



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Victória Caroline Pereira Inácio

ENSINO DO LÉXICO EM ESCOLAS BILÍNGUES
PORTUGUÊS-INGLÊS: uma análise netnográfica da concepção da
orientação translíngue

São José do Rio Preto
2024

Victória Caroline Pereira Inácio

ENSINO DO LÉXICO EM ESCOLAS BILÍNGUES
PORTUGUÊS-INGLÊS: uma análise netnográfica da concepção da
orientação translíngua

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva

São José do Rio Preto
2024

135e

Inácio, Victória Caroline Pereira

Ensino do léxico em escolas bilíngues português-inglês : uma análise netnográfica da concepção da orientação translíngue / Victória Caroline Pereira Inácio. -- São José do Rio Preto, 2024

97 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Maria Cristina Parreira da Silva

1. Ensino-aprendizagem do Léxico. 2. Translinguagem. 3. Escola Bilíngue. 4. Língua Inglesa. 5. Netnografia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Victória Caroline Pereira Inácio

ENSINO DO LÉXICO EM ESCOLAS BILÍNGUES
PORTUGUÊS-INGLÊS: uma análise netnográfica da concepção da
orientação translíngue

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Prof^a. Dr^a. Vivian Orsi
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Regiani Aparecida Santos Zacarias
UNESP – Câmpus de Araraquara

São José do Rio Preto
4 de março de 2024

Dedico este trabalho às mulheres que me inspiram, às minhas tias, avó e irmã, aos meus pais, Nilva e Genésio, que me mantêm em suas orações e acreditam em mim quando não acredito. Ao meu noivo, Pedro, que me incentiva e acolhe com paciência e carinho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Genésio e Nilva, que priorizam minha educação mesmo diante de tantas outras necessidades. À minha mãe, cujo colo não se compara a nenhum outro.

Ao meu noivo, Pedro, e seus pais, Vilma e Júlio, por terem me acolhido como filha e me sustentado em oração durante todo tempo.

Aos colegas da pós, que me fizeram companhia nas disciplinas e aflições da pós-graduação.

À minha orientadora, que carinhosamente chamo de Cris, pela paciência e resiliência. Obrigada por ter me incentivado até o fim.

Ao Ibilce, por ter sido a instituição-lar do meu mestrado.

Aos servidores técnico-administrativos da seção, sempre prontos a esclarecer dúvidas e me orientar quando necessário.

“As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmos da consciência humana.”

Lev Semenovich Vygotsky (1989, p. 136)

RESUMO

Em meio a um mundo globalizado é possível observar que se evidencia a comunicação heteroglóssica, contudo, se opõe à prática na educação, em que se incentiva a concepção monoglóssica, ou seja, ao incentivo à comunicação em uma língua sem interferências de outra (GARCÍA, 2009). Tal concepção acontece devido ao fato de as línguas serem tratadas como estruturas independentes (GARCÍA; FLORES, 2012). Diferentemente, a heteroglossia caracteriza-se por uma abordagem translíngue, de base no conceito acolhedor do uso de todo o repertório linguístico do falante (GARCÍA, 2009) em prol do aprendizado linguístico de forma holística, sem identificar uma e outra(s) língua(s). As escolas bilíngues surgem cada vez mais no Brasil como proposta de assegurar uma educação que prepare o estudante para o ambiente globalizado e promovem o aprendizado de línguas estrangeiras de forma natural. Neste contexto, esta pesquisa ocupou-se de verificar a tendência à monoglossia ou heteroglossia em algumas escolas bilíngues e traçou como objetivo interpretar se as escolas parecem conhecer e aplicar o conceito da translíngua e, a partir disso, interpretar como ocorre o ensino do léxico. Situado na linha de pesquisa da Lexicologia, este trabalho objetiva investigar como o ensino do léxico parece se dar a partir da interpretação da percepção de bilinguismo (mais monoglóssico ou mais heteroglóssico) que quatro escolas bilíngues privadas (português/inglês) parecem ter, por meio da análise do léxico a partir dos materiais de divulgação. A metodologia cumpriu i) investigar o léxico escolhido para descrever e divulgar os programas de quatro escolas bilíngues privadas, ii) interpretar a percepção de bilinguismo que as escolas parecem ter (mais ou menos monoglóssica ou heteroglóssica, revelando ou não características translíngues no ensino); iii) entrever a concepção do ensino do léxico das respectivas escolas bilíngues. A análise lexical considerou que as lexias escolhidas para determinado discurso revelam características sobre o enunciador, como seu status social, econômico e cultural (ABBADÉ, 2011). Além do léxico ser um elemento essencial para comunicação (WILKINS, 1972), reflete também as experiências e cultura de uma sociedade (BIDERMAN, 2001). Por isso, as lexias escolhidas para divulgação dos programas nas redes sociais e *sites* oficiais foram escolhidas como dados passíveis de análise nesta pesquisa; para tanto, foram selecionadas: duas escolas do estado de São Paulo (EBSP1/EBSP2) e duas do Mato Grosso do Sul (EBMS1/EBMS2). A pesquisa teve a netnografia (SOARES; STENGEL, 2021) como aporte teórico, que nos permitiu traçar um paralelo entre o virtual e o real por meio da análise dos dados coletados. O corpus inclui os textos das páginas oficiais das escolas que descrevem o programa bilíngue e as postagens feitas nas redes sociais dessas escolas, consideradas no escopo da pesquisa. Os textos das postagens dos *sites* foram coletados de acordo com a pertinência ao tema, agrupados e analisados de forma a encontrar semelhanças e diferenças entre as lexias e o que representam no escopo da pesquisa. A análise do léxico selecionado entre as escolas consistiu em um recurso metodológico que permitiu: (i) interpretar em quais concepções de educação bilíngue as escolas parecem fundamentar-se e, a partir disso, com base nos textos, analisar se o "translinguar" parece ser previsto/permitido ou evitado nesses contextos escolares e (ii) interpretar as semelhanças e diferenças entre a concepção e a percepção, por meio do léxico utilizado, de ensino/aprendizado das escolas bilíngues dos dois estados. Os resultados baseados na descrição dos programas viabilizam entrever que as escolas analisadas reconhecem a translíngua em diferentes graus, porém não se beneficiam das práticas translíngues

institucionalmente. Por conseguinte, o ensino do léxico parece se dar, institucionalmente, com tendências monoglóssicas de ensino.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem do Léxico. Translinguagem. Escola Bilíngue. Língua Inglesa. Netnografia.

ABSTRACT

Amidst a globalized world, it is possible to observe the emergence of heteroglossic communication; however, this contrasts with educational practice, which encourages a monoglossic conception, meaning the promotion of communication in one language without interference from another (GARCÍA, 2009). Such conception arises due to the treatment of languages as independent structures (GARCÍA; FLORES, 2012). Conversely, heteroglossia is characterized by a translanguaging approach, based on the welcoming concept of utilizing the speaker's entire linguistic repertoire (GARCÍA, 2009) for holistic linguistic learning, without identifying one or more specific language(s). Bilingual schools are increasingly emerging in Brazil as a proposal to ensure education that prepares students for the globalized environment and promotes the natural learning of foreign languages. In this context, this research aimed to verify the tendency towards monoglossia or heteroglossia in some bilingual schools and aimed to interpret whether schools seem to be aware of and apply the concept of translanguaging and, from that, interpret how lexical teaching occurs. Situated within the field of Lexicology, this work aims to investigate how lexical teaching seems to occur based on the interpretation of the perception of bilingualism (more monoglossic or more heteroglossic) that four private bilingual schools (Portuguese/English) seem to have, through the analysis of lexicon from promotional materials. The methodology involved i) investigating the lexicon chosen to describe and promote the programs of four private bilingual schools, ii) interpreting the perception of bilingualism that schools seem to have (more or less monoglossic or heteroglossic, revealing translanguaging characteristics in teaching or not); iii) understanding the conception of lexical teaching in the respective bilingual schools. Lexical analysis considered that the lexical units chosen for specific discourse reveal characteristics about the enunciator, such as their social, economic, and cultural status (ABBADE, 2011). Besides being an essential element for communication (WILKINS, 1972), lexicon also reflects the experiences and culture of a society (BIDERMAN, 2001). Therefore, the lexical unit chosen for program promotion on social networks and official websites were selected as data for analysis in this research, for which two schools from the state of São Paulo (EBSP1/EBSP2) and two from Mato Grosso do Sul (EBMS1/EBMS2) were selected. The research employed netnography (SOARES; STENGEL, 2021) as a theoretical framework, which allowed us to draw a parallel between the virtual and the real through the analysis of collected data. The corpus includes the texts from the official pages of schools describing the bilingual program and the posts made on these schools' social media, considered within the scope of the research. The texts of the website posts were collected according to their relevance to the theme, grouped, and analyzed to find similarities and differences between lexical units and what they represent within the scope of the research. The analysis of the selected lexicon among schools consisted of a methodological resource that allowed: (i) interpreting on which conceptions of bilingual education schools seem to be based, and, based on that, analyzing if "translanguaging" seems to be foreseen/permitted or avoided in these school contexts and (ii) interpreting the similarities and differences between conception and perception, through the lexicon used, of teaching/learning in bilingual schools from the two states. The results based on the description of the programs suggest that the analyzed schools recognize translanguaging to varying degrees, but

do not benefit from translanguaging practices institutionally. Consequently, lexical teaching seems to occur institutionally with monoglossic teaching tendencies.

Keywords: Teaching-Learning of Lexicon. Translanguaging. Bilingual School. English Language. Netnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conceitos de Abordagem, métodos e técnicas	24
Figura 2 – Abordagem, métodos e técnicas no pós-método	28
Figura 3 – Bilinguismo Recursivo	44
Figura 4 – Bilinguismo Dinâmico	45
Figura 5 – Meme " <i>In English, please</i> "	49
Figura 6 – Procedimentos metodológicos	58
Figura 7 – Escolas analisadas	60
Quadro 1 – Métodos de ensino de línguas	25
Quadro 2 – Pós-método	27
Quadro 3 – O léxico nos métodos de ensino de línguas	29
Quadro 4 – Sons em contexto	30
Quadro 5 – Uso de L1 e L2 nos métodos	35
Quadro 6 – Tipos de Educação Bilíngue no Brasil	37
Quadro 7 – Comparação entre Educação Bilíngue e Ensino de Línguas	39
Quadro 8 – Modelos de Bilinguismo	41
Quadro 9 – Conceituações sobre o que é ser bilíngue	47
Quadro 10 – Escola Bilíngue do Estado de São Paulo 1: Descrição	62
Quadro 11 – Escola Bilíngue do Estado de São Paulo 2: Descrição	66
Quadro 12 – Escola Bilíngue do Mato Grosso do Sul 1: Descrição	68
Quadro 13 – Escola Bilíngue do Mato Grosso do Sul 2: Descrição	70

Quadro 14 – Descrição geral das escolas	71
Quadro 15 – Descrição dos programas bilíngues	78
Quadro 16 – Materiais didáticos usados pelos programas	80
Quadro 17 – Características translíngues nas escolas	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
EB	Escola bilíngue
EBMS1	Escola Bilíngue do Estado do Mato Grosso do Sul 1
EBMS2	Escola Bilíngue do Estado do Mato Grosso do Sul 2
EBSP1	Escola Bilíngue do Estado de São Paulo 1
EBSP2	Escola Bilíngue do Estado de São Paulo 2
EPC	Ética, Poder e Cidadania
ESL	<i>English as a Second Language</i>
JPC	Jogos e Pensamento Computacional
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LMC	Linguagens e Mídias Criativas
PCV	Planeta, Ciência e Vida
RISLUS	<i>Research Institute for the Study of Language in Urban Society</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 APRENDIZAGEM/APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA	22
1.1 Abordagens, Métodos e Técnicas.....	23
1.2 Abordagem/Ensino Lexical	31
1.3 A Pedagogia Translíngua.....	34
2 ENSINO/APRENDIZAGEM BILÍNGUE: NOÇÕES PRÁTICO-METODOLÓGICAS	37
2.1 Concepção/percepção de ensino/aprendizagem bilíngua.....	40
2.2 O aprendiz em contexto bilíngua.....	46
2.3 A translíngua em contexto escolar.....	51
3 METODOLOGIA DA PESQUISA: ESTUDO DA TRANSLÍNGUA POR MEIO DA NETNOGRAFIA	54
3.1 Meio virtual como constituição de <i>corpus</i> : Netnografia.....	56
3.2 Coleta de dados.....	57
4 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS BILÍNGUES: A ESTRUTURA ESCOLAR E O AMBIENTE VIRTUAL	59
4.1 Estrutura escolar e ambiente virtual.....	59
4.2 Conceituando o currículo escolar.....	72
4.3 Materiais didáticos.....	74
5 ANÁLISE DE DADOS	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

A aquisição de linguagem se faz presente desde os primeiros anos da vida dos seres humanos e é um dos componentes-base de seu desenvolvimento. Vygotsky (1989) relaciona pensamento e linguagem apontando sua interdependência na constituição do sujeito, bem como sua forma de se comportar no mundo. Quando alguém aprende uma nova língua, encontra novas perspectivas que moldam sua existência, trazendo para si um pouco do(s) outro(s).

Nesse contexto, o uso vocabular do mundo psicossocial do falante assume papel primordial para que haja comunicação verbal efetiva. Wilkins (1972, p. 11) afirma: “Sem gramática se pode comunicar pouco, sem vocabulário não se pode comunicar nada”; enfatizando, assim, a importância do léxico.

É comum que autores usem “léxico” e “vocabulário” como sinônimos, porém estudiosos do léxico propõem uma distinção entre as nomenclaturas. Conforme Biderman (1998), o léxico é entendido como uma forma de registro do conhecimento do universo para o homem, materializado por meio da palavra. O vocabulário, por sua vez, corresponde ao conjunto de palavras conhecidas pelo falante. Ao considerarmos o sujeito bilíngue (pessoa falante de duas ou mais línguas) e a combinação de seus vocabulários compostos pelo léxico disponível para comunicação, é possível que a translinguagem esteja atuante nas dinâmicas comunicativas cotidianas.

Caracterizada como uma “prática discursiva múltipla na qual os {falantes} bilíngues interagem de forma a dar sentido aos seus mundos bilíngues” (GARCÍA, 2009, p. 45), a translinguagem convida-nos a repensar a linguagem. Nesse viés, aborda a língua como a totalidade das experiências integrantes do sujeito; considera, portanto, que as línguas constituem um único repertório linguístico e semiótico. A translinguagem leva em consideração o uso dos recursos linguísticos sem as limitações do conceito de línguas-nomeadas, ou seja, sem conceber duas ou mais línguas como sistemas independentes. Dessa forma, faz-se possível conceber as línguas não mais como cápsulas separadas (GARCÍA, 2013) para que não haja o reforço da concepção monoglóssica incentivadora, na totalidade do tempo, da comunicação em uma só língua, que se vale de uma fatia específica de conhecimento léxico. Caso o aluno não tenha proficiência suficiente, ele não se

comunicará. Na prática docente relacionada ao ensino de línguas, mais especificamente do léxico, a possibilidade de análise quanto à forma que o aprendizado desse se dá (translínque ou monolínque) desperta uma oportunidade de diálogo, de forma que contribua para os estudos sobre ensino do léxico.

O crescimento exponencial de escolas bilíngues privadas do Brasil tem chamado atenção não somente de pesquisadores da área de Linguística Aplicada e ensino de línguas, como também de portais e veículos de informação que abrangem a economia. Podemos observar que no subtítulo da matéria da qual foi retirado o trecho abaixo a autora ainda escreve que o "Faturamento do setor teve o segundo maior crescimento, dentre os serviços educacionais, no 2º trimestre de 2019":

- "Dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi) apontam um aumento entre 6% e 10% no segmento de escolas bilíngues do país nos últimos cinco anos."¹

Além do fator econômico, é possível citar a globalização como um dos principais precursores de tal expansão. Sendo a língua inglesa a mais falada do mundo, segundo o *British Council*, há um total de 2,3 bilhões de falantes dela como língua adicional². Devido ao seu impacto social, é possível perceber a crescente necessidade mundial de fazer parte dessa rede de acesso e de possibilidades. Como consequência das demandas comunicativas contemporâneas, as interações sociais motivam resposta por parte das escolas; por conseguinte, é compreensível que as instituições da educação básica dediquem-se ao acesso da língua como parte da grade curricular.

As escolas bilíngues português/inglês se tornaram instituições de prestígio em território nacional. É possível perceber em *outdoors* e nos próprios *sites* oficiais das escolas frases que reforçam a importância da introdução do idioma já nos anos iniciais. Em busca de formar mais cidadãos proficientes em língua inglesa, as escolas com programas bilíngues buscam se diferenciar de instituições que têm inglês em sua grade de ensino. As escolas bilíngues brasileiras não possuem uma legislação regulamentadora própria, por isso seguem as orientações que o Ministério

¹ FILIZOLA, Paula. Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil. *Metrópoles*, 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>>. Acesso em: 16 de março de 2022.

² Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/future-of-english>>.

da Educação e Cultura (MEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõem para assegurar a qualidade da educação ofertada. O MEC reconhece como bilíngues as escolas para surdos, fronteiriças e indígenas; no que diz respeito às diretrizes publicadas em 2020 que envolvem a língua inglesa, houve alterações quanto à categorização das escolas, formação docente e avaliação dos estudantes.

Ao pensar no ensino e na aprendizagem de línguas e no bilinguismo português/inglês, é preciso entender o peso cultural que ambas as línguas desempenham em nossa sociedade. É também pertinente investigar se há intencionalidade nas práticas dentro de sala de aula e quais são elas, pois se as crianças são encorajadas a falar somente em inglês, é possível que haja a priorização de práticas monoglóssicas em ambiente bilíngue. Por outro lado, caso a heteroglossia tenha espaço e a língua portuguesa seja usada como ponte para a língua inglesa, é possível que a translíngua seja celebrada e não reprimida. Michael Lewis, ao tratar da abordagem lexical (2002), deixa claro o impacto que os ideais projetados na prática docente têm para a dinâmica de ensino e aprendizagem quando afirma que:

Um dos fatores mais importantes que influenciam o que acontece em sala de aula é a totalidade de ideias, conhecimentos e atitudes que representam a mentalidade do professor. Esse complexo de ideias é parcialmente explícito, baseado em informações fornecidas ao professor, aprendizagem formal e coisas do gênero, mas grande parte dele está implícito, baseado na autoimagem do professor, sistema de valores e até preconceito. (LEWIS, 2002, p. 32)

A motivação da presente pesquisa se deu a partir da estranheza causada pela veiculação de afirmações partindo de escolas especializadas em ensino bilíngue português-inglês. O movimento das escolas bilíngues no Brasil se torna pertinente à observação do pesquisador quando em veículos midiáticos, instituições privadas fazem afirmações interessantes, como por exemplo: "ensino bilíngue de verdade", "ensino de alta performance" e até mesmo "ensino de vanguarda" nos descritores de seus programas. Esta pesquisa, então, preocupou-se em i) investigar o léxico escolhido para descrever e divulgar os programas de quatro escolas bilíngues privadas; ii) interpretar a percepção de bilinguismo que as escolas parecem ter (mais ou menos monoglóssica ou heteroglóssica, revelando ou não características translíngues no ensino); iii) entrever a concepção do ensino do léxico das respectivas escolas bilíngues.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, que consistem em i) investigar o léxico escolhido para descrever e divulgar os programas de quatro escolas bilíngues privadas, ii) interpretar a percepção de bilinguismo que as escolas parecem ter (mais ou menos monoglóssica ou heteroglóssica, revelando ou não características translíngues no ensino), iii) entrever a concepção do ensino do léxico das respectivas escolas bilíngues, embasamo-nos na netnografia, cujo conceito advoga que a pesquisa científica deve ser feita de forma consciente e criativa, aproveitando toda a diversidade e variedade de dados que o ambiente virtual nos apresenta (SOARES; STENGEL, 2021, p. 2), em resposta às demandas atuais de um mundo globalizado onde a interação por meio da internet não deve ser ignorada. O ambiente virtual é pertinente à pesquisa pois por meio da observação das interações humanas *online* é possível interpretar a cultura de seus usuários, seus valores e crenças que formam comportamentos e padrões, que são repetidos por instituições formais e informais (CASTELLS, 2001).

Como objeto de observação, foram selecionadas quatro escolas bilíngues privadas especializadas no par de línguas português-inglês. Duas escolas bilíngues do estado de São Paulo (EBSP1 e EBSP2) e duas do estado do Mato Grosso do Sul (EBMS1 e EBMS2). A escolha dos estados se deu devido às vivências da pesquisadora, que exerceu sua profissão e residência em ambos estados, bem como a possibilidade de comparação entre eles, com o intuito de observar possíveis semelhanças ou diferenças entre suas concepções de ensino. Optamos por manter seus nomes e fontes de dados em sigilo.

A partir da escolha das instituições, foram consultados os *sites* oficiais e páginas do *Instagram* com publicações relacionadas aos programas bilíngues, seguindo como critério o uso de palavras-chave pré-selecionadas, como explicitado mais adiante. Os *prints* dos *sites* e das publicações do Instagram foram agrupados em pastas correspondentes a cada escola, e posteriormente transcrevemos e organizamos esses textos em quadros, com a finalidade de observar as lexias usadas na descrição dos programas. A partir da esquematização das lexias em quadros de ocorrência e categorizadas por temas comuns, como: objetivo do programa; justificativa; palavras-chave; entre outros, foi possível analisar o léxico adotado a fim de entrever suas concepções de ensino bilíngue e a partir disso interpretar de que forma se dá o ensino do léxico: de forma mais monoglóssica ou

menos monoglóssica. Tal análise nos permitiu relacionar a concepção das escolas com a tendência a incentivar ou reprimir a translinguagem no ensino bilíngue. Dessa forma, as perguntas da pesquisa são:

- Considerando o nível de conhecimento da translinguagem no contexto das comunicações das quatro escolas, como parece se dar - institucionalmente ou naturalmente?
- Quais elementos da interpretação dos dados permitiriam perceber como se dá o ensino do léxico?
- A translinguagem parece ser reprimida ou incentivada?

Para responder às quatro perguntas de pesquisa, este trabalho conta com cinco capítulos de forma a conduzir o leitor pelo caminho trilhado. A escolha da ordem dos capítulos se deu a partir da reflexão do que aprendemos nas universidades enquanto professores de idiomas, partindo do tradicional perante o ensino de línguas até os estudos sobre bilinguismo e translinguagem. No primeiro capítulo, tratamos de conceitos norteadores para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, por meio da definição de "abordagem", "método" e "técnica". Apresentamos, em um recorte diacrônico, os principais métodos de ensino de línguas e suas principais características, incluindo o pós-método, visando demonstrar o papel do léxico em cada método. Apresentamos também a translinguagem e os benefícios que essa filosofia de ensino pode trazer para a aquisição/aprendizagem de línguas.

No segundo capítulo, nos dedicamos a conceituar o ensino e aprendizagem bilíngue apontando as diferenças do ensino de língua estrangeira. Além disso, ancorados em García (2009), trazemos a distinção dos programas bilíngues existentes e indicamos como a autora os categorizou com relação à concepção monoglóssica e heteroglóssica, bem como tratamos do papel da translinguagem em contexto escolar.

A metodologia é explicitada no capítulo três, no qual a netnografia é descrita, bem como o processo que nos permitiu chegar aos resultados obtidos.

Para situar o contexto das instituições analisadas, no quarto capítulo nos dedicamos a descrever as escolas, bem como estrutura escolar e ambiente virtual.

A análise está disposta no quinto capítulo. Nessa seção, nos ocupamos com a interpretação de dados com base na observação das lexias adotadas para

divulgação dos programas bilíngues. Seguem-se as considerações finais, as referências utilizadas e os anexos.

1 APRENDIZAGEM/APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

As discussões em busca de encontrar uma definição que satisfaça o fato social chamado "língua" se intensificaram no século XX, quando surgiu a Linguística, grande área de estudos científicos sobre a língua e a linguagem. O tema "língua" permeia o ser humano em sua forma de expressão e vivência, dando conta de suas demandas que envolvem a coletividade, sendo, portanto, passível de estudos e teorizações.

Ferdinand de Saussure contribuiu para a clareza conceitual em suas reflexões. O livro, póstumo, *Curso de Linguística Geral* (2012 [1916]), reuniu suas teorizações no complexo processo de estabelecer uma definição do que é a língua enquanto objeto de estudo síncrono. Dentre os pontos discutidos pelo linguista, questionava-se:

i) a função da linguagem é um processo inteiramente natural?

ii) é possível dizer que nosso aparelho vocal foi feito para falar, tal qual nossas pernas são feitas para andar?

iii) seria a língua um fato social?

Em resposta à pergunta (i), Saussure descreveu a função da linguagem como um fato social, sendo a linguagem um sistema de signos operantes em uma estrutura social. O autor também se opõe ao inatismo do falar, a capacidade de produzir sons e falar também se relaciona com o coletivo, pois pode ser aprendida em um contexto social (pergunta ii). Em suma, respondendo à pergunta (iii), a língua segundo Saussure é sim um fenômeno social.

Whitney (1967 *apud* SILVA; MILANI, 2013), apresenta opinião discordante com relação às conclusões de Saussure (2012 [1916]) quando afirma que o linguista foi longe demais ao dizer que foi por acaso que nos comunicamos vocalmente e que a língua é uma instituição social. Whitney não conseguiu alcançar a distinção feita por Saussure, pois o autor constata que, diferente da língua, a linguagem é um fato social e a língua não é natural ao homem, mas sim "a faculdade de constituir uma língua" (2012 [1916] p. 18), sendo essa um sistema de signos distintos usados consensualmente e que correspondem a ideias distintas. Portanto, neste trabalho, concordamos com as conclusões saussurianas sobre língua e linguagem.

Quando pensamos na língua como instrumento de comunicação, é preciso levar em consideração todas as formas de ser do falante, ou seja, em dados momentos sua língua nativa não satisfaz sua atividade verbal.

Devido à globalização, cada vez mais há a necessidade de aprender um novo idioma para estar qualificado e bem posicionado no mercado de trabalho, assim como ter acesso a outros saberes, como cultura, arte, ciência e até entretenimento vindo de outras partes do mundo.

Neste contexto, em que cada vez mais temos que interagir com pessoas de diferentes línguas e culturas, e que isso se dá quase sempre por meio de um ensino institucional em contexto brasileiro, é importante esclarecer a diferença entre "abordagem", "método" e "técnica". Pretendemos, outrossim, traçar uma retrospectiva dos principais métodos utilizados para o ensino de idiomas. Versamos também sobre as contribuições da Abordagem Lexical e Pedagogia Translínque, seus benefícios e desafios. O uso no título do termo composto aprendizagem/aprendizado tem como justificativa o entendimento de "aprendizagem" enquanto processo de adquirir conhecimento e "aprendizado" como conhecimento obtido, dado que, nas subseções seguintes consideramos esses dois conceitos.

1.1 Abordagens, Métodos e Técnicas

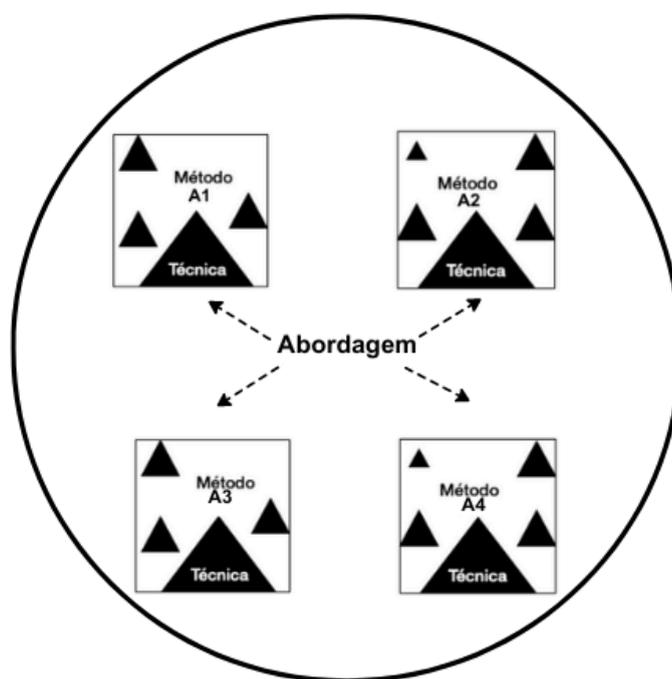
No contexto de ensino-aprendizagem, há sempre uma pergunta recorrente que diz respeito a estabelecer o melhor método para aprender uma língua nova, seja no âmbito:

- i) das decisões de pais ao procurarem uma escola de idiomas para seus filhos,
- ii) das escolhas de professores de língua estrangeira,
- iii) das reuniões pedagógicas entre mestres e entre pais e mestres.

A(s) resposta(s) para esta pergunta – "Qual é o melhor método para se aprender uma língua?" – pode(m) gerar controvérsias, dependendo do posicionamento dos atores que participam desse processo. Contudo, vamos trazer, nesta seção, temas pertinentes a esse questionamento, talvez de forma um pouco limitada, com o intuito de definir as diferenças entre os termos "abordagens, métodos e técnicas".

A "abordagem" é um termo mais amplo e mais fluido que "método", que consiste em um conjunto sistemático de procedimentos e etapas para atingir um fim específico. Conforme Anthony (1963), podemos definir a abordagem como um conjunto de ideias que se relacionam com a natureza da língua e do ensino de línguas. O termo descreve a natureza do objeto que será ensinado e relaciona-se com a filosofia pessoal do professor. Brown (2000, p. 171), de uma forma mais clara, traduz esse termo guarda-chuva como as posições teóricas e crenças sobre a natureza da língua e do aprendizado de línguas, bem como a aplicabilidade para ambos os contextos pedagógicos. Brown (2000) ainda afirma que podemos chamar de técnicas as inúmeras variedades de exercícios e atividades que em conjunto contribuem para que o objetivo educacional seja alcançado em cada aula. A fim de ilustrar os três conceitos, observe a figura:

Figura 1 - Conceitos de abordagem, métodos e técnicas



Fonte: elaborada pela autora

Na Figura 1, concebida por nós, buscamos ilustrar os conceitos de abordagem, método, e técnica, por meio de formas geométricas que demonstrem suas características enquanto terminologia. A abordagem foi representada como um círculo pois abrange toda a prática docente, sendo que o(s) método(s) fica(m)

imerso(s) nela, sendo representados por quadrados. Devido à característica processual e rígida nas definições dos métodos, os quadrados ou caixas são vistos como objetos fechados e sem fluidez. As técnicas, por sua vez, foram representadas por triângulos e se manifestam dentro dos métodos, amparando-os, pois são organizadas processualmente demonstrando o caráter do método; sendo assim, representamos as técnicas como a atividade dos métodos.

Essa representação está em consonância com Anthony (1963), que já havia estabelecido uma hierarquia entre abordagem, método e técnicas, respectivamente. O autor define o método como um plano geral de procedimentos para uma apresentação ordinal dos materiais de ensino de línguas e considera que uma abordagem pode abrigar vários métodos. Essa definição é essencial para nossas discussões quando consideramos abordagem como filosofia, método como procedimento e técnica como atividade.

Para Brown (2000), um método é um conjunto de especificações prescritas e generalizadas que contribuem para o alcance de objetivos linguísticos e se preocupa com os comportamentos e papéis do par professor-aluno. Essa definição contempla, mais uma vez, a ideia de o método ter sido criado pela praticidade de sua potencial aplicabilidade em larga escala, o que nem sempre é possível devido aos diversos contextos de ensino de línguas, tanto por parte do professor quanto dos alunos.

Com o apoio de Larsen-Freeman (2000), Brown (2000) e Leffa (1988), consideramos que os métodos de ensino de língua estrangeira mais expressivos no panorama educacional são: gramática-tradução, método direto, audio-lingual, comunitário, silencioso, sugestopédia; também vamos considerar outro movimento, o pós-método, que tratamos separadamente.

Quadro 1 - Métodos de ensino de línguas

Métodos	Período de Reconhecimento enquanto método	Características	Uso das Línguas
Gramática-tradução	Século XVIII	Foco na leitura e escrita, na estrutura gramatical e nos exercícios de tradução.	L1 predominante

Direto	Século XIX	Comunicação oral construída de forma progressiva, gramática indutiva, ênfase na pronúncia e gramática correta.	L2 predominante
Áudio-lingual	1950	Aulas na língua-alvo, repetição, memorização, estímulo e reforço positivo e negativo.	L1 permitida somente para professores, em raras ocasiões
Comunitário	1971	Professor facilitador, foco nos aprendizes, uso de tradução e repetição, comunicação oral priorizada.	L1 e L2 presentes em sala de aula em equilíbrio em níveis iniciantes para a gradual predominância de L2
Silencioso	1972	Aprendizado baseado na resolução de problemas, professor em silêncio na maior parte do tempo	L2 predominante
Sugestopédia	1975	Métodos de relaxamento e música para fomentar o aprendizado. Salas equipadas com poltronas confortáveis.	L2 predominante
Resposta Física Total	1977	Aprendizado potencializado por meio de atividade motora	L2 predominante
Abordagem comunicativa / Método comunicativo	1980	Visão holística da língua, foco na comunicação, uso de L1 para instruções e contextualização do aprendizado.	Incentivo ao uso da L2, porém não há proibições de uso da L1

Fonte: elaborada pela autora com base em Brown (2000)

O Quadro 1 tem função de indicar os principais métodos, organizados conforme a época de seu surgimento e principais características. Para o escopo do trabalho, voltamos-nos para três: o método direto, o audiolingual, e a abordagem comunicativa.

