



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO

Ana Carolina Cordeiro Viana

**PERSPECTIVAS DO ENSINO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO
PARECER CNE/CEB Nº 2/2020 E O CENÁRIO EM RECIFE/PE.**

RECIFE

2023

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO**

Ana Carolina Cordeiro Viana

**PERSPECTIVAS DO ENSINO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO
PARECER CNE/CEB Nº 2/2020 E O CENÁRIO EM RECIFE/PE.**

Dissertação apresentada ao PGGCL
como requisito avaliativo do processo do
mestrado.

Linha de pesquisa: Linha 2 – Processos
de Organização Linguística e Identidade
Social

Orientador: Prof. Dr. Antonio Henrique
Coutelo de Moraes

Recife

2023

V614p Viana, Ana Carolina Cordeiro
Perspectivas do ensino bilíngue : uma análise crítica do parecer CNE/CEB N° 2/2020 e o cenário em Recife-PE / Ana Carolina Cordeiro Viana, 2023.
64 f. : il.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2023.

1. Análise crítica do discurso. 2. Bilinguismo.
3. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

**PERSPECTIVAS DO ENSINO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE CRÍTICA
DO PARECER CNE/CEB No 2/2020 E O CENÁRIO EM RECIFE/PE**

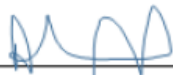
ANA CAROLINA CORDEIRO VIANA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito para o título de Mestre em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco –UNICAP.

Defesa pública em:

Recife, 11 de agosto de 2023.

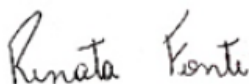
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
(Avaliador interno)



Prof. Dr. Márcio Evaristo Beltrão
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
(Avaliador externo)



Prof.a Dr.a Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
(Avaliadora interna)

Recife,

2023

RESUMO

O ensino de língua estrangeira, sobretudo o de língua inglesa, passou por diversas transformações ao longo das décadas, e atualmente, sua evidência está maior do que nunca, graças aos discursos vigentes a respeito de um “mundo globalizado” e das oportunidades do mercado de trabalho geradas aos que dominam o idioma. Em razão disso, há uma maior ênfase em seu método, o que gera discussões acerca de abordagens e metodologias de ensino, entre elas, a abordagem bilíngue, geradora do crescimento das escolas ditas “bilíngues”, que trabalham a crença que o ensino precoce e intensivo de uma segunda língua acarreta proficiência, melhores resultados e demais vantagens cognitivas em comparação aos demais alunos em escola monolíngue. A presente dissertação tem como objetivo observar a adoção do ensino de língua inglesa a partir da abordagem bilíngue nas escolas de Recife/PE, os efeitos da falta de sua regulamentação e na organização curricular dessas instituições educacionais e analisar as perspectivas da adoção do ensino bilíngue no Brasil, observando os desafios pedagógicos para sua regulamentação, realizando uma análise com base nos apontamentos de Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2003 e 2016) combinados aos estudos de Bhaskar feitos por Barros (2015) quanto ao Realismo Crítico. A metodologia empregada realizou uma análise no documento *Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue* elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e depoimentos de pais e responsáveis disponíveis em redes sociais, para estudar seus efeitos na sociedade bem como sobre instituições e perspectivas para diretrizes de implantação. Como resultados, observamos que o documento ainda possui lacunas a serem preenchidas em futuros debates, dada a abordagem mais cultural do bilinguismo não considerada nos documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Crítica do discurso. Ensino bilíngue. Língua Inglesa.

ABSTRACT

Foreign language teaching, especially English, has undergone several transformations over the decades, and currently, its evidence is greater than ever, thanks to the current discourses about a “globalized world” and job opportunities to those who dominate the language. As a result, there is a greater emphasis on its method, which generates discussions about its teaching approaches and methodologies, among them, the bilingual approach, which generated the growth of so-called “bilingual” schools which work on the belief that early teaching and Intensive study of a second language leads to proficiency, better results, and other cognitive advantages compared to other students in a monolingual school. This dissertation aims to observe the adoption of English language teaching from the bilingual approach in schools in Recife/PE, the effects of its lack of regulation and the curricular organization of these educational institutions and to analyze the prospects for the adoption of bilingual teaching in Brazil, observing the pedagogical challenges for its regulation, performing an analysis based on the notes of Critical Discourse Analysis by Fairclough (2003 and 2016) combined with Bhaskar's studies by Barros (2015) regarding Critical Realism. The methodology used will carry out an analysis of the Curriculum Guidelines document for the provision of Plurilingual Education prepared by the National Council of Education and testimonials from parents and guardians available on social networks, to study their effects on society as well as on institutions and perspectives for implementation guidelines.

Key-words: Critical discourse analysis; Bilingual education, English Language.

À Antônio, pela inspiração e pela empatia;

À Caio, pelo apoio;

Aos meus pais, pelo suporte;

Aos meus amigos, pela compreensão;

To the bilingual community, pela inspiração

Agradecimentos

Agradeço primeiro a Deus por ter me dado forças para continuar no caminho diante de todas as pedras que apareceram ao longo do mestrado.

À Caio, que sempre me compreendeu quando estava no meu pior, que sempre me incentivou a continuar, procurava soluções para meus problemas na dissertação e sempre viu o melhor em mim.

À minha família por sempre me apoiar nas minhas decisões e sempre torcer por mim e me apoiar nos bons e maus momentos, e que nunca me deixaram desistir ou desanimar.

À professora dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros, por ter sido uma pessoa maravilhosa comigo, sendo solícita e parceira e me ajudando a continuar no programa para que eu pudesse realizar meu sonho.

Ao meu orientador professor dr. Antônio Henrique Coutelo, que desde o primeiro dia sempre me deu apoio incondicional, sempre foi presente em minha jornada e me ajudou muito mais que academicamente, sendo um grande amigo nos meus momentos mais difíceis.

A todos os professores do PPGCL da UNICAP com quem convivi no período de aulas ainda que em período de pandemia e aulas remotas.

À Capes/PROSUP pelo apoio financeiro ao longo de toda pesquisa.

Aos membros da banca, sempre muito disponíveis, com quem muito aprendi e aprendo.

Aos meus amigos por acreditar em mim e sempre me apoiarem.

Somos agentes reflexivos e ocupamos determinada posição na sociedade. Pensamos e refletimos o nosso cotidiano e sobre o mundo ao nosso redor, com vista a transformá-lo. Só nos tornamos quem somos através do sentido que damos às reflexões que fazemos

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	15
1.1 PANORAMA DE CONCEPÇÕES DO BILINGUISMO	16
1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	20
1.3 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE ADOTADOS NO BRASIL	22
2 CENÁRIO HEGEMÔNICO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E NO MUNDO	25
2.1 IDEOLOGIA E HEGEMONIA NOS ESTUDOS DISCURSIVOS DE FAIRCLOUGH	32
2.2 HEGEMONIA CULTURAL E A DOMINAÇÃO NORTE-AMERICANA NO BRASIL	40
2.3 A INFLUÊNCIA DA CULTURA NORTE-AMERICANA NA OFERTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	42
3 METODOLOGIA	45
4 DADOS E ANÁLISES	46
4.1 ANÁLISE DE CONJUNTURA	46
4.3 ANÁLISE DO DISCURSO EM VÍDEO	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	64

INTRODUÇÃO

Levando em consideração que esse trabalho se dedica a lidar com conceitos de língua, primeiro, pretendemos conceituar *Segunda Língua, Língua Materna, Língua Adicional, Língua Natural e Língua Estrangeira*, levando em conta que serão conceitos que serão muito vistos nesta dissertação.

Azeredo em sua Gramática Houaiss da Língua Portuguesa, define a língua como *um bem coletivo, e a interação social, sua principal razão de ser* (2014, p. 52), Complementa Bechara:

Geralmente se ouve que a língua é imposta ao homem, porque este é obrigado a dizer determinado objeto conhecido por sua comunidade como livro é *livro*, e não *lápiz* e não *mesa*. Tal fato não constitui uma limitação ou negação da liberdade do falante; [...] Trata-se de uma obrigação aceita livremente, e não de uma obrigação. [...] A língua não é “imposta” ao homem; este “dispõe” dela para manifestar sua liberdade expressiva. (2009, p.29)

Dito isso, podemos conceituar as diferentes categorias de língua: Materna, Estrangeira, Adicional, Natural e Segunda Língua.

Língua Materna é um termo muito usado por linguistas ao discutir conceitos de aquisição de segunda língua ou línguas adicionais – conceitos que discutiremos em breve – multilinguismo e, costumam discutir sobre falante nativo, na mesma toada. Segundo Rampton (1990, p.97), ser ‘nativo’ de uma língua e tê-la como ‘materna’ traz cinco implicações¹:

1. Uma língua em particular é herdada, tanto por dotação genética quanto pelo fato de o indivíduo nascer em uma comunidade específica, normalmente associada com a língua em questão;
2. Herdar a língua significa falá-la bem;
3. Pessoas ou são falantes nativos ou não nativos;
4. Ser falante nativo envolve a compreensão abrangente de uma língua.
5. De forma que grande parte das pessoas são cidadãos de algum país, pessoas são falantes de uma língua materna. – Tradução nossa-

Na opinião desta pesquisadora, essas implicações não abarcam completamente as inúmeras possibilidades de aquisição de uma ou até diversas ‘língua(s) materna(s)’. Uma

¹ No original: 1 A particular language is inherited, either through genetic endowment or through birth into the social group stereotypically associated with it. 2 Inheriting a language means being able to speak it well. 3 People either are or are not native/mother-tongue speakers. 4 Being a native speaker involves the comprehensive grasp of a language. 5 Just as people are usually citizens of one country, people are native speakers of one mother tongue.

pessoa cidadã de um país poderá ter mais de uma língua em contextos multilíngues (o que é reconhecido pelo autor), mas também temos o contexto da Língua de Herança, da qual falaremos mais adiante, mas que consiste em uma ‘herança’ linguística passada para o indivíduo por sua família ou sua comunidade, sendo comum entre migrantes.

Quanto as demais implicações, Rampton (1990) traz ressalvas que são feitas a elas: em relação à primeira, embora a língua possa ser dotada de capacidade genética, de modo geral ela depende mais de um contexto social na qual esse indivíduo está inserido – acrescento, por exemplo, uma pessoa pode ser natural da Áustria, que tem como língua oficial o Alemão, mas ser membro de uma minoria linguística, como os Roma, que são uma comunidade dotada de língua própria² ou no caso de indivíduos nascidos em um país mas que são filhos de migrantes, que poderão fazer que a primeira língua de contato de seu filho ser a diversa do país que morem.

Para além da Língua de Herança, alguns grupos linguísticos ainda que brasileiros naturais, não são falantes naturais do Português: o sujeito surdo e o indígena. No caso do indígena, sua língua natural é a língua de sua comunidade, podendo português ser ou não ser L1 ou L2.

No caso do sujeito surdo, diante de suas particularidades, têm a língua de sinais como sua língua natural – levando em consideração que é a língua mais natural e, segundo Grosjean (2013 p.143) dentre os papéis desempenhados, destaco duas que considero mais importantes:

- A língua de sinais pode possibilitar a comunicação entre crianças surdas e seus cuidadores o quanto antes, de forma eficiente.
- A língua de sinais possui um importante papel no desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, além de conhecimento enciclopédico de mundo.

A imagem abaixo sintetiza o pensamento de Grosjean (2013):

² Conforme Matras (2002), romani é a única língua Indo-Ariana falada exclusivamente falada na Europa, e por emigrantes da Austrália e Américas. É muitas vezes referida como ‘Cigana’. O número exato de falantes é estimado devido à falta de fontes confiáveis de censo, mas acredita-se ser acima de 3.5 milhões. É uma língua tradicionalmente oral, e em comunidades mais tradicionais, há resistência em fazer sua codificação ou qualquer tentativa de uso público, o que é visto como forma de proteção. Atualmente, tem se visto um movimento para codificação de alguns de seus dialetos, desde 1990, tendo aparecido em programas de televisão, sites e em algumas escolas, como meio de instrução. – tradução nossa.

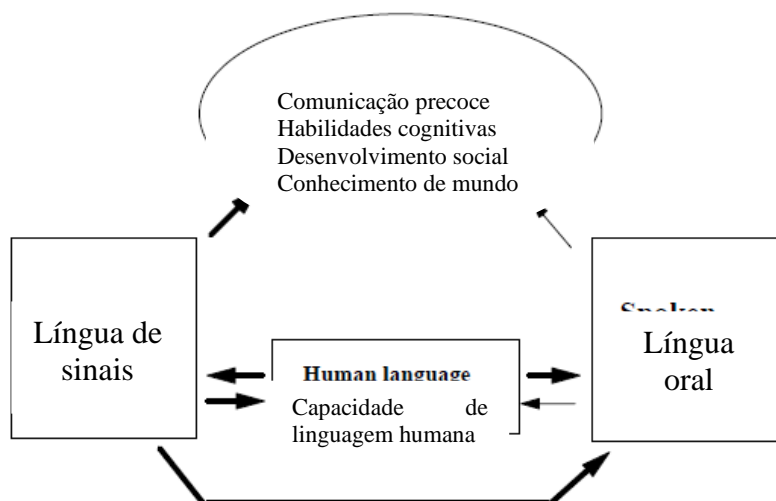


Figura 1. Fonte: Grosjean 2013, tradução nossa

No que toca o conceito de Língua Estrangeira, é um idioma não falado pela população de um determinado local, como por exemplo, a Língua Inglesa por brasileiros, ou modalidades antigas de língua por falantes modernos – por exemplo, português arcaico para português moderno por brasileiros – (Souto, Além e Gonzales 2014 p. 892, adaptado). Essa língua é aprendida em um momento posterior, depois da aquisição da primeira língua, tendo essa como referência, tanto que teorias de aquisição de segunda língua como *interlíngua* teorizam essa ligação entre a L1 e L2.

Língua adicional, ou L3 e terceira língua, diz respeito a uma terceira língua aprendida pelo indivíduo. Segundo estudos realizados com adolescentes multilíngues e monolíngues quanto a compreensão de estruturas sintáticas, os resultados sugeriram que os sujeitos multilíngues tiveram mais facilidade de absorver estruturas sintáticas e tiveram melhor conhecimento de verbos lexicais que os adolescentes monolíngues (Souto, Além e Gonzales 2014 p. 894). Isso sugere que aprendizes de uma terceira língua, que já tivera acesso a duas línguas, os caracterizam como aprendizes mais experientes no que diz respeito aprendizagem de línguas.

Assim, para efeitos práticos, nessa dissertação, utilizarei os termos L1 para a primeira língua do indivíduo ao invés de língua materna, respeitando o caráter multilíngue do Brasil com as línguas indígenas e a língua de sinais brasileira (LIBRAS) e L2 para as línguas estrangeiras.

