estabelecendo a relação entre a LM e LE: o aluno primeiro é alfabetizado em LM e depois se segue “um processo natural de aquisição da segunda língua”.

Sobre este aspecto conflitante no ensino e aprendizagem da LM e LE, Coracini (2007) aponta que:

A questão não é considerar se, algum dia, alguém conseguirá “saber” a língua estrangeira do mesmo modo como o sujeito “sabe” a língua materna. A questão é compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando, o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui. (CORACINI, 2007, p. 153).

Voltando para o enunciado “natural”, percebe-se que ele está vinculado discursivamente ao mito do falante nativo e também à abordagem comunicativa no ensino de uma LE. A imagem sobre a aprendizagem da LI é materializada como um processo espontâneo e sem conflitos. Segundo Fortes (2016, p.154):

a criança bilíngue é construída em torno de um ideal a ser alcançado, um modelo de sucesso de aquisição de línguas: o falante nativo, concebido com um sujeito cuja linguagem é completa e cuja competência linguística é perfeita.

Para consolidar e legitimar o ensino bilíngue, observa-se a utilização do discurso científico nas PP1 e PP2, que será problematizado no terceiro eixo que será apresentado abaixo.

#### 4.1.3 O Discurso Científico e o ensino bilíngue

Pode-se observar que as Propostas (PP1 e PP2) tentam legitimar-se e justificar-se por meio de pesquisas generalizadas sobre o ensino de LI. A seguir, um excerto da PP1:



RD7- *A pesquisa comprova que as crianças não falam uma língua estrangeira, se eles não tiverem que fazer isso.* <sup>30</sup>(...)  
*A pesquisa comprova que o quanto antes uma segunda língua for introduzida é melhor*<sup>31</sup> (...)  
*De acordo com alguns especialistas a educação bilingue fortalece a habilidade de entendimento fonético e sons especiais que cada língua tem.*<sup>32</sup>

No excerto acima, vê-se que não são mencionados quem são os pesquisadores, onde foram feitas as pesquisas, ou mesmo as características dos participantes. Também nessa proposta pedagógica não se tem uma referência bibliográfica, o que comprova que o discurso acadêmico científico, nesse caso, é feito de forma aleatória e sem precisão, simplesmente baseando-se na celebração da vantagem bilingue. Fortes (2016, p. 142) afirma que:

[...] Certos sentidos desses discursos (e não outros) são colocados em circulação pela mídia, num processo que interpretamos como uma **metonímia de celebração da vantagem bilingue**. Consideramos a “vantagem bilingue” um processo de sedimentação de sentidos sobre o bilinguismo que instaura a legitimação de determinados saberes implicados na relação entre o sujeito e a língua [...]

Alguns autores acusam as pesquisas de bilinguismo de não serem neutras, mas tendenciosas. De Bruin, Treccani, Della Sala (2015, apud FORTES 2016) analisam os resultados das pesquisas sobre bilinguismo como problemáticos, pois são duplamente tendenciosos: a) tendenciosos no processo de pesquisa em si [*file-drawer bias*], em que os pesquisadores tendem a selecionar os dados e os resultados que atestam a vantagem bilingue; b) tendenciosos no processo de publicação acadêmico-científica, em que as pesquisas que atestam a vantagem bilingue são mais frequentemente publicadas do que as que apresentam resultados mistos (aspectos positivos e negativos do bilinguismo), nulos ou que atestam uma desvantagem bilingue. Dessa forma, os autores debatem que a distorção dos resultados produz a crença de que “o efeito positivo do bilinguismo sobre os processos cognitivos não linguísticos é forte e sem contestação” (DE BRUIN, TRECCANI, DELLA SALA, 2015, apud FORTES 2016, p. 142, tradução FORTES)<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Texto original: Research has proven that children do not speak a foreign language if they do not have to.

<sup>31</sup> Texto original: Research has proven that the earlier a second language is introduced is better.

<sup>32</sup> Texto original: According to the experts a bilingual education strengthens a student’s ability to understand phonics and the special sounds each language has.

<sup>33</sup> Texto original: “the positive effect of bilingualism on nonlinguistic cognitive processes is strong and unchallenged” (DE BRUIN, TRECCANI, DELLA SALA, 2015, p. 105).

Enfim, percebe-se que o proprietário da PP1 menciona em sua proposta pedagógica o discurso acadêmico científico para legitimar suas escolhas nas abordagens em relação à metodologia e à prática da Língua Inglesa, e, também, para comercializar o seu produto, ou seja, a “Língua Inglesa”, sob o *slogan* da “educação bilíngue”.

Na sequência, um recorte da PP2:

*RD8 - Estudos demonstram que o bilinguismo traz vantagens como: criatividade, consciência metalinguística, desenvolvimento semântico, habilidades analíticas, melhor desempenho na elaboração de hipóteses, no uso de metáforas mais elaboradas, melhor habilidade na solução de problemas e na produção de sentenças sintaticamente mais complexas.*

As vantagens do bilinguismo veiculadas pelos estudos, segundo a PP2, são imensas e atingem várias áreas do desenvolvimento humano, como se pode observar acima. As áreas que o bilinguismo atinge estão apresentadas por advérbios de intensidade: “melhor” e “mais”: como “melhor desempenho”, “metáforas mais elaboradas”, “melhor habilidade” e “sentenças sintaticamente mais complexas”. Chama-se a atenção para o início do enunciado, o substantivo “estudos”, no plural, sem artigo definido que possa explicitar quais estudos, feitos por quem e quando. Ou seja, a PP2 se respalda em um discurso generalista para legitimar sua proposta de educação bilíngue. Considerando o amplo espectro de abrangência que a PP2 diz que o bilinguismo atinge, necessitaria-se de uma maior explicitação dos tais “estudos”. Mais uma vez, vê-se um discurso de propaganda, o objeto a ser vendido é a Língua Inglesa, cujo *slogan* é o bilinguismo.

Para terminar esta parte, um excerto que mostra as várias etapas do processo de aprendizagem da LE. A PP2 apresenta um slide que atesta as porcentagens de aprendizagens, vinculadas a uma imagem de um homem sem cabeça subindo em uma escada feita de legos:

RD9-



*mini maternal carga 30%*

*maternal carga: 70%*

*infantil 1 carga 100%*

*infantil 2 carga de 100%*

*infantil 3 carga: 70% (pré-alfabetização)*

Chama a atenção o substantivo "carga" usado para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, como se a criança fosse um robô ou um aparelho qualquer que, ao aprender, receberia "cargas", cujas porcentagens são meticulosamente calculadas pela idade, como se vê acima: mini maternal, maternal, infantil 1, infantil 2, infantil 3. Sai de 30%, chega a 100% e depois, no período de pré-alfabetização, volta a 70%. Embora não esteja explícito, pode-se depreender que a PP2 deseja passar a imagem de que essas porcentagens correspondem a alguma pesquisa ou discurso científico veiculado, ou seja, de que eles estão respaldados em termos de pesquisas numéricas.

Nesta seção, analisaram-se as Propostas Pedagógicas de duas escolas autodenominadas bilíngues à luz da Análise do Discurso de Linha Francesa discutida no capítulo 3. Observou-se que a PP1 e a PP2 divergem do gênero discursivo Proposta Pedagógica. Também ficou nítido que as formações discursivas de globalização e de consumo emergiram nelas vigorosamente. Outros discursos que emergiram nesta análise foram de que o aprendizado da LI se dá de forma lúdica e natural e de que existe uma vantagem cognitiva e social atrelada ao bilinguismo.

A seguir, serão apresentadas as possibilidades de análises das falas de dois proprietários de escolas autodenominadas bilíngues e de duas professoras que atuam nessas unidades escolares.

## 4.2 Representações de Bilinguismo nas entrevistas

Ao analisar as entrevistas, observaram-se algumas regularidades discursivas, e, a partir delas, foi organizada a análise em quatro eixos de categorização que giram em torno das representações de bilinguismo: 1- Eu, a LI e a escola bilíngue; 2- Concepção de Língua e de ensino de língua; 3- A LI no mundo globalizado e 4- Bilinguismo na voz dos entrevistados. Por meio desses eixos tentará se chegar a algumas respostas para as perguntas de pesquisa propostas neste trabalho.

