



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Antonieta Heyden Megale Siano

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES
BRASILEIROS EM ESCOLAS BI/MULTILÍNGUES DE ELITE**

**CAMPINAS,
2017**

Antonieta Heyden Megale Siano

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES BRASILEIROS
EM ESCOLAS BI/MULTILÍNGUES DE ELITE**

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna Antonieta Heyden Megale e orientada pela Profa. Dra Terezinha de Jesus Machado Maher.

**CAMPINAS,
2017**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

Megale, Antonieta Heyden, 1978-
M472m Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite / Antonieta Heyden Megale. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Terezinha de Jesus Machado Maher.
Coorientador: Ana Cecília Cossi Bizon.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação bilíngüe - Brasil. 2. Elites (Ciências sociais) - Educação - Brasil. 3. Língua inglesa - Globalização. 4. Língua inglesa - Uso. 5. Professores - Brasil - Narrativas pessoais. 6. Memória autobiográfica. 7. Fronteiras. I. Maher, Terezinha Machado, 1950-. II. Bizon, Ana Cecília Cossi, 1966-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Memories and stories of Brazilian teachers in elite bi/multilingual schools

Palavras-chave em inglês:

Bilingual education - Brazil
Elites (Social sciences) Education - Brazil
English language - Globalization
English language - Use
Teachers - Brazil - Personal narratives
Autobiographical memory
Boundaries

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher [Orientador]

Fernanda Coelho Liberali

Claudia Hilsdorf Rocha

Ana Claudia Peters Salgado

Marcello Marcelino Rosa

Data de defesa: 16-08-2017

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada



BANCA EXAMINADORA

Terezinha de Jesus Machado Maher
Ana Claudia Peters Salgado
Fernanda Coelho Liberali
Marcelo Marcelino Rosa
Claudia Hilsdorf Rocha

IEL/UNICAMP
2017

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA – Sistema de Gestão Acadêmica.

Agradecimentos

à Teca Maher, por aceitar ser minha orientadora e pelos valiosos ensinamentos ao longo desses anos;

à Ana Cecília Bizon, pelo incentivo, generosidade, tranquilidade e disposição para me auxiliar ao longo dessa trajetória.

às professoras Fernanda Liberali e Ana Claudia Peters Salgado, pelas importantes contribuições e pelo olhar generoso nas bancas de qualificação deste trabalho;

aos integrantes da banca de defesa - Fernanda Liberali, Ana Claudia Peters Salgado, Marcello Marcelino e Claudia Hilsdorf - e aos professores suplentes – Maria Rita Salzano Moraes, Maria Cecília Magalhães e Guilherme Kawachi, por tão prontamente terem aceitado esse convite;

à CAPES, pela bolsa de estudos para desenvolver a pesquisa de doutorado no Brasil;

à DAAD, pela oportunidade de participar do estágio de pesquisa na Alemanha;

à Fernanda Liberali, interlocutora e amiga sempre disponível. Obrigada pelo constante incentivo e generosidade infinita;

ao Marcello Marcelino, por tantas oportunidades que generosamente me concedeu;

à Konstanze Jungbluth, que tão prontamente me recebeu em terras alemãs, por compartilhar sua paixão pelos estudos sobre fronteiras e por todas as possibilidades propiciadas durante meu estágio de pesquisa na Universidade de Viadrina;

à amiga Camila Dias, por estar sempre por perto, me ouvindo, me ajudando e me alegrando. Obrigada por seu otimismo de todos os dias.

à Selma Moura, por todo incentivo ao início de meu percurso acadêmico;

aos funcionários da Secretaria de pós-graduação, em especial ao Claudio e ao Miguel, pelo suporte;

a todos os professores participantes desta pesquisa, que se dispuseram a compartilhar um pouco de suas vidas comigo;

ao Adolfo, pelo companheirismo imensurável nessa aventura que chamamos de vida.

Creio que toda a assimilação que não leve em conta a diferença é uma impostura (ou fingimento?). Há lugares comuns aos quais não se deve temer voltar: não nos enriquecemos mais do que através do esforço para alcançar “o outro”.

Porém talvez seja mais complicado do que isto: o problema se estabelece cada vez em sua totalidade. Cremos ter convencido “o outro” sobre um ponto preciso de nossa relação com um indivíduo ou uma coletividade, e nos damos conta com amargura de que sua atitude geral não se modificou. Esta relação com “o outro” volta a se estabelecer em sua íntegra totalidade. Creio que tratar de convencer é, pois, uma utopia. Trata-se de que se aceite “o outro” em sua estranheza e na soberania de sua diferença.

Edmond Jabès. Del desierto al libro. Entrevista com Marcel Cohen.

RESUMO

Nos tempos atuais, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Nesse cenário, é notória a expansão da língua inglesa no planeta, representada, por muitos, como um bem cultural de muito valor no mercado linguístico (RAJAGOPALAN, 2009). No Brasil, país marcadamente multilíngue (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2009) e constituído por povos de origens diversas, o ensino de línguas vem sofrendo inúmeras mudanças ao longo dos anos. Evidencia-se, portanto, um crescimento significativo, no Brasil, de escolas bilíngues e internacionais que têm como línguas de instrução o inglês e o português. A demanda por parâmetros legais que regulem e norteiem essas escolas torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número dessas instituições e, consequentemente, da necessidade de formação de professores que atuem nesse contexto. No entanto, que o número de pesquisas que forneçam subsídios para que se tenha uma melhor compreensão do perfil desses educadores é, ainda, muito escassa. De forma a contribuir para minimizar essa lacuna, esta tese, que se inscreve no âmbito da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), descreve um estudo de natureza qualitativa-interpretativista, cujo objetivo foi compreender como 06 professores que atuam em escolas internacionais ou em escolas bilíngues brasileiras narram a si mesmos e posicionam-se em relação à sua identidade profissional. Fazendo uso de narrativas autobiográficas (BAMBERG, 2006; PAVLENKO, 2007, entre outros) como aporte teórico-metodológico, buscou-se investigar, mais especificamente, o modo como os participantes da pesquisa se posicionam quanto (I) ao seu repertório linguístico e aos de seus alunos e (II) ao cenário em que atuam. As narrativas dos professores foram produzidas oralmente, gravadas e, posteriormente, transcritas para a análise. Após a produção dessas narrativas, os professores foram convidados a traçar seus “retratos linguísticos” (BUSCH, 2010) e, em seguida, a interpretar oralmente esses “retratos”. Essas interpretações foram, juntamente com as primeiras narrativas, objetos de análise desta pesquisa. Esse conjunto de dados foi analisado considerando os conceitos de posicionamento (DAVIES; HARRÉ, 1990), pistas indexicalizadoras (WORTHAM, 2001), fronteiras simbólicas (VAN HOUTUM, 2011; BRAMBILLA, 2014), cultura (KRAMSCH, 1998; 2001; 2013), interculturalidade (MAHER, 2007a; CANDAU, 2008), repertório linguístico (BUSCH, 2012; 2015) e sujeito bilíngue (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007b). Os resultados obtidos variaram muito, atestando a heterogeneidade de posicionamentos dos docentes no que se refere aos seus repertórios linguísticos e aos repertórios de seus alunos. Enquanto, por exemplo, alguns dos participantes da pesquisa posicionaram a língua inglesa como uma ferramenta para a mobilidade, outros posicionaram essa língua estrangeira como uma língua com a qual não possuem vínculo afetivo, ou, ainda, narraram a sensação de falta que o inglês lhes suscita. O português, por outro lado, foi posicionado tanto como uma língua por meio da qual é possível perceber o mundo, quanto, por vezes, como uma língua relacionada aos afetos e emoções. Alguns professores narraram os repertórios linguísticos dos alunos como deficitários, enquanto outros reconheceram as práticas translíngues desses alunos como legítimas de sujeitos bilíngues. No que tange aos ambientes profissionais em que atuam, esses ambientes foram, ora percebidos positivamente, ora como impeditivos de práticas docentes produtivas. Alguns professores se posicionaram em relação às

fronteiras culturais construídas dentro dessas instituições no que se refere ao agrupamento de alunos ou de professores. Espera-se que o estudo aqui apresentado possa contribuir para aumentar a compreensão acerca de aspectos importantes que caracterizam o profissional que atua em escolas bilíngues brasileiras e escolas internacionais, e, consequentemente, sobre quais são os parâmetros que devem orientar a sua formação para a docência nessas instituições.

Palavras-chave: Educação bilíngue de elite. Narrativas autobiográficas. Repertório linguístico. Posicionamento discursivo. Fronteiras.

ABSTRACT

Currently, with the intensification of globalization, there is a significant change in the social, cultural and linguistic world panorama (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). In this scenario, the expansion of English around the planet, represented by many as a cultural asset of great value in the linguistic market, is notorious (RAJAGOPALAN, 2009). In Brazil, a country that is markedly multilingual (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2009) and is made up of people of different origins, language teaching has undergone numerous changes over the years. By the same token, there is a substantial growth of bilingual and international schools with English and Portuguese as languages of instruction in Brazil. The demand for legal parameters that regulate and guide these schools has become more and more urgent due to the increase in the number of such institutions and, consequently, the need for teacher education in this context has increased likewise. It was observed, however, that the number of investigations that provides subsidies for a better understanding of the profile of these educators is still very scarce. In order to help diminish this gap, this dissertation, carried out in the field of Interdisciplinary (MOITA LOPES, 2006) and Transgressive Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006), is a study of a qualitative-interpretative nature, whose objective was to understand how 06 teachers who work in international schools or in Brazilian bilingual schools narrate and position themselves regarding their professional identities. Using autobiographical narratives (BAMBERG, 2006; PAVLENKO, 2007, among others) as a theoretical and methodological contribution, we sought to investigate, more specifically, the way in which the research participants positioned themselves in terms of (I) their repertoires and those of their students, and (II) the scenario in which they work. The teachers' narratives were produced orally, recorded and later transcribed for analysis. After the production of these narratives, teachers were invited to draw their "linguistic portraits" (BUSCH, 2010) and then to orally interpret these "portraits". These interpretations, as well as the first narratives, were objects of analysis in this study. The data were analyzed considering the concepts of positioning (DAVIES; HARRÉ, 1990), indexicalizing cues (WORTHAM, 2001); symbolic boundaries (VAN HOUTUM, 2011; BRAMBILLA, 2014); interculturality (MAHER, 2007a, CANDAU, 2008), culture (KRAMSCH, 1998, 2001, 2013), linguistic repertoire (BUSCH, 2012, 2015) and bilingual subject (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007b). The results obtained varied greatly, confirming the heterogeneity of teaching positions in relation to their linguistic repertoires and those of their students. While some of the research participants, for example, have positioned the English language as a tool for mobility, others have placed it as a foreign language with which they do not have an affective bond, or even spoke of how they miss mastering the language better. Portuguese, on the other hand, has been positioned both as a language through which it is possible to perceive the world, and as a language, at times, related to affections and emotions. The linguistic repertoires of the students were narrated as deficient by some teachers, while others recognized the translanguaging practices of their students as legitimate in the case of bilingual subjects. As for the professional environments in which they work, these were either perceived positively, or as impediments to productive teaching practices. Some teachers have positioned themselves in relation to the cultural boundaries built within their teaching institutions regarding the grouping of students or teachers. We hope that this investigation can contribute to enhance understanding about certain important aspects that characterize the

professional working in Brazilian bilingual schools and international schools, and also about which principles should guide their education in the teaching field within these school institutions.

Key words: Elite Bilingual Education. Autobiographical narratives. Linguistic repertoire. Discursive positioning. Borders.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diferença entre a visão tradicional de bilinguismo e a visão de bilinguismo dinâmico	49
Figura 2 - O Cone da Memória.....	72
Figura 3 - Dados e construtos teórico-metodológicos empregados para responder à subpergunta a).....	106
Figura 4 - “Retrato linguístico” de Carla.....	108
Figura 5 – Síntese dos posicionamentos de Carla em relação ao seu repertório linguístico	120
Figura 6 - “Retrato linguístico” de Paula	121
Figura 7 – Síntese dos posicionamentos de Paula em relação ao seu repertório linguístico	129
Figura 8 - “Retrato linguístico” de Lucas	131
Figura 9 – Síntese dos posicionamentos de Lucas em relação ao seu repertório linguístico	138
Figura 10 - “Retrato linguístico” de Bruno.....	139
Figura 11 – Síntese dos posicionamentos de Bruno em relação ao seu repertório linguístico	142
Figura 12 - “Retrato linguístico” de Pamela	143
Figura 13 – Síntese dos posicionamentos de Pamela em relação ao seu repertório linguístico	149
Figura 14 - “Retrato linguístico” de Sandra	150
Figura 15 – Síntese dos posicionamentos de Sandra em relação ao seu repertório linguístico	155
Figura 16 - Dados e construtos teórico-metodológicos empregados para responder à subpergunta b).....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de mestrado	29
Quadro 2 – Teses de doutorado	30
Quadro 3 - Relação de escolas bilíngues no Brasil	39
Quadro 4 - Dimensões e tipologias de bilinguismo.....	40
Quadro 5 - Tipologias de bilinguismo	44
Quadro 6 – Etapas de geração de dados	90
Quadro 7 - Síntese do perfil dos professores-participantes da pesquisa	101
Quadro 8 - Pistas Indexicalizadoras utilizadas na análise de dados	99
Quadro 9 - Pista Indexicalizadora complementar construída a partir da análise das narrativas	100
Quadro 10 - Categorias para Análise – Gramática Visual	101
Quadro 11 – Síntese dos posicionamentos dos professores em relação aos repertórios linguísticos de seus alunos.....	185
Quadro 12 – Síntese dos posicionamentos dos professores em relação ao cenário institucional em que atuam	210

SUMÁRIO

1	O ENREDO DA PESQUISA	15
1.1	BRASIL: UM PAÍS PLURILÍNGUE E MULTICULTURAL	15
1.1.1	Políticas de interdição às línguas minoritárias brasileiras: um breve histórico.....	16
1.1.2	Uma nova ideologia linguística e a emergência de propostas de educação bilíngue para minorias.....	18
1.1.3	A expansão do multilinguismo brasileiro na nova ordem global	21
1.1.3.1	Os novos fluxos migratórios	19
1.1.3.2	O papel da língua inglesa no mercado linguístico brasileiro.....	21
1.2	O BOOM DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS	25
1.3	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	28
1.4	ORGANIZAÇÃO DA TESE	32
2	(CON)VIVENDO COM LÍNGUAS E CULTURAS	36
2.1	UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ELITE NO PAÍS	36
2.2	BILINGUISMO E SUJEITO BILÍNGUE	41
2.2.1	Definindo o sujeito bilíngue	41
2.2.2	O bilíngue e seu repertório linguístico	48
2.2.3	Bilinguismo e práticas translíngues	55
2.3	O CONCEITO DE CULTURA	57
2.4	OS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE	58
2.5	AS FRONTEIRAS SIMBÓLICAS.....	59
3	RETRATOS DE SI: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E HISTÓRIAS DE VIDA.....	70
3.1	AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	70
3.1.1	Breve histórico das pesquisas narrativas	70

3.1.2	Pesquisas narrativas na Linguística Aplicada	78
3.2	POSICIONAMENTO, IDENTIDADES E NARRATIVAS.....	81
4	PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
4.1	LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR E TRANSGRESSIVA	87
4.2	O PERCURSO ESCOLHIDO PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	89
4.3	OS PROFESSORES PARTICIPANTES	98
4.4	A ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS	101
5	AS NARRATIVAS	105
5.1	POSICIONAMENTOS EM RELAÇÃO ÀS LÍNGUAS QUE COMPÕEM O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO	105
5.1.1	Professoras de/em inglês.....	106
5.1.2	Professores de/em português	130
5.2	POSICIONAMENTOS EM RELAÇÃO ÀS LÍNGUAS QUE COMPÕEM OS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS DE SEUS ALUNOS	155
5.2.1	Professores de/em inglês.....	157
5.2.2	Professores de/em português	162
5.2.3	Retomando a pergunta de pesquisa	184
5.3	POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO AO CENÁRIO INSTITUCIONAL EM QUE ATUAM	186
5.3.1	Professores de/em inglês.....	187
5.3.2	Professores de/em português	197
5.3.3	Retomando a pergunta de pesquisa	210
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
	REFERÊNCIAS.....	223

1 O ENREDO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar ao leitor um delineamento da pesquisa descrita nesta tese. Inicialmente, discorro sobre o caráter multilíngue e pluricultural do Brasil focalizando, brevemente, as políticas de silenciamento das minorias linguísticas brasileiras, bem como os projetos de educação bilíngue atualmente para elas voltados. Tematizo, em seguida, a educação bilíngue de elite, centrando-se, especificamente, nas escolas bilíngues brasileiras e naquelas internacionais que utilizam o português e o inglês como línguas de instrução. Em seguida, explicito os objetivos da investigação conduzida e justifico-a. Encerro o capítulo com uma descrição do modo como este trabalho de tese está organizado.

1.1 BRASIL: UM PAÍS PLURILÍNGUE E MULTICULTURAL

É fato que o Brasil é em um país marcadamente constituído por uma grande diversidade cultural e linguística (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2006, OLIVEIRA, 2009, MORELLO, 2012, entre outros). Conforme Maher (2013, p.117), além do português, “são faladas, hoje, em nosso país, mais de 222 línguas”. Como enfatizado pela autora, esse número se refere não a línguas estrangeiras em uso no país, mas, sim, ao número de línguas maternas “de cidadãos brasileiros natos” utilizadas no dia a dia, em várias comunidades do território nacional. Entretanto existe um imaginário de que o Brasil, além de ser uniforme culturalmente, é uma nação onde se fala única e exclusivamente o português.

Cavalcanti (1999) argumenta que o *mito do monolinguismo*, fortemente enraizado no Brasil, está na base do “apagamento” da existência das minorias linguísticas do país que, compostas por membros de nações indígenas, de comunidades surdas e de imigrantes representam uma parcela considerável da população brasileira.¹

Em consonância com Cavalcanti (1999), Oliveira (2009, p.19) explica que:

¹ É importante enfatizar, como apontado por Cavalcanti (1999), que o apagamento do caráter multilíngue do país se dá, também, pela não legitimação dos falantes de variedades desprestigiadas do português.

Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas.

Para melhor compreender as razões pelas quais o caráter multilíngue do Brasil é desconhecido pela imensa maioria de seus próprios cidadãos, discorro, a seguir, sobre a constituição sociolinguística do país e as políticas de repressão linguística implementadas ao longo de sua história.

1.1.1 Políticas de interdição às línguas minoritárias brasileiras: um breve histórico

Ribeiro (1995) explica que aos cerca de 5 milhões de membros dos povos indígenas que habitavam o Brasil, em 1500, somaram-se outros 5 milhões de europeus que imigraram para o país com o objetivo de colonizá-lo. A esse cenário, logo se acrescentou a presença de aproximadamente 6 milhões de africanos, com línguas e identificações étnicas diferentes, forçados pelos europeus ao trabalho escravo no país.

Quando os portugueses aqui aportaram, mais de 1.300 línguas indígenas coexistiam no território conquistado (RODRIGUES, 2002). Uma das primeiras políticas linguísticas da Coroa Portuguesa, formulada principalmente pelos jesuítas, para lidar com os “problemas” derivados de tamanha diversidade linguística, implicou o incentivo à expansão de uma língua de base indígena, que já funcionava como língua de comunicação ampla na colônia. Denominada, ao longo da costa, *Língua Geral Paulista* e, no Grão-Pará, *Língua Geral Amazônica*. O incentivo ao uso dessa língua, também, conhecida como nheengatu, justificava-se porque, segundo Freire (2008, p.138), “era ela que viabilizava o projeto colonial por se constituir em língua de comunicação interétnica [entre índios, negros e portugueses], o que não ocorria com a língua portuguesa naquele momento”. Inicia-se aí, ainda de acordo com esse historiador, o processo de extinção de várias línguas indígenas, visto que seus falantes passaram a ser pressionados a abandonar suas próprias línguas

tradicionalis, ou suas “línguas particulares”, como eram denominadas na época, e a fazer uso exclusivamente do nheengatu em toda e qualquer prática comunicativa (FREIRE, 2008, p.127).²

No século XVIII, mais precisamente em 1758, com a política linguística instaurada pelo Marquês de Pombal, o português torna-se a *língua oficial do Brasil*, dando assim continuidade ao processo de silenciamento das línguas faladas pelos povos indígenas que aqui habitavam (MAHER, 2013).³

Mais tarde, as comunidades de imigrantes que haviam se instalado, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste do país – comunidades de imigrantes alemães, italianos e japoneses –, também, passaram a ser alvos de violenta repressão linguística. O ponto alto dessa repressão foi conhecido como “nacionalização do ensino” e ocorreu durante o Estado Novo (1937-1945), sob o regime de Getúlio Vargas. Nesse período, o governo ocupou escolas comunitárias, fechou gráficas que publicavam jornais e materiais didáticos e perseguiu falantes de alemão e italiano (OLIVEIRA, 2009), bem como de japonês (MORIWAKI; NAKATA, 2008).

Temos, então, que, tradicionalmente, como aponta Oliveira (2009), as políticas linguísticas do Estado brasileiro voltaram-se para o glotocídio, ou seja, para o “assassinato de línguas”, por meio de deslocamentos linguísticos que tinham como finalidade a substituição das línguas minoritárias pela língua portuguesa.

Cabe aqui sublinhar que essas políticas de interdição linguística foram postas em prática para que se pudesse instaurar o mito de que o Brasil era uma nação monolíngue e, assim, (re)afirmar a sua condição de Estado-Nação. Isso porque, como explica Maher (2006, p.31), o mito do monolingüismo consolidou-se, historicamente,

[...] a partir da Revolução Francesa, que é quando surge o conceito de Estado-Nação. Instala-se, nesse período, o lema “unidade é igual a uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso

² Conforme Freire (2008, p.132), o nheengatu “foi perdendo progressivamente funções e usuários para a língua portuguesa” e, a partir da segunda metade do século XIX, a população regional passa, então, “a falar majoritariamente o português”. Ressalte-se, no entanto, que o nheengatu é ainda bastante falado na Bacia do Rio Negro pela população ribeirinha local, sendo atualmente, ao lado das línguas tukano, baniwa e portuguesa, uma das quatro línguas oficiais do município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas (MORELLO, 2012).

³ Bourdieu (1998) enfatiza que o estabelecimento de uma língua oficial se dá pela imposição de uma única língua, colocada como legítima a todos os falantes de uma comunidade.

garantir a uniformidade linguística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade linguística vai se consolidando na história. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilinguismo seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída.

Desse modo, como forma de garantir a hegemonia de certas línguas e, com isso, de certos grupos sociais e étnicos, políticas linguísticas de Estado vêm, historicamente, elegendo o monolinguismo como padrão de normalidade, não apenas no Brasil, mas na grande maioria dos demais países. No entanto, o bi/multilinguismo não é um estado de exceção (GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1989; HAMEL, 1995; VALDÉS, 1995; SPOLSKY, 1998; GARCÍA, 2009, dentre outros). Spolsky (1998) defende que comunidades de fala monolíngues são raras e que países monolíngues são mais raros ainda. Nesse sentido, Valdés (1995) complementa que todas as nações do mundo possuem grupos de indivíduos em seu interior que não falam a língua majoritária ou que têm limitações ao utilizá-la, portanto, para funcionar em seu dia a dia, usam outras línguas.

Por fim, o que importa aqui ressaltar é que, conforme Morello (2012, p.36),

[...] a história de silenciamento e interdição que submeteu inúmeros brasileiros a uma situação de marginalidade linguística (e também identitária), com profundos efeitos sociais ligados à negação de suas línguas (pelos próprios falantes e por seus outros), afeta fortemente sua capacidade de se fazer representar nos âmbitos nacionais institucionalizados de gestão das políticas que lhes dizem respeito. (sem grifo no original).

Após discorrer, ainda que brevemente, sobre a constituição sociolinguística do Brasil e as políticas de repressão linguística implementadas ao longo de sua história, proponho-me, na seção seguinte, a dissertar sobre o surgimento de propostas de educação bilíngue para grupos minoritários e sobre a emergência de uma nova ideologia linguística a partir da Constituição de 1988.

1.1.2 Uma nova ideologia linguística e a emergência de propostas de educação bilíngue para minorias

Em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, a ideologia do monolinguismo nacional é posta, ainda que timidamente, de lado. Embora silenciando sobre todas as demais línguas brasileiras (línguas de imigrantes, de surdos, de populações fronteiriças), o Estado brasileiro reconhece, pela primeira vez, aos povos indígenas o direito às suas línguas, culturas e aos seus processos de educação próprios (MORELLO, 2012). Essa importante guinada ideológica abriu portas, nas décadas que se seguiram, para o estabelecimento de políticas municipais de cooficialização de algumas das línguas minoritárias brasileiras⁴, bem como para propostas de educação bilíngue que as contemplam. Dentre essas propostas, encontram-se:

1. Educação Bilíngue Indígena. Inicialmente, respaldado, segundo Grupioni (2001), pela Constituição Brasileira de 1998 e, subsequentemente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), bem como pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), esse modelo permitiu aos povos indígenas desenvolverem projetos educacionais bilíngues que valorizam suas línguas, culturas e identidades, ao mesmo tempo que os instrumentalizam para sua inserção na sociedade não indígena brasileira. A educação indígena chegou, em 2010, a 246.793 matrículas de alunos na educação básica, o que corresponde a um crescimento de 7,3% em relação ao ano anterior. A oferta do ensino fundamental aumentou, no mesmo período, em 6,3%, com ênfase nos anos finais, com crescimento de 16,4%. O destaque está na oferta de educação bilíngue para o ensino médio indígena, que observou um crescimento de 45,2%.⁵

2. Educação Bilíngue para Surdos. Assegurada por lei desde 2002 (Lei 10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, esse modelo educativo parte do princípio de que os sujeitos surdos precisam ter a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução, em sala de aula, ocorra por meio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), e a Língua Portuguesa seria ensinada como segunda língua (SILVA; FAVORITO, 2009). De acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, em torno de 9,7

⁴ Segundo Morello (2012, p.33), o país, em 2012, já contava “com 9 línguas cooficiais em 12 municípios, sendo 5 indígenas e 4 de imigração”.

⁵ Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2017.

milhões de brasileiros apresentam “deficiência auditiva”⁶, o que representaria 5,1% da população brasileira.

3. Educação Bilíngue em Contextos de Imigração. Ainda que, até o momento, pouco descritos e documentados, é sabido que projetos de educação bilíngue em diferentes comunidades de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras, foram implantados na última década. A educação bilíngue, nesses casos, responde às especificidades que caracterizam cada um desses contextos (ver, por exemplo, PINHEIRO, 2008; FRITZEN, 2011; SEMECHECHEM, 2016). Até onde foi possível averiguar, não há levantamento do número total de alunos matriculados nessas escolas.

4. Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira. Em 2005, foi criado, por iniciativa bilateral Brasil e Argentina, o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), hoje, rebatizado como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo principal de promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do Mercosul. Segundo Castanho (2016), em 2008, participaram do projeto (agora programa), com assessoria do Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL), 14 escolas brasileiras e argentinas; e, em 2009, 26 escolas em 05 países. Em 2014, 13 escolas na região da fronteira Brasil/Paraguai participaram do PEIF, sob assessoria da UFGD.⁷ Há, além disso, um conjunto de iniciativas mais recentes, promovidas pelo projeto Observatório da Educação de Fronteira (OBEDF) (MORELLO; MARTINS, 2014), que vem, com o assessoramento do IPOL, sendo postas em práticas de modo a fomentar projetos educativos bilíngues nas redes públicas de ensino localizadas no lado brasileiro de

⁶ A expressão “deficiência auditiva”, utilizada no senso comum e, frequentemente, também, nos documentos governamentais para caracterizar os sujeitos surdos, vem sendo insistentemente contestada por pesquisadores e militantes filiados aos “Estudos Surdos”. A esse respeito, Skliar (1998) explica que, nos últimos 100 anos, houve um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, em uma versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dia. Segundo o autor, foram mais de cem anos de práticas cegas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional que tinha como objetivo controlar, separar e negar a existência da comunidade surda. Para Skliar (1998), a partir dos discursos produzidos nesse período pela ideologia dominante, o ouvintismo, o surdo é percebido como deficiente. Na perspectiva dos “Estudos Surdos”, Skliar (1997) salienta que todas as referências ao universo da audiologia e das deficiências auditivas ficam excluídas, uma vez que elas não cumprem papel na construção das experiências educacionais, comunitárias ou culturais dos surdos.

⁷ De acordo com Castanho (2016, p.95), “desde 2015, devido a cortes orçamentários”, o PEIF “encontra-se estagnado”.

cidades-gêmeas em regiões fronteiriças do país (Brasil/Argentina; Brasil/Uruguai; Brasil/Bolívia; Brasil/Paraguai; Brasil/Guiana Inglesa; Brasil/Guiana Francesa).

1.1.3 A expansão do multilinguismo brasileiro na nova ordem global

Como efeito dos processos de globalização, testemunhamos, conforme Blommaert e Rampton (2011), um quadro intenso de migrações transnacionais por todo mundo, o que tem provocado uma expansão do multilinguismo mundial. Essas novas condições globais, que têm gerado ambientes sociais e comunicativos complexos, assim como redes de indivíduos que se caracterizam por intensa mobilidade, constituem o que Vertovec (2007) denomina "superdiversidade". O autor explica que a superdiversidade contemporânea deve ser compreendida como mistura e entrelaçamento de diversidades de diferentes ordens – não apenas de nacionalidade e etnicidades – que se intersectam e influenciam a composição, a localização social e a trajetória de vários grupos sociais.⁸ Há que se considerar, ademais, que o aumento das trocas comunicativas entre pessoas de diferentes origens tem colocado em evidência a importância da língua inglesa, hoje, considerada, por muitos, a língua de comunicação mundial por excelência (RAJAGOPALAN, 2009). Tendo em mente esses dois fenômenos, abordamos, na continuidade, o aumento considerável do fluxo de estrangeiros que vem recentemente aportando no Brasil, seja na condição de imigrantes, de refugiados ou de trabalhadores de multinacionais transplantados, bem como a notada ampliação do número de escolas bilíngues português-inglês no país.

1.1.3.1 Os novos fluxos migratórios

Segundo informações provenientes do *website* do governo federal, o Portal do Brasil, o número de imigrantes registrados pela Polícia Federal aumentou 160% nos últimos dez anos. Segundo os dados desse mesmo Portal, 45.124 imigrantes

⁸ Conquanto o conceito de superdiversidade tenha sido considerado bastante produtivo nas décadas de 2000 e 2010, ele é, agora, alvo de críticas mais recentemente. Ndhlov (2016), por exemplo, aponta o caráter eurocêntrico que está na raiz desse conceito, bem como o fato de que ele tende a reforçar a noção de culturas e de grupos sociais como entidades homogêneas.

adentraram pelo país em 2006 e, evidenciando esse crescimento, 117.745 imigrantes foram registrados em 2015.⁹

Somando-se a isso, é preciso enfatizar que o número de estrangeiros em busca de refúgio¹⁰, também, vem crescendo consideravelmente no país. De acordo com o Comitê Nacional para Refugiados (Conare), 966 estrangeiros pediram refúgio/asilo no Brasil em 2010. Em 2011, foram 3.220 solicitações dessa natureza e, em 2012, 4.022. A partir de 2013, observou-se um salto significativo nessas estatísticas: no final de 2013, ocorreram 17.631 pedidos de refúgio no Conare; em 2014 e em 2015, 28.670.¹¹

É importante frisar, no entanto, que, como argumenta Amado (2011), o Estado brasileiro tem sido omissos no que tange ao acolhimento linguístico a esses recém-chegados ao país e às suas famílias. Os filhos desses imigrantes e refugiados (bolivianos, peruanos, angolanos, nigerianos, haitianos, sírios, dentre outros) são obrigados a se matricularem em escolas públicas regulares, não havendo nenhuma possibilidade de frequentarem escolas bilíngues que atendam às suas necessidades linguísticas específicas. A esse respeito, Maher (2013, p.8), não sem ironia, salienta que a ausência de uma política linguística de Estado voltada para essas populações “constitui, em si mesmo, uma política de Estado”.

Por último, é preciso registrar que o caráter cada vez mais multilíngue do país é, também, acentuado pelo aumento, com o avanço da economia brasileira a partir de 1990, de trabalhadores estrangeiros que são transplantados de seus países de origem para o Brasil pelas multinacionais em que trabalham, trazendo consigo suas línguas e matrizes culturais (GABAS, 2016). Entre 2010 e 2015, o número de trabalhadores imigrantes no mercado de trabalho formal brasileiro aumentou 131%. De acordo com os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), esse

⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.ufjf.br/ladem/2016/07/13/nova-lei-de-migracao-vai-regulamentar-a-mao-de-obra-estrangeira-no-brasil-diz-relator/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

¹⁰ O artigo primeiro da Lei 9.474, promulgada em 22 de julho de 1997, reconhece como refugiado “todo indivíduo que devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas”, ou devido à “grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país” e “não possa ou não queira a ele regressar” (texto da lei disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>). Acesso em: 03 set. 2016).

¹¹ Informações disponíveis em: <<http://dados.mj.gov.br/dataset/comite-nacional-para-os-refugiados>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

número passou de 54.333 para 125.535 trabalhadores em 31 de dezembro de 2015.¹²

1.1.3.2 O papel da língua inglesa no mercado linguístico brasileiro

Em consequência desse crescimento de estrangeiros no Brasil, na era de mundialização da comunicação, globalização da economia e planetarização das relações internacionais, os brasileiros, de forma geral, demonstram um interesse cada vez maior em aprender línguas estrangeiras de prestígio, principalmente, o inglês, devido, não só ao fato de que, como já mencionado, essa língua exerce o papel de comunicação mundial por excelência, mas, também, pela representação que circula comumente no imaginário nacional de que a língua inglesa proporcionaria maiores possibilidades de ascensão social (RAJAGOPALAN, 2009).

Nesse sentido, Grigoletto (2007), entre outros autores, chama atenção para o fato de que não se pode menosprezar o discurso da mídia no tocante à importância dada à língua inglesa. Soma-se a esse discurso midiático, a posição defendida pela Base Nacional Comum Curricular (2017), que torna obrigatória o ensino da língua inglesa nas escolas.¹³ Esses discursos fazem do inglês a língua com “cotação mais alta no mundo atual” (MEGALE; LIBERALI, 2016, p.11). Grigoletto (2007) enfatiza que a mídia promove uma *espetacularização*¹⁴ sobre eventos que se relacionam com o inglês. Esse processo, de acordo com Megale e Liberali (2016, p.11), afeta “o imaginário nacional e, consequentemente, a constituição do que se percebe como a identidade nacional brasileira nos dias de hoje”. Nesse sentido, nunca é demais lembrar que, como esclarece Heller (2010), muito embora as línguas tenham sempre sido tomadas como *commodities*, isto é, como “mercadorias”, o seu papel, como “moedas de troca” mais ou menos valorizadas, é, cada vez mais, enfatizado nas

¹² Informações disponíveis em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/12/numero-de-trabalhadores-imigrantes-no-pais-cresceu-131>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

¹³ A versão anterior da BNCC deixava a escolha da língua a cargo das redes de ensino. A versão vigente da BNCC está disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

¹⁴ De acordo com Megale e Liberali (2016), o conceito de *espetacularização* refere-se ao que Debord (1997) denomina “sociedade do espetáculo”. Segundo esse autor, o conceito de espetáculo caracteriza simples “excessos midiáticos”. Nesse sentido, o “espetáculo nada mais seria que o exagero da mídia, cuja natureza, indiscutivelmente boa, visto que serve para comunicar, pode às vezes chegar a excessos” (DEBORD, 1997, p.171).

novas economias globalizadas. E é justamente sob essas condições, em que ideologias e práticas linguísticas são tensionadas em tempos de modernidade tardia, que a língua inglesa é alçada à posição de um bem essencial, também, no Brasil.

Ainda que, em grande medida, a importância da língua inglesa seja superestimada, não é possível negar que um bom conhecimento do inglês, mesmo que não se constitua em garantia, pode abrir portas para oportunidades de trabalho bem-remunerados em empresas multinacionais brasileiras e estrangeiras instaladas em território nacional, o que aumenta, consideravelmente, a demanda pelo acesso a essa língua estrangeira.¹⁵ Outro fator desencadeante do interesse pelo inglês – e por outras línguas estrangeiras no Brasil – foi a ascensão econômica da classe C, o que significa que, conforme indicado anteriormente, mais de 90 milhões de brasileiros passaram a ter também a oportunidade de estudar no exterior ou de realizar viagens de turismo em outros países (MEGALE, 2012).¹⁶

Como decorrência do aumento do interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, de um modo geral, e particularmente do inglês, a procura por escolas de idiomas aumentou consideravelmente no país, assim como aumentou o número de brasileiros que, tendo as condições financeiras necessárias, optam por matricular seus filhos em colégios internacionais ou escolas bilíngues. Esse último fato tem feito com que o termo “bilinguismo” e a expressão “educação bilíngue” estejam, agora, muito mais em evidência, nos discursos que circulam na sociedade brasileira, do que ocorria anteriormente (MOURA, 2009; LIBERALI; MEGALE, 2011; MEGALE, 2012; STORTO, 2015; LIBERALI; MEGALE, 2016). Assim sendo, discuto, no próximo item, um quinto modelo de educação bilíngue atualmente em andamento no país – a Educação Bilíngue de Prestígio ou de Elite –, visto que é nesse contexto que a pesquisa desenvolvida para compor esta tese foi realizada.

¹⁵Essas oportunidades, a despeito da atual crise político-econômica que assola o país, aumentaram a partir da segunda década dos anos 2000, quando, segundo Coelho e Oliveira (2012, p.44-45), o Brasil, por ter sido bem-sucedido “em suportar os efeitos da crise financeira internacional iniciada em 2007 nos Estados Unidos [...], foi redescoberto pelos principais fluxos econômico-financeiros internacionais” e passou a ser visto, internacionalmente, como um desejável parceiro de negócios.

¹⁶Essa realidade foi impulsionada pelo programa Ciência sem Fronteira, criado pelo governo de Dilma Rousseff. O programa pagava bolsas de estudo no exterior para cursos de graduação e pós-graduação. Esse programa foi encerrado, na modalidade de cursos para graduação, pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017. Informações disponíveis em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4923926/mec-acaba-com-ciencia-sem-fronteiras-para-graduacao-no-exterior>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

1.2 O *boom* da educação bilíngue português-inglês

O modelo educativo, geralmente, referido por Educação Bilíngue de Prestígio ou de Elite é assim denominado, como explicitado anteriormente, devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar as escolas que o seguem. Nelas, a instrução ocorre, concomitantemente, em português e em uma língua de prestígio internacional. No que segue, focalizo dois tipos de escolas que vêm apresentando um índice de crescimento considerável em todo o Brasil, particularmente, no estado de São Paulo (MOURA, 2009; GARCIA, 2011; STORTO, 2015): as Escolas Internacionais e as Escolas Bilíngues Brasileiras.

As Escolas Internacionais (doravante, também, EI) foram, inicialmente, criadas por imigrantes e expatriados com alto poder aquisitivo e falantes de línguas de prestígio (inglês, francês, alemão, etc.) com o intuito de propiciar para seus filhos a continuidade de seus estudos por meio da língua materna. Essas escolas, em sua grande maioria, seguem o currículo concebido e assessorado pelo *International Baccalaureate* (IB). O IB é uma fundação regida pelo código civil suíço, com sede em Genebra, na Suíça. É uma organização não governamental e com *status consultivo* perante a UNESCO, guiada por sua missão maior de formar cidadãos do mundo. Atualmente, existem 4.096 escolas que fornecem o Diploma IB em 147 localidades, entre países e territórios. No Brasil, há 30 escolas internacionais autorizadas a fornecer o *International Baccalaureate Diploma*.¹⁷

Essas escolas caracterizam-se, além disso, por (I) serem reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de países estrangeiros; (II) fornecerem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil quanto no exterior; (III) seguirem o calendário escolar de acordo com o calendário vigente no país que a subsidia; (IV) privilegiarem a educação na língua não oficial do Brasil; (V) parecem estar, em sua maioria, calcadas em um modelo educacional monoglóssico¹⁸, uma vez que cada uma das línguas é destinada a momentos específicos de instrução¹⁹.

¹⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country/b/brazil/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

¹⁸ Modelos educacionais calcados em uma visão de língua monoglóssica partem da hipótese de que o monolingüismo é a norma (FLORES; BEARDMORE, 2015). Eles se subdividem em modelos aditivos e subtrativos. O objetivo de modelos educacionais aditivos, como é o caso das escolas internacionais, é a produção de alunos bilíngues balanceados, ou seja, alunos que desenvolveriam competências linguísticas iguais nas duas línguas. De acordo com García (2009), esses modelos

Nas últimas duas décadas, as Escolas Internacionais, principalmente, aquelas que têm o inglês e o português como línguas de instrução, passaram a receber um número cada vez maior de alunos de famílias brasileiras (AGUIAR, 2009), o que acarretou uma mudança em seu cenário cultural e linguístico. Atualmente, seu maior público concentra-se na população brasileira, isto é, em alunos provenientes de famílias brasileiras que optam por uma educação em uma língua de prestígio para que seus filhos se tornem falantes bi/multilíngues. Há que se considerar, além disso, que, outrora, enquanto o alunado estrangeiro dessas escolas era majoritariamente formado por crianças e jovens falantes nativos de inglês, esse quadro foi consideravelmente alterado. Observa-se, hoje, que, em algumas escolas, o contingente de alunos estrangeiros – muitos deles oriundos de famílias de trabalhadores transplantados por multinacionais – que tem como língua materna uma língua estrangeira diferente daquela oficial da escola, é, em alguns casos, maior do que o número de alunos cuja primeira língua coincide com a língua oficial da instituição escolar. Esses alunos foram denominados, por Hayden e Thompson (2008, p.43-44), em seus estudos sobre o crescimento das escolas internacionais por todo o mundo, como *nômades globais* ou *crianças de uma terceira cultura*.

Se é verdade que se testemunha um aumento do número de Escolas Internacionais, bem como a demanda pelo tipo de escolarização que elas oferecem, são as Escolas Bilíngues Brasileiras Português-Inglês (doravante também EBB) que vêm apresentando um índice de crescimento e de procura maior e mais acelerado. Anualmente, diversas escolas bilíngues desse tipo são abertas nas grandes capitais e diversas escolas regulares monolíngues passaram a adotar currículos bilíngues a fim de serem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingirem uma maior parcela da população brasileira de alta renda.

Ao refletir sobre a gênese e natureza desse tipo de escola, Marcelino (2009) esclarece que, tradicionalmente, os pais brasileiros escolhiam os colégios para seus filhos com base na proposta geral de ensino da instituição: a aprendizagem de uma língua estrangeira era “delegada” aos institutos de idiomas, ainda que os currículos

baseiam-se na ideia de que o sujeito bilíngue é um duplo monolíngue que possui controle de duas línguas separadas e distintas. Além disso, esses modelos “insistem na separação completa das línguas durante a instrução” (WRIGHT; BOUN; GARCÍA, 2015, p.7), desconsiderando que as práticas linguísticas de sujeitos bilíngues são fluídas e não compartmentalizadas.

¹⁹ É importante ressaltar que o currículo IB, recentemente, tem sido também adotado por algumas escolas bilíngues brasileiras que não se enquadram nas características descritas neste parágrafo.

das escolas nas quais seus filhos estavam matriculados contemplasse o ensino de uma língua adicional. Com o tempo, as escolas regulares passaram a terceirizar o ensino de idiomas estrangeiros a fim de melhorar o ensino dessas línguas que era considerado ineficiente por várias razões, como falta de fluência dos professores, número de aulas insuficiente e muitos alunos em sala de aula. Porém, a terceirização, também, mostrou-se ineficiente, uma vez que pressupõe a entrada de uma instituição – os institutos de idiomas – com seus próprios princípios e diretrizes, dentro de uma escola regular que funciona e entende os processos de ensino-aprendizagem de modos, muitas vezes, distintos dos observados por esses institutos. É nesse momento, então, que surgem as Escolas Bilíngues Brasileiras. Essas escolas tiveram grande adesão das famílias brasileiras, que passaram a percebê-las como uma oportunidade cômoda para “conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (MARCELINO, 2009, p.2).

Apesar do crescimento significativo das escolas de educação bilíngue de elite, não há nenhuma lei nacional que embase esse tipo de educação.²⁰ Essa falta de regulamentação por parte do MEC faz com que, segundo Mello (2010), a própria definição do que seja uma escola bilíngue de elite se tornasse um tema bastante controverso e repleto de mal-entendidos. Essa autora salienta que a expressão “educação bilíngue” é utilizada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução, ou parte dela, em uma língua diferente da que utilizam em casa. Segundo a especialista, os modelos e tipos de educação bilíngue são variados e diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em questão.

A demanda por parâmetros legais que regulem e norteiem as escolas de Educação Bilíngue de Prestígio torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número dessas escolas e, por conseguinte, da necessidade de

²⁰ É importante aqui destacar que não há nem ao menos regulamentação para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os documentos destinados a esses níveis de ensino tratam somente do ensino da língua materna, assumido como o português. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental só tratam do ensino de língua estrangeira a partir do Ensino Fundamental 2, isto é, a partir do 6º ano.

formação específica de professores para atuar nessas instituições. Com relação à formação de professores para lecionar em escolas bilíngues é essencial que se recorra ao que afirma a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 dezembro de 1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s/p).²¹

A LDB determina, portanto, que a formação mínima para que se possa atuar na educação infantil e no Ensino Fundamental I é a graduação, em nível superior, em educação, isto é, em pedagogia. É indiscutível que o professor que atua em escolas de Educação Bilíngue de Elite deva possuir a capacidade integral para trabalhar com crianças pequenas e, para isso, a formação superior em pedagogia faz-se imprescindível. Porém essa é uma formação necessária, mas não suficiente: é preciso que esse profissional, também, tenha uma sólida formação no que diz respeito a aspectos teóricos e metodológicos relacionados à educação bilíngue, sem mencionar o conhecimento linguístico-discursivo referente às línguas de instrução para atuar nesse contexto (MEGALE, 2014).

1.3 Justificativa e objetivos do estudo

É fato, como venho argumentando, que o número de escolas bilíngues brasileiras e internacionais que têm como línguas de instrução português e inglês vem aumentando consideravelmente no país. E que conhecimento acerca dessas escolas tem sido produzido pela academia brasileira? Em um levantamento das teses e dissertações defendidas em alguns dos maiores centros de estudos linguísticos e de educação do país, disponíveis em seus portais digitais, encontrei os trabalhos que seguem:

²¹ Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+62+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases++Lei+9394%2F96>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO				
	AUTOR	TÍTULO	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO
1.	Patrícia Denicoló DAVID	<i>Bilinguismo de elite: possibilidades e limitações no oeste paranaense</i>	2005	UNIOESTE
2.	Ana Paula Barbosa Risério CORTEZ	<i>A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue</i>	2007	PUC-SP
3.	Ana Maria Fernandes DAVID	<i>As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue</i>	2007	PUC-SP
4.	Helena MIASCOVSKY	<i>A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue</i>	2008	PUC-SP
5.	Norma WOLFFOWITZ-SANCHEZ	<i>Formação de professores para a educação infantil bilíngue</i>	2009	PUC-SP
6.	Selma de Assis MOURA	<i>Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue.</i>	2009	USP
7.	Bianca Rigamonti Valeiro GARCIA	<i>Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças</i>	2011	USP
8.	Danielle GAZOTTI	<i>Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue</i>	2011	PUC-SP
9.	Valéria da SILVA	<i>Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de Ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia</i>	2012	UFG
10.	Helena CAMARGO	<i>Duas línguas e uma cultura: traços de brasiliidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês</i>	2014	UNICAMP
11. 7	André STORTO	<i>Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas</i>	2015	UNICAMP
12.	Katia Barbara Gottardi MULON	<i>Políticas linguísticas na educação bilíngue: entre promessas, lacunas e expectativas</i>	2017	UFPR

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2 – Teses de Doutorado

TESES DE DOUTORADO				
	AUTOR	TÍTULO	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO
1.	Heloisa Augusta Brito de MELLO	<i>O português e uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue</i>	2002	UNICAMP
2.	Laura FORTES	<i>Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursos de sentidos de bilínguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês</i>	2016	USP

Fonte: Elaboração própria

Ainda que esse levantamento não seja exaustivo, ele evidencia a escassez de informações e pesquisas na área até o presente momento. Vejamos, a seguir, quais os temas abordados nessas pesquisas.

Alguns dos trabalhos elencados focalizam, embora não apenas, mas, principalmente, questões relativas aos princípios e conceitos mais gerais que norteiam, ou deveriam nortear, o ensino em escolas bilíngues ou internacionais português-inglês. A pesquisa de David (2007), por exemplo, focalizou as concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue situada na cidade de São Paulo. Miascovsky (2008), por outro lado, analisou algumas atividades desenvolvidas durante discussões acerca do planejamento de aulas em contextos de educação bilíngue, de forma a fornecer subsídios para ações pedagógicas que levem os educadores e os alunos a agirem no mundo de forma crítica, reflexiva e criativa. Já Gazotti (2011) objetivou, em seu estudo, analisar criticamente o trabalho com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue na expectativa de compreender de que forma ele poderia promover ações colaborativas. David (2005), por sua vez, levantou questões conceituais na opção pela 2^a língua (inglês) em uma escola, no município de Cascavel, na região Sul do Brasil. Essa cidade, como muitas outras do Sul do país,

tem predominância de descendentes italianos e alemães e está localizada próximo à fronteira com o Paraguai e com a Argentina.

Foi possível detectar, além disso, investigações que se debruçaram, mais especificamente, sobre a utilização das línguas nessas escolas. A tese de doutorado de Mello (2002) teve por foco compreender como, quando e com quais finalidades o português e o inglês eram utilizados na comunidade escolar estudada. Cortez (2007), por sua vez, investigou o papel da língua inglesa como ferramenta mediadora em educação bilíngue. A pesquisa etnográfica conduzida por Moura (2009) investigou as práticas didáticas desenvolvidas por professores em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue e buscou entender que teorias estariam a elas subjacentes e de que forma o processo de alfabetização desses alunos ocorria, uma vez que o repertório linguístico dessas crianças era constituído pelo português e inglês. Já Camargo (2014) analisou algumas interações orais entre adolescentes e duas de suas professoras a fim de investigar de que forma esses participantes revelavam traços de sua brasiliidade em suas falas. Silva (2012), por sua vez, analisou a distribuição do português e do inglês no currículo de uma escola de educação infantil bilíngue da cidade de Goiânia/GO. Na mesma vertente, o trabalho de Mulon (2017) teve como objetivo principal a análise das políticas linguísticas em uma escola da região metropolitana de Curitiba/PR e em publicidades de escolas bilíngues.

Somando-se a isso, três dos estudos elencados trabalharam com os discursos produzidos sobre educação bilíngue e bilinguismo em diversas instâncias. Garcia (2011), por exemplo, analisou as representações de criança, de língua estrangeira e de ensino de língua estrangeira presentes nos dizeres da legislação brasileira, da mídia e de coordenadores de área, com o objetivo de compreender de que forma as justificativas da inclusão do inglês se materializavam e com quais sentidos se relacionavam. Já Storto (2015) analisou as representações de escolas bilíngues como agentes de inserção dos alunos no mundo globalizado por meio do ensino da língua inglesa. Além disso, este autor discutiu a relação ambígua que se estabelece no discurso das escolas que pesquisou entre os conceitos de 'bilinguismo' e 'educação bilíngue' e buscou evidenciar os possíveis problemas decorrentes desse fato. Fortes (2016), por sua vez, realizou uma análise discursiva

de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em três escolas bilíngues português-inglês na cidade de São Paulo.

Conquanto a questão da formação do professor para atuar em EBB e EI seja discutida tangencialmente em alguns dos estudos já mencionados, foi possível observar que, apenas, a pesquisa desenvolvida por Wolffowitz-Sanchez (2009) teve por meta focalizar, especificamente, a formação para a docência nesses contextos. Essa autora investigou aspectos do processo de formação de alguns professores para a Educação Infantil Bilíngue com base na produção de espaços criativo-crítico-colaborativos, com isso, visando ao compartilhamento de significados e à produção de novos sentidos sobre Educação Infantil Bilíngue nesse contexto.

O problema que se coloca, portanto, é que muito pouco se sabe sobre o que caracteriza o profissional que atua em EBB e EI, e, consequentemente, sobre quais são os parâmetros que devem orientar a sua formação para a docência nessas instituições. De modo a poder contribuir, ainda que minimamente, para diminuir essa lacuna, neste trabalho de tese, busco descrever uma investigação cujo objetivo foi refletir sobre o posicionamento discursivo de alguns professores que atuam em escolas bilíngues e internacionais, para tanto, examinando suas narrativas autobiográficas e histórias de vida. O estudo em questão foi orientado pela seguinte pergunta geral de pesquisa:

Como os professores de EBB e EI pesquisados narram a si mesmos e posicionam-se em relação à sua identidade profissional?

De forma a poder melhor circunscrever o escopo do estudo, considerei, na análise dos dados gerados para a pesquisa em pauta, as seguintes subperguntas:

- a) Como os participantes da investigação posicionaram-se, em suas narrativas, em relação às línguas que compõem o seu repertório linguístico?
- b) Como eles se posicionam em relação aos repertórios linguísticos de seus alunos?
- c) E como eles se posicionam em relação ao cenário

institucional em que atuam?

Na análise dos dados deste estudo, parti de uma concepção de sujeito que considera o indivíduo como portador de uma história pessoal que se vincula à história social. Isso porque a abordagem autobiográfica assume que as histórias pessoais são “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (SILVA, 2010, p.142). Ao longo de sua trajetória, como afirma Souza (2007), o sujeito, ao conscientizar-se de suas idiossincrasias, “constrói sua identidade pessoal ao mobilizar referências que estão no coletivo” (SOUZA, 2007, p.65). Porém, ao manipulá-las, constrói sua subjetividade. Dessa maneira, a abordagem autobiográfica:

[...] pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam, como dito anteriormente, práticas individuais que estão inscritas na densidade da história. (SOUZA, 2007, p.66)²²

Antes de descrever o modo como esta tese foi organizada, julgo importante esclarecer que, apesar do evidente crescimento do número de EBB e EI nos grandes centros urbanos brasileiros, não existe, ainda, um curso de graduação inteiramente voltado para a formação de docentes para escolas desse tipo. O que existe, em primeiro lugar, é a capacitação desses profissionais já no exercício de sua função, realizada, geralmente, pelas próprias escolas que contratam educadores qualificados para ministrarem cursos de formação em suas instituições. Somando-se a isso, sabe-se da existência de alguns poucos cursos de extensão e de três cursos de pós-graduação *lato sensu* que atendem, basicamente, a uma parcela da população docente da cidade de São Paulo e da região Sul do país.

Para compor o *corpus* analisado na pesquisa aqui descrita, reuni um conjunto de narrativas gerado em dois cursos onde atuo como professora: em um curso de extensão denominado “Bilinguismo: revisão de teorias e análise de dados”, oferecido pela PUC/SP e em um curso de pós-graduação *lato sensu* intitulado “Bilinguismo e Educação Bilíngue: desafios e possibilidades”, oferecido pelo Instituto

²²Os conceitos de narrativas autobiográficas e histórias de vida são discutidos, mais detalhadamente, no capítulo 3 desta tese.

Singularidades, também, localizado na cidade de São Paulo. Ambos os cursos recebem alunos que atuam como professores, coordenadores e diretores de EBB e de EI e que precisam de conhecimentos teóricos para que atendam às demandas da comunidade escolar. Há, de igual modo, narrativas que foram produzidas por professores que atuam em EBB e EI em que atuo, regularmente, como assessora ou em que realizei algum trabalho pontual.

Nesses locais e nos cursos nos quais leciono, deparo-me com questões bastante básicas, que abrangem conceitos iniciais, como – o que é educação bilíngue e o que é um sujeito bilíngue –, por parte de educadores que já atuam em EBB e em EI e que não tiveram uma formação específica para atuarem nesses contextos. Esses educadores compartilham comigo, no lugar de professora e assessora, suas angústias, inquietudes e dúvidas acerca de sua própria identidade profissional, de seu próprio repertório linguístico e do de seus alunos, de suas práticas e uso de línguas em sala de aula, do currículo e objetivos propostos pela escola e de aspectos culturais e/ou interculturais que emergem desses contextos.²³

1.4 Organização da tese

Para terminar este capítulo introdutório, apresento, a seguir, o modo como este trabalho de tese foi organizado. Nesta introdução, procurei brevemente retratar o cenário sociolinguístico brasileiro no que tange às suas políticas linguísticas, aos seus diferentes programas de educação bilíngue e delimitar e justificar meu objeto de estudo.

No capítulo seguinte, apresento os pressupostos teóricos que alicerçam este trabalho de tese. Inicialmente, discorro sobre os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue (WEI, 2000; GARCIA, 2009; MELLO, 2010; CANAGARAJAH, 2013, BUSH, 2012; 2015; LIBERALI; MEGALE, 2016, entre vários outros), para então focalizar o conceito de cultura, interculturalidade e de fronteiras culturais (KRAMSCH, 1998; MAHER, 2007; BALIBAR, 2002; VAN HOUTUM, 2010; 2011;

²³ Ao posicionarem-se em relação ao cenário institucional em que atuam, os professores participantes deste estudo revelaram como suas visões e valores acerca das matrizes culturais presentes em sua instituição movimentam-se por entre as práticas promovidas pela escola. Entendemos, nesta pesquisa, o conceito de interculturalidade como "fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes" (MAHER, 2007, p.258; 262).

BRAMBILLA, 2014, para mencionar apenas alguns autores). Ressalto que o conceito de fronteiras é utilizado para compreender como os professores posicionam-se em relação ao cenário no qual atuam. A noção de fronteiras fez-se, também, importante para a interpretação das narrativas desses professores no que se refere às práticas culturais que vivenciam nas EBB e EI e para a análise das fronteiras discursivas que construíram em suas narrativas para a diferenciação de si mesmos e dos professores estrangeiros.

No Capítulo 3, debruço-me sobre o conceito de narrativa, como abordagem teórico-metodológica que sustenta o estudo aqui descrito (BOSI, 2003; BAMBERG, 2006; GEORGAKOPOULOU, 2007; DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012, etc.), e sobre os conceitos de posicionamento discursivo e de identidade (DAVIES; HARRÉ, 1990; MOITA LOPES, 2001; WORTHAM, 2001).