A aquisição de uma segunda língua, em especial a língua inglesa, deixou de ser considerada um diferencial no mercado de trabalho para ser uma necessidade. Marcelino (2009) aponta que pais escolhiam a escola para seus filhos com base na “proposta de ensino, concordância com as tendências atuais ou tradição”, deixando o ensino da língua estrangeira a cargo dos cursos de idiomas que faziam parte do complemento de seus estudos.

Essa prática, que não é recente, era apenas realidade para algumas famílias, que possuíam boas condições financeiras para arcar com os custos de mensalidades e materiais, bem como taxas para obtenção de certificados internacionais de proficiência ou intercâmbio, para que assim seus filhos possam de fato “*aprender inglês*”.

Por outro lado, no ensino de língua inglesa em escolas regulares – públicas ou privadas – imperava o senso comum no discurso ao ditar “*não ser possível aprender inglês no colégio*” ante as adversidades decorrentes da falta de tempo suficiente de aulas, turmas com muitos alunos entre outros problemas.

Já o ensino administrado em língua estrangeira era encontrado nas escolas internacionais a exemplo, *Escola Americana/ American School of Recife*, voltada para estrangeiros, ou àqueles com interesse de posteriormente enviar seus filhos para estudar em instituições estrangeiras (o currículo das escolas internacionais é baseado no país de origem). Tais instituições sempre tiveram grande reconhecimento, mas, devido às altas mensalidades, apenas pais com grande aquisitivo poderiam matricular seus filhos.

Nos últimos anos, contudo, um fenômeno que vem sendo observado é a crescente oferta de “Ensino Bilíngue”, em sua maioria por parte das instituições de ensino particular, antes monolíngues, que atualmente buscam modificar seus currículos para poder suprir essa demanda, que ganha reconhecimento ao longo dos anos, sendo defendido como um aliado no desenvolvimento cognitivo e social, ao propiciar contato e apreciação do aluno com outras culturas além auxiliar em sua colocação profissional e acadêmica.

Essa questão acaba por culminar em um problema: a falta de regulamentação com intuito de padronizar e regulamentar os currículos a serem adotados para que uma escola possa ser devidamente considerada escola de educação bilíngue e não apenas a maior carga

horária de língua estrangeira. Com isso, o estudo sobre tal abordagem se faz necessário: observar seu histórico e metodologias, assim como fazer uma análise crítica do discurso adotado na sociedade quanto a sua eficiência e como tal abordagem possa contribuir como fator determinante para a escolha de pais e responsáveis por uma instituição.

1. BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Quando pensamos em uma nação bilíngue, normalmente vem em mente países que possuem duas ou mais línguas oficiais estabelecidas, como é o caso do Canadá, o qual estabeleceu como oficiais o Inglês e o Francês, significando que, obrigatoriamente todos os documentos oficiais e a educação deve ser pensada de modo a abarcar as duas línguas. Contudo, a experiência bilíngue não se resume apenas a esses casos. De igual forma temos a interação entre migrantes, sendo alguns refugiados vindos de seus países de origem em busca de melhores condições de vida e se integrando à comunidade do país através da língua e da cultura.

De igual forma, no caso de países oficialmente considerados monolíngues, como o Brasil, encontramos, no entanto, uma integração e vivência entre diversas línguas e falantes, o que é o caso entre indígenas, que tem a Língua Portuguesa como segunda língua e as Línguas de seus povos como maternas. Outro exemplo que podemos trazer é a da comunidade surda, que tem como língua materna, a Língua de Sinais, própria de cada país e com gramática própria, diferente das línguas orais.

Por fim, os modelos de Educação Bilíngues adotadas no Brasil, segundo Megale (2019, p.15), são divididos em dois domínios: um voltado para alunos das classes dominantes – e aqui podemos colocar as escolas bilíngues de elite e as escolas internacionais – e o outro, para alunos de grupos minoritários – como escolas indígenas. A primeira categoria, dos alunos de classes dominantes, tem a Educação quase sempre com um caráter elitista, visando o aprendizado de outra língua, conhecer outras culturas – em sua maioria, Americana ou Britânica, acrescento - e muitas vezes, se habilitar para completar os estudos no exterior.

Contudo, há a questão da falta de regulamentação: segundo o **Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020**, do qual falaremos nesse trabalho, o CNE (Conselho Nacional de Educação) recebeu diversos pedidos sobre a necessidade de normatização de normatização da modalidade. Em decorrência dessa falta de normatização - por exemplo, carga horária em cada idioma, formação de professores, o quanto de cada idioma será em uma língua estrangeira etc. - não há padrão entre os colégios sobre como o programa bilíngue, e muitos se vendem como ensino bilíngue sendo que na verdade estão fazendo ensino de Língua Inglesa (LI) em horário estendido.

Outro aspecto é o fenômeno do aumento das escolas bilíngues (segundo a ABEBI – Associação Brasileira de Ensino Bilíngue, entre 2014 e 2019, esse nicho avançou 10% no Brasil e já movimentava R\$ 250 milhões anualmente³). Além das escolas bilíngues estabelecidas, muitas escolas anteriormente monolíngues resolveram adotar essa nova metodologia de ensino para poder atingir uma parcela maior da população de classe média alta/classe alta.

Para sanar essas questões e outras, o CNE debateu as demandas e elaborou diretrizes para padronizar essa categoria de educação. Com isso, o **Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020** foi elaborado e aprovado, contudo, o documento ainda não foi homologado.

Nessa sessão, iremos nos debruçar sobre o conceito de bilinguismo, passando por concepções teóricas dos principais estudiosos do assunto.

1.1 PANORAMA DE CONCEPÇÕES DO BILINGUISMO

A discussão sobre o conceito de bilinguismo é tratada há anos por diversos linguistas. Dentre os entendimentos iniciais, um dos mais repercutidos era o de Bloomfield (1935, apud MEGALE, 2005), no qual o bilíngue é o sujeito com controle de duas línguas de forma equivalente a um falante nativo.

Macnamara (1967) propôs uma definição *minimalista* em sua teoria, no qual o indivíduo necessitaria uma competência, por mínima que fosse em qualquer uma das quatro habilidades (compreensão e produção oral ou escrita) para ser considerado bilíngue (MEGALE, 2019 p.16).

Já Haugen (1969 APUD Grosjean e Byers-Heinlein 2018), categoriza o bilíngue como alguém com proficiência suficiente para produzir sentenças inteligíveis em outra língua, utilizando ainda uma abordagem da proficiência, mas abrangendo mais sujeitos, por entender que raramente bilíngues são igualmente fluentes em diferentes línguas.

3 Disponível em <<https://jornaldebrasil.com.br/blogs-e-colunas/analice-nicolau/mec-aponta-aumento-da-procura-por-uma-segunda-lingua-e-a-rede-internacional-de-escolas-bilingues-comemora/>> acesso em 24/06/23

Outra abordagem é a dos autores Harmers e Blanc (2000) os quais ressaltavam o caráter multidimensional do bilinguismo, logo, sua investigação deve levar em consideração sua natureza multifacetada.

Harmers e Blanc (apud MEGALE 2005, p. 3, 4 e 5) apontam as dimensões necessárias aos teóricos ao definir bilinguismo: **competência relativa; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.** E, partir dessas definições, tecem suas definições:

Abaixo, temos um quadro esquematizando o texto acima sobre as dimensões, suas subdivisões e suas definições:

COMPETÊNCIA RELATIVA

- BILÍNGUE DOMINANTE: O falante possui competência maior em uma das línguas, geralmente em sua língua nativa;
- BILÍNGUE BALANCEADO: O falante possui competência equivalente nas duas línguas.

ORGANIZAÇÃO COGNITIVA:

- BILÍNGUE COMPOSTO: O indivíduo apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes;

- **BILÍNGUE COORDENADO:** que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes

IDADE DE AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS:

- **Bilíngue infantil simultâneo ou consecutivo:** No simultâneo, a criança aprende, ao mesmo tempo, as duas línguas, sendo exposta a elas desde o nascimento. No consecutivo, a criança adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento
- **Bilíngue adolescente ou adulto.**

PRESENÇA OU NÃO DE FALANTES DA LÍNGUA ADICIONAL:

- **Bilinguismo endógeno:** O indivíduo no ambiente social está imerso em uma comunidade falante das duas línguas.
- **Bilinguismo exógeno:** o indivíduo não está inserido em uma comunidade em que a língua é utilizada em situações de interação.

STATUS ATRIBUÍDO ÀS LÍNGUAS NA COMUNIDADE:

- **Bilinguismo aditivo:** ambas as línguas possuem o mesmo status e são igualmente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição da língua materna não é prejudicada.
- **Bilinguismo Subtrativo:** a língua de nascimento é desvalorizada no ambiente, gerando sua perda ou prejuízo.

IDENTIDADE CULTURAL

- **Bilíngue bicultural:** O indivíduo se identifica positivamente com os grupos culturais e é reconhecido por cada um deles.
- **Bilíngue monocultural:** indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos
- **Bilíngue acultural:** considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional.
- **Bilíngue descultural:** se dá quando o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada a seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional

Trago também a teoria de Grosjean (1997), - da qual mais me identifico - que começa questionando o que temos em mente quando visualizamos um indivíduo bilíngue.

Esse questionamento inicial se utiliza de um mito muito comum quanto à ideia de bilinguismo: a que ele apenas seria encontrado apenas em países multilíngues ou bilíngues como a Suíça (com quatro línguas oficiais) ou o Canadá (com duas línguas oficiais) e que seus falantes seriam igualmente proficientes em todas as línguas pelo fato de terem acesso às duas ou mais línguas ao longo da vida, o que acarretaria a ausência de sotaques e que isso os fariam excelentes tradutores ou intérpretes.

Para o estudioso, a realidade do sujeito bilíngue é mais abrangente que apenas essa configuração, sendo o número de bilíngues maior que a de monolíngues, divergindo em idade, idade de aquisição das línguas, classe social, dentre outras características. Podemos, por exemplo pensar em pessoas que aprendem uma língua estrangeira para trabalhar, filhos de migrantes que se comunicam com os pais em uma língua e no país que habitam em outra, povos originários que se comunicam entre si se utilizando de suas L1 respectivas e aprendem as línguas oficiais do país, dentre diversas outras possibilidades.

Logo, levar em consideração apenas proficiência limitaria muito a quantidade de sujeitos passíveis de serem considerados bilíngues, ignorando uma vasta quantidade de sujeitos que fazem uso regular de duas ou mais línguas, mas que não possuem competência nativa nelas, por isso, além da proficiência em duas ou mais línguas, também é importante observar o uso que o falante faz dessas línguas em seu cotidiano.

O uso e propósito dessas línguas inclusive pode influenciar a proficiência dos falantes. Por exemplo, um indivíduo filho de pais imigrantes pode possuir fluência oral na língua de seus pais por se comunicar com sua família, mas ter pouca ou nenhuma familiaridade com a modalidade escrita dessa língua por falta de aprendizado formal ou por não fazer uso em seu dia a dia.

O conceito do uso das línguas para a caracterização do sujeito bilíngue também foi abordado por outros estudiosos, como Weireich (1953 APUD Grosjean, 2018) que considera bilíngue o sujeito que utiliza de forma alternada duas línguas, ou Mackey (1962, APUD Grosjean, 2018) que classifica o bilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo sujeito.

Para Grosjean (2018), esse entendimento menos excludente permite observar as diferentes características dos sujeitos bilíngues, padrões de uso de suas línguas e demais variáveis, além de também considerar dentro do bilinguismo o uso de dialetos, uma realidade vivida em diversos países.

Igual a Grosjean, Butler (2013, p.211) da mesma forma acredita considerar sujeitos bilíngues além de critérios de proficiência, pois esse aumento do objeto de análise pode trazer

a parte de processos de desenvolvimento de aquisição de segunda língua no escopo de estudos do bilinguismo. (Hakuta 1986 apud Butler 2013)

Por fim, Ofélia Garcia cunhou o termo translinguagem para sua teoria para descrever o bilíngue sob a perspectiva do próprio falante. Quanto a prática dessa função, Garcia exemplifica com a leitura, que o indivíduo lê em uma língua e a escrita em outra. A translinguagem são as “múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues participam para fazerem sentido em seus mundos bilíngues.” (Garcia 2013 p.78)

1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Após esse panorama sobre concepções de bilinguismo, é importante salientar o conceito de Educação Bilíngue. Assim como o próprio bilinguismo surge de diversos contextos sociais e econômicos, a Educação Bilíngue é complexa e pode depender de diversos fatores, como apontado por Megale (2018): a comunidade dos falantes, *status* econômico e social dos envolvidos, a presença ou não de regulamentação de seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como o fenômeno é propagandeado pela mídia.

O conceito de educação bilíngue, em linhas gerais, se refere à utilização de duas línguas como meio de instrução. Esse conceito veio a ser aprofundado e estudado por diversos pesquisadores, como Abello-Coutesse (2013, apud Megale, 2016, p.13) que entende a educação bilíngue enquanto “campo dinâmico de estudos no domínio disciplinar da linguística aplicada que se realiza por um termo guarda-chuva para o uso de duas ou mais línguas, com o propósito de ensino e aprendizagem em escolas que objetivam bilinguismo e biletamento”.

Para Melo (2010, apud Megale, 2018) esse termo pode abarcar algo mais abrangente, como diferentes formas de educação na qual a língua de instrução seja diferente da língua utilizada pelo aluno em casa, ou mesmo modelos e tipos de educação variados quanto a objetivos, características dos alunos, distribuição de disciplinas ministradas em mais de uma língua e em quais aspectos essas línguas são utilizadas em seus contextos inseridos.

Com isso, podemos apontar diversas experiências com esse tipo de educação ao redor do mundo:

Garcia e Lin (2017) apontam ser proveitoso aproveitar as experiências linguísticas dos estudantes, sejam eles imigrantes, refugiados, pertencentes a uma minoria linguística, indígenas, surdos ou demais realidades linguísticas. Esse aproveitamento seria bom aos

próprios estudantes dessas realidades, aos estudantes pertencentes a maiorias linguísticas e à própria educação de línguas, e o foco monolíngue em uma língua dominante é encarado como prejudicial aos estudantes, podendo gerar insegurança identitária até problemas de ordem acadêmica, além de restringir seu repertório linguístico ao restringir o uso de suas línguas em ambiente escolar.