É possível perceber que os métodos surgem como reação a novos estudos científicos e como respostas a demandas sociais, ou seja, acompanham seu tempo. Para Richard and Rodgers (2014) tais movimentos, ou *trends*, refletem a mudança dos objetivos do ensino e aprendizado de línguas, como por exemplo priorização da

proficiência na produção oral em vez da proficiência na compreensão por meio da leitura.

O método audiolingual surgiu no contexto militar, a partir da necessidade de os soldados aprenderem línguas rapidamente no cenário da Segunda Guerra Mundial (BROWN, 2000). É possível observar que o método audiolingual surgiu com base em uma necessidade que o método gramática-tradução não supria, a de contemplar a fala como principal competência a ser desenvolvida. Com a publicação da obra de Wilkins (1972), observou-se a atenção dada a funções comunicativas (KUMARAVADIVELU, 2003), justificando então a visão da língua em sua completude, pois as funções comunicativas não podem ser definidas apenas com conhecimentos estruturais. A abordagem comunicativa, ou método comunicativo, chamou a atenção para a autenticidade do uso de materiais, a dinâmica de interação entre alunos e a funcionalidade da língua. Caracterizada como uma quebra de ciclo e de paradigmas, diferenciamos o conceito de método para que possa ser discutido separadamente. Devido à grande crítica aos métodos como um todo, Kumaravadivelu (*opt.cit*) propõe o Pós-método e a necessidade de considerar o contexto dos aprendizes, condenando a rigidez dos métodos. Observe a seguir o quadro que ilustra a quebra de paradigma proposta pelo pós-método.

Quadro 2 - Pós-método

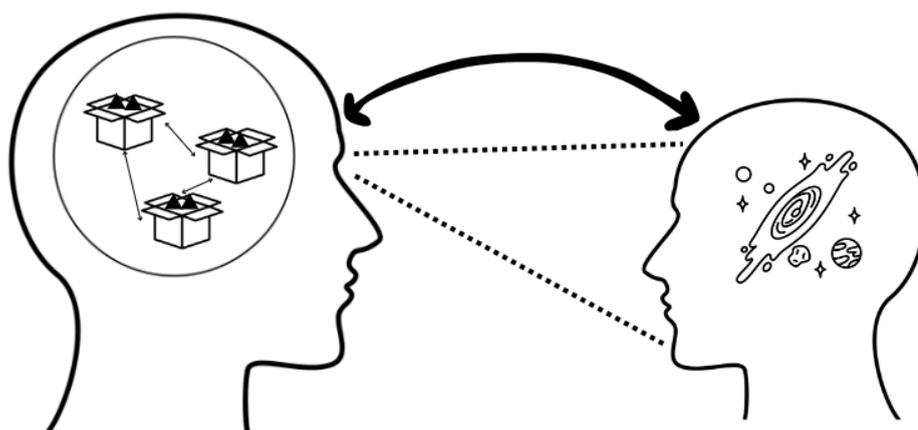
	Surgimento	Características	Ensino do Léxico	Uso das Línguas
Pós-método	1994	Emancipação do professor, quebra de paradigma da reciclagem de métodos, professor como pensador de suas próprias práticas.	Seleção do léxico ensinado com base no contexto e demandas dos alunos	O professor tem a autonomia para decidir os momentos de uso de ambas as línguas

Fonte: elaborada pela autora com base em Kumaravadivelu (2006)

Na era pós-método, Kumaravadivelu (2006) discute sobre as limitações dos métodos, afirmando o caráter ambíguo de sua definição e prática. O autor afirma que não existe um método eficaz para todos os contextos e que professores que dizem seguir um método raramente o fazem na prática. A autonomia do professor na pedagogia do pós-método convida-nos a repensar a prática docente e reestruturar

procedimentos com base na observação dos contextos dos professores e dos aprendizes, tendo em vista a particularidade dos contextos, a praticidade das atividades e as possibilidades que consideram o contexto social, econômico e cultural dos aprendizes e professores. Tais questionamentos geraram uma alteração na dinamicidade do(s) método(s) em relação às abordagens e técnicas. A Figura 2 ilustra os papéis dos conceitos de "abordagem", "métodos" e "técnicas" no pós-método:

Figura 2 - Abordagem, métodos e técnicas no pós-método



Fonte: elaborada pela autora

A Figura 2 conta com dois bustos representando o professor e o aprendiz. Na mente do professor, é possível ver as caixas abertas que representam os métodos; dentro delas, triângulos que representam técnicas dialogando dentro de uma abordagem. No topo da figura é possível ver uma flecha dupla que liga a mente do professor e do aluno. O professor percebe o aprendiz e acessa seu universo pessoal para que, assim, torne o processo ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo. No pós-método há a flexibilização da estrutura rígida e inalterável dos métodos, de forma a se tornarem comunicáveis entre si a partir da observação que o professor faz de seus alunos, inseridos em uma sala de aula, pertencentes a um contexto que demanda práticas particulares e adaptáveis. A abordagem permeia os métodos e guia os processos conscientes do outro (aprendizes) e o contexto no qual

estão inseridos. As técnicas, por sua vez, anteriormente chamadas de atividade do método, são propostas de forma a considerar os processos, bem como possíveis alterações de percurso, já que os aprendizes que ditam o ritmo e o conteúdo de seu aprendizado com base em suas necessidades específicas (KUMARAVADIVELU, 2006).

Retomando a questão dos métodos e a forma com a qual abordam o ensino do léxico em sala de aula, por meio do Quadro 3, buscamos esquematizar as informações:

Quadro 3 - O léxico nos métodos de ensino de línguas

Métodos	Características
Gramática-tradução	Foco na leitura e escrita, na estrutura gramatical e nos exercícios de tradução. Priorização do ensino do léxico por meio de lexias isoladas – L1 ou L2 / memorização das lexias por meio da tradução
Direto	Comunicação oral construída de forma progressiva, gramática indutiva, ênfase na pronúncia e gramática correta. Ensino de lexias limitado ao campo lexical cotidiano dos aprendizes / uso de associações imagéticas - L1 como recurso-ponte para L2
Audio-lingual	Aulas na língua-alvo, repetição, memorização, estímulo e reforço positivo e negativo. Lexias ensinadas em contexto / enfoque no domínio da pronúncia e na performance oral.
Comunitário	Professor facilitador, foco nos aprendizes, uso de tradução e repetição, comunicação oral priorizada.
Silencioso	Aprendizado baseado na resolução de problemas, professor em silêncio na maior parte do tempo
Sugestopédia	Métodos de relaxamento e música para fomentar o aprendizado. Salas equipadas com poltronas confortáveis.
Resposta Física Total	Aprendizado potencializado por meio de atividade motora
Abordagem/Método comunicativa(o)	Visão holística da língua, foco na comunicação, uso de L1 para instruções e contextualização do aprendizado.

Fonte: elaborada pela autora com base em Brown (2000)

No Quadro 3, é possível observar a inclusão da perspectiva de ensino no léxico em cada método. Nos primeiros dois métodos (gramática-tradução e método direto) existe uma priorização do ensino do léxico por meio de lexias isoladas, seja na primeira língua ou na segunda. No método gramática-tradução, o interesse era a memorização das lexias por meio da tradução, para que posteriormente, juntas fizessem sentido em um discurso. No método direto, o ensino de lexias se limitava ao campo lexical cotidiano dos aprendizes, usando imagens e objetos para que houvesse associações imagéticas em substituição ao uso de L1 como recurso-ponte para L2, como acontecia no método gramática-tradução.

Como exemplo do ensino do léxico em contexto, apresentamos cinco métodos, o audio-lingual, comunitário, silencioso, resposta física total e comunicativo, com algo em comum: o enfoque na comunicação oral. Pode fazer sentido que no método audio-lingual, assim como os citados anteriormente, as lexias fossem ensinadas em contexto, pois o enfoque do método era o domínio da pronúncia e performance oral. O comportamento dos sons das palavras pode sofrer variações a depender de alguns fatores, como por exemplo diferentes sons em consoantes e vogais; portanto, para que houvesse a pronúncia clara e efetiva, era preciso pronunciar as palavras da forma que geralmente são ditas em contextos específicos, pois isso implicaria nos sons como produto final. Nas frases (A) e (B) a seguir, no Quadro 4, podemos notar a distinção na transcrição fonética (segundo o Alfabeto Fonético Internacional - IPA) do artigo *the*, de acordo com o contexto imediato:

Quadro 4- Sons em contexto

(A) <i>I need the orange</i>	(a) aɪ nid ði 'ɔrændʒ
(B) <i>I need the book</i>	(b) aɪ nid ðə bʊk

Fonte: elaborada pela autora

A frase (A) corresponde em português a "Eu preciso da laranja", e (B) "Eu preciso do livro". Considerando o sotaque correspondente ao inglês norte-americano, podemos observar que o som do artigo *the* se apresenta de duas

maneiras, em (A) como /ði/ e em (B) como /ðə/. Essas mudanças fonéticas ocorreram devido à lexia seguinte, em (A) *orange* e em (B) *book*: quando o artigo *the* antecede uma vogal, há uma tendência de o som ser /ði/ como em (a); caso o mesmo artigo preceda uma consoante, seu som tende a ser /ðə/, como em (b).

O aprendizado do léxico em contexto não somente pode beneficiar a acurácia de pronúncia, como também a associação de símbolos e sentidos ao repertório dos aprendizes. Na subseção seguinte, discutimos a importância do léxico, no que consiste a abordagem lexical e suas contribuições para o ensino de línguas.

1.2 Abordagem/Ensino Lexical

No início dos estudos sobre ensino de línguas, a estrutura e a gramática eram temas centrais das práticas pedagógicas, portanto é possível interpretar que eram consideradas componentes linguísticos principais e essenciais para o ensino e aprendizado de línguas. Ancorados em Lewis (2002), o precursor da abordagem/ensino lexical, é possível entrever que nos métodos tradicionais era necessário que se tivesse uma clara compreensão de gramática, limitando o léxico aos exemplos das explicações dessa. Apesar da exigência pela acurácia gramatical no uso da língua por parte dos aprendizes, Wilkins (1972) foi o primeiro a dar a devida importância ao léxico ao afirmar que sem ele nada se pode comunicar, ou seja, a estrutura gramatical não perde importância nesse cenário, e sim toma seu lugar devido quando consideramos que sem o léxico não há conteúdo o bastante para que a comunicação possa se estabelecer.

Com o objetivo de esclarecer a terminologia usada neste trabalho acerca do léxico, adotamos os conceitos de Biderman (2001) e suas considerações ao definir léxico, lexema e lexia. Segundo a autora, o léxico de uma língua é definido pela somatória das experiências e cultura de uma sociedade. Sendo passível de sofrer alterações, o léxico pode se expandir e se contrair. Os lexemas aparecem no discurso tomando formas variáveis e fixas; a autora usa como exemplo o lexema "cantar", que pode aparecer no discurso de outras formas, como "cantei" ou "cantas". Cada uma dessas variações são lexias. Pela crítica que a autora faz sobre a imprecisão dos termos "palavra" e "vocabulário", adotamos a palavra "lexia" para tratar das unidades significativas de sentido no escopo da pesquisa.

Como se dá o ensino de línguas na Abordagem Lexical? Quais são suas principais características? Com base em Lewis (*opt.cit*), no escopo do trabalho, focamos em sete características, a saber:

- I) o léxico pode ser aprendido e adquirido;
- II) o léxico descontextualizado também pode ser uma ferramenta de aprendizado;
- III) o uso imperfeito da língua também carrega significado;
- IV) além de substantivos, verbos também podem ser ensinados lexicalmente;
- V) nos primeiros estágios de aprendizagem as atividades devem focar na escuta e fala dos alunos;
- VI) a categorização das palavras é uma ferramenta organizacional que facilita o aprendizado;
- VII) o aprendizado do léxico deve ser contínuo, de forma a integrar o repertório linguístico dos aprendizes.

Nesta subseção, discutimos as características apresentadas anteriormente, considerando o contexto de ensino bilíngue.

A primeira característica escolhida para delimitar em que consiste a Abordagem Lexical é a afirmação de Lewis, quando diz, embasado em Krashen (1981), que o léxico pode ser aprendido ou adquirido. Em outras palavras, um novo léxico pode passar a compor o repertório linguístico dos falantes de maneira consciente (com os estudos e a prática) e inconsciente (por meio da aquisição natural). Em sala de aula, os professores podem desenvolver práticas que levem os aprendizes a se dedicarem ao estudo consciente do léxico, inferindo que esses mesmos aprendizes não estão isentos de adquirir o léxico fora do enfoque dado na aula. Quando pensamos em aprendizes de língua inglesa em estágio inicial, o aprendizado do léxico ocorre em grande volume, podendo até mesmo ser organizado em sequências ou listas de maneira descontextualizada. Lewis (2002, p. 116) defende que nessa etapa os aprendizes também podem se beneficiar dessa técnica, pois

Aprender o significado delas dessa maneira não garante o domínio do item, mas fornece um recurso linguístico importante, além de ser psicologicamente satisfatório. No passado, os estudantes frequentemente não conseguiam dizer o que queriam dizer até relativamente tarde nos programas de aprendizado — ser capaz de dizê-lo de forma ruim ou

inadequada é, portanto, um passo na direção certa. (LEWIS, 2002, p.116³, tradução nossa)

Ao tratar do ensino no léxico sem contexto, o autor descreve um cenário específico, o de aprendizes iniciantes. Aprender mesmo que palavras isoladas, em um primeiro momento, aparentemente desconexas, pode ter seus benefícios, como por exemplo expressar ideias (mesmo que incompletas) e a satisfação particular (percepção do próprio aprendizado). Além disso, o autor também pontua que o uso imperfeito do léxico em uma estrutura tem valor no processo de aprendizagem e deve ser encorajado sem inibições.

Quando pensamos em salas de aula da educação infantil e fundamental no Brasil, no contexto de escolas privadas, imaginamos ambientes coloridos, cheios de imagens e decorações. Os recursos imagéticos podem ser ferramentas úteis para o ensino do léxico, não somente para o ensino de substantivos, como também para verbos. Essa característica da Abordagem Lexical demonstra que ações podem ser aprendidas como vocabulário antes de serem inseridas em uma estrutura gramatical. Essa prática tende a ser comum em contextos bilíngues de ensino e aprendizagem, onde substantivos e verbos costumam ser apresentados de formas similares, com cartões de figuras e fotos, por exemplo. Vale destacar que a próxima característica diz respeito a organizar o léxico de forma pedagógica para que seja ensinado. Esse fator é fundamental para a Abordagem Lexical, pois evita o caos e representa organização no ensino de léxico. Por fim, o aprendizado do léxico deve ser contínuo, com práticas de revisão, de forma que o léxico parta do repertório linguístico dos aprendizes a longo prazo.

Quando pensamos no ensino bilíngue no Brasil e em suas práticas no escopo desta pesquisa, é possível observar a influência da Abordagem Lexical nas práticas pedagógicas desse contexto. Nos anos iniciais, as escolas bilíngues tendem a priorizar o aprendizado do léxico como ponto de partida para outros saberes, o que pode trazer muitos benefícios, haja vista que essa abordagem prioriza o ensino do léxico como um agente facilitador do aprendizado de línguas estrangeiras.

³ "Learning their signification in this way does not ensure mastery of the item, but it does provide an important linguistic resource, as well as being psychologically satisfying. In the past, students have frequently been unable to say what they wanted to say until comparatively late in learning programmes — being able to say it badly, or inadequately, is therefore a step in the right direction."

1.3 A Pedagogia Translíngue

A Pedagogia Translíngue corresponde ao uso da translinguagem para fins pedagógicos. Rocha e Maciel (2015, p. 428) discorrem, ancorados nos conceitos de translinguagem e ensino de línguas, que “os signos têm um caráter multissêmico, sendo a heteroglossia a condição de funcionamento desses nas sociedades humanas, uma vez que, sem ela, não há significação ou produção de sentidos”. É possível interpretar que contemplar uma só língua no ensino dos signos não é suficiente para o sujeito bilíngue, haja vista a complexidade de seu repertório comunicativo. Os modelos de programas bilíngues brasileiros raramente levam em conta tal proposição e, de forma consciente ou inconsciente, acabam não legitimando a heteroglossia como uma condição fundamental nas relações humanas, incluindo a aquisição de línguas.