### 4.2.1 Eu, a LI e a escola bilíngue

O contexto de globalização gerou um aumento de escolas autodenominadas bilíngues no Brasil. Levando tal afirmação em consideração, questionou-se ao sujeito Proprietária 2 (Prop. 2<sup>34</sup>) como ela veio a se dedicar à escola bilíngue. Ela revela o seguinte:

*RD10- Minha primeira formação é em Engenharia Eletrônica, depois eu fui morar nos Estados Unidos e nos Estados Unidos eu fiz mestrado em administração de negócios e na parte de relações exteriores e principalmente com internacionais com estrangeiros. Depois eu voltei pro Brasil, fiquei grávida, tive meus filhos e com essa experiência eu comecei a procurar por escolas bilíngues aqui na região que eu pudesse colocar meus filhos. Analisei a proposta pedagógica de todos e não fiquei satisfeita com nenhum e daí que veio a ideia de montar uma escola bilíngue com aquilo que eu acreditava. Ahh Depois dessa fase eu já tinha me formado também em Psicopedagogia, sou psicopedagoga, minha tese foi*

---

34 Será usada a abreviação Prop. para os proprietários, sendo Prop. 1 do sexo masculino e proprietário da escola 1 e Prop. 2, do sexo feminino e proprietária da escola 2.

*bilinguismo na primeira infância com ênfase na parte de Neurologia, ahhh e aí veio toda a construção da proposta da escola, enfim baseado nisso.*

Este foi o início da entrevista com a proprietária da escola 2. Importante observar o percurso que Prop. 2 fez até montar sua própria escola para que atendesse às necessidades de seus filhos: a motivação da escola é desenhada pelo desejo dos filhos poderem aprender uma língua estrangeira. Vale ressaltar que a representação discursiva do que esse sujeito entende por bilinguismo é afetada, amoldada pelos conhecimentos adquiridos no curso de Psicopedagogia, de modo especial na pesquisa desenvolvida na área de Neurologia, como se vê acima “minha tese foi bilinguismo na primeira infância com ênfase na parte de Neurologia ahhh”.

Em sua fala “*e aí veio toda a construção da proposta da escola enfim baseado nisso*”, percebe-se a materialização das questões abordadas no capítulo 2, em relação à regulamentação e legislação, pois, como há a falta de registros oficiais, Prop. 2 baseou-se em sua formação em Psicopedagogia para escrever uma proposta pedagógica e abrir uma escola bilíngue. Fica evidente uma representação de que a qualidade, na visão dela, das escolas existentes não eram boas, assim, ela cria uma escola para seus filhos.

A seguir, será apresentada a relação do sujeito professor 1 (SP1) com a LI:

*RD11- O contato foi assim, meio que empurrado pela mãe, né, toda mãe quer que o filho tenha uma segunda língua, uma boa formação(...)*

*Eu me acho uma pessoa muito americanizada, embora eu não tenha o vocabulário super bem evoluído, bem desenvolvido, mas eu gosto bastante de assistir seriado, filme tudo legendado. Músicas... as maioria das músicas que eu escuto são em inglês, são músicas americanas.*

*A gente usa bastante o Inglês aqui na escola, é uma língua que eu gosto, eu tenho bastante vontade de aprender, de falar. SABE, eu queria ser super fluente MAS ainda estou no caminho.*

De acordo com SP1, ela foi "empurrada" pela mãe no que diz respeito à aprendizagem da Língua Inglesa. O verbo "empurrar" é sinônimo de forçado, obrigado, o que mostra que sua relação inicial com a Língua Inglesa não aconteceu de forma voluntária e agradável. Quando SP1 expressa que "*toda mãe quer que o filho tenha uma segunda língua, uma boa formação*", percebe-se que a LI serve como um bem simbólico e que pode ser apropriada pelo sujeito, ou seja, ela se torna um capital cultural<sup>35</sup>.

Ainda nesse recorte discursivo, SP1 qualifica-se como "sendo uma pessoa muito americanizada". Percebe-se que para identificar-se ela usa o advérbio de intensidade "muito". Logo em seguida, para comprovar que é uma pessoa americanizada, SP1 diz que "gosta muito de assistir a seriado e a filmes legendados". O efeito de sentido que emerge nesse excerto é o desejo de se mostrar americanizada, ou seja, ser americano é um valor para ela.

SP1 também enuncia, neste excerto, que não tem o vocabulário bem "evoluído" e bem desenvolvido na Língua Inglesa, mas que tem muita "vontade de aprender, de falar (...) e que queria ser super fluente". Em sua memória discursiva, a aprendizagem de uma língua está ligada ao fato de uma pessoa poder falar de forma fluente e sem falhas. Neste caso, são apagadas as outras dimensões da língua e foca-se na proficiência oral. Desse modo, a imagem aqui é construída em volta de um ideal a ser alcançado, um modelo de sucesso de aquisição de línguas: o falante nativo.

Rajagopalan (2003, p. 67) auxilia nesta busca pelo falante nativo e destaca que:

sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua. Aliás, a partir da chamada revolução chomskiana na linguística, tornou-se redundante qualificar a competência como perfeita. A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita. O falante nativo sabe sua língua e pronto. De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz da língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo. No entanto, havia também o corolário da premissa inicial – não explicitado como tal, mas sempre tomado como um pressuposto no campo do ensino de línguas: nenhum falante não-nativo pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma.

---

2. A noção de capital cultural proposta por Bourdieu impôs-se para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais. Portanto, capital cultural é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder numa sociedade, aquilo que poucos têm o privilégio de ter. Ver Bourdieu (1998).

Por fim, percebe-se que a relação que SP1 tem com a Língua Inglesa é resultado da formação discursiva na qual ela se inscreve, a da globalização.

Em relação a seu vínculo com a escola bilíngue, o sujeito professor 1 (SP1) diz:

*RD12- Eu sou formada em Pedagogia pela FAQ, me formei no ano de 2010, 2011, nessa virada de ano. Tenho 25 anos, trabalho aqui na escola desde 2009, fui auxiliar e agora tô de professora, já fui professora de berçário, de XXX 1 e agora eu trabalho com XXX que são crianças de dois anos e meio e três anos de idade no final do ano.*

*Quando eu tinha mais ou menos uns treze anos eu fiz aulas de Inglês num colégio de Inglês normal, fiz dois anos de Inglês (...)*

Ao falar sobre o vínculo que tem com a escola na qual leciona, SP1 usa o verbo “ser” em dois tempos verbais diferentes: “sou” formada (presente), “fui” auxiliar (passado), “tô”, abreviação oral do verbo ser, de professora (presente). Percebe-se que este sujeito obteve a ascensão na sua carreira, era auxiliar de classe e passou a ser professora. Porém, o tempo verbal utilizado em seu dizer, “tô de professora”, leva a crer que sempre há mudanças, tanto na função como nas salas em que leciona, que o próprio sujeito está em constante busca e que ainda não se encontra em uma posição confortável nesse contexto escolar.

Sua formação relacionada à Língua Inglesa se deu em um instituto de idiomas, conforme aponta sua fala “colégio de Inglês normal”<sup>36</sup>. Fica evidente que o sujeito SP1 não têm uma formação específica em Letras, ou Linguística, por exemplo. SP1 dá a entender de que qualquer um que tenha o mínimo de conhecimento sobre a Língua Inglesa pode lecionar em uma escola bilíngue. Contudo, SP1 é formada em Pedagogia, uma formação adequada ao maternal, mas com pouca experiência na LI, conforme seu depoimento.