Um exemplo disso é a situação de alunos surdos, que tem a modalidade oral da língua como língua de sua família, sociedade, empregadores, dentre outros, mas a língua de sinais tem status de L1, com importante papel para seu desenvolvimento cognitivo e social. Negar o desenvolvimento de sua língua natural impondo apenas o monolinguismo das línguas orais, conforme Grosjean (2001) seria jogar com o futuro da criança surda e arriscar seu desenvolvimento e sua identidade cultural com os mundos surdo e ouvinte.

Um ponto também importante sobre a educação bilíngue é a sua diferenciação com os programas de ensino de segunda língua/língua estrangeira que eventualmente possam também ministrar conteúdo em mais de uma língua, em vez de apenas serem centrados no ensino da língua como fim.

Conforme explana Garcia (2009, p.26 e 27), essa linha tem ficado cada vês mais tênue, com escolas com programas de ensino de segunda língua com cada vez mais integrando conteúdo com a língua alvo, e assim se aproximando mais ao conceito formal do “Ensino Bilíngue”, e instituições de ensino bilíngue se preocupando mais com o ensino formal da segunda língua ou língua estrangeira. Ao passo que o mundo globalizado exige maior interação entre pessoas, em especial sob uma ótica comercial as instituições têm investido em programas ditos bilíngues.

Megale (2018, p.5) caracteriza Educação Bilíngue como “o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues” ou seja, não se trata apenas de aulas de uma segunda língua com propósito de aumentar o repertório linguístico do estudante, mas sim, nas palavras de Salgado et al (2009, APUD MEGALE 2018): “uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes, bem diferentes, contextos sociais”.

Ou seja, o foco principal não é apenas a educação formal de uma segunda língua ou o ensino de conteúdo em uma língua diferente da materna, mas:

“(…) educação bilíngue foca não apenas na aquisição de línguas adicionais, mas também em ajudar estudantes em se tornar cidadãos globais e responsáveis na medida que eles aprendem a funcionar entre culturas e mundos, que seja, além das

fronteiras culturais operadas pelas escolas tradicionais.” (Garcia 2009, p. 27.
Tradução nossa)

E isso se faz relevante na medida que as fronteiras culturais ficam mais finas com o avançar das novas tecnologias de comunicação e a crescente onda migratória que faz com que o ensino bilíngue seja relevante para a educação de imigrantes, refugiados, indígenas, minorias para sua integração no país em que estão acolhidos e de outras pessoas que desejem expandir sua visão de mundo e que desejem viajar para outros países ou fazer programas de intercâmbio ou pós-graduação no exterior.

1.3 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE ADOTADOS NO BRASIL

Além das chamadas “línguas de prestígio”, como a LI, temos também modelos de educação bilíngue já adotados na educação Brasileira. Esse formato é pensado para situações de minorias linguísticas ou em situações de migrantes ou relações entre países fronteiriços.

Historicamente falando, o Brasil é um país plurilíngue, devido à diversidade de línguas indígenas – dentre aquelas sobreviventes aos séculos de colonização – 193 línguas distribuídas em 36 famílias linguísticas espalhadas por 9 estados da Amazônia Brasileira, sendo 13 famílias e 56 línguas no Amazonas, 3 famílias linguísticas e 13 línguas no estado do Acre, 4 famílias linguísticas e 4 línguas no estado do Amapá, 2 famílias linguísticas e 7 línguas no estado do Maranhão, 13 famílias e 42 línguas no estado do Mato Grosso, 5 famílias linguísticas e 23 línguas no estado do Pará, 12 famílias linguísticas e 29 línguas no estado de Rondônia, 3 famílias linguísticas e 12 línguas no estado de Roraima e 3 famílias linguísticas e 7 línguas no estado do Tocantins.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 13 estabelece como língua oficial a Língua Portuguesa, resguardando às unidades indígenas a utilização de suas línguas maternas no ensino:

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
 (...)

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Tal direito também é reiterado na redação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD), lei nº 9.394/96, no artigo 3º do artigo 32, bem como também temos nos artigos 78 e 79 o seguinte:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para **oferta de educação escolar bilingüe e intercultural** aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; **a valorização de suas línguas** e ciências;

(...)

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

(...)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - **fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna** de cada comunidade indígena; (grifos nossos)

Posteriormente, foi redigido a Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) de nº 3, de 10 de novembro de 1999, diretrizes para o funcionamento de escolas indígenas, na qual as reconhece como escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, visando a valorização de suas línguas e culturas, instituindo que o ensino em sua língua materna é elemento básico para sua estrutura, organização e funcionamento:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do **ensino intercultural e bilingüe**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (grifos nossos).

(...)

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

(...)

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

Esses marcos foram acentuados com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEE 2010 – fruto do comprometimento de educadores indígenas, lideranças e pesquisadores que realizaram a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

(CONEEI) em 2009. Na segunda edição – II CONEEI (2018) – Se estabeleceu o *Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas*, e todo um conjunto normativo garantindo direitos e oferecendo promessas às populações indígenas.

Em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012 e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Complementando tais resoluções, tiveram também normas específicas para formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e Ensino Médio, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 e Parecer CNE/CP nº6, de 2 de abril de 2014⁴

Outro modelo de educação bilíngue é aquela voltada aos alunos surdos, que usa da LIBRAS como L1 e tem a língua portuguesa na modalidade escrita como L2. Essa modalidade foi assegurada pela lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, nas quais:

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 bilíngue**, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

(...)

§ 1º São denominadas escolas ou classes de **educação bilíngue** aquelas em que **a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo**.

Essas medidas são de extrema importância como forma de garantir a escolarização e a integração dos alunos surdos ou com deficiência auditiva com alunos ouvintes para não os segregar da sociedade.

Por fim, temos a Educação Bilíngue em Contextos de Imigração e Escolas Bilíngues em Contextos de Fronteira, no qual a primeira até o momento é pouco documentada, mas é conhecida sua existência em comunidades de imigrantes, especialmente aquelas com grande migração europeia como os estados no Sul do Brasil.

A Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira, trata-se de uma iniciativa bilateral entre Brasil e Argentina, com objetivo principal de integrar estudantes e professores dos dois países e ampliar oportunidades de aprendizado de ambas as línguas. Essa iniciativa foi criada em 2005 e em 2009 abriu com 26 escolas em 5 países (Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Venezuela).

⁴ BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue. 2020.

O modelo de educação bilíngue que será estudado nesse trabalho, trata-se de uma modalidade que atualmente ganha mais discussões: as escolas bilíngues de elite, conforme aponta Megale (2018) e demais pesquisadores. Esse termo “de elite”, pode tanto se referir às condições financeiras dos alunos, como também pode se referir ao *status* da língua, nas representações políticas e ideológicas atribuídas a ela (FORTES, 2017).

2 CENÁRIO HEGEMÔNICO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E NO MUNDO

A língua Inglesa (doravante LI), da qual falaremos neste trabalho, é uma língua que passa por um fenômeno de constante expansão em todo o mundo. No Brasil, costuma-se falar da importância de aprender Inglês o quanto mais cedo possível para os filhos, que, para famílias especialmente de classe média, passou do início da pré-adolescência, até bebês de um ou dois anos, quando ainda não tem total capacidade de se expressar em sua língua materna.

A importância da Língua Inglesa primeiramente se iniciou com a colonização do Império Britânico no século XIX, e, posteriormente com a expansão do ensino massivo da língua no século XX com o advento da Segunda Guerra Mundial, na qual os Estados Unidos adquiriram força e se estabeleceram enquanto potência hegemônica, o que se estendeu para a língua inglesa, que se tornou uma língua amplamente difundida, desde transações comerciais como aspectos culturais, chamada ‘Globalização’ (MOITA LOPES, 2008).

Globalização é um termo que já convivemos há alguns anos e é conhecido por diversos países tanto do Sul Global como pelos do Norte Global, ainda que sua definição ainda seja discutida. Giddens (2000, p.15) entende “globalização” assim:

A globalização é política, tecnológica e cultural, além de econômica. Acima de tudo, tem sido influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação, registrado a partir do final da década de 1960.

Pensando no falante não nativo de Língua Inglesa atual, a internet e os meios modernos de comunicação facilitaram que uma pessoa que habita no Brasil se comunique com uma pessoa na Suécia em segundos, e no caso dos dois não serem proficientes nas línguas de seus interlocutores, eles podem se utilizar da Língua Inglesa como uma língua

“ponte” de comunicação. E assim, o número de falantes de Inglês como segunda língua, segundo dados da revista *Ethnologue* temos os gráficos a seguir comparando a quantidade de falantes “nativos” (aqueles que têm o inglês como língua mãe) e aqueles que aprenderam posteriormente como uma segunda língua:

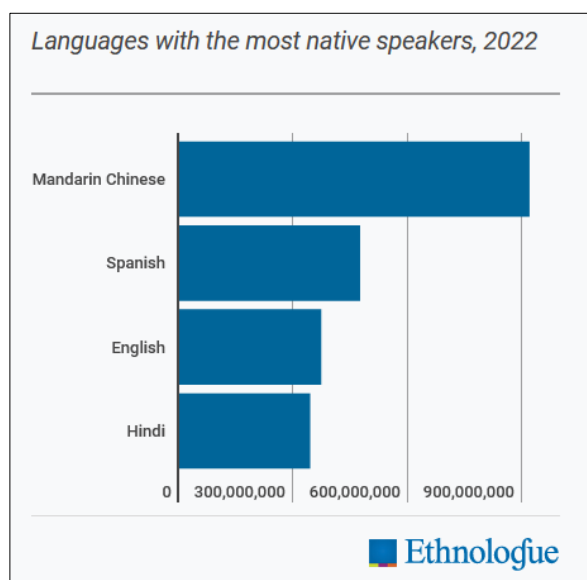


Tabela 1: fonte:revista Ethnologue. disponível em <<https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>> acesso em 20/06/23

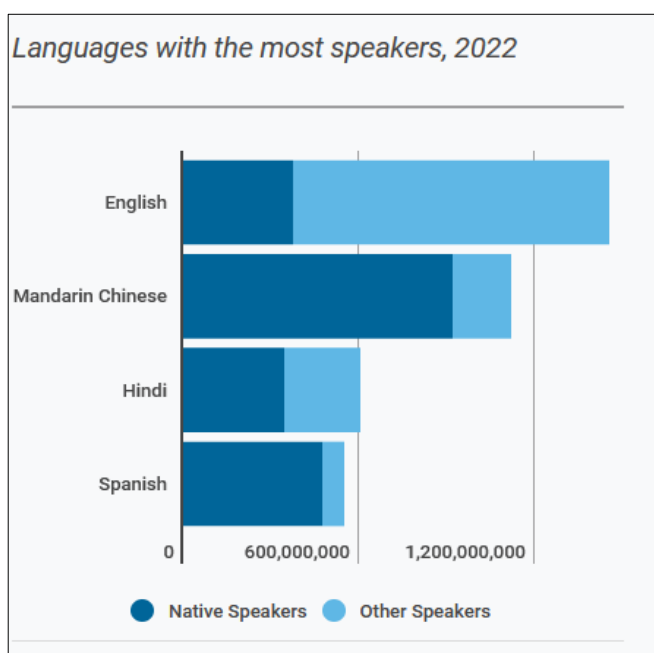


Tabela 2: fonte:revista Ethnologue. disponível em <<https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>> acesso em 20/06/23

Logo, observando esses gráficos, claramente temos um expressivo número de falantes de língua inglesa que não a tiveram como L1, aprendendo posteriormente por motivos variados.

Kachru (1985 APUD Kachru e Smith, 2008) em seu estudo sobre os números de falantes da língua inglesa, faz uma divisão da seguinte forma:

De acordo com Kachru (1985a) a difusão do Inglês se é melhor representada por três círculos concêntricos: o *interno*, o *externo* e o *em expansão*. O círculo interno representa as bases históricas e sociolinguísticas da língua Inglesa nas regiões onde é usada como língua principal (Incluindo o Reino Unido, Austrália, Canadá e Nova Zelândia.). O círculo externo representa os países os quais foram colonizados anteriormente pela Grã Bretanha e Estados Unidos. Nessas regiões, o Inglês foi adotado como língua adicional, para propósitos intranacionais de administração, educação, lei, etc (ex. Índia, Nigéria, Filipinas, Singapura). O círculo em expansão inclui as áreas onde o Inglês é primariamente usado como uma forma de comunicação internacional (ex. China, Europa, Japão, Coreia, Oriente Médio) [...] (pág. 4, tradução e grifos nossos)

Os autores explicam que o critério de diferença de uso de um círculo e outro é a difusão entre a língua, a exemplo que Kachru (1992 apud Kachru e Smith 2008, pags. 4 e 5) chama de *duas diásporas da língua Inglesa*. A primeira, que ocorreu no círculo interno, foi responsável por levar o Inglês para novas regiões como a Austrália e Nova Zelândia e América do Norte, que já possuíam línguas de povos originários. Essa difusão foi feita tanto pelo comércio, educação, trabalho missionário, e foi muito impulsionado pela já existente população nativa multilíngue, o que auxiliou a adoção da nova língua e sua adaptação para novos usos para auxiliar a comunicação.

E, para os autores, pode-se até dizer existir quatro diásporas dentro do círculo interno:

A primeira foi na Irlanda, Escócia e País de Gales, onde as línguas locais foram suplantadas pelo inglês; a segunda foi em regiões da América do Norte, Austrália e Nova Zelândia; a terceira, em locais como Índia, Nigéria, Singapura e Filipinas; e a quarta, em países como China, Japão, Coreia, **Brasil**, Alemanha e Arábia Saudita, apenas para citar alguns. - (pág. 5, tradução e grifo nosso)

Podemos ver nos exemplos de países que fazem parte do círculo em expansão que esse é bastante diversificado. O inglês nesse círculo, ao contrário dos demais círculos, não possui *status* oficial, contudo, é uma língua de preferência para firmar negócios, para divulgação científica, tecnológica, e, acrescento, possui grande *status* socioeconômico, como veremos mais para frente.

Dessa forma, voltando ao ponto da *globalização*, para Fairclough (2006, pág. 4) a linguagem necessariamente se relaciona com a globalização:

[...] por meio de redes de influência e contatos, que transcendem fronteiras e espaço e que dependem de formas de comunicação que são especializadas em interação

inter-regional e transnacional e que incluem fluxo de representações, narrativas e discursos. - tradução nossa

Assim, os discursos de globalização não seriam uma via de mão única, podendo ser globalizantes e globalizados. Adiciona igualmente da Silveira (2020) que o discurso pode também representar conceitos errôneos e prestigiar uma língua em vez de outra. Um exemplo prático que podemos ver no Brasil, adiciono, é exatamente o prestígio da LI em detrimento da Língua Espanhola, ainda que o país Sul-Americano seja fronteiro com diversos países falantes da língua, além de ser grande parceiro comercial.