Michael Lewis (2002), ao tratar da prática docente no ensino de língua inglesa, aponta que um dos fatores mais importantes que influenciam o que acontece em sala de aula é a totalidade de ideias, conhecimentos e atitudes que representam a mentalidade do professor. Esse complexo de ideias é parcialmente explícito, baseado em informações fornecidas ao professor, na aprendizagem formal e coisas do gênero, mas grande parte dele está subentendido, baseado na visão de si do professor, no sistema de crenças e valores e até no preconceito (LEWIS, 2002).

Ao considerar o anteriormente posto, é possível observar que o ambiente de aprendizado é moldado por um conjunto de fatores que integram as crenças do professor. Yip e García (2018, p. 169) chamam a atenção para como o translinguar é considerado uma prática "corrompida" em ambiente escolar; tal "infortúnio" leva professores bilíngues a esconderem suas práticas naturais de translinguagem, quando adotadas, de administradores e outros, porque foram ensinados a acreditar que apenas as formas monolíngues de comunicação são “boas” e valiosas (GARCÍA, 2009). Desse modo, é possível perceber que quando a perspectiva da heteroglossia e da translinguagem não faz parte das crenças legitimadas pela instituição e consequentemente pelos professores, a performance da língua materna associada à língua estrangeira, permitindo o contraste linguístico em ambiente de aprendizado bilíngue, não é bem-vista e, por consequência, é reprimida.

Em sala de aula, o que se observa, principalmente no contexto de educação bilíngue brasileira, é a supressão da língua materna no processo de aprendizagem de uma segunda língua. O incentivo de comunicação exclusivamente na língua-alvo pode segregar, em vez de aproximar. Esse posicionamento remonta ao método de ensino gramática-tradução e audiolingual, onde as produções esperadas pelos professores são aquelas geradas na língua-alvo. Afinal, produzir em inglês, de acordo com o contexto de nossa pesquisa, é o produto esperado como resultado de todas as atividades pedagógicas. No Quadro 5, podemos observar mais de perto aspectos detalhados referentes aos métodos e sua relação com o uso das línguas em momentos de aprendizagem. Observe o quadro abaixo:

Quadro 5 - Uso de L1 e L2 nos métodos

Gramática-tradução	Direto	Audio-lingual	Comunitário
L1 predominante	L2 predominante	L1 permitida somente para professores, em raras ocasiões	L1 e L2 presentes em equilíbrio em níveis iniciantes para a gradual predominância de L2
Silencioso	Sugestopédia	Resposta Física Total	Abordagem/Método comunicativa(o)
L2 predominante	L2 predominante	L2 predominante	Incentivo ao uso da L2, porém não há proibições de uso da L1

Fonte: elaborada pela autora

Com base na observação do quadro, é possível notar que de oito métodos, seis possuem enfoque no uso de L2 para aprendizado de L2, em diferentes graus de rigor. O método comunitário admite o uso de L1 nos níveis iniciais de proficiência, desde que haja um retrocesso em seu uso à medida que L2 seja aprendida ou adquirida. Diferente do método direto, a abordagem comunicativa por sua vez parece dar mais espaço ao uso de L1 no processo de aprendizagem. O uso de técnicas usadas em cursos de idiomas e materiais didáticos como *drills*, preencha a lacuna e *role-play* advém dos métodos direto, audio-lingual e sugestopédia. O senso comum pode levar aprendizes e docentes a pensarem que essa é a única forma de aprender uma segunda língua. Devido a esse fator, é possível perceber um protagonismo nas divulgações de projetos bilíngues e ensino “totalmente em inglês”

como uma estratégia de atrair um público específico. Uma problemática com relação a essa abordagem que foi adaptada ao contexto brasileiro é justamente tal perspectiva limitante de língua.

O “translinguar” (GARCÍA, 2009, p. 45), ou seja, utilizar as duas línguas para se comunicar, contribui tanto para a autoconfiança dos alunos quanto para o agregamento de significados e a ampliação de seu repertório linguístico. Além disso, abre espaço para que a identidade bilíngue do sujeito se estabeleça, e não apenas uma identidade na língua materna e outra na língua estrangeira, de modo dissociado. Não obstante, professores que orientam suas práticas com base na Abordagem Lexical (LEWIS, 2002), bem como nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Translíngue, não somente estão contribuindo para o aprendizado potencializado, mas atuam como resistência social de comunidades linguísticas minoritárias, enxergam a sala de aula como um ambiente de transformação linguística e cultural. Toda supressão, portanto, em relação à legitimação do uso de todo repertório do aprendiz bilíngue em contextos de aprendizado de língua estrangeira é caracterizada como uma prática engessada que não reconhece a pluralidade do ensino de línguas e tudo que esse processo abarca.

Nesse sentido, cabe a investigação a respeito da prática docente bilíngue no ensino do léxico contrapondo o viés monoglóssico e heteroglóssico de ensino, que resulta no silenciamento do sujeito não proficiente. Para tanto, tomamos como ponto de partida as contribuições de Ofélia García (2017) acerca da Pedagogia Translíngue bem como a Abordagem Lexical (LEWIS, 2002) no ensino de línguas como suporte teórico para a presente pesquisa.

No capítulo 2, dedicamo-nos a descrever os modelos de ensino bilíngue, bem como conceituá-los com base em suas características monoglóssicas ou heteroglóssicas. Tratamos também da translinguagem em contexto bilíngue e suas implicações.

2 ENSINO/APRENDIZAGEM BILÍNGUE: NOÇÕES PRÁTICO-METODOLÓGICAS

Podemos interpretar que devido ao crescimento da implementação de escolas e programas bilíngues, é comum que o imaginário popular idealize tais instituições como escolas que ensinam inglês de forma mais efetiva que as demais, vide o crescimento expressivo contextualizado na introdução da pesquisa. Porém, a simplificação da definição de educação bilíngue pode comprometer o entendimento dos diversos tipos de educação bilíngue e suas implicações. Por esse motivo, dedicamo-nos a tratar do ensino bilíngue, da concepção e da percepção de ensino e aprendizagem nesse modelo do sujeito bilíngue e da translinguagem em contexto escolar.

Em território nacional, podemos observar cinco tipos de propostas bilíngues. Com base em Megale (2018, p. 4), compusemos este quadro para melhor visualização das propostas:

Quadro 6 - Tipos de Educação Bilíngue no Brasil

Proposta Bilíngue	Legislação	Objetivo
Educação Bilíngue Indígena	- Constituição Brasileira de 1998 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) - Plano Nacional de Educação (Lei 10.172)	A proposta deste modelo promoveu oportunidades para os 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.
Educação Bilíngue para Surdo	- Assegurada por lei desde 2002 (Lei 10.436/2002) - Regulamentada pelo Decreto 5.626/2005	Este modelo assegura o direito dos sujeitos surdos a optar por uma instrução em sala de aula que se dê por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tendo a língua portuguesa como segunda língua.
Educação Bilíngue em Contextos de Imigração	- Pouco regulamentada e documentada	Modelo destinado a projetos bilíngues que atendem comunidades de imigrantes, como por exemplo alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras.

Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira	- Oficializada em 2004, por iniciativa do Brasil e da Argentina, por meio do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) e Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).	Este modelo tem como propósito promover intercâmbio cultural e linguístico entre países do Mercosul.
Escolas bilíngues de prestígio ou de elite	- Não possui leis em âmbito nacional. - Documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro de seus estados em escolas de Educação Básica foram lançados pelo Rio de Janeiro (2013) e por Santa Catarina (2016)	Entende-se que este modelo dedica-se à educação bilíngue para alunos oriundos das classes dominantes, com o objetivo de melhor colocação no mercado de trabalho e acesso a outros saberes.

Fonte: Adaptado de Megale (2018, p. 4-5)

Neste trabalho, valemo-nos do último modelo para discussão e análise em perspectiva contrastiva de Escolas Bilíngues, doravante EB, para interpretar no que consiste a percepção e concepção do ensino do léxico em perspectiva contrastiva. Vale ressaltar que as EB selecionadas para este trabalho são consideradas de prestígio, em conformidade com o que afirma Megale (2018, p. 3), "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". Para tanto, é preciso entender o que é o ensino bilíngue, noção que García (2009, p. 38) nos esclarece da seguinte forma:

A educação bilíngue é diferente de programas de ensino de línguas tradicionais que ensinam segunda língua ou língua estrangeira. Em geral, esses programas tradicionais que ensinam segunda língua ou língua estrangeira ensinam a língua como matéria enquanto a programas de educação bilíngue usam a língua como meio de instrução, ou seja, programas de educação bilíngue ensinam conteúdo por meio da língua adicional, que não seja a língua casa das crianças" (GARCÍA, 2009, p. 38, tradução nossa)⁴

⁴ *Bilingual education is different from traditional language education programs that teach a second or a foreign language. For the most part, these traditional second or foreign-language programs teach the language as a subject, whereas bilingual education programs use the language as a medium of instruction; that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children's home language.*

No trecho acima a autora trata da diferenciação entre educação bilíngue e ensino tradicional de línguas. Quando uma língua, que não a materna, é considerada como meio de instrução e não como o produto da instrução às crianças, é possível que essa língua seja percebida como um caminho para os saberes e não como o fim. Por exemplo, em cursos de idiomas é comum que haja enfoque nas estruturas linguísticas do inglês, tempos verbais, classes de palavras, entre outros tópicos que usam da metalinguagem para a instrução, ou seja, a língua que explica a língua com o fim de produzir na língua. Ao considerar a língua inglesa como meio de instrução, podemos conceber que essa língua assume a posição de ponte entre os aprendizes e outros saberes como matemática, ciências, artes, sociologia, filosofia, robótica, cultura e visão de mundo.

García (2009) explicita as diferenças entre a educação bilíngue e o ensino de língua estrangeira com o objetivo de demonstrar o quão impactante essas distinções são nas dinâmicas pedagógicas que ocorrem em sala de aula.

Quadro 7 - Comparação entre Educação Bilíngue e Ensino de Línguas

	Educação Bilíngue	Ensino de língua estrangeira ou segunda língua
Objetivo Geral	Educar significativamente em um tipo de bilinguismo	Competência na língua adicional
Objetivo Acadêmico	Educar de forma bilíngue para que os sujeitos sejam capazes de operar de maneira multicultural	Aprender a língua adicional e conhecer a cultura dessa língua
Uso da língua	Língua usada como meio de instrução	Língua ensinada como disciplina
Uso das línguas para instrução	Alguma forma de duas ou mais línguas	Usa-se principalmente a língua-alvo
Ênfase pedagógica	Integração de língua e conteúdo	Instrução explícita da língua

Fonte: García (2009, p. 40)

Além da distinção "meio de instrução" e "disciplina" quanto à forma como as línguas são tratadas nos diferentes modelos, é possível observar outras distinções fundamentais. A autora diferencia os objetivos acadêmicos entre os modelos e destaca como o objetivo da educação bilíngue a forma de educar e como finalidade formar sujeitos operantes de forma multicultural. Em contrapartida, o ensino de

língua estrangeira preocupa-se exclusivamente com proficiência na língua-alvo e familiaridade com a(s) cultura(s) dessa língua. Além disso, a forma como as línguas são usadas em sala de aula pode revelar a concepção de língua que motiva tais práticas, sendo essa visão heteroglóssica ou monoglóssica.

A educação bilíngue desfruta de fontes translíngues quando aceita o uso da língua materna nos momentos de instrução e produção dos aprendizes. É também possível refletir sobre até que ponto a exclusão da língua materna e o aprendizado contrastivo prejudica, se de fato o faz, o aprendizado da outra língua.

Quando nos questionamos em quais perspectivas o léxico encontra mais espaço para seu protagonismo, concordamos com Lewis (1993, 2002, p. 79) ao sustentar a ideia de que significado é criado por meio de contraste. O autor ilustra que mais fácil que tentar explicar um lexema é contrastá-lo; por exemplo, em vez de explicar o que é *bush* (arbusto), o mais efetivo seria diferenciá-lo de *tree* (árvore). Ao observar o uso das línguas, o contraste de lexemas pode ser benéfico. Visto a proposição anterior, é possível entrever que no ensino bilíngue, o léxico pode ganhar mais espaço, pois os aprendizes não são proibidos de acessar todo seu potencial linguístico e todo seu repertório quando precisam se comunicar ou relacionar sentidos entre as línguas.

2.1 Concepção/percepção de ensino/aprendizagem bilíngue

Ao ponderar sobre um ensino bilíngue de elite, como entende Megale (2018), imaginamos escolas equipadas para receber alunos e transformá-los em cidadãos cheios de potencial, preparados para a vida adulta, mercado de trabalho, e claro, fluentes na língua-alvo, que no escopo desta pesquisa é o inglês. Essa percepção dá-se pelo grande investimento em publicidade dessas instituições privadas. Além das noções sobre a estrutura e resultados, muitas vezes o processo também é inferido. É comum ouvir com tom de admiração das pessoas a seguinte frase: "na escolinha de Fulano(a), os professores só falam inglês", ou até mesmo de diretores e coordenadores: "as crianças nunca ouviram as professoras falarem português". A admiração pelo monolinguismo no processo de aprendizado reforça a ideia de que o uso da língua-alvo na totalidade do tempo é a única forma ou a mais eficaz no ensino e aprendizado de línguas. Existem diferentes tipos de programas bilíngues;

com base na sistematização feita por García (2009), podemos observá-los no quadro a seguir:

Quadro 8 - Modelos de Bilinguismo

Modelos de Bilinguismo			
Monoglóssicos		Heteroglóssicos	
Subtrativo	Aditivo	Recursivo	Dinâmico
L1 - L2 → L2	L1 + L2 → L1 + L2	sem representação matemática	sem representação matemática
Objetivo: substituição da língua materna pela língua-alvo	Objetivo: equiparação das duas línguas (monolingüismo duplo)	Objetivo: revitalização de uma língua com base em outra.	Objetivo: interação dos sujeitos em diversos atos comunicativos para propósitos distintos

Fonte: elaborado pela autora com base nas conceituações de García (2009)

Com base em García (2009), a seguir descrevemos cada modelo de educação ilustradas pelo Quadro 8 (subtrativo, aditivo, recursivo e dinâmico). Além disso, incluímos os programas bilíngues que são derivados de cada modelo.

Modelo Subtrativo

Devido à persistência das ideologias monoglóssicas, é comum que crianças que fazem parte de um grupo minoritário sejam instruídas de forma a deixar a língua materna e aprender a língua dominante com o objetivo de pertencer a um contexto. Geralmente a língua a ser aprendida está posicionada em um patamar hierárquico superior à sua primeira língua, por isso o processo se dá gradualmente: à medida que se aprende a segunda língua, perde-se a língua materna. No contexto brasileiro, é possível notar a presença desse modelo devido à grande quantidade de línguas indígenas perdidas em território nacional.

Caracterizados como um tipo monoglóssico e subtrativo de ensino bilíngue, os programas de tipo transacional aceitam a utilização da L1 da criança no momento de instrução até quando essa se torna fluente em L2. Apesar de considerar o bilinguismo como válido, a expectativa do produto final ainda são performances monolíngues. Além disso, o tipo de ensino não oferece política clara sobre o uso das

línguas no momento de instrução. Com relação a esse tema, García (2009, p. 299) afirma que "é claro que educação bilíngue, mesmo a de tipo transicional, é mais benéfica para crianças de minorias linguísticas do que educação monolíngue"⁵, mesmo que seja adotada por interesses monolíngues.

Modelo Aditivo

Como mencionado anteriormente, o imaginário popular brasileiro julga práticas monoglóssicas como bem-sucedidas, que se conformam com as definições do modelo aditivo de bilinguismo. Como versa García (2009), apesar de benéfica, essa abordagem ainda concebe o bilinguismo como prática monoglóssica, apenas adicionando outra língua isoladamente. Tal proposição caracteriza-se como um monolingüismo duplo, pois se espera que esse sujeito seja e produza da mesma forma que em sua língua materna, sem que haja integração das línguas. Vale dizer que a autora também considera esse modelo o mais comum entre grupos de prestígio e elite.

Os tipos de programas monoglóssicos, derivados a partir do modelo aditivo, são o de manutenção, o de prestígio e o de imersão.

O de manutenção se dá entre grupos de minoria linguística e tem como objetivo a afirmação da cultura e de valores. Os programas de manutenção acabam fortalecendo a noção de biculturalidade, porém não dão conta das demandas dos bilíngues e seus mundos de forma heteroglóssica.