Pode-se dizer que essa situação é umas das consequências que a ausência de legislação oficial ou de políticas públicas deixa no ensino bilíngue. Essa consequência

---

36. SP1 mencionou o nome do Instituto de idiomas, mas optou-se por não mencioná-lo aqui.

impacta o trabalho do professor e deixa lacunas vinculadas à formação profissional específica. Segundo Moura:

Os professores que atuam nestes contextos de educação bilíngue [...] têm em comum o desafio de ensinar por meio de duas línguas, considerando os aspectos culturais, sociais e linguísticos presentes em turmas cada vez mais heterogêneas. A atuação na educação bilíngue envolve não apenas garantir o acesso dos alunos a conhecimentos e habilidades nas áreas de conteúdo, mas também o compromisso de ampliar seu repertório linguístico. Tendo sido educados através do/para o monolinguismo, estes professores e professoras precisam adaptar suas estratégias à atuação em contextos linguística e culturalmente complexos, sem contar com formação específica que lhes permita conhecer boas práticas, ter contato com fundamentação teórica ou refletir sobre sua atuação profissional de modo crítico e informado. (MOURA, 2010, p. 271).

Tal qual SP1, o sujeito professor 2 (SP2), também se mostra como alguém que não domina completamente a língua. Quando indagada sobre sua formação, diz o seguinte:

RD13- *Eu acho que sou a única daqui, inclusive, que ainda não teve a oportunidade de ir pra fora, mas eu sempre fiz curso de Inglês desde a quinta série né, eu cheguei a terminar. Eu fiz curso de conversação em Inglês, e eu ainda faço algumas aulas pra não esquecer, enquanto a gente não tem oportunidade de estar indo pra fora.*

Nessa sequência discursiva, SP2 relata em dois momentos que “não teve a oportunidade de viajar para fora”. Logo em seguida, SP2 usa a conjunção coordenativa adversativa “mas” para reorganizar seu discurso e enfatizar que faz curso de Inglês desde muito cedo.

Para compensar a ausência da sua ida ao exterior e mostrar que tem uma relação com a Língua Inglesa, percebe-se que SP2 usa o advérbio de intensidade “sempre” para expressar que a LI faz parte da sua vida e também usa o advérbio de tempo “ainda” para enfatizar que continua no processo de aprendizagem da LI. Afinal, em uma sociedade globalizada não é adequado à pessoa dizer que não estuda ou não sabe a Língua Inglesa, principalmente quando se leciona em uma escola autodenominada bilíngue.

Ainda nessa sequência discursiva, observa-se que SP2 traz a memória discursiva de que, para se aprender uma Língua Estrangeira, a pessoa precisa viajar para o país falante da língua a ser aprendida.



Em relação ao vínculo com a escola, SP2 mostra como se deu:

RD14 - *Na verdade, eu caí de paraquedas, eu estava procurando emprego, eu trabalhava numa outra escolinha pra pegar experiência mesmo, porque as escolas maiores quando você sai da faculdade eles pedem experiência (...)*  
*Na verdade eu não sabia que a escola era bilíngue, e aí eu descobri no dia da entrevista, a XX falou a escola é bilíngue e você precisa fazer uma redação em Inglês, aí eu peguei fiz uma redação, daí como eu ainda estava estudando, e tinha contato apesar de não ter ido pra fora e eu acabei ficando.*

Neste recorte discursivo, SP2 afirma que não escolheu uma escola bilíngue para lecionar e que “caiu de paraquedas”. A expressão idiomática "cair de paraquedas" tem como definição “início de determinada atividade sem a mínima habilitação ou preparação prévia”. Percebe-se que não foi feita uma pesquisa prévia sobre o emprego para o qual estava se candidatando, não foi levada em consideração a filosofia de trabalho da escola, a pedagogia abordada ou mesmo se a escola era bilíngue. Assim, pode-se afirmar que ela foi escolhida pela escola e não foi SP2 que escolheu trabalhar em um ambiente escolar bilíngue.

Na sequência, SP2 revela que não sabia que a escola era bilíngue e que descobriu no dia da entrevista, quando lhe foi solicitado que escrevesse uma redação em Língua Inglesa, conforme seu depoimento: “*Na verdade, eu não sabia que a escola era bilíngue*”. Percebe-se, na fala de SP2, que foi utilizada a locução adverbial “na verdade”, para reforçar o caráter verdadeiro do seu dizer.

Como mencionado na análise do SP1, por falta de legislação e políticas públicas, é difícil estabelecer um padrão no que diz respeito à contratação do professor, neste caso, bastou ter a habilidade para escrever uma redação em LI para que se pudesse lecionar nesta unidade escolar.

Por fim, sua relação com a escola autodenominada bilíngue aconteceu de forma inesperada e sem conhecimentos prévios sobre bilinguismo, educação bilíngue, aprendizado e aquisição de uma segunda língua. Para SP2, lecionar em uma escola bilíngue não foi uma escolha.

A seguir, será apresentado o segundo eixo.

#### 4.2.2 Concepção de língua e de ensino de língua

Quando questionada sobre a Proposta Pedagógica, Prop. 2 responde, demonstrando como concebe a língua e a aprendizagem da língua, qual seja, como algo totalmente monitorado:

*RD15- Nossa proposta pedagógica é toda baseada no construtivismo, é com projetos específicos. Esses projetos, eles vão ampliando gradativamente a noção de mundo da criança.*

*Então, quando a criança entra aqui na escola, lá no mini maternal com um aninho, a gente começa pelo quem sou eu “this is me”. A segunda etapa amplia um pouquinho mais esse conceito e falar this is my family. Num terceiro momento, a gente começa a trabalhar this is my town, my home, house. Depois isso se amplia mais, isso vai pra todas profissões, aquelas que estão envolvidas na cidade, meios de transporte, meios de comunicação. E aí lá no final a criança tem o conceito de mundo, o sistema solar, esse é o planeta terra, esses são os outros planetas, esse é o nosso sol, daí a gente introduz o conceito de tempo em cima disso, daí a gente aborda dinossauros, a era pré histórica, rochas e tudo isso e como será o mundo do futuro? Daí já bota a questão lúdica em cima dos astronautas, viver num mundo fora da terra, então aí a gente fecha justamente nisso. Terminamos de ver todo o universo, terminou o ciclo da educação infantil.*

A aprendizagem da Língua Inglesa é apresentada no universo construtivista de um modo monitorado e controlado, em termos de dificuldade, entendida como aquela que vai sendo ampliada no espaço e tempo: 1º eu e meu corpo, depois minha família,

minha casa, minha cidade, de modo a chegar ao universo e, temporalmente, voltar aos tempos dos dinossauros, gradativamente, como se fossem camadas a serem dispostas umas sobre as outras na mente da criança. As atividades se mostram de modo monitorado associadas ao universo lúdico. Dando continuidade, será apresentado a seguir mais um trecho de Prop. 2 manifestando sua concepção de língua e de ensino de língua:

*RD16- São armazenados automaticamente, uma coisa mais mecânica nesse momento e a carga é mais ou menos 25% de exposição ao novo idioma. Depois que a criança vai pra dois aninhos, isso já vai pra 40% o conteúdo e ela aos poucos já vai assimilando que aquilo é um objeto e pra cada objeto apresentado a ela, aquele objeto tem dois nomes; pra criança não faz a menor diferença, se aquilo é inglês ou português, ela simplesmente relaciona né, aquilo tem dois nomes, pronto. No infantil 1 essa carga já vai pra 70%, e a partir daí sempre 100%.*

O sujeito fala de um lugar em que acredita entender, ou seja, a partir de sua verdade, e em que acredita que o conhecimento é medido, ou assimilado, para usar seus termos em doses percentuais, até chegar a 100%, quando o aluno está mais maduro, certamente, para receber tal carga de conteúdo. De novo, vê-se uma representação discursiva de monitoramento do ensino e da criança a qual vai sendo moldada estatisticamente, como se fosse uma “tábula rasa”, ou seja, um sujeito vazio que tem que ser preenchido, muito comum em metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Coracini (2007, p. 141) aponta:

*A artificialidade do ensino de língua estrangeira que era enfatizada pelos chamados exercícios estruturais e completamente esvaziados de significado. [...] Por um lado, a língua materna poderia induzir ao erro que, por sua vez, era considerado inimigo de uma aprendizagem eficaz. Era, então, necessário fazer tábula rasa dos conhecimentos que o aluno trazia enquanto falante em sua língua materna e partir do zero para ensiná-lo a falar a outra língua.*

A interferência das línguas, também, é apontada pelo Prop. 2.