Prossegue da Silveira (2020 p. 321):

Como consequência desse processo criam-se mitos acerca de representações semióticas de um mundo segundo às normas ditadas por entidades dominantes. Esse discurso é o mais conveniente para as economias capitalistas hegemônicas, pois se baseia em mercados que experimentaram um processo de liberalismo econômico, segundo o qual o estado deve interferir no mínimo na economia.

O que tiramos disso, é o fenômeno observado atualmente e muito estudado pelos linguistas: O bilinguismo e especificamente ensino da LI sendo tratado como item de consumo, um “diferencial” para aqueles que podem pagar por esse produto exclusivo, especialmente se tratando no campo da educação e negócios, com o discurso do Inglês como um *passaporte* para uma vida melhor e ascensão social.

Nas figuras abaixo, podemos ver um exemplo de como esse discurso pode ser encontrado no campo da educação básica, como também podemos encontrar em cursos voltados para ensino de Inglês para adultos:



Figura 1: Publicidade do Colégio São José -Divinópolis/MG



Figura 2: Publicidade do Course Cultura Inglesa Campina Grande/PB

Na primeira imagem, percebemos as seguintes sentenças: “sua conexão com o sucesso” e projeto “bilíngue diferenciado”. Aqui temos a correlação entre o Inglês com o sucesso econômico e acadêmico. Em uma escola regular, teríamos uma sentença próxima a essa, tendo em vista que os colégios particulares vendem aos pais/clientes a ideia aos pais que naquele local ele terá sucesso acadêmico e poderá ser aprovado no ENEM para universidades e cursos de prestígios, como podemos ver em publicidade de grandes colégios.

Mas a *conexão com o sucesso* nessa imagem tem um segundo elemento: No fundo da imagem vemos a Estátua da Liberdade, como se a garota estivesse nos Estados Unidos, o que poderia remeter um possível futuro em que ela estaria estudando em uma universidade Americana, ou remetendo à variante linguística utilizada pelo colégio. E isso nos leva ao segundo: projeto *bilíngue diferenciado*, o que não seria um programa bilíngue como o dos demais colégios que adotam a modalidade, e sim um com um diferencial, algo a mais que não teria nos outros locais.

Já na segunda figura, a ideia vendida é a do inglês como um diferencial de carreira, com a frase *Inglês que promove você*, fazendo a alusão de promover como promover de promoção de imagem como de promoção de carreira.

Rajagopalan (2005 apud Da Silveira 2020, pag. 323) ao tratar do fenômeno crescente das escolas bilíngues particulares, afirma que em determinados setores da sociedade, dominar e adquirir a proficiência no inglês é obrigatório, caso contrário, há o risco da pessoa se tornar obsoleta. É o caso que muitas pessoas hoje em dia acreditam que saber Inglês não chega a ser mais um diferencial, e sim uma obrigação, ainda que não seja relevante para o cargo a ser ocupado. O prestígio dessas escolas particulares acaba por formar elites econômicas, afinal, nem todos tem a possibilidade de gastar os grandes valores de mensalidade dessas instituições.

Por fim, temos também um fenômeno que teve mais relevância no passado, mas que hoje em dia tem perdido mais seu poder na medida que o Inglês vai sendo entendido como uma língua multifacetada e plural, além de apenas suas variantes pertencentes aos países do *círculo interno*: o mito do nativismo.

Para exemplificar, vejamos abaixo o anúncio do programa bilíngue do Colégio Madre de Deus, colégio tradicional em Recife/PE, disponível em seu *site* institucional:

"A importância do ensino bilíngue para a vida".⁵

O Colégio Madre de Deus é um dos pioneiros no ensino bilíngue em Recife. O objetivo principal dessa modalidade é que o estudante tenha o contato massivo com o inglês e depois de quatro anos de ensino, possa ter a habilidade de se comunicar com fluência.

São cinco aulas de inglês por semana, sendo uma com um professor nativo, em que os alunos estudam conteúdos variados da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) (...)

Ao final do 9º ano, os alunos podem realizar o teste TOEFL iBT®, (...) um importante passo para quem deseja estudar em universidades exteriores. - grifos nossos

O que se depreende dessa sentença, seria a clara suposta hierarquia entre professores de LI, na qual os professores *não nativos* seriam “periféricos” ao *professor nativo*, cuja importância é tanta que necessita ser destacado na apresentação.

Da Silveira (2020) aponta esse fenômeno como um selo de qualidade para cursos e colégios. Em suas palavras:

A presença de falantes nativos em uma escola de idioma é sinal de prestígio e transmite confiabilidade ao estudante de que a escola tem qualidade. É uma marca, um selo de qualidade, **um produto de grife.**” (pág 331, grifos nossos)

Schmitz (2004 apud Da Cruz, 2016) alerta sobre os perigos da supervalorização da LI no mundo. Para ele, a LI está presente em todos os lugares: na mídia, no cinema e na televisão, e, acrescento, nos meios de comunicação e redes sociais que diariamente usamos.

5 Disponível em <https://www.colegiomadrededeus.com.br/ensino-bilingue>. Acesso em 22/06/23

Para o autor, essa seria uma língua franca de grande acesso no mundo, o que deveria levar aos educadores dessa língua a nunca subestimar a importância de outras culturas e línguas.

Nesse sentido, o perigo da supervalorização significa o professor de L2 procurar ensinar a segunda língua sob uma perspectiva mais crítica, conforme recomenda Rajagopalan (2000), para o professor não seja, ainda que inconscientemente agindo como “um traidor a serviço de um poder imperial invisível e incorpóreo, determinado a sufocar e esmagar todas as outras línguas da terra e suas respectivas culturas” (RAJAGOPALAN, 2000, p. 5)

Por fim, temos o mito do falante nativo, também temos o a noção do *sotaque correto* ou *superior*, em relação a um falante “nativo” e um “não nativo”. Nesse ponto, Phillipson e Skutnabb-Kagas (2013, p. 504) falam sobre um potencial dicotomia sobre o Imperialismo Linguístico sobre os Estados Unidos e Reino Unido:

Pesquisadores que são céticos quanto ao Imperialismo Linguístico como uma forma explanatória de como o Inglês foi consolidado mundialmente, tendem a analisar de forma que exista estritamente duas opções: a) promoção ativa do Inglês por parte dos Estados Unidos e Reino Unido e b) povos colonizados ou demais ativamente desejando aprender Inglês pelas portas – econômicas, políticas, sociais e culturais – que serão por ele abertas. Em resumo, a) envolve imposição, enquanto b) é por “livre” escolha – tradução nossa

Continuam os autores afirmando essa ser uma falsa dicotomia, pois não necessariamente esses elementos são excludentes. Além do fato de tanto imposição quanto livre escolha não poderem ser livres de contexto; precisamos primeiro fazer uma análise de que fatores históricos e culturais levaram a uma das situações listadas acima.

Nesse ponto, podemos trazer como exemplo, o movimento *Speak Good English*⁶, realizado por um comitê de acadêmicos e profissionais em Singapura dedicados a reforçar a modalidade padrão do Inglês, como diz o trecho dos objetivos:

O objetivo do movimento “Speak Good English” é encorajar os Cingapurenses a falar e escrever no Inglês normativo e prover recurso para estudantes que desejem melhorar seu Inglês.
O movimento “Speak Good English” reconhece a existência do *Singlish* como uma marca cultural para muitos Cingapurenses.
Procuramos ajudar aqueles que falam apenas *Singlish*, e aqueles que pensam que o *Singlish* é Inglês, que falam o Inglês normativo.
É importante entender as diferenças entre o Inglês normativo, Inglês mal falado e *Singlish*.⁷(...)

6 Disponível em : <https://www.languagecouncils.sg/goodenglish> – acesso em 22/06/23

7 Do inglês: *The Speak Good English Movement recognises the existence of Singlish as a cultural marker for many Singaporeans. We aim to help those who speak only Singlish, and those who think Singlish is English, to speak standard English. It is important to understand the differences between standard English, broken English and Singlish.*

*Singlish*⁸, de acordo com o glossário da UFRGS, trata-se de uma variedade linguística do Inglês que surgiu da interação dos vários grupos étnicos de Singapura, que adaptaram de acordo com suas necessidades locais até evoluir para a versão que é conhecida atualmente. Seu nome deriva da junção de *Singapore* (Singapura em Inglês) e *English* (Inglês).

Conforme aponta Leimgruber (2011), Inglês é uma das quatro línguas oficiais de Singapura, junto com Malaio, Mandarim e Tamil. Inglês também é a principal língua usada para situações de governo e administração, além de ser língua de instrução formal, embora não seja uma língua oficial do país.

A minha opinião, enquanto professora e aluna de uma língua adicional, acredito que o *input* gramaticalmente normativo seja o mais adequado do que necessariamente o de um falante nativo. No meu caso em específico, estou aprendendo Francês, o que não obrigatoriamente esbarra em tantas questões de língua franca quanto na época que era uma língua de prestígio. Importante para o aprendizado e para a comunicação com os inúmeros povos falantes de francês ter contato com diversas formas de se falar a língua, diversos *franceses*.

2.1 IDEOLOGIA E HEGEMONIA NOS ESTUDOS DISCURSIVOS DE FAIRCLOUGH

Para nos aprofundar no conceito teórico de hegemonia e ideologia levantados no tópico anterior, voltaremos um pouco na Teoria Social do Discurso, cunhada por Norman Fairclough (1999, 2001, 2003, 2013).

De início, precisamos esclarecer a relação entre a linguagem e a sociedade, o que possibilita uma análise crítica da ideologia e hegemonia do *status* da LI no mundo e o cenário de seu ensino no Brasil.

Fairclough (2001, págs. 94 e 95) considera a linguagem, ao discutir o termo “discurso”, como uma prática social ao contrário de algo individual ou algo que fosse reflexo de variáveis situacionais. Assim, o discurso é um modo de ação, um modo no qual as palavras e os discursos têm consequências sobre o mundo e principalmente sobre as outras pessoas ao seu redor, bem como os discursos podem ser um modo de representação.

8 Disponível em <<https://www.ufrgs.br/luminaidiomas/glossary/term?id=378&page=1&per-page=1>> acesso em 22/06/23

Acrescenta também o autor: (Fairclough 2001)

Podemos distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. O discurso contribui, em primeiro lugar, para a **construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os vários tipos de 'eu'**. [...] Segundo, **o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas**. E terceiro, **o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença** - Grifos nossos.

Essas dimensões do discurso dão forma à Teoria Social do Discurso, cuja qual trabalha com um modelo tridimensional o qual podemos ver na imagem abaixo:

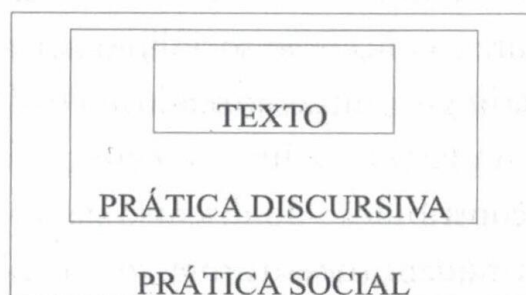


Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso em Fairclough.

Figura 3: Fonte: Resende e Ramalho, 2019

Podemos ver na *figura 4*, a *prática discursiva* fica entre o *texto* e a *prática social* por ser ela a intermediadora entre esses dois fenômenos. Esse modelo tridimensional tem o propósito de organizar a análise, tendo agrupado categorias analíticas para cada uma das dimensões da ADC, conforme quadro abaixo:

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Quadro 1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional.

Figura 4: Fonte: Resende e Ramalho, 2019

Resende e Ramalho (2004), elaboram as categorias do modelo tridimensional: Na *ideologia*, podemos observar aspectos do texto possíveis de analisar ideologicamente, a exemplo do *sentido* das palavras – nisso podemos trazer o exemplo da *figura 2* "Inglês que **promove** você" no qual o verbo promover pode possuir mais de um sentido – as pressuposições, as metáforas, o estilo. Na *hegemonia*, podemos observar orientações da prática social que podem ser de ordem econômica, política, ideológica e cultural. Procuramos verificar no texto se ele "se insere nos focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos" (Fairclough 1997 apud Resende e Ramalho 2004) ou seja, verificar se o texto reforça ou refuta os complexos ideológicos que perpetuam hegemonias. Quanto aos conceitos de hegemonia e ideologia, discutiremos alguns parágrafos abaixo.

Posteriormente, esse modelo foi revisado e atualizado por Chouliaraki e Fairclough (2001) na obra *Discourse and Late Modernity*, o qual possuía um enfoque mais amplo, com objetivo de refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social (Resende e Ramalho 2004 pág. 190)

Com isso, seu objetivo era a concepção de uma imagem da linguagem como *parte irreduzível da vida social* em vez de *prática social*, sendo ela interconectada a outros elementos da vida social (Fairclough, 2003 apud Resende e Ramalho 2004 pág. 192).

Para isso, os autores utilizaram conceitos trazidos do materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996) e operalizado a modo que se encaixe no novo modelo organizado por Chouliaraki e Fairclough.

Resende e Ramalho adicionam:

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 28) explicam que Harvey reconhecem a importância social do discurso ("**o discurso internaliza tudo o que acontece nos outros momentos das práticas sociais**") como parte da ação e na construção reflexiva da vida social, bem como reconhece a importância do trabalho socialmente transformador do discurso. - p.192, *grifos nossos*

Harvey (1996) identifica também os seguintes momentos das práticas: poder, práticas materiais, relações sociais, **crenças/valores/desejos, instituições/rituais e discurso** e que cada momento internaliza os outros sem ser reduzível a nenhum deles. (Resende e Ramalho 2004 pág. 192). Esses momentos teorizados por Harvey, são adaptados por Chouliaraki e Fairclough (2001) de modo que a prática social seja composta de discurso (ou semiose), atividade material, atividade mental (crenças, valores e desejos – **ideologia**), relações sociais

(relações de poder e **luta hegemônica** pelo **estabelecimento, manutenção e transformação** dessas relações) e esses momentos se entrecruzam, sem se reduzir um ao outro, pela *internalização* e pela *articulação* (Resende e Ramalho 2004 pág. 192).

O quadro abaixo é uma representação realizada pelas autoras Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho do foco da abordagem proposta no livro *Discourse and Late Modernity*, que podemos ver que tudo passa pela prática social.