Os programas de prestígio descrevem crianças que são educadas em duas línguas não minoritárias, com dois professores (cada um para uma língua). Nesse tipo as línguas são separadas pelos professores, e não há interesse em práticas translíngues. A compartimentalização das línguas corrobora com a ideia de que as crianças adicionem L2 a seu repertório. García (2009, p. 301), ao descrever esse tipo de programa, permite-nos observar algo específico no contexto brasileiro, no que tange às escolas bilíngues:

⁵ *It is clear that bilingual education, even of the transitional kind, is more beneficial to language-minority children than a monolingual education.*

Em todo o mundo, os falantes da língua majoritária que desejam que os seus filhos se tornem bilíngues organizaram estes programas de educação bilíngue, sendo, muitas vezes, esforços educativos que funcionam fora do sistema estatal e que são financiados pelas mensalidades dos pais.⁶ (GARCÍA, 2009, p. 301)

A educação bilíngue brasileira privada tem o objetivo de formar falantes fluentes de inglês; vamos nos aprofundar nessa questão nas análises dos dados da presente pesquisa. As escolas de prestígio atendem uma fatia específica da sociedade, pois o preço das mensalidades seleciona e segmenta seu público-alvo; por conseguinte, as pressões e impressões sociais também recaem sobre a escola. Por exemplo, os pais que pagam caro nas mensalidades podem ser forças que se corporizam nas decisões das práticas educacionais. Se os pais entenderem que ser fluente em inglês implica na compartimentalização das línguas, as performances monolíngues serão valorizadas em detrimento das performances bilíngues. Outro tipo de programa que tem relação direta com o de prestígio é o imersivo, que será tratado a seguir.

Nos programas imersivos as crianças são ensinadas exclusivamente na língua-alvo. Existe a crença, nesses programas, de que o aprendizado das línguas é potencializado a partir de situações comunicativas autênticas, em oposição ao ensino da língua de forma explícita. As línguas são separadas em diferentes salas ou períodos do dia, mas a língua materna é respeitada e honrada nesse processo. A educação bilíngue imersiva é aditiva por causa da separação das línguas, contudo reconhece o papel de ambas para a sociedade. Nesse programa, a língua materna é largamente adotada na sociedade e a L2 exerce grande influência sobre ela. No Brasil, podemos ver que projetos bilíngues imersivos também têm espaço, onde a língua materna aparece no aprendizado de segunda língua apesar de haver a priorização de L2 nas performances linguísticas. Segundo Swain (1997 *apud* GARCÍA, 2009) as principais características do modelo são:

- ❖ A língua adicional é um meio de instrução;
- ❖ O currículo imersivo se posiciona paralelamente ao currículo nacional;
- ❖ Há suporte explícito da língua materna;

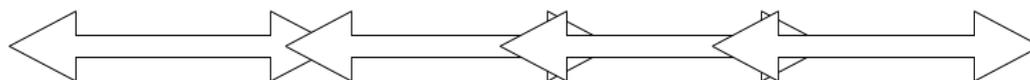
⁶ *Throughout the world, language-majority speakers who want their children to become bilingual have organized these bilingual education programs, often educational efforts that function outside of the state system and that are funded by parents' tuition.*

- ❖ O programa aspira ao bilinguismo aditivo;
- ❖ A exposição da segunda língua acontece majoritariamente na sala de aula;
- ❖ Os alunos ingressantes têm baixa proficiência na segunda língua;
- ❖ Os professores são bilíngues;
- ❖ A cultura da sala de aula corresponde à da L1.

Modelo Recursivo

Este modelo dá-se em contextos de revitalização de línguas em comunidades minoritárias, onde a língua materna foi em algum momento suprimida, porém ainda está presente em fragmentos. O movimento dos aprendizes bilíngues dessa proposta junta esforços para retomada da língua em um movimento de vai e vem para o desenvolvimento contínuo de sua língua materna, retomando sua ancestralidade. García (*opt.cit*) demonstrou tal movimento na figura abaixo:

Figura 3 - Bilinguismo Recursivo



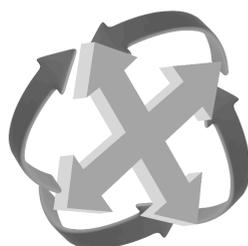
Fonte: (García, 2009)

A figura demonstra o movimento recursivo do modelo que recupera a língua materna em movimentos de vai e vem no processo de aprendizagem. Os modelos que correspondem ao bilinguismo recursivo são os programas de revitalização por imersão e de desenvolvimento, que são orientados pela filosofia heteroglóssica. O de revitalização por imersão se dá em um contexto no qual as minorias etnolinguísticas perdem sua língua de herança e iniciam uma empreitada de revitalização desta por meio da imersão. O objetivo desse modelo não é tão somente recuperar a língua perdida, mas incorporá-la no currículo escolar. Os programas de desenvolvimento são focados na manutenção das línguas minoritárias. Enquanto os programas de manutenção bilíngue partem de uma perspectiva monoglóssica, baseada na separação das línguas, os programas de desenvolvimento partem de uma visão mais heteroglóssica e buscam o reconhecimento de igualdade das línguas.

Modelo Dinâmico

O modelo dinâmico não concebe o complexo bilinguismo como um processo linear. Além disso, considera as multimodalidades de interação em uma ou mais línguas. Nesse viés, o sujeito bilíngue tem total liberdade para se expressar e usar todos os recursos linguísticos a seu dispor. García (*opt.cit*) aponta que esse modelo está diretamente ligado à globalização e demandas comunicativas do mundo atual. Na figura a seguir, é possível observar a complexidade de movimentos que representam a dinamicidade da aprendizagem da língua materna em conjunto com a língua-alvo:

Figura 4 - Bilinguismo Dinâmico



Fonte: (García, 2009)

O modelo de bilinguismo dinâmico comporta os programas poli-dimensionais, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e a educação múltipla multilíngue. Os programas que adotam o tipo poli-dimensional atendem crianças que têm a necessidade de aprender tanto a língua materna quanto a segunda língua. Esses programas recebem crianças que compõem dois grupos principais:

1 - As que sabem a língua materna, em diferentes níveis, porém não sabem a língua-alvo;

2 - As que têm a língua-alvo do grupo 1 como língua materna e precisam aprender a segunda língua (língua materna do grupo 1).

Por sua vez, o CLIL, que corresponde ao ensino-aprendizagem de língua e conteúdos integrados, advoga pelo plurilinguismo e pela inclusão de línguas adicionais. Esses programas não exigem proficiência nativa das línguas adicionais nem tempo igual de instrução para elas. O último, programa de educação múltipla e

multilíngue, se relaciona com programas que incluem pelo menos três línguas em uma complexa dinâmica de aprendizado.

Valemo-nos desses conceitos de bilinguismo para as análises das EB deste trabalho. Na próxima seção, dedicamo-nos a conceituar o sujeito bilíngue em contexto de aprendizagem.

2.2 O aprendiz em contexto bilíngue

Ao considerar a educação em sua totalidade, é importante considerar o aprendiz e seu papel no processo de aprendizagem. Ao tratarmos da educação bilíngue, é importante considerar os contextos nos quais ela ocorre bem como seus impactos na experiência do aprendiz com as línguas. Concordamos com Ofélia García, quando diz que “Os bilíngues translinguam para incluir e facilitar a comunicação com outras pessoas, mas também para construir entendimentos mais profundos e dar sentido ao seu mundo bilíngue”⁷ (GARCÍA, 2009, p. 90). A extensiva produção de Ofélia García acerca da translinguagem tornou-a uma importante pesquisadora nessa área. A autora advoga pela importância do reconhecimento e legitimação da translinguagem em sala de aula, em contexto de bilinguismo emergente⁸. Nos Estados Unidos, compõe o corpo docente de uma iniciativa chamada Cunynysieb⁹. O projeto do Instituto de Pesquisa para os Estudos da Linguagem na Sociedade Urbana (RISLUS) e do Ph.D. Programa de Educação Urbana financiado pelo Departamento de Educação do Estado de Nova York é colaborativo, e conta com um time de pesquisadores e alunos para sua realização. No *site* oficial do projeto, é possível encontrar artigos, manuais, vídeos de aulas, *webseries*, entre outros recursos que corroboram seu objetivo principal, que é melhorar resultados educacionais para bilíngues emergentes.

Para conceber o aprendiz em contexto bilíngue, é preciso reconhecer que a visão de língua pode impactar diretamente as práticas e normas adotadas em sala de aula. Lewis (2002, p. 32) faz um comentário importante sobre as práticas em sala

⁷ “*Bilinguals translanguage to include and facilitate communication with others, but also to construct deeper understandings and make sense of their bilingual worlds.*”

⁸ Os idealizadores do projeto optaram por essa nomenclatura para melhor expressar a forma com a qual os aprendizes de língua inglesa recorrem à sua língua materna à medida que aprendem.

⁹ O *site* da iniciativa da Universidade de Nova York, Cuny, pode ser visitado em <https://www.cuny-nysieb.org/>

de aula, com relação ao sistema de valores impostos pelos atores, principalmente pelo professor.

Um dos fatores mais importantes que influencia o que acontece na sala de aula é a totalidade de ideias, conhecimentos e atitudes que representam a mentalidade do professor. Este complexo de ideias é parcialmente explícito, baseado na informação dada ao professor, na aprendizagem formal e afins, mas grande parte está implícita, baseada na autoimagem do professor, no sistema de valores e até mesmo no preconceito.¹⁰ (LEWIS, 2002, p. 32)

Com base na citação acima, é possível interpretar o que acontece em sala de aula, que a atuação do professor pode trazer a influência de suas experiências pessoais, de forma implícita ou explícita, mas que não deixa de existir, práticas essas que podem ser aprovadas ou reprovadas pela política escolar. No caso de um professor que não legitima práticas translíngues em sala de aula e exige o uso da língua-alvo durante todo o tempo, é possível que todas ou a maioria das atividades linguísticas fora das expectativas do professor sejam consideradas subversivas devido a suas crenças. O Quadro 9, elaborado com base em Megale (2005), apresenta algumas correntes de autores citados (publicações de 1935 a 2000) nessa obra que podem traçar um breve histórico sobre a concepção do sujeito bilíngue:

Quadro 9 - Conceituações sobre o que é ser bilíngue

Quem pode ser caracterizado como bilíngue?	
Bloomfield (1935)	Pode ser considerado bilíngue aquele que tem domínio/controla nativo de L1 e L2.
Macnamara (1967)	Aquele que tem a competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa.
Titone (1972)	Caracteriza-se como bilíngue aquele que tem a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas dessa língua e não parafraseando a primeira língua.
Baker e Prys	Considerando os diversos contextos dos sujeitos bilíngues, o uso das

¹⁰ *One of the most important factors which influences what happens in the classroom is the totality of ideas, knowledge and attitudes which represent the teacher's mind-set. This complex of ideas is partly explicit, based on information given to the teacher, formal learning and the like, but much of it is implicit, based on the teacher's self-image, value system and even prejudice.*

Jones (1998)	línguas e as habilidades desenvolvidas em cada uma, os autores questionam e propõem a relativização da definição.
Li Wei (2000)	Podem ser considerados bilíngues os sujeitos que possuem no mínimo duas línguas, mesmo com diferentes graus de proficiência.
Mackey (2000)	Para tal definição, é necessário considerar quatro questões: grau de proficiência, função e uso das línguas, alternância de código, e o fenômeno da interferência linguística.
Harmers e Blanc (2000)	Reconhecem a multidimensionalidade do bilinguismo, consideram importante ponderar sobre seis dimensões: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

Fonte: adaptado com base em Megale (2005)

A concepção do que é ser bilíngue passou por algumas alterações com o passar dos anos. Ao considerar a definição de Bloomfield (1935) é possível observar que o autor considera o bilinguismo balanceado como legítimo; já Macnamara (1967) considera a competência linguística mínima em uma das quatro habilidades. Titone (1972 *apud* Harmers e Blanc, 2000), por sua vez, faz algumas ressalvas: para ser considerado bilíngue é preciso obedecer as estruturas da segunda língua sem parafrasear a primeira, fazendo alusão a traduções diretas da língua materna de construções em frases que não são usuais da segunda língua. Os autores Baker e Prys Jones (1998) propõem repensar as definições anteriores por considerarem os diversos contextos e dinâmicas complexas dos bilíngues. Li Wei (2000) assemelha sua definição com a de Mcnamara (1967) quando considera que os bilíngues podem ter diferentes graus de proficiência nas línguas. Mackey (2000) e Harmers e Blanc (2000) estabelecem alguns critérios para definir sujeitos bilíngues. O primeiro afirma ser necessário considerar quatro aspectos, sendo estes o grau de proficiência; função e uso das línguas; alternância de códigos; fenômeno da interferência linguística. Harmers e Blanc (2000) consideram outras dimensões do bilinguismo, sendo a competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. A partir da comparação das definições, é possível interpretar que, com o passar do tempo, houve um abranger das pessoas que podem ser consideradas bilíngues, pela possibilidade de considerar os diversos contextos individuais dos falantes.

Consideremos o comum contexto de escola regular, onde os alunos apresentam os mais diversos níveis de proficiência, sendo alguns aptos para suprir as expectativas do professor e outros não. Como aqueles alunos que não têm em seu repertório os recursos necessários para a comunicação na língua-alvo serão tratados? Qual é a definição de bilinguismo que sustenta as práticas pedagógicas do professor? As definições mais inclusivas de bilinguismo são aquelas que acolhem ambas as línguas em diferentes graus de proficiência, pois consideram a pluralidade de contextos bilíngues, no caso de imigrantes, de aprendizes bilíngues de língua de prestígio e revitalização linguística de grupos minoritários. O impacto positivo dessas teorias pode resultar em um ambiente mais favorável para o aprendizado, incluindo a translíngua, de forma que a língua mais desenvolvida seja facilitadora no aprendizado da língua menos desenvolvida (GARCÍA, 2009).

O impacto de uma visão purista e monoglósica das línguas, descartando a possibilidade de criação de pontes entre elas, pode contribuir para um ambiente hostil de aprendizado. A prática recorrente descrita dá vida a memes na internet que viralizam muito rapidamente devido a seu alto grau de identificação entre os internautas. A série de memes descreve um professor que só atende às necessidades dos alunos se eles se expressarem em inglês, dizendo "In English, please". Para o desespero dos alunos, por não saberem se comunicar, eles desistem da solicitação com frustração. Uma ilustração interessante desse caso pode ser observada na figura a seguir:

Figura 5 - Meme "In English, please"¹¹



¹¹ Disponível em <https://br.ifunny.co/picture/teacher-posso-ir-ao-banheiro-in-english-please-h6RqfAc48>

Fonte: Google

A pintura renascentista "Cenas da História de Tobias (2)", datada do século XVI, de autoria do artista Giuliano Bugiardini, serviu a um novo propósito no meme. Nesse novo cenário, no contexto de aprendizagem de língua inglesa, um aluno no contexto de aprendizagem de língua inglesa pediu ao seu professor para usar o banheiro. O professor solicitou então que o aluno fizesse a pergunta novamente na língua-alvo, para que essa fosse considerada uma atividade verbal validada por ele. O aluno, aceitando sua condição de não ter em seu repertório os componentes linguísticos solicitados, urina no chão. Para efeitos humorísticos, há um exagero dos efeitos da crença do professor em práticas monoglóssicas, mas que de fato podem revelar um impacto significativo devido ao alto grau de identificação do meme, que ganhou versões em espanhol também.

Para Brown (2000), o debate sobre a prática do *English Only*¹² nas salas de aula tem cunho sociopolítico. O processo de tomada de decisão quanto a qual língua adotar como oficial em um país envolve uma entidade política que oferece educação em uma ou mais línguas. As decisões tomadas por essas entidades sobre qual língua favorecer entram em choque com interesses como os multilíngues, os raciais, aqueles de status, de política, de diversidade cultural ou de economia, entre outros. O referido autor ainda cita que práticas como *English Only* podem resultar na segregação em um país e reforça que quem acaba sofrendo são grupos minoritários já marginalizados. Ao considerar contextos bilíngues de aprendizagem, e nos apropriando do proposto por Brown (2000), a imposição do uso restrito de L2 para aprendizado de L2 pouco tem a oferecer quando pensamos no acolhimento de aprendizes com baixo grau de proficiência em sala de aula bilíngues.

Os aprendizes podem se valer de um conjunto de recursos linguísticos e semióticos para interpretar e atuar no mundo no qual estão inseridos. O sujeito bilíngue tem como constituinte de seu mundo duas línguas que ficam disponíveis para uso à medida que as demandas comunicativas emergem. A interpretação desse mundo também ocorre por meio da linguagem. Em concordância com Brown (2000), García (2009, p. 150) afirma ainda que a língua "tem muito mais que uma função semiótica e simbólica; tem também uma função retórica, utilizada para

¹² Apenas inglês

construir discursivamente a identidade e a solidariedade". Isso significa que, além de ser um instrumento para comunicação, também pode reforçar preconceitos.