RD17- *Então, na alfabetização o nosso sistema é: a criança aprende até três idiomas concomitantemente de forma oral, mas na hora de fazer a parte escrita é um de cada vez. Então, aqui na educação infantil ela vai ter toda essa parte de grafemas né, é de formação de escrita de sílabas de tudo isso no idioma da Língua Materna, no Português. Tudo que ela aprender em Inglês vai ser oral para que isso não venha prejudicar o processo de alfabetização lá do ensino fundamental.*

Conforme se observou na parte teórica, transita no meio acadêmico de ensino de línguas uma visão de que é impossível aprender duas ou três línguas escritas ao mesmo tempo, sendo que uma interferiria na outra. Trata-se de uma polêmica no âmbito das pesquisas de ensino de línguas estrangeiras. Coracini (2007, p. 144) afirma que “é também verdade que a relação entre línguas materna e estrangeira continua sendo encarada como uma relação de contaminação pelo contato entre dois códigos (objetos estranhos um ao outro), e, no máximo, duas culturas”.

Corroborando com essa visão compartimentalizada de língua, SP2 fala o seguinte:

RD18 - *Na verdade é ao todo, o maternal, eu fico na escola em período integral, então eu entro 7:30 e saio às 5:30. Então, eu tenho 4 horas na verdade, tanto de manhã e tanto a tarde, então dentro dessas 4 horas, no maternal a carga é 70 % de Inglês, já aumenta um pouquinho pra criança de dois a três. Então, a gente tem a liberdade na verdade de estar distribuindo esse 70% de acordo com aquilo que a gente está fazendo no dia.*

A visão de língua de SP2 refere-se não ao conteúdo ou à abordagem, mas à distribuição de tempo dedicado ao uso da língua com as crianças, em termos numéricos, seja em relação aos turnos, integral, neste caso, mostrando os horários de entrada e saída dela, seja o tempo de aula, 4 horas de manhã e 4 à tarde, seja a porcentagem de uso da língua, 70%. É importante observar a escolha lexical em relação ao uso dedicado à

língua. SP2 escolheu o substantivo “carga”, para falar da rotina escolar, como se o aprendizado fosse algo pesado, um fardo, conforme já demonstrado em outro momento da análise. Assim, em relação à concepção de língua e de ensino, evidencia-se que se trata de algo externo aos sujeitos, dessa forma, a língua é um objeto a ser distribuído em certas doses pelo professor para o aluno e que vai sendo monitorada em relação à idade do aluno, quanto mais velho, mais carga, ou seja, mais Língua Inglesa.

A seguir, serão apresentadas as representações de LI no mundo contemporâneo.

#### 4.2.3 A Língua Inglesa no mundo globalizado

Quando se questionou Prop. 2 em relação ao papel da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, ela respondeu:

RD19- *Já foi mais importante, hoje eu diria que é assim PEANUTS né, é quase que “como assim você não fala Inglês?” É uma coisa assim tão...que todo mundo tem que ter.*

Nessa sequência discursiva, Prop. 2 usa a palavra Peanuts<sup>37</sup>, que na LI é uma gíria usada em ocasiões informais para expressar quando uma coisa é básica, muito comum e todos têm a obrigação de saber, conhecer.

Dessa forma, constata-se no discurso de Prop. 2 que a LI é naturalizada como necessária, básica e que qualquer pessoa tem a obrigação de sabê-la, na fala do Prop. 2, “*todo mundo tem que ter*”.

Nesse caso, mais uma vez a LI é tratada como a língua do poder e a língua da homogeneidade. Também, de certa forma, reforça a homogeneização cultural e identitária, na qual todas as pessoas necessitariam falar a mesma língua para se comunicar.

Também nota-se o silenciamento em torno do custo que se tem diante do aprendizado de uma língua. Aqui ela fala da sua realidade, pois, sendo proprietária de uma escola bilíngue, tem contato, na maioria das vezes, com as pessoas que têm acesso ao ensino bilíngue de elite (CAVALCANTI, 1999). Observa-se, também, o

---

37. Cambridge Dictionary: Peanuts [plural] informal: something so small it is not worth considering, especially an amount of money.

silenciamento em relação ao fato de que nem todos têm poder aquisitivo para ter acesso à língua da globalização, pois muitas vezes essas escolas cobram taxas e mensalidades altas, o que torna o acesso a elas basicamente impossível para a maior parte da população do nosso país.

Outra concepção de LI constante nas falas vincula-se ao mercado de trabalho. Veja o excerto abaixo:

*RD20 - E eu percebo assim, que todo mundo que fala uma segunda língua, independente de ser o Inglês ou não, acaba tendo mais chance dentro no mercado de trabalho.*

*Então, é assim importantíssimo nos dias de hoje, hoje em dia só o Português não tá suprindo mais as necessidades e exigências do mercado de trabalho.*

*Eu vejo mais como uma necessidade mesmo, eu acho que no início as pessoas achavam que era moda. Ai preciso fazer, porque vou viajar, porque isso porque aquilo, e hoje que eu percebo que é mais uma necessidade as pessoas se deram conta de que ter mais de uma língua no currículo é muito importante, tanto pra trabalho como você for viajar e tudo mais.*

Neste recorte discursivo, SP1 afirma que, para se ter chance e ascensão na carreira profissional, é preciso ter uma segunda língua. Essa afirmação materializa-se por meio das escolhas lexicais feitas “mercado de trabalho, currículo e trabalho”. Percebe-se também que seu discurso é todo moldado por um imaginário ligado à globalização, no qual falar uma segunda língua, neste caso a LI, torna-se uma vantagem, uma vez que pode levar à ascensão econômica social. Também pode-se perceber que existe uma cadeia de significantes, primeiro há um mundo globalizado em que se é necessário possuir uma língua em comum, a LI, depois, ao se adquirir o conhecimento dessa língua, o sucesso é garantido. Por trás dessa cadeia, Sousa (2007) afirma que existe um pré-construído de que - “A LI é a língua de comunicação no mundo globalizado.” - “A LI dá acesso ao mundo do trabalho.” - “A LI garante sucesso”, como se vê a seguir:

A LI se apresenta, portanto, como uma língua obrigatória para o sujeito que pretende circular nos sentidos do espaço de globalização. Esse sentido

atribuído à LI, o de língua obrigatória, é efeito do funcionamento de um pré-construído segundo o qual a “LI a língua da comunicação no mundo globalizado”. Nesse pré-construído a língua é um código comum que prevê [...] uma comunicação entre os sujeitos desprendidos de sentidos regionais, que se configuram como figuras desse mundo globalizado [...]. (SOUSA, 2007, p. 53-54).

A relação estabelecida entre a LI e o emprego é de que ele seja o maior motivador para o aprendizado da língua. Não se pode deixar de salientar que o discurso veiculado pela mídia também constrói essa memória discursiva:

Nota-se que há uma regularidade enunciativa na mídia impressa, na forma de representação da língua inglesa no cenário brasileiro. Por meio dessa regularidade, a mídia constrói uma memória discursiva com determinados traços (mundo profissional, globalização, imediatismo e pragmatismo), que relacionam o domínio da língua inglesa com os valores propostos pelo mercado e repetidos incessantemente. (GRIGOLETTO, 2011, p. 308).

Assim, a LI é tratada como objeto de consumo, como se pode ver no próximo excerto:

*RD21- E eu coloco isso inclusive no curso que eu mencionei pra você antes, para que eles tenham conhecimento da amplitude daquilo que eles estão comprando quando eles vão optar por esse serviço, também tem que ser analisados na hora que se está vendo uma escola pro teu filho. O bilinguismo, por isso eu fico tão brava as vezes dele não ser normatizado, por que é uma coisa que pode ser assim, pode ter uma repercussão tão maior e às vezes é tão pouco explorado.*

Nesta sequência discursiva, fica claro que Prop. 2 insere-se em uma formação discursiva neoliberal e de práticas mercadológicas. Se por um lado tem-se a Língua Inglesa como objeto de consumo no contexto de um mundo globalizado, por outro lado tem-se as instituições privadas que, para se manterem em um mercado bastante competitivo, adotam práticas empresariais, como enuncia Prop. 2 “*amplitude daquilo que eles estão comprando quando eles vão optar por esse serviço*”.