Os autores Chouliaraki e Fairclough (2001), também apresentam a arcabouço teórico-metodológico, baseado na crítica explanatória de Bhaskar, que veremos em breve, para que o analista do discurso possa desenvolver as suas pesquisas:

1.	Observar um problema (atividade, reflexividade)
2.	Obstáculos para a superação desse problema:
	a) análise da conjuntura;
	b) a (s) práticas é relevante para o problema?
	c) Há relação do discurso com outros momentos?
	• Discurso como parte da atividade
	• Discurso e reflexividade
	c) análise do discurso
	• Análise estrutural: a ordem do discurso
	• Análise interacional: análise interdiscursiva
	• <u>análise linguística e semiótica</u>
3.	Funcionamento do problema na prática
4.	Identificar formas de superar obstáculos
5.	Refletir Criticamente sobre a análise

Figura 5: Fonte: Resende e Ramalho, 2019

Segundo esse arcabouço metodológico, o analista sempre inicia a partir de um problema social que tenha aspecto semiótico, para que assim o analista possa entender o papel desempenhado pela linguagem frente à constituição do problema social em questão no âmbito de práticas particulares (Souza et al, p. 44)

Quanto à crítica explanatória de Roy Bhaskar, expoente do Realismo Crítico (RC), Barros (2015) brilhantemente remonta o pensamento do falecido filósofo britânico: a crítica explanatória.

Bhaskar em sua teoria, contesta o positivismo presente nas ciências naturais, visto que todas as demais ciências possuem uma dimensão transitiva e uma intransitiva. Logo, Bhaskar (1978, apud Barros, 2015 p. 43) afirma que:

[...] uma conjunção constante de eventos não é condição necessária e suficiente para garantir uma lei científica. Ao contrário, isso só pode ser demonstrado através de um argumento especial. Os acontecimentos ocorrem independente de experiências

Tal teoria sustenta o conceito de que os objetos diferentemente de ciências naturais, devem abranger também crenças e julgamento de valores e ação, levando em consideração que elas podem ter efeito sobre a estrutura, impedindo que pessoas tomem ação para mudar questões problemáticas. Isso vale para a moral, pois conforme explica Barros (2015 p. 43):

O mundo é constituído não apenas de crenças, mas também de valores. Ao explicar uma crença como falsa, ou seja, como uma **ideologia**, é necessário fazer uma avaliação negativa do sistema que provocou essa falsa crença e, ao mesmo tempo, realizar uma avaliação positiva da ação transformadora visando modificar o sistema.
- Grifos nossos.

Momentos de prática social ocorrem o tempo todo no cotidiano, seja conversando com uma pessoa no transporte público, assistindo televisão, ministrando ou assistindo uma aula, conversando com um superior hierárquico, dentre outros. E nesses momentos, que o analista pode verificar a incidência das crenças - um exemplo pertinente ao trabalho seriam as inúmeras propagandas reforçando a crença de que a melhor forma de se aprender LI seria o mais cedo possível, ou que a LI será o passaporte para uma vida de sucesso – ou valores.

A conclusão lógica que tiramos desse parágrafo, é que as ciências sociais não são neutras. Elas deverão ser críticas e com possibilidade de intervenção prática na vida prática. Para Bhaskar, é papel dos cientistas sociais assumir uma posição sobre o que realmente importa sobre o que *fazer, dizer, sentir e pensar*, o que importa juízos de valor, o que desfila para ciências humanas importante **impulso emancipatório** (Barros, 2015, p.44).

Contudo, Bhaskar (1998, apud Barros, 2015, p.44) alerta que apenas o conhecimento não é o suficiente, ainda que necessário. Ser livre acarreta nas seguintes consequências: 1. conhecer os reais interesses; 2. possuir habilidades, recursos e oportunidade para agir; 3. estar disposto a agir, afinal, o potencial emancipatório nasce, conseqüentemente da capacidade de agência intencional e da prática reflexiva.

Em *Analysing Discourse*, Fairclough (2003) já passa a analisar a relação entre a estrutura (sistema linguístico) e evento (texto). A primeira, abstrata, define o conjunto de possibilidades para a realização de eventos. Barros (2015, p. 65) exemplifica da seguinte forma:

Ao considerar a estrutura social escola, é possível perceber que existem várias redes de relações sociais existentes, desde a direção, coordenação pedagógica, professores, alunos e comunidade

Essas relações vão se concretizar através de **eventos sociais** no cotidiano escolar, moldados pela rede de práticas sociais. Os eventos (concretos) dizem respeito aos acontecimentos, individuais ou ocasiões da vida sociais e se relacionam com as relações sociais de forma complexa, sendo mediadas pela prática social.

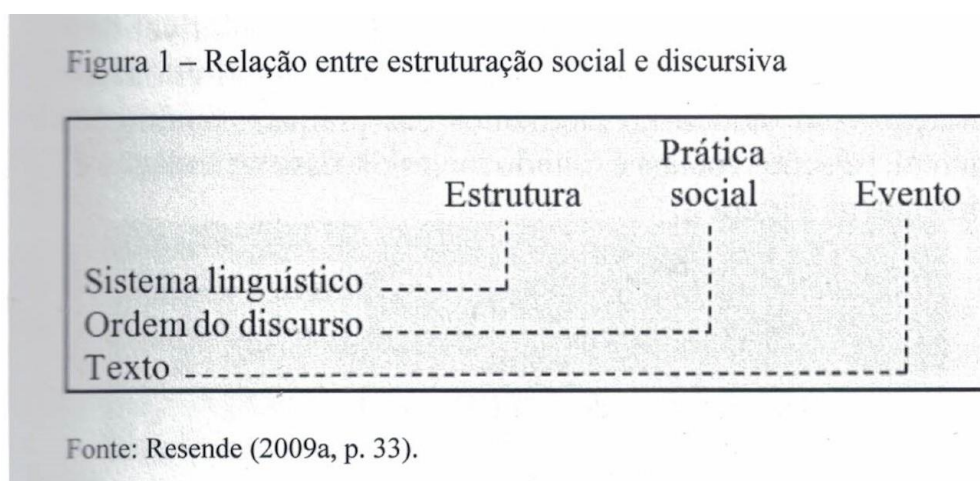


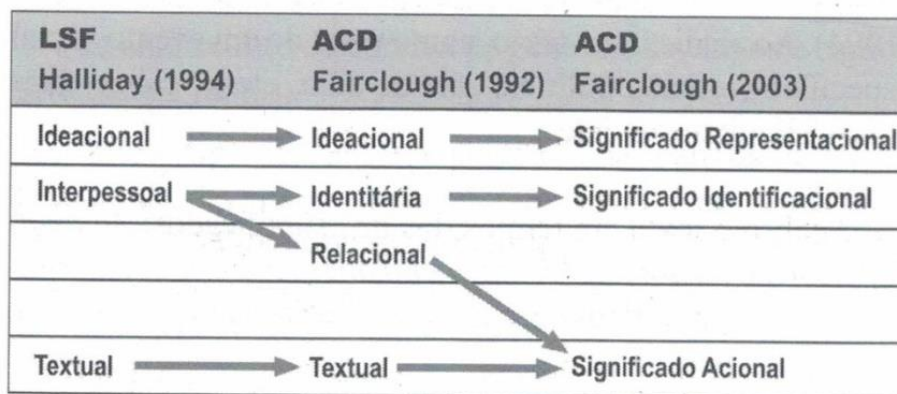
Figura 6: Fonte: Resende e Ramalho, 2019

Por fim, na mesma obra, Fairclough (2003) faz também aproximações com a obra de Halliday e sua teoria de Linguística sistêmico-funcional (LSF). O objetivo da LSF é ser uma forma de fornecer subsídios para uma compreensão para uma compreensão mais clara sobre a forma de como os textos estão organizados. (Barros, 2015, p. 70).

O falante/escritor operariam, segundo Halliday, em todos os níveis do discurso: *lexical, sintático, modal*, o que permitiria verificar o nível de expressividade presente em certa situação comunicativa, pois o léxico carrega muito da identidade do falante/escritor.

Na obra *Analysing Discourse*, Fairclough (2003) amplia a discussão sobre a relação entre a ADC e a LSF, e recusa uma articulação entre as macrofunções de Halliday em

detrimento de sua própria nomenclatura: *Acional, Representacional, Identificacional*, modificando versão anterior que se chamava *relacional, ideacional e identitária*.



Quadro 3 - Ampliação do diálogo teórico entre LSF e ACD

Figura 7 - Fonte: Barros, 2015

No quadro acima, vemos as modificações a respeito da conexão entre a ADC e a LSF, primeiro com a nomenclatura utilizada por Halliday em seus estudos, e nas demais, as nomenclaturas utilizadas por Fairclough.

Primeiramente, na nova configuração da obra de 2003, temos o Significado acional: gêneros, que se localiza no texto como modo de (inter)agir nos eventos sociais, e se aproxima da *função relacional* da LSF.

Nessa primeira configuração, a função *ideacional* serve como a representação da experiência, e reflete a “realidade” na língua: segundo Resende e Ramalho (2019, p.57), os enunciados remeteriam a eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana através da relação humana.

A função *interpessoal*, se refere ao significado de sua função no processo de interação social, da língua como ação. E a terceira função é a textual. Ela está presente em aspectos semântico, gramaticais, estruturais que devem ser analisados no texto com vistas ao fator funcional Resende e Ramalho (2019, p.57). Ressalta-se que essas três macrofunções são inter-relacionadas logo, os textos devem ser analisados sob cada um desses aspectos.

Vejamos no quadro abaixo essa afirmação:

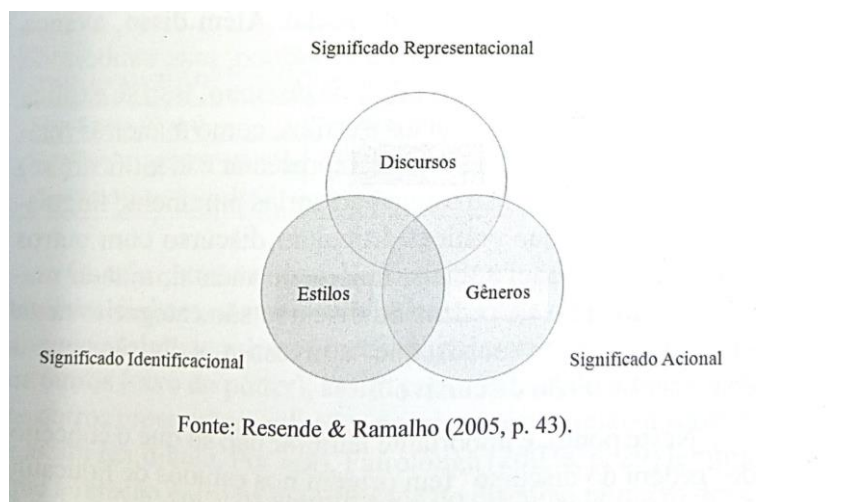


Figura 8 - Fonte: Vieira e Resende, 2016

Por fim, como mencionado acima, precisamos elaborar os conceitos de *ideologia* e *hegemonia* utilizados por Fairclough, iniciando com o conceito de *ideologia*.

Para o autor (2001, p.121) os conceitos utilizados para sua teoria que foram mais influentes para o debate de discurso e ideologia foram os de Althusser. Em relação às bases teóricas, Fairclough (2001 p.121) aponta três:

Primeiro, a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de a ideologia ‘interpela os sujeitos’, que conduz à concepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os linguistas ignoram no discurso (segundo ALTHUSSER, 1971, p. 161, n. 16) é a constituição dos sujeitos. Terceiro, a asserção de que os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições como a educação ou a mídia) são lugares e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Já a concepção de Thompson (1995) sobre ideologia é corroborada pela ADC por ser de natureza hegemônica, pois estabelece e sustenta relações de dominação, conforme Barros (2015). Fairclough (1989 apud Vieira e Resende 2016 p.27) a ideologia é mais efetiva de se sustentar, quando sua ação é menos visível, ou seja, se alguém tiver conhecimento de que um aspecto do senso comum estiver gerando desigualdades de poder, este poderá perder sua potencialidade.

A hegemonia, por fim, é caracterizada por Fairclough (2001, p.127) conforme a teoria de Gramsci,

a teorização das relações de poder, que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas, ao mesmo tempo, um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos.

É o poder que uma classe dominante – e não necessariamente mais rica – exerce sobre as demais, em aliança com outras classes economicamente definidas fundamentais. Contudo, esse poder sempre será efêmero, e a luta pelo poder hegemônico sempre continuará dentre os pontos de maior instabilidade entre classes, construindo e desfazendo as alianças entre classes e relações de poder e subordinação.

A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui instituições da sociedade civil com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

2.2 HEGEMONIA CULTURAL E A DOMINAÇÃO NORTE-AMERICANA NO BRASIL

Como visto anteriormente, a LI goza de prestígio e hegemonia em relação às demais línguas diante do histórico imperialista Britânico o qual colonizou vários países no século XIX e, posteriormente, no século XX temos a influência econômica dos Estados Unidos, o que, para da Cruz (2016) essa combinação junto com a superioridade tecnológica e influência política fez que o Inglês tivesse vantagem sobre outras línguas como Espanhol e Francês, sendo essa inclusive a antiga língua de instrução hegemônica até o final do século XIX.

Para Siqueira (2011, apud da Cruz 2016), os brasileiros aprendem mais que apenas a LI, muitos aprendendo o idioma com ideais voltados para os Estados Unidos ou Inglaterra, pois, “emanam dessas *linguaculturas* hegemônicas não só modelos linguísticos e comunicativos a serem repetidos e copiados à exaustão, mas também as crenças, os valores, costumes, modos de vida, comportamentos” idolatrados pelos brasileiros. Sendo assim, mais que aprender a língua como forma de comunicação entre países, muitos brasileiros absorvem a cultura Norte Americana em conjunto com a língua.

Pense no que te vem em mente em relação à Língua Inglesa. Para muitas pessoas, podem surgir filmes, séries, músicas, mas será que todas são de um mesmo local ou região, como Estados Unidos, Reino Unido ou Canadá ou as pessoas se interessam por conteúdos

culturais provenientes de outros locais em língua inglesa ainda que seja produzido e atuado por falantes nativos? E no caso dos não- nativos?

Nesse mesmo sentido, Rajagopalan (2003 apud KALVA e FERREIRA, 2011, p.165) afirma que quando se aprende uma língua, não se aprendem apenas os signos linguísticos.

Podemos perceber que tanto em cursos livres de idiomas quanto em escolas regulares há o ensino da gramática e vocabulários normativos da língua, mas também há o aspecto cultural, com aulas sobre feriados, tradições, costumes e dentre outros marcos culturais Americanos ou Britânicos (sendo atualmente mais predominante a cultura Americana).

Assim, no aprendizado da LI, segundo Canagarajah (1999 apud KALVA e FERREIRA, 2011, p.165) “faz com que muitas crenças sejam criadas e recriadas reforçando a ideia de que, se o indivíduo quer pertencer ao grande grupo mundial precisa aprender a língua franca convencionada”.