Para compreender o que de fato a translanguagem representa e como esse viés pode orientar práticas pedagógicas, é preciso considerar as línguas constituintes do sujeito bilíngue como parte de um só repertório linguístico. A translanguagem contempla as línguas como integrantes do repertório linguístico do falante, reconhecendo a dinamicidade entre elas. Dessa forma, entendemos que elas não mais são consideradas caixas separadas, mas componentes de um sujeito que compreende e atua no mundo em sua volta.

2.3 A translanguagem em contexto escolar

Quando entendemos o bilinguismo pela perspectiva dos falantes e não pela ótica unicamente linguística, é possível conceber as práticas linguísticas dos bilíngues como translingues (García, 2009). O termo "translanguagem" faz alusão à dinamicidade do falante em relação à alternância das línguas. García (2009, p. 89) aponta o caráter natural da translanguagem e de como essa prática faz parte das dinâmicas bilíngues:

Ao descrever as práticas linguísticas dos bilíngues a partir da perspectiva dos próprios usuários, e não simplesmente descrever o uso da língua bilíngue ou o contato bilíngue a partir da perspectiva da própria língua, as práticas linguísticas dos bilíngues são exemplos do que aqui chamamos de translanguagem.¹³ (GARCÍA, 2009, p. 89)

Para compreender o conceito, podemos exemplificar por meio do seguinte cenário: uma família de imigrantes bilíngues brasileiros que mora nos Estados Unidos. Em uma reunião de amigos e familiares é comum que pequenos grupos de interação se formem. Nesse ambiente, poderíamos ouvir acaloradas conversas em português, enquanto outras pessoas apreciam músicas em inglês. Para incluir um falante monolíngue de inglês em um outro grupo, é possível que as pessoas recorram ao Google Tradutor para esclarecer alguma lacuna comunicativa e manter

¹³ *When describing the language practices of bilinguals from the perspective of the users themselves, and not simply describing bilingual language use or bilingual contact from the perspective of the language itself, the language practices of bilinguals are examples of what we are here calling translanguaging.*

a conversa em inglês para incluir essa pessoa. Ao ligar a televisão, um canal em inglês pode ser assistido por outro grupo enquanto os comentários sobre o programa são feitos em inglês ou português. Esse uso flexível da língua para compreender os mundos complexos dos bilíngues é chamado de translinguagem (GARCÍA, 2012, p. 1).

A translinguagem pode ser confundida com o conceito de *code-switching*, mas é importante salientar que esses conceitos são fundamentalmente diferentes. *Code-switching* caracteriza-se pela alternância de códigos (línguas), de forma que não haja interação entre eles. Por conceber as línguas dos bilíngues de forma separada e independente, é possível categorizar *code-switching* como uma concepção monoglóssica de bilinguismo, pois considera os bilíngues como sujeitos com dupla monoglossia (GARCÍA, 2009). Já a translinguagem considera a prática translíngue como norma, de forma a legitimar práticas comunicativas que compreendam que bilíngues escolhem estrategicamente em seu repertório linguístico ferramentas para um propósito comunicativo. García ainda afirma que não existem bilíngues balanceados que usam as línguas exatamente da mesma forma e, como no caso da família bilíngue, García afirma que bilíngues nunca param de translinguar.

Apesar de considerada pela autora uma prática intrínseca aos bilíngues, a translinguagem pode ser considerada, na maioria das vezes, uma intercorrência nos diálogos entre os pares. Quando levamos em conta um ambiente escolar bilíngue brasileiro, apropriando-nos das teorizações de García acerca da prática e pedagogia translíngue, é possível questionar algumas práticas comuns nesse meio, como por exemplo o caráter imersivo dos programas que separam as línguas, como versa Duarte (2020):

a abordagem comum para o ensino de alunos multilíngues é a imersão nas línguas oficiais de instrução dos currículos nacionais, que está intimamente relacionada com o chamado preconceito monolíngue no ensino de línguas e

é operacionalizada na separação estrita das línguas de instrução.¹⁴ (DUARTE 2020, p. 233)

As escolas bilíngues (português-inglês) tendem a incluir o conceito de imersão linguística para a instrução e o aprendizado. Nesse viés, são incentivadas performances monolíngues (na língua-alvo) nos momentos de aprendizado de inglês, tanto para instrução, quanto para produções. Porém se os alunos não entendem a língua na qual estão sendo ensinados, não é intuitivo esperar que aprendam o conteúdo ensinado por ela (GARCÍA, 2012, p. 2).

A translíngua usada como estratégia pedagógica promove diversos benefícios aos bilíngues. Em contextos de famílias de falantes de línguas minoritárias em um país, como o caso de imigrantes, falantes de línguas indígenas e língua de sinais, membros dessas famílias que se comunicam na língua dominante podem ajudar os demais na comunicação com outros pares e a criarem novos sentidos em seus mundos que transitem de forma fluida entre as línguas. Além disso, pode ampliar a consciência de um mundo multilíngue aberto à diversidade linguística, bem como potencializar a flexibilidade linguística para aprender novas línguas. Especificamente para aprendizes de língua adicional, como no escopo da pesquisa, García (2012) afirma que essa é a única forma de ensinar conteúdos acadêmicos rigorosos, assim como desenvolver essa língua.

De acordo com Willians (2012, *apud* DUARTE, 2020, p. 243), enquanto a translíngua ocorre de forma espontânea em sala de aula com o propósito de aprimorar a compreensão dos conteúdos e da língua em si, a translíngua oficial refere-se a estratégias explícitas desempenhadas pelos professores com o objetivo de usar diversas línguas em sala de aula. Apesar do pressuposto de que o ensino de línguas deve se dar a partir de uma perspectiva monolíngue, nos últimos 20 anos pesquisas internacionais concluíram que "[...] novas práticas linguísticas emergem na inter-relação com práticas linguísticas antigas" (GARCÍA, 2012, p. 3). A partir

¹⁴ *The common approach towards teaching multilingual pupils is immersion in the official languages of instruction of national curricula, which is closely related to the so-called monolingual bias in language teaching and is operationalised in the strict separation of the languages of instruction.*

desses estudos, tanto programas bilíngues quanto programas de ESL¹⁵ estão se atentando para os benefícios de criar oportunidades para que aprendizes usem todo seu repertório linguístico para se comunicarem e aprenderem conteúdo acadêmico.

No próximo capítulo, dedicamo-nos a apresentar os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como descrever a metodologia netnográfica que nos conduziu nesta pesquisa.

¹⁵ ESL é uma sigla que designa *English as Second Language*, em português "Inglês como segunda língua".

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: ESTUDO DA TRANSLINGUAGEM POR MEIO DA NETNOGRAFIA

As mudanças de perspectivas na comunicação são importantes no mundo globalizado no qual vivemos, onde é possível nos informarmos em tempo real sobre o que acontece em qualquer parte do mundo. Devido à **globalização** e ao grande fluxo de informações e dados contidos no meio virtual, a pesquisa acadêmica tem prestado mais atenção às dinâmicas e fluxos digitais como objeto de estudo para a produção científica. Soares e Stengel (2021), nesse sentido, criticam a comunidade científica que subestima ou desconsidera a internet como fonte de dados para variados temas de pesquisa, afirmando que:

Apesar de já não ser possível conceber um cotidiano que não seja mediado pelas tecnologias, a comunidade científica ainda engatinha no que diz respeito à apropriação da internet como objeto e/ou local de estudo na realização de pesquisas – vale ressaltar que as mídias podem ser objetos, campos e instrumentos de pesquisa; porém, esse descompasso entre realidade social e produção de conhecimento impacta direta e negativamente na capacidade de pesquisadores responderem às demandas atuais. (SOARES; STENGEL, 2021, p.1)

Para dar nossa contribuição e para que seja possível desenvolver esta pesquisa acerca do léxico, por meio da análise do reconhecimento ou da intolerância da translanguagem pelas escolas selecionadas, recorreremos à mídia *online*, veiculada pelas escolas, relacionada ao tema da pesquisa, como propagandas, *slogan* e/ou demonstração do programa bilíngue em curso em forma de texto escrito. O *site* oficial das escolas e a rede social Instagram foram adotados como fontes de dados. Após a coleta inicial, os dados foram agrupados de acordo com recorrência, similaridade e diferenças, possibilitando uma análise e interpretação dos resultados.

A relevância da escolha do tipo de fonte de dados a ser utilizada neste trabalho pode ser justificada pelo importante papel que o *marketing* desempenha no contexto de escolas privadas, tendo como referência, muitas vezes, os resultados positivos das “escolas de imersão” (García, 2009). Por conseguinte, o *corpus* analisado inclui:

- Textos contidos nas páginas oficiais que descrevem o funcionamento e crenças das escolas.
- Posts das escolas nas redes oficiais Facebook e Instagram, que retratam o

ensino bilíngue ou o promovem de alguma forma.

O procedimento adotado para a análise deu-se da seguinte forma:

1. Os textos foram selecionados para análise conforme a relevância para o escopo da pesquisa.
2. Os textos foram agrupados por assunto, de modo que a comparação se tornasse possível.
3. As lexias que representaram o posicionamento, concepção ou percepção de ensino foram selecionadas de acordo com o arcabouço teórico do trabalho.
4. Foi realizada uma comparação qualitativa e quantitativa dos textos e um levantamento das ocorrências das palavras que podem representar as concepções/percepções sobre bilinguismo e ensino do léxico.

De cunho qualitativo, conforme definido por Gonçalves (2019), buscamos responder às perguntas da pesquisa, que incluem:

- Ao considerar o nível de conhecimento da translinguagem no contexto das comunicações das quatro escolas, como parece se dar - institucionalmente ou naturalmente?
- Quais elementos da interpretação dos dados permitiriam perceber como se dá o ensino do léxico?
- A translinguagem parece ser reprimida ou incentivada?

Ao responder aos questionamentos levantados na pesquisa por meio dos dados analisados, o objetivo do trabalho é interpretar se as escolas parecem reprimir ou incentivar a translinguagem e a partir disso entrever como se dá o ensino do léxico. Por conseguinte, contribuir com o cenário de produção científica acerca da importância da língua materna no ensino/aprendizado do léxico em contexto bilíngue.

Os objetivos específicos são:

- Investigar o léxico escolhido para descrever e divulgar os programas de quatro escolas bilíngues privadas;
- Interpretar a percepção de bilinguismo que as escolas parecem ter (mais ou menos monoglóssica ou heteroglóssica, revelando ou não características translíngues no ensino);
- Entrever a concepção do ensino do léxico das respectivas escolas

bilíngues;

- Depreender por meio dos dados organizados se a translinguagem parece ser reprimida ou incentivada.

No tópico seguinte, traçamos as principais características da pesquisa em meio virtual, uma possibilidade cada vez mais produtiva na pesquisa linguística e educacional.

3.1 Meio virtual como constituição de *corpus*: Netnografia

A ciência evolui e recentes demandas exigem novas aplicações teórico-metodológicas. Grande parte das interações humanas cotidianas acontecem em ambiente virtual, em salas de reunião *online*, conversas no *WhatsApp*, entre outros. Por esse motivo, a netnografia colabora como arcabouço teórico para os estudos que encontram no ciberespaço dados para análise passíveis de se tornarem pesquisa científica. Braga (2001, *apud* Amaral; Natal & Viana, 2008) conceitua o termo:

O neologismo "netnografia" (nethnography = net + ethnography) foi originalmente cunhado por um grupo de pesquisadores/as norte americanos/as, Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz, em 1995, para descrever um desafio metodológico: preservar os detalhes ricos da observação em campo etnográfico usando o meio eletrônico para "seguir os atores." (BRAGA, 2001, p. 5, *apud* Amaral; Natal & Viana, 2008)

O neologismo "netnografia", advindo de etnografia, é justificado pelos autores devido à necessidade da descrição da atividade humana em meio eletrônico por conta do uso dos dados produzidos em meio virtual. A netnografia pode ser caracterizada pelos passos a seguir, que foram estabelecidos para orientá-la e sistematizá-la:

- 1 - Definição das questões da pesquisa;
- 2 - Identificação e seleção da parcela da internet que será estudada;
- 3 - Entrada no campo pela observação participante ou não;
- 4 - Coleta de dados;
- 5 - Análise e interpretação dos dados produzidos;

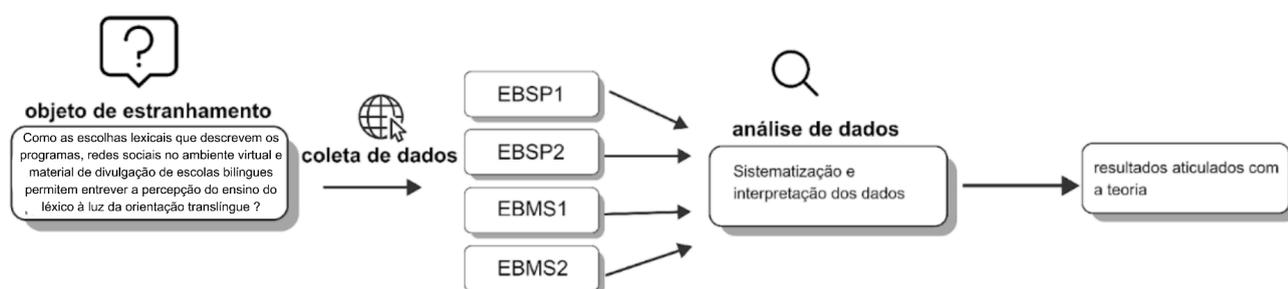
6 - Relato dos resultados de pesquisa articulando-os à teoria.

A posição adotada na presente pesquisa foi de *lurker* (BRAGA, 2001, p. 05, *apud* Soares; Stangel, 2021), que consiste no observador não participante e anônimo. A internet foi escolhida como lócus da pesquisa, e os ciberespaços a serem estudados foram os *sites* oficiais das escolas e as publicações no Instagram, de forma a interpretar e relacionar os dados e a comunicação entre eles, valendo-nos do próprio léxico dos textos de divulgação para investigar a percepção do ensino do léxico de uma língua adicional.

3.2 Coleta de dados

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram exemplificados na figura a seguir:

Figura 6 - Procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados dessa pesquisa foram coletados de seus *sites* oficiais e da rede social Instagram das escolas. O *corpus* foi selecionado conforme a relevância para a pesquisa, de forma a contribuir para a compreensão de como as práticas pedagógicas são concebidas pela escola, bem como da visão de bilinguismo que impacta a forma com a qual o léxico é ensinado no âmbito escolar.

Depois da escolha das instituições, os *sites* oficiais e páginas do Instagram foram consultados. As publicações relacionadas aos programas bilíngues foram categorizadas como relevantes para a pesquisa, seguindo como critério o uso de palavras-chave pré-selecionadas. Os *prints* dos *sites* e das publicações do Instagram foram agrupados em pastas correspondentes a cada escola, e

posteriormente transcrevemos e organizamos esses textos em quadros, com a finalidade de observar as lexias usadas na descrição dos programas.

Para a interpretação dos dados, valemo-nos da análise das lexias escolhidas para expressar o que as escolas consideraram importante que seu público soubesse.

No capítulo 4, ocupamo-nos em descrever as escolas bilíngues quanto à sua estrutura física e ambiente virtual. O capítulo inclui quadros de autoria própria que organizam as informações coletadas sobre as instituições.

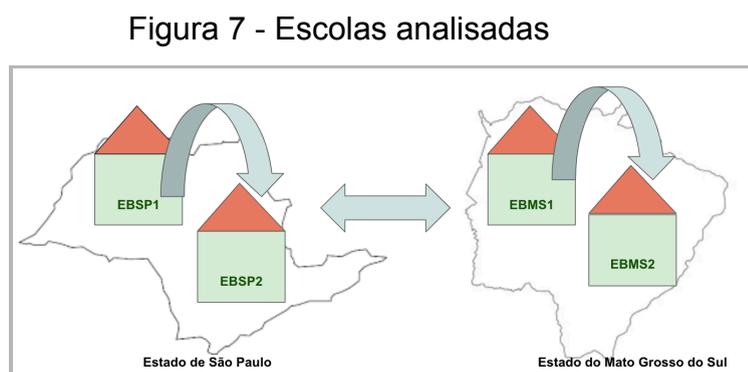
4 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS BILÍNGUES: A ESTRUTURA ESCOLAR E O AMBIENTE VIRTUAL

Nesta seção, procedemos à descrição das quatro escolas denominadas bilíngues, que foram escolhidas com base em sua relevância para a pesquisa, bem como seus estados, escolhidos com base nas vivências da pesquisadora. Iniciamos com a descrição da estrutura escolar e ambiente virtual e, na sequência, conceituamos o currículo escolar; por fim, versamos sobre os materiais didáticos.