Discorro sobre a filiação à vertente da Linguística Aplicada denominada Indisciplinar e Transgressiva no Capítulo 4 e quanto aos princípios epistemológicos e procedimentos metodológicos observados nesta pesquisa. Finalizo esse capítulo com uma descrição dos professores-participantes do estudo.

A seguir, no Capítulo 5, descrevo a análise das narrativas produzidas pelos professores a fim de responder às perguntas de pesquisa propostas. Essa análise considera as seguintes pistas indexicalizadoras propostas por Wortham (2001): referência e predicação, descritores metapragmáticos, citação, índices avaliativos e modalidades epistêmicas.

As Considerações Finais da tese são devotadas à síntese dos principais posicionamentos construídos pelos professores em suas narrativas no tocante ao seu repertório linguístico, aos repertórios linguísticos de seus alunos e ao cenário em que atuam. Finalmente, com base nos resultados obtidos, proponho, ainda que brevemente, alguns caminhos possíveis para se pensar a formação de professores para atuarem em EBB e EI no Brasil.

2 (CON)VIVENDO COM LÍNGUAS E CULTURAS

Na primeira parte deste capítulo, minha intenção foi, inicialmente, traçar um breve panorama da educação bilíngue de elite no Brasil. Em seguida, trato dos conceitos de bilinguismo e de sujeito bilíngue. Nesse percurso, centro-me a noção de repertório linguístico e de práticas translíngues. Por fim, discuto o conceito de cultura observado neste trabalho de tese.

2.1 Um panorama da educação bilíngue de elite no país

Neste trabalho, a educação bilíngue em seu escopo linguístico é concebida 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. Isso porque, conforme salientam Salgado et al. (2009, p.8049), a Educação Bilíngue não diz respeito a um mero exercício de se adicionar uma segunda língua ao repertório de um aluno monolíngue. Trata-se, antes, de “uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais”.

De um modo geral, divide-se a educação bilíngue, como já mencionado no primeiro capítulo desta tese, em dois grandes domínios: educação bilíngue para alunos oriundos das classes dominantes, contexto focalizado neste trabalho, e educação bilíngue para alunos de grupos minoritários. Quando se discute educação bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses alunos, frequentemente, vêm de comunidades, muitas vezes, socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou de alguns grupos de imigrantes hispânicos nos Estados Unidos. Por educação bilíngue voltada para alunos do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando ao aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior. As assim chamadas Escolas Internacionais e as Escolas Bilíngues Brasileiras são exemplos do que se convencionou denominar educação bilíngue *de elite* ou *de prestígio*.

As EBB e as EI, contextos nos quais os participantes deste estudo atuam, diferem-se das demais, especialmente, no que se refere a sua composição curricular, ao papel e a função do português e ao calendário seguido.

As Escolas Internacionais, como já mencionado anteriormente, foram, inicialmente, criadas por imigrantes e expatriados com a preocupação de propiciar para seus filhos um espaço no qual a cultura e língua do país de origem fossem preservadas. Em seu início, a instalação dessas instituições, no Brasil, vinculou-se fortemente aos movimentos nacionalistas que eclodiram nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (CANTUARIA, 2005). Vale lembrar que as EI são escolas que: (I) “são reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de seus respectivos países” (CANTUARIA, 2005, p.06); (II) “fornecem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil quanto no exterior” (CANTUARIA, 2005, p.06); (III) seguem o calendário escolar de acordo com o vigente no país de origem; e (IV) privilegiam a educação na língua não oficial do Brasil.

Nas últimas duas décadas, essas escolas passaram a receber um número cada vez maior de alunos de famílias brasileiras, o que acarretou uma mudança nos cenários cultural e linguístico das EI. Atualmente, seu maior público concentra-se na população brasileira, isto é, famílias brasileiras que optam por uma educação em uma língua de prestígio para que seus filhos se tornem falantes bi/multilíngues.

As EI, no Brasil, são bastante seletivas, não apenas no que tange “ao alto valor das anuidades e taxas cobradas”, mas, também, pela valorização atribuída ao fato de o “candidato a uma vaga pertencer a redes de parentesco e amizade que incluem alunos ou ex-alunos” que formam essa comunidade escolar (CANTUARIA, 2005, p.06).

Para as famílias brasileiras que optam por essas escolas, a experiência de internacionalização que essas instituições oferecem, mais do que garantir a aquisição de habilidades linguísticas, configura-se em promessa de acesso à “produção artística e intelectual mais valorizada”, assim como de “desenvolvimento de certo traquejo” nas relações que podem definir um estilo de vida e forjar “a performance social necessária para a manutenção do *status quo*” (CANTUARIA, 2005, p.01).

Atualmente, 27 Escolas Internacionais estão instaladas no Brasil e 12 dessas estão localizadas no estado de São Paulo. É importante ressaltar que muitas EBB se

declaram EI. Além disso, não se pode deixar de mencionar que há escolas regulares com carga elevada de ensino de inglês que também se denominam EBB.

Isso parece ocorrer porque não há leis, em todos os estados, que regulamentem os procedimentos das EBB no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam apenas o ensino de língua estrangeira a partir do Ensino Fundamental 2, ou seja, a partir do 6º ano. Bem como, de acordo com Fortes (2013, p.4), há nos Conselhos Municipais de Educação de São Paulo e do Rio de Janeiro, apenas, dois pareceres que tratam de questões ligadas a esse contexto:

- Parecer CME nº 135/2008 (SP)²⁴ – aponta considerações sobre o funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue e
- Parecer CME nº 01/2007 (RJ)²⁵ – aponta considerações sobre a possibilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil.

Além desses pareceres, há a Resolução CEE/SC Nº 087²⁶, de novembro de 2016, referente à oferta da Escola Bilíngue e da Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao estado de Santa Catarina.

A ausência de regulamentação para essas escolas faz com que haja pouca informação no que se refere ao número de EBB no Brasil, assim como o modelo de educação bilíngue por elas adotado. Nesse contexto, preocupa o fato de que, em muitos estados, essas escolas não estão submetidas a uma legislação regulatória, ou à fiscalização periódica por parte dos órgãos educacionais brasileiros no que diz respeito à implementação, avaliação e desenvolvimento de programas educacionais bilíngues (STORTO, 2015). Ademais, há grande adoção de modelos educacionais bilíngues importados de outros países (STORTO, 2015) e a busca de certificação internacional como o *International Baccalaureate Organization*.

A partir da análise dos cadastros de cinco grandes editoras brasileiras que trabalham com o fornecimento de materiais didáticos e paradidáticos para EBB e da análise de diversos *websites* de EBB, Megale e Liberali (2016) traçaram um quadro no qual é perceptível a expansão das EBB no Brasil:

²⁴ Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/pareceres/index.php?p=968>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

²⁵ Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/do/navegadorhtml/mostrar.htm?id=14377&edi_id=1834>. Acesso em: 05 ago. 2016.

²⁶ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0ByCJ9zSqlZ_VXRGbDJwbUpKNmVURmV3QU5CcmN5ejJ5SXByview>. Acesso em: 15 abril 2017.

Quadro 3 - Relação de Escolas Bilíngues no Brasil

ESTADO	Nº DE ESCOLAS	ESTADO	Nº DE ESCOLAS
Amazonas	1	Paraíba	5
Bahia	14	Pernambuco	7
Distrito Federal	13	Piauí	1
Espirito Santo	1	Paraná	23
Goiás	1	Rio de Janeiro	20
Maranhão	2	Rio Grande do Norte	2
Mato Grosso	1	Rio Grande do Sul	4
Mato Grosso do Sul	4	Santa Catarina	15
Minas Gerais	4	São Paulo	104
Pará	2		

Fonte: Megale e Liberali (2016, p.17)

É importante destacar que, segundo explicam Megale e Liberali (2016), o quadro supracolocado não visa determinar o número exato de EBB no Brasil, uma vez que não há dados precisos a esse respeito. Ele objetiva, apenas, evidenciar o crescimento desse segmento educacional no país. As autoras sugerem a existência de EBB em 19 estados da federação, com uma maior concentração no estado de São Paulo, ainda que pareça haver um crescimento significativo desse segmento educacional no nordeste brasileiro.

Em trabalho também publicado em 2016 e baseado nos mesmos dados mencionados no parágrafo precedente, Liberali e Megale (2016) apontam que as escolas analisadas são, diferentemente do modelo amplamente empregado no Brasil, escolas de período integral e, em sua grande maioria, têm o português como língua de instrução no período da manhã e que, no período da tarde, estão alocadas as aulas ministradas em inglês, além de aulas 'extras', como esportes e tecnologia. As autoras explicam que a escolha das matérias que são ministradas por meio da língua inglesa é livremente feita pelas escolas e, desse modo, varia muito de escola para escola.

No tocante aos objetivos relacionados à promoção de competências interculturais, Liberali e Megale (2016) salientam que aparentemente as escolas

pesquisadas não possuem metas e diretrizes claras a esse respeito. Pela análise dos currículos, entende-se que há apenas um trabalho realizado no que tange ao ensino de particularidades culturais de países nos quais a língua inglesa é falada.

As autoras explicam que, entre as EBB pesquisadas, o modelo amplamente utilizado é o de imersão, uma vez que, no Brasil, o ensino infantil, diferentemente do ensino fundamental, pode ser conduzido por meio de uma língua estrangeira. De acordo com Hamers e Blanc (2000), imersão significa que um grupo de crianças falantes de uma primeira língua (L1) recebe toda a instrução escolar, ou parte dela, por meio de uma segunda língua (L2). Grosjean (1982) afirma que, em programas de imersão, embora as crianças sejam primeiramente instruídas em uma L2, a L1 da criança é introduzida no contexto escolar gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução. Hamers e Blanc (2000) esclarecem que os programas de imersão estão baseados em duas hipóteses. A primeira delas é que a L2 é aprendida de modo equivalente ao aprendizado da L1; e a segunda hipótese é que a L2 é aprendida de modo mais eficaz em um contexto estimulante, que aprimore as funções da L2, dessa maneira, expondo as crianças a formas naturais dessa língua.

Liberali e Megale (2016) apontam que, observando a estruturação curricular de muitas das escolas estudadas, elas parecem revelar uma visão de língua monoglóssica²⁷. Nelas, as línguas parecem funcionar separadamente e há, na maioria dos casos, um professor que ministra aulas em inglês e outro que é responsável pelas disciplinas ministradas em português. García (2009) salienta que programas como esses são denominados *programas bilíngues aditivos*, uma vez que eles compartmentalizam o uso das duas línguas, ou seja, eles têm como proposta que os alunos adicionem mais uma língua ao seu repertório e, ao mesmo tempo, garantem o desenvolvimento do português.

²⁷ Em oposição aos programas monoglóssicos de Educação Bilíngue, Wright, Boun e García (2015, p.07) apresentam os programas heteroglóssicos. Neles, o bilinguismo é entendido como norma e sua estrutura reconhece “as fluidas práticas linguísticas dos multilingues em toda sua complexidade”. Desse modo, García (2009) explica que, nesses programas, os alunos podem ingressar independentemente de seu desempenho na língua, uma vez que essa é entendida como um contínuo, e as línguas de um sujeito bilíngue são consideradas como interativas e complementares. Os programas heteroglóssicos podem ser recursivos ou dinâmicos. Os programas recursivos são focalizados no resgate de línguas ancestrais e os dinâmicos são programas nos quais há o desenvolvimento de uma língua adicional à língua da comunidade de origem. O desenvolvimento da língua adicional parte do princípio de que “o uso de línguas no século XXI requer habilidades diferenciadas” e é múltiplo, uma vez que “os cidadãos cruzam fronteiras físicas ou virtuais” (GARCÍA, 2009, p.54).

Na medida em que se verifica o crescimento do número de EBB e EI no Brasil, cresce, também, as tensões que envolvem essa temática. Nesta realidade, fortemente marcada pela crise da educação e pela desigualdade social, a proliferação de EBB e de EI dividem opiniões – há quem defenda seu crescimento, há quem as critique. No entanto não é possível mais se omitir perante sua existência e demandas impostas por sua disseminação, mormente, no que tange a seus princípios curriculares e à formação de docentes para atuar nesse setor.

2.2 Bilinguismo e sujeito bilíngue

Após traçar um breve cenário da Educação Bilíngue de Elite no país, inicio esta subseção refletindo criticamente sobre os modos como os sujeitos bilíngues, que são os sujeitos que almejamos formar por meio da Educação Bilíngue, vêm sendo definidos na literatura especializada. Em seguida, individuo as contribuições de alguns estudiosos para a compreensão acerca das práticas comunicativas nas quais sujeitos bilíngues se engajam.

2.2.1 Definindo o sujeito bilíngue

Tentativas de definir o que seria um indivíduo bilíngue vêm sendo empreendidas já há muito no campo dos estudos do bilinguismo. Bloomfield (1935, p.56), um dos primeiros estudiosos a ocupar-se dessa questão, corroborando a noção prevalecente no senso comum, definiu o sujeito bilíngue como sendo aquele que teria um controle de duas línguas semelhantes aos controles que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas. Definições semelhantes a essa têm sido alvo de críticas por parte de inúmeros autores, como se verá mais adiante, que questionam, entre outras questões, o fato de elas tomarem como parâmetro uma visão idealizada de falantes nativos. Já em 1967, Macnamara, propunha, em contraponto ao que apregoou Bloomfield (1935), uma definição muito menos ambiciosa de sujeito bilíngue. Para Macnamara (1967), qualquer indivíduo que tivesse uma competência, por mínima que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita), seria considerado bilíngue.

Ainda que definições ‘minimalistas’ como a de Macnamara se afastem da noção de ‘bilíngues perfeitos’, também, elas vêm sendo criticadas por se aterem, assim como as definições semelhantes a de Bloomfield, a, apenas, uma dimensão do bilinguismo: *o nível de proficiência nas duas línguas em questão*. O fenômeno, segundo Hamers e Blanc (2000), é muito mais complexo, pois envolve uma variedade de aspectos. De modo a ampliar a compreensão acerca do bilinguismo, esses autores propõem que seis dimensões de bilinguismo e 15 tipos de indivíduos bilíngues sejam contemplados nos estudos sobre o fenômeno.²⁸ No quadro a seguir, sintetizo sua proposta:

Quadro 4 - Dimensões e Tipologias de Bilinguismo

1 ^ª dimensão: COMPETÊNCIA RELATIVA	bilíngue balanceado: indivíduo que possuiria competência ²⁹ linguísticas equivalentes em ambas as línguas do seu repertório verbal.	
	bilíngue dominante: indivíduo que possuiria uma maior competência em uma das línguas do seu repertório verbal.	
2 ^ª dimensão: ORGANIZAÇÃO COGNITIVA	bilíngue composto: indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes.	
	bilíngue coordenado: indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes.	
3 ^ª dimensão:	bilíngue infantil	bilíngue simultâneo: a criança adquire duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas às mesmas desde o nascimento.

²⁸ No estabelecimento dessas dimensões, Hamers e Blanc basearam-se nos seguintes estudos: Lambert, 1955 (*competência relativa*), Ervin e Osgood, 1954 (*organização cognitiva*), Lambert, 1974 (*status atribuído a estas línguas na comunidade*) e Berry, 1980 (*identidade cultura*).

²⁹ Borges (2011) explica que Chomsky (1965) e depois Hymes (1972) colocam a noção de competência no centro de importantes discussões no campo da linguagem. A autora (2011, p.1) argumenta que Chomsky propôs “a dicotomia competência (gramática) e desempenho (uso) na compreensão do desenvolvimento da língua materna”. Hymes (1972), por sua vez, como explica Borges (2011, p.1), “amplia o sentido do termo competência chomskyano e cunha a noção de competência comunicativa (uso linguístico) que é diretamente assimilada nas investigações e estudos sobre o ensino/aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras (LEs) e/ou segunda língua (L2)”. Hymes entende, portanto, competência e desempenho como algo inseparável. No entanto, segundo Borges (2011), muitas críticas são, na atualidade, atribuídas à noção de competência por seu reducionismo e aparente simplificação. De acordo com a autora (2011, p.15) o desenvolvimento de uma língua deve ser compreendido e/ou investigado “como um fenômeno complexo, emergente, não linear e com características de imprevisibilidade”. Marcelino (2007, p.149) explica que a competência linguística é responsável pelo desempenho linguístico e que ela “é um estado da mente do falante” e que “não há uma forma de acessar tal conhecimento diretamente”. Constatata-se, portanto, que, embora o termo competência remeta a uma concepção de língua bastante questionada na atualidade, muitos autores ainda fazem uso desse termo. Dessa forma, ainda que haja ressalvas quanto ao uso do termo, ele será utilizado neste trabalho quando o autor de referência assim o fizer.

IDADE DE AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS	bilíngue consecutivo: a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas só após ter adquirido as bases linguísticas da primeira língua.
	bilíngue adolescente ou adulto: aquisição da segunda língua na idade adulta ou durante a adolescência.
4ª dimensão: PRESENÇA OU NÃO DE INDIVÍDUOS FALANTES DA L2 NO AMBIENTE SOCIAL	bilíngue endógeno: as duas línguas do repertório verbal do indivíduo são utilizadas como “línguas nativas” na comunidade em que ele está inserido. Essas línguas podem, ou não, ser utilizadas para propósitos institucionais. bilíngue exógeno: as duas línguas do repertório verbal do indivíduo são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.
5ª dimensão: STATUS ATRIBUÍDO A ESTAS LÍNGUAS NA COMUNIDADE	bilíngue aditivo: as duas línguas do repertório verbal do indivíduo são suficientemente valorizadas na comunidade. O desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorrem, consequentemente, sem perda ou prejuízo da primeira língua. bilíngue subtrativo: a primeira língua do repertório verbal do indivíduo é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança. Nesses casos ocorreria perda ou prejuízo da primeira língua durante a aquisição da segunda língua.
6ª dimensão: IDENTIDADE CULTURAL	bilíngue bicultural: indivíduo bilíngue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais associados às línguas do seu repertório verbal e é reconhecido por cada um deles. bilíngue monocultural: indivíduo bilíngue que se identifica apenas com um dos grupos culturais associados às línguas do seu repertório verbal e é reconhecido culturalmente apenas por um deles. bilíngue acultural: indivíduo que “abdica” da identidade cultural relacionada à sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. bilíngue descultural: indivíduo bilíngue que “abdica” de da identidade cultural relacionada à sua L1, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

Fonte: Adaptado de Hamers e Blanc (2000, p.26)

A proposta de Hamers e Blanc (2000) tem, indubitavelmente, o mérito de chamar atenção para o caráter multidimensional do fenômeno do bilinguismo. No entanto ela esbarra na dificuldade de tentar colocar os sujeitos bilíngues em categorias pré-fixadas, o que decorre, segundo Wei (2000, p.35), do fato de que

[...] o bilinguismo não é um fenômeno estático e unitário. Ele se manifesta de diferentes maneiras e muda a depender de uma variedade de fatores, tais como, dentre outros, o fator histórico, cultural, político, econômico, ambiental, linguístico e psicológico. (sem grifos no original).

Na tentativa de poder refletir, criticamente, acerca de alguns dos modos como os sujeitos bilíngues vêm sendo categorizados, recorro, a seguir, a uma compilação feita por Wei (2000) quanto às definições mais comumente encontradas na bibliografia especializada, pois, também, inclui outros tipos de categorizações, além daquelas encontradas na proposta de Hamers e Blanc (2000).

Quadro 5 - Tipologias de bilinguismo

Bilíngue tardio	Indivíduo que adquiriu a segunda língua após a construção das bases linguísticas de sua primeira língua.
Bilíngue aditivo	Indivíduo cujo repertório linguístico compreende duas línguas que se combinam de modo complementar e enriquecedor.
Ambilíngue, equilíngue, bilíngue balanceado, bilíngue simétrico, bilíngue total	Indivíduo que apresenta níveis semelhantes de competência nas duas línguas, geralmente, associados ao controle dos falantes nativos dessas línguas.
Bilíngue ascendente	Indivíduo cuja habilidade de utilizar a segunda língua se desenvolve à medida que ele passa a fazer uso crescente dessa língua.
Bilíngue precoce ou simultâneo	Indivíduo que adquiriu duas línguas na primeira infância.
Bilíngue composto	Indivíduo que aprendeu as duas línguas ao mesmo tempo e, frequentemente, no mesmo contexto.
Bilíngue consecutivo ou Bilíngue sucessivo	Indivíduo que aprendeu a segunda língua após o desenvolvimento da primeira língua.
Bilíngue coordenado	Indivíduo que aprendeu cada uma das duas línguas em contextos diferentes.
Bilíngue dissimulado	Indivíduo que oculta seu conhecimento de uma língua específica.
Bilíngue diagonal	Indivíduo que é bilíngue em uma língua em sua variedade padrão e em outra, em sua variedade não padrão.
Bilíngue dominante	Indivíduo com proficiência maior em uma das suas línguas, língua essa que é mais utilizada do que a outra
Bilíngue não nativo	Indivíduo que imigrou para um país estrangeiro há um período considerável e que tem pouca oportunidade de utilizar sua primeira língua. Ele usa mais a língua do país de imigração.
Bilíngue funcional	Indivíduo que pode operar em duas línguas com ou sem fluência para uma determinada tarefa.
Bilíngue horizontal	Indivíduo que é bilíngue em duas línguas que possuem status igual ou semelhante.
Bilíngue incipiente	Indivíduo que está em um estágio inicial de bilinguismo no qual uma língua não foi ainda totalmente desenvolvida.
Bilíngue minimalista	Indivíduo que sabe apenas poucas palavras ou frases na segunda língua.
Bilíngue natural ou bilíngue primário	Indivíduo que não passou por um processo de aprendizagem formal das duas línguas e que, portanto, não consegue traduzir ou interpretar com facilidade de uma língua para outra.
Bilíngue passivo, assimétrico ou receptivo bilíngue	Indivíduo que entende uma segunda língua em sua modalidade oral ou escrita, mas que não necessariamente a fala ou escreve.

Bilíngue produtivo	Indivíduo que não apenas entende, mas, também, fala e, possivelmente, escreve em duas ou mais línguas.
Bilíngue recessivo	Indivíduo que começou a ter dificuldade em entender ou se expressar em uma das línguas devido ao seu pouco uso.
Bilíngue secundário	Indivíduo cuja segunda língua foi adicionada à primeira por meio de instrução formal.
Semilíngue	Indivíduo que tem conhecimento insuficiente das duas línguas.
Bilíngue subordinado	Indivíduo que exibe interferência em sua segunda língua ao aplicar os padrões e regras de sua primeira língua a sua segunda língua.
Bilíngue subtrativo	Indivíduo que aprendeu a segunda língua à custa de sua primeira língua.
Bilíngue vertical	Indivíduo que é bilíngue em uma língua padrão e em um dialeto.

Fonte: adaptado de Li Wei (2000, p.4-5)

Ainda que aqui não pretenda analisar exaustivamente todos os modos de categorizar indivíduos bilíngues presentes nos dois quadros anteriormente apresentados, chamo atenção para a problemática envolvendo apenas aqueles que dizem respeito mais de perto aos propósitos desta tese. Assim, inicio essa minha reflexão focalizando brevemente aquelas definições que são consideradas a identidade cultural dos bilíngues (*bicultural, monocultural, acultural, descultural*). Essas tipologias são bastante problemáticas, uma vez que estão alicerçadas em uma visão equivocada de cultura.³⁰ Nelas, tem-se que as culturas seriam conjuntos de traços ou características fixas, imutáveis, que cada grupo que vive em determinado país possuiria e que os faria ser reconhecido como pertencente a uma nacionalidade específica. Dessa perspectiva, os sujeitos *bilíngues biculturais* seriam, então, aqueles que, bem-sucedidos, teriam conseguido “acoplar” as características culturais do universo de falantes da sua segunda língua às características tidas como próprias de sua cultura de origem. Ora, as identidades nacionais não são estáticas nem monolíticas. Elas estão em constante mutação e há, no interior, dos países, toda uma gama de diversidade de identidades culturais.

É preciso considerar, além disso, que, como argumenta Maher (2007b, p.89), as culturas, quando em contato, “não são impermeáveis umas às outras”. As identidades culturais, em contexto de bilinguismo, “esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente”. Não se trata, portanto, de uma simples “justaposição de culturas”: nesses contextos, o

³⁰No item 2.3 deste capítulo, discorro mais amplamente sobre o conceito de cultura adotado nesta tese.

sujeito bilíngue faz sínteses culturais, tornando-se, assim, um *sujeito culturalmente híbrido*.

Uma maneira de classificar sujeitos bilíngues é a partir da definição de *bilíngue balanceado* (ou *equilibrado*, *ambilíngue*, *simétrico*, *equilíngue* ou *bilíngue total*). O problema encontrado nessas classificações é que elas remetem, em primeiro lugar, à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em ambas as suas línguas, desconsiderando o fato de que, a depender das ‘demandas’ comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), o indivíduo, sempre, desenvolverá conhecimentos diferentes nas línguas do seu repertório verbal. Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente, ele desenvolverá o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera (WEI, 2000, p.6). E, em segundo, porque elas podem também remeter à mesma noção de ‘bilíngue perfeito’ defendida por Bloomfield (1935), considerando as competências equivalentes como sendo *altas* em ambas as línguas, semelhantes àquelas apresentadas por falantes nativos.³¹ Teríamos, também aqui, a competência “ideal” do falante nativo como baliza para mensurar o controle ou conhecimento das línguas pelos falantes bilíngues.

Já no final do século XX e início do século XXI, no entanto, diversos estudiosos (GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1989, dentre outros) passaram a questionar a noção de bilinguismo equilibrado e empenharam-se em redefinir o conceito que apregoava a ideia de que crianças e adultos bilíngues eram igualmente competentes em duas línguas, em todos os contextos e com todos interlocutores. Maher (2007b), também, enfatiza o desempenho linguístico variado por parte dos bilíngues de acordo com as práticas comunicativas nas quais se engajam:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua

³¹ É importante frisar que, para Hamers e Blanc (2000), essa equivalência, no nível de competência nas duas línguas, não implica dizer que o falante teria que, necessariamente, apresentar alta competência em ambas. Ele poderia apresentar competências apenas “razoáveis”, mas equivalentes, nas duas línguas do seu repertório verbal.

do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007b, p.73).³²

Vários outros autores opõem-se à noção de bilinguismo equilibrado, argumentando que ela está fundamentada em uma visão estruturalista de língua. Dessa perspectiva, explicam García e Wei (2014), o falante ideal estaria situado em uma comunidade linguística homogênea e teria competência absoluta das estruturas de sua língua. Ocorre que, nem a língua é apenas um sistema de estruturas independente das interações humanas nem existem comunidades linguísticas homogêneas. A esse respeito, Kramsch (1998) explica que os indivíduos sempre pertencem a grupos distintos, desde a família e o contexto educacional, até os definidos pela classe social, região, idade ou gênero. Cada um desses grupos apresenta um registro específico, ou seja, vocabulário, jargões, expressões e uso de língua próprios. Não é, portanto, possível que um indivíduo pertença a todos os grupos presentes em sua sociedade e, com isso, detenha essa competência absoluta da língua.

E é nesse sentido que Grosjean (1982) insiste que é preciso considerar uma visão holística de bilinguismo. O autor argumenta que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues das línguas em questão. Segundo o especialista, a presença de duas línguas e suas interações no bilíngue produz um sistema linguístico que, quanto mais diferente ao dos monolíngues, é completo, pois responde às necessidades do indivíduo de se comunicar usando uma ou outra língua ou, em alguns contextos, utilizando ambas as línguas, concomitantemente, em uma situação específica.

Outras classificações que colocam os sujeitos bilíngues em categorias como *bíngue aditivo* e *bíngue substrativo*, também, vêm sendo alvo de críticas. García (2009), por exemplo, argumenta que, nesse tipo de categorização, nomeia-se uma língua claramente como a primeira e a língua adicional como a segunda do falante. Isso remete ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de

³² Segundo a autora, o importante é entender a carga funcional do sujeito bilíngue que, diferentemente do que ocorre com o monolíngue, encontra-se dispersada nas duas línguas de seu repertório linguístico. Desse modo, a avaliação de sua competência comunicativa implica necessariamente que se considerem as funções que essas línguas têm para o bilíngue.

dois monolíngues – continua-se, portanto, a tomar, equivocadamente, os monolíngues como parâmetros para definir-se os bilíngues.

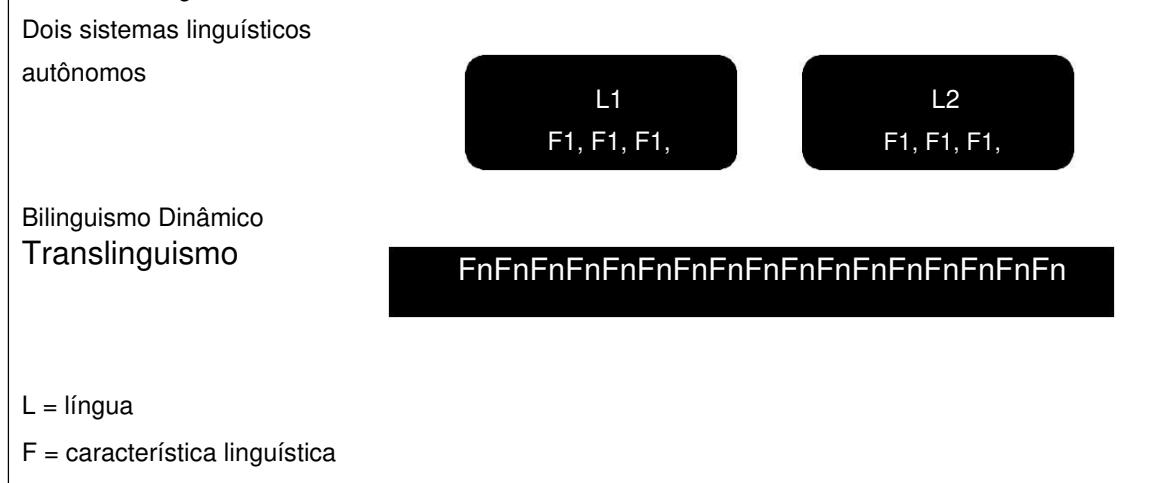
Mas a crítica da autora avança. Ela aponta a falácia de se enxergar as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir de uma *visão monoglóssica* de bilinguismo, já que se pressupõe a separação completa das duas línguas desse sujeito; o bilíngue aditivo operaria em espaços monolíngues "protegidos". García (2009) defende, no entanto, que o bilinguismo seja considerado a partir de uma *visão heteroglóssica*, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de ambas as suas línguas.³³

2.2.2 O bilíngue e seu repertório linguístico

A partir das críticas que faz à separação entre línguas preconizada nas visões tradicionais de bilinguismo, García (2009) propõe o conceito de *bilinguismo dinâmico*. Para a autora, esse tipo de bilinguismo refere-se a práticas linguísticas que são múltiplas e que se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal do ato comunicativo. García (2009) salienta que o bilinguismo dinâmico é relativo aos variados graus de habilidade e usos de múltiplas práticas linguísticas necessárias para se cruzar fronteiras físicas e virtuais. Esquematicamente, García e Wei, em um estudo mais recente, concebem a diferença entre essas duas visões de bilinguismo, tal como segue:

³³ No lugar da expressão *bilinguismo substrativo*, García (2009) propõe que utilizemos *bilinguismo recursivo*. Isso se justifica porque, no caso em que o bilinguismo é desenvolvido após a perda da língua tradicional de uma comunidade ter ocorrido, o retorno dessa língua não pode ser considerado uma simples adição que tem início em um ponto monolíngue, uma vez que a língua ancestral continua, quase sempre, a ser utilizada em cerimônias tradicionais e por alguns membros da comunidade em diferentes graus. De acordo com García (2009), o bilinguismo, nesses casos, é recursivo porque faz ressurgir novamente algumas práticas linguísticas ancestrais, redirecionando-as para novas funções. Com isso, a língua tradicional ganha ímpetos para serem projetados no futuro.

Figura 1 - Diferença entre a visão tradicional de bilinguismo e a visão de bilinguismo dinâmico Bilinguismo tradicional



Fonte: García e Wei (2014, p.14)

Vários especialistas, tal como Busch (2012), vêm, mais recentemente, enfatizando o fato de que as pesquisas da área devem focalizar o exame das práticas linguísticas dos indivíduos bilíngues. Desse modo, a distinção entre primeira e segunda língua já não se faz mais necessária porque as categorias de bilinguismo e sujeito bilíngue, criadas a partir da distinção entre primeira e segunda língua, não conseguem explicar as experiências identitárias e as práticas linguísticas experimentadas por sujeitos em sua condição bilíngue. É, nesse ponto, que a introdução da perspectiva derridiana, tal como se apresenta no ensaio “O Monolinguismo do Outro” (DERRIDA, 2001), é considerada valiosa. Nessa obra, Derrida não discorre acerca do conceito de bilinguismo, porém o autor versa acerca das relações do ser humano com sua(s) língua (s) e suas identidades.

Derrida (2011) não distingue a língua materna da estrangeira. Desse modo, Uphoff (2007, p.235) aponta que, para o autor, “não seria possível atribuir ao falante nativo uma determinada identidade ou um determinado conhecimento linguístico que seria vedado ao falante supostamente não nativo”.

Na ótica derridiana, os falantes podem se apropriar, com maior ou menor desenvoltura, das línguas existentes, mas nunca serão capazes de possuí-la completamente. Em consequência, também, não há como sustentar os critérios que costumavam ser usados para descrever a condição bilíngue apresentada pelos autores que se preocuparam com a criação de tipologias ou categorias de bilinguismo e sujeito bilíngue.

Nesse sentido, Busch (2012) defende a noção de *repertório linguístico* em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua. O conceito de repertório linguístico está associado aos trabalhos de Gumperz (1960, 1964) em duas cidades rurais de tamanho mediano, por ele, denominadas *comunidades de fala*,³⁴ isto é,

[...] (grupos humanos caracterizados) por manter interações frequentes e regulares por meio de um conjunto de signos verbais compartilhados, e separada de outros grupos humanos semelhantes por diferenças significativas no uso da linguagem. (GUMPERZ, 1972, p.219).

Por sua vez, a noção de repertório verbal de uma comunidade de fala é definida, por Gumperz (1964, p.137), como “a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas” e que contém todos os modos aceitáveis de formular mensagens e, por isso, fornecem “as armas para a comunicação diária” (GUMPERZ, 1964, p.138). Para o autor, o indivíduo faz escolhas relacionadas ao uso de seu recurso linguístico sujeitas a restrições gramaticais e sociais e, por isso, essas escolhas são limitadas por convenções aceitáveis que servem para classificar tipos de expressão, como, por exemplo, formal, técnica, literária e humorística, entre outras.

Busch (2012) propõe a redefinição do conceito de repertório verbal a partir da condição de superdiversidade, termo cunhado por Vertovec (2007), que contribuiu para o debate crítico em torno do multiculturalismo e foi imprescindível para a superação das limitações associadas à utilização da etnicidade como principal fator explicativo da diversidade. O autor, ao invocar a superdiversidade, tem como objetivo enfatizar o fato de que houve um crescimento enorme nas categorias de imigração. Isso ocorreu não apenas em termos de nacionalidade, etnicidade, língua e religião, mas deu-se, também, em decorrência das diferentes razões para a imigração e dos diferentes padrões e itinerários dos contingentes migratórios.

Segundo Busch (2012), as comunidades de fala tornaram-se temporárias devido às condições da superdiversidade e, com isso, elas estão, cada vez mais,

³⁴É preciso apontar que o conceito de “comunidade de fala” vem sendo alvo de críticas, nos últimos anos, por pressupor a existência de uma homogeneidade no interior do grupo social que a comporia, a esse respeito, ver, por exemplo, Martin-Jones; Blackledge e Creese (2012, p.4).

sujeitas a rápidas mudanças e, além disso, reúnem indivíduos com diferentes repertórios, recursos e práticas comunicativas.

Busch (2012, 2015) salienta que, para se posicionar para além do conceito de comunidade de fala, deve-se assumir uma perspectiva biográfica que vincule o repertório linguístico do indivíduo à sua trajetória de vida. Outra possibilidade seria assumir uma perspectiva espacial, como proposta por Otsuji e Pennycook (2010), que cunharam o termo “repertório espacial”, que é a relação do repertório formado pela trajetória de vida do sujeito com os recursos linguísticos disponíveis em um local específico.

Em consonância ao proposto pelos autores, Blommaert e Backus (2013) entendem o repertório linguístico como uma miscelânea de recursos, habilidades e competências aprendidas por um indivíduo que, por ser móvel, ao longo de sua trajetória de vida, depara-se com situações de aprendizado de língua formais e encontros informais com a língua. Os autores defendem a ideia de que o repertório linguístico reflete a vida do sujeito, que ocorre em um espaço real sociocultural, histórico e político, e que não remete apenas ao seu local de nascimento.

Rymes (2014), por sua vez, defende a ideia de que um repertório comunicativo não é formado, apenas, pela língua, mas, de igual modo, por elementos não linguísticos³⁵, como a forma como o sujeito se veste, a cor de sua pele, o comprimento de seu cabelo, o modo como se senta durante uma entrevista ou o tipo de mala na qual carrega papéis. Segundo a autora, todos esses aspectos podem ter um efeito em como os encontros com a diversidade se revelam e por isso fazem parte do repertório comunicativo do sujeito.

Busch (2015, p.6) esclarece que os modelos propostos por Blommaert e Backus (2013), Otsuji e Pennycook (2014) e Rymes (2014) compartilham da noção de uma análise do repertório que é elaborada “a partir da perspectiva de um observador externo”. A autora explica que, além dessa perspectiva externa, que é centrada no falante, ela adota a perspectiva do próprio sujeito baseada em suas narrativas autobiográficas, tema que será tratado na seção seguinte deste trabalho.

³⁵ A proposta de Rymes (2014) está relacionada à relevância dos estudos contemporâneos sobre multimodalidade. Jewitt (2009), citada por Liberali et al. (2015, p.6), aponta para o fato de que “a multimodalidade ressalta a importância da compreensão e análise do repertório de significados formados pelos recursos socialmente moldados ao longo do tempo e culturalmente compartilhados por determinada comunidade”.

Busch (2015, p.7) propõe que “o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido de modo a incluir pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas e o que a autora denomina a experiência vivida da língua”.

No tocante às ideologias linguísticas, a autora explica que atitudes pessoais em relação à língua são amplamente determinadas pelo valor atribuído a ela ou a uma variedade dela em um espaço social. No caso de repertórios linguísticos, essa ideia está associada ao poder restritivo ou de exclusão das categorizações linguísticas, como, por exemplo, quando falantes de uma língua ou de um modo de falar específico não são reconhecidos, ou não se percebem como falantes legítimos dessa língua. Isso pode acontecer não apenas quando se adentra por espaço social no qual as práticas linguísticas e suas regras não são familiares, mas, também, quando espaços que eram familiares são reconfigurados e, como resultado, políticas linguísticas são modificadas dentro de um curto espaço de tempo.

O conceito de experiência vivida da língua possibilita focalizar a dimensão biográfica do repertório linguístico a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e modifica-se ao longo da vida (BUSCH, 2015). A autora ensina que:

o que interessa nesse conceito não é o modo pelo qual as habilidades linguísticas são adquiridas e acumuladas ao longo do tempo pelo sujeito; ao invés disso, a expectativa é de que seja possível o resgate de como, por meio de experiências emocionais e corporais, situações dramáticas ou recorrentes de interações com o Outro se tornaram parte do repertório linguístico do sujeito, seja devido a atitudes linguísticas implícitas ou explícitas e a padrões habituais de práticas linguísticas. (BUSCH, 2015, p.9).

A esse respeito, Busch (2015) explica que é apenas quando não se reduz a língua à sua dimensão cognitiva e instrumental, mas, ao contrário, dá-se a devida importância à sua natureza, essencialmente, intersubjetiva e social e à sua dimensão emocional e corpórea, que questões acerca de atitudes pessoais pertinentes à língua podem ser adequadamente formuladas.

O conceito de experiência vivida da língua proposto por Busch (2015) tem base na fenomenologia da percepção desenvolvida na década de 1940, por Merleau-Ponty. Para o autor, como descrito por Busch (2015), a língua é um fenômeno essencialmente corpóreo, uma vez que, assim como o gesto e a emoção, ela “é primeiramente, e acima de tudo, um posicionamento do sujeito em relação ao

“mundo” – e é apenas então a língua se torna “um ato cognitivo de representação e simbolização” (BUSCH, 2015, p.10).

Desse modo, a autora reivindica que, ao conceber a língua como parte dessa memória corpórea, é possível entender o repertório, em sua dimensão biográfica, “como uma estrutura que carrega traços de experiências passadas de interações situadas e de práticas linguísticas cotidianas derivadas dessas experiências” (BUSCH, 2015, p.11).

Busch (2015) faz uso do conceito de *cronotopo*, que é a interligação fundamental das relações temporais e espaciais no discurso, conforme proposto por Bakthin (1981), para explicar a dimensão multifacetada do repertório. A esse respeito, Blommaert e De Fina (2015, p.3) explicam que essas configurações cronotópicas permitem ou sancionam modos particulares de comportamentos específicos a partir de escalas de distribuição que os definem como “positivos, desejáveis ou compulsórios”. Isso acontece, segundo os autores, por meio de escalas de indexicalização dos modos cronotopicamente relevantes e que assumem um certo valor reconhecível dentro de uma configuração específica de tempo-espacô.

Os conceitos de cronotopo e escalas de indexicalização implicam no desenvolvimento de um conjunto complexo de recursos multimodais que permitem ao sujeito sua inserção em práticas sociais diversas. Blommaert (2006) esclarece que o construto analítico de indexicalização é importante porque indica como *performances* discursivas de um determinado sujeito sinalizam discursos construídos social, histórica e coletivamente e que permeiam a realidade social.

No mundo contemporâneo, o sujeito precisa mobilizar seus recursos linguísticos e sociolinguísticos, ao distanciar-se de usos de linguagem “sedentários” ou “territorializados” (BLOMMAERT, 2010, p.4-5), a fim de se conectar aos complexos e fluidos contextos sociolinguísticos da atualidade. Desse modo, entende-se que a linguagem se move juntamente com os sujeitos pelo tempo e espaço e, assim, transforma-se em uma poderosa ferramenta para a mobilidade (BLOMMAERT; DONG, 2007). E Blommaert (2010, p. 32), a respeito disso, aduz:

[...] a mobilidade semiótica tem todos os tipos de efeitos sobre os sinais que estão envolvidos em tal mobilidade. Esses processos precisam ser compreendidos porque eles constituem o cerne da globalização como um fenômeno sociolinguístico. No contexto da globalização, recursos

linguísticos alteram o valor, função, propriedade e assim por diante, porque eles podem ser inseridos nos padrões de mobilidade.

Dessa maneira, os recursos que fazem parte do repertório linguístico do sujeito envolvem variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades e escolha de línguas, vocabulário e estruturas. A escolha de língua por sujeitos bilíngues, por exemplo, está relacionada à percepção de construtos ideológicos e institucionais e aos modos de uso da linguagem.

Em consonância com o proposto por Blommaert (2010; 2015), Busch (2015, p.14) desconstrói a ideia de que “o repertório é um conjunto de competências, um tipo de caixa de ferramentas, da qual selecionamos a língua certa, ou o código correto para cada contexto ou situação”. De acordo com esta autora, a extensão das escolhas acessíveis para um falante não é limitada, apenas, por regras gramaticais e conhecimentos das convenções sociais; ao invés disso, línguas ou modos de falar particulares podem ter fortes conotações emocionais ou ideológicas que não estão disponíveis ou estão parcialmente disponíveis em momentos específicos. Busch (2015, p.14) enfatiza, assim, que o repertório não “é determinado apenas pelos recursos linguísticos que temos, mas também por aqueles que não temos, e esses podem se tornar visíveis em determinadas situações como uma lacuna, uma ameaça ou um desejo”.

Busch (2015, p.14) explica que o repertório linguístico pode ser entendido como um “domínio heteroglóssico de limites e potencialidades”. Nele, diferentes línguas e modos de falar revezam-se, interferem-se mutuamente e entrelaçam-se para formar algo novo, mas, de uma forma ou de outra, eles estão sempre lá. A autora (2015, p.14) complementa, ao citar Bakhtin, que devido ao fato de a língua ser dialógica, uma vez que se encontra na fronteira entre o eu e o Outro, o repertório linguístico reflete “a coexistência sincrônica de diferentes espaços sociais nos quais nós participamos como falantes, e aponta diacronicamente para diferentes níveis de tempo”. Para Busch (2015, p.14) o repertório não se direciona somente para o passado de nossa biografia linguística, “que deixou para trás seus traços e cicatrizes”, mas converge-se, também, para o futuro, antecipando e projetando “situações futuras e eventos que estamos nos preparando para enfrentar”.

2.2.3 Bilinguismo e práticas translíngues

Frente a essa noção de repertório linguístico, Busch (2012), com base em pesquisas anteriores realizadas por García (2009), considera necessário reexaminar o conceito de repertório linguístico a partir da noção de *translanguaging*³⁶.

A esse respeito, García (2009, p.45) defende que é coerente a denominação *translanguaging* quando “descrevemos as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir da perspectiva dos usuários, e não simplesmente descrevemos o uso das línguas ou o contato linguístico a partir da própria língua”. Para essa autora (2009, p.45), *translanguaging* refere-se “às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido”. Dessa forma, a autora enfatiza que *translanguaging* vai além da prática de “alternância de código” e “do uso híbrido das línguas”, embora eles façam parte desse fenômeno.

De acordo com a autora, indivíduos bilíngues translinguam³⁷ não apenas para incluir outros indivíduos em suas interações e para facilitar a comunicação entre eles, mas também para promover entendimento e compreensão mais profundos e, dessa maneira, significarem seu mundo bilíngue. García (2009) explica que comunidades bilíngues translinguam com muita frequência. Como exemplo, a autora ressalta que crianças latinas nos Estados Unidos, comumente, escolhem o inglês para a leitura porque há mais literatura disponível escrita nesse idioma nos EUA. Contudo essas mesmas crianças rezam em espanhol, pois esta é a língua que seus pais as ensinaram a rezar. Dessa forma, a autora defende que *translanguaging* é, portanto, a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparada a utilização da língua por monolíngues.

Como essa noção tem recebido cada vez mais atenção dos estudiosos em áreas diversas, Canagarajah (2011) fez um levantamento dos diferentes nomes que o fenômeno recebe em áreas distintas, como, por exemplo, *codemeshing*, *translingual writing*, *fluid lects* e *polylingual languaging*. E o autor explica esse conceito ao afirmar que, para um indivíduo bi/multilíngue, suas línguas fazem parte

³⁶ *Translanguaging* é entendido, neste trabalho, como o ato de se engajar em práticas translíngues, como explicado ao longo desta seção à luz de García (2009). Esse termo não será traduzido ao longo deste texto.

³⁷ García (2009) utiliza o termo *language* como verbo.

de um repertório que é acessado para propósitos comunicativos. Segundo o autor, as línguas formam um sistema integrado e, dessa forma, a competência³⁸ bi/multilíngue emerge de práticas locais nas quais as línguas são negociadas para comunicação. Ainda, salienta que, em contexto de bi/multilinguismo, a competência linguística dos sujeitos não consiste em competências separadas para cada uma das línguas, mas em uma multicompetência que funciona simbioticamente para as diferentes línguas no seu repertório. E, por essas razões, a proficiência de bi/multilíngues tem como foco a construção do repertório, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades em funções diferenciadas para cada língua, e não tem como foco o conhecimento total de cada uma das duas línguas.

A partir dessa perspectiva, García (2009) ressalta que conceitos como “semilinguismo”, “língua dominante”, “língua materna”, “aprendizes de segunda língua” e “aprendizes de línguas de herança”, até então, aceitos nos estudos sobre educação bilíngue, não são produtivos. Isso ocorre, primeiramente, porque esses conceitos emergiram a partir de estudos sobre bilinguismo realizados apenas por ângulos linguísticos, e não a partir da perspectiva dos próprios bilíngues que translinguam como uma prática comum. Além disso, afirma a autora, ao adotar a perspectiva dos indivíduos bilíngues que translinguam, então, pode-se substituir termos como “aprendizes de segunda língua” e “aprendizes de línguas de herança”, simplesmente, por “indivíduos bilíngues”. A autora salienta que colocar o bilinguismo no centro da discussão e insistir que esses alunos são bilíngues emergentes, ou bilíngues engajados em práticas translíngues complexas, pode levar ao abandono de pontos de vista monolíngues e, com isso, passar-se-ia a utilizar “lentes heteroglóssicas” (GARCÍA, 2009, p.56), que permitiriam uma visão mais abrangente da extensão das práticas linguísticas e das experiências de indivíduos bilíngues.

À luz do discutido nesta seção, o conceito de bilinguismo, neste trabalho, está apoiado nos estudos acerca do repertório linguístico de Busch (2012; 2015), das práticas translíngues de García (2009) e Canagarajah (2011; 2013) e das reflexões acerca da competência linguística do sujeito bilíngue propostas por Maher (2007a; 2007b). Portanto, detive-me à noção de repertório linguístico, a partir das visões de

³⁸Como enunciado na nota de rodapé número 29, ainda que haja ressalvas quanto ao uso do termo competência, reiteramos que ele será utilizado, neste trabalho, quando o autor de referência assim o fizer.

língua, bilinguismo e sujeito bilíngue, que emergem das narrativas dos professores de EBB e EI em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua.

Entende-se, neste estudo, que o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, mas que é formado e desdoblado em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o Outro. Com isso, o desempenho do sujeito bilíngue é aqui compreendido como alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante ‘monolíngue’, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007b, p.77-78). Dessa forma, assumo que o sujeito bilíngue funciona em um terceiro lugar e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, com isso, sua identidade como bilíngue está sempre em construção.

2.3 O conceito de cultura

Em escolas que adotam a Educação Bilíngue como modelo, os atores sociais convivem não apenas com diferentes línguas, mas com diferentes matrizes culturais. Neste trabalho, a cultura é entendida, em consonância com o que afirma Maher (2007a),

[...] como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é “algo”, não é uma “coisa”. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas. (MAHER, 2007a, p.261-262).

De forma análoga, Kramsch (1998) explica que cultura se tornou um conceito móvel que se relaciona com a construção de significados. A autora salienta que cultura é uma forma de “pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comuns, bem como um imaginário comum” (KRAMSCH, 1998, p.10). Kramsch (2013, p.68) esclarece que, “em uma perspectiva pós-moderna, a cultura se tornou um discurso, ou seja, uma construção social semiótica”.

Com tal perspectiva, cultura não é um conjunto de valores e características estáveis que faz com que os indivíduos se comportem de certa maneira comum a todos outros indivíduos que, também, nasceram e cresceram naquele território específico. Nesse sentido, Kramsch (2001) aponta para o fato de que é muito reducionista, em pleno século XXI, o entendimento de cultura como espaços estáveis e imutáveis que são, na maioria das vezes, analisados por meio da comparação de características culturais e atributos essencializados que variam de nação para nação.

Kramsch (2011) enfatiza que, hoje em dia, a noção de cultura está relacionada a ideologias, atitudes e crenças que são manipuladas por meio dos discursos da mídia, da internet, da indústria de *marketing* ou por outros grupos dominantes. Cultura é, então, entendida como “um conjunto de ferramentas de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, entextualizações e transcontextualizações de experiências” (KRAMSCH, 2011, p.355). É com esse conjunto de ferramentas que o sujeito constrói e compartilha significados e sentidos do mundo que o cerca. Cultura é, portanto, entendida, neste estudo, como “subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (KRAMSCH, 2011, p.356). Nessa perspectiva, a cultura vista como discurso, de acordo Kramsch (2006), revela que cada enunciado traz em si relações assimétricas de poder entre os sujeitos. Consequentemente, a cultura expressa pela linguagem está repleta de histórias, e o significado dessas histórias é, a todo o momento, (re)negociado por meio da linguagem.

Ao assumir a cultura como dinâmica e como discurso, aproximo-me do conceito de interculturalidade como alternativa à noção de multiculturalismo, problematizado, por muitos autores, como discutido a seguir.

2.4 Os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade

Assim como o conceito de globalização, a noção de multiculturalismo faz-se presente nas atuais discussões que envolvem a geopolítica mundial. Moreira e Candau (2008, p.7) explicam que, de acordo com Kincheloe e Steinberg (1997), “multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada”. Desse modo, os

autores defendem a necessidade de especificação de seus sentidos e explicam que, de modo geral, esse conceito “costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.7).

Candau (2008) discorre, especificamente, acerca da questão multicultural no Brasil e salienta que o país foi construído a partir de relações interétnicas, na maioria das vezes, dolorosas, como no que se refere aos grupos indígenas e afrodescendentes. A autora argumenta que:

[...] nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. (CANDAU, 2008, p.17).

A autora aponta que a polissemia do termo multiculturalismo pode ser considerada uma dificuldade quando se tenta aprofundar nessa discussão. Candau (2008) distingue duas abordagens para tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo: uma descriptiva e outra propositiva. De acordo com a autora (2008, p.19), a primeira afirma “ser o multiculturalismo uma característica das cidades atuais”. Nessa concepção, o que se enfatiza é a descrição da condição multicultural de cada contexto. A abordagem propositiva, por sua vez, entende que o multiculturalismo deve ser visto não apenas como “um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p.20).

Candau (2008) explica que, da perspectiva propositiva, é possível distinguir três abordagens: o *multiculturalismo assimilacionista*, o *multiculturalismo diferencialista*, ou *monoculturalismo plural* e o *multiculturalismo interativo*, também, conhecido como *interculturalidade*.

A primeira abordagem, a assimilacionista, defende a ideia de que todos podem ser integrados à sociedade e incorporados à cultura hegemônica. Desse modo, segundo Candau (2008), a cultura hegemônica permanece intocável, não é questionada. Em nome dessa cultura dominante, “saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados [...]”, são deslegitimados e “considerados inferiores, explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2008, p.21).

O multiculturalismo diferencialista, a segunda abordagem que a autora ressalta, coloca ênfase no reconhecimento das diferenças e apregoa que é necessário garantir espaços próprios e específicos para a expressão das diferentes identidades culturais presentes em determinado contexto. Ainda que aparentemente louvável, essa abordagem, no entanto, está calcada em uma visão estática e essencialista de cultura, o que faz com que, como enfatiza Candau (2008, p.22), ela termine “por favorecer a criação de verdadeiros apartheid socioculturais”.

A terceira abordagem sobre a qual a autora discorre é a interculturalidade ou multiculturalismo interativo. De acordo com a Candau (2008), o conceito de interculturalidade é permeado pelas seguintes características:

(I) rompe com uma visão essencialista das culturas e as concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p.22);

(II) entende as relações sociais como construídas na história e, desse modo, permeadas por questões relativas ao poder e hierarquizadas e, assim, marcadas pela discriminação e por deslegitimar certos grupos.

(III) reconhece os processos intensos e mobilizadores de hibridização cultural;

(IV) não se desvincula das questões da “diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”. Além de considerar essa relação complexa, admite “diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro” (CANDAU, 2008, p.23).

Para o aprofundamento da noção de interculturalidade adotada neste estudo, recorro a Maher (2007a, p.13), que argumenta a favor do “exame permanente e crítico” das causas das diferenças entre culturas imbricadas no conceito. De acordo com a autora (2007a, p.12), a interculturalidade “propõe a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas”. Todavia a autora alerta para o fato de que esse diálogo é quase sempre “tenso e difícil” e que, em muitas ocasiões, as diferenças relacionadas a valores e posicionamentos podem ser inegociáveis ou incompreensíveis

De modo análogo ao que Maher (2007a, p.13) propõe, optei, neste estudo, pela noção de interculturalidade, não apenas por ser um termo “menos polifônico e

menos saturado”, mas, também, por ele evocar “mais prontamente, a relação entre as culturas”. Assim, o conceito de interculturalidade, entendido, conforme proposto por Maher (2007a, p.4), como o “fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes”, faz-se fundamental no estudo aqui descrito, pois a compreensão do modo como os participantes da pesquisa em pauta percebem o estabelecimento (ou não) de um diálogo intercultural produtivo no ambiente profissional em que atuam é uma das questões que de fato importam na análise das narrativas geradas ao longo da pesquisa aqui descrita.

Após discorrer sobre o conceito de interculturalidade aqui utilizado, discuto, na seção seguinte, a noção de fronteiras simbólicas. Ao iniciar a análise das narrativas geradas pelos professores-participantes do estudo, percebi que o conceito de *fronteiras* seria de grande valia para a compreensão das questões identitárias nelas imbricadas. Isso porque observei a emergência de fronteiras nessas narrativas por meio da delimitação de espaços discursivos individualizados, estanques ou unificados à medida que os professores se posicionavam, no ato narrativo, em relação ao cenário em que atuam. Nesses momentos, foi recorrente, por exemplo, a tentativa dos professores que lecionam em português de discursivamente se distanciarem dos professores estrangeiros que atuam nessas escolas, bem como de suas culturas. Ao mesmo tempo, detectei um movimento discursivo de aproximação, por parte dos professores que lecionam em inglês, do ideal de falante nativo de língua inglesa como aquele que domina a língua e a cultura referidas.

2.5 As fronteiras simbólicas

Nas duas últimas décadas, os estudos sobre fronteiras sofreram uma dramática expansão em suas perspectivas. Brambilla (2014) explica que, nos finais dos anos da década de 1980 e início dos daquela de 1990, depois de uma tentativa prematura de desfazer-se das fronteiras políticas em um paradigma que sugeria um mundo globalizado e sem fronteiras, novas abordagens reconheceram a relevância de pensar no conceito de fronteira para a política e vida cotidiana. Nessa direção, Sohn (2015) salienta que a natureza mutante do conceito de fronteira pode ser interpretada como a alteração de um conceito que antes era entendido apenas como

um território dividido por instituições políticas para uma compreensão da fronteira como práticas socioculturais e discursivas. A esse respeito, Balibar (2002) ressalta que essa mudança advém da expansão e multiplicação das funções da fronteira, de suas formas e efeitos em níveis diferentes de ação social e política em contextos espaciais e temporais diversos.