Nisso, como anteriormente exposto, temos os anúncios e promessas de internacionalização futura de ensino do aluno, de que ele irá ter a possibilidade de ingressar em universidades estrangeiras, da possibilidade de se habitar em outro país e de se tornar um *cidadão global*. Sem contar que esse *outro país* sempre são os mesmos: Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Austrália, Canadá.

Porém, o que ocorre, é a supervalorização do *outro*, em detrimento da cultura local. Como exemplo podemos dar o fenômeno da valorização do sotaque nativo no ensino da LI, em vez de considerar que, como pessoas não nativas e pertencentes de outra cultura, a LI falada seria outra variante e não um Inglês Britânico ou Americano.

Além dessa valorização ser relacionado, como anteriormente visto, a uma promessa de vida melhor, a crença na supervalorização da LI, segundo Rajagopalan (2004, apud Kalva e Ferreira)

“[...] está enraizada em nossas mentes há anos, e a mídia é uma das grandes responsáveis pela sua criação, uma vez que ela vê o ensino de inglês como uma mercadoria, de modo que, para vendê-la, não mede esforços em valorizá-la”

Kumaravadivelu (2006 apud Kalva e Ferreira), na verdade, chama o processo de pertencimento completo ao *global* de “americanização”, o que traz também o mito do falante nativo, que valoriza apenas as variantes linguísticas do Reino Unido e Estados Unidos,

ignorando o caráter híbrido e global da LI - como visto na tabela 2, há mais falantes de LI não nativos que nativos.

Ainda com essa informação, muitos falantes não – ‘nativos’ poderiam se beneficiar com o contato com essa diversidade de *input* de forma a ter diversas formas de conhecer e identificar palavras em inglês em diversos sotaques, conhecer mais culturas além daquelas socialmente mais privilegiadas e assim realmente transformar o aluno em um verdadeiro ‘cidadão do mundo’

2.3 A INFLUÊNCIA DA CULTURA NORTE-AMERICANA NA OFERTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Como visto anteriormente no tópico 2, quando ensinamos uma língua, não ensinamos apenas conceitos linguísticos, vocabulário e gramática como também são passados aspectos culturais para o aluno. Conforme Rajagopalan (2003, p. 93), a língua é “(...) mais que um simples código ou instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo”

Podemos exemplificar essa afirmação com algumas práticas realizadas em escolas regulares ou instituições de ensino de línguas:

Em cada instituição de ensino de línguas ou escolas regulares podemos observar aulas temáticas sobre feriados e datas comemorativas populares de países falantes de LI, como *Halloween, Valentine’s Day, St. Patrick’s day etc.*

Já algumas dessas comemorações, são específicas para os Norte-Americanos, como o *Mardi Gras* e o *Thanksgiving* é comemorado em algumas dessas instituições. Isso demonstra que para alguns locais, o calendário e cultura Norte-Americana é levada em consideração como um elemento cultural importante.

O conceito de cultura é algo bastante complexo. De acordo com Hall (2016, p.19), cultura pode ter vários conceitos dependendo de sua abordagem, mas, a abordagem que ele se ateve em sua obra foi de “um conjunto de práticas”, ou seja, a produção e intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade.

Hall (2016 p.20) adiciona também em relação ao significado:

A ênfase nas práticas culturais é importante. São os participantes de uma cultura que dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos. As coisas “em si” raramente – talvez nunca – tem um significado único, fixo e inalterável. Mesmo algo tão óbvio como uma pedra pode ser somente uma rocha, um delimitador de fronteira ou uma escultura, dependendo *do que* ela significa (...).

Ou seja, nada tem um significado fixo, imutável e único. Um exemplo relacionado à linguística são as mudanças de significado que as expressões sofrem ao longo dos anos, muitas vezes tendo sua gênese como algo pejorativo ou algo completamente oposto do sentido atual. Tomemos como modelo a palavra “barbeiro” que atualmente é utilizada para designar a profissão de pessoas que trabalham no ramo de estética para pessoas masculinas, cortando seus cabelos e cuidando de suas barbas. No Brasil e Portugal até o séc. XX, essa função era acrescida também de serviços de odontologia e medicina. Daí temos o termo “barbeiragem”, atribuído à uma pessoa que dirige mal, e a alcunha “Tiradentes” à figura histórica de Joaquim José da Silva Xavier, que participou da Inconfidência Mineira.⁹

Ainda sobre a cultura, Hall (2016, p.21 e 22):

O sentido é que nos permite **cultivar a noção de nossa própria identidade**, de quem somos e **a quem “pertencemos”** – e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos (O foco principal de Woodward, 2012) [...]

O **sentido também é produzido em uma variedade de mídias**; especialmente, nos dias de hoje, **na moderna mídia de massa, nos sistemas de comunicação global**, de tecnologia complexa, que fazem sentidos circularem entre diferentes culturas numa velocidade e escala até então desconhecida na história (como aborda Du Gay 1997). O sentido também é criado sempre que nos expressamos por meio de “objetos culturais”, os consumimos, deles fazemos uso ou nos apropriamos; isto é, quando nos integramos de diferentes maneiras nas diferentes práticas e rituais cotidianos e, assim, investimos tais objetos de valor e significados. Ou, ainda, quando tecemos narrativas, enredos – e fantasias – em torno deles (este é o foco de Mackay, 1997). – **Grifos nossos**

Esses sentidos, Hall afirma, também regulam e organizam nossas práticas e condutas. Assim sendo, podemos ver que é um elemento de fato importante para nossa cultura. É o sentido que faz nos perceber como brasileiros, como pernambucanos e como recifenses, e é pelo significado construído pelas mídias, o quanto isso influencia em nossa identidade diante de tanta exposição da cultura e identidade de outros países.

⁹ Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/palavras-que-mudaram-de-sentido.html>

No passado, fomos “dominados” pelos Americanos como bem diz Assis (2022, p.14, 15 e 16) sem “guerra, batalha ou armas”, o fez com seu grande poderio cultural. No período da Segunda Guerra Mundial, tivemos um período de relações estreitas com os Estados Unidos, sob justificativa de frear o Eixo.

Continua Assis (2022, p. 15) que durante a Segunda Guerra, os Estados Unidos montaram, no Brasil uma repartição em solo brasileiro evitar influência de países aliados do Eixo. E havia o material de entretenimento, como os filmes da Disney com o Zé Carioca.

Ou seja, se pensarmos na influência Norte-Americana em nossa educação, precisamos pensar mais de 70 anos no nosso passado, em uma colonização cultural e sutil realizada em um momento delicado e com instrumentos culturais e pensar em como isso influencia na educação. Pois a cultura é algo imprescindível na educação.

3 METODOLOGIA

O processo da pesquisa iniciará a partir de levantamento da bibliografia referente à abordagem bilíngue no ensino de língua estrangeira, abrangendo histórico, suas bases teóricas para poder traçar um critério sobre o que pode ser classificado como educação bilíngue.

Quanto ao referencial teórico utilizado referente à Análise Crítica do discurso, o presente projeto se utilizará majoritariamente de Norman Fairclough (2001; 2003; 2016) sobre as práticas sociais no discurso, em especial o modelo de análise formulado por Chouliaraki e Fairclough (1999) que sugere cinco estágios: identificação do problema; obstáculos a serem enfrentados; função do problema na prática; possíveis maneiras de superar os obstáculos e reflexão da análise. Também serão utilizados apontamentos relativos ao Realismo Crítico, no que diz respeito à crítica explanatória. Serão utilizados os apontamentos de Barros (2015) acerca da teoria de Bhaskar (2012).

Para a análise documental, será feita uma análise das “Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue”, formulado pelo Conselho Nacional de Educação e que até o presente momento aguarda homologação – serão feitas análises quanto a: intertextualidade, e significados representacionais.

Em seguida, haverá coleta de dados referentes a reportagens e depoimentos de pais com filhos matriculados em escolas bilíngues. Essa coleta será realizada em páginas de redes sociais de escolas e reportagens disponíveis em meios digital e físico.

4 DADOS E ANÁLISES

Os dados e análises realizados nos tópicos a seguir, serão feitos de acordo com base na análise de discurso prevista por Chouliaraki e Fairclough (1999), que, como anteriormente visto um de seus objetivos de análise é a naturalização de discursos particulares como universais.

Conforme esse enquadre, a ADC parte de um *problema* a ser resolvido. O “problema” observado na apresentação sendo a problemática da falta de regulamentação do **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Primeiro será realizada a análise da conjuntura do histórico do ensino da língua inglesa, até a expansão do ensino bilíngue no Brasil, sobretudo em Recife/PE. Como esse modelo de educação se popularizou, o impacto que teve nas demais instituições de ensino, e até na esfera pública e legislativa, se gerou projetos de escolas bilíngues – no sentido de ensino de uma língua estrangeira – públicas, ou mudanças na legislação de educação.

Em um segundo momento, para a *análise da prática em particular*, irei analisar o **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**, aprovado em 09/07/2020, mas que no momento ainda aguarda homologação, que trata de **Diretrizes Curriculares Nacional para a oferta de Educação Plurilíngue**. Serão observados o relatório e o projeto aprovado, analisado segundo as bases teóricas de análise do discurso crítica de Norman Fairclough (2001, 2003, 2016) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

Em seguida, em um momento de *análise do discurso estrutural e interacional*, iremos observar os exemplos trazidos pela pesquisadora. Observaremos criticamente um vídeo de depoimento de pais, disponível em redes sociais – Facebook – da própria instituição. Os elementos a serem analisados são: marcas de ideologia e hegemonia de países falantes da LI, em especial os Estados Unidos e efeitos do mito do falante nativo.

Por fim, analisaremos *a função do problema na prática*, ou seja, como podemos observar a problemática na sociedade, *possíveis maneiras* de superar os obstáculos e finalizaremos fazendo uma reflexão sobre o assunto.

4.1 ANÁLISE DE CONJUNTURA

Com essa sessão, pretendo lançar um panorama sobre o histórico de ensino de língua estrangeira que eventualmente evoluiu para os diversos programas bilíngues encontrados no Brasil.

Com a chegada da família real, em 1808, com a criação do Colégio Pedro II em 1837 e a reforma de 1855 que passaram a além de ensinar línguas clássicas, adicionaram línguas modernas, que tinham o mesmo *status*.

Contudo, conforme apontamentos de Leffa (1999, p.4) no período ainda não havia metodologia adequada – se utilizava da mesma metodologia das línguas antigas - bem como sérios problemas de administração, concentrada nas congregações dos colégios. Segundo Chagas (1957, apud Leffa 1999 p. 4 e 5), durante o período do Império, foi a época da decadência do ensino de línguas estrangeiras. O número de horas dedicadas era mínimo, a quantidade de línguas trabalhadas era grande – os alunos estudavam em torno de 2 a 4 horas por semana e estudavam no mínimo quatro línguas, podendo chegar até seis línguas.

Passando para o período da Primeira República, houve a reforma de Fernando Lobo, em 1892, houve uma grande redução na carga horária para o ensino das línguas estrangeiras modernas, de 76 horas semanais/anuais para, em 1925 chegar a 29 horas, uma drástica redução. Algumas línguas deixam de ser ofertadas, como o Grego, ou tornam-se facultativas e outras passam a ser exclusivas, devendo o aluno escolher uma ou outra.

Em 1931, que foi conhecido pela reforma de Francisco de Campos, houve uma mudança tanto de metodologia quando de conteúdo referente ao ensino de línguas. O latim, teve carga horária diminuída, e deu espaço às línguas modernas, que foram ganhando mais ênfase. A metodologia adotada baseava-se na metodologia francesa em 1901: o ensino da língua através da própria língua – uma metodologia que ainda é utilizada atualmente. – esse método foi implantado direto no próprio colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1931 pelo Professor Carneiro Leão, que acreditou na reforma, e relatou tudo no livro *O ensino das línguas vivas*, em 1935 (Leffa, 1999 p.8).

A seguir foi a Reforma Capanema de 1942, no que diz respeito o ensino de línguas, havia grande enfoque na questão metodológica, recomendando o método direto¹⁰ por se tratar de uma metodologia prática, embora não endossasse o ensino apenas instrumental, e sim

¹⁰ O método direto é uma metodologia desenvolvida em resposta ao método Gramática-Tradução. A intenção era que o aluno ficasse imerso na língua alvo, assim, toda a instrução é realizada na L2, utilizando de *realia* – objetos ou imagens - ou quaisquer outros recursos para se fazer compreender e não utilizar a língua materna em sala de aula. (Leffa, 2012 p.395-397)

educativos. A educação nacional ficou ao encargo do Ministério da Educação, de onde partiam outras decisões – línguas a serem ensinadas, metodologias a serem adotadas, programa a ser desenvolvido pelo professor, programa a ser desenvolvido pelo colégio – era certa a ida do método direto para as escolas, contudo, o que chegou foi uma versão resumida (Leffa 1999 p.11).

Mulik (2012 p. 15) aponta também que nessa época a LI teve uma maior importância nas escolas, devido às transações comerciais embora o francês ainda conservasse o prestígio acadêmico.

Com a Segunda Guerra Mundial, o prestígio da LI e a influência Norte-Americana se intensificaram, graças também à evidente dependência econômica brasileira dos Estados Unidos, que possibilitou, em 1940, a produção cultural teve progresso devido a vinda de professores universitários, militares, cientistas e artistas em missões norte-americanas (Mulik, 2013 p. 18). Adiciono, contudo, que graças a isso, iniciamos um grande período de influência cultural norte-americana onde se iniciou a operação sua hegemonia cultural, que ainda é observada atualmente.

Outras mudanças que vieram com a Segunda Guerra Mundial foram as novas metodologias de ensino de LI. Na necessidade de ensinar os soldados de várias partes do mundo a falarem Inglês, e o novo campo de interesse de linguistas, como Bloomfield, Lado e Fries, apoiados pelas teorias psicológicas de behaviorismo de Skinner e Pavlov, surgiram os métodos Audiovisual¹¹ e Áudio oral.¹²

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB é criada no ano de 1961, com isso, foi decidida a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no colegial e no ensino profissionalizante, mas seu prestígio a respeito da demanda de trabalho passou a aumentar.

Dez anos após a primeira LDB, foi publicada uma nova, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, nessa nova edição, reduziu o número de anos escolares, de 12 para 11 anos, além de exigir dos professores habilitação própria, mas, a redução e habilitação dos professores gerou redução nas horas dedicadas à Língua estrangeira que, além de tudo, teve autorização de ser ofertada “por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento.

¹¹ Método Audiovisual: metodologia que não se utilizava de frases soltas, mas sim, de estruturas contextualizadas e utilização de recursos como gravadores, gravações de falantes nativos, *slides*, filmes etc.