Nota-se pela escolha lexical, verbo no gerúndio “comprando”, que Prop. 2 trata sua escola como uma empresa, conseqüentemente, tem-se um professor-vendedor, um aluno-cliente e um ensino-produto. Cavallari (2015) afirma:

Ao se configurar como empresa, o funcionamento da escola e as técnicas empresariais nela adotadas incidem diretamente nas práticas discursivo-

pedagógicas estabelecidas. As metas de manutenção, que constituem o principal item para a promoção, colocam o professor na posição de vendedor. O aluno como cliente, por sua vez, valoriza a escola a partir dos recursos tecnológicos oferecidos a ele, o que parece suplantar a qualidade do ensino. O aluno-cliente precisa “receber” o que foi comprado. Para tanto, a escola lança mão de práticas que contabilizam o que é ensinado (CAVALLARI, 2015 p. 87).

Percebe-se que, para essa escola, o produto a ser vendido é o bilinguismo. O termo bilinguismo é materializado como um *slogan* no contexto capitalista. Vale a pena salientar que a função de um *slogan* é seduzir e motivar o consumidor. Porém, percebe-se que o termo bilinguismo perpassa e desliza para o ensino e aprendizagem da LI, uma vez que no imaginário social a Língua Inglesa é tida como um bem de consumo necessário, estando sempre relacionado à ascensão econômica e a um status sociocultural privilegiado. Desse modo, bilinguismo é um *slogan*, e a LI é o objeto de consumo.

Ainda nesse excerto, Prop.2 apresenta sua insatisfação perante a visibilidade do bilinguismo “*pode ter uma repercussão tão maior e as vezes é tão pouco explorado*”.

Para problematizar esse recorte, levaram-se em consideração os dados a seguir. Atualmente existem por volta de 195 países em todo o mundo e, ainda que seja impossível precisar com exatidão, estima-se que o número de línguas faladas pela população mundial oscile entre 6.500 e 7.000<sup>38</sup>. Na Índia, pelo menos dez das línguas não oficiais são faladas por mais de trinta milhões de habitantes cada<sup>39</sup>. A China possui por volta de 292 línguas catalogadas, e o Putonghua, uma espécie de dialeto Mandarim, é usado como língua franca em grande parte do território chinês<sup>40</sup>. Observa-se que bilinguismo é um fenômeno bem mais comum do que aparenta, pois onde se tem uma língua oficial e ou uma língua franca o bilinguismo se faz presente. Grosjean (2010) a respeito da amplitude do bilinguismo no cenário mundial assevera:

Quando dou uma palestra sobre Bilinguismo, costumo surpreender meus ouvintes com a seguinte estimativa: mais da metade da população mundial usa duas ou mais línguas (ou dialetos) na sua vida cotidiana. O Bilinguismo está presente em todos os continentes, em todas as classes, em todas as faixas etárias (GROSJEAN, 2010, s/p.).

Desse modo, percebe-se que o bilinguismo é um fenômeno mundial e que acontece diariamente na vida de muitas pessoas. O efeito de sentido que emerge no

38. Ver: <https://www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages-are-there-world> - acesso no dia 12 de junho de 2017.

39. [https://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_India](https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_India) - acesso no dia 12 de junho de 2017.

40. [https://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_China](https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_China) - acesso no dia 12 de junho de 2017.



vocábulo “repercussão” é de que o bilinguismo de elite/prestígio<sup>41</sup> ainda não é de fácil acesso para a população em geral e, por isso, ainda é pouco explorado, pois, certamente, pais de classes trabalhadoras não podem custear o ensino bilíngue e, assim, não há a repercussão esperada por Prop. 2. Outro efeito de sentido que se observa “é que a escola bilíngue é significada como o único lugar em que se aprende a Língua Inglesa, silenciando outros lugares possíveis de aprendizagem (a escola pública regular, a escola privada regular, a escola de idiomas etc.)”. (FORTES, 2016 p. 205).

Embora tenham sido tratadas até o momento, na análise, as representações de bilinguismo pelos sujeitos entrevistados, a seguir, serão apresentados alguns trechos da entrevista em que foi perguntado diretamente o que eles entendiam por bilinguismo.

#### 4.2.4 Bilinguismo na voz dos entrevistados

Neste eixo, serão abordadas as representações de bilinguismo que emergiram nas falas dos sujeitos de pesquisa ao serem questionados diretamente a esse respeito;

Na sequência, o que Prop.2 entende por bilinguismo:

*RD22- O Bilinguismo pra mim é a capacidade e competência que é desenvolvida pela criança, de se comunicar fluentemente em dois idiomas e não só de se comunicar, de compreender o mundo, compreender as culturas e principalmente aceitar, compreender as diferenças que existem em cada cultura.*

*As crianças, eu costumo falar para minhas professoras, pra mim muito perto né, não precisa a gente projetar isso muito longe, e a criança que não for bilíngue, pra mim, monolinguismo digamos assim, é o analfabetismo do futuro, é uma criança semi-analfabeta, uma criança que só sabe se comunicar na Língua Materna. É um impedimento muito grande no mundo globalizado ela precisa ter uma forma de, de se comunicar que seja única e comum às nações.*

---

41. Termos abordados no capítulo 2.

No RD22, o sujeito Prop. 2 descreve que bilinguismo é a capacidade de uma pessoa ter a “competência de se comunicar fluentemente em dois idiomas”. Constata-se nesse trecho a presença de duas palavras frequentemente utilizadas nas formações discursivas de ensino bilíngue. A primeira palavra é o verbo “comunicar” e a segunda palavra é o advérbio “fluentemente”. O verbo comunicar pode ser remetido à teoria da “Abordagem comunicativa” para a qual o ensino e aprendizagem de uma segunda língua é dado pela oralidade. Muitas vezes o aprendizado de uma segunda língua, feita por esta abordagem, é tido como mais fácil, pois ele é dado de forma semelhante à aquisição da Língua Materna.

Como se sabe, o advérbio pode modificar o sentido do verbo. Observe que Prop. 2 utiliza o advérbio "fluentemente" em seu dizer, ou seja, a comunicação feita por um sujeito bilíngue seria fluente e não teria falhas. Pode-se também remeter o advérbio "fluentemente" à palavra proficiência e ou habilidade, palavras fortemente ligadas ao discurso linguístico e da pedagogia de ensino de línguas. Assim, faz-se necessário apontar a discursividade por trás da palavra fluência:

No ensino de segunda língua e de língua estrangeira, a fluência descreve um nível de proficiência na comunicação, que inclui: a) a capacidade de produzir a língua escrita e/ou falada com facilidade; b) a capacidade de falar com um bom, não necessariamente perfeito, comando de entonação, vocabulário e gramática; c) a capacidade de comunicar ideias eficazmente; d) a capacidade de produzir um discurso contínuo, sem causar dificuldades de compreensão ou rupturas de comunicação. Às vezes, é contrastada com precisão, que se refere à capacidade de produzir frases gramaticalmente corretas, mas pode não incluir a capacidade de falar ou escrever fluentemente. (RICHARDS; SCHMIDT, [1985] 2010, p. 223, grifo dos autores, tradução nossa).

Por fim, nessa primeira sequência discursiva, pode-se ainda dizer que o mito de falante nativo<sup>42</sup> está presente de forma camuflada.