Como consequência, Brambilla (2014) argumenta que os estudos sobre fronteira deixaram de ser uma subdisciplina das ciências políticas e das relações internacionais para tornarem-se um campo de pesquisa interdisciplinar, que combina conhecimentos das ciências políticas e geopolíticas, da geografia humana e cultural, da antropologia e sociologia, assim como dos estudos culturais, sociais e midiáticos.

Uma fronteira como uma entidade política, segundo Sohn (2015), qualquer que seja sua materialidade, sempre, marca um limite entre dois territórios e entidades. Nesse sentido, o autor ressalta que a fronteira é, sempre, uma separação entre dentro e fora e uma interface entre sistemas ou categorias socioespaciais adjacentes. De um lado, a fronteira engendra uma produção e uma ocupação de espaço diferenciada, com a qual se associam noções dicotômicas como as de dentro/fora, inclusão/exclusão e nós/eles. Por outro lado, a fronteira é, igualmente, um convite para o estranhamento, a transgressão e a ultrapassagem. A fronteira transmite uma ambivalência fundamental e uma fonte de ansiedade e quietude, medo e desejo. Sohn (2015) argumenta que, por conta de sua característica aberta e fechada, as fronteiras são partes de práticas de diferenciação, proteção e controle, mas, também, de abertura, hibridação e inventividade.

O autor defende a ideia de que, como construções sociais, o significado de fronteira pode ser derivado de suas formas, papéis e supostas funções. Como a noção de fronteira tem significados variados para diferentes indivíduos, as diversidades de atores, objetos e representações que contribuem para sua interpretação devem ser levadas em consideração.

Andersen, Klatt e Sandberg (2012) ressaltam a necessidade de pensar em termos de heteronomia e diversidade para entender a multiplicidade da fronteira. A referência à heteronomia significa que a fronteira não existe em si e por si mesma, de forma autônoma, mas, de outra feita, é criada por meio do significado ligado a ela. Sohn (2015) explica que a depender do indivíduo, do grupo ou da organização considerada, uma determinada fronteira pode ser percebida e interpretada de

diferentes formas. O autor exemplifica essa noção com a ideia de um muro que cerca um território. Esse muro pode significar proteção contra perigos externos para alguns, um obstáculo ou um símbolo de opressão política para outros, um cenário de expressão artística para os praticantes de grafite, por exemplo, ou um recurso econômico para aqueles que sabem como atravessá-lo, como para traficantes ou contrabandistas. Nesse sentido, van Houtum (2011) acrescenta que a fronteira deve, portanto, ser interpretada para além da linha/margem ou do objeto que representa. De acordo com o autor, o que é importante investigar no estudo da ontologia da fronteira não é a fronteira *per se*, mas a o processo de objetificação da fronteira, as práticas sociais e de poder constitutivas ligadas à fronteira, que constroem um efeito espacial e que fornecem uma demarcação da sua influência e do seu significado no espaço.

Ao conceito de heteronomia, Andersen, Klatt e Sandberg (2012) enfatizam a importância da diversidade de atores que contribuem para o modo pelo qual as fronteiras são criadas, deslocadas e transformadas na vida cotidiana, portanto, havendo uma variedade de percepções, crenças e reivindicações mantidas em diferentes níveis e registros de ações.

Van Houtum (2005, p.672), em consonância com o proposto por Andersen, sugere que:

[...] os estudos sobre fronteira sejam caracterizados como estudos de práticas humanas que constituem e representam diferenças no espaço. Em outras palavras, o autor salienta que: fronteira deve ser entendida como um verbo no sentido de traçar fronteiras.³⁹

Esse autor explica que todas as fronteiras são construídas por indivíduos, o que exclui a ideia de que existam fronteiras naturais. O autor esclarece que o presente debate sobre fronteiras deve focalizar-se em como essas são construídas em termos de “símbolos, signos, identificações, representações, performances e histórias” (VAN HOUTUM, 2005, p.675). Isso porque as fronteiras, sempre, estão a serviço de interesses de um poder territorial, de um determinado grupo, de uma representação política, de uma disciplina acadêmica ou de um indivíduo, por exemplo.

³⁹No original, *bordering*.

Van Houtum (2011, p.52) salienta que a fronteira “demarca, representa e comunica uma verdade, mas não é uma verdade nela mesma”. A consequência é que a fronteira, assim como um mapa, por exemplo, é inescapavelmente uma “verdade fabricada”. As fronteiras, sejam elas visíveis ou invisíveis, são construções da realidade e da verdade em um dado contexto e em determinada entidade espacial. O autor conclui que o que pode ser visto como uma verdade em um domínio, pode não ser verdadeiro em outro espaço ou para outros sujeitos. Dessa forma, a realidade convencional pode ser uma imagem condenada ou pura fantasia em outro contexto e para outros sujeitos.

O autor aponta para três dimensões analíticas que desempenham um papel central no processo de produção de fronteiras e que podem agir em conjunto ou simultaneamente, ainda que com nuances e níveis variados para contextos diferentes: a *legitimidade da fronteira*, a *normalização da fronteira* e o *estabelecimento da alteridade*.⁴⁰

Segundo o autor, a primeira dimensão, a legitimidade da fronteira, implica legitimidade e justificativa da localização e demarcação da fronteira, o que pode ser visto como uma reivindicação do próprio sujeito de seu território, identidade ou de sua soberania, uma vez que, nesse processo, pode haver uma tentativa de silenciamento das diferenças internas.

A segunda dimensão, a *normalização das fronteiras*, ocorre, simbolicamente, por meio da produção dos sentimentos de nostalgia e de pertencimento pela invenção seletiva e da narração da communalidade e das tradições por meio de rituais comuns, memórias e histórias. Esse processo de normalização, explica van Houtum (2010), envolve mecanismos como internalização, sujeição e domesticação da resistência mediante o emprego de, por exemplo, políticas linguísticas, educacionais e trabalhistas, que são definidas territorialmente e demarcadas como a norma.

A terceira dimensão, que van Houtum (2010) distingue como a produção de fronteiras por meio da produção do Outro(s), é denominada de *estabelecimento da alteridade*. Essa dimensão implica a produção de categorias de diferença entre *nós* e *eles, aqui e lá, e nativos e não nativos*, por exemplo.

⁴⁰No original: bordering, ordering e othering.

Para que o conceito de fronteiras pudesse ser melhor apreendido, Lamont e Molnár (2002) propuseram a distinção entre fronteiras simbólicas e sociais. Para os autores, fronteiras simbólicas são distinções conceituais feitas por atores sociais para categorização de objetos, pessoas, práticas e, até mesmo, tempo e espaço. Elas são ferramentas com as quais indivíduos e grupos debatem-se e accordam acerca de definições da realidade. Examiná-las permite capturar as dimensões dinâmicas das relações sociais: como grupos competem na produção, difusão e institucionalização de sistemas alternativos e princípios de classificação. Os autores ressaltam que as fronteiras simbólicas, de igual modo, separam os indivíduos em grupos e geram sentimentos de similaridade e pertencimento.

As fronteiras sociais, por sua vez, são, de acordo com Lamont e Molnár (2002), formas objetivadas de diferenças sociais manifestadas pelo acesso desigual e pela distribuição de recursos e oportunidades irregulares. Os autores salientam que, apenas, quando fronteiras simbólicas são amplamente acordadas, elas podem assumir um caráter restritivo e um padrão de interação social. Ademais, somente então, elas podem tornar-se fronteiras sociais, como, por exemplo, traduzidas em padrões mais identificáveis de exclusão social ou de classe e segregação racial. No entanto os autores afirmam que as fronteiras sociais e simbólicas devem ser vistas como igualmente reais: as fronteiras simbólicas existem em nível intersubjetivo, enquanto as fronteiras sociais se manifestam no agrupamento de indivíduos. Lamont (1992) explica que se pode pensar nas fronteiras simbólicas como condição necessária, mas insuficiente para a existência das fronteiras sociais.

Lamont (2000) salienta que a noção de fronteiras é crucial para análise de como atores sociais concebem grupos como similares ou diferentes e como é formado o entendimento de suas responsabilidades para com esses grupos. Assim sendo, na pesquisa aqui focalizada, interessou, portanto, entender como os professores que trabalham em EBB e EI posicionavam-se e, discursivamente, construíam fronteiras culturais (simbólicas) de diferenciação e de pertencimento cultural que, no caso dos professores de português, permitiam sua identificação como brasileiros e, no caso dos professores de inglês, aproximavam-nos de falantes “nativos” de língua inglesa.

Nesse sentido, em anuência com o que afirma van Houtum (2011), as fronteiras nacionais – aqui discursivamente construídas tanto pelos professores de

inglês quanto pelos professores de português – são demarcações simbólicas de um espaço apropriado, verdades imaginadas que são reproduzidas simbólica, semiótica e formalmente todos os dias.

Ademais, van Houtum (2011) ressalta que a identificação com um ambiente social e uma comunidade para chamar de sua pode, aparentemente, dar um importante senso de valor de si mesmo. Isso ocorre mesmo que se saiba que a nação é uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008), uma fantasia coletiva, ainda que entendida como necessária. De acordo com van Houtum (2011), é assim que o *self* ganha um valor coletivo, que a identidade do sujeito se torna parte de uma identidade nacional. Isso significa tornar-se parte de uma poderosa narrativa nacional: adquirir pertencimento nacional e uma adesão no ambiente social. O autor explica que é por meio da ideia de nação que o *self*⁴¹ obtém um teto sobre sua cabeça, “o teto de uma casa nacional que é construída e mantida pela comunidade da qual se faz parte” (VAN HOUTUM, 2011, p.56).

Consequentemente, o autor aponta que, como a identidade nacional é uma construção coletiva, ela promove a importância do sujeito, uma vez que ele é visto como um coconstrutor que tem uma função significativa na elaboração das narrativas nacionais. Desse modo, demarcar fronteiras visíveis ou invisíveis é dizer: “mantenha distância” (VAN HOUTUM, 2011, p.56). O autor explica que fronteiras nacionais criam uma distância do mundo exterior e com aqueles aos quais se denomina de estrangeiros. O Outro é, desse modo, no processo de *normalização da fronteira* constitutivo da própria identidade.

Dessa forma, assumo, neste estudo, a perspectiva de que fronteiras não são espaços para divisão de indivíduos em esferas separadas e identidades e grupos opostos, mas espaços para interações dos indivíduos com experiências variadas, hibridizações e negociações. Nessa direção, Brambilla (2014) esclarece que se faz necessário problematizar as fronteiras não como entidades estáveis e estáticas, mas como situação de investigação, ao explorar fronteiras imaginárias alternativas que estão para além da margem e, portanto, são capazes de revelar a natureza múltipla da fronteira, que é um “tornar-se” (BRAMBILLA, 2014, p.4).

⁴¹ A noção de *self*, que perpassa este estudo, baseia-se no conceito de *self* defendido por Butler (1990) e explicitado na p.80.

A partir dessa perspectiva, Brambilla (2014) utiliza o emprego do termo *borderscape*, termo traduzido, neste trabalho, como paisagem de fronteira, como uma ferramenta conceitual para questionar a complexidade das dinâmicas pelas quais as fronteiras são produzidas. A autora explica que, desse modo, a ênfase recai sobre as representações da fronteira e nas fronteiras como representação delas mesmas, o que possibilita pensá-las como “paisagens discursivas”. Isso ocasiona o entendimento das fronteiras como construção material e simbólica resultantes do entrelaçamento de uma multiplicidade de discursos, práticas e relações humanas.

Já em 2007, Rajaram e Grundy-Warr explicam que o termo *paisagem de fronteira* é um ponto de entrada que permite estudar as fronteiras como móveis, perspectivas e relacionais. A partir desse ponto de entrada, faz-se possível o estudo de práticas, *performances* e discursos que procuram capturar, circunscrever e instrumentalizar o uso da fronteira para afixar uma espacialidade, temporalidade e agência política dominante. Neste trabalho, consideramos o indicado pelos autores que concebem as *paisagens de fronteiras* como zonas de encontros variados e diferenciados. Portanto, em consonância com Rajaram e Grundy-Warr (2007) e Bambrilla (2014), entende-se as *paisagens de fronteiras* como espaços que são representados, percebidos e vividos como um terreno fluido de uma infinidade de negociações políticas, reivindicações, e reconvenções.

À vista disso, foi utilizada, na pesquisa em pauta, uma abordagem performativa, uma vez que ela possibilita compreender a habilidade da *paisagem de fronteira* em trazer à tona experiências e representações dos professores, participantes do estudo. Dessa forma, Brambilla (2014) explica que a noção de *paisagem de fronteira* permite ir além da tão criticada lacuna que existe entre práticas e representações, ao trazer o conceito de performatividade para o primeiro plano. Para Strüver (2005, p.167), “performatividade é constituída de representações e seus significados, assim como incorpora identidades e práticas”.

A abordagem performativa, segundo Brambilla (2014), propicia a pesquisa não sobre os diferentes atores envolvidos, mas com os diferentes atores, no caso deste estudo, os professores de inglês e português de EBB e EI. Isso abre possibilidades de novos caminhos em direção a formas singulares de participação política, entendida como existência (tornar-se) ao invés de essência (realidade fixa).

Nesse sentido, os professores de português e de inglês, ao depararem-se com as questões consideradas, por eles, problemáticas, são entendidos, neste estudo, como sujeitos que, ao fazer parte da fronteira, têm a possibilidade de desenvolver estratégias de empoderamento e agência. Como esclarece, Brambilla (2014), a pesquisa da perspectiva das *paisagens de fronteiras* envolve um deslocamento do conhecimento tido como fixo para o conhecimento capaz de iluminar um espaço de negociação de sujeitos, experiências e representações articuladas na intersecção de tensões conflitantes e revela, dessa forma, a fronteira como “lugar de luta” (BRAMBILLA, 2014, p.16).

A autora argumenta que, ao enfatizar o papel da fronteira como “lugar de luta”, no qual “o direito de tornar-se” pode ser expresso, a perspectiva da *paisagem de fronteira* abre um novo espaço de possibilidades políticas, “um espaço dentro do qual novos tipos de subjetividades políticas tornam-se possíveis” (BRAMBILLA, 2014, p.16).

Nessa perspectiva, como narrador e produtor humano da *paisagem de fronteira*, alguns dos professores participantes desta pesquisa que atuam em EBB e EI podem ser concebidos como *Grenzgänger*⁴². Para Brambilla e van Houtum (2012), a figura do *grenzgänger* pode ser entendida como a de um itinerante em entre-espacos, alguém que não permite que seja restringido por fronteiras quaisquer e interpretações monolíticas de espaços.

Para tanto, a EI e a EBB são entendidas, neste estudo, como uma *paisagem*. Nessa direção, Jones, Jones e Woods (2004, p.116) explicam que:

As paisagens são poderosas uma vez que têm o papel de estruturar a vida cotidiana. Nós nos referimos a paisagens que funcionam dessa maneira como paisagens de poder. Essa paisagem de poder opera como um dispositivo político porque ele lembra as pessoas de quem ou o quê está no comando, ou qual é a ideologia ou filosofia dominante.

Todavia é preciso salientar que as paisagens não apresentam um significado fixo, mas são sempre “dinâmicas, provisórias e contingentes (KONG; LAW, 2002, p.1504), justamente porque são, também, construídas discursivamente. Desse modo, a proposta da pesquisa, aqui relatada, procurou entender, nas narrativas dos professores que atuam em EBB e EI, como eles, ao posicionar-se em relação ao

⁴²Do alemão: *grenze* = fronteira e *Gänger* = aquele que vai / que atravessa a fronteira.

cenário no qual atuam, interpretam as práticas culturais que vivenciam nesses contextos e como, discursivamente, constroem fronteiras que os diferenciam ou os aproximam das matrizes culturais estrangeiras que perpassam esses ambientes.

3 RETRATOS DE SI: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E HISTÓRIAS DE VIDA

Neste capítulo, discuto, inicialmente, outro conceito fundamental que ajudou a compor a base teórico-metodológica do trabalho, o conceito de *narrativa autobiográfica*. Além disso, examino, a partir de Wortham (2001), os conceitos de *posicionamento* e de *identidade* utilizados como base para a análise das narrativas dos professores-participantes do estudo aqui descrito.

3.1 As narrativas autobiográficas

Neste trabalho, parto do pressuposto de que somos constituídos por histórias. Histórias de nós mesmos e de outros. Histórias que ouvimos, fabricamos, modificamos e inventamos. Nesse sentido, Larrosa (1994, p.13) destaca que o que somos, ou melhor, “o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos, nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e a personagem principal”. No entanto nossas histórias “são construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito” (LARROSA, 1994, p.13). Em consonância com Larrosa, Dalla Zen (2006, p.41) salienta que:

Ao contarmos uma história estamos instituindo o movimento da constituição das identidades. A temporalidade inscrita no agora rearticula, retoma o passado, de modo sempre particular, diferente, sujeito às transformações da redescrição no momento da enunciação.

Nessa perspectiva, este trabalho é, acima de tudo, um conjunto de histórias contado pelas personagens centrais, os professores-participantes do estudo, em suas interações comigo, pesquisadora, e posteriormente, recontadas por mim. Histórias que contam sobre as línguas que os constituem e a trajetória que percorreram e possibilitou-lhes, sem perder a dimensão social, encontrar um sentido para suas experiências profissionais.

As histórias de vida são geralmente relacionadas a grandes narrativas. Porém Georgakopoulou (2007) e Bamberg e Georgakopoulou (2008) fazem uma proposição pertinente às pequenas narrativas, que são as pequenas histórias que

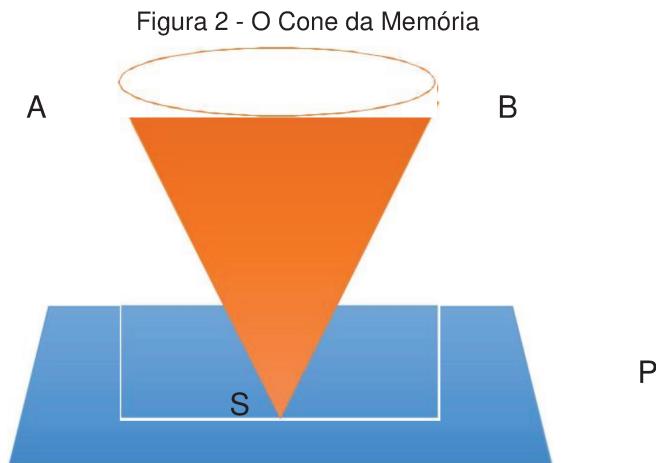
remetem, ou não, a práticas sociais cotidianas. Segundo Bamberg e Georgakopoulou (2008, p.381), a expressão “pequenas narrativas”:

[...] é empregada como um termo amplo que cobre uma variedade de atividades sub-representadas, tais quais as contagens de eventos em andamento, eventos hipotéticos ou futuros, eventos compartilhados (e já conhecidos), mas também inclui alusões e contagens (prévias), adiantamentos e recusas para se contar uma história. Essas narrativas são tipicamente pequenas, se comparadas às páginas e páginas de transcrições de narrativas de entrevistas.

Os autores defendem que a análise das narrativas deve ocorrer a partir das funções sociais que elas exercem na vida dos sujeitos. Deve-se considerar como essas histórias são utilizadas na vida cotidiana ao criar e recriar sentidos não apenas para quem conta, mas, também, para quem ouve. Desse modo, pode-se afirmar que as narrativas constroem personagens no espaço e no tempo. O tempo e espaço dessas construções podem ser negociados, contestados ou redimensionados pelos participantes.

Essas construções situadas fazem emergir no sujeito a memória e, com isso, a necessidade de construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo. A memória, nesta pesquisa, é entendida, sempre, como uma inscrição no tempo, o que possibilita conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. Nesse sentido, Smolka (1997) defende a ideia de que, se, tradicionalmente, a memória era estudada a partir de sua concepção biológica, a partir de uma concepção sociocultural, a memória é entendida como algo que é construído frente às experiências sociais vividas nas dinâmicas culturais.

Para Bergson (1896/1999), a memória é a alma da própria alma, ou seja, a conservação do espírito pelo espírito. Segundo o autor, a memória tem função decisiva na existência, pois permite a relação corpo presente com o passado e, com isso, interfere no curso atual das representações. Bergson (1896/1999) representa as lembranças acumuladas na memória por um cone:



Fonte: Bergson (1896/1999, p.178)

O autor explica que a totalidade das lembranças passadas acumuladas na memória está na base AB. O vértice S representa o presente e toca o plano móvel P das representações atuais do universo. Conforme a figura, as lembranças do passado deslizam ao encontro do presente. Assim, para Bergson (1896/1999), a lembrança parte sempre de um chamado do presente.

Bosi (2003) complementa essa ideia ao explicar que a memória opera com liberdade ao escolher, de forma não arbitrária, acontecimentos no espaço e no tempo que se relacionam por meio de índices comuns, ou seja, que têm um significado coletivo. Mas, como trazer à tona um fato memorizado? - indaga a autora. Segundo Bosi (2003), a memória que emerge nas narrativas vem carregada de representações ideológicas e, desse modo, mostra a complexidade do acontecimento. A memória dos sujeitos é sempre afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá a esse acontecimento. Bosi (2003) salienta que é, portanto, sempre, preciso examinar o passado matizando os laços que unem memória e ideologia. Nesse momento, deve-se interpretar tanto as lembranças quanto os esquecimentos. Os esquecimentos e as omissões são exemplos significativos dos traços deixados na sensibilidade dos sujeitos.

Na concepção de sujeito, que considera o indivíduo como portador de uma história pessoal vinculada à história social, a abordagem autobiográfica assume que as histórias dos professores são “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (SILVA, 2010, p.142). Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o

indivíduo constrói sua identidade pessoal e mobiliza referenciais que estão no coletivo. Porém, ao manipulá-los de modo pessoal e único, o sujeito constrói subjetividades que também são únicas. Dessa maneira, a abordagem autobiográfica pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias e memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, uma vez que revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história.

Nessa direção, o trabalho com relatos autobiográficos, como aponta Brandão (2007), permite captar o que escapa às regularidades objetivas dominantes e aos determinismos macrossociológicos, o que torna acessível o particular, os interstícios e os equívocos, que são elementos fundamentais da realidade social e que atribuem valor sociológico ao saber individual.

A esse respeito, Halbwachs (1990) salienta que toda lembrança, mesmo que individual, prende-se, de alguma maneira, a um contexto social mais amplo. Dessa forma, o uso da autobiografia não deve ser considerado isoladamente, nem compreendido em sua unicidade. A intenção é entender, por meio das narrativas de sujeitos de um grupo, o que se passa no interior da coletividade da qual participa.

Nesse mesmo sentido, Bosi (2003) defende que há sempre uma narrativa coletiva privilegiada no interior de um mito ou de uma ideologia. De acordo com a autora, é essa narrativa que serve ao poder que a transmite e difunde. Há, portanto, uma memória coletiva produzida no interior de uma classe. Essa memória tem um poder de difusão que se alimenta de imagens, sentimentos e valores que atribuem identidade àquela classe (BOSI, 2003).

3.1.1 Breve histórico das pesquisas narrativas

Uyeno (2010) explica que a história das autobiografias tem início com o trabalho do filósofo e teólogo Aurélio Agostinho de Hipona, conhecido como Santo Agostinho. Sua obra "Confissões", escrita entre 397 e 398, descreve sua vida desde sua concepção até a sua então relação com Deus, é considerada a primeira autobiografia relevante da história. A autora afirma que, de fato, essa obra apresenta uma flutuação de gêneros: seu conteúdo é autobiográfico, uma vez que toma a si como substrato da obra; por sua vez, sua forma parece se aproximar dos diálogos ao modo platônico ao narrar, descrever e trabalhar o aspecto epistolar.

Uyeno (2010), entretanto, aponta que a inauguração da autobiografia como gênero literário é atribuída a Jean-Jacques Rousseau com sua obra "Confissões", escrita entre 1764 e 1770. Desde então, esse gênero difundiu-se e foi explorado por escritores como Goethe, Wordsworth e Stendhal.

Como método de investigação, a autobiografia foi legitimada pelo movimento etnometodológico que, como explica Minayo (2004), teve como berço a Universidade de Chicago, representada, principalmente, por Park (1864-1944), Thomas (1863-1947), Burges (1886-1966) e Mckenzie (1885-1940), que defendiam a importância da experiência direta com os atores sociais para a compreensão de sua realidade, desde a década de 1920. Esses estudiosos romperam com a noção iluminista de objetividade e apontaram a necessidade da compreensão das realidades antropossociais. Nesse movimento é que surge o método autobiográfico, que, de acordo com Joso (2004), dá legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autorrelatos.

Inicialmente, a narrativa autobiográfica foi proposta em oposição às rationalidades e às medidas quantitativas que prevaleciam entre as pesquisas em ciências sociais da época. Além disso, a disseminação das narrativas como método de investigação foi vista como uma alternativa à realidade moderna que decretou o fim da contação de histórias como um gênero tradicional entre comunidades e grupos.

Nesse sentido, De Fina e Georgakopoulou (2012) postulam que a virada do método narrativo esteve associada a uma reação pós-modernista em direção ao pensamento moderno que ainda prevalecia. Essa reação foi gerada, de acordo com as autoras, a partir de premissas de realidade pós-modernas e de um modo qualitativo de se fazer pesquisa. Instaura-se, desse modo, uma nova maneira de entender o ato investigativo, que coloca ênfase na experiência do sujeito e que qualifica, epistemologicamente, a pesquisa narrativa como interpretativista, subjetiva e contextualizada, em oposição aos valores científicos vigentes como confiabilidade, validade e caráter generalizador.

O uso do método e da análise narrativa disseminou-se entre a maioria das disciplinas das ciências sociais a partir de 1980. De acordo com De Fina e Georgakopoulou (2012), no campo da sociologia, os trabalhos de Bell (1990),

Richardson (1992), Riessman (1991,1993) e Somers e Gibson (1994) são exemplos de pesquisas com base em narrativas. Na história, as autoras explicam que os estudos de White (1987) e Carr (1991), também, utilizaram-se desse método. Na psicologia, as pesquisas de Bruner (1986,1990), Mishler (1986), Oatley (1999), Polkinghorne (1988), Rosenwald e Ochberg (1992) são representativas no que se refere à utilização de narrativas. Finalmente, na antropologia, De Fina e Georgakopoulou (2012) salientam que os trabalhos de Mattingly (1988), Rosaldo (1993), Bauman e Briggs (1990) e Wortham (2001) corroboraram o estabelecimento da narrativa como método de pesquisa.

Bauman e Briggs (1990) são os precursores da análise de narrativas centradas na *performance*. Os autores desenvolveram o conceito de entextualização, que é:

[...] o processo de tornar discurso extraível, ou fazer uma extensão da produção linguística para uma unidade – um texto – que pode ser extraído do seu cenário interacional. Um texto, então, desse ponto de vista, é discurso tornado descontextualizado. Entextualização pode bem incorporar aspectos do contexto, de maneira que o texto resultante carregue elementos de sua história de uso dentro dele. (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p.73).

Dessa forma, é possível entender que as narrativas podem ser entextualizadas, uma vez que, ao contar uma história, modifica-se a situação, o contexto, o interlocutor e a própria história. Consequentemente, cada narrativa é sempre única.

O trabalho de Wortham (2001) será mais detalhadamente abordado na seção seguinte, uma vez que o autor sugere pistas indexicalizadoras, que foram utilizadas na análise das narrativas desta pesquisa. Essas pistas sinalizam aspectos do contexto que são relevantes para uma interpretação coerente da narrativa e que, dessa forma, auxilia na análise do posicionamento do sujeito em relação aos seus interlocutores e quanto aos personagens narrados e ao tema da narrativa.

Outro importante passo para a consolidação da investigação autobiográfica como método de pesquisa foi a publicação do livro "O método (auto)biográfico e a formação", por Nóvoa e Finger, em 1988. Essa obra inaugura a utilização da pesquisa autobiográfica como uma importante ferramenta na formação de professores. A esse respeito, Nóvoa e Finger (1988, p.116) explicam que:

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’.

Nesse sentido, Toolan (2001) confere às narrativas dos relatos autobiográficos a possibilidade de representar eventos que descrevam experiências das quais se possa aprender e, sobretudo, identificar possibilidades de aprendizagem dos envolvidos na história.

Essa possibilidade abriu um leque de pesquisas, especialmente, na área da Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas, que tem como foco de atenção as histórias contadas por aprendizes de línguas acerca de suas experiências de aquisição da língua estrangeira. Essas pesquisas originaram-se, de acordo com Pavlenko (2007; 2009), de diários de aprendizes de línguas, nos quais os alunos registravam suas experiências de aprendizagem. Com a virada narratológica, os diários cederam espaço para as autobiografias e histórias de vida, eventos narrativos que traduziam as etapas da aprendizagem de língua estrangeira (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Desde então, constata-se que os estudos autobiográficos no campo da educação, principalmente, aqueles voltados para a formação inicial e continuada de professores, cresceu de maneira significativa (NÓVOA; FINGER, 1988; CONNELLY; CLANDININ, 2000; BUSCH, 2006; PAVLENKO, 2007; 2009, entre outros)

No Brasil, verifica-se o mesmo crescimento da pesquisa autobiográfica. Em 2004, o programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul promoveu o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – I CIPA, com o objetivo de aprofundar a discussão acerca da investigação científica com fontes biográficas e autobiográficas e de propiciar maior visibilidade à diversidade de objetos e objetivos de pesquisa ancorada no método (auto)biográfico. A aproximação dos pesquisadores que participaram dessa primeira edição do CIPA, que teve como tema “A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria”, propiciou a publicação de um livro sobre a pesquisa (auto)biográfica e serviu de base para a organização do I CIPA.

Esse evento marcou a primeira tentativa nacional de proporcionar o estreitamento das relações entre pesquisadores e grupos de pesquisa e verticalizar

a discussão acerca da investigação autobiográfica, de tal forma a viabilizar um trabalho ainda mais articulado, consistente e potente e, dessa forma, propiciar o avanço da pesquisa (auto)biográfica em diversos contextos educacionais, sociopolíticos e econômico-culturais.

O II CIPA, promovido pela Universidade do Estado da Bahia, em 2006, foi intitulado “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”.

Em 2008, o III CIPA, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, situou a noção de espaço em uma posição central com o propósito de tematizar as relações dialéticas entre memória e lugares, entre espaços e aprendizagens, deslocamentos e experiências. Esse congresso foi intitulado “(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes”. Esse evento propiciou a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – a BIOgraph. Conforme estabelece seu estatuto, a BIOgraph tem como objetivos:

1. congregar os profissionais brasileiros que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação;
2. promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação;
3. dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino;
4. estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação;
5. promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades. (Art. 3º Estatuto BIOgraph⁴³)

Nesse evento, Reichmann (2010) destacou que, além dos pesquisadores na área de Educação, constatou a presença de pesquisadores na área da Linguística Aplicada, com trabalhos focalizando letramento e formação de professores de línguas por meio de narrativas de formação e histórias de vida.

O IV CIPA, promovido pela Universidade de São Paulo e pela BIOgraph, em 2010, tratou de “Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar”.

Em 2012, o V Cipa foi mais uma vez realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e o tema central foi: “Pesquisa (auto)biográfica - lugares, trajetos e desafios”.

⁴³Disponível em: <<http://www.biograph.org.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

Outro centro de pesquisas autobiográficas que merece destaque no cenário brasileiro é o Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação e História Oral (GRAFHO), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criado em 2002. Esse grupo desenvolve estudos centrados na memória, oralidade e em suas diferentes formas de registro acerca das histórias de vida e de leitura, (auto)biografias e práticas de formação de professores, educação rural e trabalho docente, bem como investigações no campo da história contemporânea, com ênfase nos processos civilizatórios, na memória e pluralidade cultural.

Nesse programa, destacam-se os trabalhos de Soares (2007), intitulado “Olga Mettig: história de vida e pensamento pedagógico”, e de Assis (2009), que tem como título “Imagens e Representações das Ex-Normalistas da Escola Nossa Senhora do Carmo: um estudo sobre identidade de gênero e formação docente”. O primeiro trabalho analisou a história de vida de Olga Metting e, por meio dessa análise, resgatou a realidade educacional da Bahia durante os anos de 1950 a 1970, bem como destacou a importância dessa professora para a educação na Bahia. O segundo estudo, mediante a análise das imagens e representações de gênero de ex-normalistas, a partir de seus processos formativos, contribuiu para a análise da formação docente e ampliação da constituição da história educacional na Bahia.

O que venho apontando revela que, a partir de 2002, tornaram-se ainda mais visíveis os desdobramentos das pesquisas e dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica realizados no Brasil. O primeiro deles faz-se sentir na relevante produção científica na área por meio da publicação de livros, números especiais de periódicos e a criação de três coleções lançadas na França, na Argentina e no Brasil. Além disso, evidenciaram-se a consolidação de intercâmbios entre grupos de pesquisa em âmbitos nacional e internacional, em torno das ações necessárias à realização e ao pleno êxito das pesquisas autobiográficas em desenvolvimento.

3.1.2 Pesquisas narrativas na Linguística Aplicada

No campo da Linguística Aplicada, o interesse pela pesquisa narrativa não data de longo tempo. Pavlenko (2007) ressalta que as narrativas começaram a ser

utilizadas, nesse campo do conhecimento, quando Baley (1983) e Shumanns (1980) iniciaram a análise de diários de aprendizes de Língua Estrangeira com o intuito de verificar quais fatores impactavam seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, Silva (2010) ressalta que há diversos pesquisadores brasileiros e estrangeiros cujo foco de interesse centra-se nas narrativas de aprendizes de Língua Estrangeira. O autor afirma que Murphey (1997), por exemplo, coletou histórias de aprendizagem de alunos de língua estrangeira e, posteriormente, utilizou-as como material de reflexão no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

Barcelos (2006) aponta para o fato de que as publicações da edição especial do "Hong Kong Journal of Applied Linguistics" (BENSON; NUNAN, 2002), dedicada às experiências de aprendizagem de línguas, e a do livro "Learners' Stories" de Benson e Nunan (2004) indicam como a autobiografia, como método investigativo, tornou-se uma abordagem importante na pesquisa na área da Linguística Aplicada.

Outra importante pesquisadora da área é Pavlenko (2007), que se utiliza do método autobiográfico para a discussão de questões relativas à identidade e ao agenciamento do aprendiz de língua estrangeira.

Georgakopoulou e De Fina (2012), também, trabalham com as relações existentes entre narrativas e identidades. De Fina (2003) argumenta que essas relações atuam em três níveis. No primeiro deles, a identidade parece relacionar a adesão do narrador a formas culturais de narrar por meio da articulação de recursos linguísticos e retóricos. Segundo a autora, os narradores, criativamente, constroem recursos narrativos que são compartilhados por membros de comunidades específicas. O segundo nível refere-se à relação da identidade com a negociação de papéis sociais que acordam ou diferem dos papéis atribuídos aos narradores pela comunidade. Ainda em outro nível, a identidade relaciona-se à expressão, discussão e negociação de pertencimento a comunidades. Neste nível, faz-se central a categorização do *self* e dos outros e a negociação de crenças que ajudam na identificação ou distinção dos narradores com os membros de um grupo.

Georgakopoulou (2007) aduz que há três tipos de papéis que os narradores assumem e são importantes para a coconstrução de identidades e papéis sociais: (I) os papéis que os sujeitos assumem em relação à estrutura que emerge da história; (II) a ação performada por cada contribuição em relação às narrativas anteriores; e (III) os recursos e escolhas linguísticas em operação.

No Brasil, Telles (2002, p.106), um dos difusores da pesquisa narrativa, argumenta que as narrativas “dos professores (e outros envolvidos no processo educacional) funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida”. O autor explica que as histórias narradas pelos professores em contexto escolar são, “ao mesmo tempo, método e objeto de pesquisa”. Para ele, a pesquisa narrativa refuta o papel passivo do participante, apenas, como objeto de pesquisa a ser observado e estudado.

Em 2010, também, no Brasil, foi lançado o livro “Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo”, organizado por Romero. Neste livro, fica evidenciado o papel do gênero como instrumento semiótico complexo capaz de desestruturar a atividade para então reestruturá-la e transformá-la. Essa obra elucida as implicações das autobiografias no processo de (re)construção de identidades que são marcadas pela imbricação de vozes a partir do olhar teoricamente informado e da reflexão crítica sobre a própria história ou sobre as histórias de outrem.

Também em 2010, Mota publicou o livro “Imigrantes, Bilinguismo e Identidade: narrativas autobiográficas”. Esta obra marca o término de um ciclo de pesquisas iniciado em 1995, com seu trabalho de tese de doutorado no Departamento de Estudos Luso-Brasileiros, na *Brown University*, EUA. A autora focalizou doze famílias imigrantes brasileiras residentes nos Estados Unidos em sua investigação, analisando suas narrativas de vida relacionadas à experiência de ser imigrante em um processo de aculturação à comunidade estrangeira com conhecimento mínimo ou quase nulo da língua dominante. O foco específico de sua pesquisa recaiu no conflito/convívio entre duas línguas, duas culturas e as reações intergeracionais do desejo de ficar ou de retornar ao Brasil. A relação entre identidade e narrativa, também, é um eixo central deste trabalho.

Recentemente, como expressão do interesse crescente da autobiografia como método investigativo no Brasil, na Linguística Aplicada, Vera Menezes, da Universidade Federal de Minas Gerais, fundou o projeto AMFALE.⁴⁴ Esse grupo reúne pesquisadores brasileiros e internacionais interessados em investigar aspectos da formação de professor de línguas estrangeiras por meio de narrativas de aprendizagem.

⁴⁴Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

Na seção seguinte, focalizo a teoria de posicionamento, a partir de Davies e Harré (1990), Moita Lopes (2001) e Wortham (2001), com base em Bakhtin (1981, 1986), que serviu de subsídio para a análise das narrativas produzidas pelos professores participantes desta pesquisa. Wortham (2001) sugere pistas indexicalizadoras linguísticas que foram utilizadas na análise das narrativas desta pesquisa. Essas pistas sinalizam aspectos do contexto que são relevantes para uma interpretação coerente da narrativa e que, dessa forma, auxilia na análise do posicionamento do sujeito em relação aos seus interlocutores e quanto aos personagens narrados e ao tema da narrativa.

3.2 Posicionamento, identidades e narrativas

Davies e Harré (1990, p.47) definem *posicionamento* como “a expressão apropriada para tratar da produção discursiva de uma diversidade de identidades”. Nessa perspectiva, a narrativa é concebida como *performance*, já que, segundo os autores, as identidades não são dadas *a priori*, elas são construídas durante a interação, ou seja, são produzidas e negociadas discursivamente em contextos específicos (DAVIES; HARRÉ, 1990).

Dessa maneira, o foco do posicionamento recai sobre como as práticas discursivas que constituem os falantes e seus interlocutores e como, ao mesmo tempo, ele é um recurso pelo qual falantes e interlocutores podem negociar novas posições (DAVIES; HARRÉ, 1990).

Na mesma linha argumentativa, Moita Lopes (2001) explica que a noção de posicionamento é muito produtiva quando o que se almeja é refletir sobre questões identitárias, pois o conceito permite que o pesquisador entenda como os locutores situam-se nas narrativas. Isso ocorre, pois, de acordo com o autor, o relato de histórias é uma maneira de trazer à tona como nos construímos como sujeitos, já que estamos em constante (re)construção no próprio ato de narrar histórias em outro tempo e em outro espaço. Colocado de outro modo, para esse autor, as narrativas desempenham um papel importante na construção de identidades porque, nelas, os sujeitos, ao relatar a vida social, engajam-se, discursivamente, na construção de si próprios e da alteridade. Tem-se, aqui, portanto, que as identidades sociais não são fixas, imutáveis, ou existentes aprioristicamente ao discurso; antes, elas são

construções permanentemente (re)feitas sócio-historicamente pelos sujeitos via linguagem (HALL, 2003).

Em consonância com essa perspectiva teórica, Wortham explica que a construção do *self* nas narrativas acontece por meio da interação do narrador e a audiência. Dessa forma, as narrativas estão, sempre, abertas à revisão porque elas são parte de uma negociação contínua entre esses dois polos. Isso porque o ato de narrar é uma *performance* e, como tal, pode posicionar o narrador e a audiência de diversas e diferentes maneiras. À vista disso, Wortham (2001) atenta para o fato de que as narrativas autobiográficas fazem mais do que representar eventos e personagens; elas, também, pressupõem certa versão do mundo social e posicionam o narrador e a audiência perante esse mundo e em relação aos outros personagens participantes da narrativa.

Por isso, o autor explica que essa visão construcionista do *self* converge com o que Butler (1990) denomina de condição performativa do *self*. O *self* emerge quando o indivíduo adota repetidamente posições características em relação aos outros e dentro de padrões culturais reconhecíveis nas ações sociais cotidianas. Por conseguinte, o posicionamento, que em parte constitui o *self*, depende do contexto social que se modifica ao longo do tempo e do posicionamento imprevisível dos demais interlocutores. Assim, o *self* é uma construção contínua, aberta e, frequentemente, heterogênea.

Wortham (2001) argumenta que para entender o significado de um enunciado, proferido por um sujeito, é necessário compreender como o sujeito interage com os membros de seu próprio grupo e de outros grupos. Segundo o autor, um enunciado nunca pode ser totalmente entendido ou explicado se apenas seu conteúdo temático for levado em consideração. Isso porque um enunciado, sempre, expressa a atitude do sujeito em relação a enunciados de outros sujeitos e não apenas sua atitude em relação ao objeto de sua enunciação.

A partir dessa premissa, Wortham (2001) redefine o que Jakobson (1947) chamou de “evento de fala” e “evento narrado”, propondo as expressões “evento da narrativa” e “evento narrado”. O autor explica que o “evento da narrativa” é o contexto no qual a interação do narrador e audiência ocorre. O “evento narrado”, por sua vez, é o evento descrito pelo enunciado. Dessa forma, é possível inferir que as

narrativas pressupõem dois eventos interacionais: um descrito como parte do evento narrado e um performado no próprio evento da narrativa.

Wortham (2001) constrói muito de sua argumentação tendo por alicerce os ensinamentos de Bakhtin (1981/1986). Segundo Bakhtin, a língua não pode ser entendida, como defendida por Saussure, como um sistema de formas, estável e imutável, abstraído das relações sociais. Para Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída nas relações sociais, por meio de interações verbais que são realizadas, pela enunciação ou enunciações. Desse modo, Wortham esclarece que, de acordo com Bakhtin, o discurso jamais é individual, visto que se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que são, sempre, seres sociais. Além disso, com base em Bakhtin, Wortham (2001) explica que o discurso, também, mantém relações com outros discursos que o precederam e precederão, o que é entendido como *dialogismo*.

Para Wortham (2001), existe um número indefinido de sujeitos cujas identidades são construídas prévia ou posteriormente à interação e com as quais o narrador atual pode interagir em sua narrativa, sendo que a posição do narrador em relação a esses sujeitos pode mudar conforme os diferentes sujeitos tornem-se relevantes. Consequentemente, o posicionamento interacional construído por um enunciado pode ser eternamente reinterpretado, conforme sujeitos subsequentes retornam ou antecipam outras possíveis posições e a relação do sujeito para com elas.

No evento narrativo, o ouvinte, primeiramente, segue pistas nos enunciados e, a seguir, seleciona aspectos do contexto como relevantes e, então, aplica regras (ou regularidades pressupostas) para determinar o(s) posicionamento(s) que são construídos naquele evento narrativo. Dessa forma, a relação entre um enunciado e o posicionamento interacional que ele constrói é mediada pela construção do contexto pelos participantes do evento.

Wortham (2001) utiliza o conceito de “voz” de Bakhtin para descrever uma das maneiras pelas quais pistas indexicalizadoras tornam o contexto mais saliente. Para tanto, Wortham considera a noção de *heteroglossia* proposta por Bakhtin, que se refere ao estado natural da linguagem no qual qualquer língua contém em si formas que indicam uma grande variedade de grupos sociais. Como já explicitado, os falantes, inevitavelmente, usam palavras que já foram usadas por outros,

palavras que “têm o sabor de” ou que “echoam” as posições sociais e os compromissos ideológicos de outros falantes ou grupos. Dessa forma, falar com determinada “voz” significa utilizar palavras que indexicalizam algumas posições sociais porque essas palavras são caracteristicamente utilizadas por membros de certo grupo.

Neste trabalho, emprego dois conceitos bakthinianos utilizados por Wortham (2001) a partir da noção de “voz”, discutida anteriormente: duplo vozeamento e ventrilocução.

De acordo com Wortham (2001), à luz da teoria bakhtiniana, os narradores descrevem um conjunto de eventos. Para isso, eles estabelecem um diálogo entre as personagens e, eles mesmos, adotam uma posição em relação a essas personagens. Enquanto descrevem as personagens que falam com vozes reconhecíveis no mundo social, os narradores falam por meio dessas vozes e estabelecem suas próprias posições. Assim, as vozes dos narradores e das personagens são estabelecidas na narrativa. É a essa justaposição de vozes relevantes que o conceito de duplo vozeamento se refere.

A ventrilocução, por sua vez, acontece quando o narrador marca seu posicionamento por meio de outras vozes (WORTHAM, 2001). Wortham (2001) esclarece que, de acordo com Bakthin, algumas vezes, o narrador tem uma relação harmoniosa com a voz representada; por outras, discorda hostilmente da voz do hóspedeiro inicial, o que o faz servir diretamente a objetivos opostos ao seu interesse.

Wortham (2001) explica que os conceitos bakthinianos de *vozeamento*, *duplo vozeamento* e *ventrilocução* são o início de uma abordagem dialógica, mediada e emergente para analisar o posicionamento interacional da narrativa. Assim, partindo dessa premissa e com base em Wortham e Locker e Silverstein, o autor descreve cinco tipos de pistas indexicalizadoras de vozes e indicativas de posicionamentos que emergem nas/das narrativas: (i) referência e predicação, (ii) descriptores metapragmáticos, (iii) citação, (iv) índices avaliativos e (v) modalizadores epistêmicos.

De acordo com Wortham (2001), o processo de referência é a seleção de aspectos no mundo por meio do discurso. A predicação, por sua vez, tem a função de caracterizar os objetos selecionados. Isso significa que nos referimos a

personagens e elas são predicas de um modo que se ajustem a tipos sociais identificáveis. Segundo o autor, a referência a personagens em um mundo narrativo pode ser realizada com o uso de nomes próprios, títulos, termos de consanguinidade, ou qualquer outra variável culturalmente possível. A escolha de expressões de referência, pelo narrador, inevitavelmente caracteriza, ou vozeia, o referente de alguma forma. Dessa maneira, Wortham (2001) salienta que o narrador posiciona a personagem em grupos sociais reconhecíveis e tem uma postura avaliativa em relação a ela; ou seja, o narrador vozeia e realiza o processo de ventrilocução da personagem.

Os descritores metapragmáticos incluem os denominados verbos do dizer, que são aqueles que descrevem exemplos de uso de língua, como afirmar, mentir, prometer ou reclamar. Worthman (2001) esclarece que a caracterização do discurso de alguém utilizando verbos metapragmáticos é um meio importante de vozeamento e ventrilocução.

A citação, segundo Wortham (2001), combina a referência ao falante citado e o verbo metapragmático a um enunciado citado para representar alguma ocorrência da fala. O autor explica que a citação pode se estender da imitação quase absoluta, por meio do discurso quase direto, até a citação indireta. A primeira possibilidade é uma tentativa de recriar o enunciado do falante, enquanto os variados graus do discurso indireto envolvem tradução clara para as palavras do narrador.

Os índices avaliativos são expressões particulares ou modos de falar que são associados a um grupo social específico quando seus membros habitualmente utilizam aquele tipo de linguagem (WORTHAM, 2001). Membros de todas as comunidades de fala associam por meio de estereótipos certos enunciados a certos tipos de pessoas. Os índices utilizados para isso podem ser itens lexicais, construções gramaticais, sotaques, ou outros elementos linguísticos. Nesse sentido, Wortham (2001) esclarece que o uso de certos índices marca o falante como pertencente a um grupo social que characteristicamente usa aquele tipo de enunciado. Pela escolha de formas indexicalizadoras, os falantes podem indexicalizar suas ocupações, origens ou gêneros, por exemplo. Os índices avaliativos, segundo o autor, não apenas indexicalizam vozes particulares, mas, também, posicionam o narrador em relação a essas vozes.

Os modalizadores epistêmicos, explica Wortham (2001), são expressões *formulaicas* e tempos verbais utilizados para expressar o maior ou menor acesso epistêmico que narrador e personagens têm no evento de narrar e no evento narrado. A partir dessas escolhas, o narrador vozeia e ventriloquia a si e aos outros de diferentes maneiras. Os narradores podem, por exemplo, assumir uma visão onipresente ou simplesmente se apresentar como participantes contingentes em um determinado evento de fala. Podem, também, atribuir maior acesso epistêmico a alguns personagens e menos a outros.

Wortham (2001) aponta para o fato de que os cinco tipos de pistas - referência e predicação, descritores metapragmáticos, citação, índices avaliativos e modalizadores epistêmicos – fazem os conceitos de Bakthin, de vozeamento e ventrilocução, mais aplicáveis empiricamente.

Nessa direção, na pesquisa aqui relatada, que objetivou analisar os posicionamentos interacionais construídos pelos professores em seus discursos narrativos, tentei localizar, primeiramente, essas pistas indexicalizadoras nos recortes selecionados nas narrativas coletadas para o estudo. Em seguida, busquei utilizar os padrões encontrados para inferir vozeamentos e ventrilocuções realizados pelos narradores. Vale ressaltar que está claro, para mim, a impossibilidade de utilização mecânica dessas categorias a fim de computar os processos de vozeamento e ventrilocução. Entendo que os cinco tipos de pistas descritos nesta seção oferecem uma oportunidade de entrada analítica para interpretação dessas narrativas, de modo que possibilitem a compreensão dos mecanismos pelos quais os professores que atuam em EBB e EI (I) posicionam-se e posicionam seus alunos em relação aos seus repertórios linguísticos e (II) posicionam-se em relação ao cenário em que atuam.

4 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é descrever os princípios epistemológicos e procedimentos metodológicos observados na condução do estudo de natureza qualitativa-interpretativista realizado para compor esta tese. Inicialmente, tratando de algumas das características da vertente da Linguística Aplicada à qual a pesquisa em questão está filiada. Em seguida, descrevo os procedimentos adotados no processo de geração de dados, os perfis dos professores que participaram da investigação e o modo como a análise de dados foi organizada.

4.1 Linguística aplicada indisciplinar e transgressiva

Uma das preocupações de vários linguistas aplicados contemporâneos é, segundo Moita Lopes (2006, p.85-86), com “novas teorizações calcadas em novos modos de entender a vida social”, o que não apenas inaugura um novo paradigma social e político, mas, também, um novo paradigma epistemológico, isto é, uma “reinvenção das formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Essa nova forma de produção de conhecimento decorre, como argumenta o autor, de mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas significativas que vêm ocorrendo no mundo nos últimos tempos.

Nesse cenário, apoiado nas ideias de autores como Boaventura Santos, Milton Santos, Zigmund Bauman, Edward Said, Anthony Giddens, dentre vários outros pensadores contemporâneos, Moita Lopes (2006) salienta que a vertente da Linguística Aplicada (LA), por ele, denominada *mestiça, ideológica* ou *indisciplinar*, deve rejeitar a herança deixada pela ciência moderna, e, dessa forma, (I) desconsiderar, tanto teórica quanto metodologicamente, as fronteiras disciplinares tradicionais; e (II) “explodir” os limites entre teoria e prática, isto é, entre conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, recusando, assim, a ilusão de neutralidade científica e a hierarquização do saber. O autor afirma, além disso, que, para atingirmos uma compreensão mais ampla da vida social vivida “pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia” (MOITA LOPES, 2006, p.88), é preciso entender a complexidade das relações envolvidas nas práticas sociais e revelar sua

historicidade, os jogos de poder, os interesses e os sentidos imbricados nas ações humanas.

Pennycook (2006), também, propõe um novo entendimento acerca da produção de conhecimento no campo da LA, o que, para ele, constituiria, uma *Linguística Aplicada Transgressiva*. Resumidamente, a transgreção desse modo de fazer LA implica necessidade fundamental de nós, linguistas aplicados, adotarmos uma agenda política crítica e engajarmo-nos em práticas de pesquisa problematizadoras, sempre, colocando em questão “nossos próprios modos de pensar e de manter um ceticismo constante em relação aos conceitos e modos de pensar que preferimos” (PENNYCOOK, 2006, p.82-83). O caráter transgressivo da LA envolve, além disso, considerar as implicações das viradas linguística, somática e performativa, enfatizando o papel do discurso na constituição do sujeito e considerando que “as identidades são formadas na *performance* linguística e corporificada” (PENNYCOOK, 2006, p.83).

Em consonância com o que apregoam Moita Lopes e Pennycook nas obras mencionadas, visei, no estudo aqui descrito, fazer uso de saberes oriundos de áreas diversas – da geografia, da antropologia, da psicologia e da linguística – para construir conhecimento ao tentar responder às perguntas norteadoras da pesquisa em pauta com o propósito de “colaborar na reinvenção da vida social” (MOITA LOPES, 2006, p.94). Ao situar-me nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação encontram-se, também, assumi como premissa que, apenas, uma disciplina não pode dar conta da complexidade do mundo atual.

Ademais, objetivei criar oportunidades para que as vozes de um conjunto de professores que atua em EBB e EI pudessem ser ouvidas, desafiando, assim, as representações que, no senso comum, são sustentadas acerca dessas categorias profissionais. É importante frisar, no entanto, que, ao tentar produzir outros modos possíveis de se pensar as identidades desses educadores, não pretendi estabelecer novos enquadramentos de pensamento e conduta fixa e normativa. Em direção contrária a esse tipo de procedimento, visei demonstrar, com a análise das narrativas produzidas pelos professores-participantes desta pesquisa, que suas identidades são fluidas e múltiplas e que, em seus relatos, foi possível perceber, muitas vezes, o desejo de se mostrarem como sujeitos para além do que é imediatamente perceptível. Ao tentar evidenciar os modos como as pessoas

envolvidas no estudo em questão posicionam-se sócio-historicamente no mundo, por meio de atos linguísticos repetidos, tentei diminuir nosso pouco conhecimento acerca das práticas sociais por eles vividas.

Na seção seguinte, exponho as etapas realizadas durante o processo de geração de dados da pesquisa aqui focalizada e descrevo o perfil de seus participantes.

4.2 O percurso escolhido para a geração de dados

O estudo aqui descrito empregou narrativas autobiográficas como aporte teórico-metodológico para tentar responder, como colocado no capítulo 1 desta tese, à seguinte pergunta de pesquisa:

Como os professores de EBB e EI pesquisados narram a si mesmos e posicionam-se em relação à sua identidade profissional?

Para tanto, considerei, na análise dos dados, as seguintes subperguntas:

- a) Como os professores-participantes da pesquisa se posicionam em relação às línguas que compõem o seu repertório linguístico?
- b) Como eles se posicionam em relação aos repertórios linguísticos de seus alunos?
- c) E como eles se posicionam em relação ao cenário institucional em que atuam?

De forma a construir respostas a essas indagações, adotei três procedimentos de geração de dados levados a cabo em etapas ou momentos distintos:

Quadro 6 – Etapas de geração de dados

	Gravação de narrativas orais, produzidas pelos professores-participantes da pesquisa, acerca de suas Momento 1 identidades profissionais e dos ambientes educativos em que atuavam à época.
Momento 2	Desenho de seus “retratos linguísticos”.
Momento 3	Gravação de narrativas orais sobre o modo como esses “retratos linguísticos” foram elaborados.

Fonte: Elaboração própria

No que segue, discuto, mais pormenorizadamente, a respeito de cada um desses momentos.

Momento 1

Nessa primeira etapa do processo de geração de dados, gravei, em áudio, depoimentos com cada um dos 06 professores previamente selecionados (ver item 4.3 mais adiante). Esse procedimento correspondeu a aproximadamente 8 horas de gravação. Após cada um dos depoimentos gravados ter sido roteirizado, os trechos que pareciam responder às perguntas norteadoras deste estudo foram, então, transcritos para análise.

Na condução dessas gravações, considerei o que afirma Mishler (1986, p.105-106):

As narrativas podem ser elicitadas por perguntas diretas para “se contar uma história”, mas podem também aparecer como respostas específicas sobre tópicos determinados em relatos de eventos e experiências de vida significativos, feitos por indivíduos em entrevistas em profundidade.

Desse modo, as narrativas dos professores-participantes da pesquisa foram produzidas oralmente a partir do disparador: “Eu gostaria que você me contasse como você se tornou professor de uma escola bilíngue e quais são suas impressões sobre seu trabalho e sobre o contexto no qual ele está inserido.”

A expectativa era que as narrativas autobiográficas geradas nesse primeiro momento fornecessem elementos para que eu pudesse responder às subperguntas

a) e c). Como já explicitado no capítulo 3, parte de uma concepção de sujeito que considera o indivíduo como portador de uma história pessoal vinculada à história social: a abordagem autobiográfica assume que as histórias de indivíduos são “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (SILVA, 2010, p.142). Ao longo de sua trajetória, como afirma Souza (2007), o sujeito, ao conscientizar-se de suas idiossincrasias, “constrói sua identidade pessoal ao mobilizar referências que estão no coletivo” (SOUZA, 2007, p.65). Porém, ao manipulá-las, constrói sua subjetividade. Dessa maneira, a abordagem autobiográfica

[...] pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam, como dito anteriormente, práticas individuais que estão inscritas na densidade da história. (SOUZA, 2007, p.66)

Momento 2

Após a gravação das narrativas descritas anteriormente, os professores-participantes da pesquisa foram convidados a desenharem seus “retratos linguísticos”, seguindo o que preconiza Busch⁴⁵ (2006, 2010). A expectativa era que esses desenhos e suas posteriores narrações, no terceiro momento, fornecessem elementos para que eu pudesse responder à subpergunta a).

Busch (2006), que desenvolve pesquisas com biografias linguísticas em contextos multilíngues, afirma que abordagens biográficas podem fazer uma mediação entre um nível da sociolinguística interessado nos papéis e nas funções das línguas envolvidas em um contexto social mais abrangente e um contexto menor, visto por um ângulo individual. Além disso, a autora ressalta que essa abordagem revela como:

[...] os sujeitos experimentam o contexto social mais amplo e as políticas linguísticas nas quais se desenvolvem as práticas linguísticas, as ambições e os desejos relacionados as imagens de si como sujeito falante de determinadas línguas. (BUSCH, 2006, p.9).