Todas as escolas aqui descritas são instituições privadas e atendem um público predominantemente abastado, de classe média alta ou classe alta. Para proteger a identidade das escolas, valemo-nos das siglas EBSP1/EBSP2 para as escolas localizadas no estado de São Paulo e EBMS1/EBMS2 para as escolas localizadas no estado do Mato Grosso do Sul. Com a motivação de comparação e análise sociolinguística entre as escolas de mesmo estado e de estados diferentes, foi possível observar por meio das escolhas lexicais que descrevem os programas, redes sociais no ambiente virtual e material de divulgação a percepção do ensino do léxico à luz da orientação translíngue.

4.1 Estrutura escolar e ambiente virtual

Para a realização deste trabalho foram escolhidas quatro EBs, sendo duas localizadas no estado de São Paulo (EBSP1 e EBSP2) e duas no estado do Mato Grosso do Sul (EBMS1 e EBMS2), conforme se pode ver na Figura 7:



Fonte: Elaborada pela autora

A escolha dos estados para análise deu-se devido às experiências da autora deste trabalho, que residiu e lecionou língua inglesa em ambos estados. Com a motivação de comparação e análise entre as escolas de mesmo estado e de estados diferentes, além da descrição do *corpus*, foram elaborados quadros que sistematizam os dados para comparação entre conceitos e escolas.

Neste primeiro momento, descrevemos as informações disponíveis em domínio público que referenciam o programa bilíngue, bem como a estrutura escolar com enfoque nos segmentos de Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II. Incluímos também o objetivo do programa, a justificativa para que ele esteja vigente e se há alguma descrição quanto aos momentos de uso das línguas.

Convencionamos que, em busca de manter o sigilo do nome das escolas, também as fontes dos textos consultados serão referenciadas com as siglas das respectivas instituições, sem indicação de endereços eletrônicos ou outros suportes.

Escola Bilíngue do Estado de São Paulo 1

A escola bilíngue 1, doravante EBSP1, está localizada no Estado de São Paulo, na cidade de São José do Rio Preto. A EBSP1 atende crianças desde o berçário (mínimo de quatro meses de idade) até o Ensino Fundamental II (pré-adolescentes entre 11 e 14 anos de idade).

Fundada em 2001, a instituição tem como parte de sua filosofia o socioconstrutivismo, o autoconhecimento e a cidadania. Considera sua missão capacitar geradores de conhecimentos que se tornarão cidadãos éticos, bem resolvidos, com mentalidade internacional, que reconhecem o seu papel na criação de um mundo melhor e mais pacífico por meio do entendimento e do respeito a diferentes culturas, tendo como pilares o Rigor Acadêmico, a Pedagogia Afetiva e a visão pioneira em Educação Bilíngue na cidade de São José do Rio Preto (*site oficial/EBSP1*).

Conforme a descrição presente no *site* oficial da escola, a EBSP1, que se caracteriza como pioneira na visão de ensino bilíngue na cidade em questão, também atesta a necessidade do inglês como "pré-requisito para uma vida sem fronteiras". Relata ainda que os estudantes da instituição aprendem a língua inglesa da mesma forma que aprendem a língua materna, pois se apropriam de

experiências cotidianas para atribuir significado à segunda língua de forma prazerosa.

Em relação à configuração do currículo escolar das línguas, a escola divide a carga horária em diferentes modelos para cada estágio. Na Educação Infantil, as aulas são ministradas 50% em português e 50% em inglês, contando com oficinas não especificadas em horário extracurricular. O período matutino tem como horário de entrada e saída respectivamente 8h e 12h, o período vespertino das 13h30 às 17h30 e o integral das 8h às 17h30. Há também uma opção de horário estendido das 6h45 às 18h30.

A estrutura curricular é diferente no Ensino Fundamental I e II, há uma separação das línguas. A instituição descreve que o programa bilíngue nessas fases ocorre no período oposto ao dedicado ao currículo nacional, de segunda a quinta-feira com a adição de eventuais oficinas no horário extra. Em outras palavras, se a criança tem o período matutino dedicado ao currículo nacional (das 7h30 às 12h), terá o período vespertino (das 13h às 15h) dedicado ao programa bilíngue. Totalizando a carga horária diária de 5h30 para o currículo nacional e 3h para o currículo bilíngue.

A EBSP1 salienta o interesse em oportunizar um ambiente multicultural para os alunos:

Com a intenção de promover constante imersão acadêmica, linguística e cultural para nossos alunos, ao longo do ano recebemos diversos estudantes e profissionais estrangeiros de diferentes áreas do conhecimento que enriquecem ainda mais nosso cotidiano e o aprendizado dos nossos alunos. (*site oficial/EBSP1*)

O *site* da escola em questão parece se importar com a clareza de seu funcionamento, explicitando horários de aula, carga horária e visão de ensino bilíngue (conforme o exposto com mais aprofundamento na sessão de resultados alcançados). No Quadro 10, podemos observar, de modo sucinto, a descrição das principais informações sobre a EBSP1:

Quadro 10 - Escola Bilíngue do Estado de São Paulo 1: Descrição

	EBSP1
Público	Berçário; Educação Infantil; Fundamental I; Fundamental II
Justificativa	Inglês como pré-requisito para uma vida sem fronteiras

Objetivo do Programa	Capacitar geradores de conhecimentos que se tornarão cidadãos éticos, bem resolvidos, com mentalidade internacional, que reconhecem o seu papel na criação de um mundo melhor e mais pacífico por meio do entendimento e do respeito a diferentes culturas, tendo como pilares o Rigor Acadêmico, a Pedagogia Afetiva e a visão pioneira em Educação Bilíngue na cidade de São José do Rio Preto.
Uso do português/ inglês no currículo	Na educação infantil, as aulas são ministradas 50% em português e 50% em inglês. Já a partir do Ensino Fundamental as línguas são divididas, sendo 5 horas para o currículo nacional e 3 horas para o currículo bilíngue.
Palavras-chave	Globalização, Educação de Vanguarda, Pré-requisito, Acesso
Características do ensino bilíngue	Alunos aprendem a segunda língua da mesma forma que aprendem a primeira. A escola recebe estrangeiros para trocas culturais.

Fonte: elaborada pela autora

O *site* da EBSP1 passou por mudanças no decorrer da pesquisa. No início da pesquisa, possuía as seguintes seções: Início; Vida escolar; Quem somos; Turmas; Eventos; STEM; Blog; Contato. Em um segundo momento, ao retomar o *site*, notamos que não somente as seções mudaram, mas também alguns conteúdos. O conteúdo e formato do *site* inicial passavam impressões de uma escola local, com cores predominantemente quentes, em amarelo e laranja. As fontes dos textos eram mais arredondadas e a fonte dos títulos com um tom divertido, com formas mais orgânicas nas letras. A identidade visual da escola passou a conter cores mais sóbrias, com predominância das cores cinza, azul marinho e azul. A fonte dos textos também mudou para mais convencionais, sem arredondamentos. A logo da escola também sofreu alterações: a estrela em amarelo deu lugar a um brasão em cinza, vermelho e azul marinho. É importante ressaltar que o novo *site* oficial, sob o mesmo domínio, não está finalizado. É possível ver seções do *site* com amostragem textual *lorem Ipsum*, termo adotado do latim pela indústria tipográfica desde o século XVI que possibilita a pré-visualização de textos. Até o momento, o *site* da EBSP1 conta com uma seção dedicada a "Nossa história" e mais três, além da de contato, com títulos em inglês designando cada etapa de ensino que a escola atende: *Early Childhood Education; Middle School e Elementary School*¹⁶. As subdivisões do *site* direcionadas a descrever as etapas não contêm textos reais.

¹⁶Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

As mudanças no *site*, domínio e identidade visual podem se dar a uma mudança de endereço, pois no Instagram a escola incluiu um destaque¹⁷ que cria uma antecipação quanto às mudanças para 2024. A composição da imagem inclui a expressão "*loading 2024*", que no inglês se refere a algo que está no processo de finalização. A imagem também conta com parte de uma planta de projeto arquitetônico e um modelo em 3D em preto e branco de um prédio. Abaixo na imagem está um endereço que não corresponde à atual localização da escola. Portanto, é possível que a motivação das mudanças seja uma nova forma de apresentar a escola para seu público, expandir e melhorar a estrutura das dependências escolares, bem como atrair um novo público, já que a comunicação da nova escola adotou um apelo mercadológico mais agudo, aproximando-se mais da comunicação da EBSP2, como veremos a seguir.

No Instagram, a escola categoriza seu perfil como de educação. O espaço de caracteres limitados acomoda o seguinte texto: "Educação Humana e Personalizada; a PRIMEIRA Escola Bilíngue de verdade em Rio Preto e região; Faça parte da nossa família [emoji de seta para baixo]"; link que redireciona o usuário da rede para o WhatsApp. Até o último acesso, em 6 de setembro de 2023, a escola possuía 260 publicações que variavam entre divulgação de eventos promovidos pela escola, comunicados, atividades realizadas com os alunos em português e outras em inglês.

Escola Bilíngue do Estado de São Paulo 2

A escola bilíngue 2, doravante EBSP2, também localizada no estado de São Paulo e no município de São José do Rio Preto, é uma das quatro unidades de uma franquia estabelecida na cidade. A unidade em questão, denominada EBSP2, contempla do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e recebe destaque por contar com o ensino bilíngue em seu programa.

A escola, inaugurada em contexto pandêmico (28/01/2020), conta com descrições como "escola inteligente" , "escola resolutive" e "ensino bilíngue de verdade". Em consonância, expressa preocupação em atender às demandas de um mundo globalizado em constante transformação:

¹⁷ *Stories* salvos e organizados por segmentos que ficam permanentes no perfil do Instagram e impedem que as imagens e vídeos não possam ser acessados pelos seguidores após o prazo de 24 horas.

Não dá para formar o aluno do futuro, ensinando apenas as matérias convencionais. Na [EBSP2], trabalhamos o currículo comum com a mesma intensidade das disciplinas que abordam os assuntos mais presentes no mundo de hoje e, provavelmente, do amanhã. (*site oficial/EBSP2*)

Em relação à estrutura do currículo educacional, a EBSP2 conta com disciplinas criadas pela escola, parecendo se relacionar com os eixos de conhecimento: Jogos e Pensamento Computacional (JPC); Ética, Poder e Cidadania (EPC); Linguagens e Mídias Criativas (LMC); Planeta, Ciência e Vida (PCV). A disciplina JPC refere-se ao eixo das tecnologias, com enfoque em raciocínio lógico e dinâmica empírica dos aprendizados. As crianças aprendem conceitos de programação, eletrônica e mecânica. A EPC é voltada para a cidadania em um mundo globalizado e em constante transformação. Nessa disciplina, os estudantes parecem ser incentivados à autonomia e a recorrerem a eventos históricos e geográficos para que criticamente entendam o mundo atual, considerando também a diversidade. No âmbito da LMC, são trabalhadas as habilidades textuais e a postura crítica dos meios digitais, bem como questões de urgência social "com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza" (*site oficial/EBSP2*). No eixo da PCV, a preocupação se dá em desenvolver a consciência de coletividade, contando com os conhecimentos das Ciências da Natureza associados a questões socioambientais e científico-tecnológicas.

O programa bilíngue oferecido pela instituição intenciona se diferenciar dos métodos tradicionais de ensino, faz ainda uma crítica direta a escolas que têm a língua inglesa inclusa na grade de aulas "apenas" duas vezes por semana. A escola afirma que ter a língua inglesa presente no currículo duas vezes por semana não é o suficiente para as demandas atuais. A EBSP2 reforça que é preciso aprender a língua por meio da experiência, com naturalidade e de uma forma interdisciplinar, independente de um ambiente delimitado para que isso aconteça.

Com base nas promessas feitas ao público, a EBSP2 parece se preocupar com a instrução da língua inglesa como um meio para alcançar um objetivo. Com a descrição de seus ideais, parece enfaticamente chamar a atenção para as vantagens que o indivíduo bilíngue terá no mercado de trabalho que o espera no

futuro. Essas características que acabamos de relatar estão organizadas no Quadro 11:

Quadro 11 - Escola Bilíngue do Estado de São Paulo 2: Descrição

	EBSP2
Público	Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio
Justificativa	Atender às demandas do mundo globalizado
Objetivo do Programa	Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo para um futuro promissor
Uso do português/ inglês no currículo	Uso do inglês como meio de instrução; a proporção do uso do português não é clara.
Palavras-chave	Inovação; Eficiência; Excelência; Futuro; Performance
Características do ensino bilíngue	Promover um ensino verdadeiramente bilíngue

Fonte: elaborada pela autora

O *site* da escola, de onde obtivemos as informações acima, divide-se em algumas seções: a seção de Início; Metodologia; Ensino; Blog e Contato. O *site* passou por alterações de cores, organização e informações. No início da pesquisa, a escola descrevia todos os eixos de desenvolvimento e seus interesses em cada um deles, como mencionados anteriormente; agora, novos termos aparecem como sua base curricular: Empreendedorismo criativo; Liderança e formação socioemocional; Pensamento computacional; Jornada de internacionalização; Neurociência na educação e Saúde física e mental. No seu *site* oficial, a escola menciona que devido ao grande sucesso desde a inauguração da unidade bilíngue, EBSP2 tornou-se uma franquia nacional de educação "que levará o estilo [...] de ensinar aos principais centros urbanos do país" (*site* oficial/EBSP2). A escola também faz menção ao termo "alta performance" ao se referir à trajetória que percorreu desde 2020 e chama a atenção para o desenvolvimento, consolidação, estabelecimento, êxito e expansão do programa que gera transformação em seus alunos, posicionando-se como uma franquia de alto padrão de ensino.

No novo modelo de *site*, EBSP2, ao descrever o público que atende, dividindo-o por segmentos, dedica-se a incluir como o ensino de inglês se faz presente em cada um deles com uma separação entre os segmentos. No Ensino

Fundamental I, afirma que os estudantes irão "aumentar o repertório linguístico ao mesmo tempo que exploram outras áreas do conhecimento" (*site oficial/EBSP2*) alinhadas com a BNCC. A descrição do papel do inglês nesse contexto parece se relacionar com a língua inglesa como meio de instrução. No Ensino Fundamental II, a escola segue com descrição similar, também menciona a expansão do léxico no repertório dos alunos, assim como no Ensino Fundamental anos iniciais, porém inclui "refinar a comunicação" e justifica o objetivo por esperar que nessa etapa os alunos atinjam o nível intermediário superior. No Ensino Médio, os aprendizes são expostos a "conteúdos linguísticos de nível avançado em inglês". EBSP2 ainda chama atenção para um sistema de ensino bilíngue "personalizado", no qual cada aluno é atendido em suas demandas.

No Instagram, EBSP2 categoriza seu tipo de perfil como "escola" e opta por não preencher a biografia do Instagram. O espaço dedicado à biografia do perfil é preenchido com a localização do prédio da unidade e um *linktree*¹⁸ que redireciona para outras redes como WhatsApp, YouTube, *playlists*, *site* oficial, chamada para matrícula em 2024 e *podcast*. As postagens do perfil dividem-se em comunicados, eventos promovidos pela escola, *posts* informativos sobre a metodologia da escola, aprovação em vestibulares e atividades desenvolvidas com os alunos em forma de fotos e vídeo. A maioria dos *posts* são legendados em português e em outro parágrafo em inglês, contendo uma divisão visual de um ponto entre os parágrafos.

Em busca de sistematizar e relacionar os dados coletados entre todas as escolas observadas na pesquisa, criamos o Quadro 14, mais adiante, com pontos importantes a serem considerados de acordo com a descrição fornecida pelas próprias escolas nos *sites* oficiais.

Escolas Bilíngues do estado do Mato Grosso do Sul

Escola Bilíngue do estado do Mato Grosso do Sul 1

A escola bilíngue 1 (EBMS1), localizada na cidade de Três Lagoas, contempla Educação Infantil (de dois a cinco anos), Ensino Fundamental I e II (que se estende por nove anos) e os anos finais da educação básica, o Ensino Médio. Instituída pela

¹⁸ *Linktree* é o nome dado a uma página da web que porta diversos outros *links*, direcionando o público para seu tópico de interesse em outros *sites* com apenas um clique.

Grande Loja Maçônica, foi fundada em 1982 e possui cinco unidades no território do estado. A proposta pedagógica da instituição inclui Deus, família, moral, natureza, ensino, pátria e trabalho. A escola reitera não possuir fins lucrativos e que seu objetivo é o retorno para a sociedade por meio da educação de qualidade.

A estrutura curricular da escola envolve a língua inglesa com quatro horas semanais distribuídas no período regular de aulas. Com base na descrição presente no *site* oficial, a escola descreve que o enfoque da educação bilíngue se dá de forma diferente de aulas de inglês de uma grade curricular regular, acrescentando que "No Bilinguismo este enfoque é na fluência do pensar em Inglês e, portanto, a aquisição do idioma de forma natural" (*site* oficial/EBMS1).