No mesmo recorte discursivo, na segunda sequência discursiva, Prop. 2 afirma que o “monolinguismo é o analfabetismo do futuro”. Percebe-se em primeiro momento a memória discursiva em sua fala de que o Brasil é um país monolíngue. O mito de que o Brasil é um país monolíngue foi construído historicamente por interesses diversos e com o objetivo de “apagar as minorias: as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p.387). Desconsideram-se, neste caso, as 15 milhões de pessoas com deficiência ou perda

---

42. Abordou-se essa discussão anteriormente via Rajagopalan (2003).

auditiva que utilizam a Língua Brasileira de Sinais; as comunidades que falam variedades desprestigiadas de Português e também das comunidades indígenas que preservam atualmente aproximadamente 170 das 1.300 línguas que eram faladas em 1.500. Assim, Orlandi afirma que:

O Brasil é um país multilíngue como acontece com os países em geral. Também como todo país, o Brasil tem a sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc. Isso porque ao lado da multiplicidade concreta de línguas há, nos Estados, a necessidade da construção de uma unidade imaginária. A língua oficial é um dos lugares de representação de nossa unidade e soberania em relação a outras nações. (ORLANDI, 2007, p. 59).

Esse excerto chama a atenção, pois fica nítido que existe o apagamento dos contextos multilíngue e bilíngue e a naturalização de que somos um povo monolíngue.

Por fim, nesse recorte discursivo emerge um efeito de sentido de que o sujeito monolíngue é a “matéria-prima”, e a escola vende o seu produto, qual seja, “fazer a transformação do sujeito monolíngue em bilíngue”.

Também, Prop. 2 assevera que o bilinguismo ajuda a prevenir doenças:

*RD23- O Bilinguismo, o fato da criança ser bilíngue, trilingue, estar exposto a isso, desde da primeira infância, ele também acarreta alterações biológicas, neurológicas e fisiológicas que serão benéficas pra criança, existem estudos hoje na Europa, na Alemanha que eles estão bastante adiantados em relação a isso, a que durante esses primeiros anos de vida, até os seis anos com o cérebro toda em formação, durante o processo de contato com o bilinguismo, a criança forma conexões de neurônios físicas, digamos assim, ele não vai assim pra caixinha da memória né, como se a gente tivesse aprendendo alguma coisa depois que a gente é adulto adolescente, ele fica numa caixinha da fala e é uma memória permanente, e tudo que fica nessa caixinha são conexões celebrais físicas (...)*

*mais pra frente isso na velhice vai minimizar a incidência de mal de Alzheimer; se a pessoa vier a ter um AVC, digamos assim, a probabilidade dela ficar com sequelas é menor.*

Neste recorte discursivo evidencia-se o desenvolvimento humano a partir do biológico. Conforme sua fala, *“ele (bilinguismo) também acarreta alterações biológicas, neurológicas e fisiológicas que serão benéficas pra criança”*.

A este respeito, o senso comum parece vir ao encontro do que se acredita no meio acadêmico “aprendizes bilíngues são mais competentes na aprendizagem de línguas adicionais que aprendizes monolíngues”. (GARCÍA, 2009, p. 97). Assim, pode-se afirmar que o discurso das ciências médicas e o acadêmico são utilizados para legitimizar e construir um imaginário sobre a vantagem do bilinguismo.

A interdiscursividade “vantagem bilíngue” está muito presente em propagandas, de escolas autodenominadas bilíngues, pois, quando se vende um produto, é necessário ter qualidades diferenciadas para atrair o seu consumidor, neste caso, a “vantagem” para a criança se tornar bilíngue inicia-se com o aprendizado de uma segunda língua, perpassa a visão de mundo e de cultura e, ainda, no final, ela terá benefícios cognitivos e um diferencial biológico e fisiológico.

Nesta seção, foram analisadas as entrevistas concedidas por dois proprietários e duas professoras de duas escolas bilíngues. Percebe-se que os discursos que emergiram nas falas dos sujeitos de pesquisa estão ligados ao imaginário do falante nativo, consequentemente, ligados à forma estrutural da língua. Também notou-se que a Língua Materna e a Língua Estrangeira não podem se misturar e que elas enfrentam uma grande tensão diante do ensino e aprendizado de línguas. Mais uma vez, emergiu o discurso sobre a vantagem bilíngue que, neste momento, perpassou pela vantagem cognitiva e a social e findou nas vantagens físicas e fisiológicas as quais são apresentadas por alguns discursos acadêmicos e médicos.

A seguir, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dediquei-me, neste trabalho, à compreensão de um fenômeno atual que está ocorrendo na sociedade brasileira, o ensino bilíngue. A motivação para o início desse trabalho se deu por eu ter estado na posição de professora de Língua Estrangeira, no início da pesquisa e na posição de sujeito bilíngue que vive entre-culturas e entre-línguas, de modo especial, no momento atual, sendo brasileira e morando nos EUA.

Este trabalho inseriu-se na área da Educação cuja linha de pesquisa é a da Educação, Linguagens e Processos Interativos e procurou analisar os discursos dos proprietários e professores de escolas autodenominadas bilíngues como também suas propostas pedagógicas.

Para alcançar esta compreensão, tentou-se responder à pergunta que nos mobilizou a realizar esta pesquisa sobre quais seriam as representações discursivas a respeito de bilinguismo que emergiam nas falas dos professores e na proposta pedagógica de escolas autodenominadas bilíngues.

O pressuposto tomado nesta pesquisa é que vivemos em uma sociedade capitalista e altamente consumista. Também hipotetizou-se que a Língua Inglesa é vendida como uma mercadoria e, portanto, transformada em objeto de desejo, e o bilinguismo é o *slogan* usado pelas escolas. Então, para sustentá-los, no capítulo um abordamos o contexto sócio-histórico-cultural contemporâneo, o consumismo e a discussão sobre LI como uma língua global.

Para que pudéssemos entender como se iniciou o ensino de línguas no Brasil, foi necessário apresentar um breve panorama histórico no Brasil. Em relação à pesquisa sobre educação bilíngue no contexto educacional brasileiro, notou-se a ausência de regulamentações oficiais e, ao mesmo tempo, o crescimento de escolas autodenominadas bilíngues. Para darmos continuidade à busca de respostas a nossa pesquisa, foi necessário levantar possibilidades de interpretações sobre o que é ser bilíngue. Para tanto, recorreremos a vários estudos de várias perspectivas, para que assim nossa visão fosse ampliada e desnaturalizada diante desse termo. Diante de tantas vertentes e discussões encontradas e abordadas, assumimos para essa pesquisa a perspectiva discursiva sobre ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Todos esses tópicos foram discutidos no capítulo dois da pesquisa.

Tendo levantado os principais conceitos históricos e teóricos nos dois primeiros capítulos, a pesquisa contou com um terceiro momento, no qual abordamos as condições de produção e procedimentos para análise. Sobre as condições de produção, discorreremos sobre a pesquisadora, as escolas autodenominadas bilíngues e os sujeitos de pesquisa. O *corpus* analisado foi levantado por meio de entrevistas gravadas e transcritas de dois proprietários e dois professores de escolas autodenominadas bilíngues e também por suas propostas pedagógicas.

Já no que diz respeito aos procedimentos para análise, fez-se necessário tomar como referencial teórico a Análise do Discurso de linha francesa. Para tal, recorreremos aos estudos de Eni Orlandi. Assim, para levantar as possibilidades de análises, foi fundamental conceituar a concepção de sujeito, o discurso, o interdiscurso e as formações discursivas.

Finalmente, a análise foi dividida em dois momentos, tematizando as representações discursivas de bilinguismo, foco da dissertação. Antes de adentrarmos nas conclusões das análises, vale ressaltar que não tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades de representações, entretanto, para que pudéssemos responder aos objetivos e à hipótese dessa pesquisa, observamos algumas regularidades discursivas que emergiram na PP1 e PP2 e que foram elencadas em três eixos - Bilinguismo enquanto multiculturalismo; 2- Concepção de Língua Inglesa como diversão e de modo natural e 3- O discurso científico referendando o ensino bilíngue.