⁴⁵É preciso, no entanto, enfatizar, que, diferentemente do proposto por Busch (2006), os professores-participantes não receberam uma silhueta pronta; ao contrário, cada um deles foi convidado a representar-se livremente por meio de um desenho, nele, alocando as línguas que o constituem.

Nesse caso, os estudos biográficos podem ocupar um nível intermediário entre uma análise sociológica do contexto mais amplo e o nível menor de um estudo de caso particular.

A partir de seus estudos, Busch (2006) aponta para o fato de que as autobiografias se apoiam em casos individuais. No entanto seu interesse primeiro “não é a singularidade de uma história de vida particular, mas antes, as dimensões sociais das práticas linguísticas que casos singulares ajudam a revelar”. A autora recorre, então, a Bourdieu (1982), que defende que “o valor atribuído a uma prática linguística particular não pode ser entendido separadamente da pessoa que emprega a língua e nem das relações sociais nas quais essa pessoa está engajada” (BUSCH, 2006, p.9).

Busch (2006) explica que, na década de 1990, escolas europeias que eram compostas por alunos dos mais diversos países, devido à forte corrente migratória para Europa, iniciaram um trabalho com retratos linguísticos que tinham como objetivo visualizar e entender os recursos linguísticos utilizados por seus alunos. Esse trabalho consistia em solicitar aos alunos que colorissem silhuetas de corpos com diferentes cores que simbolizavam as línguas que essas crianças falavam. A autora esclarece que esse trabalho com desenhos foi, primeiramente, aplicado a crianças e, posteriormente, utilizado com professores africanos em um curso cujo objetivo era discutir abordagens para o ensino de classes multilíngues.

Busch (2006, 2010) salienta que o trabalho com *narrativas biográficas multimodais* pode fazer com que o falante se conscientize do potencial de seus recursos linguísticos. O fato de haver uma mudança do modo de representação – da palavra oral/escrita para o visual – muda o foco de atenção e contribui para:

[...] desconstruir categorias internalizadas, refletir sobre práticas personificadas e para gerar narrativas que são menos fixadas por expectativas de gênero. Enquanto que a lógica da palavra se caracteriza por uma sequência linear presa ao tempo, a representação visual é caracterizada pelo espaço e pela simultaneidade, além de demandar atenção para os modos pelos quais os diferentes componentes da imagem se relacionam entre si. (BUSCH, 2010, p.286).

De acordo com a autora, retratos linguísticos, além disso, enfatizam o presente ao invés de enfatizar o caminho que o sujeito percorreu até o momento em que realizou a tarefa de colorir o seu desenho. Assim, ao adotar esse tipo de

procedimento de geração de dados na pesquisa aqui relatada, parti do pressuposto que ele poderia contribuir para uma maior compreensão de como os professores-participantes do estudo posicionam-se em relação ao seu repertório linguístico.

Ademais, Kress e Van Leeuwen (2001) explicam que as imagens – no caso deste estudo, os desenhos produzidos pelos participantes – devem ser entendidas como componentes do sistema semiótico. Dessa perspectiva, as imagens são um conjunto de signos partilhados socialmente e, dessa forma, regulados por princípios e normas que são utilizadas para representar e negociar experiências nas relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros e com o mundo. Isso significa dizer que as opções de composição de uma imagem ou desenho também são escolhas de significado. Os autores salientam que:

[...] aquilo que é expresso na linguagem por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso por meio da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composticionais. E isso afetará o significado. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.2)

A partir dessa premissa, Kress e Van Leeuwen (2006) desenvolveram uma gramática funcional que serviu, no estudo em questão, de base para a análise dos “retratos linguísticos” produzidos pelos professores dele participantes.

Para os autores, a linguagem visual possui três funções: (I) a função de *representação*, (II) a função *interacional* e a (III) função de *composição*, cada uma delas descritas a seguir:

A função de representação está relacionada à capacidade das imagens de representar experiências. Ela pode ser estabelecida por meio de estruturas narrativas ou conceituais.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), as estruturas narrativas caracterizam-se pela presença de: participantes envolvidos em um evento e vetores⁴⁶ que indicam ações ou reações. As representações narrativas podem ser realizadas por quatro tipos de processos: de ação, de reação, mentais ou verbais. Nascimento et al. (2011, p.534) afirmam que essas estruturas “retratam os

⁴⁶ De acordo com Nascimento et al. (2011, p.534), vetores indicam ação ou reação. Eles são representados nas figuras por “setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção”.

participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos”.

Os processos de ação podem ser *transicionais* ou *não transicionais*. Um processo transicional envolve pelo menos dois participantes, enquanto um processo não transacional acontece quando a ação envolve apenas um participante e um vetor.

Os processos de reação, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), caracterizam-se por um vetor que corresponde à linha do olhar dos participantes da imagem. Eles, também, podem ser *transacionais* ou *não transacionais*. São transicionais caso seja possível ver o objeto do olhar dos participantes; e não transicionais, caso isso seja impossível.

Os processos mentais são identificados por “um balão de pensamento conectado a um participante humano ou personificado” (NASCIMENTO et al., 2011, p.536); e os processos verbais são identificados a partir da existência de um balão de fala.

As estruturas conceituais, por sua vez, são estáticas e o foco recai sobre os atributos e as identidades dos participantes que podem ser identificados por meio das seguintes características: agrupamento de participantes em categorias, apresentação dos participantes em uma relação parte/todo, ausência de vetores e menor detalhamento do pano de fundo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A realização dessas representações conceituais ocorre por processos denominados *classificatórios, analíticos* ou *simbólicos*.

Os processos classificatórios, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), evidenciam as características dos participantes enquanto integrantes de um grupo. Eles podem ser implícitos, caso não existam legendas verbais, ou explícitos, caso haja legendas verbais, bem como podem ser agrupados como transitórios ou permanentes de acordo com a estabilidade de suas características.

Os processos analíticos representam os elementos na imagem em uma relação parte/todo. Nascimento et al. (2011, p.538) advertem para o fato de que a opção por representar “determinados elementos na imagem com foco em suas partes ou em seu todo geralmente reflete os objetivos de quem constrói o texto e produz determinados efeitos naqueles que consomem esse texto”.

Os processos simbólicos, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), são evidenciados quando existe a presença de elementos na imagem que acrescentam valor extra, uma vez que não são, originalmente, pertencentes a ela.

No que tange à segunda função, a função de interação, Kress e Van Leeuwen (2006) esclarecem que ela estabelece relações entre os participantes representados e o leitor. Essas relações podem ser realizadas mediante diferentes recursos visuais: contato, distância social, atitude e poder.

O contato é utilizado para indicar se a relação entre o leitor e os participantes retratados é pessoal ou impessoal. Kress e Van Leeuwen (2006) explicam que, para representar uma relação pessoal, o participante é estampado como se estivesse olhando diretamente para o leitor, o que possibilita criar uma relação de *demand*, ou seja, o olhar do participante parece requisitar algo como compaixão ou medo, a depender de outros recursos no conjunto do texto. A projeção de uma relação impessoal, por sua vez, ocorre quando o participante representado aparece na imagem apenas para observação do leitor, visto que não estabelece contato direto do olhar com o leitor, o que evidencia um recurso denominado *oferta*.

A distância social ocorre pelo modo como o participante representado é posicionado como próximo ou distante do leitor. Esse posicionamento possibilita a criação de “maior intimidade, de vínculo apenas social ou de maior impessoalidade” (NASCIMENTO et al., 2011, p.540). A distância social pode ser demarcada por meio do tipo de plano escolhido para captar a imagem: plano fechado que representa intimidade, plano médio e plano aberto que denotam impessoalidade.

A atitude é evidenciada pelo ângulo em que o participante é representado na imagem: de frente, de lado ou de costas. O ângulo frontal, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), pode demonstrar maior envolvimento, pois dispõe o leitor e o participante retratados de frente um para o outro. O ângulo oblíquo, por sua vez, denota certo distanciamento, porque o participante representado é posicionado de lado em relação ao leitor; e o de costas, por sua vez, demonstra o maior grau de distanciamento.

O poder é representado a partir do ângulo que retrata o eixo horizontal da imagem. O ângulo alto, em que o leitor observa a imagem de um ponto de vista superior, ressalta maior poder do leitor. O ângulo que está ao nível do olhar,

expressa igualdade de poder entre participante e leitor; e o ângulo baixo, evidencia maior poder do participante representado em relação ao leitor.

Finalmente, a terceira função proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), a função de composição permite, segundo Nascimento et al. (2011, p.541), “descrever a organização dos elementos representados na imagem conforme o espaço que ocupam no todo da imagem ou da página multimodal – aquela constituída por imagem e texto verbal”. Essa combinação dos elementos pode ser observada a partir de três aspectos principais: o valor da *informação*, o *enquadramento* e a *saliência*.

O valor da informação é determinado de acordo com a diagramação da página e pode ser distribuído nas seguintes posições: esquerda e direita, topo e base e centro e margem. A diagramação adotada propicia a atribuição de determinados valores. Kress e van Leeuwen (2006) explicam que, na cultura ocidental, as posições esquerda/direita estão associadas aos valores de informação *dada/nova*, respectivamente. A diagramação organizada entre as áreas topo/base profere os valores de informação *ideal/real*. O elemento posicionado na parte superior da página é representando como ideal, ou porque contém a informação genérica ou porque apresenta uma situação idealizada. De outra feita, o elemento posicionado na parte inferior retrata o real, ou porque explica algo do elemento superior e apresenta os detalhes da informação, ou porque descreve a proposta concretamente. Por fim, os elementos posicionados no centro apresentam a informação principal, enquanto a informação complementar encontra-se disposta nas margens.

Kress e Van Leeuwen (2006) ressaltam que o enquadramento possibilita a observação da interligação dos elementos que compõem a imagem. Os elementos que constituem o texto podem estar interligados, separados ou segregados de acordo com o enquadramento conferido a imagem.

No que tange à saliência, Kress e Van Leeuwen (2006) referem que é possível observar as estratégias utilizadas para dar maior ou menor destaque a certos elementos no texto visual. Dentre essas estratégias, pode-se destacar: o tamanho relativo dos elementos que compõem a imagem, a coordenação entre as cores utilizadas e o posicionamento desses itens em primeiro ou segundo plano.

Momento 3

Após terem elaborado seus desenhos, solicitei aos professores-participantes que narrassem suas interpretações acerca da alocação que fizeram das línguas de seu repertório comunicativo na imagem de seus “corpos”. Essas narrativas, também, foram gravadas em áudio (cerca de 1 hora e 30 minutos de gravação) e, posteriormente, transcritas para a análise.

A adoção desse terceiro procedimento metodológico de geração de dados deveu-se porque, segundo Busch (2006), a forma pela qual as várias línguas são representadas, graficamente, em uma silhueta humana evidenciam significados particulares que são revelados, apenas, quando seus autores as explicam e interpretam.

Segundo Busch (2006), as narrativas geradas a partir dos desenhos, geralmente, referem-se ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos e trazem informações sobre a sua visão de mundo, sua afiliação a grupos sociais particulares, seus laços com certos ambientes culturais e posições políticas, como se pode observar nos retratos linguísticos selecionados e expostos, a seguir, à guisa de exemplos (BUSCH e MOSSAKOWSKI, 2010, p.163-166).



Alemão e inglês estão em minha cabeça e em minha boca porque eu falo ambas as línguas muito frequentemente e eu penso em alemão e inglês também. Inglês muito inconscientemente! O dialeto badisch está entalado em minha garganta e espera ser falado, porque eu o utilizo apenas duas vezes por ano quando eu vou à Alemanha com minha mãe. Em meu coração, bem no centro – Japonês. Eu amo esta língua e a estou estudando agora. Ela é tão bonita e incrivelmente difícil de pronunciá-la. Há também o francês em volta de meu coração, mas tenho que admitir que eu gostava mais dessa língua antes de eu começar aprendê-la na escola ... Daí tem o hebraico. Eu gosto, mas eu não gosto tanto. Eu preciso dele de vez em quando, como eu preciso de minhas pernas e braços, porque sem eles não funciona ...

Bea G., 15 anos



Catalão (amarelo) é minha língua materna, é visceral, íntima, não foi uma escolha. Eu sinto e normalmente penso em catalão, a maioria do meu dia a dia é em catalão. Espanhol (azul) é minha outra língua materna, mas é mais mental: eu decido conscientemente que eu quero utilizá-la, exemplo, com meu pai. Eu não tenho muita conexão emocional com o espanhol a não ser se eu estou discutindo com meus pais. Alemão (vermelho) está em minha boca e garganta porque, muitas vezes, quando estou em um ambiente no qual se fala o alemão, eu sinto as palavras entaladas em minha garganta e eu não sou capaz de dizê-las. Devido ao trabalho e a experiências profissionais, eu frequentemente olho para o mundo em inglês (verde). É essencial perceber e experimentar coisas novas, pessoas novas e sentimentos novos. Sua localização – os olhos e as orelhas – está relacionada aos sentidos correspondentes.

Clara A., 30 anos

Apresentados os procedimentos metodológicos adotados no estudo em questão, na continuidade, elenco um breve perfil dos professores que dele participaram.

4.3 Os professores participantes

A seleção dos 06 professores participantes do estudo em pauta obedeceu a três critérios:

- (I) ser brasileiro(a);
- (II) trabalhar, à época da geração de dados, em uma Escola Bilíngue Brasileira Português-Inglês (EBB) ou em uma Escola Internacional (EI) na cidade de São Paulo;
- (III) estar disposto a narrar sua trajetória profissional desde sua formação até o momento em que os dados foram gerados.

Na continuidade, relato um breve perfil de cada um dos seis professores participantes do estudo. É importante enfatizar que, de modo a preservar seu anonimato, eles/elas foram, aqui, referidos por pseudônimos. Esclareço, além disso, que conheci esses/essas profissionais como meus/minhas alunos(as) durante cursos de formação para a docência que ministrei ou durante atividades de assessoria/consultoria por mim realizadas nas escolas em que, à época, atuavam.

Durante o processo de geração de dados, todos esses professores-participantes da pesquisa estavam na faixa de idade compreendida entre 30-40 anos de idade.

(1) Carla

Formada em pedagogia por uma universidade estadual paulista, Carla começou a atuar como assistente em uma EBB logo que retornou ao Brasil de um intercâmbio realizado nos EUA para aperfeiçoar seu inglês. À época da geração de dados, Carla ministrava, em inglês, aulas, para uma turma de alunos que ingressaram na escola com 1 ano de idade. Ela trabalhava na EBB em questão há 10 anos. Além de seu trabalho como docente, essa professora, também, auxiliava a coordenação da instituição em assuntos específicos relacionados ao cotidiano escolar.

(2) Lucas

Quando o conheci, Lucas trabalhava em uma Escola Internacional havia 2 anos, embora já atuasse como professor de língua portuguesa e literatura há 10 anos. Assim, apesar de ter bastante experiência docente, essa era sua primeira vivência em uma EI. Ele havia feito sua graduação em Letras e sua pós-graduação em uma universidade estadual paulista de renome. Na época em que o entrevistei, Lucas atuava como professor de português em duas turmas do Ensino Fundamental na EI em questão.

(3) Bruno

Assim como Lucas, o histórico escolar de Bruno sugere uma sólida formação acadêmica no que se refere ao ensino de língua portuguesa e de suas literaturas: seus estudos na graduação (Letras) e na pós-graduação, também, foram realizados em uma universidade pública paulista muito conceituada. Com uma considerável experiência profissional – à época da geração de dados, ele já somava 9 anos no exercício da docência – Bruno, no entanto, tinha pouca experiência com educação bilíngue: quando entrevistado, ele estava atuando como professor de português do 9º ano, em uma Escola Internacional, estava apenas há 1 ano.

(4) Paula

Diferentemente de Lucas e Bruno, Paula já tinha, quando a conheci, sólida experiência no campo da Educação Bilíngue de Elite: ela já vinha atuando como professora e coordenadora em diferentes EBB há vários anos. Com diploma em pedagogia obtido em uma universidade estadual paulista bastante respeitada, Paula, na época em que foi entrevistada, trabalhava há 2 anos, em uma escola bilíngue da cidade de São Paulo, como professora de inglês para alunos de 1º ano do Ensino Fundamental.

(5) Pamela

Também formada em pedagogia por uma universidade estadual paulista de prestígio, Pamela, durante os momentos de geração de dados para a pesquisa aqui relatada, era professora de português do 1º ano de uma EBB há 3 anos. Ela já atuara como professora de português e de inglês em diversas EBB, escolas regulares e institutos de idiomas.

(6) Sandra

Pedagoga formada por uma universidade paulista particular, Sandra, também, apresentava, em seu currículo, uma experiência bastante considerável no que tange à educação bilíngue quando a conheci: ela já atuara em diversas EBB da cidade de São Paulo, sempre, como professora de português. Quando entrevistada, Sandra era professora de português no 2º ano em uma EBB há 1 ano. Essa professora ressentia-se de sua falta de conhecimento da língua inglesa, embora afirme ser grande entusiasta do trabalho realizado em escolas bilíngues.

De modo a facilitar o acompanhamento da análise de dados apresentada no capítulo seguinte desta tese, na sequência, desenvolvi uma síntese do perfil dos professores-participantes da pesquisa à época da geração de dados:

Quadro 7 - Síntese do perfil dos professores-participantes da pesquisa

Pseudônimo	Formação Acadêmica	Local de Atuação Profissional	Língua de Instrução Utilizada
(1) Carla	Graduação em Pedagogia	Escola Bilíngue Brasileira (EBB)	Inglês
(2) Lucas	Graduação em Letras Pós-graduação	Escola Internacional (EI)	Português
(3) Bruno	Graduação em Letras Pós-graduação	Escola Internacional (EI)	Português
(4) Paula	Graduação em Pedagogia	Escola Bilíngue Brasileira (EBB)	Inglês
(5) Pamela	Graduação em Pedagogia	Escola Bilíngue Brasileira (EBB)	Português
(6) Sandra	Graduação em Pedagogia	Escola Bilíngue Brasileira (EBB)	Português

Fonte: Elaboração própria

Na seção a seguir, descrevo como a análise das narrativas foi organizada e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

4.4 A organização da análise de dados

De acordo com os objetivos desta pesquisa, organizei a análise dos dados em duas grandes seções de acordo com o grupo ao qual o professor pertencia. Desse modo, tem-se, de um lado, o grupo dos professores de português, ou que ministram aulas em português, e, do outro, o grupo dos professores de inglês, ou que ministram aulas em inglês nas EBB ou nas EI em que, então, atuavam.

Cada uma dessas seções foi organizada, por sua vez, em três partes: (I) análise dos posicionamentos dos participantes em relação ao seu repertório linguístico; (II) análise dos posicionamentos dos participantes em relação ao repertório linguístico de seus alunos; e (III) análise dos posicionamentos dos participantes em relação ao cenário em que atuam. A expectativa era que, ao assim proceder, seria possível compreender o modo como os participantes da pesquisa se posicionariam no tocante à sua identidade profissional.

Os dados gerados a partir dos diferentes instrumentos adotados – mediante uma narrativa oral mais ampla, do retrato linguístico elaborado e, posteriormente, da narrativa desse retrato – foram analisados, como já enunciado, tendo em mente alguns dos postulados defendidos por Wortham (2001) a respeito dos posicionamentos interacionais que emergem das narrativas. Segundo Bizon (2013, p.88), para o autor, “o posicionamento assume papel central na compreensão de nossas performances discursivo-identitárias e alteridades e, por conseguinte, na compreensão das realidades sociais que constituem a contemporaneidade”.

Neste estudo, mobilizei cinco tipos de pistas indexicalizadoras de vozes e indicativas de posicionamentos interacionais propostos por Wortham (2001) – e discutidas na seção 3.2 – que emergiram nas/das narrativas: (I) referência e predicação, (II) descritores metapragmáticos, (III) citação, (IV) índices avaliativos e (V) modalizadores epistêmicos. Essas pistas indexicalizadoras estão, para melhor visualização, alocadas no quadro a seguir:

Quadro 8 - Pistas Indexicalizadoras utilizadas na análise de dados

Referência e predicação	Seleção de coisas no mundo e caracterização nas histórias que conta, como, por exemplo, o uso de adjetivos.
Descritores metapragmáticos	Inclusão de verbos metapragmáticos de enunciação para referência e caracterização da maneira como alguma coisa foi dita, avaliando-a, como, por exemplo, verbos declarativos, como “falar”, “dizer”, “alegar”.
Citação	Referência a um falante citado, ao seu enunciado e ao verbo metapragmático utilizado para caracterizar o evento de fala.
Índices avaliativos	Expressões ou modos de falar associados a determinados grupos de pessoas, que indexicalizam o lugar social do narrador e/ou da personagem, suas ocupações, origens regionais, gênero, etc.
Modalização epistêmica	Modalizadores epistêmicos são expressões <i>formulaicas</i> e tempos verbais utilizados para expressar o maior ou menor acesso epistêmico que narrador e personagens têm no evento de narrar e no evento narrado, como por exemplo “era uma vez”.

Fonte: Adaptado de Wortham (2001)

A partir da análise das narrativas, ficou nítido que alguns professores participantes fizeram uso de figuras de linguagem para narrar seus posicionamentos em relação ao seu repertório linguístico, ao de seus alunos e quanto ao cenário em que atuam. Dessa forma, fez-se necessário, também, considerar as figuras de linguagem como pistas indexicalizadoras, assim como o fez Bizon (2013), em sua tese de doutoramento. Bizon (2013, p.110) menciona Bauman (1977) e Wortham

(2001) para salientar a “notória importância que a utilização de figuras de linguagem pode assumir na construção das narrativas”. Além disso, ressalta que esses recursos “iluminam o cenário em foco na narrativa e chamam a atenção para determinadas cenas, contribuindo para o vozeamento e ventrilocução de narradores e personagens” (BIZON, 2013, p.110) Nas narrativas geradas ao longo deste estudo, os professores utilizaram imagens que se apoiaram em metáforas, comparações, hipérboles e antíteses. Sendo assim, ao quadro anteriormente apresentado, incluo, agora, as figuras de linguagem como mais uma das pistas indexicalizadoras de vozes que utilizei para indicar os posicionamentos dos narradores referentes às questões que norteiam este estudo:

Quadro 9 - Pista Indexicalizadora complementar construída a partir da análise das narrativas

Figuras de linguagem ⁴⁷	<p>As figuras de linguagem são recursos ou instrumentos que se podem empregar na fala ou na escrita para deixar a frase ou mensagem mais expressiva ao ser transmitida.</p> <p>Alguns exemplos de figuras de linguagem utilizadas nas narrações deste estudo são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metáfora: emprego de uma palavra semelhante em lugar de outra palavra ou termo que possui um significado diferente do uso comum. - Comparação: emprego de uma palavra para se comparar ou mesmo qualificar aquilo a que se refere por meio do uso de conectivos (como, tal, assim, qual, etc.). - Hipérbole: emprego de um exagero proposital. - Antítese: emprego de palavras que expressam o contrário.
------------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Os “retratos linguísticos” desenhados pelos professores participantes deste estudo foram analisados com base na Gramática Visual, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), explicitada na seção 4.2, no Momento 2. A descrição das principais categorias para a análise do sentido em imagens e textos multimodais, de acordo com a Gramática Visual, já descrita anteriormente, está organizada conforme o quadro a seguir:

⁴⁷ Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/figuras-de-linguagem>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

Quadro 10 - Categorias para Análise – Gramática Visual

Funções de	Estruturas/Recursos			
Representação Capacidade de representar a experiência	Estrutura Narrativa		Estrutura Conceitual	
	Retrata participantes realizando ações ou envolvidos em acontecimentos.		Foco nos atributos e nas identidades dos participantes.	
	Processos: de ação (transicionais e não transicionais), de reação e mentais ou verbais.		Processos: classificatórios (implícitos ou explícitos/permanentes ou transitórios, analíticos e simbólicos.	
Interação Relações entre participantes e o leitor	Contato	Atitude	Distância	Poder
	Pessoal – relação de demanda. Impessoal – relação de oferta.	De frente De lado De costas	Plano fechado Plano médio Plano aberto	Ângulo alto Nível do olhar Ângulo baixo
Composição Organização dos elementos representados na imagem	Valor da informação	Enquadramento		Saliência
	Esquerda/direita Topo/base Centro/margem	Elementos interligados Elementos separados Elementos segregados		Tamanho dos elementos que compõem a imagem. Coordenação entre as cores utilizadas. O posicionamento desses itens em primeiro e segundo plano.

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

Além disso, utilizei a noção de fronteiras que, nas narrativas dos professores, surgiu como um meio de delimitação de identidades individualizadas, estanques ou unificadas, criadas discursivamente. Nesses momentos, foi recorrente a tentativa dos professores que lecionavam em português de, discursivamente, distanciarem-se dos professores estrangeiros que atuam nas EBB e nas EI e da cultura estrangeira. Ao mesmo tempo, percebemos, ainda, o movimento discursivo de aproximação, por parte dos professores que lecionam em inglês, do ideal de falante nativo de língua inglesa como aquele que domina a língua e a cultura referente.

A seguir, descrevo a análise das narrativas geradas ao longo desta pesquisa.

5 AS NARRATIVAS

Neste capítulo, apresento a análise das narrativas geradas pelos professores participantes deste estudo. Organizo este capítulo em três grandes seções que buscam responder a cada uma das perguntas norteadoras desta pesquisa: (I) posicionamentos em relação às línguas que compõem o repertório linguístico dos professores participantes do estudo; (II) posicionamentos em relação às línguas que compõem o repertório linguístico dos alunos; e (III) posicionamentos em relação ao cenário no qual os professores participantes atuam. Cada uma dessas seções é dividida em duas subseções que correspondem à língua com a qual cada um dos professores atua em seus cenários de origem: (I) professores de português e (II) professores de inglês.

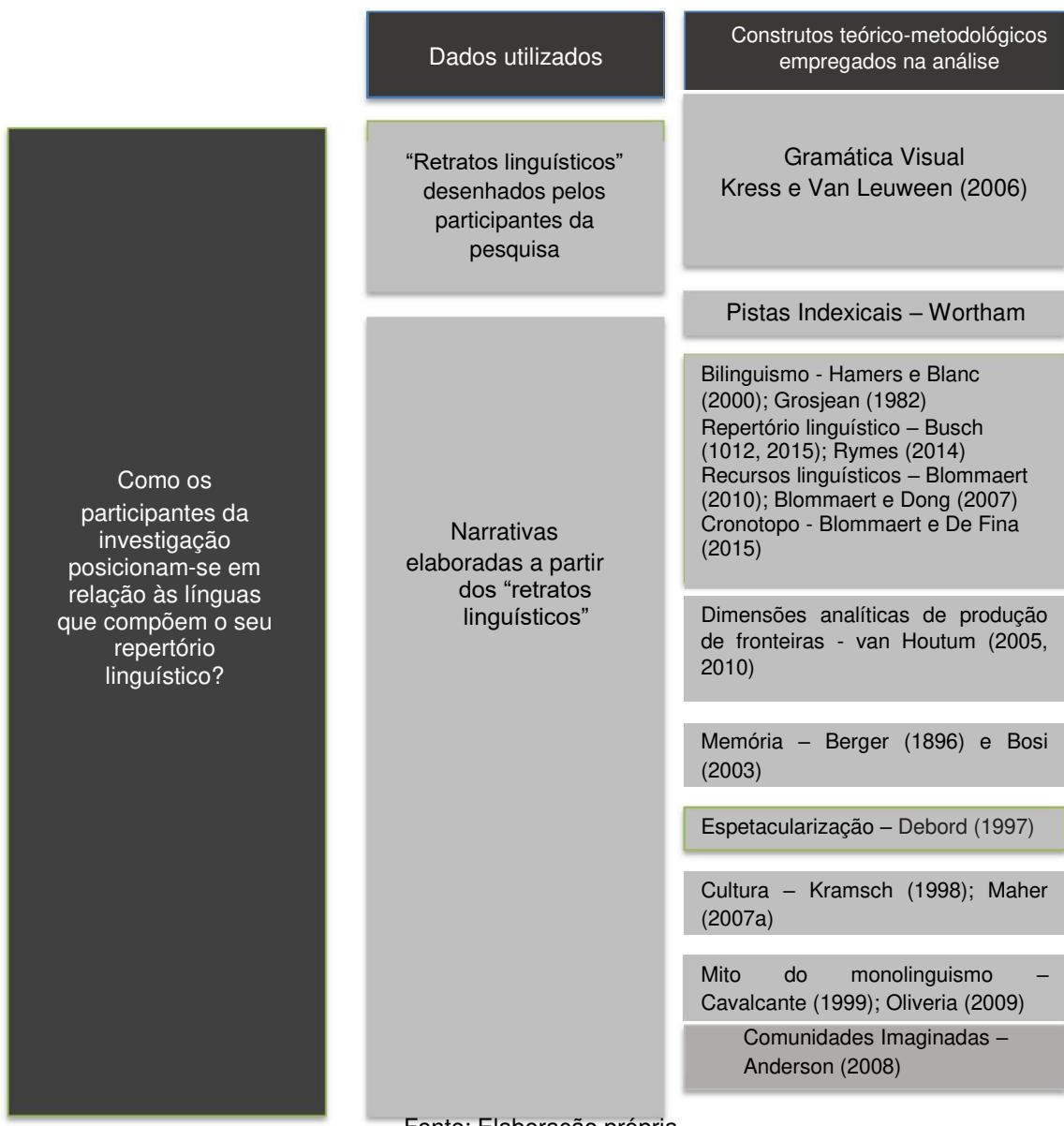
5.1 Posicionamentos em relação às línguas que compõem o repertório linguístico dos professores participantes do estudo

As *performances* narrativas a seguir foram geradas a partir do desenho que as professoras participantes traçaram ao representar e, posteriormente, narrar seus repertórios linguísticos. Pretendem, portanto, responder à primeira pergunta deste estudo que é:

Como os participantes da investigação posicionam-se em relação às línguas que compõem seu repertório linguístico?

Para tanto, mobilizo os conhecimentos teórico e metodológico apresentados ao longo deste trabalho. Para responder a esta pergunta especificamente, apresento, no quadro a seguir, os dados e os construtos teórico-metodológicos empregados:

Figura 3 - Dados e construtos teórico-metodológicos empregados para responder à subpergunta a).



Fonte: Elaboração própria

5.1.1 Professoras de/em inglês

Paula e Carla são as duas professoras participantes deste estudo que atuam em suas instituições no currículo que é ministrado em inglês. Ambas são pedagogas e, no momento em que as narrativas foram coletadas, atuavam, também, na gestão da instituição em que trabalhavam. Paula era professora e coordenadora do primeiro

ano; e Carla era professora do K1, que compreende alunos de 1 a 2 anos e assistente de coordenação.

5.1.1.1 Carla

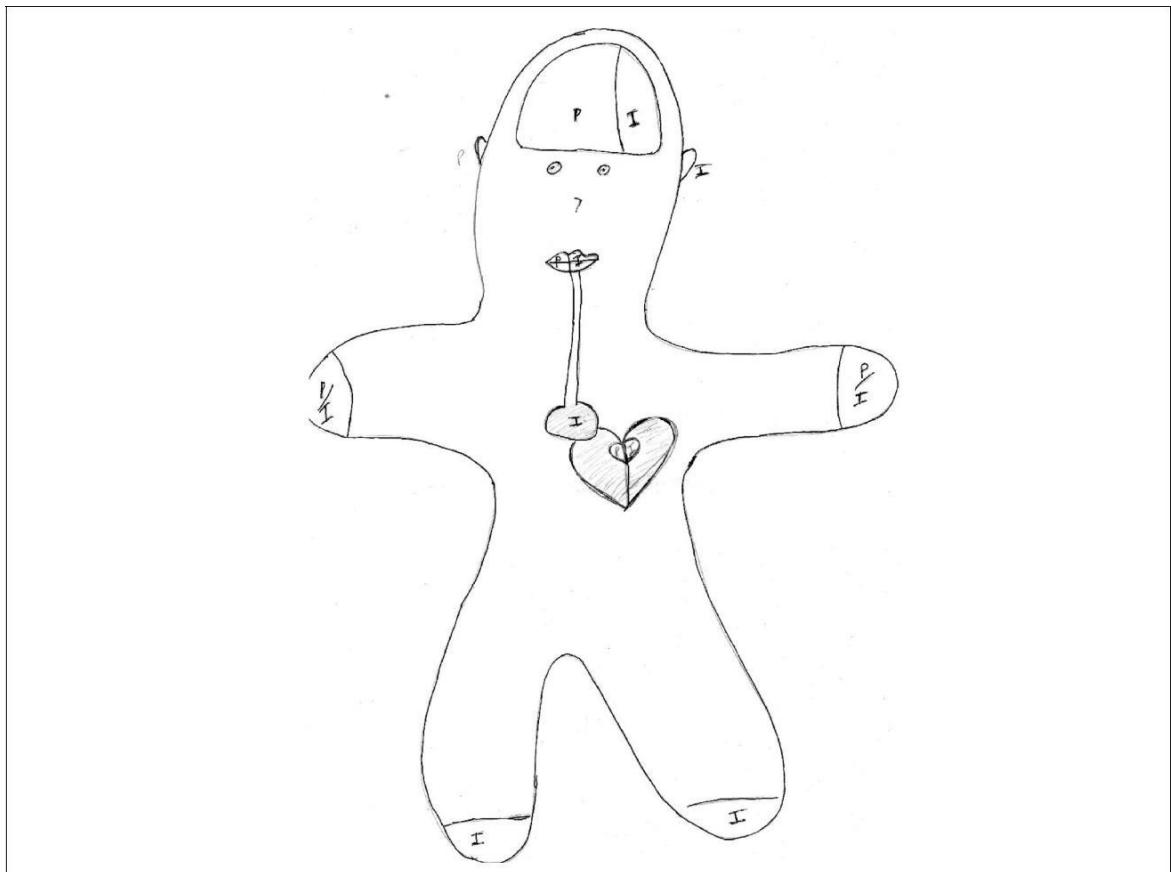
Em inglês ainda vem um frio na barriga. Então, eu pus o meu estômago em inglês que isso me dá um ... Eu transpiro.

a. O desenho de Carla⁴⁸

Carla decidiu traçar seu desenho em tom grafite, embora tenha lhe sido oferecida uma variedade de cores para que o fizesse. Seu desenho ressalta algumas das partes de seu corpo como o cérebro, a boca, o coração, o estômago, os pés e as mãos, como é possível observar na figura a seguir:

⁴⁸Embora, nesta subseção, o objetivo seja a análise do desenho, muitas vezes, utilizo-me, também, da narrativa para dar ênfase a determinado ponto que desejo ressaltar.

Figura 4 - "Retrato linguístico" de Carla



Fonte: Dados da pesquisa

Carla fez uso de uma estrutura conceitual de representação para retratar seu repertório linguístico. A imagem que produziu ocupa toda a página A4, de modo que não há a presença de um pano de fundo e, desse modo, o foco de seu desenho recai sobre a distribuição que faz do inglês e do português dentro dos órgãos retratados.

Quanto aos significados interativos mobilizados em seu desenho, pode-se afirmar que Carla representou seu retrato linguístico de modo a travar uma relação pessoal com o leitor, uma vez que o olhar proveniente da silhueta desenhada atinge prontamente o leitor, o que cria, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), uma relação de demanda. No caso deste desenho, o olhar, analisado em conjunto com a narrativa, parece requisitar do leitor compreensão do fenômeno que a professora participante da pesquisa narra, primeiramente, em forma de desenho e, depois,

verbalmente. Carla utiliza-se inúmeras vezes da partícula “né” para narrar seu desenho:

Excerto 1⁴⁹

2 *Mas o inglês muito mais escrito, né?*

Excerto 2

13 *Meu domínio é em português, né?*

16 *Mas não é a língua que domina o meu cérebro, né?*

Excerto 3

19 eu venho trabalhando

20 isso mais, cada vez mais, ainda mais agora como assistente de coordenação,

21 né?

Excerto 4

26 O meu coração, então, porque eu me apaixonei por essa língua. Mesmo não

27 sendo ... tendo nenhuma referência familiar, né?

30 O meu emocional, né?

Excerto 5

32 *A partir do momento que eu vivi essa experiência e tenho o inglês próximo,*

33 *então, eu coloquei nos pés que eu pude a partir do inglês eu acho que eu pude*

34 *conseguir conhecer mais coisas, nesse sentido de caminhar, de se eu quiser*

35 *ir para qualquer país que tenha, né?*

⁴⁹Os excertos completos serão apresentados ao longo do item b) desta subseção.

A narrativa verbal de Carla reforça a hipótese de que a relação de demanda que a professora participante cria a partir do seu desenho pode ser interpretada como uma busca por compreensão de sua narrativa por parte de seus interlocutores. Nesse sentido, traço a hipótese de que a partícula “né”, assim como o olhar direto dirigido ao leitor, tem a função de instaurar uma negociação para que uma presumível não coincidência de sentidos entre a pesquisadora, a narradora (professora participante) e o leitor do trabalho seja eliminada ou, pelo menos, atenuada. Carla parece buscar a compreensão do leitor no tocante ao seu repertório linguístico, que traz consigo uma parte biográfica importante de sua carreira profissional.

Quanto ao enquadramento, o desenho é representado em um plano aberto, que retrata todo seu corpo. Sua silhueta é representada de frente para o leitor, o que cria uma relação de proximidade com seu interlocutor; e o ângulo utilizado no desenho se encontra ao nível do olhar do leitor.

Com relação aos significados composicionais, observa-se que, tanto no cérebro, na boca, nas orelhas e no coração representados, o português aparece sempre do lado esquerdo; e o inglês, do lado direito. Isso ocorre porque, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as informações dadas são posicionadas, na cultura ocidental, do lado esquerdo; e as informações novas, do lado direito. De acordo com o desenho de Carla, pode-se entender que o inglês é a “informação nova” em sua trajetória bilíngue. Esse fato é, também, reportado no início de sua narrativa:

Excerto1

1 Eu acho que eu sou uma bilíngue tardia. Então, que eu aprendi o inglês ao longo de minha vida escolar. Mas o inglês muito mais escrito, né?

Carla posiciona, no centro da página, seu coração e seu estômago e confere-lhes saliência ao pintá-los de cor cinza, diferentemente do tratamento que deu aos outros órgãos, que não possuem nenhum tipo de preenchimento. Carla narra duas sensações importantes relacionadas a esses órgãos que ressalta em seu desenho: o medo e a paixão, como se pode observar a seguir:

Excerto 3

23 *Então, eu me controlo muito mais falando em português. Em inglês ainda vem
24 um frio na barriga. Então, eu pus o meu estômago em inglês que isso me dá
25 um ... Eu transpilo.*

Excerto 4

26 *O meu coração, então, porque eu me apaixonei por essa língua.*

Em inglês, Carla narra seu medo, por meio da figura de linguagem - metáfora, *um frio na barriga* (linha 24), e explica que *transpira* (linha 25) ao utilizar o inglês. Em seguida, narra sua relação afetiva com o inglês e enuncia que se *apaixonou* pela língua (linha 26).

Apresento, a seguir, a análise da narrativa verbal produzida pela professora participante ao narrar seu “retrato linguístico”.

b. A narrativa de Carla

Ao narrar seu desenho, Carla encena uma performance narrativa que traz à tona suas memórias de quando aprendeu inglês:

Excerto 1

1 *Eu acho que eu sou uma bilíngue tardia. Então, que eu aprendi o inglês ao longo
2 de minha vida escolar. Mas o inglês muito mais escrito, né? Leitura e escrita do
3 o ouvir e falar.*
4 *E só me tornei ... Eu falava muito pouco, eu sempre fui muito ... mania de
5 perfeição. Então, eu sempre tive muito medo de errar e eu não queria me expor.
6 Então, eu falava menos ainda com medo de mostrar que de repente eu não sabia
7 ou que eu errei. Então, eu falava muito pouco. E aí só quando eu me expus a...
8 Eu fui morar fora e eu fui obrigada a falar e tive que me expor para me fazer
9 entender e aí eu perdi esse medo e aí eu comecei ... Não que eu perdi e esse*

10 medo que eu ainda não gosto de ficar ... Eu tenho receio disso ... de falar
 11 em público, enfim ...

Carla aborda em sua narrativa discursos que circulam no senso comum sobre o que é ser bilíngue (linha 1-3) e sobre processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (linha 8 – 9). Para tanto, Carla, ao narrar seu retrato linguístico, traz à tona memórias sobre como se constituiu falante da língua inglesa.

A memória é entendida, neste estudo, como uma inscrição no tempo, o que possibilita conexões com as lembranças de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. Bergson (1896) explica que a lembrança parte sempre de um chamado do presente.

A memória, esclarece Bosi (2003), opera com liberdade ao escolher, de forma não arbitrária, acontecimentos no espaço e no tempo que se relacionam por meio de índices comuns, ou seja, que têm um significado coletivo.

Relativamente ao que é ser bilíngue, Carla, ao evocar suas memórias sobre quando e como aprendeu inglês, define-se como uma bilíngue tardia (linha 1), o que sugere uma citação indireta a autores, como, por exemplo, Hamers e Blanc (2000). Esses autores debruçaram-se sobre a criação de tipologias e categorias que tiveram como objetivo a abordagem do bilinguismo como um fenômeno multidimensional. Hamers e Blanc (2000) apontam, em sua classificação, na terceira dimensão de bilinguismo proposta, a idade de aquisição das línguas. E Carla, ao denominar-se bilíngue tardia, uma vez que relata que aprendeu inglês ao longo de sua vida escolar (linha 2), remete-se ao bilinguismo adolescente ou adulto proposto por Hamers e Blanc (2000), ou seja, a aquisição da segunda língua na idade adulta ou durante a adolescência.

Ao fazer uso do termo bilíngue tardia, Carla entextualiza os discursos amplamente difundidos por alguns autores que utilizam o falante nativo como modelo de conhecimento linguístico a ser alcançado pelo bilíngue. Desse modo, Carla, à luz de autores como Hamers e Blanc (2000), faz circular a noção de bilíngue tardia em contraposição ao período no qual falantes nativos aprendem uma língua – a primeira infância.

Nesse excerto, a narradora predica a si mesma em seu processo de aprendizado da língua inglesa: *eu falava muito pouco* (linha 4), *eu sempre fui muito ... mania de perfeição* (linha 5) e *eu sempre tive muito medo de errar* (linha 5). Dessa forma, Carla nos sinaliza que esse processo foi penoso e difícil para ela devido ao seu medo de cometer erros ao falar em uma língua que julgava não dominar.

Em sua *performance narrativa*, Carla aponta que, apenas, quando foi morar fora do Brasil (linha 9) que perdeu o medo de falar inglês. O descritor metapragmático “perdi esse medo” indexicaliza o processo vivenciado pela narradora para se tornar falante da língua inglesa. Os descritores metapragmáticos incluem os denominados verbos do dizer, que são aqueles que descrevem exemplos de uso de língua. Carla, nesse excerto, vozeia seu próprio falar em língua inglesa e descreve a relação que estabeleceu com a utilização oral do inglês. Como apregoa o senso comum, Carla coaduna com a ideia de que morar fora do país é imprescindível para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Nesse sentido, a narradora, ao afirmar: *eu fui obrigada a falar e tive que me expor ...* (linha 9 e 10), reforça seu posicionamento de que foi apenas quando foi morar no exterior que se tornou falante de língua inglesa e perdeu o medo de falar. Nesse trecho, Carla expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição, comprometendo-se com o conteúdo expresso, ou seja, com o fato de que foi apenas o morar no exterior que a tornou falante de língua inglesa.

Na linha 7, a narradora não completa sua frase (*E aí foi só quando eu me expus a ...*), e esta lacuna possibilita sugerir complementos para sua narrativa. A linha de raciocínio proposta pela participante leva a crer que a frase poderia ser completada com a palavra “nativos”, pois essa figura ocupa posição central na narrativa de Carla, que faz uso de seu campo conceitual para se definir como bilíngue.

É possível o levantamento de variadas hipóteses que poderiam explicar o motivo pelo qual Carla decide não completar sua frase: estaria Carla consciente de toda a problemática que envolve o conceito de falante nativo? Carla é uma professora que busca atualização constante e, como relata em sua narrativa, a própria escola na qual trabalha oferece diversos cursos para que seus professores se aperfeiçoem. Desse modo, uma das hipóteses possíveis é a de que, embora Carla entenda conceitualmente a discussão proposta acerca do conceito de falante

nativo como modelo e parâmetro que balize o entendimento e a mensuração de competências de indivíduos bilíngues, ainda é difícil para a participante se distanciar dessa noção ao narrar seu próprio bilinguismo. Essa visão de bilinguismo, que tem como modelo o falante nativo, também ressurge na narrativa de Carla quando ela nos narra o modo pelo qual alocou as línguas em seu corpo em seu desenho:

Excerto 2

12 *Por isso que eu pus no meu cérebro, o português vem em maior parte aqui por*
 13 *conta disso, dessa minha ... Meu domínio é em português, né? O domínio é*
 14 *português.*
 15 *Apesar de conseguir ser fluente e ter um domínio também na língua inglesa.*
 16 *Mas não é a língua que domina o meu cérebro, né? Eu penso muito mais em*
 17 *português do que em inglês. Então, eu coloquei essa divisão aqui, o inglês*
 18 *sendo um pouquinho menor.*

Nesse excerto, Carla faz uso de uma figura de linguagem, metáfora – eu pus no meu cérebro (linha 12) – para explicar o que define como domínio em cada uma das línguas (linhas 13, 14 e 15). O domínio do inglês é um dos aspectos mais destacados pelo mercado de trabalho atual a partir do discurso capitalista. Há de se ter professores que dominem o inglês para que esses façam com que seus alunos, também, dominem a língua inglesa e, com isso, possam ingressar no competitivo mercado de trabalho. Carla entextualiza essa ideia de dominar línguas e confina-as em um lugar determinado, como se faz com animais a serem dominados, por exemplo. O local escolhido por Carla para confinar suas línguas foi o cérebro, que tem uma relação com o desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, com a aprendizagem de novos conceitos.

Carla parece apoiar-se no conceito de que língua é apenas um sistema de estruturas que o falante deve apreender, ou dominar, como afirma. Carla apoia-se no que entende por competência linguística e, nesse ponto, parece comparar suas competências as de um falante nativo monolíngue. Dessa forma, refere que seu domínio é em português (linha 12), embora consiga ser fluente e ter um domínio, também, na língua inglesa (linha 14). Porém Busch (2015) desconstrói a ideia de que o repertório é um conjunto de competências, um tipo de caixa de ferramentas da

qual selecionamos a língua certa, ou o código correto para cada contexto ou situação. De acordo com a autora, a extensão das escolhas acessíveis para um falante não é limitada, apenas, por regras gramaticais e conhecimentos das convenções sociais; ao invés disso, línguas ou modos de falar particulares podem ter fortes conotações emocionais ou ideológicas que não estão disponíveis ou estão parcialmente disponíveis em momentos específicos.

Ao desenhar suas línguas lado a lado em seu cérebro, porém compartmentalizadas em espaços separados, Carla parece revelar sua visão monoglóssica de língua. A narradora compara o tamanho (linha 17) do domínio de suas línguas e predica o inglês como menor (linha 18), uma vez que entende que seu domínio é menor nessa língua.

Sua narrativa permite inferir que Carla entende o funcionamento de suas línguas como mecanismos que operam de forma independente. A participante parece desconhecer o fato de que, em seu repertório linguístico, diferentes línguas e modos de falar se revezam, interferem-se mutuamente e entrelaçam-se para formar algo novo. É possível dizer que, muito provavelmente, Carla, de igual modo, desconheça a noção de repertório linguístico que, como Busch (2012) alerta, foi concebida em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua.

Em sua *performance* discursiva sobre seu repertório linguístico, a narradora posiciona-se de modo que faz uso de descritores metapragmáticos para sinalizar sua relação de insegurança ao expor-se em ambas as línguas, como se pode observar no excerto que segue:

Excerto 3

19 *E aí por conta desse receio de ter que falar em público, eu venho trabalhando*
 20 *isso mais, cada vez mais, ainda mais agora como assistente de coordenação,*
 21 *né? Eu tenho que me expor, que falar com os pais e fazer reuniões e*
 22 *apresentar trabalhos. Eu tenho trabalhado isso melhor, mas é em português.*
 23 *Então, eu me controlo muito mais falando em português. Em inglês ainda vem*
 24 *um frio na barriga. Então, eu pus o meu estômago em inglês que isso me dá*
 25 *um ... Eu transpiro.*

A narradora utiliza os descritores metapragmáticos – “tenho que me expor, fazer reuniões e apresentar trabalhos” (linha 21 e 22) – para descrever algumas de suas obrigações relacionadas ao falar em público exigidas em função do cargo de assistente de coordenação.

O verbo “controlar”, outro descritor metapragmático, do enunciado “eu me controlo mais falando português” (linha 23) também marca seu posicionamento em relação à sua constituição como bilíngue. A narradora parece entextualizar os discursos acerca do querer controlar totalmente a língua que se fala, ou seja, não hesitar, ter fluidez, não cometer erros gramaticais e lexicais e dar respostas sempre corretas. Ao referir-se ao inglês, Carla utiliza a figura de linguagem, “frio na barriga” (linha 24) e faz uso do descritor metapragmático “eu transpiro” (linha 25) para expressar como se sente ao falar inglês em público.

É possível inferir, pelo seu discurso, que a “transpiração” da narradora ao falar inglês em público ocorre uma vez que ela não se controla em inglês como ela se controla em português. Esse não controle em inglês causaria, em Carla, um desconforto tão grande que a faria transpirar. Carla descreve esse desconforto por meio da figura de linguagem um frio na barriga (linha 24). Esse desejo de controlar a língua que se fala é cultural e é pautado na crença de que o papel da escola bilíngue seria o de oferecer ao aluno a possibilidade do “controle pleno” do inglês e do português. Desse modo, não seria permitido à narradora, que é a professora que ensinaria esse controle ao aluno, um “não controle em inglês”.

Ao posicionar-se em relação ao seu repertório linguístico, a narradora parece reduzir a língua à sua dimensão cognitiva e instrumental e, dessa maneira, passível de controle. No entanto Carla parece reivindicar a dimensão corpórea de seu repertório linguístico ao relacioná-lo com o verbo “transpirar”. Busch (2015) explica que o importante no conceito de repertório linguístico não é o modo pelo qual as habilidades linguísticas são adquiridas e acumuladas ao longo do tempo; ao invés disso, há a expectativa de traçar como, por meio de experiências emocionais e corporais, situações dramáticas ou recorrentes de interações com o Outro tornam-se parte de seu repertório. No caso da narradora, a experiência corporal e emocional de *transpirar* na interação com o Outro por meio da língua inglesa se tornou parte de seu repertório. Somando-se a isso, Carla narra, também, sua ligação emocional com o inglês, como se pode observar no excerto 4:

Excerto 4

26 *O meu coração, então, porque eu me apaixonei por essa língua. Mesmo não*
 27 *sendo ... tendo nenhuma referência familiar, né? Meus pais não falam inglês.*
 28 *Então, na minha família, acredito que só eu falo inglês. Eles podem entender*
 29 *alguma coisinha, mas é muito muito pouco. Então, essa língua tomou também o*
 30 *meu coração. O meu emocional, né? Essa ... Criei um vínculo com essa língua.*
 31 *Então, eu ponho metade em português e metade em inglês no coração.*

Em seu desenho, Carla posiciona a língua inglesa e portuguesa em seu coração. Ao prosseguir sua narração, diferentemente da visão sistêmica de língua que apresenta nos excertos 26 e 27, a narradora sinaliza uma relação afetiva com a língua inglesa ao enunciar: *eu me apaixonei por essa língua* (linha 26), *essa língua tomou também meu coração* (linha 29-30) e *criei um vínculo com essa língua* (linha 30).

Nessa *performance discursiva*, a narradora, para explicar sua paixão pelo inglês, posiciona-se marcando a distância de sua família ao utilizar os modalizadores epistêmicos: *nenhuma referência familiar* (linha 27) e *só eu falo inglês* (linha 28). Faz uso também de uma figura de linguagem como a hipérbole *muito muito pouco* (linha 29) para marcar seu distanciamento de sua família no que se refere ao conhecimento da língua inglesa. Carla afirma, então, ser a única falante de língua inglesa em sua família.

Pode-se traçar um paralelo do enunciado por Carla, quando explica que é a única que fala inglês em sua família, ao conceito de experiência vivida da língua proposto por Busch (2015). Essa noção possibilita focalizar a dimensão biográfica do repertório linguístico a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e modifica-se ao longo da vida. Desse modo, a narradora adquiriu, ao longo de sua trajetória, recursos linguísticos e sociolinguísticos que a distanciaram dos usos de linguagem sedentários de sua família (BLOMMAERT, 2010) a fim de conectar-se aos complexos e fluidos contextos sociolinguísticos da atualidade, ao aprender inglês. Assim, é possível afirmar que, para a narradora, o inglês moveu-se pelo tempo e espaço de sua vida e transformou-se em uma ferramenta para a

mobilidade, pois é, por meio dessa língua, que Carla ascendeu profissionalmente, como explica na passagem a seguir:

Excerto 5

32 *A partir do momento que eu vivi essa experiência e tenho o inglês próximo,*
 33 *então, eu coloquei nos pés que eu pude a partir do inglês eu acho que eu pude*
 34 *conseguir conhecer mais coisas, nesse sentido de caminhar, de se eu quiser*
 35 *ir para qualquer país que tenha, né? O português, acho que a gente é muito*
 36 *limitado sabendo falar só o português e no inglês a gente consegue ir pra ... se*
 37 *comunicar geral, por isso que eu pus no pé, que eu consigo ir para outros*
 38 *lugares e ser entendida.*

Nessa passagem, Carla posiciona-se quanto à sua experiência de morar fora do Brasil e predica o inglês como próximo (linha 32) a partir dessa vivência no exterior.

Ao posicionar o inglês em seus pés, Carla explica que foi, por meio dessa língua, que conseguiu conhecer mais coisas (linha 34). Nesse ponto, Carla relaciona a possibilidade de maior conhecimento com a possibilidade de caminhar (linha 34), de deslocar-se para outros países (linha 35), de conseguir ir ... (linha 37). Para Carla, a proximidade do inglês assume uma configuração cronotópica positiva e desejável (BLOMMAERT; DE FINA, 2015) que lhe permite se inserir em práticas sociais diversas que não seriam possíveis por meio do português - O português, acho que a gente é muito limitado sabendo falar só o português (linha 35-36).

Nessa direção, Carla faz uso de índices linguísticos para sinalizar a ideia de deslocar-se, de ir para mais longe por meio da língua inglesa. A esse respeito, Blommaert e Dong (2007) ressaltam que a língua pode ser uma ferramenta para a mobilidade. Os autores explicam que, no contexto da globalização, recursos linguísticos alteram o valor e a função porque podem ser inseridos nos padrões de mobilidade. Assim, Carla faz circular em seu discurso a espetacularização midiática (DEBORD, 1997) sobre os acontecimentos envolvendo a língua inglesa como a língua com “cotação” mais alta no mundo atual.

c. Retomando a pergunta de pesquisa

Os dados analisados nas partes a e b desta subseção tinham como objetivo responder à subpergunta a):

Como os participantes da investigação posicionam-se em relação às línguas que compõem o seu repertório linguístico?

A partir do “retrato linguístico” traçado e, posteriormente, narrado por Carla, é possível identificar algumas representações que circulam em seu discurso acerca do que é ser bilíngue e de seu próprio bilinguismo. Carla define-se como uma bilíngue tardia (HAMERS; BLANC, 2000) e só se reconhece falante de língua inglesa quando realiza um intercâmbio e tem sua primeira experiência no exterior, dessa maneira, convivendo com falantes nativos de língua inglesa. Essa parte de sua narrativa coaduna com muitos discursos populares que alegam que morar fora do Brasil e, consequentemente, conviver com falantes nativos, é imprescindível para o aprendizado de uma língua adicional.

Carla parece entender que as línguas que compõem seu repertório linguístico formam sistemas independentes que ela tem de dominar e controlar para exercer sua atividade profissional. Para a professora participante, o inglês, diferentemente do português, ainda, é uma língua que a faz “transpirar”, ou seja, é uma língua sobre a qual Carla não exerce o controle que julga necessário.

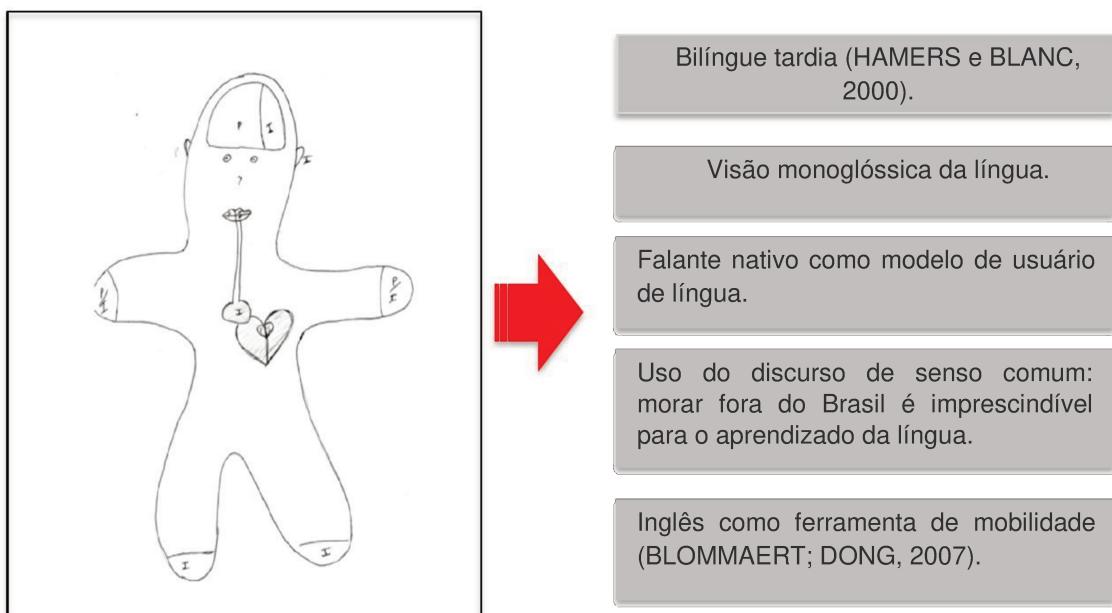
Em nenhum momento, ao longo da narrativa, Carla faz menção a como suas línguas atuam conjuntamente em seu repertório linguístico, noção essa que parece desconhecer. Isso possibilita a inferência de que Carla tem uma visão monoglóssica de língua e construiu balizas para medir seu controle das línguas que a constituem a partir de parâmetros oriundos de falantes nativos. Para ela, esses falantes representam um modelo de “controle” e “domínio” ideais das línguas.