¹² Método Áudio-Oral: metodologia que pressupunha que toda pessoa possuía a habilidade de aprender outra língua, desde que submetida a grande repetição de exercícios.

Vinte e cinco anos depois, em 1996 e uma nova LDB é publicada com novas determinações: o ensino de 1º e 2º graus são substituídos por Ensino Fundamental e Médio e a Base Nacional Comum, que incluiu nos documentos, que deveria ser exigido, a partir da quinta série.

Abaixo podemos observar uma relação parcial de escolas que oferecem educação bilíngue, ou dita bilíngue – no caso dos programas de carga horária estendida – mas que em seu material de divulgação se anunciam como “programa bilíngue”. O critério de seleção foram de colégios que anunciam em suas páginas virtuais o ensino bilíngue como um de seus diferenciais, tendo sua metodologia bem fundamentada em suas páginas *online* para que possamos ter conhecimento de seu funcionamento:

<u>COLÉGIO</u>	<u>METODOLOGIA</u>
Colégio Damas	<p>O Programa Bilíngue do Colégio Damas tem parceria com a International School e reforça a vivência prática da língua inglesa pelos alunos. Todo o material é baseado nas diretrizes do Ensino Integrado de Conteúdos e Língua, o CLIL (Content and Language Integrated Learning).</p> <p>Nossa proposta pedagógica do Bilíngue oferece projetos que vão além da sala de aula, como imersão linguística e cultural, oficinas temáticas, visitas pedagógicas para conhecimento e investigação do mundo com a exploração de temas e eventos multiculturais.</p> <p>As competências e habilidades são trabalhadas de forma lúdica e dinâmica, principalmente utilizando a LEGO Education. São cinco horas de inglês semanais para alunos do Infantil 2 ao 8º ano do Ensino Fundamental e até dez horas, para os que optarem pelo Tempo Complementar.¹³</p>
Escola Madre de Deus	<p>(...) São cinco aulas de inglês por semana, sendo uma com um professor nativo, em que os alunos estudam conteúdos variados da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) onde a ênfase é parte comunicativa; a aula é toda ministrada em inglês com atividades e interação ao common framework of reference for languages.¹⁴</p>
Colégio GGE	<p>Aqui no Colégio GGE, <i>o ensino do inglês é prioridade</i>. Desde cedo, faz parte do dia a dia dos nossos alunos, desde a Educação Infantil. Conheça a seguir as opções de reforço no inglês disponíveis para nossos alunos.</p> <p>Em 2023, o Colégio GGE vai ampliar a carga horária.</p>

¹³ Disponível em <https://colegiodamas.com.br/new/institucional/ensino-bilingue/> acesso em 26/07/2023

¹⁴ Disponível em <https://www.colegiomadrededeus.com.br/ensino-bilingue> acesso em 26/07/2023

	<p>ria das aulas de inglês para as turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1, passando a oferecer 5 horas semanais através do ENGLISH PLUS. Os alunos do Infantil 3 ao 5º ano terão aulas de inglês de segunda a quinta-feira, iniciativa que facilitará a familiarização e a fluência no idioma. As turminhas desfrutarão também de diversas atividades extraclasse, com professores certificados por Cambridge. Tudo isso com a supervisão e consultoria da Cultura Inglesa, o melhor curso de idiomas da região.</p> <p>Para as turmas do 6º ao 9º ano, as aulas de inglês serão oferecidas em duas modalidades: O Cultura Plus é um programa criado, especialmente, para alunos que buscam uma vivência ainda maior com a língua inglesa. Além do conteúdo do curso regular, o aluno conta com um programa fundamentado na metodologia CLIL (Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo), que promove a aprendizagem do inglês através de várias áreas de conhecimento: Artes, Ciências, Matemática, História, Geografia, Design, Tecnologia e Música</p> <p>CURSO REGULAR 2H30 SEMANAIS No Curso Regular, priorizamos o aspecto vivencial do idioma e inserimos o aluno no contexto cultural do inglês para um domínio mais natural da língua. As aulas possuem conteúdo pedagógico que abrange as normativas do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (<i>Common European Framework of Reference for Languages – CEFR</i>), padrão de proficiência internacional.¹⁵</p>
<p>Colégio Santa Maria (Boa Viagem)</p>	<p>O Programa Bilíngue Santa Maria desenvolve atividades cognitivas e humanas no ensino da segunda Língua, aprimora competências e torna o aluno apto para relacionar-se com o mundo utilizando a Língua inglesa para aprender outras matérias. O Programa destina-se a alunos do Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano (Bilíngue Santa Maria), com aulas das 13 às 15h e, do 6º ao 8º ano (Bilíngue Supreme), com aulas mais avançadas, das 15h30min às 17h30min, de segunda a quinta-feira.</p> <p>O aluno bilíngue está à frente para se tornar fluente na Língua Inglesa porque é preparado por professores qualificados que integram o ensino do Inglês às matérias acadêmicas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ciências (Science) – Matemática (Math); – Artes (Arts); – Esportes (Body Movement); <p>segundo o padrão CLIL (Content Language Integrated Learning) com a abordagem “Eclectic Approach”.¹⁶</p>

¹⁵ Disponível em <https://gge.com.br/web/reforco-no-ingles/> acesso em 26/07/2023

¹⁶ Disponível em < <https://www.stamaria.com.br/boa-viagem/bilingue>> acesso em 26/07/2023

<p>Colégio Agnes</p>	<p>(...) as aulas do Programa Bilíngue são ministradas totalmente em Inglês, utilizando o idioma como meio de instrução para o desenvolvimento tanto da linguagem quanto de conteúdos. As aulas em inglês são ministradas diariamente dentro do horário regular do aluno.</p> <p>Após o segundo ano de programa, os estudantes do 3º ano do Fundamental em diante podem participar dos programas de Certificação Internacional oferecidos pela Universidade de Cambridge, tais certificados são ferramentas importantes para acompanhamento do progresso do aluno.</p> <p>O conteúdo do nosso programa é todo desenvolvido dentro do que é estabelecido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e preza pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos dentro de cada faixa etária.¹⁷</p>
<p>Colégio Vera Cruz</p>	<p>“Utilizando o método de ensino Educate, oferecemos o ensino bilíngue integrado à grade de ensino desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos aprendem no dia-a-dia, de maneira prática com exercícios de conversação e atividades integradas com outras disciplinas, fazendo com que o idioma seja fixado de maneira natural e orgânica, dentro de seu cotidiano e através de assimilação de rotinas.”¹⁸</p>
<p>Colégio Ethos</p>	<p>(...) o Ethos inovará investindo em um programa forte de aprendizagem que integre um ambiente lúdico e com a metodologia CLIL, tendo em vista que o ensino da Língua Inglesa tem como foco o desenvolvimento das habilidades comunicacionais e socioemocionais, trabalhando de acordo com as competências requeridas para mundo em constante mudanças.</p>
<p>Colégio Marista São Luiz</p>	<p>A iniciativa, agregada a um currículo inovador, propõe o aprendizado da língua inglesa de maneira espontânea e criativa, ao transitar pelos campos de experiências da Educação Infantil e perpassar as áreas de conhecimento da matriz curricular do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, o Programa apoia-se em projetos e vivências, e utiliza o idioma como ferramenta para a construção do conhecimento nas diversas áreas.</p> <p>São cinco aulas em inglês por semana, com mais de 200 horas de contato com a língua estrangeira por ano. Tudo em parceria com a Cambridge University Press – departamento da Cambridge University,</p>

¹⁷ Disponível em < <https://www.colegioagnes.com.br/propostapedagogica-bilingue> > acesso em 26/07/2023

¹⁸ Disponível em < <https://colgioveracruzrecife.com.br/educacao-bilingue/> > acesso em 26/07/2023

	que propicia aos estudantes o que existe de mais moderno em conteúdo e metodologia. O objetivo é sair do paradigma das aulas DE Inglês, para aulas EM Inglês. Ou seja, o brincar da Educação Infantil é agora o <i>Let's Play</i> . Juntam-se a ele o <i>Image and Art</i> (Imagem e Arte) e o <i>World Explorer</i> (Conhecimento do Mundo). No Ensino Fundamental, a articulação entre habilidades e competências e aquisição da língua é realizada por meio da abordagem CLIL – <i>Content Language Integrated Learning</i> (Aprendizagem por meio da integração de conteúdo e língua) e do <i>Project Based Learning</i> – PBL (Aprendizagem Baseada em Projetos).
Colégio Boa Viagem	O contato diário com o inglês acontece durante o turno de aulas regular – na Educação Infantil, 50% da carga horária é oferecida em inglês e, no 1.º ano do ensino fundamental, os alunos têm 10 aulas de inglês semanais. ¹⁹
Colégio Saber Viver	Turno integral - com atividades de apropriação de segunda língua: O Ensino Turno Integral – atende a alunos do Maternal ao 5º Ano do Ensino Fundamental, oferecendo atividades especiais em Inglês, estimulando a prática da segunda língua de maneira funcional e eficaz na vida do estudante desde pequeno. Além disso, na ampliação do tempo de permanência na escola, proporcionamos momentos de lazer e convívio social, atividades lúdicas e acompanhamento das tarefas de casa diariamente. ²⁰
Red House International School	(...) Com base nas diretrizes do renomado International Baccalaureate (IB) e incorporado à Base Nacional Comum Curricular e ao American Common Core, o currículo da RED HOUSE permite o desenvolvimento de uma rede de escolas internacionais, bilíngues e de cultura brasileira. Além do aspecto cognitivo, o moderno programa prioriza o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais. (...) ²¹
Academia Cristã de Boa Viagem	Nosso projeto de inglês multidisciplinar leva os alunos à imersão na língua inglesa, em um momento exclusivo, fora do horário regular da ACBV. Tudo isso visa a apropriação da língua. Adotamos um material que segue um padrão internacional de ensino bilíngue, e apresenta temas diversos que ajudam a expandir o aprendizado. Também utilizamos a ferramenta Google Education para comunicação entre professores e alunos/pais ²²

¹⁹ Disponível em <<https://colegiocbv.com.br/segmentos/bilingue/>> acesso em 26/07/23

²⁰ Disponível em <<https://www.colegiosaberviver.com.br>> acesso em 26/07/23

²¹ Disponível em <<https://www.redhouseschool.com.br/metodologia-pt/>> acesso em 26/07/23

²² Disponível em <<http://www.academiacrista.com.br/acbvenglishschool/>> acesso em 26/07/23

4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A OFERTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Para a segunda etapa de análise do discurso segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), analizaremos o **Parecer CNE/CEB 2/2020** também chamado de **Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue**. Esse documento foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme os termos do inciso IV da lei nº 9.939 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Educação Nacional.

O CNE, conforme consta no próprio documento, recebeu diversos pedidos de normatização, o que levou a parceria com a Câmara de Educação Básica para problematizar experiências públicas e privadas, como as primeiras experiências de ensino intensivo de língua estrangeira em escolas municipais no Município do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro, e o programa intensivo de língua adicional desenvolvido na rede pública de ensino de Londrina, Paraná.

Foram convidados especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, profissionais de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor, bem como instituições de educação básica e de amplos setores envolvidos no ecossistema das diversas modalidades e esforços que constituem o panorama linguístico do Brasil para preparar o documento, e nele há uma explanação histórica acerca do caráter bilíngue das comunidades tradicionais bilíngues brasileiras: As comunidades indígenas, a comunidade surda e a comunidade fronteiriça – que mora próxima de fronteiras entre fronteiras do Brasil com demais países da América do Sul.

Esse caráter de fazer o levantamento legislativo dessas comunidades, já demonstra um entendimento do caráter multilíngue do Brasil, ao invés de presumir que apenas se fala a Língua Portuguesa.

No que diz respeito às leis propostas, esta é a análise feita pela pesquisadora:

O Documento é conciso em seus artigos, ao elaborar regras para a padronização das instituições de ensino bilíngue e poder também deixar nítido quais são instituições de carga horária estendida. Conforme podemos conferir no texto do artigo 1º da diretriz, podem ser

consideradas escolas bilíngues aquelas que se caracterizam por promover currículo único “integrado e ministrado em duas línguas de instrução visando ao desenvolvimento de competências e habilidades **linguísticas e acadêmicas** dos estudantes nessas línguas”

Importante o friso realizado por dizer respeito às habilidades destacadas pelo documento são puramente conteudistas ao invés de se pensar em uma abordagem cultural como inclusive até debatido no próprio documento, na página 17 sobre educação bilíngue e plurilíngue:

Se bem trabalhada, a decorrência do postulado da existência de similitudes entre o aprendizado da primeira língua e de línguas adicionais podem inclusive favorecer melhor desempenho no aprendizado da primeira. É que o aprendizado de outras línguas, na perspectiva plurilíngue, remete à multiplicidade de perspectivas culturais – dentro e fora do território nacional. **Desse ponto de vista, a educação plurilíngue pode iluminar o fato de que o modo como vivemos e entendemos o mundo é signatário de uma cultura** – conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, pressupostos, valores e visões de mundo que comportam igualmente analogias e diferenças, interna e externamente. **Ser exposto a uma outra cultura, outras línguas, permite maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI.** (*grifos nossos*)

Além disso, alguns detalhes foram tratados de forma incompleta por ela.

Enquanto aparentemente consta o plano de ação para escolas particulares, há apenas duas menções de artigo sobre escolas públicas na lei, sendo que elenca, páginas atrás, diversos exemplos de casos bem-sucedidos de projetos bilíngues ou de ensino de línguas adicionais realizados em escolas públicas, vejamos:

Art. 20 Em caso de transferência escolar, cabe às escolas garantir o direito de ingresso de estudantes no currículo em qualquer momento da Educação Básica, sendo de responsabilidade das instituições definir estratégias e recursos de adaptação curricular, conforme legislação e normas nacionais.

(...)

§ 2º No caso de **escolas públicas**, é dever do Estado prover recursos para que as escolas públicas bilíngues garantam o acesso à adaptação curricular destes estudantes.

Art. 21 As Escolas que até o ano de 2020 já tenham sido denominadas como escolas bilíngues devem se adequar a esta Resolução, nos seguintes termos:

(...)

III - no caso das **escolas públicas**, é responsabilidade da União, dos Estados e Municípios garantir a capacitação complementar, conforme estabelecido nos Arts. 10 e 11.

(...)

§ 4º Em relação à proficiência na língua adicional, fica estabelecido que, a partir de 2022, a escola deve apresentar aos órgãos normativos a comprovação de proficiência de seus professores, conforme estabelecido nos Arts. 10 e 11 desta Resolução:

(...)

II - na **Educação Pública**, cabe à União, aos Estados e Municípios promover ações de formação de docentes para capacitá-los em relação à fluência e à proficiência na segunda língua de instrução, conforme disposto nesta Resolução.