No eixo um, observamos que o discurso que emerge na PP1 e PP2 sobre bilinguismo e multiculturalismo está fortemente ligado às formações discursivas da globalização e do consumo. Fica nítido que os pais adquirem “o produto bilinguismo” e, ao mesmo tempo, ganham um pacote repleto de pontos positivos, tais como: o aluno será multiculturalizado/globalizado; terá a língua franca de comunicação e terá um melhor entendimento de outras culturas e facilidade de lidar com diferenças sociais. Por fim, nessa representação discursiva a criança:

parece estar alinhado ao lugar do proletário, que se submete às regras do mercado, se internacionaliza. [...] A criança existe no futuro, como trabalhador, como competidor, como concorrente que deve se destacar por suas habilidades, e preparar-se desde muito cedo. [...] A tensão presente no processo de globalização e a urgência do acesso à LE, consequência da lógica desse novo mercado, cria nos pais grande ansiedade quanto ao lugar que seus filhos ocuparão no mercado futuro de trabalho. (GARCIA, 2009, p. 7, 8, 12)

No eixo dois, “concepção de Língua Inglesa como diversão e de modo natural”, percebemos que a representação discursiva sobre o aprendizado da LI é concebida de forma lúdica, divertida e natural. Percebemos que o interdiscurso aponta que a LI não é ensinada em seus aspectos formais ou vista como disciplina a ser aprendida, mas espera-se que seja “assimilada” pelas crianças com sua participação em situações de uso.

Por fim, no eixo três, percebemos que a representação discursiva sobre o discurso científico referendando o ensino bilíngue é formada exclusivamente pela formação discursiva da celebração da vantagem do bilinguismo. Desse modo, a legitimação e justificativa da vantagem de ser bilíngue são embasadas por pesquisas e estudos generalistas.

Na análise empreendida nos três eixos acima, depreendemos que os termos “bilíngue e bilinguismo” são um *slogan*, ou mesmo, podemos dizer, que eles são sinônimos de LI. Além disso, os sentidos sobre a Língua Inglesa que emergem nos enunciados estão filiados ao discurso de mercado, produzindo efeitos que ligam o aprendizado da LI a noções como internacionalidade, necessidade, globalização e sucesso.

No segundo momento, analisamos as entrevistas concedidas por dois proprietários e duas professoras de duas escolas bilíngues. Para que pudéssemos averiguar quais as representações de bilinguismo emergiram nas falas desses sujeitos de pesquisa, elencamos quatro eixos de categorização, diante de algumas regularidades que foram observadas: 1- Eu, a LI e a escola bilíngue; 2- Concepção de Língua e de ensino de língua; 3- A LI no mundo globalizado e 4- Bilinguismo na voz dos entrevistados.

No eixo um, observamos que a relação que os sujeitos de pesquisa mantêm com a LI está sempre voltada para o imaginário de que há um falante nativo e também para a busca da perfeição diante do aprendizado da LI. Diante disso, percebemos que a LI fica reduzida à função comunicativa da língua. Para eles, a língua seria formada por códigos, e seriam necessárias estratégias, técnicas e controle para aprendê-la. Assim, percebeu-se que nossos sujeitos se colocam como alguém logocêntrico, racional e capaz de dominar sua consciência, e que, para eles, o ensino da LE se daria de modo consciente, diferentemente do ensino da LM que seria inconsciente. Por fim, como foi apontado nos recortes trazidos neste eixo, não há espaço para os sujeitos se inscreverem na LI, pode-

se dizer que a LI é tratada como um produto que funciona fora do sujeito, pois não faz parte da sua construção identitária e da sua subjetividade.

Já no eixo dois, concepção de língua e de ensino de língua, percebemos que o ensino da LI é sempre dado de forma monitorada, e o aluno é tomado como uma tábula rasa a qual precisa ser preenchida com conhecimentos, neste caso a LI. Percebe-se também que a concepção de língua presente é trazida de forma estruturalista, pois ela é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), assim sendo, ela transmite ao receptor uma certa mensagem. Em nenhum momento foi notada neste eixo a preocupação em mostrar a língua como forma de inter-ação:

mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala [...] Neste sentido, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior do seu funcionamento que se pode procurar estabelecer regras de tal jogo (GERALDI, 1984 p. 43).

Concluindo este eixo, notamos que a dicotomia entre Língua Materna e Língua Estrangeira está presente nos enunciados dos sujeitos de pesquisa. As demarcações entre ambas ficam notórias no que diz respeito à alfabetização, pois, neste momento, a LM não se pode mesclar e não pode ser confundida com a LE. Dessa forma:

No imaginário, as línguas se encontram em polos extremos, de modo que a relação que se desenha entre elas é de pura oposição. Essa relação intensifica a dicotomia entre as línguas, como adverte Coracini (2007, p. 137): “se há uma língua materna, deve haver uma língua estrangeira, estranha ao sujeito”. Assim, exacerba-se a territorialização do sujeito em relação às línguas: a língua outra seria a língua de fora e, portanto, o lugar do estranho, do estrangeiro; enquanto a língua de dentro, seria o lugar do conforto. As línguas, sob esse prisma, estariam separadas, distintas, o que, na realidade, não acontece. Basta pensar nas situações em que a língua dita estrangeira se interpõe, quando menos se espera, na fala daqueles que se veem inscritos discursivamente em duas ou mais línguas (TAVARES, 2010, p. 75).

No eixo três, a Língua Inglesa no mundo globalizado, os participantes apontaram que a LI é mandatória e homogênea no contexto da globalização. Mandatória porque existe um imaginário de que saber a LI garante ascensão financeira e profissional. Homogênea pois é enfatizado somente o benefício de se ter uma comunicação com e para o mundo. Por conta dessa naturalização diante da LI, ela se tornou um objeto a ser consumido, porém na sociedade atual a mercadoria oferecida é o



bilinguismo, então concluímos que esse termo é um *slogan*, pois na verdade o produto a ser vendido é a LI.

Outra materialidade observada nos excertos desse eixo é de que o bilinguismo que prevalece no contexto da globalização do nosso país é o da Língua Inglesa x Língua Portuguesa, todos os outros contextos bilíngues são apagados e o Brasil acaba sendo considerado um país monolíngue.

Com base na análise realizada no eixo quatro, bilinguismo na voz dos entrevistados, percebe-se que o bilinguismo está fortemente ligado à abordagem comunicativa e ao mito do falante nativo. Se o aluno obtiver sucesso (falar a LI tão bem quanto um falante nativo) na aprendizagem da LI, isso o levará a tão almejada melhoria de vida. Percebe-se também que o discurso emergido nas falas deste eixo apontam para um dizer sedutor mercadológico, no qual o sujeito monolíngue será transformado em um sujeito bilíngue. O deslocamento da subjetividade e da identidade do aluno em nenhum momento mostra-se relevante, pois como afirma Carmagnani (2001, p.133), “os fatores emocionais, econômicos e sociais ligados à aprendizagem de línguas, isto é, o que o aluno vai gastar e o que vai ganhar socialmente quando conhecer essa língua, são mais importantes que o processo pelo qual ele irá passar”.

Por fim, outra representação discursiva que ficou notória é a da vantagem do bilinguismo, que neste momento vai além do pedagógico, ela atinge outras vertentes da vida de um pessoa tais como: a cognitiva, a fisiológica e a biológica. Assim, fica nítida a construção de uma nova necessidade diante do aprendizado de uma língua estrangeira numa sociedade de consumo.

O estudo sobre educação bilíngue e bilinguismo tem um campo imenso a ser explorado, uma vez que a procura pelo domínio de uma segunda língua fez com que aumentasse o número de escolas bilíngues. Esse contexto de ensino precisa de pesquisas que possam ampliar a compreensão de bilinguismo, pois, como vimos nessa pesquisa, o termo bilinguismo e a educação bilíngue são colocados de uma forma empobrecida e, na maioria das vezes, até excludente.

É necessário discutir o conceito de bilinguismo para que não o assumamos de modo absoluto, especialmente, em um país como o Brasil, onde ainda se tem um pré-construído de que somos monolíngues.

Outra discussão que poderia ser abordada em futuras pesquisas é a forte dominação da Língua Inglesa, pois, quando se fala em bilinguismo, imediatamente se pensa na Língua Inglesa. E as outras línguas, como o Francês, Espanhol e o Alemão?

Por fim, com o crescimento de escolas bilíngues em todo nosso país, são necessárias novas pesquisas que levem à criação de uma documentação ou legislação que garantam práticas pedagógicas, bases curriculares e processos formativos de docentes.