Somando-se a isso, Carla parece entender o papel da língua inglesa em sua vida como uma ferramenta para a mobilidade. Considera o inglês como uma língua que possibilita deslocamentos impossíveis de serem realizados por meio da língua portuguesa.

Para a construção de sua narrativa, Carla faz uso, entre outros recursos, de figuras de linguagem – “eu pus no meu cérebro”, “dominar a língua”, “frio na barriga”, por exemplo. Essas figuras de linguagem permitem-lhe ampliar o significado de sua mensagem ou/e tiveram a função de suprir a falta de termos que considerasse adequados em sua narrativa. Carla utiliza, também, inúmeras predicações para narrar seu difícil processo de aprendizagem de língua inglesa, como, por exemplo, eu falava “muito pouco”, eu sempre fui “muito mania de perfeição”, entre outros.

Apresento, a seguir, uma síntese mais visual de como Carla posiciona-se em relação ao seu próprio repertório linguístico:

Figura 5 – Síntese dos posicionamentos de Carla em relação ao seu repertório linguístico



Fonte: Elaboração própria

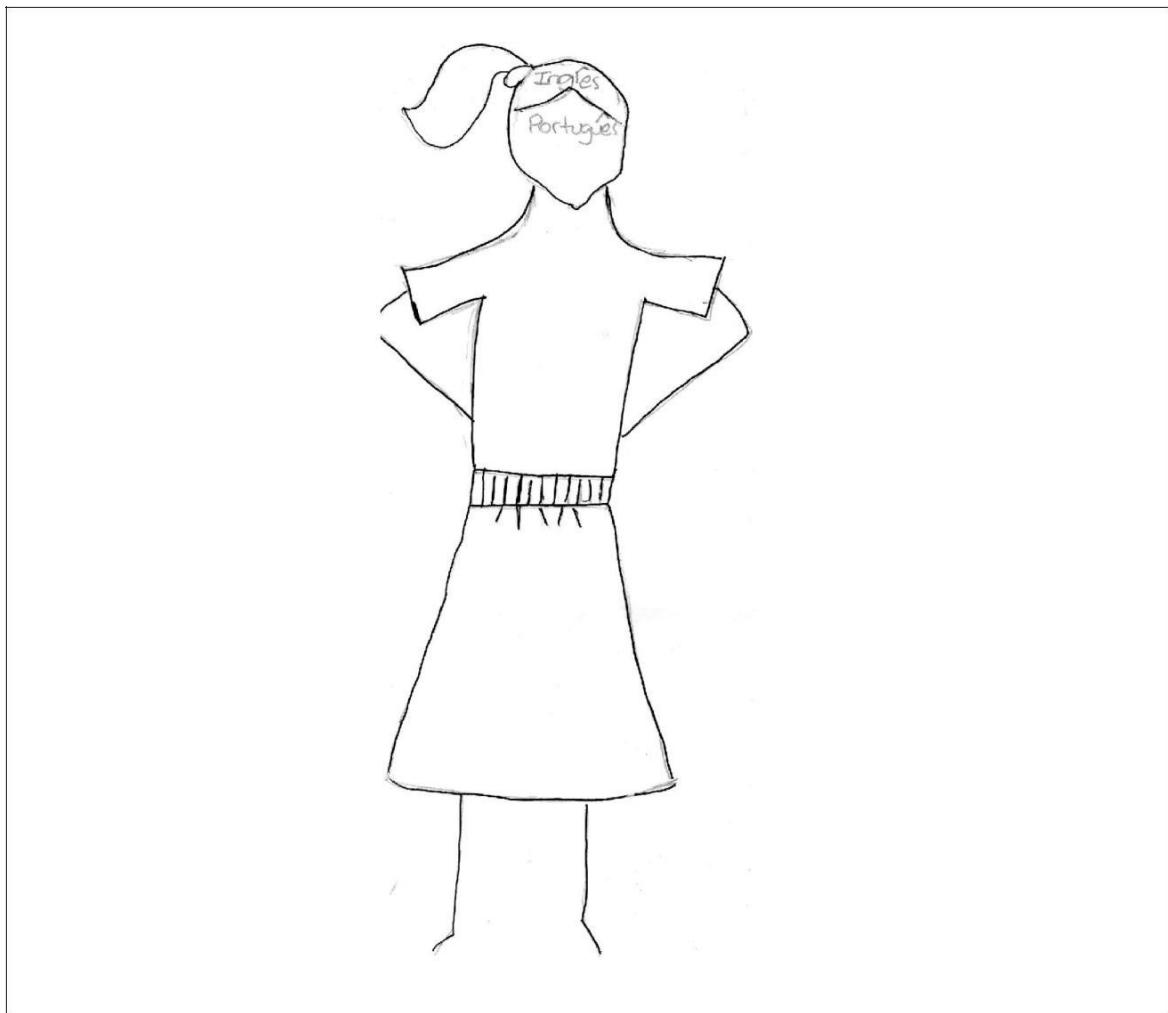
5.1.1.2 Paula

É curioso pensar, né? Onde você coloca? Por que necessariamente você pensa qual a relação que você estabelece com cada uma das línguas, né?

a. O desenho de Paula

Paula, assim como Carla, também, recusou as cores ofertadas e fez seu retrato linguístico em tom grafite. Diferentemente de Carla, Paula, ao desenhar sua silhueta, vestiu-a com blusa e saia e concentrou suas línguas na região de sua cabeça. Posicionou o português em seus olhos e o inglês, na parte superior de sua cabeça, como se pode observar em seu desenho:

Figura 6 - “Retrato linguístico” de Paula



Fonte: Dados da pesquisa

Paula fez uso de uma estrutura conceitual de representação para retratar seu repertório linguístico. A imagem que produziu ocupa toda a página A4, de modo que não há a presença de um pano de fundo e, desse modo, o foco de seu

desenho recai sobre a distribuição que faz do inglês e do português em sua cabeça.

O desenho de Paula é bastante impessoal, não há olhos na silhueta retratada e o corpo desenhado parece estar disposto apenas para a observação do leitor, o que evidencia um recurso denominado oferta.

Diferentemente de Carla, Paula não aloca as línguas pertencentes ao seu repertório linguístico em membros e órgãos diversos. Paula posiciona as línguas, apenas, no topo do desenho – em sua cabeça–, o que torna possível inferir a conotação cognitiva que as línguas têm para ela. Em sua cabeça, Paula posiciona o inglês no topo e o português na base. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a diagramação organizada entre as áreas topo/base profere os valores de informação ideal/real. Desse modo, o inglês, como Paula o alocou em sua cabeça, adquire a ideia de ideal, enquanto ao português é atribuída à ideia de real. É observável esse posicionamento no tocante às línguas, também, em sua narrativa:

Excerto 2

9 *Eu coloquei o português aqui no lugar dos olhos e coloquei o inglês na cabeça*
 10 *porque eu acho que o português, ele é mais eu. Porque é a língua que eu*
 11 *reconheço como minha, eu não tenho que pensar para falar.*

20 *O inglês precisa ser pensado. Então quando eu me deparo com uma questão*
 21 *cultural que me parece esquisita, eu preciso, eu paro e penso.*

Nesses excertos, Paula explica que o português é a língua que ela reconhece como dela e que, consequentemente, não teria de pensar para falar. O português seria, então, nesse caso, sua língua real, de acordo com as proposições de Kress e van Leeuwen (2006). Em contrapartida, o inglês seria, para ela, uma língua que, por ser menos dela, precisaria ser pensada, ou seja, uma língua, ainda, idealizada pela narradora.

Apresento, a seguir, a análise da narrativa verbal produzida por Paula ao narrar seu “retrato linguístico”.

b. A narrativa de Paula

O discurso de Paula acerca do que é ser bilíngue é indexicalizado, inicialmente, por meio de citações indiretas, que remetem a uma visão popular: *o que se fala muito sobre bilíngue* (linha 1) e *um dos jeitos de falar sobre o bilíngue* (linha 2), como se pode verificar na interação a seguir:

Excerto 1

1 *O que se fala muito sobre o bilíngue é que quem é bilíngue faz tudo nas duas*
 2 *línguas, né? Um dos jeitos de falar sobre o bilíngue é aquela pessoa que dá*
 3 *conta de fazer algumas coisas em uma língua, outras nas outra e algumas*
 4 *coisas, ela dá conta de fazer nas duas.*
 5 *Do ponto de vista da comunicação, eu acho até que pode ser mais verdade isso.*
 6 *Tem coisas que você consiga fazer nas duas línguas, embora não exatamente*
 7 *da mesma forma. Agora, se você pensa que a língua, ela não é só ... Não são*
 8 *só as estruturas e o vocabulário.*

Nessa assertiva, Paula entextualiza um discurso do senso comum que vozeia o que é ser bilíngue: bilíngue faz tudo nas duas línguas (linha 1 e 2). A definição dada pela narradora coincide com a visão popular de que ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente, ou seja, fazer tudo nas duas línguas. Essa definição propõe uma noção de bilinguismo balanceado (HAMERS; BLANC, 2000), que pode ser entendida como a possibilidade da existência de bilíngues que possuem conhecimento linguístico equivalente em ambas as línguas. Esse preceito implica desconsiderar a heterogeneidade discursiva dos grupos sociais aos quais se pertence. O bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores e, desse modo, não pode possuir conhecimento linguístico equivalente nas duas línguas.

A seguir, Paula elabora uma nova definição e enuncia que *bilíngue é aquela pessoa que dá conta de fazer algumas coisas em uma língua; outras, na outra; e algumas coisas ela dá conta de fazer nas duas* (linha 2-4). Nessa reformulação da definição, pode-se observar que o conhecimento linguístico dos bilíngues não deve

ser comparado com o de falantes monolíngues das línguas em questão, como na primeira definição formulada por Paula. Essa reelaboração vai ao encontro do que é proposto por Grosjean (1982), que aponta ser preciso considerar uma visão holística de bilinguismo.

Nessa direção, o autor explica que a presença de duas línguas e suas interações no bilíngue produzem um sistema linguístico que, embora diferente do dos monolíngues, é completo, uma vez que responde às necessidades do indivíduo de comunicar-se usando uma ou outra língua ou, em alguns contextos, utilizando ambas as línguas concomitantemente em uma situação específica.

Na linha 6, a narradora, indica um distanciamento dos discursos populares que circulam sobre o que é ser bilíngue com a expressão *do ponto de vista da comunicação*. Nesse excerto, ao pregar *verdade* (linha 5) *com até* e *mais* (linha 5), Paula coloca em dúvida suas definições iniciais de bilíngue (linha 1 a 4) e conclui sua ideia ao afirmar que a língua *não são só as estruturas e vocabulário* (linha 8).

Paula prossegue sua narrativa ao explicar o posicionamento das línguas em seu corpo:

Excerto 2

9 *Eu coloquei o português aqui no lugar dos olhos e coloquei o inglês na cabeça*
 10 *porque eu acho que o português, ele é mais eu. Porque é a língua que eu*
 11 *reconheço como minha, eu não tenho que pensar para falar. E eu acho que o*
 12 *entorno da língua portuguesa, a parte cultural do que acontece em português,*
 13 *facilmente chega até mim e é compreendido facilmente.*

14 *O inglês, embora eu fale com naturalidade. Leia com naturalidade. Faça tudo*
 15 *naturalmente. Às vezes nem penso que eu estou fazendo e já estou fazendo em*
 16 *inglês. Essa outra, essa relação um pouco mais ampla da língua com as coisas,*
 17 *com esse entorno da língua, que a gente pode dizer, essa questão cultural e até*
 18 *a questão da relação que você estabelece com as pessoas, que pra mim está*
 19 *muito mais no português do que no inglês, tem a coisa relacional.*

20 *O inglês precisa ser pensado. Então quando eu me deparo com uma questão*
 21 *cultural que me parece esquisita, eu preciso, eu paro e penso. Isso tá vindo da*
 22 *pessoa que está falando inglês ali. Porque os momentos*
 23 *que eu me vejo falando inglês, ou estou na escola ou estou convivendo com*

24 pessoas que têm inglês como primeira língua. Então para mim fica muito
 25 marcado, o uso do inglês, tirando os momentos, só porque eu gosto, que eu
 26 estou lendo ou fazendo alguma coisa em inglês, tá muito marcado com o
 27 contato com essa outra, com esse entorno todo. E aí eu preciso de cuidado, eu
 28 me vejo mais cuidadosa, escolhendo as palavras que eu vou usar, ou falando
 29 ... Entende o que eu quero dizer? Então por isso que eu coloquei na cabeça
 30 porque é mais consciente, demanda um uso mais da razão, eu acho. Eu acho
 31 que eu sou mais emotiva em português do que em inglês.

Nessa interação, Paula explica os motivos pelos quais colocou o português nos olhos e o inglês na cabeça. Para tanto, traz à tona o conceito de cultura. Em sua narrativa, ela se distancia, como anuncia ao término do excerto 1, da noção de língua, apenas, como estrutura e vocabulário e considera os aspectos culturais que perpassam a utilização da língua.

A narradora parece avançar na conceituação de seu repertório em direção à noção proposta por Rymes (2014), que defende a ideia de que o repertório não é formado apenas pela língua, mas, também, por elementos não linguísticos. Para a autora, aspectos não linguísticos, como os sugeridos por Paula na linha 17 – essa questão cultural –, podem ter um efeito em como os encontros com a diversidade revelam-se e, por isso, fazem parte do repertório do sujeito.

Ao desenvolver essa ideia, Paula compara a parte cultural do que acontece em português (linha 20) com o que acontece em inglês. Dessa maneira, faz referência à questão cultural (linhas 20-21) e a predica como esquisita (linha 21) quando ocorre em inglês: *isso tá vindo da pessoa que está falando inglês* (linha 21)

Por meio da predicação que a narradora emprega, pode-se inferir que Paula diferencia seu entendimento das relações que estabelece em português daquelas que estabelece em inglês. É nesse ponto que enuncia que o inglês precisa ser pensado (linha 28). A narradora complementa essa ideia nas linhas 28 e 29, ao afirmar que, em inglês, precisa de cuidado: *eu me vejo mais cuidadosa, escolhendo as palavras que vou usar* (linha 28). Paula enfatiza que isso ocorre não por conta do sistema linguístico, mas devido às relações estabelecidas com as pessoas (linha 18); e, nesse momento, traz à tona a noção de cultura que perpassa as relações que

estabelece com brasileiros falantes de português e com estrangeiros falantes de inglês.

Ao propor-se a entender essas relações apontadas por Paula como práticas humanas que constituem e representam diferenças a partir de noções espaciais, foi possível traçar uma analogia com as dimensões analíticas de produção de fronteiras propostas por van Houtum (2005): a *legitimidade da fronteira*, a *normalização da fronteira* e o *estabelecimento da alteridade*. Consequentemente, há uma possibilidade de entender como essas fronteiras são produzidas discursivamente por Paula.

Primeiramente, Paula agrupa suas interações em dois grandes grupos: as interações realizadas em português e as realizadas em inglês. A professora participante parece uniformizar as relações que acontecem em português como um só “bloco de relações”, esquecendo-se de que elas também se diferenciam a depender do contexto e dos sujeitos envolvidos na interação. A partir desse “esquecimento”, Paula legitima e justifica a demarcação da fronteira. Essa demarcação pode ser vista como uma reivindicação da narradora por seu território ou identidade:

Excerto 3

32 *Eu coloquei o português aqui no lugar dos olhos e coloquei o inglês na cabeça*
 33 *porque eu acho que o português, ele é mais eu. Porque é a língua que eu*
 34 *reconheço como minha, eu não tenho que pensar para falar. E eu acho que o*
 35 *entorno da língua portuguesa, a parte cultural do que acontece em português,*
 36 *facilmente chega até mim e é compreendido facilmente.*

Parece haver uma tentativa de silenciamento, por parte da narradora, das diferenças internas dos falantes de português, visto que o *entorno* do que acontece em português, ou seja, as práticas sociais que coexistem no espaço de circulação do português são diversas e, certamente, nem tudo pode ser compreendido facilmente apenas considerando que somos todos brasileiros e falantes de português.

A segunda dimensão, a *normalização da fronteira*, ocorre simbolicamente por meio da produção dos sentimentos de pertencimento mediante a invenção seletiva e da narração da comunalidade (VAN HOUTUM, 2010). Nessa direção, a narradora enuncia que:

Excerto 4

37 inglês. Essa outra, essa relação um pouco mais ampla da língua com as coisas, 38 com esse entorno da língua, que a gente pode dizer, essa questão cultural e até 39 a questão da relação que você estabelece com as pessoas, que pra mim está 40 muito mais no português do que no inglês, tem a coisa relacional.

Nessa passagem, Paula descreve que, por pertencer à mesma matriz cultural de pessoas que falam português e, possivelmente, em seu convívio, sejam brasileiras, as relações estabelecem-se muito mais no português do que no inglês (linha 40). Pode-se inferir de sua afirmativa que pessoas que pertencem a uma matriz cultural comum comunguem de parâmetros e categorias de mundo similares e, com isso, possam estabelecer relações mais facilmente.

A terceira dimensão, que van Houtum (2010) distingue como a produção de fronteiras por meio da produção do Outro(s), é denominada de estabelecimento da alteridade. Essa dimensão implica a produção de categorias de diferença entre nós e eles, nesse caso, brasileiros e estrangeiros. Paula enuncia que:

Excerto 5

41 O inglês precisa ser pensado. Então quando eu me deparo com uma questão 42 cultural que me parece esquisita, eu preciso, eu paro e penso. Isso tá vindo 43 da pessoa que está falando inglês ali.

Assim, Paula cria uma categoria de diferença entre os brasileiros – com os quais se relaciona – e os estrangeiros – com os quais se comunica por meio da língua inglesa. Essa diferenciação tem como cerne, para a narradora, as questões culturais que permeiam o uso da língua.

Vale lembrar que cultura, neste estudo, é entendida como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como se vê e dá-se inteligibilidade ao entorno; e é ela que orienta a forma de como se age diante do mundo e dos acontecimentos. Porque, se é verdade que todas as populações humanas pertencem a uma mesma espécie, também, é verdade o fato de que elas se diferenciam entre si por suas escolhas culturais, cada um inventa alternativas originais para os problemas com os quais se depara. Desse modo, a cultura não pode ser entendida como uma herança biológica que se herda por pertencer à determinada nacionalidade. Ao contrário, ela é uma produção histórica, uma construção discursiva.

Kramsch (1998) afirma que a comunicação intercultural não pode mais ser vista como negociação de significados objetivos e racionais entre dois interlocutores de nacionalidades distintas. Essa comunicação tem de ser vista como um sistema complexo de significados multilíngues com resultados não lineares e imprevisíveis, cujos interlocutores ocupam várias posições de sujeitos em períodos de tempo variados e com diversas formas de dominância e controle. Desse modo, ainda que Paula recorra à ideia de que a parte cultural do que acontece em português, facilmente chega até mim e é compreendido facilmente (linhas 35 e 36), faz-se importante sublinhar que isso possa não ocorrer, apenas, devido à nacionalidade dos sujeitos em interação. De outra feita, isso pode estar conectado às diferentes posições de sujeitos ocupadas nessas interações. Por isso, é necessário entender os posicionamentos ocupados interacionalmente e quais os discursos que fazem circular. Aspectos esses que podem não estar diretamente vinculados à língua de interação e/ou a nacionalidade das personagens no evento narrativo.

c. Retomando a pergunta de pesquisa

Paula inicia sua narrativa a partir de uma visão de sujeito bilíngue localizada no senso comum: aquele sujeito que faz tudo nas duas línguas. Porém, logo, move-se para uma visão mais holística de bilinguismo, como a proposta por Grosjean (1982).

A seguir, Paula centra a narração de seu “retrato linguístico” em torno do conceito de cultura. Para tanto, distancia-se da ideia de língua como sistema e

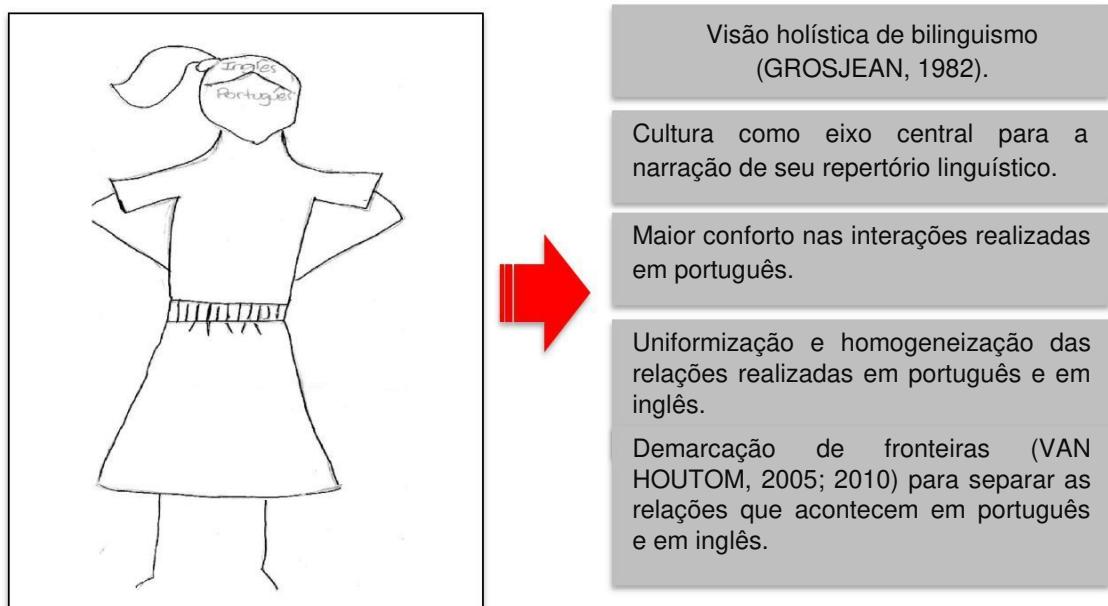
passa a considerar os aspectos culturais que perpassam a utilização da língua ao narrar seu desenho.

A esse respeito, Paula diferencia as relações que trava em português das que utiliza o inglês como língua de interação, demarcando a existência de uma fronteira que separa essas interações. Paula relata ter mais facilidade em suas interações em língua portuguesa e credita essa facilidade às relações culturais que perpassam o uso da língua. A narradora predica algumas de suas relações que acontecem em inglês como esquisita e apregoa que isso pode ocorrer porque não pertence à mesma matriz cultural de seu interlocutor.

Essa interpretação de Paula leva a uma problemática maior, que é a uniformização das interações que ocorrem tanto em português quanto em inglês. Há um equívoco, por parte da narradora, nessa homogeneização dos sujeitos que participam de suas interações, como discutido anteriormente.

Apresento, a seguir, uma síntese mais visual de como Paula posiciona-se em relação ao seu próprio repertório linguístico:

Figura 7 – Síntese dos posicionamentos de Paula em relação ao seu repertório linguístico



Fonte: Dados da pesquisa

5.1.2 Professores de/em português

Lucas, Bruno, Pamela e Sandra são os professores participantes deste estudo que atuam em EBB e EI no currículo que é ministrado em língua portuguesa. Lucas e Bruno são professores de português em uma EI. Já Sandra e Pamela são professoras polivalentes que ministram diferentes disciplinas por meio da língua portuguesa em EBB.

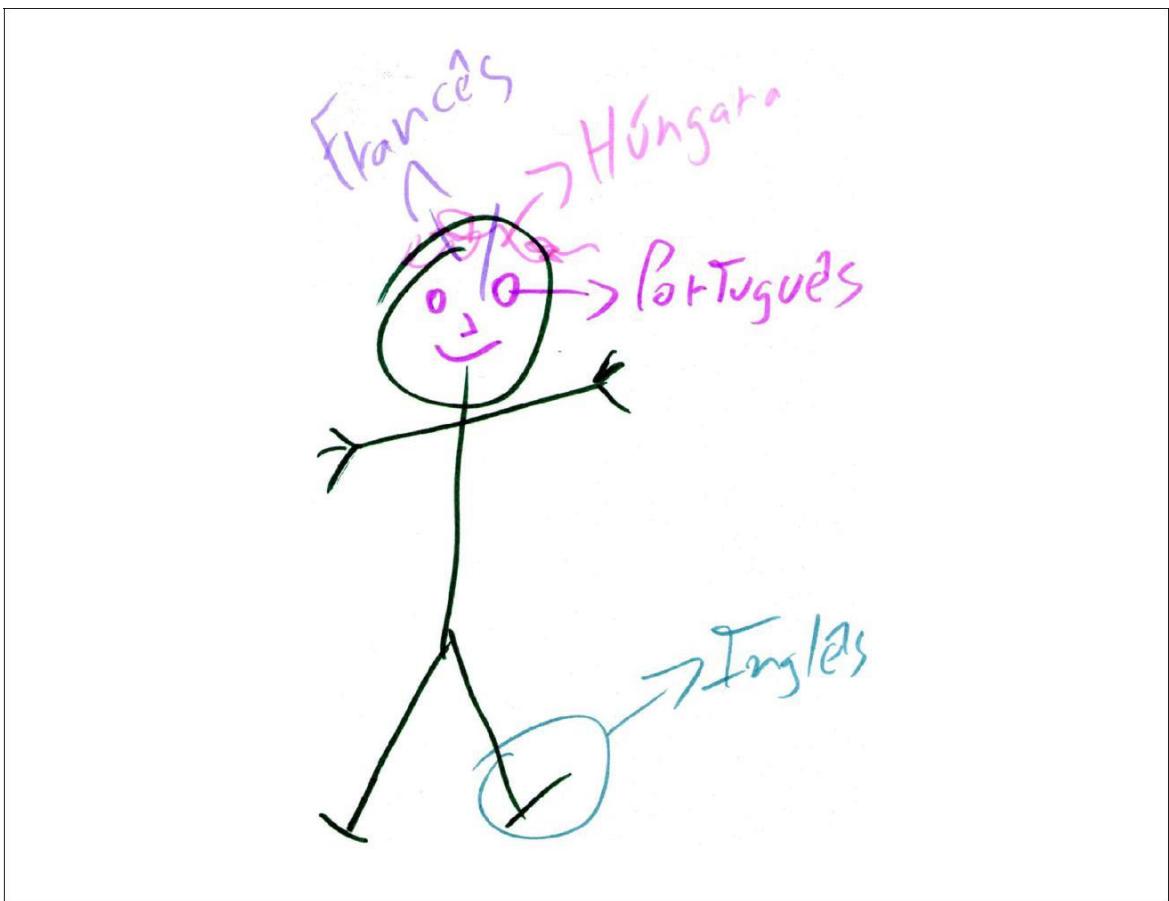
5.1.2.1 Lucas

Minha relação com o mundo é português, não só a língua, mas a cultura por trás, o português brasileiro e, por isso, que eu coloquei os olhos, porque acaba sendo essa associação, do olho, aquilo que a gente, tá ligando a gente ao mundo, de certa forma.

a. O desenho de Lucas

Lucas, diferentemente de Carla e Paula, aceitou a oferta de canetas coloridas e fez uso de cores para traçar seu “retrato linguístico”. Conquanto seja possível em seu desenho localizar os elementos de sua face – nariz, olhos e boca – e as extremidades – pés e mão, Lucas, em sua narrativa, fez menção apenas a seus olhos e pés.

Figura 8 - “Retrato linguístico” de Lucas



Fonte: Dados da pesquisa

Lucas utilizou uma estrutura conceitual de representação para retratar seu repertório linguístico. A imagem que produziu ocupa toda a página A4, de modo que não há a presença de um pano de fundo e o foco de seu desenho recai sobre as quatro línguas que ele escreve ao fazer relação com partes específicas de seu corpo.

Quanto aos significados interativos mobilizados em seu desenho, Lucas representou seu retrato linguístico de modo a travar uma relação pessoal com o leitor, pois o olhar proveniente da silhueta desenhada atinge prontamente o interlocutor, criando uma relação de demanda. Além disso, Lucas representou-se de frente para o leitor, com um sorriso no rosto, o que pode aproximar o leitor do narrador, uma vez que cria uma relação de simpatia e cumplicidade entre as partes.

Lucas escolhe tons de rosa/lilás para escrever as línguas que, como afirma, em sua narrativa, possibilitam uma relação mais emocional. Alguns autores, como Farina (2006), que trabalham com percepções cromáticas e suas relações com aspectos da dimensão cultural, alegam que, conforme o consenso social, o rosa é uma cor relacionada à ingenuidade. Pode-se levantar a hipótese de que estas três línguas – o francês, o húngaro e o português –, remetam o narrador a questões mais vinculadas aos seus afetos, uma vez que diferencia essas línguas, em sua narrativa, do inglês, que alega não “usar emocionalmente”.

Já o inglês, que é posicionado nos pés, é grafado em azul, considerada a cor mais fria de todas, o que converge com a narração de Lucas:

Excerto 4:

25 *Inglês eu não sabia onde colocar, na verdade porque embora eu fale inglês e*
 26 *seja, seria uma segunda língua, não é uma língua que eu use nem*
 27 *academicamente, nem emocionalmente.*

Para o narrador, o inglês não lhe confere emoção alguma e é utilizado, como ferramenta de sobrevivência, em seu trabalho.

Apresento, a seguir, a análise da narrativa verbal produzida por Lucas ao descrever seu “retrato linguístico”.

b. A narrativa de Lucas

Lucas inicia a narrativa sobre seu “retrato linguístico”, relatando sua relação com o português e, nesse momento, faz uso de uma figura de linguagem – *o meu filtro é a língua portuguesa* (linha 2) – para descrever seu vínculo com o português:

Excerto 1

1 *Eu vou começar com o português, eu associo o português aos olhos porque o*
 2 *meu filtro é a língua portuguesa, tudo passa pelo português. Minha relação*
 3 *com o mundo é português, não só a língua, mas a cultura por trás, o português*
 4 *brasileiro e por isso que eu coloquei os olhos, porque acaba sendo essa*

5 associação, do olho, aquilo que a gente, tá ligando a gente ao mundo, de certa forma.

O português, que foi a primeira língua de Lucas, é considerado, por ele, como a língua com a qual ele se relaciona com o mundo e, por esse motivo, fez a opção de colocar o português em seus olhos. Lucas explica que o português é o seu filtro de mundo e que sua relação com o mundo é português, não só a língua, mas a cultura por trás (linha 2-4). Assim como Paula, Lucas traz à tona a noção de cultura para descrever seu repertório linguístico. Essa ideia de que o português, entendido por Lucas não apenas como língua, mas também como cultura, aproxima-se da noção de cultura defendida por Maher (2007a), que ressalta que a cultura é que orienta a forma como se vê e comprehende-se o mundo e, dessa forma, também, orienta a ação. Maher (2007a) explica que a cultura define as categorias, valores e conceitos pelas quais se opera no mundo e é a partir dessas definições que se vive.

Lucas restringe seu português, filtro de seu mundo, ao português brasileiro e relaciona à noção de cultura com essa língua – o português brasileiro. No entanto, embora Kramsch (1998) esclareça que cultura é uma forma de pertencimento a uma comunidade, em uma perspectiva discursiva, cultura não é um conjunto de valores e características estáveis que indivíduos compartilham por falarem a mesma língua. Relacionar o conceito de cultura com o português brasileiro é desconsiderar a heterogeneidade discursiva dos grupos sociais que partilham dessa mesma língua. Desse modo, pode-se afirmar que há muitas culturas falantes do português brasileiro e, possivelmente, Lucas refere-se, em sua narrativa, à comunidade discursiva da qual faz parte.

Ademais, quando Lucas traz à tona a noção de cultura para descrever seu repertório linguístico, o narrador parece entender que seu repertório linguístico é composto, assim como argumenta Rymes (2014), não, apenas, por elementos linguísticos, mas, também, por elementos não linguísticos. Essa autora salienta, e Lucas parece partir da mesma perspectiva, que os aspectos não linguísticos presentes em seu repertório podem ter um efeito em como os encontros com a diversidade revelem-se e, por isso, fazem parte do repertório do sujeito.

Após narrar sua relação com o português, Lucas explica como o húngaro e o francês foram posicionados em seu corpo:

Excerto 2

- 7 *Eu coloquei o húngaro e o francês na cabeça, no cérebro, meio a meio.*
- 8 *O francês porque ele acaba sendo a língua que eu mais trabalho. Embora eu*
 9 *faça doutorado em português, a teoria literária, a literatura brasileira, todo, ou*
 10 *boa parte, a parte mais importante, fundamental das teorias é francesa.*
- 11 *Tanto a teoria francesa dos anos 70, como a teoria literária francesa,*
 12 *historicidade, vem daí.*
- 13 *E o húngaro porque para mim não é uma língua fluente. É uma língua que eu*
 14 *estou sempre lutando para falar muito.*
- 15 *Da sua família?*⁵⁰
- 16 *Não, é uma língua que eu quis aprender, eu já fui duas vezes para Hungria*
 17 *fazer curso, mas ainda é uma língua muito difícil.*
- 18 *Por que você quis aprender húngaro?*⁵¹

Lucas posicionou as duas línguas – húngaro e francês – em seu cérebro e explicou que o francês é, para ele, uma língua de trabalho, uma vez que grande parte das teorias com as quais trabalha é francesa. O posicionamento do francês no cérebro e a explicação posterior de que é uma língua de trabalho parecem esclarecer o motivo pelo qual Lucas posiciona essa língua no cérebro, uma vez que é uma língua utilizada para atividades que demandam um trabalho cognitivo, associado ao cérebro.

O húngaro, por sua vez, é, igualmente, posicionado no cérebro e é predicado por Lucas como muito difícil (linha 17), com a qual afirma, por meio de uma figura de linguagem, a metáfora, estar sempre lutando para falar. A figura de linguagem lutar para falar uma língua remete a uma concepção de língua que você precisa dominar ou mesmo controlar. A esse respeito, Derrida (2001) alega que os falantes podem apropriar-se, com maior ou menor desenvoltura, das línguas existentes, mas ele nunca é capaz de possuí-la, de dominá-la ou controlá-la, completamente.

No excerto a seguir, Lucas descreve seu conhecimento da língua húngara:

⁵⁰ Pergunta da pesquisadora. As perguntas realizadas pela pesquisadora estão grafadas em vermelho ao longo desta seção.

⁵¹ A essa pergunta, seguiu um longo relato do motivo pelo qual o narrador quis aprender húngaro e de como localizou um professor dessa língua no Brasil. Como esses dados não são relevantes para a análise, foram suprimidos deste trabalho.

Excerto 3

19 *E aí a coisa foi bem assim. A minha pronúncia é muito boa. Toda vez que eu*
 20 *falo com húngaro. Você pronuncia ... Você quase não tem sotaque. Por causa*
 21 *dele⁵², mas a gramática húngara é muito difícil. Eu consigo traduzir, eu consigo*
 22 *traduzir uns poemas, mas é um trabalho absurdo. Eu faço tradução do francês*
 23 *também, o francês, eu pego e vai que vai. O húngaro não, eu traduzi duas*
 24 *linhas, eu preciso do dicionário, eu volto, vou procurar na internet. Por isso que*
 25 *é cerebral.*

Nesse excerto, Lucas, ao referir-se à dificuldade do húngaro, também, predica-o como cerebral (linha 24). O professor descreve que, quanto a língua húngara seja muito difícil e que, diferentemente do francês, precisa de muito auxílio quando traduz algum texto, ele tem uma pronúncia muito boa (linha 19). Explica que entende sua pronúncia como muito boa devido ao fato de que todas as vezes em que fala húngaro, ele ouve que quase não tem sotaque (linha 20).

A esse respeito, novamente, retomo a questão do ideal do falante nativo, discutido anteriormente a partir da narrativa de Carla. A ideia de quase não ter sotaque remete ao discurso popular de que um bom falante da língua seria aquele que se aproxima do falante nativo e, nesse caso, não ter sotaque significa que Lucas quase não pode ser identificado como um falante não nativo de húngaro.

A seguir, Lucas discorre sobre sua história com a língua inglesa.

Excerto 4

26 *Inglês eu não sabia onde colocar, na verdade, porque embora eu fale inglês e*
 27 *seja, seria uma segunda língua, não é uma língua que eu use nem*
 28 *academicamente, nem emocionalmente. E agora ela faz parte de meu trabalho*
 29 *por isso eu coloquei no pé. É a minha língua de trabalho de certa forma.*
 30 *Associo o inglês ao meu trabalho. Por conta dessas pesquisas que eu tive que*
 31 *fazer, ele também está virando uma língua de aprendizado. Mas ainda é uma*

⁵²O professor húngaro, de nacionalidade húngara, é casado com uma brasileira e, naquele momento, com residência no Brasil.

- 32 *Língua que ... Aprendizado no sentido, tenho aprendido coisas por meio da*
 33 *Língua inglesa, mas ainda é a língua de trabalho pra mim. Eu associo sempre*
 34 *ao trabalho.*

Lucas narra que não sabia onde posicionar o inglês em seu corpo, uma vez que não utiliza essa língua *nem academicamente, nem emocionalmente* (linha 27). Ao conferir a dimensão emocional ao uso da língua, Lucas aproxima-se do conceito de experiência vivida da língua, proposto por Busch (2015). A partir desse conceito, a autora explica que, para além de sua dimensão cognitiva e instrumenta, a língua possui uma dimensão emocional e corpórea. Dessa forma, a autora esclarece que é possível entender o repertório, em sua dimensão biográfica, como uma estrutura que carrega traços de experiências passadas. A esse respeito, o inglês parece não estar muito conectado com a vida de Lucas, uma vez que o narrador não encontra, em seu passado, uma gama significativa de situações e experiências vividas por meio dessa língua.

O narrador posiciona o inglês em seus pés e explica que posicionou dessa forma por ser uma língua associada ao trabalho (linha 29). No entanto ele argumenta que essa língua está adquirindo outro significado em sua vida, ao tornar-se, também, uma língua de aprendizado (linha 30). Nesse sentido, a língua, como salientam Blommaert e Dong (2007), move-se com os sujeitos pelo tempo e espaço e, assim, transforma-se em uma poderosa ferramenta para a mobilidade. O uso que Lucas fazia do inglês se transformou no decorrer de sua história e, no momento no qual a narrativa foi gerada, o inglês era uma possibilidade de aprendizado na vida do narrador.

c. Retomando a pergunta de pesquisa

Lucas inicia sua narrativa com uma figura de linguagem, a metáfora, que sintetiza sua relação com o português: *meu filtro é a língua portuguesa*. Lucas traz à tona o conceito de cultura imbricado no conceito de língua e, assim como ensina Maher (2007a), entende que o português orienta a forma como ele vê, comprehende e, consequentemente, age no mundo. É importante ressaltar que a articulação que Lucas promove entre o português brasileiro e a cultura parece desconsiderar, em

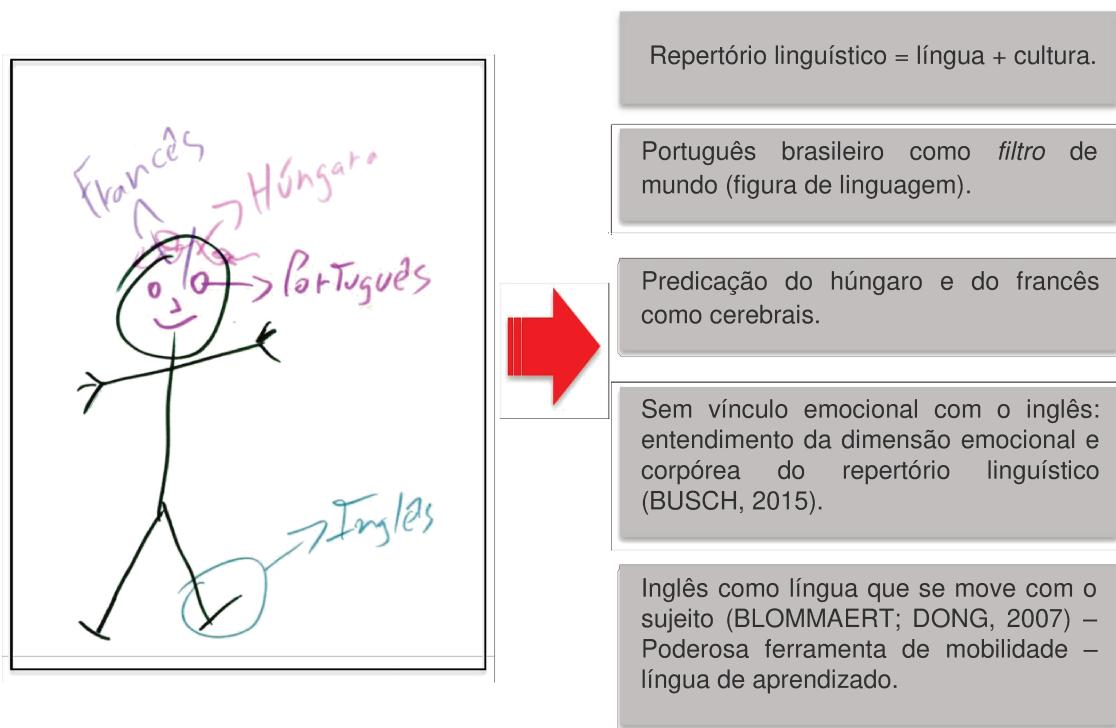
certa medida, a heterogeneidade constitutiva da qual os falantes de português são formados.

O professor ressalta que o húngaro e o francês são línguas consideradas, por ele, cerebrais, uma vez que, academicamente, utiliza muito o francês e que o húngaro é muito difícil, não obstante tenha uma pronúncia muito boa, quase sem sotaque, como ele mesmo narra. Sua pronúncia muito boa está atrelada ao fato de que é quase imperceptível que ele não seja um falante nativo, o que remete, mais uma vez, à discussão em torno do falante nativo como modelo ideal de usuário de língua.

O inglês, por sua vez, é, para ele, uma língua sem carga emocional e com a qual não se recorda de situações significativas. Lucas grafa, em seu desenho, o inglês na cor azul, que é considerada a cor mais fria de todas. Porém o inglês moveu-se com Lucas pelo espaço e tempo e está tornando-se uma ferramenta importante para o professor em seu ambiente de trabalho, visto que, por meio dela, ele tem aprendido novos conceitos e ideias.

Apresento, a seguir, uma síntese mais visual de como Lucas posiciona-se em relação ao seu próprio repertório linguístico:

Figura 9 – Síntese dos posicionamentos de Lucas em relação ao seu repertório linguístico



Fonte: Dados da pesquisa

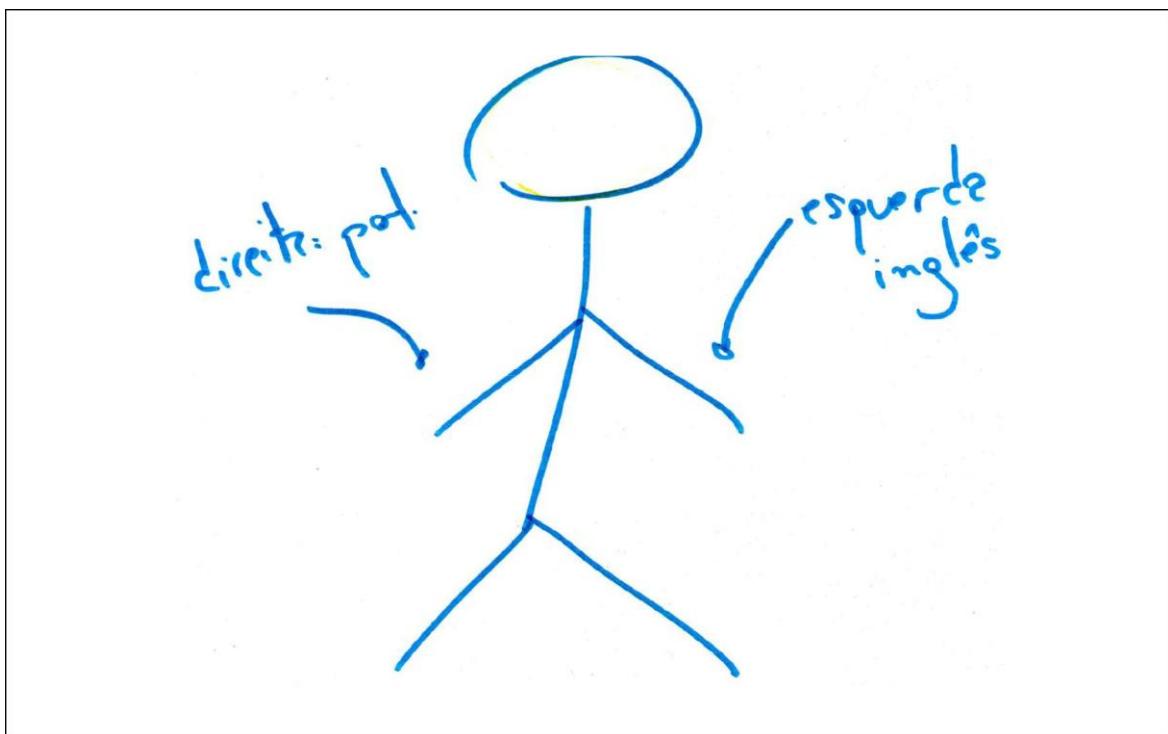
5.1.2.2 Bruno

**O que fica em inglês não é tão legal como o que fica em português.
Sempre tem uma falta.**

a. O desenho de Bruno

Bruno escolheu utilizar a cor azul para seu desenho. Sua silhueta não tem nenhum órgão ou membro saliente e o narrador apenas apresenta duas legendas relacionadas ao desenho por setas, como é possível observar a seguir:

Figura 10 - “Retrato linguístico” de Bruno



Fonte: Dados da pesquisa

Bruno utilizou uma estrutura conceitual de representação para retratar seu repertório linguístico. A imagem que produziu ocupa toda a página A4, de modo que não há a presença de um pano de fundo e o foco de seu desenho recai sobre a legenda que disponibiliza: “direita port”⁵³ e “esquerda inglês”.

Quanto aos significados interativos mobilizados em seu desenho, Bruno representou seu retrato linguístico de modo a travar uma relação impessoal com o leitor, o que cria, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), uma relação de oferta. Além disso, Bruno escolheu desenhar em cor azul, que é uma cor fria, o que reforça o caráter impessoal do desenho.

No que tange aos significados composticionais, observa-se que o português aparece do lado esquerdo; e o inglês, do lado direito da página do desenho. Isso ocorre porque, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as informações dadas são posicionadas, na cultura ocidental, do lado esquerdo; e as informações novas,

⁵³Abreviação de português.

do lado direito. De acordo com o desenho de Bruno e com sua narrativa verbal, a seguir, pode-se entender que o inglês é a “informação nova” em sua trajetória bilíngue.

b. A narrativa de Bruno

Bruno produziu uma breve narrativa a partir de seu desenho. Nela, descreve o que consegue fazer em cada uma das línguas mediante a figura de linguagem denominada comparação, como se observa a seguir:

Excerto 1

1 *A direita (apontando para a mão do desenho) é o português e a esquerda é o inglês porque ... assim, eu consigo fazer tudo que for necessário com a mão*
 2 *esquerda. Mas com muito mais dificuldade e de uma maneira mais simples.* Ao
 3 *contrário do que com a direita. Então a relação com o português e com o inglês*
 4 *é isso.*
 6 *Me comunico nas reuniões, converso com os professores e tal.*
 7 *Mas tudo na base da síntese, na base do que ...*
 8 *O que fica em inglês não é tão legal como o que fica em português. Sempre tem*
 9 *uma falta. Eu acho que é isso. Seria a melhor representação.*

Bruno compara seu conhecimento das línguas e possibilidades de uso com sua habilidade em realizar tarefas com as mãos. Pode-se inferir, por sua narrativa, que Bruno é destro e, com isso, o português é posicionado em sua mão direita; e o inglês, em sua mão esquerda.

Bruno refere-se ao caráter instrumental da língua em sua narrativa e enfatizou que tudo o que é necessário fazer com a mão esquerda (com o inglês), ele faz, *mas com muito mais dificuldade e de uma maneira mais simples* (linha 2). A seguir, Bruno dá exemplos do que realiza por meio da língua inglesa: *me comunico em reuniões e tal* (linha 6).

Na sequência, o narrador predica o que *fica em inglês* como *não tão legal* quando comparado com *o que fica em português*. Para complementar essa ideia,

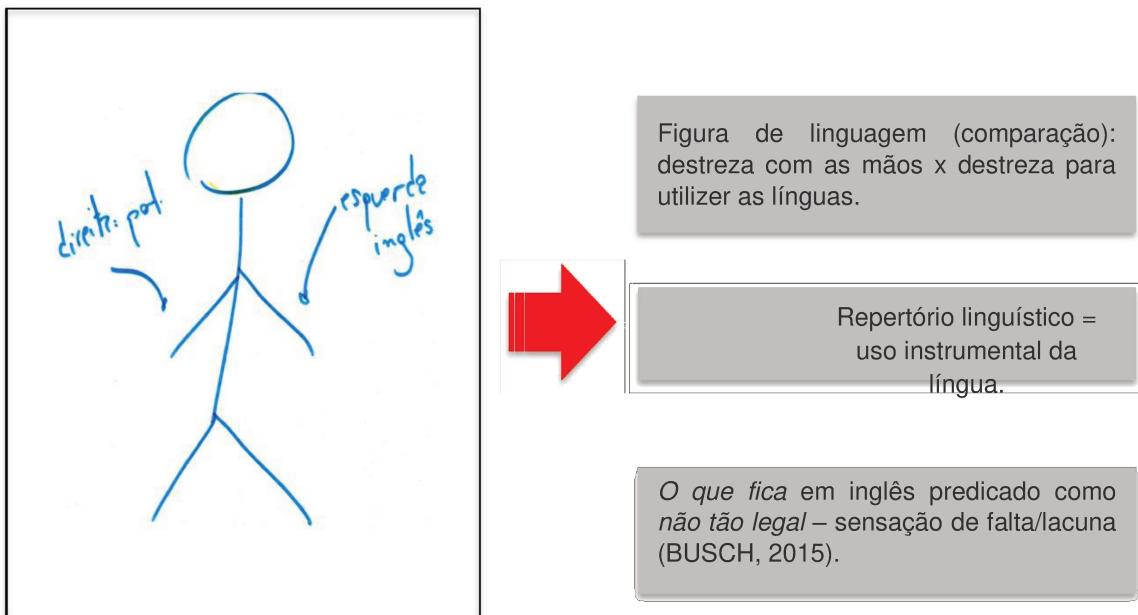
Bruno explicou que: *sempre tem uma falta* (linha 8-9), que é a forma como o narrador nomeia a dificuldade e a simplicidade com as quais realiza ações em inglês. A esse respeito, Busch (2015, p.14) enfatiza que o repertório de cada falante não é determinado apenas pelos recursos linguísticos que possui, mas, também, por aqueles que não tem. De acordo com a autora, os recursos linguísticos que não se tem podem tornar-se visíveis em determinadas situações como uma lacuna, uma ameaça ou um desejo. No caso de Bruno, os recursos linguísticos que pertencem à categoria denominada língua inglesa apresentam-se como uma lacuna, que o narrador traduziu como falta.

c. Retomando a pergunta de pesquisa

O foco da narrativa e do desenho de Bruno recai sobre a língua apenas como um instrumento de interação com seu interlocutor. Bruno, por meio da figura de linguagem de comparação, faz uma analogia entre sua destreza com as mãos e sua destreza para utilizar o português e o inglês. Bruno entende que consegue fazer tudo o que faz em português em inglês, mas de uma forma mais simplificada e simples e nomeia a sensação que isso lhe cause de falta.

Apresento, a seguir, uma síntese mais visual de como Bruno posiciona-se em relação ao seu próprio repertório linguístico:

Figura 11 – Síntese dos posicionamentos de Bruno em relação ao seu repertório linguístico



Fonte: Dados da pesquisa

5.1.2.3 Pamela

Coloquei no coração, o português e o italiano porque são as línguas que eu amo. São as línguas que eu tenho, de novo, são as línguas que eu tenho referências afetivas. Eu me emociono lendo um poema em português. Me emociono ouvindo italiano bem falado.

a. O desenho de Pamela

Pamela, assim como Lucas, fez um desenho colorido. Sua silhueta é composta de olhos, nariz, boca e cabelo e possui os membros superiores, as mãos. Pamela decidiu por não desenhar suas pernas e pés, elaborando um desenho em plano médio. Posicionou suas três línguas – português, italiano e inglês – em sua cabeça, coração e mãos, como é possível observar a seguir:

Figura 12 - “Retrato linguístico” de Pamela



Fonte: Dados da pesquisa

Pamela utilizou uma estrutura conceitual de representação para retratar seu repertório linguístico. A imagem que produziu ocupa toda a página A4, de modo que não há a presença de um pano de fundo e o foco de seu desenho recai sobre as três línguas que Pamela utilizou em suas interações.

Relativamente aos significados composticionais, observa-se que o português aparece do lado esquerdo; e o inglês, do lado direito da página do desenho. Isso ocorre porque, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as informações dadas são posicionadas, na cultura ocidental, do lado esquerdo; e as informações novas, do lado direito. Conforme o desenho de Pamela e com sua narrativa verbal, a seguir,

pode-se entender que o português é a “informação dada”, a *língua-mãe* (linha 5 de sua narrativa) da narradora:

Excerto 1

4 *Mesmo quando eu estudo em inglês,*
 5 *leo em inglês, o processamento mental se dá na minha língua-mãe, que é o*
 6 *português.*

Apresento, a seguir, a análise da narrativa verbal produzida por Pamela ao descrever seu “retrato linguístico”.

b. A narrativa de Pamela

Pamela inicia sua narrativa predicando a si mesma como óbvia e explica o posicionamento do português e do inglês em sua cabeça:

Excerto 1

1 *Eu fui bem óbvia. Eu pensei na cabeça, no coração e nas mãos.*
 2 *Então, eu coloquei o português e o inglês na cabeça. O português porque toda*
 3 *minha vida intelectual é praticamente em inglês, mesmo quando eu estudo ...*
 4 *Em português, desculpa, em português. Mesmo quando eu estudo em inglês,*
 5 *leo em inglês, o processamento mental se dá na minha língua-mãe, que é o*
 6 *português.*
 7 *O inglês porque eu estudo muito. Eu quero me aprofundar. É uma língua que eu*
 8 *gosto de saber que eu acho importante saber.*

Pamela relaciona, nesse momento, o português e o inglês a atividades cerebrais. A narradora explica que seu processamento mental se dá na sua língua-mãe, que é o português (linha 5). Nesse sentido, Pamela parece partir de uma visão monoglóssica de bilinguismo (GARCÍA, 2009), que pressupõe a separação completa das duas línguas do sujeito e a existência de espaços monolíngues protegidos nos quais o sujeito atuaria. Quando Pamela assume que seu processamento mental

acontece em português, desconsidera, por completo, o fato de que as línguas que a constituem se interferem mutuamente e, desse modo, experiências e conhecimentos adquiridos por meio de uma língua refletem e interferem na construção de conhecimento, que ocorre independentemente da língua que o falante utiliza em dado momento. É interessante observar que Pamela comete um lapso e, por um momento, confunde-se na definição da língua na qual sua vida intelectual aconteceu. Isso pode ter ocorrido porque essa separação que a narradora tenta estabelecer não pode ser, de fato, estabelecida. De acordo com a visão heteroglóssica de língua, defendida por García (2009), o sujeito constitui-se na imbricação de suas línguas e é, portanto, impossível de separá-las como Pamela tenta fazer. Nessa perspectiva, Busch (2015, p.14) explica que o repertório linguístico pode ser entendido como um “domínio heteroglóssico de limites e potencialidades”. Nele, diferentes línguas e modos de falar revezam-se, interferem-se mutuamente e entrelaçam-se para formar algo novo, mas, de uma forma ou de outra, eles estão, sempre, lá.

Com relação ao inglês, Pamela vozeia, em sua narrativa, que é uma língua que ela estuda muito e, por isso, posicionou-a na cabeça. A narradora salienta que *acha importante saber inglês* (linha 8). O caso de Pamela considerar a língua inglesa importante pode ser atribuído ao fato de que, como Busch (2015) explica, o conceito de repertório linguístico deve incluir duas dimensões: *as ideologias linguísticas e a experiência vivida da língua*. Em consonância às ideologias linguísticas, a autora explica que atitudes pessoais pertinentes à língua são amplamente determinadas pelo valor atribuído a ela ou a uma variedade dela em um espaço social. No Brasil, como também em muitos outros países, o inglês é considerado uma língua de extrema importância e, de acordo com Rajagopalan (2009), há uma circulação nacional de uma representação que está no imaginário nacional de que a língua inglesa proporcionaria maiores possibilidades de ascensão social (RAJAGOPALAN, 2009). A esse respeito, Grigoletto (2007) aduz que, também, há a influência de um discurso midiático que posiciona o inglês como uma ferramenta imprescindível para o êxito. Heller (2010) complementa esta discussão e afirma que as línguas tornaram-se *commodities*, ou seja, “mercadorias”. E é justamente sob essas condições, em que ideologias e práticas linguísticas são tensionadas em tempos de modernidade tardia, que a língua inglesa é alçada à posição de um bem essencial também no Brasil, fato esse que é ressalvado na narrativa de Pamela.

Nesse sentido, como explica Busch (2015, p.14), o repertório não se direciona somente para o passado de nossa biografia linguística, mas direciona-se para o futuro, antecipando e projetando “situações futuras e eventos que estamos nos preparando para enfrentar”. Desse modo, o inglês, pelos motivos explicitados neste parágrafo, seria uma importante ferramenta para o futuro da narradora.

Após narrar o porquê do posicionamento do inglês e do português em sua cabeça, Pamela discorre, no próximo excerto, sobre o posicionamento do português e do italiano em seu coração:

Excerto 2

9 Coloquei no coração, o português e o italiano porque são as línguas que eu
 10 amo. São as línguas que eu tenho, de novo, são as línguas que eu tenho
 11 referências afetivas. Eu me emociono lendo um poema em português. Me
 12 emociono ouvindo italiano bem falado.
 13 Eu não tenho muito essa relação com o inglês. Eu falo: Ah que bonito. Mas não
 14 é uma coisa, sabe assim que toca o coração. Eu gosto imensamente. Mas não
 15 é uma relação afetiva, é uma relação mais racional e intelectual.