Em praticamente todas as unidades federativas do país há oferta de línguas adicionais em escolas públicas. Em Londrina, no estado do Paraná, o “**Projeto Londrina Global**”, iniciado por meio da Deliberação 3/2007, oferece programa de língua inglesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O programa visa a formação integral, articulando elementos lúdicos, interdisciplinares e interculturais. Contando com projeto pedagógico próprio, modalidades de vínculo com professores e formação continuada, já alcançou mais de 10 mil estudantes.

Por meio do Decreto 31.187/2009, o Rio de Janeiro instituiu o “**Programa Rio Criança Global**”, programa experimental bilíngue que se iniciou em 2013. Em 2019, o projeto abarcava 28 escolas nas comunidades do Complexo do Alemão e Complexo da Maré, áreas de vulnerabilidade social que concentram 31 favelas e cerca de 200 mil habitantes. Estendendo-se da Educação Infantil ao 6º do Ensino Fundamental, **eram 14 escolas com língua portuguesa e inglês como segunda língua; 11 com espanhol; 3 com alemão; e 1 com francês**. Os eixos centrais eram linguagem, artes, ciência e matemática. Na contratação de professores, observavam-se as competências orais. Instituições como UFRJ, UERJ, UFF e PUC-RJ assessoravam o projeto propiciando a formação continuada necessária aos professores.

Esses e outros exemplos exitosos permitem vislumbrar modelos possíveis de projetos de educação plurilíngue para as redes públicas do país. Cada localidade saberá adequar os recursos disponíveis a projetos que possibilitem ampliação do desenvolvimento linguístico e cultural dos seus estudantes. (p. 19)

Vejo nesse documento, um esboço para algo maior que ainda está por vir, que abarque as duas modalidades de educação, tanto a educação privada quanto principalmente a educação pública.

4.3 ANÁLISE DO DISCURSO EM VÍDEO

Para análise de vídeo, escolhi analisar o vídeo-depoimento de um pai para uma escola bilíngue de Recife-PE, o qual faço transcrição do vídeo abaixo:

Então gente faz um ano aproximadamente que coloquei o (...) aqui. No começo, a gente *tava* curioso pra saber se era um colégio, se era um curso, aí a gente ligou e agendou uma fase de experiência com ele. Mas quando eu e (...) minha esposa *chegou* e viu as crianças tendo aula em inglês assistindo um filme em inglês e tendo um sotaque que **não era um sotaque de curso de inglês** eu fiz: “caramba, eles têm 3 anos e eles têm a compreensão já é nesse *nível*” *aí foi* que eu fiquei apaixonado. Terminou a experiência e a gente já cancelou com a escola e já trouxe pra cá, e já faz exatamente 1 ano aproximadamente e o que o (...) evoluiu esse ano foi absurdo, a compreensão que ele tem, a audição que ele tem da língua inglesa, a percepção de mundo, ele é uma criança mais criativa ele é uma criança que se comunica melhor então estou supersatisfeito.

Nesse trecho, podemos observar, nas palavras do pai da criança, estudante de uma escola bilingue, uma crença era bastante visível na fala:

A de maior visibilidade, de fato é o trecho “*não era um sotaque de curso de inglês*”, que abre margem para questões para essa sentença: Por que motivo o sotaque aprendido nos cursos livres de idioma não é o ideal de ser aprendido? Qual seria a diferença do sotaque do colégio bilíngue e o sotaque do curso de inglês? Seria o caso de um curso de inglês apenas possuir professores brasileiros, com sotaque brasileiro? Seria a evolução rápida dos alunos devido a diferencia na carga horária entre um curso, no qual seriam apenas duas horas semanais, comparado com aulas com grandes cargas horárias, como no caso das escolas.

Voltando para a relação das escolas bilíngues de Recife, temos outro exemplo que provavelmente se encaixaria no *não-dito* da primeira frase:

“(...) São cinco aulas de inglês por semana, sendo uma com um **professor nativo** (...)”

No caso, esse *não-dito* pode reiterar a frase do pai da criança do vídeo-depoimento. Qual seria essa suposta “superioridade” do nativo ou do *input* nativo em detrimento do professor ou *input* não-nativo?

A meu ver, como dito anteriormente, o suposto tratamento hierárquico, ainda que implícito entre profissionais é contraproducente, além de ignorar ótimos profissionais habilitados, não garante a qualidade do ensino apenas pelo professor ser nativo – isso se tratando apenas pela nacionalidade do instrutor – e, no caso do *input*, lembrando da tabela 2 da introdução, há mais falantes não-nativos que nativos de LI.

A noção do falante nativo na linguística e no estudo de ensino de línguas, o coloca como um sujeito que é nascido no país de origem da língua de origem da língua alvo, e, apenas por esse motivo, esse sujeito possui pleno domínio da língua. Oliveira (2017) elencou 11 conjunto de condições cuja somatória caracteriza um falante nativo, conforme suas leituras de Davies (1991, 2003):

1) O falante nativo adquire a língua materna na infância.
2) Todos nós somos então falantes nativos a partir do momento que aprendemos a nos comunicar a partir de nosso próprio código.
3) O falante nativo tem intuições (em termos de aceitação e produtividade) sobre sua gramática idioletal.
4) Todos aceitamos e aderimos tanto às normas da língua padrão quanto da informal, que pode ser um dialeto ou alguma forma linguageira codificada. Entre a linguagem padrão e a informal ocorre uma flexibilidade na qual as variações são aceitas e toleradas, ocorre também o cuidado para que o informal não provoque conflitos políticos ou religiosos,

por exemplo. O autor cita como exemplo de inglês informal o que se fala em Cingapura.
5) O falante nativo tem intuições sobre as características da gramática da linguagem padrão que são distintas de gramática idioletal ²³
6) O autor desmitifica tal afirmação ao dizer que o conhecimento da gramática é adquirido socialmente e nos bancos escolares, a boa comunicação é fator de ascensão social e o contrário ocorre na mesma proporção. Davies cita também que muitos problemas de estudantes são interpretados como de cognição, mas, na realidade, a falta de conhecimento do léxico usado pelo professor muitas vezes isola esse aluno que, acostumado a sua língua informal, acaba por não entender o que o professor diz e tenta ensinar. É uma questão social.
7) O falante nativo tem uma capacidade única de produzir discurso espontâneo e fluente, em ambos a produção e compreensão da língua materna apresenta uma ampla gama de competência comunicativa, que é a “capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de mundo em comunicação, sob certas atitudes, em interação, com o propósito de se situar socialmente numa língua (SOUTO & ALMEIDA, 2009 P. 6)
8) Tanto a gramática formal quanto a informal não são construídas na mente da criança, elas são fruto da vivência da criança em suas relações (sociais, escolares, de trabalho), o que muda é a capacidade de discernir qual(is) das duas gramáticas usar em qual(is) ambientes, essa é de fato a competência comunicativa.
9) O falante nativo tem a capacidade única de escrever de forma criativa (e isso inclui, é claro, a literatura em todos os níveis).
10) Para desmitificar tal afirmação o autor recorre ao conceito da Gramática Universal (intuitiva) que subjaz à Gramática da L1 desse falante: intuitivamente um sujeito não chegaria na confeitaria a dizer “pão um dá queijo de?” porque conhece a ordem canônica dos termos da oração que, em português, é composta de sujeito + verbo + complementos e permite a qualquer pessoa que não tenha escolaridade mínima dizer “(você) dá um pão de queijo (para mim)?”, entretanto, aquilo que é intuitivo não virá a ser erudito, não há de se esperar que o menos escolarizado seja capaz de compor um romance em versos dodecassílabos em todos os 42 cantos.
11) “O falante nativo tem uma capacidade única de interpretar e traduzir para a língua materna da qual é um falante.”

Se formos pensar dessa forma, todo brasileiro que tem o português como L1 é então habilitado a ensinar língua portuguesa.

Mas, obviamente a discussão não é essa, tanto que Oliveira (2017) reconhece a questão de que o verdadeiro debate é o *mito e a realidade*, contudo, conforme a discussão sobre ideologia, as ideologias apresentadas nos textos, tanto orais como escritos ou imagens pessoais, e essas ideologias podem se naturalizando até atingir o *status* de senso comum (Fairclough 2001, p. 122). Vamos observar a imagem abaixo:

The image shows a banner for 'open english'. At the top left is the logo 'open english' with a blue square icon. To its right are the links 'O Curso', 'Como Funciona', and 'Comece agora'. On the far right is a green speech bubble icon. Below this is a large light gray text box containing the text: 'E se você pudesse aprender vocabulário novo enquanto treina a pronúncia? Com as nossas *short classes* você vai falar inglês como um nativo 😊'.

²³ Variantes da língua própria de um indivíduo. (citação no original)

Figura 9 – Fonte: site do curso Open English²⁴

A figura acima demonstra bem a questão da ideologia do nativismo quando, além do curso em questão ter como propaganda e diferencial ter em seu quadro *professores nativos*, também considera como algo positivo o *falar nativo*, como se houvesse uma forma de ligar e desligar identidades, o “eu” brasileiro e o “eu” americano.

Nessa sessão, pudemos ver três casos em que se opera ideologia de forma que é importante nos organizar e nos desfazer das emancipar.

²⁴ Disponível em <https://www.openenglish.com.br/aulas-de-ingles-gratis/> acesso em 28/07/23

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão ainda está no início, visto que esse fenômeno ainda é muito recente e claramente o documento ainda precisa de retoques e maiores revisões. Um documento que leve maior consideração pelo aspecto cultural do bilinguismo ao invés de apenas foca no conteudismo e considerar bilíngue as escolas que fazem uso da segunda língua também como língua de instrução.

Outro aspecto importante diz respeito a maior inclusão do ensino público, levando em consideração que o próprio documento elencou histórias de sucesso da modalidade. É necessário que as instituições responsáveis pelo currículo e organização escolar dos colégios públicos se organizem para adotar um programa de ensino bilíngue ou de carga horária estendida, nos moldes da Diretriz a ser homologada, de modo a de fato ofertar educação bilíngue a todos os estudantes.

É uma barreira que ainda persiste entre estudantes de classes sociais diferentes. Antes, dizia-se que não se podia aprender inglês na escola, logo, quem tinha condições matriculava os filhos em instituições de ensino de inglês em adição à escola. Hoje, a escola bilíngue ou a escola que funciona com horário estendido, tem condições de providenciar essa educação linguística aos alunos, contudo, com exclusividade apenas para aqueles que podem pagar o valor adicional do programa escolar.

Essa problemática tem previsão de resolução pela **Parecer 02/2020 CNE/CEB**, ao menos em relação às escolas particulares.

Outra problemática trabalhada, é a crença da suposta superioridade do *professor nativo* em relação aos outros professores. Ao mesmo passo que algumas instituições têm dado um passo a mais no sentido de buscar um inglês mais global, muitos ainda reforçam a ideologia do mito do *nativismo*. É importante reforçar a ideia do inglês como uma língua global, uma ferramenta de comunicação entre povos independente de serem ou não nativos da língua inglesa, para dissipar a hegemonia cultural Norte-Americana que ainda surte efeito em nosso país.

A pesquisa se fez relevante como um meio de reflexão sobre o *status* da língua inglesa em nossa sociedade, e sobre uma nova modalidade de escola, que é muito positiva para os alunos, com a possibilidade de aprender uma nova língua na primeira infância e dar a possibilidade aos alunos de se transformarem em cidadãos do mundo, podendo se comunicar

com pessoas ao redor do mundo, além de se desenvolver uma visão mais aberta em relação ao mundo e em relação às pessoas de diversas origens, se tornando uma pessoa plural.

O que precisamos agora é que possamos verdadeiramente distribuir essa possibilidade a todos os alunos independente de que rede eles participem (se pública ou privada) para que possamos dar uma chance da verdadeira emancipação para eles.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo, Publifolha, 2014.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes, 2015.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue. 2020.

DA CRUZ, Giêdra Ferreira. Inglês como língua global: reflexões sobre o ensino/aprendizagem. **fólio-Revista de Letras**, v. 8, n. 1, 2016.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global perspective**. 2009.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Tradução: Editorial Presença, Lisboa, 2000

GROSJEAN, François; BYERS-HEINLEIN, Krista. **The listening bilingual: Speech perception, comprehension, and bilingualism**. John Wiley & Sons, 2018.

GROSJEAN, François. **O direito da criança surda de crescer bilíngue**. Estudos de linguagem gestual, São Paulo: Terra, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 1ª. Universidade de Brasília-UnB, Brasília/DF, 2001.

_____ **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. Psychology Press, 2003.

_____ **Language and globalization**. 2006.

FORTES, Laura. The emergence of bilingual education discourse in Brazil: Bilingualisms, language policies, and globalizing circumstances. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 20, n. 5, p. 574-583, 2017.

KACHRU, Yamuna; SMITH, Larry E. **Cultures, contexts, and world Englishes**. Routledge, 2008.

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

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEIMGRUBER, Jakob RE. Singapore english. **Language and Linguistics Compass**, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2011

LIMA, A. dos S., Sousa, R. M. de, & Mello, A. A. S. (2022). Amazônia: as últimas línguas indígenas sobreviventes. **Tellus**, 22(49), 133–171

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 24, p. 309-340, 2008.

MATRAS, Yaron. Romani. **A Linguistic Introduction**, Cambridge, 2002.

OLIVEIRA, Rosemeyre Moraes. Professor nativo: isso ajuda no aprendizado de inglês como l2 para brasileiros?. **The ESpecialist**, v. 38, n. 2, 2017.

PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguistic imperialism and endangered languages. **The handbook of bilingualism and multilingualism**, p. 495-516, 2012.

SOUTO, Mauren Vanessa Lourenço; ALÉM, V. L.; GONZALES, A. O. F. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Anais da IX JNLFLP**, p. 890-900, 2014.

DE MELO RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 5, n. 1, p. 185-208, 2004.

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

_____ Educação bilíngue no Brasil. **São Paulo: Fundação Santillana**, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica. **São Paulo: Contexto**, v. 2019, 2006.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. Coleção Linguagem e Sociedade, v. 1.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; DE MELO RESENDE, Viviane. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. SciELO-Editora UnB, 2017.

KALVA, Julia Margarida; DE JESUS FERREIRA, Aparecida. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. **Fórum Linguístico**, v. 8, n. 2, p. 165-176, 2011.

DA SILVEIRA, Allan Cordeiro. 22. A legitimação do constructo do falante nativo no processo de comoditização da língua inglesa. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 320-38, 2020.

TAN, Ying-Ying. English as a ‘mother tongue’ in Singapore. **World Englishes**, v. 33, n. 3, p. 319-339, 2014.

ANEXOS