Todas essas reflexões e problematizações que fizemos acerca do bilinguismo apontaram várias representações de bilinguismo com as quais eu me identificava no início desta pesquisa. Quando iniciei esta pesquisa, buscava um conceito de bilinguismo único que pudesse dar conta de todas as vertentes, um falante nativo, um nível de bilinguismo ideal e, por fim, eu tinha um grande questionamento: “o que fazia uma escola ser bilíngue de verdade?” Imaginei que, através deste trabalho, chegaria a respostas prontas e modelos elaborados de bilinguismo e educação bilíngue.

Vale ressaltar que eu trazia comigo um referencial teórico bem diferente do qual o processo dessa pesquisa me proporcionou. Digamos que eu tinha uma visão ingênua sobre bilinguismo e educação bilíngue. Não posso deixar de dizer também que eu era atravessada pelas formações discursivas, pelo discurso e pelo imaginário que os nossos sujeitos de pesquisa estão atravessados. Mais importante que as representações discursivas levantadas nesse trabalho e possíveis encaminhamentos para novas pesquisas foi o deslocamento crítico que foi construído no decorrer deste meu percurso e também o novo olhar (des)construído para minha própria condição de sujeito bilíngue e estrangeiro.

### Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. De Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Calos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2000.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. São Paulo: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. Lodon, Allen and Unwin, 1935.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL, 1961. Lei n. 4.024, de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases para a Educação Nacional. **Lei nº 4.024**. Brasília. DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- \_\_\_\_\_, 1971. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei nº 5.692**. Brasília. DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394**. Brasília. DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- \_\_\_\_\_, 2002. Lei nº 10.436, de 24 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Lei nº 10.436**. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_, 2005. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Lei nº 11.161**. Brasília, DF. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)> Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluridade cultural, orientação sexual**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K.: Bilingualism and Second Language Acquisition. In: BATHIA, T.K.; W.C. **The Handbook of Bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CARMAGNANI, A. M. G. As Escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 111-134, 2001.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

CAVALLARI, Juliana Santana. **O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue**. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko (orgs.) **Bilinguismos: Subjetividade e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CAVALLARI, Juliana Santana; SILVA, T.S.A. . **As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. Entremeios, v. 10, p. 79-88, 2015.

CORACINI, Maria J. R. F. **A celebração do outro – arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORREDATO, V. D. **O Ensino Bilíngue em São Paulo: práticas de imersão em um contexto monolíngue**. Monografia (Especialização). Anhanguera Educacional, 2010.

CRYSTAL, David. **English as global language**. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 1997/2003.

DIELBOLD A. Richard. **Language in Culture and Society**. New York, Harper Collins Publishers, 1964.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. Trad. Julio de Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. In: INDURSKY F. e FERREIRA, M. C. L. Michel Pecheux e a AD: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coord. de ed. Marina Baird Ferreira - 8 ed - Curitiba: Positivo, 2010.

FERRO, Gláucia d'Olim Marote. **A formação do Professor de Inglês: trajetória da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FORTES, Laura. **Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08082016-113652/>>. Acesso em: 2017-06-14.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2009.

GERALDI, J. W., org. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel, Assoeste, 1984.

GRIGOLETO, Marisa. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 297-315, 2011.

GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **The Journal of Multilingual & Multicultural Development**, v. 6, n. 6, p. 467-477, 1985.

GROSJEAN, F. Life as a Bilingual. **NET, Psychology**. Today, nov. 2010. Disponível em <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201011/bilingualisms-best-kept-secret>. Acesso em 22 de junho 2017.

HAKUTA, Kenji. **Mirror of Language: The debate in bilingualism**. Basic Books, p. 268, 1986.

HARMES, J; BLANC, M. H.A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 324, 2000.

HORNBERGER, Nancy H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy: In: Garcia, Ophelia. (Ed.). **Bilingual education focus in honor of Josua A. Fishman**. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, p. 215-234, 1991.

KACHRU, B. B. **Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle**. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds), English in the world: Teaching and learning the language and literatures (pp.11-30). Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: \_\_\_\_\_; RAJAGOPALAN, K (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, p.7 -11, 2005.

LE BRETON, J.M. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês**. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K (orgs). A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola Editorial, p. 7-11, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13 – 24, 1999.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MACNAMARA, J. **The bilingual's linguistic performance**. Journal of Social Issues. New York, n. 23, p. 58-77, 1967.

MARCELINO, M. **O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2**. Diss. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, 2007.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 2003.

MEJÍA, A.-M. de. **Power, prestige and bilingualism**. International perspectives on elite bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

MELLO, H. A. B. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2002.

MELLO, Heloísa Augusta Brito. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MELMAN, Charles. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. Tradução: Rosana Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto básico apresentado em simpósio Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de Abril de 2005.

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

\_\_\_\_\_. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C. H., TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, Pontes, p. 269-295, 2010.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 5ª ed. Campinas, SP: Unicamp 2002.

ORLANDI, Eni. **Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade**. In: ORLANDI, E.P. Política linguística no Brasil. Campinas, SP: Pontes 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2009.

PAIVA, Vera L.M.O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Contexturas, vol. 9, p. 63-78, 2006.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 649/11**. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ojdr1qDR6toJ:www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%25202011/CEB/pa\\_ceb\\_649\\_11.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ojdr1qDR6toJ:www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%25202011/CEB/pa_ceb_649_11.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em 26 ago. 2015.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. **The myth of English as an international language**. In: MAKONIS.; PENNYCOOK A. (eds) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd. 2007a. P. 90- 115.

\_\_\_\_\_. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007b.

PIRES, S. S. **Ensino de Inglês na Educação Infantil**. In: SARMENTO, S. (org.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: Estudos e Reflexões*. Porto Alegre: APIRS. p. 19- 42, 2004.

PRASSE, J. **“O desejo das línguas estrangeiras”**. Revista internacional, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, ano 1, p. 63-73, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. As políticas linguísticas. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 1, 2008 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000100008&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 May 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000100008>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no brasil**. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.) *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, p. 11 – 38, 2004.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y; \_\_\_\_\_. (ORGS). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 135-157, 2005.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**, trad. S. Serrani-Infante. In I. Signorini (org.), *Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. [1985] **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2010.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 01/2007**. Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de



Educação Infantil. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=484>. Acesso em: 16 jun. 2015

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 341/2013**. 12 de Novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d341.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROMAINE, Suzanne. Bilingualism. In: RITCHIE William C.; BHATIA, Tej K. **Handbook of second language acquisition**. Academic Press, p. 571-601, 1996.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá, MT: 2005, 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.

SÃO PAULO, Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME n ° 135/2008**. Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/parecers/index.php?p=968>>. Acesso em 27 jul. 2015.

SOUSA, G. de N. e. **Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola**. 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUSA, David A. **How the brain learns**. Corwin, 2011.

Tavares, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira** - Carla Nunes Vieira Tavares. Tese de Doutorado- Unicamp - Campinas, SP : [s.n.], 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# APÊNDICE

**APÊNDICE A- Perguntas abertas para professores e diretores (proprietário/a) de escolas autodenominadas bilíngues da região de Campinas.**

1 - Qual sua formação? Qual é sua idade? Já morou em outro país?

2 - Para qual sala você leciona?

3 - Onde você aprendeu a Língua Inglesa? Qual foi o seu primeiro contato com a Língua Inglesa?

4 - Você já viajou para outro país que tivesse como língua oficial o Inglês ? Onde você aprendeu a Língua Inglesa?

5 - Qual é seu vínculo com a Língua Inglesa?

6 - Você conhece o projeto pedagógico da escola? Você tem acesso a ele? Como ele funciona?

7 - Vocês têm reuniões pedagógicas para discutir o bilinguismo?

8 - O que você entende por bilinguismo?

9 - Você se considera bilíngue?

10 - O que a levou a ser uma professora numa escola bilíngue?

11 - Como você vê o bilinguismo no mundo contemporâneo?

12 – Você vê o bilinguismo como moda?

13 – Como vocês trabalham a cultura? Americana? Canadense?

14- Você tem mais alguma coisa para falar sobre o bilinguismo, alguma ideia, vontades?