Pamela justifica o posicionamento do português e do italiano em seu coração pelo valor afetivo que atribui a essas línguas (linha 9-10). A esse respeito, a narradora explica que se emociona ao ler um poema em português ou ao ouvir um italiano “bem falado”.

A narradora explica, ainda, que não possui a mesma relação com o inglês e enfatiza essa condição por meio de uma figura de linguagem, a metáfora: toca o coração (linha 14). Pamela salienta que o inglês não toca seu coração, apesar de gostar muito dessa língua. Nessa direção, a narradora predica sua relação com o inglês como uma relação mais racional e intelectual (linha 15).

Nesse excerto, Pamela traz à tona uma relação com as línguas que pode convergir ao conceito de experiência vivida da língua – de Busch (2015). A autora reivindica que, a partir desse conceito, a língua é concebida como parte de uma memória corpórea e que, desse modo, é possível compreender o repertório em sua dimensão biográfica. Isso significa que o repertório linguístico carrega traços de experiências passadas que propiciam emoções e afetos quanto às línguas que

constituem o falante. Pela narrativa de Pamela, parece ser possível afirmar que, muito possivelmente, a narradora passou por experiências e situações nas quais a língua portuguesa e italiana tinham destaque ou papel importante e isso fez com que Pamela desenvolvesse afetos em relação a essas línguas, o que não ocorreu com o inglês. Esses afetos e emoções desenvolvidos fazem parte do repertório linguístico de Pamela.

No excerto seguinte, Pamela narra o posicionamento do português e do inglês nas mãos:

Excerto 3

16 *Eu coloquei o português e o inglês na mãos porque são os idiomas que eu uso*
 17 *para trabalhar. O inglês é interessante porque todas as vezes que eu tive*
 18 *oportunidades incríveis de trabalho. Inclusive essa de residir em Portugal e*
 19 *lecionar lá. Lá, eu fui coordenadora em uma escola de idiomas, dava aula em*
 20 *escolas de Lisboa e da Grande Lisboa. Coordenava uma equipe de 30*
 21 *professores de idiomas, de inglês, que iam nas escolas públicas de Lisboa.*
 22 *Foi incrível. Por causa do inglês porque eu tinha uma certificação internacional,*
 23 *que no caso era o CPE.*
 24 *Todas as vezes que eu tive oportunidades incríveis de trabalho, quer dizer em*
 25 *minhas mãos, né? Foi por causa do inglês.*
 26 *Enfim, foi meio óbvia a relação que eu fiz, mas enfim é isso aí.*

Nessa passagem, Pamela explica que posicionou o português e o inglês em suas mãos porque utiliza essas duas línguas para trabalhar. Retoma, em sua narrativa, “a importância do inglês” como língua de comunicação mundial, o que vai ao encontro do que Blommaert (2010) ressalta ao afirmar que, no mundo contemporâneo, o sujeito precisa mobilizar seus recursos linguísticos e sociolinguísticos a fim de conectar-se aos complexos e fluidos contextos sociolinguísticos da atualidade. Desse modo, o inglês moveu-se com Pamela pelo tempo e espaço e transformou-se em uma poderosa ferramenta para a mobilidade.

A esse respeito, Pamela explica que, quando em Portugal, ela teve uma experiência que predica como *incrível* (linha 22) por conta do inglês e de eficiência comprovada na língua por meio de sua *certificação internacional* (linha 22).

Pamela conclui sua narrativa utilizando a figura de linguagem, *em minhas mãos* (linha 25), para explicar que todas as vezes que teve contato com boas oportunidades foi porque tinha conhecimento de inglês. Isso pode ser novamente relacionado ao que discuti no excerto 1 – de que a escolha e os afetos mobilizados com relação a uma determinada língua, por sujeitos multi/bilíngues, estão relacionados à percepção de construtos ideológicos e institucionais.

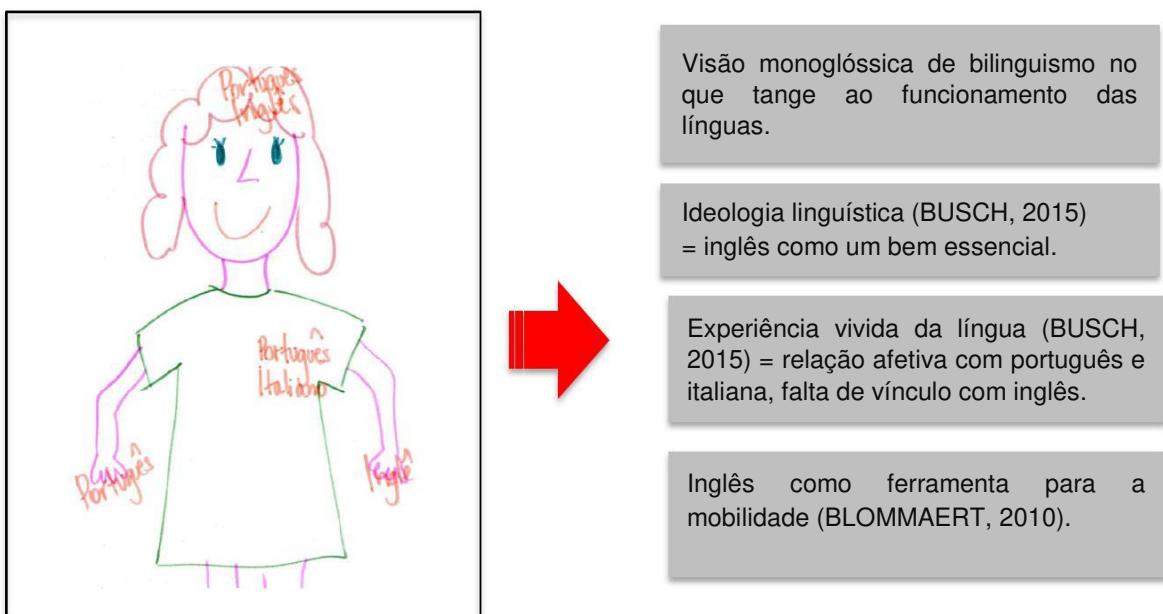
c. Retomando a pergunta de pesquisa

Pamela apresenta, em sua narrativa, uma visão monoglóssica de bilinguismo (GARCÍA, 2009), que pressupõe a separação completa das duas línguas do sujeito ao, como exemplifica, decodificar um texto.

A narrativa de Paula remete às duas dimensões propostas por Busch (2015) para compreensão do repertório linguístico: as *ideologias linguísticas* e a *experiência vivida da língua*. A ideologia linguística relacionada ao alto valor do inglês no mercado brasileiro emerge da sua narrativa quando discorre sobre a importância do inglês. Por sua vez, o conceito de experiência vivida da língua manifesta-se, em sua narrativa, ao relatar sua relação afetiva com as línguas portuguesa e italiana e sua falta de vínculo com o inglês. Apesar dessa aparente falta de relação afetiva com o inglês, essa língua tornou-se, para Pamela, uma poderosa ferramenta para a mobilidade (BLOMMAERT, 2010).

Apresento, a seguir, uma síntese mais visual de como Pamela posiciona-se em relação ao seu próprio repertório linguístico:

Figura 13 – Síntese dos posicionamentos de Pamela em relação ao seu repertório linguístico



Fonte: Dados da pesquisa

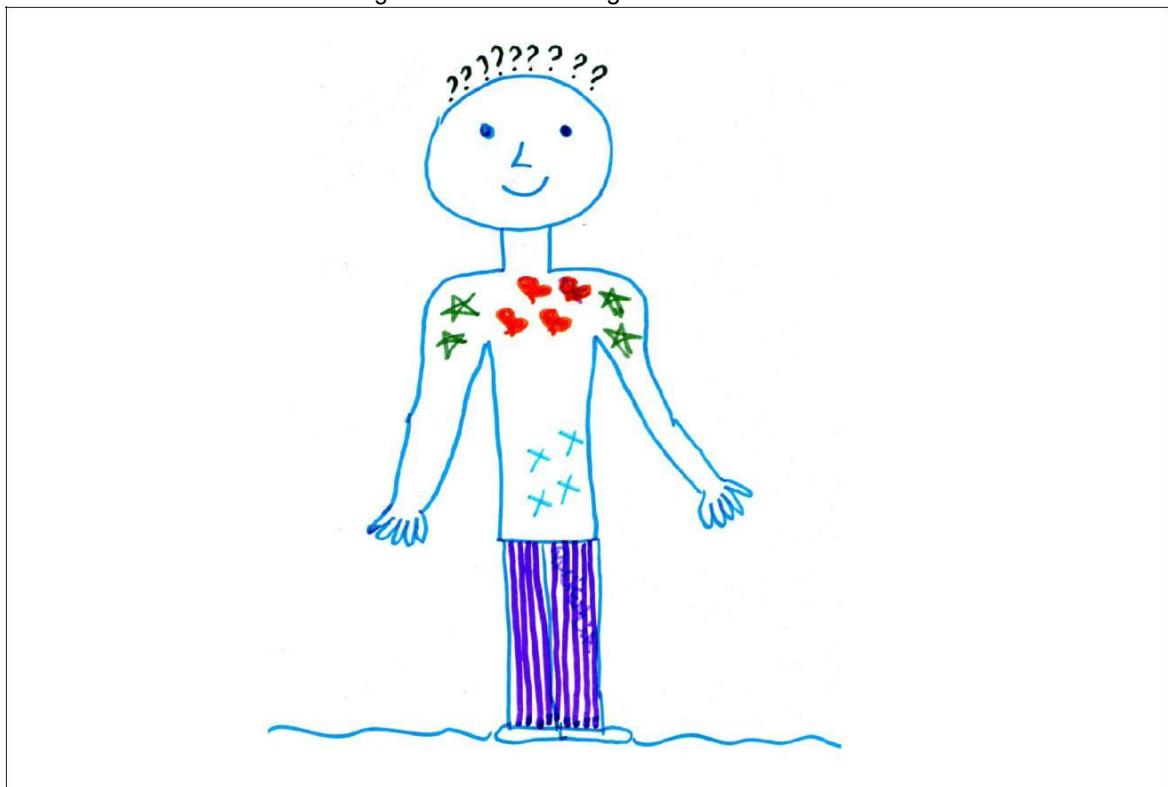
5.1.2.4 Sandra

Eu acho que eu ia ter dificuldade pra conseguir me soltar e aprender tudo que eu tenho que aprender. E a língua e enrolar a língua e tudo mais. Eu acho que eu ia ter dificuldade e por conta dessa futura dificuldade que eu ia ter, eu já penso em não fazer.

a) O desenho de Sandra

Sandra fez um desenho bastante diferente dos “retratos linguísticos” dos outros professores participantes deste estudo. A narradora não grafou, em seu desenho, as línguas que a constituem. Em vez disso, desenhou símbolos que apenas podem ser entendidos por meio de sua narrativa. Sandra traçou pontos de interrogação que, por meio de sua narrativa, descobri que representam o inglês; e corações vermelhos que representam o português. Há, também, no desenho, estrelas verdes e cruzes que não aparecem em sua narrativa, como se pode observar a seguir:

Figura 14 - "Retrato linguístico" de Sandra



Fonte: Dados da pesquisa

Sandra utilizou uma estrutura conceitual de representação para retratar seu repertório linguístico. A imagem que produziu ocupa toda a página A4, de modo que não há a presença de um pano de fundo e o foco de seu desenho recai sobre os símbolos que utiliza para representar suas duas línguas: os pontos de interrogação e os corações.

Quanto aos significados interativos mobilizados em seu desenho, Sandra representou seu retrato linguístico de modo a travar uma relação pessoal com o leitor, visto que o olhar proveniente da silhueta desenhada atinge prontamente o interlocutor, com isso, criando uma relação de demanda. Além disso, Sandra representou-se de frente para o leitor, com um sorriso no rosto, o que pode aproximar o leitor do narrador, pois cria uma relação de empatia e cumplicidade entre as partes.

Apresento, a seguir, a análise da narrativa verbal produzida por Sandra ao descrever seu “retrato linguístico”.

b) A narrativa de Sandra

O processo de geração da narrativa de Sandra ocorreu de um modo distinto das demais narrativas produzidas ao longo deste estudo. Houve muitos momentos de silêncio que somente eram rompidos quando eu, professora-pesquisadora, fazia perguntas acerca ou do desenho ou do enunciado anterior. Desse modo, essa narrativa está permeada de perguntas que me me possibilitaram entender a representação gráfica de Sandra. Transcrevo, aqui, para análise os trechos mais relevantes deste diálogo para responder à subpergunta de pesquisa a).

Sandra inicia sua narrativa explicando que o posicionamento do português no coração:

Excerto 1

1 *A língua portuguesa no meu corpo? Eu acho que na parte do coração. No peito.*
 2 *Por quê?*⁵⁴
 3 *Ah, porque a gente tá no Brasil. Porque a gente fala português, porque eu*
 4 *ensino português. Eu acho que tem que ser a língua do coração.*
 5 *Do coração de quem – seu ou dos alunos?*
 6 *Deles. Minha já é, eu ensino. Essa é minha tarefa.*

Nessa passagem, Sandra faz uma generalização - *Ah, porque a gente tá no Brasil. Porque a gente fala português* (linha 3), e posiciona a língua portuguesa como única, o que vai ao encontro do que Cavalcante (1999) nomeia de *mito do monolinguismo* que, como explicado pela autora, está fortemente enraizado no Brasil e está na base do “apagamento” da existência das minorias linguísticas do país. Sandra vozeia uma afirmação que, para ela, parece óbvia e, como explica Oliveira (1999, p.19), produziu-se, no país, o discurso de que brasileiros falam português, e o discurso de que outras línguas não são faladas nesse território. O autor aduz que “o fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um

⁵⁴ Pergunta da pesquisadora. As perguntas realizadas pela pesquisadora estão grafadas em vermelho ao longo desta seção.

fato natural, que o *português é a língua do Brasil* foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas”.

Além disso, Sandra ressalta com essa passagem a imagem do Brasil como uma nação, como uma comunidade, na qual os membros partilham de um bem comum que, no caso do Brasil, seria, a partir da narrativa de Sandra, a língua portuguesa.

A esse respeito, van Houtum (2011) explica que é a partir desse sentimento de pertencimento a uma comunidade que a identidade do sujeito se torna parte de uma identidade nacional. Isso significa tornar-se parte de uma poderosa narrativa nacional: adquirir pertencimento nacional e uma adesão no ambiente social. Nessa direção, Anderson (2008) esclarece que a ideia de nação é uma fantasia coletiva, ainda, que necessária, pois pode aparentemente dar um importante senso de valor para o sujeito que pertence a uma comunidade que compartilha a mesma língua e os mesmos valores.

No excerto 2, Sandra narra sua relação com o inglês:

Excerto 2

7 *O inglês no meu corpo? Eu acho que na minha cabeça.*

8 *Por quê?*

9 *Porque eu acho que eu tinha que dar mais valor do inglês pra mim. Eu acho que 10 eu não dou tanto. Mesmo eu estando em uma escola bilíngue.*

11 *O que é dar mais valor para o inglês?*

12 *Eu vou ser bem sincera pra você, eu gosto muito da língua, mas eu tenho 13 muita preguiça de aprender. Ir lá e me enfiar de cabeça num curso, em uma 14 aula particular para eu ficar fluente, para eu conseguir me virar mais do que eu 15 já me viro. Isso devia ser muito mais forte para mim por eu estar inserida nesse 16 meio. Eu acho que não é tanto.*

17 *Por que você acha que não é tanto?*

18 *Olha, eu acho que se eu tivesse que estudar hoje, eu ia ter dificuldade.*

19 *Por quê?*

20 *Eu acho que eu ia ter dificuldade pra conseguir me soltar e aprender tudo que 21 eu tenho que aprender. E a língua e enrolar a língua e tudo mais. Eu acho que 22 eu ia ter dificuldade e por conta dessa futura dificuldade que eu ia ter, eu já*

23 penso em não fazer.

24 *E você acha que falar inglês melhor iria te beneficiar no seu trabalho atual?*

25 Sim.

26 *Por quê?*

27 *Porque eu acho que você tendo a segunda língua e conseguindo se... como*

28 *fala? Você se virar dentro da escola com a segunda língua, te ajuda. Se eu*

29 *tivesse a fluência toda, acho que o meu trabalho seria melhor.*

30 *Quando você fala te ajuda, ajuda como?*

31 *Por exemplo, tem dias que as reuniões pedagógicas da escola são com as*
 32 *duas equipes e tem dias que o texto é em inglês. Se eu tivesse o inglês fluente,*
 33 *eu conseguiria me virar melhor nas leituras.*

34 *Como eu não tenho inglês fluente, tem palavras lá no meio do texto que eu me*
 35 *perco, que eu preciso de ajuda pra conseguir entender Não é uma dificuldade*
 36 *gritante que eu me desespere. Mas se eu tivesse o inglês fluente, com certeza,*
 37 *seria mais fácil.*

Sandra, assim como Bruno, lamenta o fato de considerar seu inglês como insuficiente. A narradora traz um exemplo concreto da falta que essa língua lhe faz quando precisa realizar leituras em inglês nas reuniões que participa dentro da EBB em que atua: *Como eu não tenho inglês fluente, tem palavras lá no meio do texto que eu me perco, que eu preciso de ajuda pra conseguir entender Não é uma dificuldade gritante que eu me desespere. Mas se eu tivesse o inglês fluente, com certeza, seria mais fácil* (linha 34-37).

É importante não esquecer que, de acordo com Busch (2015), a extensão das escolhas acessíveis para um falante não é limitada apenas por regras gramaticais e conhecimentos das convenções sociais; ao invés disso, línguas ou modos de falar particulares podem ter fortes conotações emocionais ou ideológicas que não estão disponíveis ou estão parcialmente disponíveis em momentos específicos. A autora enfatiza que o repertório linguístico não é determinado apenas pelos recursos linguísticos que o sujeito possui, mas, também, por aqueles que o sujeito não possui, e esses podem se tornar visíveis em determinadas situações como uma lacuna, uma ameaça ou um desejo. No caso de Sandra, esses recursos que ela

narra não possuir se expressam como um desejo e explica o motivo, por meio de uma figura de linguagem, a metáfora: *você se virar dentro da escola com a segunda língua, te ajuda* (linha 28).

Todavia Sandra argumenta que não se sente capaz de realizar esse desejo nesse momento. A narradora, inicialmente, explica que tem *preguiça de aprender* (linha 13) e, a seguir, salienta, por meio do uso de uma figura de linguagem, a metádora: *se enfiar de cabeça num curso* (linha 13), o que considera que seria o correto a fazer uma vez que ela trabalha em um ambiente no qual o inglês é falado.

Em seguida, confessa que acha que iria ter dificuldade para conseguir *se soltar e aprender tudo que tem que aprender* (linha 20). Depois, Sandra faz menção à língua (membro do corpo): *e a língua e enrolar a língua e tudo mais* (linha 21). Essas figuras de linguagem, “se soltar” e “enrolar a língua”, são duas metáforas que circulam no discurso popular acerca do que é preciso fazer para se falar uma língua estrangeira com desenvoltura, ou com *fluência*, como Sandra afirma.

Como Sandra não menciona os símbolos que desenhou em seu “retrato linguístico”, pergunto. No excerto 3, trago a confirmação do que consegui inferir a partir de sua narrativa:

Exceto 3

38 *Então o português, você marcou com os corações e o inglês são essas*

39 *interrogações?*

40 *Sim.*

Frente a minha inferência, Sandra confirma a relação que faço entre os dois símbolos e as línguas.

c. Retomando a pergunta de pesquisa

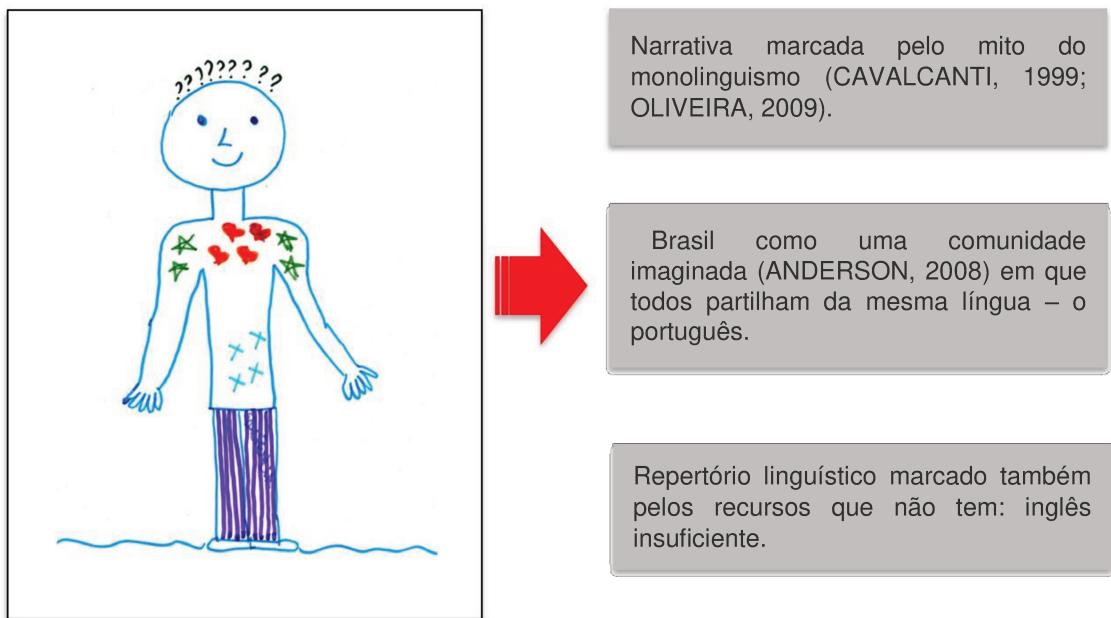
A relação direta entre língua portuguesa e nação brasileira emerge do discurso de Sandra, o que remete ao mito do monolingüismo (CAVALCANTE, 1999). Sandra parece render-se a uma ideia de nação com uma língua comum que une a todos dentro de um espaço seguro e de pessoas que partilham dos

mesmos ideais, o que Anderson (2008) nomeia como comunidade imaginada, dada a impossibilidade de existência desse espaço comum.

Sandra, assim como Bruno, lamenta o fato de considerar seu inglês como insuficiente, o que vai ao encontro do que Busch (2015) explica sobre o fato de o repertório linguístico do sujeito ser formado pelos recursos que ele possui e também pelos que ele não possui, o que, no caso de Sandra, expressa-se como um desejo que ela julga, no momento em que a narrativa foi gerada, difícil de ser realizada.

Apresento, a seguir, uma síntese mais visual de como Sandra posiciona-se em relação ao seu próprio repertório linguístico:

Figura 15 – Síntese dos posicionamentos de Sandra em relação ao seu repertório linguístico



Fonte: Dados da pesquisa

Na seção seguinte, apresento a análise das narrativas que respondem à segunda pergunta que norteia este estudo.

5.2 Posicionamentos em relação às línguas que compõem os repertórios linguísticos de seus alunos

As narrativas dos professores participantes, nesta seção apresentadas, foram produzidas oralmente a partir do disparador: “Eu gostaria que você me contasse

como você se tornou professor de uma escola bilíngue e quais são suas impressões sobre seu trabalho e sobre o contexto no qual ele está inserido.”

Após transcritas, selecionei excertos que respondessem à segunda pergunta deste estudo:

Como os professores posicionam-se em relação aos repertórios linguísticos de seus alunos?

Apresento, a seguir, a análise dos excertos selecionados na narrativa de cada um dos seis participantes desta pesquisa. Para tanto, mobilizei os conhecimentos teóricos e metodológicos apresentados ao longo deste trabalho. Para responder a essa pergunta especificamente, elenquei, no quadro a seguir, os dados e os construtos teórico-metodológicos empregados:

Figura 16 - Dados e construtos teórico-metodológicos empregados para responder à subpergunta b).

Dados utilizados	Construtos teórico-metodológicos empregados na análise
	Pistas indexicais – Wortham (2001)
	Encontro com a língua estrangeira: Serrani-Infante (1998)
	Repertório linguístico: Busch (2015); Rymes (2014); Wright, Boun e García (2007); García (2009);
	Educação bilíngue: Hamers e Blanc (2000)
	Língua de Herança: Soares (2012)
	Fronteiras: Klatt e Sanberg (2012); van Houtum (2005;2011); Brambilla (2014); Brambilla e van Houtum (2012)
	Interculturalidade: Candau (2008); Maher (2007a).

Fonte: Elaboração própria

5.2.1 Professores de/em inglês

5.2.1.1 Carla

**Você tá o tempo inteiro falando com eles e não
necessariamente você tem esse retorno.**

Carla é professora da turma inicial da Educação Infantil que atende crianças com 1 e 2 anos de idade. Esses alunos, ao ingressarem na escola, muitas vezes, ainda não falam português, o que ocorrerá ao longo do ano letivo. Carla indica um *estranhamento*, em sua narrativa (linha 2), que o ambiente escolar lhes causa por conta da utilização de uma língua, na grande maioria dos casos, diferente da língua utilizada na casa dos alunos:

Excerto 1

1 *Eles ouviram muito português, quando eles começam a ouvir o inglês e aí tem*
 2 *essa fase de ... tem uma adaptação, para eles há um estranhamento ... Nessa*
 3 *compreensão, mas eles são rápidos, mas eles não produzem. Então a gente*
 4 *percebe pelos comandos que a gente dá que eles já obedecem, que eles já*
 5 *fazem algumas coisas relacionadas aos comandos.*
 6 *Mas eles não produzem efetivamente para gente entender*

Inicialmente, Carla explica que os alunos estão habituados a ouvir o português (linha 1). É interessante observar que Carla, por lidar com alunos tão jovens, utiliza o verbo *ouvir*, e não falar ou usar, uma vez que a maioria dos alunos ainda não fala. Nesse caso, as crianças, alunos de Carla, estão aprendendo a falar tanto em português quanto em inglês. Embora já demonstrem entendimento da língua portuguesa.

A seguir, a narradora predica a sensação que a experiência inicial que seus alunos têm com outra língua como um *estranhamento* (linha 2) e explica que *há uma fase de adaptação* (linha 2). Vale ressaltar que há diversos trabalhos acadêmicos

que discorrem acerca do *estranhamento* que a língua estrangeira suscita. A esse respeito, Serrani-Infante (1998, p.256) argumenta que o aprendizado de uma segunda língua, “talvez, seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito”, uma vez que, como afirma a autora, o encontro com uma língua estrangeira faz parte de um processo. Serrani-Infante (1998, p.256) explica que “quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, “toma-se” a língua, que tem um real específico, uma ordem própria”. A partir dessa premissa, a autora ressalta que tem de ser sujeito também em língua estrangeira, movimento esse que pode conduzir ao estranhamento.

Carla, ao posicionar-se em relação ao repertório linguístico de seus alunos, coloca que, quanto eles não produzam (linha 3), é possível identificar a adaptação de seus alunos à língua pelos comandos proferidos na escola em inglês e que os alunos já conseguem segui-los (linha 4). Em sua narrativa, Carla explica que é possível observar o desenvolvimento linguístico de seus alunos nas séries posteriores, quando, de fato, os alunos começam a ser capazes de produções orais em língua inglesa, como enunciado no excerto 2:

Excerto 2

7 *Quando as crianças vão passando de uma série para outra, você vê essa
8 produção delas, porque nos pequenos você ainda não vê. Você coloca ... você
9 trabalha isso ... Você tá o tempo inteiro falando com eles e não necessariamente
10 você tem esse retorno.*

Carla esclarece que, para ela, é difícil discorrer sobre o repertório linguístico de seus alunos. Ela argumenta que, quando os alunos são pequenos, mesmo com um trabalho no qual o tempo todo o inglês é utilizado, a professora parece não ter seu esforço recompensado, não *tem esse retorno* (linha 10), como explica em sua narrativa.

Carla, ao posicionar-se em relação ao repertório linguístico de seus alunos, parece apoiar-se em categorizações estritamente linguísticas de bilinguismo e parece, consequentemente, desconsiderar a dimensão biográfica do repertório

linguístico proposta por Busch (2015). De acordo com a autora, o que interessa no conceito de repertório linguístico não é, apenas, as habilidades linguísticas, mas as experiências emocionais e corporais que se tornam parte do repertório linguístico do sujeito. Desse modo, os alunos de Carla, que adentram pelo mundo escolar por meio de uma língua diferente da utilizada em casa, têm a possibilidade de acumularem experiências corpóreas e emocionais a partir da interação que estabelecem mediante o inglês.

No excerto 3, Carla finaliza sua narrativa quanto ao repertório linguístico de seus alunos. Inicialmente, ela lança mão de uma pergunta que pretende responder em sua narrativa:

Excerto 3

11 *Mas como é que você sabe que ele deu conta dessa língua, como é que você*
 12 *sabe que ele tá te entendendo, você tá se fazendo entender e ele tá*
 13 *compreendendo isso?*
 14 14 *Vendo o processo todo, em outras séries, quando a criança é capaz de*
 15 *produzir mais, você consegue avaliar isso melhor e dizer: Nossa, nesse*
 16 *contexto pra ele tá fazendo sentido.*

Carla questiona-se como é possível, uma vez que os alunos não falam, entender que o inglês passa a fazer parte do repertório linguístico deles. A essa pergunta, a narradora, mais uma vez, reafirma que é necessário observar os alunos em outras séries (linha 14-15). Com isso, Carla posiciona-se como alguém que tem pouco acesso epistêmico a essas personagens, que são seus alunos, pois considera como indício principal, e talvez único, a produção oral dos alunos. Dessa forma, a narradora considera que não tem elementos suficientes para discorrer sobre o repertório linguístico de seus alunos, visto que eles, ainda, não têm uma produção oral significativa.

5.2.1.2 Paula

Eu acho que os professores questionam se não é exigir demais das crianças o fato de mantê-las com tantos estímulos em uma segunda língua.

Paula, diferentemente dos demais professores participantes deste estudo, não faz alusão direta ao repertório linguístico de seus alunos. Todavia narra algumas impressões dos professores que trabalham com ela na mesma instituição e de algumas práticas realizadas em seu contexto que permitiram algumas inferências sobre seu posicionamento em relação ao repertório linguístico de seus alunos.

No primeiro excerto, é interessante notar como Paula evita posicionar-se diretamente utilizando *eu* como sujeito de seus enunciados. De outra feita, Paula narra como os professores de sua escola posicionam-se em relação ao repertório linguístico de seus alunos e posiciona-se em relação à forma como esses professores usam as línguas com seus alunos.

Excerto 1

1 *Eu acho que os professores questionam se não é exigir demais das crianças o*
 2 *fato de mantê-las com tantos estímulos em uma segunda língua.*
 3 *Os professores tendem a usar a língua portuguesa em situações do dia a dia*
 4 *quando se deparam com uma situação difícil ou problemática ou quando eles*
 5 *estão com pouca paciência naquele momento. Eu acho que eles tendem a usar*
 6 *a língua portuguesa como uma ferramenta para fazer com que a mensagem que*
 7 *eles querem passar seja compreendida o mais rápido possível.*

Inicialmente, Paula explica que os professores se questionam se não é uma exigência muito grande para os alunos que eles recebam instrução por meio de uma segunda língua. Pode-se inferir que Paula utiliza o sujeito “professores” quando ela não concorda com o que enuncia. Isso ocorre por duas vezes nesse excerto: (I) na linha 1, ao vozear o questionamento dos professores em relação ao uso do inglês com os alunos; e (II) na linha 3, quando explica que os professores tendem a utilizar o português e não o inglês com os alunos em situações difíceis ou quando estão sem paciência.

Nesse momento, é importante lembrar que Paula trabalha em uma EBB com a educação infantil. Essa EBB adota um programa de imersão, que, como Hamers e Blanc (2000) explicam, é um programa no qual toda a instrução escolar é ministrada

por meio de uma segunda língua, no caso deste estudo, o inglês. Dessa forma, o uso do português, devido às hipóteses que sustentam esse tipo de programa, não é estimulado, pois se acredita que a segunda língua é aprendida de forma natural ao expor a criança a essa língua por todo o período de aula.

Ao enunciar que os professores brasileiros utilizam o português com seus alunos, na maioria brasileiros, em situações que predica como *diffíceis ou problemáticas* (linha 4) ou *quando estão com pouca paciência* (linha 5), Paula traz à tona uma crença de que é preciso fazer uso da língua materna para lidar com situações que envolvam tensões emocionais. Desse modo, parece corroborar a ideia difundida no senso comum de que a língua estrangeira não ocupa um lugar de afeto no repertório do sujeito. A esse respeito, Busch (2015) esclarece que, para além das divisões e separações tradicionais de primeira e segunda língua ou de língua materna e língua estrangeira, deve-se focalizar no conceito de repertório linguístico que apresenta uma dimensão biográfica e, desse modo, entende-se as línguas que compõem o repertório linguístico do sujeito como um fenômeno corpóreo e emocional.

Na linha 5, Paula passa a usar o *eu* como sujeito de seus enunciados e explica que acredita que os professores utilizam o português com as crianças para que elas compreendam a mensagem mais rapidamente.

No excerto 2, Paula distancia-se de elementos estritamente linguísticos, para discorrer sobre como a escola na qual trabalha pensa o papel da cultura em suas práticas cotidianas:

Excerto 2

8 A escola bilíngue é uma escola em que a criança entra em contato com outras
 9 culturas. Eu acho que em nossa escola isso é mais marcado, mais facilmente
 10 marcado, por que isso vem só do Canada. Nas escolas anteriores que eu
 11 trabalhei, a gente não se relacionava com nenhum país, era só a
 12 língua. Ficava mais difícil marcar isso. O que a gente está fazendo que a gente
 13 pode dizer que é colocar a criança em contato com outra cultura, tirando o
 14 simplesmente falar a língua. Aqui o que a gente tenta fazer é isso, pensar o
 15 jeito como a gente vai ser chamada, a maneira como armazenamos os

16 trabalhos.

Paula, na linha 8, predica a escola bilíngue como um local no qual a criança entra em contato com outras culturas. A esse respeito, diferencia sua escola de outras escolas em que trabalhou e que não tinham uma relação direta com nenhum país (linha11). É importante ressaltar que a escola na qual a narradora é professora é uma franquia de uma rede internacional de ensino. Desse modo, Paula parece demonstrar que é uma preocupação da escola na qual leciona o trabalho com a matriz cultural de origem. E explica, nas linhas 15 e 16, que a escola tenta fazer com que o aluno entre em contato com aspectos relativos à cultura, fornecendo dois exemplos: o modo como as professoras são chamadas pelos alunos, que mais adiante, Paula explica seguir o mesmo padrão internacional de tratamento, e a forma como os trabalhos dos alunos são armazenados, diferentemente de escolas brasileiras.

Paula, ainda que de forma indireta, posiciona-se acerca do repertório linguístico de seus alunos a partir de divisões clássicas de primeira e segunda língua. No entanto, em consonância ao proposto por Rymes (2014), Paula parece compreender que o repertório do aluno não é formado apenas pela língua e coloca ênfase nos elementos não linguísticos que compõem a trajetória de um aluno de uma EBB.

5.2.2 Professores de/em português

5.2.2.1 Lucas

Até você entender como chegar nesses alunos. O quanto eu posso deixar a outra língua entrar em sala de aula ou não? Isso, para mim, é uma questão. Me obrigou a estudar bastante. Eu não acho que é um problema, por exemplo, eles falarem inglês. Mas o quanto de inglês? Em que momento?

Lucas inicia sua narrativa acerca do repertório linguístico de seus alunos criticando o critério, baseado em conhecimento linguístico, dos agrupamentos das aulas de português da EI na qual trabalha. O narrador posiciona-se a favor da

separação de brasileiros e estrangeiros nas aulas de língua portuguesa da escola internacional na qual leciona, como se pode perceber no excerto a seguir:

Excerto 1

1 *Qual que foi minha briga aí? Na verdade duas. De cara eu senti duas coisas:*
 2 *A gente não pode ter os brasileiros que têm o português como língua de*
 3 *herança. Aliás, isso foi um termo que eu descobri nas minhas pesquisas.*
 4 *Português – língua de herança, a língua de herança, na mesma sala que os*
 5 *estrangeiros. São demandas distintas, não demandas linguísticas cognitivas.*
 6 *Talvez não cognitivas, mas certamente culturais. São demandas distintas.*
 7 *Acho que são formas distintas de pensar. Minha primeira proposta foi que a*
 8 *gente tivesse um português como língua de herança para os brasileiros que*
 9 *estão lá e aí talvez um PAL, um PFL, alguma outra coisa, para esses alunos*
 10 *mais avançados estrangeiros. Que é muito improdutiva, misturar brasileiros e*
 11 *estrangeiros na aula de português. Acho que tinha que funcionar de uma outra*
 12 *forma. Por quê? Por conta dessa questão, da ideia de língua de herança que*
 13 *tem uma questão afetiva e cultural com o idioma que eu acho que é justamente*
 14 *o caso desses alunos, quer dizer, o português faz parte da vida deles dentro de*
 15 *casa. As vezes até no ambiente social, mas não é a língua que eles*
 16 *aprenderam a falar primeiro, não é a língua que eles foram alfabetizados.*
 17 *Então eles apresentam algumas deficiências no processo de alfabetização.*
 18 *Mas eles tem toda a bagagem cultural de um brasileiro, as vezes até os*
 19 *preconceitos, é muito curioso isso ... Então, uma abordagem que não fosse só*
 20 *uma questão .. é político sempre, mas não fosse só uma questão linguística,*
 21 *sabe, de nível. Acho que uma abordagem que fosse mais também cultural e*
 22 *afetiva seria mais produtiva para os alunos.*

Uma das justificativas que Lucas utiliza para defender a separação de brasileiros e estrangeiros nas aulas de língua portuguesa é introduzida por meio da citação do termo “língua de herança”, que o narrador alega ter descoberto por meio de pesquisas. De acordo com Soares (2012, p.11):

Língua de Herança tem sido sinônimo de: língua dos imigrantes; língua dos refugiados, língua dos indígenas, língua ancestral (Kondo-Brown 2005; Van DeusenScholl2003; He 2010), língua familiar, língua primitiva, língua nativa, língua da comunidade (Shin 2010), língua colonial (Fishman 2001; Carreira 2004), língua étnica, língua minoritária, língua não-social (Valdés, 2005).

Nesse sentido, Lucas posiciona-se de modo contrário a ter brasileiros que têm o português como língua de herança juntamente com estrangeiros em uma mesma sala de aula de português. Lucas predica as demandas de alunos brasileiros e estrangeiros na aula de português como distintas (linhas 5 – 6) e explica que não se refere a demandas culturais ou cognitivas, mas a demandas culturais. Nesse sentido, a sugestão de Lucas foi de que os brasileiros fossem designados a uma aula denominada *Português como Língua de Herança*; e os estrangeiros que tenham conhecimentos de português semelhantes aos dos brasileiros fossem designados a aulas denominadas *Portuguese as an additional language* (PAL) ou *Portuguese as a foreign language* (PFL)⁵⁵ (linha 7-9). Essas nomenclaturas PAL e PFL são os nomes que as aulas de português recebem na escola na qual Lucas trabalha. A proposta de Lucas é a abertura de mais uma classe para o ensino de português que seria denominada Português como Língua de Herança apenas para alunos brasileiros.

Lucas predica como improdutiva (linha 10) a mistura de alunos brasileiros e estrangeiros na aula de português. Vale ressaltar que as aulas de português, na EI na qual Lucas trabalha, são organizadas por níveis de conhecimento linguístico. Desse modo, o que Lucas considera improdutivo não é o fato de estrangeiros terem um conhecimento menor de português do que os brasileiros, uma vez que isso não ocorre nessa EI. Quando há brasileiros e estrangeiros em um mesmo grupo que tem aula de português, isso ocorre porque o conhecimento da língua é semelhante entre esses alunos. O que Lucas considera improdutivo é a diferença de relações afetivas e culturais com o idioma (linha 12-15) estabelecidas por brasileiros que falam português em casa (linhas 14-15) e por estrangeiros que, como posicionados por Lucas, não teriam relações afetivas e culturais com o português.

Para enfatizar que sua sugestão de uma nova organização de níveis para o agrupamento de alunos nas aulas de português não é uma demanda de cunho linguístico, Lucas explica que muitos dos brasileiros dessa EI não foram alfabetizados em português (linha 16) e que, com isso, podem apresentar

⁵⁵Português como língua adicional e português como língua estrangeira, respectivamente.

deficiências (linha 17) no processo de alfabetização, mas que *têm toda bagagem cultural de um brasileiro* (linha 18). Desse modo, Lucas sintetiza sua sugestão de uma nova organização de níveis para o português em sua escola não apenas a partir de elementos linguísticos, mas mediante uma abordagem mais cultural e afetiva, que predica como mais produtiva.

Ao propor um agrupamento para as aulas de português que vá além dos conhecimentos de cunho estritamente linguísticos, Lucas parece entender que o repertório linguístico não é, como Busch (2015) explica, um conjunto de competências. É como que se, para Lucas, a experiência vivida da língua (BUSCH, 2015) fosse diferente para esses dois grupos: brasileiros e estrangeiros falantes de português. Para tanto, Lucas apoia-se na ideia de que o fato de nascer em um território específico faria com que fosse desenvolvida uma relação mais afetiva com a língua daquele território. Somando-se a isso, Lucas parece acreditar que todos os brasileiros possuem a mesma *bagagem cultural* (linha 18), desconsiderando as diferentes historicidades e subjetividades constituídas em território nacional.

A proposta de Lucas para a organização brasileiros e estrangeiros em grupos separados nas aulas de língua portuguesa possibilitaria a criação de uma fronteira entre brasileiros e estrangeiros nas aulas de português. Andersen, Klatt e Sanberg (2012) alertam que a fronteira não existe em si e por si mesma, mas é criada por meio do significado ligado a ela, por isso, a necessidade de pensar no termo de heteronomia para se entender a multiplicidade da fronteira. Nesse sentido, van Houtum (2005, p.675) esclarece que “as fronteiras são construídas em termos de símbolos, signos, identificações, representações, performances e histórias”. Desse modo, Lucas propõe a criação de uma fronteira que distinguiria nós (brasileiros) e eles (estrangeiros) nas aulas de português. Essa separação estaria baseada na representação de que os brasileiros – todos eles –, independentemente de sua história pessoal, possuem uma bagagem cultural que tem implicações diretas no desenvolvimento das aulas de português que merecem ser consideradas e, dessa maneira, agrupados separadamente dos estrangeiros, mesmo que os conhecimentos linguísticos dos dois grupos – brasileiros e estrangeiros – sejam semelhantes.

Van Houtum (2011) propõe três dimensões analíticas no processo de produção de fronteiras, as quais podem ser identificadas na narrativa de Lucas:

(I) legitimidade da fronteira: brasileiros têm *toda bagagem cultural* (linha 18) que legitima a separação desses dos estrangeiros nas aulas de português. Van Houtum (2011) explica que o processo de legitimação da fronteira pode levar a uma tentativa de silenciamento das diferenças internas de uma comunidade, ou nação, específica. Isso corrobora a tentativa de Lucas de agrupar todos brasileiros, independentemente de sua história de vida, em um mesmo grupo;

(II) normalização da fronteira: Lucas inventa uma narrativa comum que seria compartilhado entre todos os brasileiros e exige a ação de uma política linguística, interna a escola, que separe brasileiros e estrangeiros nas aulas de português;

(III) estabelecimento da alteridade: Lucas sugere a produção de categorias de diferenças entre alunos brasileiros e estrangeiros que justificam a separação desses para o aprendizado de língua portuguesa.

A perspectiva defendida por Lucas, de separação de brasileiros e estrangeiros nas aulas de língua portuguesa, aproxima-se da visão de multiculturalismo diferencialista, explicada por Candau (2008). Isso significa que a diversidade é passível de existência em um espaço específico. No entanto há espaços próprios para a expressão das diferentes identidades culturais presentes em determinado contexto. Não há, como Maher (2007 a) explica ao defender o conceito de interculturalidade, o diálogo entre as culturas e, com isso, a negociação de poder e, consequentemente, a possibilidade de criação de relações mais equânimes.

Após descrever a organização do português na EI na qual trabalha e sugerir uma nova organização, Lucas explica, no excerto 2, a produção de português por parte dos alunos em suas aulas:

Exceto 2

24 *Então, eu comecei, me preocupava muito no primeiro mês, segundo mês que*
 25 *eles ficassem falando inglês. Depois eu mesmo comecei falar algumas coisas*
 26 *em inglês com eles e voltar para o português. E tem funcionado. Eles sabem*
 27 *exatamente ... Tá focando mais na produção escrita, não tanto na produção*

28 oral. Eu consegui sentir um avanço no domínio da língua, não gramatical,
 29 propriamente dito, mas aquele domínio cultural, pragmático, vamos dizer
 30 assim. De dizer: eu escrevo assim, não escrevo assim.
 31 Não vou colocar a preposição no final da sentença. Esse tipo de coisa, Então
 32 funcionou. Deixar o inglês entrar mais, funcionou para essa turma mais
 33 especificamente.

Lucas narra sua inicial preocupação com o desenvolvimento linguístico de seus alunos. A esse respeito, ele explica que se *preocupava muito* (linha 24) devido ao fato de que seus alunos – brasileiros e estrangeiros – falavam inglês durante as aulas de português. Depois de algum tempo, Lucas rompe com a ideia de que deveria falar apenas português em sala de aula e explica que tal decisão *tem funcionado* (linha 26).

A esse respeito, Lucas afirma que sente *um avanço no domínio da língua* (linha 28) no que tange ao que ele denomina de *domínio cultural, pragmático* (linha 29). O narrador, por meio de uma figura de linguagem, a metáfora: *deixar o inglês entrar mais* (linha 32), explica que, ao permitir que os alunos utilizassem inglês em suas interações e ele próprio fizesse uso do inglês em sala de aula, sentiu um avanço do grupo e realça esse fato, utilizando a expressão *funcionou para essa turma* (linha 32).

No excerto 3, Lucas continua sua reflexão sobre o uso das línguas que fazem parte do repertório linguístico de seus alunos nas aulas de língua portuguesa:

Excerto 3

34 *Eles poderem falar entre eles em inglês, as vezes eles falarem comigo em*
 35 *inglês. As vezes quando a situação pede eu falo: Não, você pode repetir em*
 36 *português por favor ? Vamos tentar fazer isso.*
 37 *Eu deixei de ter aquela preocupação de só falar português na minha aula*
 38 *porque é uma aula de português. Se funciona melhor para eles se*
 39 *comunicarem em inglês, tudo bem.*
 40 *Então, por exemplo, eles estão fazendo um trabalho em dupla. Eu ficava*
 41 *desesperado no primeiro mês. Ai, vocês estão conversando em inglês.*

42 *Conversa em português. Mas tudo bem. Eles estavam falando em inglês. Na*
 43 *hora que eles vão falar comigo ou com o resto da sala, tudo aquilo que eles*
 44 *discutiram em inglês, até as anotações, eles falam em português. E essa*
 45 *passagem tem sido muito interessante. E eu tenho pensado em como utilizar*
 46 *mais isso.*

Nesse excerto, Lucas novamente retoma sua preocupação inicial com o fato de que os alunos utilizavam inglês durante suas aulas de português. Porém a narrativa de Lucas indica uma mudança de posicionamento em relação às línguas que compõem o repertório linguístico de seus alunos, ao afirmar: *Eu deixei de ter aquela preocupação de só falar português na minha aula porque é uma aula de português. Se funciona melhor para eles se comunicarem em inglês, tudo bem* (linhas 37-39).

Ainda é muito difundida a noção de uma Educação Bilíngue que funciona a partir de uma visão monoglóssica de língua. A partir dessa visão, haveria espaços monoglóssicos protegidos nos quais a instrução ocorreria única e exclusivamente em uma língua. Essa perspectiva ignora o fato de que as línguas que constituem o repertório linguístico dos sujeitos se interferem mutuamente e não se encontram em espaços isolados. Em oposição a essa visão, autores como Wright, Boun e García (2007) defendem que sujeitos bi/multilíngues apresentam práticas linguísticas que são fluidas em toda sua complexidade. Dessa forma, Lucas parece apoiar-se em uma visão heteroglóssica de língua e parece agir em sala de aula a partir da compreensão de que as línguas que compõem o repertório linguístico do sujeito são um contínuo e são consideradas como interativas e complementares na construção do conhecimento.

O uso de todo repertório linguístico do sujeito, assim como descrito por Lucas ao explicar o uso do português e do inglês por seus alunos durante as aulas de português (linha 42-45), é denominado de *translanguaging*. Para García (2009, p.45), *translanguaging* refere-se às “[...] múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido”. Nesse sentido, é possível entender que os alunos de Lucas, ao usar o português e inglês, tentam fazer com que a realidade daquela aula específica faça sentido para eles que se constituíram em meio a essas duas línguas.

No excerto 4, Lucas finaliza sua reflexão sobre as práticas translíngues que emergiram em sua sala de aula:

Excerto 4

47 *Tentar fazer proveito dessa transferência. É evidente que a primeira coisa que*
 48 *você pensa na cabeça é tradução. E eu acho que funciona. Mas eu queria*
 49 *pensar outras formas e aí que eu tenho voltado a ler mais, buscar mais.*
 50 Como é que eu posso usar essas outras línguas dentro da minha sala de aula
 51 de português?

Lucas posiciona-se de modo a transgredir a fronteira estabelecida na maioria das EBB e EI na qual o inglês e o português, no caso deste estudo, não podem ocupar o mesmo lugar de instrução nessas instituições. Se há, nessas escolas fronteiras no tocante ao uso de línguas em espaços e momentos predeterminados, Lucas parece fazer, desses espaços de fronteira, uma oportunidade para interações dos indivíduos com experiências variadas, hibridizações e negociações.

É interessante observar que a prática narrada por Lucas em suas aulas é tão diferente de sua ideia inicial para a separação de brasileiros e estrangeiros em grupos distintos. Pode-se creditar essa diferença entre prática narrada em sala de aula e discurso acerca da organização das aulas de português na EI devido ao fato de que, como Maher (2007 a, p.12) explica, o diálogo entre culturas é “tenso e difícil” e as diferenças que emergem podem ser inegociáveis ou incompreensíveis. Em meio a essa tensão e dificuldade, Lucas propõe-se a pensar em uma possível solução, que seria a separação de alunos estrangeiros e brasileiros como uma tentativa para facilitar o difícil trabalho com a interculturalidade. No entanto, como explicado anteriormente, essa separação não garantiria o alívio das questões que emergem em sala de aula, uma vez que esses dois grupos – brasileiros e estrangeiros – não são homogêneos.

Lucas, por ser sujeito que atua na paisagem de fronteira de uma EI, tem a possibilidade, como defende Brambilla (2014), de desenvolver estratégias de agência e empoderamento. Desse modo, Lucas faz um deslocamento de seu conhecimento de que as aulas de português devem, única e exclusivamente, ser ministradas em português, e produz um conhecimento que é capaz de iluminar um

espaço de negociações de sujeitos, experiências e representações articuladas na intersecção de tensões conflitantes, como explica Brambilla (2014).

Ao repensar o uso que seus alunos fazem de seu repertório linguístico em sua sala de aula, como expressa nas linhas 50 e 51, ao questionar-se – *Como é que eu posso usar essas outras línguas dentro da minha sala de aula de português?* –, Lucas assume a fronteira como um lugar no qual o sujeito tem “o direito de tornar-se”, como salienta Brambilla (2014). Nesse sentido, à luz do discutido por Brambilla e van Houtum (2012), é possível aproximar Lucas da figura do *grenzgänger*, ou seja, a de alguém que não se permite restringir-se por fronteiras quaisquer ou interpretações monolíticas de espaços.

5.2.2.2 Bruno

Eu sempre parto de uma pergunta e a pergunta que eu trago para eles é: O que significa ser brasileiro? E a partir daí eu vou orientando minhas aulas. Tanto para os brasileiros quanto pra os que não são brasileiros.

Bruno propõe-se, em sua narrativa, a repensar o papel do professor de português em uma EI. O narrador, que estava familiarizado com a rotina de escolas regulares e cursinhos pré-vestibulares, traça uma comparação entre ministrar aulas de português em escolas regulares, que denominou de escolas brasileiras, e entre ministrar aulas de português em escolas internacionais. Essa comparação culmina em uma breve descrição do que seria o aluno bilíngue para ele:

Excerto 1

1 *Dar aula de português em uma escola internacional, acaba sendo de uma certa forma uma busca pela sua própria identidade.*
 2 *Quando você dá aula de português em uma escola brasileira, primeiro que você*
 4 *..., é o conteúdo e todas aquelas divergências e todas aquelas questões*
 5 *associadas ao conteúdo. Quando você está em uma escola internacional, você*
 6 *tem duas línguas mães tentando ocupar espaços em uma mesma pessoa – o*
 7 *inglês e o português.*

Nesse excerto, Bruno posiciona o professor de português de uma EI como um professor que deve realizar um trabalho que é diferente do trabalho realizado pelo professor de português de uma escola brasileira. O narrador explica que ser professor de português em um EI é, para ele, *uma busca pela própria identidade* (linha 2), Bruno narra seu papel em EI, tema esse que discorreu durante boa parte de sua narrativa.

Sua narrativa vozeia uma noção alinhada a um senso comum de que o professor de uma escola regular brasileira tem como eixo central de seu trabalho questões associadas ao conteúdo (linha 5). Nas linhas 5-7, explica o porquê posiciona o trabalho do professor de português em um EI como diferente do trabalho com crianças de escolas brasileiras regulares, nas quais as aulas são ministradas em uma única língua: *Quando você está em uma escola internacional, você tem duas línguas-mães tentando ocupar espaços em uma mesma pessoa – o inglês e o português*. Bruno classifica as duas línguas, inglês e português, como *línguas-mães* (linha 6). Pode-se inferir que o narrador faça tal classificação pelo fato de uma EI possuir alunos de nacionalidades diversas.

No final do excerto, Bruno posiciona-se em relação aos seus alunos bilíngues e explica que as duas línguas-mães *tentam ocupar espaços em uma mesma pessoa* (linhas 6-7). É como se, para o narrador, houvesse uma *luta por espaço* e que essas línguas concorressem, de alguma maneira, para “dominar” o sujeito. Isso pressupõe que a visão de bilinguismo de Bruno se ancora em uma visão monoglóssica de língua que pressupõe a separação completa de duas línguas e, consequentemente, como acredita Bruno, *concorreriam por espaço*. Essa visão é muito diferente da visão proposta por García (2009), que considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de ambas as suas línguas.

No excerto 2, Bruno narra como se planeja para ministrar suas aulas de português na EI e, a partir dessa narrativa, Bruno retoma seu posicionamento em relação ao repertório linguístico de seus alunos:

Exerto 2

1 *Eu sempre parto de uma pergunta e a pergunta que eu trago para eles é:*
 2 O que significa ser brasileiro? E a partir daí eu vou orientando minhas aulas.
 3 Tanto para os brasileiros quanto pra os que não são brasileiros.
 4 *Eu tento colocar as mesmas questões, as mesmas situações tanto pra um*
 5 *quanto pra outro. Pros estrangeiros, a intensidade é menor. A intensidade é*
 6 *menor porque é difícil para eles. Apesar de eles terem avançado, eles ainda não*
 7 são fluentes. Aquela língua nunca será a língua materna deles.
 8 É uma língua que eles vão ser fluentes, mas nunca será a língua materna.
 9 *Pros outros obviamente não. Pros outros eles têm algum lastro cultural daquilo*
 10 que eu vou falar pra eles.
 11 *Então se eu disser, por exemplo, a respeito de Machado de Assis, não é tão*
 12 estrano quanto é para um alunos estrangeiro. Eu tenho que construir outras
 13 relações. Então, eu parto dessa pergunta e dessa pergunta eu vou
 14 organizando o meu curso.

Bruno explica que a pergunta que norteia o planejamento de seu curso é: *O que significa ser brasileiro?* (linha 2). É interessante a observação de que, para Bruno, as aulas de língua portuguesa estão diretamente atreladas à noção de brasiliidade. Para Bruno, o português pertence ao Brasil e, dessa forma, dar aula de português em uma EI, repleta de alunos estrangeiros, seria ensinar sobre ser brasileiro.

Bruno esclarece que essa pergunta orienta suas aulas independentemente se os alunos são *brasileiros ou não brasileiros* (linha 3). A seguir, posiciona-se em relação aos seus alunos estrangeiros e afirma que há uma *intensidade menor* (linha 5) para os alunos que são estrangeiros, pois, *apesar de eles terem avançado, eles ainda não são fluentes* (linha 6-7). Então, Bruno repete duas vezes, na linha 7, e, depois, na linha 8, que aquela língua (linha7), a língua que ele ensina, o português, *nunca será a língua materna*. Na linha 8, Bruno explica que eles, conquanto não sejam fluentes, ainda, *vão ser fluentes*. Entretanto essa *nunca será a língua materna* (língua 8).

É aparente como Bruno opera a partir de divisões clássicas de língua, como “língua materna”, “aprendizes de segunda língua”. A esse respeito, García (2009) ressalta que esses conceitos, até então, aceitos nos estudos sobre educação bilíngue não são mais entendidos como produtivos. A autora explica que isso ocorre, primeiramente, porque esses conceitos emergiram a partir de estudos sobre bilinguismo realizados, somente, por ângulos linguísticos, e não da perspectiva dos próprios bilíngues que translinguam como uma prática comum. Além disso, García (2009) argumenta que, ao adotar a perspectiva dos indivíduos bilíngues que translinguam, então, pode-se substituir termos como “aprendizes de segunda língua” e “aprendizes de línguas de herança”, simplesmente por “indivíduos bilíngues”. A autora salienta que colocar o bilinguismo no centro da discussão e insistir que esses alunos são bilíngues emergentes, ou bilíngues engajados em práticas translíngues complexas, pode levar ao abandono de pontos de vista monolíngues e, com isso, passar-se-ia a utilizar “lentes heteroglóssicas” (GARCÍA, 2009, p.56), que permitiriam uma visão mais abrangente da extensão das práticas linguísticas e das experiências de indivíduos bilíngues.

Na linha 9, Bruno posiciona-se em relação ao repertório linguístico de seus alunos brasileiros e, mediante a ideia de que o português é a língua materna deles, o narrador pressupõe que os brasileiros têm *algum lastro cultural daquilo que eu vou falar pra eles* (linhas 9-10). Bruno relaciona diretamente o fato de ser brasileiro com a concepção de que brasileiros têm maior *lastro cultural* pertinente ao que é tratado nas aulas de português. Bruno, ainda, vozeia essa representação, mesmo sabendo que há muitos alunos brasileiros nessa EI que foram escolarizados fora do Brasil.

Bruno, então, exemplifica o que denominou de *lastro cultural* e compara a reação de um aluno brasileiro à de um aluno estrangeiro ao deparar-se com Machado de Assis. O narrador alega que, para um brasileiro, Machado de Assis não é *tão estranho quanto é para um aluno estrangeiro* (linhas 11 e 12). Bruno explica que, para um aluno estrangeiro, ele precisa *construir outras relações* (linhas 12 e 13) para a aproximação do conteúdo à realidade desses alunos.

No excerto seguinte, Bruno posiciona-se em relação ao uso das línguas em sua aula de português:

Exerto 3

15 *Na minha aula de português regular, a língua portuguesa é a mesma relação*
 16 *do inglês. Para alguns alunos é mais forte porque têm alguns alunos que não*
 17 *são tão fluentes em inglês assim.*

18 *Alguns alunos que frequentam o programa americano não são tão fluentes,*
 19 *eles dominam e tal, mas a língua materna é o português.*

20 *Nas aulas de português como língua estrangeira, eu meio que imponho a*
 21 *língua portuguesa desde o momento que começa a aula.*

22 *Eu deixo, por exemplo, antes de começar a aula que eles se comuniquem na*
 23 *língua que eles quiserem.*

24 *Mas a língua que eles vão tirar dúvida, é o português.*

25 *A língua que eles vão conversar comigo, é o português*

26 *Se eu vou me comunicar com os alunos, é o português.*

Bruno, nessa passagem, posiciona-se frente ao uso de português em sala de aula. E explica que ele tem dois grupos: *português regular* (linha 15) e *português como língua estrangeira* (linha 20). Bruno esclarece que os alunos desses dois grupos apresentam diferenças em seus repertórios no que tange ao uso da língua portuguesa.

Bruno argumenta que, nas aulas de português regular, os alunos possuem a mesma relação que têm com o inglês. O narrador explica, na linha 16, que o português é *mais forte* para alguns alunos que frequentam o programa americano, *mas não são tão fluentes assim*. Essa concepção aproxima-se da noção de bilinguismo dominante, proposta por Hamers e Blanc (2000), baseados nos estudos de Lambert (1955), acerca da competência relativa de sujeitos bilíngues. Essa dimensão de bilinguismo apregoa que o sujeito pode ser classificado em bilíngue balanceado ou bilíngue dominante de acordo com a competência que possui nas línguas. O bilíngue dominante é aquele que possui maior competência em uma das línguas, como seria o caso desses alunos mencionados por Bruno. Essa concepção

de bilinguismo baseia-se, ainda, na divisão clássica de línguas e não entende que é na imbricação das línguas que o repertório verbal do sujeito é formado.

De outra feita, nas aulas de português como língua estrangeira, Bruno explica que *impõe a língua portuguesa desde o começo da aula* (linha 20 e 21). Nesse momento, Bruno utiliza a palavra *meio*, para amenizar a conotação do verbo impor – *Nas aulas de português como língua estrangeira, eu meio que imponho a língua portuguesa desde o momento que começa a aula* (linhas 20 e 21). Assim, como o narrador opera a partir de visões clássicas de línguas, que remetem a uma visão monoglóssica de língua, ele, também, entende a sala de aula de uma escola bilíngue como espaços monoglóssicos protegidos nos quais a outra língua deve ser proibida ou evitada a qualquer custo.

Bruno complementa que, antes de iniciar a aula, os alunos podem comunicar-se em qualquer língua (linhas 22-23), mas que, após seu início, a única língua de comunicação é o português, seja para tirar dúvida (linha 24), conversar com ele (linha 25) ou se comunicar entre os alunos (linha 26).

Isso posto, é possível traçar um paralelo da conduta entre Bruno e Lucas em sala de aula. Se Lucas, nessa fronteira entre línguas, tenta repensar seu fazer pedagógico e, desse modo, desenvolve estratégias de agência e empoderamento (BRAMBILLA, 2014), Bruno impõe o uso da língua portuguesa por meio de sua autoridade como professor. Se, para Lucas, a paisagem da fronteira da EI apresenta-se como uma oportunidade, para Bruno, ela se configura como uma ameaça, passível de imposições para controlá-la.

5.2.2.3 Pamela

A gente Cria um gueto. Essas Crianças estão crescendo num gueto.

Em toda sua narrativa, Pamela posiciona-se em relação ao repertório linguístico de seus alunos de modo a criticar o trabalho realizado na EBB na qual trabalha. Ela inicia sua narrativa perguntando-se *Por quê?* (linha 1) em relação à existência das EBB. Essa pergunta é entendida no desenvolver de sua narrativa, que leva a compreender que, para Pamela, os cursos regulares de inglês seriam o suficiente para que os alunos aprendessem a falar a língua. Na verdade, Pamela,

apesar de trabalhar em uma escola bilíngue, tem dificuldade de atribuir sentido a essa realidade.

Excerto 1

- 1 Por quê? Quando chega nesta idade que eles começam a trabalhar a alfabetização. Eles não têm...
- 3 A escola legou pros pais toda a função de estimular repertório linguístico.
- 4 Que nem sempre os pais sabem como fazer ou sabem o caminho. Enfim ...
- 5 Então, essas crianças chegam para começar um trabalho de alfabetização sem repertório nenhum. É raríssimo a criança que tem algum repertório.
- 7 Então você fala: Hoje vamos brincar de corre cotia?
- 8 Eles não sabem brincar de corre cotia.
- 9 Aos seis anos de idade. Eles sabem brincar de A-Tisket, A-Tasket, mas não sabem brincar de corre cotia.
- 11 Aí eu fico ... Sabe? Narizinho do Monteiro Lobato? Não sabe. Não tem.
- 12 Porque não se pode esperar e cobrar dos pais esta postura. Pai é pai, não é professor.

Pamela, que é uma professora alfabetizadora, explica que, quando inicia o processo de sistematização da escrita e leitura em português, os alunos não possuem repertório adequado. É importante retomar que Pamela trabalha em uma escola que tem como princípio a imersão em inglês na educação infantil. Desse modo, Pamela inicia o trabalho com o português no primeiro ano com os alunos dessa EBB. Assim, Pamela entende que, se a escola não tem um trabalho centrado no português durante a educação infantil, ela transfere aos pais, que não são professores (linha 12 e 13), a função de estimular o repertório linguístico dos alunos (linha 3).

Pamela faz uso de uma figura de linguagem denominada hipérbole para realçar o fato de que seus alunos chegam ao primeiro ano sem repertório: *É raríssimo a criança que tem algum repertório* (linha 6). A hipérbole é aqui caracterizada pelo uso do superlativo *raríssimo*. Esse exagero tem como função, na narrativa de Pamela, marcar seu posicionamento no tocante à falta de repertório de crianças que frequentam EBB com programas de imersão na educação infantil.

A seguir, Pamela dá exemplos que sustentam seu posicionamento contrário à escola bilíngue. Primeiramente, por meio da pergunta: *Hoje vamos brincar de corre cotia?* (linha 7), que funciona, nessa frase, como um índice avaliativo, pois esse modo de falar é comumente identificável entre professoras de educação infantil e anos iniciais do fundamental 1, Pamela lamenta o fato de seus alunos não saberem brincar de corre cotia, brincadeira tradicional no Brasil. A esse respeito, Pamela relata que seus alunos sabem brincar de *A-Tisket, A-Tasket* (linha 9), mas não conhecem corre cotia.

A seguir, Pamela menciona a famosa personagem da literatura infantil brasileira Narizinho, de Monteiro Lobato (linha 11), e explica que seus alunos não a conhecem porque, durante a educação infantil, por não terem aulas em português, não tiveram contato com literatura infantil brasileira.

No excerto 2, Pamela prossegue com sua argumentação e fornece mais exemplos de por que considera a instrução inicial, por meio da língua inglesa, equivocada.

Exceto 2

14 *Eu sinto este desconforto de ver as crianças falando inglês super bonitinho e*
 15 *sem repertório nenhum na língua-mãe, né?*
 16 *Pais que não falam inglês então... parece um gueto... Sabe? Uma coisa que*
 17 *você tirou a criança de seu mundo, de seu universo, pra focar numa formação*
 18 *que ... Ela vai daqui a pouco sair de lá, ir para uma escola brasileira e aí você*
 19 *... Sei lá ... Ela fica perdida. Assim, ela perdeu toda a formação do universo*
 20 *dela, do mundo dela pra aprender uma segunda língua.*
 21 *Depois ela volta pra lá sem chão, né? Porque ela não sabe brincar daquelas*
 22 *coisas. Ela nunca ouviu falar daquelas coisas, ela não sabe como é que chama*
 23 *aquilo. Tem criança que não sabe falar em português, o nome de ... sei lá, o*
 24 *nome taxinha. Não sabe falar taxinha em português. Porque é uma palavra do*
 25 *universo escolar. Ela aprendeu em inglês. Então, eu acho que a criança fica*
 26 *perdida entre esses dois mundos. Eu tenho este desconforto ...*

Pamela predica sua sensação quanto ao ensino bilíngue e enuncia: eu *sinto este desconforto* (linha 14) e explica que esse desconforto é causado pelo fato de que, a seu ver, seus alunos falam o inglês bem – *crianças falando inglês super bonitinho* (linha 14), mas que não possuem repertório em português, que nomeia de *língua-mãe* (linha 15), uma vez que os alunos de Pamela são brasileiros.

A esse respeito, Pamela ressalta o fato de que os pais de seus alunos são brasileiros e há pais que não falam inglês (linha 16). Pamela associa a educação bilíngue à formação de guetos. Gueto pode ser entendido como uma região ou bairro de uma cidade onde residem pessoas de uma mesma etnia, que saíram de seu país por diversos motivos.⁵⁶ Para Pamela, é como se seus alunos tivessem saído do Brasil e agora “residissem” em outra realidade. A narradora explica que, ao sair de lá e retornar à realidade brasileira, esse aluno *ficará perdido* (linha 19) e complementa essa ideia argumentando que *ela perdeu toda a formação do universo dela, do mundo dela, pra aprender uma segunda língua* (linhas 19 e 20). Nesse momento, Pamela, mais uma vez, coloca a existência das escolas bilíngues em questão e, por meio da figura de linguagem: *voltar para lá sem chão* (linha 21), Pamela descreve a sensação que imagina que uma criança oriunda de escolas bilíngues possa ter ao frequentar uma escola brasileira regular. A expressão *sem chão*, utilizada pela narradora, é uma metáfora que faz alusão à ideia de perder uma referência importante, ficar perdido, ficar desorientado. Pamela faz uso desse recurso semântico para melhorar sua expressividade e enfatizar seu posicionamento em relação ao repertório de seus alunos. Pamela explica que essa sensação será devido ao desconhecimento das brincadeiras comuns a essa faixa etária no Brasil e ao desconhecimento de algumas palavras comuns ao universo escolar. Na linha 24, Pamela ilustra o que descreve nas linhas anteriores, explicando que há crianças que, por exemplo, não sabem falar “taxinha” em português, uma vez que recebeu toda escolarização referente à educação infantil em inglês.

Nesse sentido, ela enfatiza seu posicionamento de que *a criança fica perdida entre esses dois mundos* (linha 26). Para a narradora, esses dois mundos seriam a realidade brasileira e a das escolas bilíngues. Pamela encerra, então, esse excerto, retomando a sensação de desconforto que sente perante o repertório linguístico de seus alunos e às práticas das EBB.

⁵⁶Disponível em: <<https://www.significados.com.br/gueto/>>. 1

No excerto 3, a narradora traça um quadro comparativo entre crianças que estudam em escolas regulares (não bilíngues) e crianças que estudam em escolas bilíngues:

Excerto 3

26 Para ser bem simplista, eles (crianças de escola regular) têm um repertório de
 27 brincadeiras, eles têm um repertório de canções, de histórias, que eles não tem
 28 na escola bilíngue.

29 Uma criança de cinco anos em uma escola que fala português, ah bom ela não
 30 fala inglês, né? Mas tudo bem.

31 Ela sabe cantar um monte de musiquinhas. Ela conhece um monte de
 32 histórias, ela conhece lendas, ela conhece Cascão, Cebolinha, Monica. Ela
 33 conhece um monte de gente.

34 Na escola de inglês, não. Eles sabem cantar twinkle twinkle, mas não sabem
 35 cantar Boi da Cara Preta. Mas só que a gente está no Brasil, né? Eu tenho
 36 este desconforto.

Nesse excerto, Pamela, ao posicionar-se em relação ao bilinguismo de seus alunos a partir de uma visão monoglóssica de língua, coloca-os em uma situação de desvantagem se comparados com alunos de escolas regulares, que recebem instrução a partir de uma única língua. Essa visão de língua remete ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues (GARCÍA, 2009). Desse modo, Pamela toma, equivocadamente, os monolíngues de escolas regulares brasileiras como parâmetros de comparação com bilíngues.

Nas linhas 26 a 28, Pamela explica que os alunos de escolas regulares têm um repertório de brincadeiras, canções e histórias que alunos de escolas bilíngues não possuem. De outra feita, Pamela entende que o aluno de uma escola regular brasileira não sabe, aos cinco anos, falar inglês (linhas 29-30), mas Pamela entende que ele tem outros saberes, como o conhecimento de histórias, músicas e personagens literários (linhas 31-33) que compensariam o fato de não falar inglês nessa idade. Esses outros saberes seriam considerados mais relevantes para crianças dessa faixa etária porque elas moram no Brasil. A esse respeito, Pamela enuncia *Mas só que a gente está no Brasil, né?* (linha 35), ao mencionar que os

alunos das escolas bilíngues sabem cantar *twinkle twinkle, mas não sabem cantar Boi da Cara Preta* (linhas 34-35). Nesse ponto, Pamela retoma, discursivamente, seu desconforto frente a essa realidade (linha 35).

No excerto 4, Pamela aprofunda-se na discussão que propõe acerca do repertório linguístico de seus alunos:

Exceto 4

36 *Eu acho muito interessante a proposta da criança aprender desde cedo o*
 37 *inglês. Tem toda esta questão de saber um segundo idioma, tem todas as*
 38 *questões neurológicas que tem um monte de pesquisas. Mas você não pode*
 39 *fazer uma coisa em detrimento da outra, é isso que é o meu maior incomodo.*
 40 *Eu acho que se retira absolutamente todo um universo do idioma português*
 41 *que é riquíssimo. Nossa país então tem tradições, tem histórias, tem canções,*
 42 *parlendas, trovinhos, coisas incríveis que essa criança não tem contato. Então*
 43 *quando ela chega no primeiro ano, por exemplo, ela tem esse repertório.*
 44 *Por exemplo, os meus alunos, eventualmente não vão seguir porque ano que*
 45 *vem eles vão abrir lá o primeiro ano. Quem eventualmente não for ficar lá, vai*
 46 *para uma escola que fala português, não vai ter. Ela vai chegar lá num*
 47 *universo que as crianças que fizeram educação infantil lá estão inseridas e ele*
 48 *não, ele veio de um gueto. Isso que eu quis dizer de gueto. Talvez ele não*
 49 *saiba pular corda cantando Com quem você ...*
 50 *Não sabe, entendeu? Isso que eu acho ...*
 51 *Você acaba criando um estrangeiro em seu próprio país. Isso é uma coisa que*
 52 *me dá um desconforto.*

Inicialmente, a narradora posiciona-se a favor do aprendizado do inglês na infância (linhas 36-37) e utiliza-se de um discurso considerado “autorizado” *tem um monte de pesquisas* (linha 38) para validar seu posicionamento favorável ao aprendizado de um segundo idioma na infância. Entretanto a narradora explica que isso não pode ser feito se há prejuízo da outra língua (linha 39). Nesse ponto, Pamela parece referir-se a exemplos de bilinguismo subtrativo e associá-los às práticas das EBB. Para Hamers e Blanc (2000), o bilinguismo subtrativo ocorre

quando a primeira língua do repertório verbal do indivíduo é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança. Nesses casos, ocorreria perda ou prejuízo da primeira língua durante a aquisição da segunda língua. Essa associação de Pamela é bastante incomum em relação às EBB que, em sua grande maioria, trabalham para que o inglês seja incorporado pelos alunos, uma vez que todo o ambiente que os cercam é em língua portuguesa.

Pamela, por meio de uma figura de linguagem, denominada hipérbole, por duas vezes, enfatiza seu posicionamento relativamente à perda que um aluno em uma EBB teria quando comparado a um aluno em uma escola regular brasileira, instruído unicamente por meio da língua portuguesa. Essas hipérboles materializam-se no discurso de Pamela nos usos de *absolutamente* e *riquíssimo*: *Eu acho que se retira absolutamente todo um universo do idioma português que é riquíssimo* (linha 40 – 41). O uso dessas duas hipérboles tem a função de expressar exageradamente a ideia de Pamela de que é retirada, do aluno que estuda em uma EBB, a possibilidade de aprendizados que considera importante para uma criança que reside no Brasil. A seguir, exemplifica esse *universo riquíssimo*: tradições, histórias, canções, parlendas, trovínhas e outros elementos que denominam de *coisas incríveis* (linha 42), com as quais a criança não tem contato em EBB.

Pamela, então, mais uma vez, argumenta que se o aluno de uma EBB, como a que ela trabalha, mudar de escola, for para uma escola bilíngue regular, terá muita dificuldade. Nesse ponto, retoma a analogia da EBB como um gueto (linha 48), como enunciado no excerto 2 e menciona mais uma brincadeira infantil que, provavelmente, o aluno oriundo de uma EBB não saiba.

Pamela enuncia, então, que, na EBB, *você acaba criando um estrangeiro em seu próprio país* (linha 51), o que reforça a ideia de que a EBB seria, para ela, um espaço descolado da realidade brasileira. Na linha 52, mais uma vez, Pamela, expressa seu desconforto no tocante a essa modalidade de escolas.

5.2.2.4 Sandra

Eu acho isso fascinante porque você vê que o inglês tá entrando em algum momento lá e isso tá refletindo no português. Claro, a gente vai consertar.

Sandra posiciona-se como defensora da educação bilíngue (linha 1) e predica o processo pelo qual o aluno de uma EBB passa, *misturar muito o português com o inglês* (linha 3), como *fascinante* (linha 3):

Excerto 1

1 *Eu gosto desta dinâmica de escola bilíngue, dessa troca do inglês para o*
 2 *português e da mudança que eles têm principalmente na questão da escrita, de*
 3 *misturar muito o português com o inglês. Eu acho isso fascinante porque você*
 4 *vê que o inglês tá entrando em algum momento lá e isso tá refletindo no*
 5 *português. Claro a gente vai consertar.*
 6 *Mas acho que fica muito forte pro português que o inglês está entrando que a*
 7 *segunda língua tá sistematizando também.*

A narradora explica que se fascina ao perceber que o aluno se apropria do inglês. Nesse ponto, ela utiliza a figura de linguagem, *inglês tá entrando* (linha 4) e esclarece que isso *reflete* no português (linha 4 e 5). A metáfora, utilizada por Pamela – *inglês tá entrando* – evidencia o fato de que, para a narradora, a língua inglesa seria como um objeto exterior que adentra o sujeito que estuda em uma EBB. À vista disso, Sandra ressalta que o “reflexo” do inglês no português será *consertado* (linha 5) pelos professores que ministram aulas em/de português.

A escolha lexical do verbo *consertar* (linha 5) para se referir às transferências que ocorrem no processo de sistematização da escrita por parte de alunos bilíngues, leva a inferir que, para Sandra, é como se algo estivesse quebrado e que seu trabalho seria fazer com que esse português “quebrado” ou “com defeito” de seus alunos torne-se o português padrão.

No excerto 2, Sandra exemplifica algumas das transferências observáveis em seus alunos bilíngues de uma língua para outra:

Excerto 2

8 *Na hora eu me encantei, porque principalmente na parte do português é muito*
 9 *refletida na alfabetização do inglês e vice versa, então, por exemplo, as*

10 crianças do terceiro ano no final da alfabetização têm erros de escola bilíngue:
 11 escrever elefante com ph, professora com ff, coisas assim do tipo. Essa foi a
 12 primeira impressão que eu tive. E muitas trocas na fala. Pensando no inglês, aí
 13 emenda no português e assim vai, vice e versa.

Sandra predica as transferências que ocorrem de uma língua para outra na escrita de seus alunos bilíngues como *erros* (linha 10) e classifica os *erros* cometidos por seus alunos como *erros de escola bilíngue* (linha 10). Na linha seguinte, Sandra menciona algumas dessas transferências na escrita (linha 11) e na linha 12, Sandra, também, cita trocas na produção oral.

Sandra, diferentemente de Pamela, não entende esse universo do aluno bilíngue como uma desvantagem. Pelo contrário, ela se posiciona como *encantada* (linha 8) e *fascinada* (linha 3 – excerto 1). Embora Sandra faça escolhas lexicais como *consertar* (linha 5 – excerto 1) e *erros* (linha 10) para se posicionar em relação ao repertório linguístico de seus alunos, é possível a observação de que Sandra não considere a escolarização por meio de duas línguas como algo desvantajoso para o aluno.

Sandra parece entender que ser bilíngue não pressupõe a separação completa das duas línguas desse sujeito nem o funcionamento em espaços monolíngues "protegidos". É, portanto, perceptível que Sandra se posiciona frente ao bilinguismo de seus alunos a partir de uma *visão heteroglóssica*, na qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de ambas as suas línguas (GARCÍA, 2009).

No excerto 3, Sandra explica seu encantamento para com as práticas linguísticas de seus alunos:

Exceto 3

14 Eu vejo sim que as crianças falam inglês, eu vejo sim que a segunda língua
 15 entra, que a segunda língua fica, que eles acabam tendo situações que a
 16 segunda língua, você vê que ela foi importante, por exemplo, cantar uma
 17 simples música, crianças de escola normal, não canta, que não tem inglês
 18 dentro da escola, sei lá, tem inglês 45 minutos duas vezes na semana.

19 Crianças de escola bilíngue, já cantam e cantam com uma perfeição que você
 20 vê que é instrução da segunda língua. É porque ele está em uma escola
 21 bilíngue que ele recebe todas essas informações. E aí, eu acho que essa
 22 diferença é notável.

Nessa passagem, Sandra discorre sobre a habilidade que crianças de uma escola bilíngue têm para cantar uma *simples música* (linha 17). A narradora compara crianças de escolas bilíngues e crianças de escolas regulares brasileiras e constata que crianças de escolas regulares brasileiras, que predica como *escola normal* (linha 17), *não cantam com uma perfeição que você vê que é instrução na segunda língua* (linha 20).

É relevante retomar a narrativa do retrato linguístico de Sandra e observar que ela não se diz fluente em inglês e que relata que precisaria estudar a língua para realizar tarefas como a leitura de textos em reuniões da escola. Desse modo, é possível inferir que Sandra tem uma representação de escola bilíngue que é a de que ela forma sujeitos com a desenvoltura linguística de falantes nativos. Por conseguinte, Sandra predica o cantar de seus alunos com a palavra *perfeição* (linha 19), o que possibilita a inferência de que Sandra opera a partir da noção de que é possível falar uma língua perfeitamente e que as balizas para essa categorização seriam a comparação com falantes nativos dessa língua.

5.2.3 Retomando a pergunta de pesquisa

A pergunta de pesquisa à qual se teve a intenção de responder nesta seção foi:

Como os professores posicionam-se em relação aos repertórios linguísticos de seus alunos?

Após a análise de recortes extraídos das narrativas orais dos professores-participantes deste estudo, sistematizo as interpretações construídas no quadro que segue:

Quadro 11 – Síntese dos posicionamentos dos professores em relação aos repertórios linguísticos de seus alunos

Carla
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento em relação ao repertório linguístico apoiado em categorizações estritamente linguísticas de bilinguismo. - Conceito de repertório linguístico associado diretamente à produção oral. - Análise do repertório linguístico calcada apenas no desenvolvimento linguístico dos alunos em língua inglesa. - Alunos aptos a obedecerem comandos na língua estrangeira. - Nas séries posteriores, verifica-se bom desempenho oral em língua inglesa. - Língua inglesa provoca um estranhamento inicial em seus alunos.
Paula
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento em relação ao repertório linguístico de seus alunos a partir de divisões clássicas de primeira e segunda língua. - Não faz alusão direta ao repertório linguístico de seus alunos. - Professores consideram uma exigência muito grande expor alunos da Educação Infantil a uma outra língua. - Uso da língua de casa (português) com os alunos para tratar de questões de cunho emocional e afetivo é mais eficaz. - Reconhecimento de que o repertório linguístico dos alunos é constituído também por questões culturais.
Lucas
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento em relação ao repertório linguístico de seus alunos leva em consideração aspectos linguísticos, culturais e a experiência vivida da língua (BUSCH, 2015). - Defesa por ter alunos estrangeiros e brasileiros separados nas aulas de português, mesmo que tenham conhecimento linguístico semelhantes. - Homogeneização das experiências culturais de alunos brasileiros. - Criação discursiva de uma fronteira entre alunos brasileiros e estrangeiros no que tange ao seus repertórios linguísticos. - Aceitação e entendimento das práticas translíngues de seus alunos bilíngues. - Posicionamento como <i>grenzgänger</i>, ou seja, a de alguém que não se permite restringir-se por fronteiras quaisquer ou interpretações monolítica de espaços.
Bruno
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento em relação ao bilinguismo de seus alunos <i>como luta de duas línguas mães por espaço</i>. - Visão monoglóssica de língua. - Alunos brasileiros: possuem lastro cultural das questões abordadas em sala de aula – homogeneização de experiências. - Alunos estrangeiros: mesmo fluentes nunca terão a língua portuguesa como língua-mãe; não

possuem lastro cultural relacionado ao que é ser brasileiro.

- Repertório linguístico entendido a partir de divisões clássicas de língua: língua-mãe e língua estrangeira.

- Imposição para que os alunos estrangeiros utilizem o português em aula.

- Posicionamento em relação ao repertório linguístico de seus alunos a partir de uma visão monoglóssica de língua.

- Repertório linguístico de seus alunos insuficiente: sabem inglês, mas não sabem aspectos básicos da cultura brasileira, como histórias, lendas, parlendas e personagens literários.

- Comparação da escola bilíngue a um gueto que tira do aluno a possibilidade de viver a realidade brasileira, possibilitando a construção de um repertório linguístico que não se ajusta à vida cotidiana brasileira.

Sandra

- Posicionamento em relação ao repertório linguístico de seus alunos a partir de uma visão heteroglóssica de língua.

- Aceitação e entendimento das práticas translíngues de seus alunos.

Fonte: Elaboração própria

5.3 Posicionamento em relação ao cenário institucional em que atuam

As narrativas dos professores participantes, analisadas nesta seção, foram, também, produzidas oralmente a partir do disparador: “Eu gostaria que você me contasse como você se tornou professor de uma escola bilíngue e quais são suas impressões sobre seu trabalho e sobre o contexto no qual ele está inserido.”

Após transcritas, selecionei excertos que respondessem à terceira pergunta deste estudo:

Como os professores posicionam-se em relação ao cenário institucional em que atuam?

Apresento, a seguir, a análise dos excertos selecionados na narrativa de cada um dos seis participantes desta pesquisa. Para tanto, mobilizei conhecimento teóricos e metodológicos apresentados ao longo deste trabalho. Para responder a esta pergunta especificamente, apresento, no quadro a seguir, os dados e os construtos teórico-metodológicos empregados:

Figura 17 - Dados e construtos teórico-metodológicos empregados para responder à subpergunta c).

Dados utilizados	Construtos teórico-metodológicos empregados na análise
Como os professores posicionam-se em relação ao cenário institucional em que atuam?	Pistas idexicais: Wortham (2001)
	Encontro com a língua estrangeira: Revuz (1998)
	Repertório linguístico: Busch (2015); García (2009)
	Interculturalidade: Candau (2008); Maher (2007a)
	Cultura: Kramsch (2011)
	Fronteiras: Rajaram e Grundy-Warr (2007); Brambilla (2014); Brambilla e Van Houtum (2012); Sohn (2015)
	Escolas internacionais: Hayden e Thompson (2008)
	Educação bilíngue: Hamers e Blanc (2000); Liberali e Megale (2016); García (2009)
	<i>Translanguaging</i> : Busch (2012); García (2009) e Canagarajah (2011).

Fonte: Elaboração própria

5.3.1 Professores de/em inglês

5.3.1.1 Carla

Quando eu comecei, a princípio, tinha um ... eu achava um pouco estranho ...

Carla narra, neste excerto, seu sentimento inicial frente à realidade da escola bilíngue. Para tanto, ela predica sua sensação como um *estranhamento* (linha 5), relata que, no começo, *achava um pouco estranho* (linha 1) aquele contexto e explica que, *por mais estranho que seja* (linha 11), é preciso tornar o que se passa dentro de uma escola bilíngue *o mais real possível* (linha 11):

Excerto 1

1 *Quando eu comecei, a princípio, tinha um ... eu achava um pouco estranho,*
 2 *quando eu comecei, estar em um contexto brasileiro, numa escola ..., no Brasil,*
 3 *as crianças, famílias brasileiras.*
 4 *E de repente, o primeiro contato dessa criança, a gente falar inglês.*
 5 *Eu acho que isso, isso foi um primeiro ... Isso foi um estranhamento*
 6 *Depois quando eu comecei a entender a educação, o ensino bilíngue, comecei*
 7 *entender com isso se dá.*
 8 *De entender, na verdade era que, que primeiro era que não era só falar com a*
 9 *criança.*
 10 *Muito coisa vinha do que eu li, você precisa lógico preparar um ambiente. Você*
 11 *precisa tornar aquilo, por mais estranho que seja, tornar aquilo mais real*
 12 *possível. Situações de comunicação real.*

Carla explica, nesse excerto, que dois fatos lhe causaram estranhamento: (I) de estar no Brasil e adentrar por um contexto no qual a língua portuguesa não é amplamente utilizada, como lhe era habitual; e (II) o primeiro contato com alunos ser em inglês, uma vez que a maioria das crianças não fala inglês em casa, e as professoras, também, são falantes de português (linha 2-4).

Para Revuz (1998, p.229), o estranhamento que a língua estrangeira pode causar é decorrente do afrontamento de um espaço em que é preciso se “inventar para dizer eu, é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver”. Desse modo, ao adentrar por uma comunidade (a escola bilíngue), para Carla, estrangeira, ainda que no Brasil, a narradora coloca-se diante de um estranhamento de si própria, ou seja, de uma (re)descoberta de si mesma, uma vez

que suas representações identitárias se deslocarão frente às novas interações com o Outro e com seu próprio estranhamento nesse contexto, inicialmente, estranho, estrangeiro.

Carla afirma, na linha 6, que, em determinado momento, ela começa a *entender a educação, o ensino bilíngue*. Nesse momento, embora ela não verbalize o fim de seu estranhamento, é possível entender que ela encontra modos de conviver com ele. E explica que ela realizou diversas leituras (linha 10) que a ajudaram a entender que é preciso *preparar o ambiente* (linha 10) e, a esse respeito, esclarece que, *por mais estranho* (linha 11) que esse ambiente da escola bilíngue seja, é preciso *tornar aquilo mais real possível* (linha 11-12) e conclui enunciando: *situações de comunicação real*.

À vista disso, parece possível referir que, quando Carla enuncia *tornar aquilo mais real possível* (linha 11-12), ela tem para si que as interações que ocorrem em uma escola bilíngue não são reais e, com o uso do adjetivo *possível*, ela parece aproximar-se do que seria o mais adequado no que tange a dar ao ambiente e às interações alguma conexão com o mundo real e, desse modo, minimizar seu *estranhamento*.

Quando Carla relata – *muito coisa vinha do que eu li* (linha 10) –, é possível reconhecer a conexão de suas leituras com o que enuncia ao término de sua narrativa: *situações de comunicação real* (linha 12). A escola na qual Carla leciona adota um programa de imersão, ou seja, um grupo de crianças falantes de uma primeira língua recebe toda a instrução escolar, ou parte dela, por meio de uma segunda língua (HAMERS; BLANC, 2000). Somando-se a isso, Hamers e Blanc (2000), entre outros autores, esclarecem que os programas de imersão estão baseados em duas hipóteses. A primeira delas é que a L2 é aprendida de modo equivalente ao aprendizado da L1; e a segunda hipótese é que a L2 é aprendida de modo mais eficaz em um contexto estimulante, que aprimore as funções da L2 expondo as crianças a formas naturais dessa língua. Desse modo, a ideia de um contexto estimulante e a exposição a formas naturais da L2 emergem do discurso de Carla por meio do que ela afirma ser a *preparação do ambiente* (linha 10) e das *situações de comunicação real* (linha 12).

5.3.1.2 Paula

Se você pensar que a cultura é, na verdade, um ponto de vista diferente, daí eu acho que é interessante agregar pontos de vista diferentes, não necessariamente para você mudar, mas para você se manter questionando isso

Paula, como já mencionado anteriormente, tem sólida experiência em educação bilíngue, mas, somente, há dois anos trabalha na instituição atual. Diferentemente das demais escolas nas quais trabalhou, a atual é uma franquia de uma rede de escolas internacionais. Desse modo, muitas das práticas ali instauradas fazem Paula refletir sobre o que é cultura e como ela é trabalhada naquele contexto:

Excerto 1

1 Eu acho sempre difícil pensar em cultura, eu não, acho difícil mensurar, o que
 2 que é, em que atitudes, em que atitudes ou ações ou em que falas, você pode
 3 identificar algo como: ah, isso é cultural. Algumas coisas são muito evidentes,
 4 sei lá, as professoras brasileiras pegam bastante as crianças no colo.
 5 Isso é uma coisa que até as treinadoras estrangeiras apontam. Então, talvez por
 6 aí, dá para a gente pensar sim. Elas, às vezes, comentam coisas e aí fica mais
 7 evidente para gente a partir dos comentários delas. Quando elas vivenciam algo
 8 que entra em choque com o que elas naturalizam para elas como ok dentro da
 9 escola e já é naturalizado por causa da cultura delas, as estrangeiras, aí elas, às
 10 vezes, perguntam: É sempre assim? É assim no Brasil? Principalmente quando
 11 elas estão vindo para cá pela primeira vez. A última que veio, na sala do
 12 *toddlers*, os pequenininhos, de 2 anos, um dos comentários que ela fez foi: as
 13 professoras, uma delas é mais amorosa, assim de pegar no colo com mais
 14 frequência, independente da criança estar chorando ou não. A outra já é mais
 15 de vamos deixar todo mundo no chão. Então, ela fez um comentário para esta
 16 que pega no colo, dizendo para ela que o fato de ela pegar crianças no colo
 17 deixa quem não está no colo talvez inseguro de pensar que não tem tanto
 18 afeto como ... Ela fez todo uma leitura ali de uma situação de algo que eu acho

19 que eu não teria pensado e acho que as outras professoras também não e
20 talvez tenha sido por uma questão cultural.

Primeiramente, Paula propõe-se a pensar em *cultura* e predica essa tentativa de *difícil* (linha 1), uma vez que argumenta ter dificuldade em identificar se determinadas atitudes, ações ou falas são elaboradas de modo específico por conta da cultura de seus proponentes. Em seguida, argumenta que há indícios culturais que são evidentes, como o fato de as professoras brasileiras pegarem bastante as crianças no colo (linha 3-4) e indica, em sua narrativa, que as treinadoras estrangeiras que visitam e assistem às aulas na escola anualmente, também, apontam essa diferença de tratamento para com os alunos (linha 5). A partir desse exemplo, Paula explica que consegue pensar nas questões culturais que permeiam a escola (linha 6). A narradora esclarece que, quando as treinadoras estrangeiras tecem comentários acerca de atitudes e posturas dos educadores da escola, Paula tem mais facilidade em identificar os aspectos culturais envolvidos nas tomadas de decisão da escola (linha 6-7).

Nesse sentido, Paula explica por meio de uma figura de linguagem *que, quando as estrangeiras vivenciam algo que entra em choque com o que elas naturalizaram para elas como ok dentro da escola* (linhas 7-9), elas questionam o modo de fazer das professoras brasileiras. A metáfora utilizada pela narradora – *entra em choque* – retira a palavra *choque* de seu contexto convencional e a transporta para um novo campo de significação, em que tem a função de tornar o conflito cultural em questão mais expressivo para seu interlocutor. Paula parece entender que, como explica Maher (2007a, p.261-262), a cultura é “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação”. Assim, é a cultura que orienta a forma de agir e entender o mundo circundante. Paula, portanto, explica, nessa passagem, que, quando algo que se passa na escola não é familiar ou não pertence ao conjunto de representações que as estrangeiras têm acerca, por exemplo, das atitudes dos professores para com os alunos, há um estranhamento que se transforma em um questionamento a respeito das práticas escolares brasileiras. Isso ocorre, principalmente, quando é a primeira visita de alguma treinadora específica ao Brasil (linhas 10-11).

Em seguida, Paula ilustra o que narrou por meio de um exemplo concreto (linhas 11 a 18) que ocorreu na última visita que recebeu das treinadoras estrangeiras. Quando a treinadora depara-se com uma professora que Paula predica como *mais amorosa* (linha 13), ela faz um comentário explicando que o ato de pegar algum aluno no colo pode deixar quem não está no colo inseguro ao pensar que não tem tanto afeto, por parte da professora, comparado a quem está no colo (linhas 15-18).

A esse evento narrado (WORTHAM, 2001), Paula, no evento da narrativa, (linhas 18-20), explica que credita a leitura, por parte da treinadora estrangeira, da cena que descreveu a uma questão cultural e afirma que ela e as outras professoras não teriam pensado dessa maneira por pertencerem a uma matriz cultural diferente das treinadoras estrangeiras. Se como Kramsch (2011, p.355) afirma, cultura pode ser entendida como “um conjunto de ferramentas” que o sujeito constrói e compartilha significados e sentidos do mundo que os cerca, é possível inferir que o “conjunto de ferramentas” que as treinadoras estrangeiras possuem é diferente do “conjunto de ferramentas” das educadoras brasileiras. Por conseguinte, isso faria com que esses grupos tivessem um entendimento diferente do evento narrado.

No excerto 2, Paula narra como essa EBB recebe os comentários e as considerações das treinadoras estrangeiras que anualmente visitam a escola:

Exceto 2

21 *Eu nunca senti na escola que as coisas são determinadas. Olha, eu vi isso, a*
 22 *professora não deveria pegar no colo, então, por favor, vamos lá informá-la*
 23 *disso e você, por favor, nos próximos dias ... Nunca é assim ...*
 24 *Até porque tem a ver com a cultura delas, eles são muito amigáveis*
 25 *também, muito fáceis de conversar, querem ouvir e eles têm uma visão*
 26 *cultural, eu tenho a impressão, mais até do que a gente. Eu acho que eles*
 27 *olham para o mundo a partir do ponto de vista da cultura, eles entendem que*
 28 *em diferentes culturas, as pessoas agem e têm ..., muito mais do que a gente .*
 29 *Então, eles enquanto hóspedes aqui, abrem, trazem essas questões sempre*
 30 *assim, vamos conversar e vamos pensar do ponto de vista das crianças se*
 31 *isso pode estar acontecendo ou não.*

32 E aí, é claro que, às vezes, a conclusão é eles continuam, eles acham que
 33 aquilo, de fato, que eles observaram é aquilo mesmo e a gente por A mais B
 34 continua achando que não faz muito sentido. E aí a coisa fica assim, vamos
 35 pensar mais a respeito, geralmente é assim que é resolvido. Agora, eu acho
 36 que, de fato são questões que a gente pode, que a gente deve aproveitar a
 37 chance e explorá-las um pouco mais, entende? Ao invés de simplesmente
 38 dizer, não, mas ela é de fora e amanhã ela está indo embora e ela trouxe uma
 39 visão que é absolutamente dela, vamos esquecer a respeito disso. Então
 40 minha postura em relação a essas questões trazidas é sempre de manter um
 41 pouco mais aqui na escola, como temas.
 42 Se você pensar que a cultura é, na verdade, um ponto de vista diferente, daí
 43 eu acho que é interessante agregar pontos de vista diferentes não
 44 necessariamente para você mudar mas para você se manter questionando
 45 isso.

Paula indica, em sua narrativa, que, apesar da visita anual das treinadoras estrangeiras, que ocupam uma posição hierárquica superior, ela não sente que há uma postura, por parte das estrangeiras, de determinar o funcionamento e a atitude das professoras na escola em que trabalha (linhas 21-23). A esse respeito, Paula explica que entende que exista uma abertura das treinadoras estrangeiras para a negociação de significados e sentidos acerca das práticas pedagógicas, principalmente, por conta da própria cultura delas (linhas 24-26). Paula narra ter a impressão de que as treinadoras estrangeiras *olham para o mundo a partir do ponto de vista da cultura, elas entendem que em diferentes culturas, as pessoas agem e têm ..., muito mais do que a gente* (linhas 26-27). Embora Paula não conclua a ideia que procede à explicação de como as pessoas *agem e têm*, é possível atribuir sentido a esse enunciado. Isso posto, a visão de *cultura* que Paula atribui às treinadoras estrangeiras se assemelha a uma perspectiva discursiva de *cultura* como a defendida por Kramsch (2011), que coloca que a cultura é constituída pelos vários discursos que dão sentido à vida dos sujeitos e é externalizada por meio de atitudes e ações no mundo. Portanto, pode-se argumentar que Paula entende que as treinadoras estrangeiras compreendem que diferentes culturas são formadas pelos diferentes discursos acerca da realidade que as cerca e, desse modo, as estrangeiras afastam-se, como Paula vozeia, de uma postura na qual suas

representações seriam a “verdade” acerca daqueles fatos e assumem uma atitude de negociação entre suas próprias representações e as representações das educadoras brasileiras (linhas 30-31).

Todavia Paula narra que, às vezes, os posicionamentos assumidos pelas estrangeiras e brasileiras são inegociáveis. Nas linhas 32 a 34, Paula afirma que as treinadoras estrangeiras continuam, após a negociação com as brasileiras, a manter suas representações “intocáveis”; e o mesmo acontece com as educadoras brasileiras. Isso pode ser confrontado com as tensões narradas por Maher (2007a, p.12) acerca das relações interculturais. A esse respeito, a autora explica que o diálogo intercultural é sempre tenso e difícil e que, muitas vezes, “as diferenças relacionadas a valores e posicionamentos podem ser inegociáveis ou incompreensíveis”.

Paula, que é professora e coordenadora da escola, esclarece, nas linhas 35 a 41, como se posiciona no tocante aos novos discursos que adentram pela escola por meio da supervisão das treinadoras estrangeiras. A narradora explica que entende essa negociação de sentidos e significados como uma oportunidade de reflexão e explica que sua postura é a de manter esses temas *um pouco mais na escola* (linhas 40-41) para reflexão. Paula, como Candau (2008, p.23), afirma que consegue admitir as diferentes configurações da realidade, “sem reduzir um polo ao outro”.

É possível aproximar o posicionamento de Paula, frente às questões trazidas pelas estrangeiras em relação às práticas escolares, a uma perspectiva intercultural que, como explica Candau (2008), rompe com uma visão essencialista de cultura e concebe-as como um contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. Nas linhas 38 e 39, Paula defende seu posicionamento e esclarece que não é porque *ela* (a treinadora estrangeira) é *de fora* e amanhã *ela está indo embora e ela trouxe uma visão que é absolutamente dela, vamos esquecer a respeito disso*.

Paula, ao contrário, propõe-se a examinar a realidade a partir da perspectiva do Outro.

Desse modo, Paula, ao invés de construir uma fronteira entre as educadoras brasileiras e as treinadoras estrangeiras, aproveita essa paisagem de fronteira que constitui essa escola, a partir do momento que possibilita esse encontro com o Outro (RAJARAM; GRUNDY-WARR, 2007), para *tornar-se* (BRAMBILLA, 2014), também, esse Outro. A partir da narrativa que produz, Paula parece entender a paisagem de

fronteira que vivencia como um terreno fluido de uma infinidade de negociações políticas e reivindicações. O posicionamento de Paula, assim como o de Lucas, pode aproxima-la da figura do *grenzgänger* (BRAMBILLA; VAN HOUTUM, 2012), como alguém que não se restringe a interpretações monolíticas do espaço, o que é observado em seu enunciado: *eu acho que é interessante agregar pontos de vista diferentes não necessariamente para mudar, mas para você se manter questionando isso* (linhas 43-45).

No excerto 3, Paula conclui sua reflexão sobre os aspectos culturais que permeiam as práticas pedagógicas de sua escola e fornece mais um exemplo de como lida com o tema:

Excerto 3

45 *Isso acontece muito em questões de como lidar com o aluno, como lidar com*
 46 *as famílias e aí isso dá facilmente para gente entender que isso é cultural,*
 47 *como o fato, os nomes dos professores, né?*
 48 *Uma das coisas que a gente precisava decidir antes de começar era como é*
 49 *que as professoras vão ser chamada pelos alunos, obviamente que tia me*
 50 *parece que há trecentos anos a gente não quer mais que aconteça na escola.*
 51 *A escola sugere, até porque no país delas é assim, o Miss e o sobrenome,*
 52 *algumas escolas da rede aqui no Brasil adotam o Miss e o primeiro nome, o*
 53 *que me parece algo que não é nada, não é nem o jeito brasileiro, nem o jeito*
 54 *delas. Então pra mim, isso era fora de questão. Eu acho que você tem*
 55 *que se posicionar, ou você se posiciona em uma cultura ou na outra.*
 56 *Pensando, o que me ajudou tomar essa decisão, pensando na maneira*
 57 *como a escola sugere uma relação com pais e até mesmo com alunos, eu*
 58 *pensei em adotar o jeito deles, considerando também os pais de escola*
 59 *bilíngue pelos quais eu tive a chance de lidar, eu achei que adotar o jeito*
 60 *deles, até para colocar mesmo esse professor Miss e o último nome e as*
 61 *professoras, cada uma escolhe o sobrenome que querem usar, é assim que*
 62 *elas são chamadas pelos pais e pelos alunos.*

Nesse excerto, Paula narra o processo de definição de como as professoras da escola seriam chamadas pelos alunos. Ela explica que *tia* (linha 49), tratamento ainda existente em algumas realidades brasileiras, estava fora de cogitação em seu contexto. O índice avaliativo *Miss e o sobrenome da professora* (linha 51), que remete à forma pela qual as professoras são tratadas em contexto internacional, é a sugestão da escola para a definição de como as professoras seriam chamadas pelos alunos. Paula explica que algumas escolas da rede franqueada se utilizam do *Miss e o primeiro nome da professora* (linha 52), possibilidade essa imediatamente descartada por Paula, uma vez que entende que isso se *parece [com] algo que não é nada* (linha 53) e, desse modo, não remeteria à cultura alguma.

O exemplo trazido por Paula nesse excerto pode ser considerado como mais um dos diálogos interculturais (MAHER, 2007a) a que Paula se propõe nesse contexto. A narradora considera a indicação internacional como possibilidade e a essa sugestão resgata um modo comum de tratamento de professores no Brasil – *tia* – que se posiciona como contrária e, a seguir, examina outra possibilidade que é utilizada em outras escolas da rede – *Miss e o primeiro nome*. No entanto Paula julga não ser uma opção pelo fato de que não pertence a uma das matrizes culturais em questão. Desse modo, após intensa reflexão, Paula opta pela sugestão internacional – *Miss e o sobrenome* – levando em consideração as relações com pais e alunos estabelecidas em seu contexto (linhas 57 e 58) e suas experiências prévias em outras escolas bilíngues (linhas 58 e 59).

Paula parece, portanto, entender que, como afirma Candau (2008), as relações sociais são permeadas por questões relativas ao poder e hierarquizadas e, assim, marcadas por discriminação e deslegitimização de certos grupos. Dessa forma, considera *tia* como um tratamento que remete a um discurso de deslegitimização do professor. E considera, também, *Miss e o primeiro nome* como uma prática que não consegue atribuir sentido e, assim, opta pela sugestão internacional, não por algum tipo de imposição, mas por entender que, em seu contexto, esse modo de tratamento, comum à realidade internacional, responde às demandas locais.

5.3.2 Professores de/em português

5.3.2.1 Lucas

Por que se fala muito nesta questão identitária, então? Mas o que eu tenho que fazer, então? Então eles não podem falar inglês na minha aula? Eles têm que se vestir de determinado jeito. A gente só vai comer pão de queijo?

Lucas, como mencionado anteriormente, é professor de português em uma EI. Nessa escola, há um departamento brasileiro que é responsável pelo currículo ministrado em português: Geografia, História e Língua Portuguesa. Lucas narra, nesse excerto, seu embate com a direção do currículo brasileiro quanto a algumas demandas que são colocadas para os professores que pertencem a esse departamento no tange ao trabalho com cultura brasileira:

Excerto 1

1 *A diretora fala sempre isso: A gente é o Brasil nesta escola. Dá vontade de*
 2 *chorar. Eu não tenho ... para além do que eu já li de estudos multiculturais, mas*
 3 *voltados para literatura assim, eu não tenho uma bagagem muito grande em*
 4 *interculturalismo aplicado à educação. Aliás, tenho zero de bagagem nisso.*
 5 *Mas este é um discurso que me incomodou desde o início.*
 6 *Primeiro pelas contradições evidentes. Tudo bem. Identidade brasileira no*
 7 *departamento. Quantos professores negros a gente tem? Você está falando de*
 8 *identidade e não é uma questão ... quem são os professores ...? Quantos*
 9 *professores a gente tem ali que estudaram em escola pública? Sabe, você*
 10 *começa a pensar nas questões políticas que estão associadas a ideia de*
 11 *identidade. Quantas mulheres negras a gente tem na escola? E aí você*
 12 *começa pensar em tudo isso que tá por trás, só no pano de fundo. Não tô nem*
 13 *pensando nem pensando na teoria, na pedagogia. Só no pano de fundo do que*
 14 *sustenta minha identidade. Já incomoda.*

Nessa passagem, Lucas vozeia a fala da diretora – *a gente é o Brasil nessa escola* (linha 1) – e, imediatamente, a seguir, explica que tem *vontade de chorar* diante de tal afirmação (linhas 1 e 2). Aduz, então, que não tem familiaridade com estudos voltados para a área dos estudos multiculturais aplicados à educação (linha 3 – 4) e complementa sua reflexão se posicionando como alguém que tem *zero de bagagem nisso* (linha 4). Embora Lucas justifique-se esclarecendo que não tem conhecimentos na área dos estudos multiculturais, ele narra que o discurso da diretora – *a gente é o Brasil nessa escola* (linha 1) – incomodou-o desde o início (linha 5).

A partir da linha 6, Lucas aponta seu incômodo e alega enxergar *contradições evidentes* no enunciado da diretora. Em seguida, enuncia algumas questões que estariam ligadas com a suposta contradição: (I) *quantos professores negros a gente tem?* (linha 7); (II) *quem são os professores ...?* (linha 8); (III) *quantos professores a gente tem ali que estudaram em escola pública?* (linhas 8-9) e (IV) *quantas mulheres negras a gente tem na escola?* (linha 11).

Lucas reivindica certa diversidade nesse grupo de professores. O narrador parece ressentir-se pelo fato de que não há nesse grupo de professores do departamento brasileiro uma representatividade do que seria, para ele, o Brasil: mulheres, negros e professores formados em escolas públicas. É importante ressaltar que uma EI atende alunos brasileiros e estrangeiros pertencentes a uma classe com alto poder aquisitivo e grande circulação mundial, como é o caso dos nômades globais (HAYDEN; THOMPSON, 2008). Desse modo, os professores brasileiros selecionados para atuarem nessas instituições são professores que, também, falam inglês, que têm alguma vivência no exterior e, como é o caso dos dois professores que fizeram parte deste estudo, formaram-se nas melhores instituições educativas do país e possuem pós-graduação. Pode-se dizer, portanto, que, para Lucas, esses professores não representam o “real” retrato do Brasil, o que gera incômodo no narrador frente ao discurso da diretora de que eles seriam o Brasil na escola.

Nas linhas 10 e 11, Lucas traz à tona o que denomina de questões políticas associadas à identidade e, ao elencar, em sua narrativa, classes desprivilegiadas no Brasil, parece aproximar-se da explicação de Candau (2008) acerca da questão multicultural no Brasil. A autora explica que o Brasil foi construído a partir de

relações interétnicas muitas vezes dolorosas (grupos indígenas e afrodescendentes). Dessa maneira, Candau (2008, p.17) explica que o Brasil foi constituído por meio da eliminação do outro ou por meio de sua escravização. Assim, segundo a autora, “os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social” (CANDAU, 2008, p.17).

No excerto 2, Lucas narra suas indagações acerca de seu fazer pedagógico a partir da perspectiva de que o departamento brasileiro é o Brasil na escola:

Excerto 2

15 *Aí quando você vai pra ideia pedagógica. Qual a implicação que isso tem que*
 16 *ter na sala de aula, por exemplo? Porque se fala muito nesta questão*
 17 *identitária, então? Mas o que eu tenho que fazer, então? Então eles não*
 18 *podem falar inglês na minha aula? Eles têm que se vestir de determinado*
 19 *jeito? A gente só vai comer pão de queijo? O que significa você defender a*
 20 *identidade? Sabe, é um discurso muito vazio porque não tem uma prática*
 21 *pedagógica associada a isso. E nem sei se é possível ter uma prática em*
 22 *defesa de uma identidade sem que isso seja fascista, né?*
 23 *Aliás acho que pouquíssimas pessoas se preocupam com esse tipo de*
 24 *abordagem cultural. Sabe? É a cultura naquele nível, o que o brasileiro come,*
 25 *brasileiro é festivo, gosta de carnaval. E você vê uma escola que está*
 26 *defendendo a identidade brasileira dentro de um espaço americano ter esse*
 27 *tipo de postura. De novo, a gente volta praquela coisa: Que porra de identidade*
 28 *é essa?*

O narrador pergunta-se, perante a premissa apresentada pela diretora, – *Mas o que eu tenho que fazer, então?* (linha 17). A essa indagação, Lucas, que se posiciona de forma contrária ao trabalho de defesa da identidade brasileira (linhas 19 e 20) que rege seu departamento nessa EI, ironiza o que poderia advir da ideia de que seu departamento teria que defender a identidade brasileira na escola e tecer algumas perguntas retóricas: (I) *Então eles não podem falar inglês na minha aula?* (linhas 17-18); (II) *Eles têm que se vestir de determinado jeito?* (linhas 18-19); (III) *A gente só vai comer pão de queijo?* (linha 19).

Após essas indagações, Lucas predica o discurso da diretora como *muito vazio* (linha 20) e explica que não consegue entender uma prática pedagógica associada a esse discurso. Em seguida, questiona se uma prática em defesa de uma identidade não seria necessariamente fascista (linhas 21-22).

No restante de seu enunciado, Lucas critica a postura da escola (linhas 25-27) no que tange ao trabalho com cultura e ilustra seus pontos de discordância a partir de exemplos estereotipados, como o que o *brasileiro come, brasileiro é festivo, gosta de carnaval* (linhas 24-25). O narrador, ao apontar e discordar desses exemplos de abordagem cultural dentro da escola, demonstra entender que, como Kramsch (2001) salienta, cultura não é um conjunto de valores e características estáveis que fazem indivíduos se comportarem de certa maneira que é comum a todos outros indivíduos que, também, nasceram e cresceram naquele território específico. Nesse sentido, a autora aponta para o fato de que é muito reducionista, em pleno século XXI, o entendimento de cultura como espaços estáveis e imutáveis que são, na maioria das vezes, analisados por meio da comparação de características culturais e atributos essencializados que variam de nação para nação.

5.3.2.2 Bruno

A resposta que eu tenho pronta para dar pra eles no final do ano é: ser brasileiro é não entrar nos clichês associados ao que significa ser brasileiro e, a partir daí, você vai ter que montar tua própria resposta.

Bruno, assim como Lucas, trabalha em uma EI e traz em sua narrativa questões referentes ao que é ser brasileiro e ao trabalho com a cultura brasileira em sala de aula:

Excerto 1

1 Eu preciso me entender melhor culturalmente para poder explicar pra eles o que 2 significa a língua portuguesa, o que significa a literatura brasileira. Quais são as 3 buscas que se tem em um estudo de língua. Quais são as buscas que se tem

4 no estudo de literatura? Começa muito mais por você do que pelo conteúdo em 5 si. Já que o conteúdo não é aquilo que determina suas aulas e mais um outro 6 tipo de relação. Então, não é assim: Eu preciso dar determinado tipo de texto. 7 Não é isso que me orienta. É eu preciso ensinar literatura brasileira pra esses 8 alunos e só falar de períodos históricos, não dá conta.

9 Porque a questão da identidade permeia uma escola internacional. Não tem 10 como se desvincilar dela. Ela vai costurando todo seu trabalho, todas as suas 11 aulas. E eu acho ... Acho não, eles percebem muito isso.

12 Por exemplo, olha, como é que eu organizo minhas aulas? As minhas aulas, 13 não olho para os parâmetros curriculares nacionais e olho tudo que deveria ser 14 dado no primeiro ano. Claro que eu olho porque afinal de contas é o currículo 15 brasileiro e você tem que dialogar com esse currículo porque, afinal de contas, 16 você precisa dar uma resposta a esse sistema. Eu sempre parto de uma 17 pergunta e a pergunta que eu trago para eles é: O que significa ser brasileiro? 18 E a partir daí eu vou orientando minhas aulas.

Nessa passagem, Bruno explica que a seleção do que vai ensinar em seu curso não tem como ponto central o conteúdo em si (linhas 5 e 6). O narrador ressalta que de alguma forma se baseia, na elaboração de seu curso, nos parâmetros curriculares nacionais porque *precisa dar uma resposta a esse sistema* (linha 16). Porém esclarece que suas aulas são, na verdade, orientadas pela pergunta: *O que significa ser brasileiro?* (linha 17).

Bruno, por meio de uma figura de linguagem, explica que a questão da identidade *vai costurando todo seu trabalho, todas as suas aulas* (linhas 10-11) e isso se constitui, portanto, no eixo central para elaboração de seu curso e, consequentemente, para a seleção dos conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano letivo. A utilização da palavra *costurar* em seu enunciado marca a utilização de uma metáfora que mostra a associação que Bruno faz do ato de costurar (unir duas partes geralmente de pano com o auxílio de agulha e linha) com o movimento que a *identidade*, que seria a agulha e a linha, realiza na organização do currículo que elabora e das aulas que ministra.

No excerto 2, Bruno tenta formular uma resposta para a questão que norteia seu curso que é a do que é ser brasileiro:

Exerto 2

19 *Eu demorei para formular uma resposta no ano passado.*
 20 *Durante o primeiro semestre, foi algo que me angustiou porque eu falei: Bom...*
 21 *é... que tipo de resposta que eu vou dar.*
 22 *Depois no final do curso, eu percebi: bom ... se ninguém ainda conseguiu dar*
 23 *uma resposta sobre o que que significa ser brasileiro, não sou eu que vou ter*
 24 *essa pretensão sobre o que significa ser brasileiro.*
 25 *A resposta que eu tenho pronta para dar pra eles no final do ano é: ser*
 26 *brasileiro é não entrar nos clichês associados ao que significa ser brasileiro e a*
 27 *partir daí você vai ter que montar tua própria resposta.*
 28 *Pra alguns ser brasileiro é um demérito, para outros é um encontro. Cada um*
 29 *vai ter que elaborar sua própria resposta.*
 30 *Mas a resposta que eu estou pronto para dar pra eles é: a gente não vai fechar*
 31 *isso. Mas eu já tenho uma não resposta e a não resposta é aquela que está*
 32 *nos clichês.*

Bruno explica que não tem uma resposta absoluta para essa questão e que entende que outros professores, também, não conseguiram respondê-la (linhas 22-24). No entanto afirma que a resposta pronta que tem para dar aos alunos é: *A resposta que eu tenho pronta para dar pra eles no final do ano é: ser brasileiro é não entrar nos clichês associados ao que significa ser brasileiro e a partir daí você vai ter que montar tua própria resposta.*

Bruno conclui sua resposta com uma proposta para que cada um dos alunos formule sua própria definição do que é ser brasileiro. Portanto, parece ser possível afirmar que Bruno entende que não é possível formular essa resposta a partir de um conjunto de valores e características estáveis que faria com que brasileiros, de modo geral, comportem-se de determinada maneira que é comum a todos os outros indivíduos que também nasceram e cresceram no Brasil. Kramsch (2011, p.356) enuncia que a cultura é entendida em uma perspectiva discursiva como “subjetividade e historicidade” e é construída pelas histórias que são contadas e pelos discursos que dão sentido à vida. Desse modo, Bruno parece compreender

que cada um de seus alunos, por conta de experiências e vivências em comunidades variadas, vai atribuir um sentido diferente ao que é ser brasileiro.

Mais adiante, Bruno explica que tem, na verdade, uma *não resposta* (linha 31), que é uma resposta que se apoia nos clichês do que é ser brasileiro, tema esse que desenvolve nos excertos 3 e 4.

Excerto 3

33 *Por exemplo, aquelas questões: o brasileiro é cordial, o brasileiro é alegre, o
34 brasileiro é isso, o brasileiro é assado, que são descrições que fecham em uma
35 característica só, que a gente sabe que não é tão verdadeira assim e que você
36 não pode, por exemplo, em um país que vai do Rio Grande do Sul até o
37 Amazonas, passando pelo Mato Grosso e por estados tão diferentes. Não
38 pode fechar uma resposta. Ser brasileiro significa gostar de futebol e de
39 samba. Não é um resposta conveniente. Então, eu espero que isso eu consiga
40 colocar pra eles. Em uma escola internacional, espero que isso faça toda a
41 diferença.*

Nesse excerto, Bruno vozeia alguns dos clichês aos quais se refere: (I) *brasileiro é cordial* (linha 33); (II) *brasileiro é alegre* (linha 33) e (III) *ser brasileiro significa gostar de futebol e de samba* (linhas 38-39). A esse respeito, Bruno justifica sua fuga dos clichês devido ao fato de que eles *fecham em uma característica só* (linhas 34-35) e que essa unicidade não pode ser tão verdadeira em um país que *vai do Rio Grande do Sul até o Amazonas, passando pelo Mato Grosso e por estados tão diferentes* (linhas 36-37).

A noção de Bruno sobre a não veracidade dos clichês corrobora o proposto por Kramsch (2011), ou seja, de que não se pode, em pleno século XXI, entender cultura como espaços estáveis e imutáveis que são analisados por meio da comparação de características culturais e atributos essencializados que variam de nação para nação.

Bruno narra, no excerto seguinte, a razão pela qual considera esse trabalho de negação dos clichês, que como explicou nos excertos anteriores, é o eixo central que organiza seu curso, tão importante em uma escola internacional, como a que atua:

Excerto 4

42 Porque esses clichês – brasileiro é amigável, brasileiro é isso, brasileiro é assado

43 é aquilo que os professores americanos trazem.

44 São esses clichês que os professores americanos vem buscar aqui no Brasil e é
45 onde eles vão quebrando a cara. É onde eles não conseguem entender.

46 Eles não conseguem ... Eles não conseguem construir as referências porque eles
47 vão com um pensamento sobre o Brasil e chega no contato cotidiano e
48 percebem que não é isso. E tem um outro problema. O contato do cotidiano deles
49 com o Brasil é muito restrito. Então, como eles fazem sempre, casa, escola e o
50 fim de semana é o grupo deles ...

51 Muitos acabam tendo mais uma experiência tropical do que necessariamente
52 uma relação de troca cultural.

53 *O que você chama de experiência tropical?*

54 Por exemplo, eu trabalhei no Brasil e fui pro Rio e fui para uma escola de samba,
55 comi feijoada. Enfim, andei de biquíni, andei de sunga e as praias são
56 maravilhosas. Ficando sempre, o tempo todo, na superficialidade dos clichês.
57 E eles acabam trazendo isso, reforçando os clichês para os alunos também.
58 Então essa é uma outra voz, uma contraposição àquilo que eles já trazem.

Na escola em que Bruno trabalha, há muitos professores estadunidenses contratados para lecionar disciplinas que pertencem ao currículo que é ministrado em inglês. O narrador posiciona esses professores estadunidenses como os responsáveis pela propagação dos clichês que combatem em suas aulas (linhas 42-43). É importante retomar, como explicado nos excertos anteriores, que o organizador de seu curso de português é a pergunta – *O que significa ser brasileiro?* (linha 17 – excerto 1) e que sua *não resposta* (linhas 31-32 – excerto 2) é aquela que está nos clichês.

Bruno explica, nas linhas 44 e 45, que os professores estadunidenses, a seu ver, vêm ao Brasil em busca desses clichês, que como explica adiante, em sua narrativa, têm relação com uma representação do Brasil como um país tropical (linhas 54-56). Entretanto Bruno ao utilizar a figura de linguagem *quebrar a cara*

(linha 45), explica que esses professores não conseguem *construir referências* culturais do Brasil (linha 46), uma vez que o cotidiano, na cidade de São Paulo, não corresponde à representação de país tropical que esses professores tinham antes de vir ao Brasil. A metáfora, *quebrar a cara*, utilizada por Bruno tem a função de enfatizar a desilusão pela qual os professores estadunidenses passam ao entender que suas representações sobre o que é ser brasileiro não se concretizam no contexto no qual estão inseridos. Somando-se a isso, Bruno enuncia que os professores acabam por não adentrarem, de fato, pelo Brasil, uma vez que suas experiências ficam restritas à *casa, escola* e, no final de semana, eles se restringem ao próprio *grupo* de professores estadunidenses (linha 49-50).

Ao posicionar-se no tocante à experiência que os professores estadunidenses têm no Brasil, Bruno explica que não entende essa experiência como uma relação de troca cultural (linhas 51-52), uma vez que, como narra, a experiência desses professores fica sempre na *superficialidade dos clichês* (linha 56).

A esse respeito, Bruno posiciona-se em relação à experiência que os professores estadunidenses têm no Brasil como uma *experiência tropical* (linha 51). Em seguida, pergunto ao narrador o que ele chama de experiência tropical; e ele reproduz alguns clichês relacionados à representação do Brasil como um país tropical.

Bruno narra, então, que os professores reforçam esses clichês para os alunos (linha 57) e, nesse momento, Bruno parece justificar a ideia de que o eixo norteador de seu trabalho é o significado do que é ser brasileiro, já que conclui, na linha 58, – *Então, esta é uma outra voz, uma contraposição àquilo que eles já trazem*. Parece ser possível a afirmação de que Bruno considera que os professores do departamento brasileiro formam *esta outra voz* e que teriam de ser um contraponto aos clichês trazidos pelos professores estadunidenses.

A narrativa de Bruno vozeia a percepção de que a presença de um grupo de professores estadunidenses na escola não necessariamente instaurou um diálogo entre as culturas, o que é uma marca fundante do conceito de interculturalidade. Como Maher (2007a, p.12) ensina, é nesse diálogo entre as culturas que o poder pode ser negociado e desestabilizado e “relações mais equânimes podem ser construídas”. A autora alerta, também, para o fato de que esse diálogo é, sempre, tenso e difícil, uma vez que há diferenças de valores e posicionamentos que podem

ser inegociáveis. A partir da narrativa de Bruno, pode-se inferir que esse diálogo não foi instaurado e que, ao invés disso, o narrador propõe-se a criar um curso que “defende” a identidade brasileira das representações de Brasil trazidas e propagadas, a seu ver, pelos professores estadunidenses.

Percebe-se, nesse ponto, a instauração de uma fronteira a partir de uma noção dicotômica entre “nós” (brasileiros) e “eles” (estadunidenses). Como Sohn (2015) esclarece, as fronteiras são parte de práticas de diferenciação e proteção, como é o caso da fronteira enunciada por Bruno. Como as fronteiras são construções sociais, elas têm significados variados para diferentes indivíduos. No caso de Bruno, a fronteira construída por esses dois grupos de professores, separados por nacionalidades, adquire o significado de “defesa” de uma identidade brasileira, tese essa que norteia todo seu fazer pedagógico.

5.3.2.3 Pamela

**Quando eles chegam com 6 anos, eles parecem ... umas
crianças, assim, sem relação com a própria língua.**

Para se posicionar em relação ao cenário em que atua, Pamela compara-o com sua escola anterior no que tange à distribuição das línguas no currículo da educação infantil, como se pode verificar no excerto 1:

Exceto 1

1 Poucas escolas investem no português desde o começo. A maioria das escolas
2 começa com as crianças grandes. Então, eu acho, por exemplo, e é uma coisa
3 que eu gostava na escola anterior e que eu acho que falta na que trabalho agora
4 e absolutamente por falta de possibilidade porque tem um programa que vem do
5 exterior, que as donas das escolas têm que assumir que vão seguir. Elas não
6 têm como colocar meia hora de português para as crianças de dois anos, duas
7 meias horas de português para as crianças de 3 e ir dando uma ... correr atrás
8 desse repertório.

A princípio, Pamela faz uma generalização, por meio da expressão, *investir no português*, para afirmar que poucas EBB têm aulas em português desde o ingresso do aluno na escola (linha 1). Na sequência, explica que a maioria das EBB integra o português em seu currículo *com as crianças grandes* (linha 2), o que significa que os alunos passam a ter aulas, também, em português, somente, a partir do último ano que antecede o primeiro ou no próprio primeiro ano. Esse dado narrado por Pamela corrobora o fato descrito por Liberali e Megale (2016), que elucidam que o modelo de educação bilíngue mais amplamente utilizado na educação infantil, no Brasil, é o de imersão, ou seja, toda a instrução é ministrada por meio da segunda língua (HAMERS; BLANC, 2000). Isso ocorre porque, segundo Liberali e Megale (2016), o ensino infantil, diferentemente do ensino fundamental, pode ser conduzido por meio da língua inglesa.

Pamela narra, em seguida, que o “investimento” no português, desde o início da educação infantil, era algo que apreciava na EBB na qual trabalhava anteriormente (linha 3). Essa variedade de modelos e programas de educação bilíngue no Brasil ocorre porque não há leis nacionais que regulamentem os procedimentos das EBB, como explicitado na seção 2.1 deste estudo. A narradora explica que o português não é integrado ao currículo desde o início porque a escola é uma franquia de uma rede internacional e pelo fato de ter que seguir o programa estabelecido por essa rede, não há lugar para ajustes ou reorganizações curriculares. Pamela utiliza um advérbio que, no conjunto de sua narrativa, ajuda a denotar uma hipérbole – *absolutamente* (linha 4) –, que é uma representação exagerada que a narradora utiliza para marcar a falta de possibilidade da direção da escola em redesenhar o programa, uma vez que tudo é preestabelecido pela rede internacional (linhas 4-5).

Após tal constatação, Pamela fornece alguns exemplos de como o português poderia integrar o currículo na educação infantil na EBB em que atua: *elas* (as proprietárias da escola) *não têm como colocar meia hora de português para as crianças de dois anos, duas meias horas de português para as crianças de e ir dando uma* ... (linhas 5-7). É possível observar que, progressivamente, à medida que os alunos são promovidos para a série seguinte, Pamela propõe um aumento na carga horária destinada ao ensino por meio da língua portuguesa. Em consonância com sua narrativa, analisada anteriormente neste trabalho, Pamela é contrária à educação bilíngue por supor, a partir de modelos monoglóssicos, que os alunos não

possuem repertório suficiente para a idade no que tange à língua portuguesa. Nesse sentido, observa-se, na linha 7, que Pamela não conclui sua frase – *ir dando uma ...* – e decide, então, em utilizar a figura de linguagem, *correr atrás desse repertório* (linha 7-8), referindo-se a conhecimentos em língua portuguesa que julga pertinentes para alunos dessa faixa etária. A metáfora *correr atrás* dá ênfase ao posicionamento de Pamela de que seus alunos estão defasados no que tange a conhecimentos relativos à língua portuguesa e, desse modo, haveria de se fazer o esforço de *correr* para alcançar conhecimentos equivalentes aos de alunos de escolas regulares nas quais a instrução é ministrada mediante só uma língua.

Os padrões monoglóssicos estabelecidos por Pamela, para avaliação de seus alunos, impedem-na de perceber o repertório linguístico de seus alunos para além dos conhecimentos linguísticos que pertenceriam a uma língua ou a outra. Pelo contrário, Pamela, por ser professora de português, atém-se, apenas, à língua portuguesa para avaliar seus alunos e compara-os com alunos que frequentam escolas nas quais a instrução ocorre por meio de só uma língua. Pamela não consegue posicionar-se frente ao repertório linguístico de seus alunos bilíngues, como proposto por Busch (2015, p.14), como “um domínio heteroglóssico de limites e potencialidades”.

5.3.2.4 Sandra

Sandra, em sua narrativa, traz à tona aspectos referentes ao uso das línguas dentro de uma EBB. Para tanto, compara a escola em que trabalha atualmente com EBB nas quais trabalhou anteriormente no que tange a esse aspecto:

Excerto 1

1 *Mas uma coisa que me inquieta é o quanto de tempo do inglês em escolas*
 2 *bilíngues porque na escola A, as aulas eram misturadas ... Então, eu pegava*
 3 *uma turma duas aulas, eles voltavam para mim no fim do dia. Inglês era a*
 4 *mesma coisa. No tempo de aula, das 7h30 da manhã às 3h30 da tarde, eles*
 5 *tinham português, hebraico e inglês e aí voltava para o português. Não era um*
 6 *período fechado, determinado só de inglês ou de português.*

- 7 *Eu não entendia se era isso mesmo que precisava, se era isso que fazia mesmo 8 que fazia a escola ser uma escola bilíngue.*
- 9 *Quando eu fui para B, que eu fiquei pouco tempo lá, seis meses, a escola era, 10 meio período inglês e meio período em português, ou vice versa.*
- 11 *Aí que eu comecei achar que dava certo porque era um período extenso onde 12 a professora só falava inglês, não falava com essas crianças em português.*
- 13 *Na A já tinha uma flexibilidade maior. Então, por exemplo, a professora queria 14 explicar alguma coisa que os alunos não estavam entendendo em inglês, ela 15 explicava no português. Então aí eu já não sabia onde isso era viável ou não.*
- 16 *Na escola C, que eu estou hoje, é como na B, metade português, metade em 17 inglês, só que eu vejo uma flexibilidade.*
- 18 *As professoras, elas falam em algum momento em português.*
- 19 *Aí a minha questão, para ser escola bilíngue, a parte do inglês é só em inglês, 20 mesmo que seja dar um auxílio, explicar alguma coisa que não entenderam em 21 inglês, é no português, é no inglês, como é que é?*
- 22 *Então, algumas questões, eu não entendo. Não tenho uma explicação para 23 mim fechada e ...*

Sandra inicia sua reflexão a partir da experiência que vivenciou na escola, denominada neste estudo como A. Sandra narra o modelo de educação bilíngue adotado nessa escola no que tange à distribuição das línguas no currículo. Nas linhas 2-5, Sandra explica que as aulas de português, inglês e hebraico eram distribuídas ao longo do dia e não formavam *períodos fechados* (linha 6). A narradora exemplifica esse cotidiano: *eu pegava uma turma duas aulas, eles voltavam para mim no fim do dia. Inglês era a mesma coisa* (linhas 2-3). A partir desse exemplo, Sandra questionava se era esse modelo de distribuição de línguas que fazia com que uma escola fosse considerada bilíngue (linhas 7-8).

Em seguida, nas linhas 9-12, Sandra narra o que vivenciou na escola B, na qual trabalhou pelo período de seis meses. Nessa escola, observa Sandra, havia meio período no qual as disciplinas eram ministradas em inglês e meio período em português, ou o contrário. Sandra explica que foi a partir desse modelo de distribuição de línguas no currículo que começou a achar que *dava certo* (linha 12). Isso é justificado, pela narradora, pelo fato de que *era um período extenso onde a professora só falava inglês, não falava com essas crianças em português* (linhas 11-

12). A narradora defende, desse modo, a ideia de que programas que se baseiam em uma visão de língua monoglóssica, no caso do descrito por Sandra, programas bilíngues aditivos (GARCÍA, 2009), são mais eficientes, o que revela em sua narrativa quando expressa que *dava certo* (linha 12). Nesses programas, o uso de línguas é compartmentalizado e, geralmente, distribuído por blocos que pertencem ao português ou ao inglês, como o descrito por Sandra.

Sandra explica, então, que, além de períodos não fechados destinados à instrução na língua determinada, havia, na escola A, o que a narradora nomeia como flexibilidade maior (linha 13), ou seja, a professora fazia uso de uma das línguas para facilitar a compreensão de determinado enunciado por seus alunos em aulas destinadas para a instrução por meio da outra língua (linhas 13-14). Sandra argumenta, então, que não sabe se isso é ou não uma prática aceitável em uma EBB (linha 15), já que vivenciou dois modelos de EBB tão diferenciados.

Após a comparação desses dois modelos empregados em EBB, em que a narradora trabalhou anteriormente, Sandra posiciona-se em relação ao uso das línguas em sua escola atual, escola C. A esse respeito, ela explica que a escola em que trabalha atualmente adota um modelo de educação bilíngue pelo qual, semelhante ao descrito sobre a escola B, compartmentaliza-se o ensino por meio das duas línguas em blocos fechados que não se interconectam (linhas 16-17).

A narradora descreve, porém, que vê uma *flexibilidade* (linha 17) e explica, na linha 18, que as professoras (de inglês) falam em algum momento em português. Nesse momento, Sandra apresenta sua dúvida quanto aos princípios que norteiam as EBB: *Aí a minha questão, para ser escola bilíngue, a parte do inglês é só em inglês, mesmo que seja dar um auxílio, explicar alguma coisa que não entenderam em inglês, é no português, é no inglês, como é que é?* (linhas 19-21).

No excerto 2, proponho a Sandra algumas perguntas sobre a questão que apresenta neste excerto. Desse modo, interajo com a narradora por meio de perguntas que visam entender seu posicionamento sobre o uso das línguas em uma EBB.

Exerto 2

24 *O que você acha?*

25 *Eu acho que tem que ser o tempo inteiro inglês e eu o tempo inteiro no*

26 *português.*

27 *Por quê?*

28 *Porque é uma escola bilíngue e o tempo do inglês tem que acontecer no*
 29 *inglês, o tempo inteiro, seja uma chamada de atenção, seja um elogio, uma*
 30 *explicação, algo novo, algum direcionamento que vai ter na escola. Eu acho*
 31 *que tudo tem que acontecer dentro do inglês. Eu acho.*

32 *Porque eles tem a visão do português, eles já tem a língua-mãe. Então por que*
 33 *que tem que ser uma orientação no português? Não, tem que ser no inglês*
 34 *também.*

35 *Claro que eu posso seguir a orientação que a professora vai dar, eu também*
 36 *posso dar no português, mas que ela dê no inglês.*

37 *Se ela falar português, você acha que atrapalha?*

38 *Eu acho que atrapalha, mas não a mim, atrapalha ela. Atrapalha a dinâmica*
 39 *dela.*

40 *Porque eu acho que as crianças vão perceber, o que eles já percebem que a*
 41 *professora fala português.*

42 *Você acha isso um problema?*

43 *Eu acho que isso atrapalha. Eu acho que a professora, a professora do inglês,*
 44 *ela precisa falar com o aluno só em inglês. Claro, por exemplo, se eu entrar na*
 45 *sala dela pra perguntar alguma coisa, eu vou falar português com ela e ela vai*
 46 *responder português pra mim. Mas é pra mim, não é para as crianças. Não sei,*
 47 *são algumas inquietações que eu tenho que eu percebo que a dinâmica*
 48 *atrapalha.*

Pelos esclarecimentos que a narradora fornece frente às perguntas formuladas, Sandra posiciona-se a partir de uma visão monoglóssica de língua que entende que as línguas devam ocupar espaços protegidos na escola e que qualquer contato entre as línguas é prejudicial para o desenvolvimento linguístico dos alunos (linhas 25-26 e linhas 28-31).

A questão do uso das línguas nas EBB é bastante controversa e tem-se constituído em um aspecto capaz de provocar discussões inflamadas e dividir opiniões de especialistas e educadores. A partir do conceito de *translanguaging* defendido por Busch (2012), García (2009) e Canagarajah (2011), entre outros autores internacionais, aconteceu, em alguns contextos, o entendimento, pelo menos em território brasileiro, de que a instrução pode ser dada aleatoriamente em quaisquer das línguas que pertencem ao currículo da instituição a depender da facilidade do aluno (e do professor). Entendo que neste momento⁵⁷ se faz importante ressaltar que o contexto brasileiro apresenta especificidades diferentes presentes nos contextos nos quais as pesquisas acerca do conceito de *translanguaging* foram originalmente desenvolvidas. Desse modo, acredito, como educadora que atua em EBB, que há, no Brasil, uma realidade que propõe o desafio de realizar um trabalho relacionado ao desenvolvimento linguístico dos alunos, em grande maioria, alunos brasileiros, em sala de aula, pois o inglês não é uma língua utilizada, pelo menos na cidade de São Paulo, para interações cotidianas. Sendo assim, avalio que a mudança aleatória de língua de instrução pelo professor, frente a uma inicial dificuldade do aluno, pode restringir o aprendizado da língua alvo pelo aluno.

Todavia defendo a ideia da utilização de *translanguaging* como ferramenta pedagógica⁵⁸ para que o aluno vivencie sua condição bilíngue para a construção de conhecimento, fazendo uso, portanto, de todo seu repertório linguístico. Isso que proponho é diferente do uso aleatório das línguas pelo professor e pelo aluno a depender da facilidade ou dificuldade de ambos. O que proponho, a partir do conceito de *translanguaging*, é que o professor intencionalmente planeje momentos específicos nos quais os alunos terão a oportunidade de utilização de todo seu repertório linguístico para estruturar, sistematizar e produzir novos saberes. E isso pode ocorrer por meio da leitura de textos originais, entrevistas com personalidades na língua de origem desses sujeitos ou mesmo por meio de discussões nas quais a utilização de uma determinada língua faça mais sentido do que o uso da língua

⁵⁷ Todo este parágrafo e o próximo constituem-se em minha reflexão a partir do entrelaçamento dos estudos teóricos realizados a partir desta pesquisa e de minha vivência em EBB e EI e não se baseia, portanto, em nenhum autor de referência.

⁵⁸ *Translanguaging* é um fenômeno complexo e que se apresenta sob variadas formas. Desse modo, a proposta defendida pela autora é apenas uma das instâncias nas quais esse fenômeno pode se manifestar.

escolhida para a apresentação final dos conhecimentos construídos na aula em questão.

A reflexão tecida por mim nesses dois parágrafos anteriores não tem relação com o proposto por Sandra, que é a manutenção de uma língua única e exclusiva porque, por exemplo, os alunos vão perceber que a professora pode falar português com os alunos (linhas 41-41), como se a condição bilíngue da professora devesse ser escondida de seus alunos porque isso pode, de algum modo, *atrapalhar* (linha 43) o processo de desenvolvimento linguístico de seus alunos. Embora, em seguida, a narradora afirme que considera aceitável se a professora utilizar o português, por exemplo, com outro adulto, como narra nas linhas 44-46.

5.3.3 Retomando a pergunta de pesquisa

A pergunta de pesquisa à qual se teve a intenção de responder nesta seção foi:

Como os professores posicionam-se em relação ao cenário institucional em que atuam?

Diferentemente das outras perguntas que nortearam este estudo, os professores participantes desta pesquisa destacaram aspectos diversos para se posicionar em relação ao cenário institucional em que atuam. Carla ateve-se à sensação de estranhamento que a EBB lhe causou. Paula, Lucas e Bruno narraram suas experiências interculturais em seus contextos. Pamela e Sandra posicionaram-se em relação às políticas linguísticas de suas instituições.

Após a análise de recortes extraídos das narrativas orais dos professores participantes deste estudo, sistematizei as interpretações construídas no quadro que segue:

Quadro 12 – Síntese dos posicionamentos dos professores em relação ao cenário institucional em que atuam

Carla
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento em relação ao estranhamento que o ambiente artificial da escola bilíngue lhe causou.
<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de imersão: a L2 é aprendida de modo equivalente a L1 e o aluno aprende a L2 de modo mais eficaz se exposto a formas naturais dessa língua.

Paula
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento em relação aos aspectos culturais que envolvem seu fazer pedagógico. - Compreensão de cultura como sistema compartilhado de valores, de representação e de ação (MAHER, 2007 a). Visão não essencializada de cultura. - Posicionamento como <i>grenzgänger</i>, ou seja, a de alguém que não se permite restringir-se por fronteiras quaisquer ou interpretações monolítica de espaços. Negociação de sentidos e significados com as treinadoras estrangeiras.
Lucas
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento contrário em relação à ideia de que o departamento brasileiro, ao qual pertence, teria como função difundir a identidade brasileira dentro da instituição. - Questionamento de uma visão essencialista de cultura difundida na escola em que trabalha.
Pamela
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento em relação ao papel do professor de português em sua EI: trabalho com o significado do que é ser brasileiro, <i>luta</i> contra clichês trazidos pelos professores estadunidenses. - Compreensão de cultura como discurso. - Posicionamento em relação ao professor americano que atua em sua EI: propagador dos clichês do que é ser brasileiro. - Instauração de uma fronteira entre “eles” (professores estadunidenses) e “nós” (professores brasileiros).
Sandra
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento em relação ao uso das línguas no ambiente escolar. - Reflexão sobre os diferentes modelos de educação bilíngue que experienciou em sua carreira. - Defesa por espaços monoglóssicos protegidos dentro do ambiente escolar.

Fonte: Elaboração própria

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

The other that is herewith constructed is constitutive for the own identity. One recognizes oneself best in the reflection of the eyes of the other.⁵⁹ (VAN HOUTUM, 2011, p.56)

Ao longo do estudo empreendido para compor esta tese de doutorado, inúmeros encontros foram-me possibilitados e, com eles, oportunidades de reconhecer-me e reconstruir-me no reflexo dos olhos daqueles que cruzaram meus caminhos.

Assim como ponderado por Van Houtum na epígrafe acima, posso afirmar que, ao interagir com as narrativas geradas nesta pesquisa, com o objetivo de entender como os professores de Escolas Bilíngues Brasileira (EBB) e Escolas Internacionais (EI) pesquisados narravam a si mesmos e posicionavam-se em relação à sua identidade profissional, também, foi-me dada a oportunidade de construir novos posicionamentos frente à minha própria identidade profissional no que tange ao meu próprio repertório linguístico, ao repertório linguístico dos alunos das instituições nas quais atuo e no tocante às escolas bilíngues e internacionais pelas quais transito.

No que segue, retomo, brevemente, os principais posicionamentos construídos pelos professores em relação ao seu repertório linguístico, aos repertórios linguísticos de seus alunos e ao cenário em que atuam. Finalizo esta seção, com propostas, a partir dos resultados obtidos, de alguns caminhos possíveis para se pensar a formação de professores para atuarem em EBB e EI.

O exame das narrativas produzidas por Carla revela que ela se posicionou como bilíngue tardia (HAMERS; BLANC, 2000), apoiando-se em uma visão monoglóssica de língua. É importante salientar que as dimensões propostas por Hamers e Blanc (2000) esbarram na dificuldade de tentar colocar os sujeitos bilíngues em categorias pré-fixadas que têm como base um visão monoglóssica de língua. Embora essa visão, que concebe as línguas que constituem o sujeito bilíngue como espaços autônomos e independentes, não seja a defendida neste estudo, a narradora em seu discurso parece se aproximar da dimensão proposta pelos autores

⁵⁹ O outro que é construído aqui é constitutivo para a própria identidade. O homem se reconhece melhor no reflexo dos olhos do outro (tradução minha).

que traça uma distinção a partir da idade de aquisição de línguas pelo sujeito. Utilizo aqui a categorização proposta por Hamers e Blanc (2000) apenas para problematizar tipologias e categorizações calcadas em uma visão monoglóssica de língua que compara as competências linguísticas dos bilíngues com as de falantes monolíngues das línguas em questão. De outra feita, reitero a ideia defendida neste estudo de que o bilinguismo seja considerado a partir de uma *visão heteroglóssica*, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de ambas as suas línguas.

Essa participante vozeou, por vezes, noções que fazem parte do discurso popular como, por exemplo, a ideia de que só é possível aprender inglês quando se mora fora do país e tem-se contato com falantes nativos. Além disso, Carla fez uso de diversas figuras de linguagem para retratar sua relação com as línguas que compõem seu repertório linguístico. A esse respeito, Carla posicionou a língua inglesa como uma língua que a faz “transpirar”, ou seja, a narradora ainda não exerceia o “controle” sobre a língua inglesa que julga necessário. Somando-se a isso, a língua inglesa foi por ela posicionada como uma ferramenta para a mobilidade, isto é, uma língua que, como Carla parece entender, permite deslocamentos impossíveis de serem realizados por meio da língua portuguesa.

Em relação ao repertório linguístico de seus alunos, Carla também se apoia em uma visão monoglóssica de língua e utiliza categorizações estritamente linguísticas para construir esse posicionamento, ignorando, por exemplo, questões referentes à cultura ou, como Busch (2015) apregoa, a experiência vivida da língua. Sua narrativa vozeou a noção de que o repertório linguístico pode ser mensurado, apenas, a partir da produção oral dos alunos na língua-alvo, o inglês. Como seus alunos começam a falar português e inglês no decorrer do ano letivo, visto que têm entre 1 e 2 anos de idade, Carla afirmou que somente nos anos posteriores seria possível avaliar se o ensino bilíngue funcionaria a contento. Dessa forma, Carla reduziu o ensino bilíngue exclusivamente ao aprendizado, explicitado, por ela, como produção oral em uma língua estrangeira.

Seu posicionamento em relação ao cenário em que atua é construído, inicialmente, por meio de um estranhamento, uma vez que considera que o ambiente propiciado pela escola bilíngue é artificial. Carla posicionou-se, no que tange a esse cenário, como uma professora que tem a função de fazer com que

esse ambiente artificial se torne o mais “real” possível. Nesse momento, ela reproduz a ideia de que programas de imersão são organizados de modo que a L2 seja aprendida pelos alunos de forma natural, ou seja, da mesma maneira pela qual a L1 foi aprendida.

Paula, por sua vez, posicionou-se em relação ao seu repertório linguístico a partir da noção de que ele não é apenas composto por elementos linguísticos, trazendo à tona, em sua narrativa, alguns aspectos culturais que perpassam sua relação com as línguas que a constituem. À vista disso, essa participante explicou que se sente mais confortável nas interações realizadas em português porque conhece o componente cultural presente nessas relações. Nesse sentido, Paula, equivocadamente, uniformiza e homogeneíza as interações que ocorrem – tanto em inglês como em português – e, como isso, parece demarcar fronteiras que separariam as relações que acontecem em língua inglesa das que acontecem em língua portuguesa, predicando-as como *estranhas* e *familiares*, respectivamente.

Sua narrativa em relação ao repertório linguístico de seus alunos vozeia as divisões clássicas de primeira e segunda língua e faz alusão a discursos que remetem ao senso comum, como a ideia de que é mais fácil utilizar a língua de casa, o português, para tratar de questões de cunhos afetivo ou emocional. No entanto Paula traz à tona a noção de que o repertório linguístico de seus alunos, também, inclui aspectos culturais, assim como fez ao posicionar-se em relação ao seu próprio repertório linguístico.

Seu posicionamento em relação ao cenário em que atua, igualmente, é construído de modo a ressaltar os aspectos culturais que envolvem seu fazer pedagógico. Como atua em uma franquia de uma rede internacional de ensino, explica que, nesse ambiente, é possível vivenciar algumas situações nas quais diferentes posicionamentos e pontos de vista são negociados. E, nessa perspectiva, parece conceber cultura como um sistema compartilhado de valores, representações e ações (MAHER, 2007a). Paula posiciona-se como uma *grenzgänger*, ou seja, não se permite ser cercada por fronteiras quaisquer ou interpretações monolíticas de espaços. Isso se revela em suas negociações de sentidos e significados com as treinadoras internacionais, que anualmente visitam sua escola a fim de supervisionar os professores que ali atuam.

No que tange ao participante aqui denominado Lucas, observou-se que ele, ao posicionar-se em relação às quatro línguas que compõem seu repertório linguístico, predica o húngaro e o francês como “línguas cerebrais”. O português, por sua vez, é posicionado, por meio de uma metáfora, como um *filtro* para ver o mundo. Lucas explica que não tem relação emocional com o inglês e, com isso, traz à tona a dimensão emocional e corpórea de seu repertório linguístico (BUSCH, 2015).

Ao posicionar-se em relação ao repertório linguístico de seus alunos, Lucas leva em consideração aspectos linguísticos, culturais e a experiência vivida da língua (BUSCH, 2015). Conquanto aceite as práticas translíngues de seus alunos, Lucas defende a separação de alunos brasileiros e estrangeiros em dois diferentes grupos para aprender português, ainda que os conhecimentos linguísticos desses dois grupos sejam semelhantes, o que cria uma fronteira discursiva entre esses dois grupos de alunos quanto aos seus repertórios linguísticos.

Seu posicionamento em relação ao cenário em que atua é construído de modo a negar a ideia difundida em sua escola de que o departamento, que lá denominam de departamento brasileiro, deva valorizar a identidade brasileira dentro da instituição. Ao opor-se a essa ideia, Lucas posiciona-se de modo a questionar uma visão essencialista de cultura difundida na organização na qual trabalha.

O participante denominado Bruno posicionou-se em relação ao seu repertório linguístico a partir da noção de que as línguas existem para usos instrumentais e compara sua destreza ao utilizar as mãos esquerda e direita com sua desenvoltura nas línguas inglesa e portuguesa, respectivamente.

Ao posicionar-se em relação ao repertório linguístico de seus alunos, Bruno, assim como Carla e Paula, parece fundamentar suas representações em uma visão monoglóssica e compartmentalizada de língua ao referir-se ao repertório comunicativo dos alunos sob sua responsabilidade. Mediante essa visão, impõe a seus alunos o uso da língua portuguesa em sala de aula e divide os alunos em dois grandes grupos: os brasileiros, que segundo ele, conhecem a “cultura brasileira”, e os estrangeiros, que podem até ser fluentes em português, mas, segundo ele, não entendem as implicações do que seria “ser brasileiro”, questão abordada recorrentemente em seu curso.

Seu posicionamento em relação ao cenário em que atua é construído a partir do que considera ser papel do professor de português em uma EI. Para Bruno, esse

professor deve trabalhar tendo em mente o significado do que seria “ser brasileiro”, uma vez que os professores estadunidenses propagam clichês acerca do que constituiria essa nacionalidade. Nesse momento, Bruno instaura uma fronteira entre “eles” (os professores estadunidenses) e nós (os professores brasileiros) e que orienta todo seu trabalho pedagógico.

Quanto à participante Pamela, observou-se que ela, também, posiciona-se em relação ao seu repertório linguístico a partir de uma visão monoglóssica de bilinguismo e no que tange ao funcionamento das línguas que a constituem. O inglês é posicionado, por ela, como um “bem essencial”, sendo uma ferramenta para a mobilidade (BLOMMAERT, 2010). Ela posiciona o português e o italiano como línguas com as quais possui relação afetiva e traz à tona experiências com essas línguas que remetem ao conceito de experiência vivida da língua, defendido por Busch (2015).

Seu posicionamento em relação ao repertório linguístico de seus alunos anuncia a noção de que, para ela, seus alunos seriam “duplos monolíngues”. Sendo assim, ela os compara, para avaliar seu português, com alunos que estudam em escolas regulares nas quais a instrução ocorre por meio de uma única língua. Nessa comparação, posiciona o repertório linguístico de seus alunos como insuficiente, visto que julga que eles não conhecem usos da língua que são orientados por questões relativas à cultura brasileira.

No que se refere ao cenário em que atua, Pamela retoma a questão mencionada ao posicionar-se em relação ao repertório linguístico de seus alunos. Pamela critica a EBB em que atua por não ter uma distribuição equivalente de uso do português e do inglês em seu currículo, pois opera como um programa de imersão total em inglês na educação infantil.

Por fim, observou-se que Sandra se posiciona em relação ao seu repertório linguístico a partir dos recursos de que não dispõe em inglês e apresenta uma narrativa marcada pelo mito do monolingüismo para posicionar o português em seu repertório.

No que diz respeito ao repertório linguístico de seus alunos, a análise da narrativa de Sandra revela que, embora ela pareça, à primeira vista, perceber as práticas translíngues de seus alunos como legítimas, ela, também, posiciona-se como a professora que “conserta” o português de alunos bilíngues.

Em relação ao cenário em que atua, Sandra levanta a questão de como o inglês e o português são utilizados pelos alunos, pelos professores e organizados curricularmente na instituição. À vista disso, posiciona-se de modo a defender espaços monoglóssicos “protegidos” no interior do ambiente escolar de modo a garantir que, apenas, uma língua de interação seria permitida em cada um dos espaços compartimentalizados.

Os posicionamentos construídos pelos professores participantes do estudo em questão me possibilitaram a ampliação de minha reflexão acerca de aspectos fundamentais, como conhecimentos linguísticos discursivos e relacionados ao bilinguismo e à educação bilíngue, para a formação do profissional que atua em EI e EBB.

Como mencionado ao longo deste trabalho, não há ainda, no Brasil, formação específica para esse profissional, embora assistamos a um crescimento significativo dessas escolas por todo o país.

As angústias, dúvidas e possíveis certezas reveladas a partir dos posicionamentos dos professores de/em português e de/em inglês em relação ao seu repertório linguístico, aos repertórios linguísticos de seus alunos e ao cenário em que atuam, possibilitam elencar algumas demandas na formação desses profissionais e, consequentemente, a necessidade premente de realização de pesquisas que versem sobre essa questão no cenário brasileiro.

Primeiramente, há a necessidade da compreensão – por parte não apenas dos professores que atuam em contextos multilíngues, mas, também, dessas comunidades escolares, – do conceito de repertório linguístico em detrimento de divisões clássicas de línguas e para além de conhecimentos de cunho estritamente linguísticos. Há de se entender que o repertório linguístico compreende dimensões corpóreas e emocionais (BUSCH, 2015) e que abrange elementos não linguísticos, como os propostos por Rymes (2014). Esse entendimento elucidaria, nos professores deste estudo, a sensação de “falta” que marca, não apenas seu posicionamento em relação ao seu repertório, como em relação aos repertórios de seus alunos. Ademais, por meio da compreensão do conceito de repertório, práticas translíngues seriam mais amplamente aceitas, entre os professores que lidam com alunos bilíngues, como o modo natural de interação desses sujeitos. Com isso, ideias que remetem ao ensino compartimentalizado das línguas em espaços

monoglóssicos protegidos não mais se sustentariam, e, por conseguinte, assistir-se-ia a uma nova configuração dessas escolas bilíngues, que se veriam na função de planejar intencionalmente espaços que propiciassem aos alunos a utilização de todo o seu repertório linguístico para a construção de conhecimento.

Além disso, os posicionamentos construídos pelos professores neste estudo deram indícios do quanto os encontros interculturais por eles vivenciados podem tornar-se problemáticos e incitarem a criação de fronteiras que, de alguma forma, separam os brasileiros de falantes de outras línguas. O entendimento de cultura como discurso facilitaria o encontro desse professor com aspectos culturais que emergem de seu contexto e refletem em seu fazer pedagógico, como foi possível observar nos posicionamentos de Paula e Lucas.

Esses aspectos aqui elencados não visam esgotar as inúmeras possibilidades de pensar a formação do professor que atua em EI e EBB. Haveria de pensar, também, em relação aos professores que atuam por meio de uma língua adicional, os conhecimentos linguísticos e discursivos referentes aos conteúdos que devem ser, nesses contextos, ensinados, de igual forma, mediante uma língua estrangeira.

Para os professores que atuam por meio da língua portuguesa e que, muitas vezes, são completamente alijados das discussões teóricas e metodológicas que perpassam o ensino bilíngue, os posicionamentos construídos neste estudo revelam a importância de colocar esse professor no centro dessa discussão, com os professores que atuam em uma língua adicional.

Pensar a partir dessas premissas o espaço formativo de professores para atuarem em EBB e EI, requer não olhar para a *formação de professores* como algo pronto e acabado, que transforma as práticas de acordo com a “moda pedagógica” atual. Pensar o espaço formativo desses professores, exige a compreensão e a problematização da(s) realidade(s) que os cerca(m) a partir da pluralidade de interações e de encontros propiciados por formas mais complexas de migração, circulação de conhecimentos e comunicação em rede. Desse modo, é preciso repensar a formação desse professor com o intuito de não reforçar o caráter excludente do que é denominado Educação Bilíngue de Elite. De outra feita, mediante práticas pedagógicas intencionais desenvolvidas por professores preparados para atuarem nesses contextos, deve-se apostar na possibilidade de desconstrução de categorias binárias e hierarquizadas que levariam a possíveis

diálogos nos quais, como afirma Maher (2007a), o poder pode ser negociado, desestabilizado e, consequentemente, relações mais equânimes são passíveis de construção.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 067-079, jan./abr. 2009.
- ANDERSON, D.; KLATT, M.; SANDBERG, M. *The Border Multiple: The practicing of borders between public policy and everyday life in a re-scaling Europe*. Farnham: Ashgate Publishing, 2012.
- ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AMADO, R. S. Português como Segunda Língua para Comunidades de Trabalhadores Transplantados. *Revista da SIPLE*, v. 2, 2011. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- ASSIS, S. *As Imagens e Representações das Ex-Normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo: um estudo sobre identidade de gênero e formação docente*. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Forms of time and the chronotope in the novel*. In: HOLQUIST, M. (Org.). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 84-258.
- BALIBAR, E. *Politics and the other scene*. London: Verso, 2002.
- BAMBERG, M. *Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of “big stories” from the perspective of “small stories”*. In: MILNES, K. et al. (Orgs.). *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts*. Huddersfield, Reino Unido: University of Huddersfield Press, 2006.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. *Text & Talk*, 28, p. 377-396, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. Linguagem & ensino*. V.9, n.2, p.145-175, 2006.
- BERGSON, H. *Matéria e Memória* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Publicação original em 1896.
- BIZON, A. *Narrando o exame celpe-bras e o Convênio Pec-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

- BLOMMAERT, J. The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J. Sociali Inguistics scales. London: Working Papers Urban Language & Literacies, 2006.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J-J. (Eds.). Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- BLOMMAERT, J; DONG, J. Ethnographic fieldwork: a beginner's guide. Bristol: Short Run Press, 2007.
- BLOMMAERT, J.; DE FINA, A. Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. Holanda: Babylon, Center for the Study of Superdiversity: Tilburg Papers on Cultural Studies, 2015. Disponível em: file:///Users/antonietta/Downloads/WP170_Bloommaert_2015_Chronotopic_identi.pdf. Acesso em: 14 abr. 2017.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*. v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.
- BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science* 2, p. 499-517, 1935.
- BOSI, E. O tempo vivo da memória. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BORGES, E. Conhecimento, compreensão e competência nos estudos da língua(gem). *Revista Escrita*, Rio de Janeiro-RJ, n. 13, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18665/18665.PDFXXvmi=7uEMS5k6I2u4LSqQzxtamlzevGUD4C3c7I01Nk8vmDA8wZ6AthxPQclx80DL4QTMQVAb46zIHIfJIIkcEi3vvp4FqHquxlhphSCI0b4HUKrDHNQI7TREkWjLFLge7zEprgLrsQanbC2SqSfxN8c85vTKiaZpJEQcVDEotONGrPASI> PqvZEE4bzPtJPUttLGpolPTaDADsbvc2xJ1Co5NxUhHLdcgZSGnewhpaS3E4AQ6xB7b0d0x9iFUvRbuLST. Acesso em: 02 jun. 2017.
- BRAMBILLA, C. Exploring the critical potential of the borderscape concept. *Geopolitics*, p. 00:1-21, 2014.
- BRANDÃO, A. Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília,

DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+62+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

BAUMAN, R.; BRIGGS C.L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life, *Annual Review of Anthropology*, v. 19, p. 59-88, 1990.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 148. 2015. Disponível em: <[file:///Users/antonietta/Downloads/WP148_Busch_2015._Linguistic_repertoire%20\(2\).pdf](file:///Users/antonietta/Downloads/WP148_Busch_2015._Linguistic_repertoire%20(2).pdf)>. Acesso em: 22 set. 2016.

BUSCH, B. Language biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research. In: BUSCH, B; JARDINE, A; TJOUTUKU, A. *Language biographies for multilingual learning*. PREAESA Occasional Papers 24. Cape Town: PREAESA. 2006. Disponível em: <<http://paulroos.co.za/wp-content/blogs.dir/22/files/2012/07/Paper24.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2013.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BUSCH, B. School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and education*, v. 24, n. 4, p. 283-295, 2010.

BUSCH, B.; MOSSAKOWSKI, J. On language biographical methods research and education. In: ARNESEN, A.; ALLAN, J.; SIMONSEN, E. *Policies and practices for teaching sociocultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity*. Stasbourg: Council of Europe, 2010.

BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, USA: Jossey Bass, 2000.

CAMARGO, H. Duas línguas e uma cultura: traços de brasiliidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e Inglês. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. *Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy*. *Applied Linguistics Review*, v. 2, p. 1-28, 2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

- CANTUARIA, A. L. Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo. 2005. 183 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.
- CASTANHO, E. G. Entre a tradição e a tradução: representações sobre identidades e línguas fronteira Brasil/Paraguai. 2016. 248 f. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A, v. 15, p. 385-417, 1999.
- COELHO, D. B.; OLIVEIRA, J. M. de M. As multinacionais brasileiras e os desafios do Brasil no século XXI. Revista Brasileira de Comércio Exterior, n. 110, p. 44-57, jan./mar. 2012.
- CORTEZ, A. A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino aprendizagem em educação bilíngue. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.
- DALLA ZEN, M. I. H. Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu: práticas culturais em narrativas escolares. 2006. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- DAVID, A. As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.
- DAVID, P. D. Bilinguismo de elite: possibilidades e limitações no oeste paranaense. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2005.
- DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 20, n.1, p.43-63, 1990.
- DEBORD, G. A Sociedade do Espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DE FINA, A. Identity in Narrative: A study of immigrant discourse. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. Analyzing Narratives: Discourse and Sociolinguistic Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- DERRIDA, J. O monolingüismo do Outro ou a prótese da origem. Tradução: Fernando Berardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

FARINA, M. Psicodinâmica das cores em comunicação. 5. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FLORES, N.; BEARDMORE, H. B. Programs and structures in bilingual and multilingual education. In: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (Orgs.). The handbook of bilingual and multilingual education. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015, p. 205-222.

FORTES, L. Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursos de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. 2016. 444 f. Tese (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

FORTES, L. A língua inglesa no acontecimento do “ensino bilíngue”: memória, currículo e políticas de línguas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO. 1983 - 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Anais... Porto Alegre, de 15 a 18 de outubro de 2013. Disponível em: <http://analisedodisco. ufrgs. br/analise do sead/6SEAD/SIMPOSIOS/ALingualInglesaNoAcontecimento. pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FREIRE, J. R. B. Nheengatu: a outra língua brasileira. In: STOLZE LIMA, I.; CARMO, L. do (Orgs.). História Social da Língua Nacional. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 119-149.

FRITZEN, M. P. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. D.E.L.T.A., v. 27, n. 1, p. 63-76, 2011.

GABAS, T. O valor das línguas no mercado linguístico familiar: políticas e ideologias linguísticas em famílias sul-coreanas transplantadas. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016.

GARCIA, B. Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 217 f. Dissertação (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

GARCÍA, O. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GAZOTTI, D. Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

GEORGAKOPOULOU, A. Small stories, interaction and identities. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.

- GRIGOETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filol. Lingüíst. Port.*, n. 9, p. 213-227, 2007.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.
- GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- GUMPERZ, J. The speech community. In: GIGLIOLI, P.P. (Org.). *Language and social context*. Middlesex: Penguin Books, 1972. p. 219-231.
- GUMPERZ, J. Linguistic and social interaction in two communities, *American Anthropologist*, v. 66, n. 6/2, p.137-53, 1964.
- GUMPERZ, J. Formal and informal standards in Hindi regional language area. In: FERGUNSON, C. A.; Gumperz, J. (Orgs.). *Linguistic Diversity in South Asia*. *International Journal of American Linguistics*, v. III. RCAPF-P, p. 92-11, 1960.
- HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: *La mémoire collective*.
- HAMEL, R. Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: Debates y Perspectivas. In: HAMEL, R. E. (Org.). *Derechos Humanos Lingüísticos en Sociedades Multiculturales*. Alteridades, Ano 5, n. 10, p. 11-23, 1995.
- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilingualism and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HAYDEN, M.; THOMPSON, J. *International schools: growth and influence*. Unesco: International Institute for Educational Planning, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001803/180396e.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.
- HELLER, M. *The Commodification of Language*. *Annual Review of Anthropology*, v. 3, p. 101-114, 2010.
- JONES, M.; JONES, R.; WOODS, M. *An Introduction to Political Geography: space, place and politics*. London: Routledge, 2004.
- JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KONG, L.; LAW, L. *Introduction: Contested Landscapes, Asian Cities, Urban Studies*, v. 39, n. 9, p. 1503-1512, 2012.

- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. *Intercultural communication*. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 201-206.
- KRAMSCH, C. *Culture in language teaching*. In: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2006. v. 3. p. 322-329.
- KRAMSCH, C. *The symbolic dimensions of the intercultural*. *Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. v. 44. p. 354-367. Disponível em: <<http://www.posgrado.unam.mx/linguistica/lecturas/MLA/Texto-2-MLA-2014.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.
- KRAMSCH, C. *Culture in foreign language teaching*. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. In: HELM, J. (Org.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington, 1967.
- LAMONT, M. *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and American Upper-Middle Class*. Chicago: Univ. Chicago Press, 1992.
- LAMONT, M. *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, New York: Russell Sage Found, 2000.
- LAMONT, M.; MOLNÁR, V. *The study of boundaries in the social sciences*. *Annual Review of Sociology*, v. 28, p. 167-195, 2002.
- LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. *Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective*. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.
- LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. *Uma Língua de Vantagem*. *Carta Fundamental*, v. 27, p. 58 -60, abr. 2011.
- LIBERALI, C. F. et al. *Projeto Digit-m-ed Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos*. *Revista Prolíngua*, v. 10, n. 3, p. 2-17, nov./dez. 2015.
- MACNAMARA, J. *Bilingualism in the modern world*. *Journal of Social Issues*, v. 23, p. 1-7, 1967.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES et al. (Orgs.). *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 117-134.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a. p.255-270.

MAHER. T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b. p.67-94.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38.

MARCELINO, M. O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2. 225 f. Tese (Doutorado Linguística) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 1-22, 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/1_Marcello_Bilinguismo%20no%20Bra sil.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2012.

MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Introduction: a sociolinguistics of multilingualism for our times. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*, London: Routledge, 2012. p. 1-26.

MEGALE, A. H. Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

MEGALE, A. H. A Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. Pátio Educação Infantil, p. 12- 15, 01 abr. 2014.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

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

MELLO, H. O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem, em uma sala de aula de ESL de uma

- escola bilíngue. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2002.
- MIASCOVSKY, H. A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MISHLER, E. G. Research Interviewing: Context and Narrative. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.). Narrativa, Identidade e Clínica. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.
- MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Gragoatá, n. 32, p. 31-41, 2012.
- MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.). OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola. Florianópolis: Garapuva, 2014.
- MORIWAKI, R.; NAKATA, M. (Orgs.). História do Ensino da Língua Japonesa no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.
- MOTA, K. Imigrantes, Bilinguismo e Identidades: narrativas autobiográficas. Salvador: EDUNEB, 2010.
- MOURA, S. de A. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. Introdução. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 9-11.
- MULON, K. Políticas linguísticas na Educação bilíngue: entre promessas, lacunas e expectativas. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2012.
- NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

- NDHLOV, F. A decolonial critique of diaspora identity theories and the notion of superdiversity. *Diaspora Studies*, v. 9, n. 1, p. 28-40, 2016.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- OLIVEIRA, G. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n.7, p. 19-16, 2009. Disponível em: <<http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.
- OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, v.7, n.3, p. 240-254, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249025313_Metrolingualism_Fixity_Fluidity_and_Language_in_Flux>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- PAVLENKO, A. Narrative analysis. In: WEI, L.; MOYER, M. G. (Orgs.). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. USA, UK, Australia: Blackwell Publishing, 2009. p. 311-25.
- PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n.2, p.163-188, 2007.
- PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- PINHEIRO, L. S. Bases conceituais para uma política linguística do português/italiano nas escolas: Caxias do Sul, RS. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado Letras e Cultura Regional) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.
- RAJARAM, P.; GRUNDY-WARR, C. *Borderscapes: hidden geographies and politics at territory's edge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.
- RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- REICHMANN, C. Reflexões sobre línguas, vida e trabalho em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. (Org.). *Autobiografias na (re)construção de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 37- 60.
- RODRIGUES, A. D. *As Outras Línguas da Colonização do Brasil*. In: CARDOSO, S. et al. (Eds.). *500 anos de História Linguística do Brasil*. Salvador: EDUFB, 2002.

- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1989.
- ROMERO, T. (Org.). *Autobiogra, fias na (re)construção de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- ROMERO, T. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008.
- RYMES, B. *Communicative Repertoire*. In: STREET, B.; LEUNG, C. (Orgs.). *Routledge Companion to English Language Studies*. New York/London: Routledge, 2014.
- SALGADO, A. C. P. et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 8042-8051.
- SEMECHECHEM, J. A. *O Multilinguismo na Escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná*. 2016. 272 f. Tese (Doutorado Letras) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2016.
- SERRANI-INFANTE, S. *Identidade e Segundas Línguas*. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, I. R.; FAVORITO, W. *Surdos na Escola – letramento e bilinguismo*. Campinas, SP: MEC/CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2009.
- SILVA, K. O professor de língua inglesa em (trans)formação contínua: da competência implícita à competência profissional. In: ROMERO, T. (Org.). *Autobiografias na (re)construção de professores de línguas: olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 83-116.
- SILVA, V. R. da. *Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG, Goiânia, 2012.
- SKLIAR, C. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L. da; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. (Orgs.). *Identidade social e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997.
- SMOLKA, A. L. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: *ENCONTRO SOBRE LINGUAGEM, CULTURA E CONIÇÃO*. Anais... UFMG/FEUnicamp, 1997.

- SOARES, L. *Olga Mettig*: história de vida, percursos formativos e pensamento pedagógico. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2007.
- SOARES, S. Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira) - Universidade do Porto, Lisboa, 2012.
- SOHN, C. On borders' multiplicity: A perspective from assemblage theory. Euborderscapes, 2015. Disponível em: <http://www.antiatlas.net/wp-content/uploads/2015/05/Christophe-Sohn_On-borders-multiplicity.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.
- SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). Memória e formação de professores. Salvador: Edufba, 2007. p. 59-74.
- SPOLSKY, B. Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- STORTO, A. Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.
- STRÜVER, A. Stories of the 'Boring Border': The Dutch-German borderscape in people's minds. Berlin: LIT, 2005.
- TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p.91-116, 2002.
- TOOLAN, M. J. Narrative: A critical linguistic introduction. 2. ed. NY: Routledge, 2001.
- UPHOFF, D. As línguas do outro: reflexões sobre um caso de bilinguismo. Fragmentos, Florianópolis, n. 33, p. 229/243, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/8666/8007>>. Acesso em: 14 abr. 2017.
- UYENO, E. Posfácio. In: ROMERO, T. (Org.), Autobiografias na (re)construção de professores de línguas: olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- VALDÉS, G. The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, v. 79, p. 299-328, 1995.
- VAN HOUTUM, H. The geopolitics of borders and boundaries. *Geopolitics*, 2005, v. 10, n. 4, p. 672-679.
- VAN HOUTUM, H. The mask of the border. In: WASTL-WALTER, D. (Org.). *The Ashgate Companion to Border Studies*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 49-62.

- VAN HOUTUM, H. Human blacklisting: the global apartheid of the EU's external border regime. *Society and Space*, v. 28, p. 957-976, 2010.
- VERTOVEC, S. Suer-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007.
- WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.
- WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. Formação de professores para a educação infantil bilíngue. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.
- WORTHAM, S. *Narratives in action*. New York: Teacher's College Press, 2001.
- WRIGHT W. E.; BOUN S.; GARCÍA, O. Introduction: key concepts and issues in bilingual and multilingual educationa. In: WRIGHT W. E.; BOUN S.; GARCÍA, O. (Eds.). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015. p. 1-16.