Ao tratar especificamente do ensino bilíngue, a escola menciona que uma mente bilíngue "transita nos dois idiomas naturalmente" (*site* oficial/EBMS1) e parece chamar atenção para o processo do aprendizado, e não somente para o produto, que é se comunicar em duas línguas. Podemos observar suas principais características no Quadro 12:

Quadro 12 - Escola Bilíngue do Mato Grosso do Sul 1: Descrição

	EBMS1
Público	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio
Justificativa	-
Objetivo do Programa	Retorno para a sociedade por meio da educação de qualidade
Uso do português/ inglês no currículo	Uso do português e do inglês sem especificações
Palavras- Chave	Sem fins lucrativos, Educação de qualidade, Desenvolvimento Intelectual e Espiritual.
Características do ensino bilíngue	Enfoque na fluência do pensar em inglês, bem como transitar pelos idiomas

Fonte: elaborada pela autora

O *site* também passou por alterações; a mais significativa foi o apagamento do texto que se dedicava a descrever o ensino bilíngue na escola. A seção mantém o título anterior "Mentes Globalizadas!", porém a descrição do ensino bilíngue e as poucas informações sobre como ele se dá na instituição deu lugar a um grande

espaço em branco. O *site* da escola é constituído pelas seções: Início; Quem somos; Mídias; Unidades; Contatos; Sistemas; Bolsa Educa EBMS1. Nessa nova organização do *site* houve a exclusão dos textos informativos sobre o ensino bilíngue, apesar da tela inicial conter "projeto bilíngue" como um *link* clicável que redireciona para a página em branco anteriormente citada.

No Instagram da unidade selecionada para o escopo do trabalho, o posicionamento do perfil enquadra-se na categoria "escola" e não se dedica a preencher a biografia, contando apenas com o *link* que redireciona o público para o *site* oficial da escola. As publicações dividem-se entre comunicados, atividades realizadas pelos alunos e professores, datas comemorativas e aprovação de alunos em vestibulares. Não há uma quantidade considerável de publicações direcionadas ao programa bilíngue. Nas postagens relacionadas ao programa bilíngue, a chamada para a ação (CTA)¹⁹ convida os seguidores da página para que conheçam mais do segmento, porém não há outro *link* para esse fim se não o presente na biografia do perfil, que leva a uma página em branco, como citado anteriormente. Em razão disso, as alterações e a ausência de informações também foram consideradas como dados coletados e, por consequência, também analisados na pesquisa.

Escola Bilíngue do estado do Mato Grosso do Sul 2

A escola bilíngue 2 (EBMS2), localizada no município de Campo Grande (MS), recebe alunos desde o Berçário, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A prática pedagógica descrita pela instituição envolve três eixos principais, são eles o conhecimento, a cooperação e a autonomia.

Denominando-se a primeira escola bilíngue do estado, a EBMS2 possui a partir do Ensino Fundamental I a divisão de dois currículos. O "currículo brasileiro" (*site* oficial/EBMS2) é contemplado no período da manhã e inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Física, Artes e Orientação Educacional. No período da tarde, o currículo atendido é o americano e, no ensino médio, "currículo de projetos desenvolvidos na língua

¹⁹ No *marketing*, chamados de *call to action*, são comandos em campanhas publicitárias ou postagens na internet que têm o objetivo de direcionar a ação do público depois de consumir a mídia em questão.

inglesa", "[...] dando ênfase no desenvolvimento de habilidade e competência dos alunos" (*site oficial/EBMS2*).

No que concerne a visão de ensino bilíngue, a EBMS2 discorre que:

Uma escola bilíngue tem como objetivo, dentre vários, educar crianças no segundo idioma e não apenas ensinar o segundo idioma. Por bilinguismo, entende-se o domínio e o uso habitual de duas línguas de forma fluente. Portanto, bilíngues são pessoas que aprendem e tornam-se competentes em dois idiomas. (*site oficial/EMS2*)

Ao considerar a preposição contraída em "no" e o artigo definido "o" na primeira frase do trecho acima, é possível observar uma preocupação na utilização da língua inglesa como meio de instrução e não somente com o conhecimento linguístico. Em outras palavras, educar "no" idioma pode se referir ao uso do inglês como ponte (meio) para os demais conhecimentos, já ensinar "o" idioma pode se referir à instrução linguística como o objetivo (fim). O Quadro 13 resume a descrição da EBMS2:

Quadro 13 - Escola Bilíngue do Mato Grosso do Sul 2: Descrição

	EBMS2
Público	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio
Justificativa	Ensino tradicional não se mostra atrativo devido às constantes mudanças tecnológicas
Objetivo do Programa	Educar crianças no segundo idioma e não apenas ensinar o segundo idioma
Uso do português/ inglês no currículo.	Há a separação dos currículos em português (brasileiro) e do currículo em inglês (internacional)
Palavras-chave	Inovadora, Valores, Cooperação, Sucesso
Características do ensino bilíngue	As línguas de forma contextualizada, em situações sociais e não pela simples memorização e imitação de regras fora de um contexto

Fonte: elaborada pela autora

A EBMS2 foi a única que não sofreu nenhum tipo de alteração em relação ao seu *site* oficial, que manteve todas suas as seções no decorrer da pesquisa. As seções do *site* são: Escola; Biblioteca virtual; Berçário - K1; Educação infantil;

Fundamental; Ensino Médio; *High School* e *More*. A partir do Ensino Fundamental I, a escola inclui o "currículo americano" (*site* oficial/EBMS2) no contra-período do currículo nacional.

No perfil do Instagram, a EBMS2 caracteriza seu perfil como "educação" e ocupa os caracteres da biografia com algumas provas sociais, sendo elas: a permanência no mercado por 30 anos, o êxito em alcançar o primeiro lugar sete vezes no ENEM na cidade de Campo Grande e ser a primeira escola bilíngue no Estado do Mato Grosso do Sul. As publicações na página alternam-se entre comunicados, aprovações em vestibulares, atividades de alunos e professores, datas comemorativas, conteúdos informativos, citações de personalidades históricas, sendo em sua maioria em português. As postagens que tratam do ensino bilíngue ou do ensino de língua inglesa são escritas ora em português, ora em inglês.

Com base nos dados coletados nos *sites* oficiais das instituições, com o objetivo de facilitar a elucidação da descrição das instituições, bem como tornar a comparação delas mais instintiva, um quadro comparativo foi desenvolvido. Os aspectos comparados na tabela envolvem: disciplinas; organização do currículo em relação às línguas de instrução (português e inglês); a cultura escolar, envolvendo filosofia e missão das instituições; objetivo do ensino bilíngue que cada escola apresenta, revelando a motivação pela escolha da incorporação da língua inglesa à grade curricular. O Quadro 14 apresenta a descrição geral dos quatro estabelecimentos educacionais, comparando as disciplinas, o currículo, a cultura escolar, o objetivo do ensino bilíngue, e o referencial teórico:

Quadro 14 - Descrição geral das escolas

	EBSP1	EBSP2	EBMS1	EBMS2
Disciplinas	Atende às especificações do MEC	Jogos e Pensamento Computacional (JPC); Linguagens e Mídias Criativas (LMC); Ética, Poder e Cidadania (EPC); Planeta, Ciências e Vida (PCV)	Arte, Educação Física, Língua estrangeira Moderna - Inglês e Espanhol, Língua Portuguesa, História, Geografia, Princípios Fisiológicos, Matemática e	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Física, Artes e Orientação Educacional

			Ciências da Natureza	
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo Nacional; - Currículo Internacional (períodos opostos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo Nacional; - O aprendizado da segunda língua ocorre transitando por diversas disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo Nacional com a integração de quatro horas semanais dedicadas ao projeto bilíngue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo Nacional; - Currículo "americano".
Cultura Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Ética e cidadania; - Respeito a diferentes culturas; - Educação de vanguarda; - Rigor acadêmico, pedagogia afetiva e educação bilíngue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola resolutiva e tecnológica; - Forma os alunos do futuro; - Capacidade crítica, criatividade e iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deus; - Família; - Moral; - Natureza; - Ensino; - Pátria; - Trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação inovadora; - Ensino de conteúdos aliado ao ensino de valores; - Aprendizado baseado em projetos.
Objetivo do Ensino Bilíngue	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar acesso ao mundo; - Aprender a segunda língua da mesma forma que a primeira; - Vivenciar o idioma por meio de experiências significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar para o futuro; - Aprender a segunda língua naturalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar uma melhor posição profissional por meio da aquisição do idioma inglês; - Pensar, agir e refletir em inglês; - Transitar entre os dois idiomas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar crianças no segundo idioma e não apenas ensinar o segundo idioma; - Aprender quando se atribui significado; - Aprender em situações sociais.
Referencial Teórico Explícito	Jean Piaget Ofélia García	-	-	Yong Zhang (2015)

Fonte: elaborada pela autora

Para facilitar a visualização dos comentários sobre as informações do Quadro 14, cinco cores foram escolhidas para representar cinco similaridades, que serão comentadas a seguir. As similaridades encontradas na descrição das escolas foram em relação ao currículo, cultura escolar e objetivo do ensino bilíngue.

Os currículos descritos na divulgação das escolas apresentam certa semelhança de forma geral (em roxo e rosa), porém é possível agrupar a EBSP1 e a EBMS2 (em roxo) por deixarem clara a delimitação entre o momento de instrução da língua inglesa e da língua portuguesa, sendo esses divididos por turnos: no período matutino as crianças se dedicam ao currículo nacional e no período vespertino ao currículo internacional (EBSP1) ou americano (EBMS2). Por outro lado, as escolas EBSP2 e a EBMS1 (em rosa) não descrevem o momento do aprendizado das línguas de forma separada, mas sim de forma integrada ao currículo nacional.

Em relação à cultura escolar, também foi possível formar dois grupos pelo critério de semelhança (em laranja e verde). A EBSP1 e a EBMS1 foram agrupadas (em laranja) por apresentarem similaridades quanto aos valores, incluindo as palavras "ética", "Deus" e "moral" em suas descrições. Ambas, EBSP2 e EBMS2 (em verde), fazem menção à tecnologia e inovação, parecendo terem como objetivo comum a preparação para o futuro. Ao explicitar crenças relativas à existência humana e mencionar palavras como "ética", "moral" e "Deus", a EBSP1 e EBMS1 refletem a conexão existente entre uso da língua e ideologia. Conforme defende Tiba Rádis Baptista (2018, p. 49) "[...] as ideologias aludem à língua e a conectam com as identidades, o poder, a ética, a moral e a epistemologia [...]", assim, a identificação entre determinado grupo por meio da linguagem torna mais fortes as "formas e usos linguísticos e fundamentam as instituições sociais e conceitos basilares relacionados aos sujeitos e suas comunidades".

Os objetivos do ensino bilíngue da EBSP1, EBSP2 e EBMS1, de modo geral, parecem ter como prioridade capacitar as crianças para as demandas do mercado de trabalho. Essas escolas usam termos como "acesso ao mundo", "futuro" e "posição profissional" para se referirem à preparação dos alunos para a realidade que os aguarda ao saírem da educação básica e ingressarem no mercado de trabalho. A EBMS2, por outro lado, menciona o processo do aprendizado de língua inglesa de uma forma contextualizada e significativa.

4.2 Conceituando o currículo escolar

Conceituar currículo é uma investida que pode gerar diversas interpretações. Apesar dos diferentes olhares sobre o tema, é importante sistematizar sua definição para que haja clareza conceitual. Para Roldão e Almeida (2018, p. 7), "currículo

escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar". Tomamos essa definição como ponto de partida para as demais discussões sobre o tema desta seção.

Além de compreender a organização sistemática de datas e conteúdos, existem forças sociais que agem sobre esse sistema. Um currículo nunca é neutro (APPLE, 1989), pois em todo e qualquer currículo poder e conflito estão corporalizados. Podemos questionar um currículo fazendo algumas perguntas que nem sempre podem ser respondidas, como por exemplo: quem decidiu o que é apropriado ser ensinado e o que não é? Quais são as prioridades? Para quem esse currículo foi elaborado? Com qual finalidade? Tais questionamentos colocam a escola sob uma perspectiva mais social e estrutural, de forma a compreender a escola como um local com mais efeitos do que estritamente "potencializar o rendimento acadêmico dos alunos" (APPLE, 1998, p. 48). O autor ainda acrescenta que o currículo responde a entraves e demandas sociais:

Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados. (APPLE, 1998, p. 47)

Ao observar o currículo de uma escola, é importante refletir sobre as motivações que corroboram as tomadas de decisão na composição e organização curricular. David Hogan (1982, *apud* APPLE, 1998) afirma que não há como dissociar das escolas questões educacionais e políticas; isso posto, identifica quatro categorias que abrangem essas influências:

[...] política estrutural centrada na natureza e na intensidade do alinhamento da escola com a economia (por exemplo, conflitos a respeito da educação profissional) e conflitos a respeito da estrutura das relações de autoridade dentro das escolas (por exemplo, conflitos a respeito da centralização da autoridade administrativa, sindicalização e profissionalismo); política do capital humano gerado pelos esforços de pais e comunidades para aumentar as taxas de retorno de seus filhos ou das crianças de suas escolas relativamente a outras crianças ou outras escolas; política de capital cultural

criada por conflitos a respeito de definições opostas de conhecimento legítimo, isto é, conflitos a respeito da distribuição de autoridade simbólica na sociedade (por exemplo, conflitos a respeito do conteúdo curricular ou sobre livros didáticos); e finalmente, a política de deslocamento, na qual as questões educacionais (com frequência, mas nem sempre, conflitos do tipo capital cultural) tornam-se substitutos de outros tipos de conflitos não educacionais na comunidade. (HOGAN, 1982, p. 52-53, *apud* APPLE, 1998, p. 47)

As relações de poder afetam as escolas pois estas buscam suprir as demandas do seu público-alvo. Por conseguinte, as escolas correspondem de igual forma às demais práticas sociais pois são movidas por interesses e demandas. As pressões sofridas pela escola não ecoam somente no currículo, mas também na cultura escolar. Os valores, filosofia e objetivos das escolas relacionam-se com os valores, filosofia e objetivos de uma fatia da sociedade. Tendo em vista o escopo da pesquisa, as escolas privadas correspondem à visão de mundo de grupos elitizados e, com base em suas crenças, seleciona qual é o conhecimento, crenças e valores que são dignos de serem passados para as futuras gerações (APPLE, 1998). A seleção dos saberes para atender determinado público tem estreita relação com o controle cultural sobre o que é belo, aceito e digno. Bourdieu (1984, *apud* APPLE, 1998, p.53), ao versar sobre a elite e seus gostos, afirma que:

A rejeição do divertimento baixo, grosseiro, venal, servil - numa palavra, natural - a qual constitui a esfera sagrada da cultura, implica numa afirmação da superioridade daqueles que podem se satisfazer com os prazeres sublimados, refinados, distintos, desinteressados, gratuitos, distintos, que estão para sempre interditos aos profanos. Daí porque a arte e o consumo cultural estão destinados, consciente e deliberadamente ou não, a exercer a função social de legitimar as diferenças sociais (BOURDIEU, 1984, *apud* APPLE, 1998, p.53)

Como discutido anteriormente, há uma pujante necessidade de discutir a questão da(s) cultura(s) nas escolas, que incluem em seus discursos esses conceitos. Todavia, a percepção de cultura dessas instituições dá-se de forma particular e nichada, e atende as expectativas de uma classe, de forma a legitimar distinções sociais.

4.3 Materiais didáticos

Para atingir seus objetivos educacionais e curriculares, as escolas escolhem instrumentos didáticos que se encaixem com seus ideais. Os livros didáticos compõem essa cena, desempenhando o papel de apoio para professores exercerem as atividades educacionais respeitando as normas da escola.

A cultura da escola ou do imaginário de um público implica diretamente na aceitação ou repulsa de determinada produção literária. Em 2011, grande polêmica instaurou-se nos veículos midiáticos devido à atenção sociolinguística dada por Heloísa Ramos em seu livro didático *Por uma vida melhor*. Jornais e revistas perpetuaram um discurso que afirmava que o livro didático ensinava o "português errado", quando na verdade o livro contém uma seção que aborda a variedade linguística do português brasileiro e menciona que dizer "os livro" não está errado a depender do contexto de fala na qual esta é empregada. Apesar dos ataques de vários veículos midiáticos formadores de opinião pública e até mesmo duras críticas feitas por representantes da Academia Brasileira de Letras, linguistas como Sírio Possenti (2011, *apud* MONTE JR, 2015) saíram em defesa de Ramos na internet. Possenti criticou a absurdez de néscios em estudos linguísticos falarem com tanta propriedade sobre assunto:

Imaginem o ridículo que seria perguntar a um químico se ele aceita que o oxigênio queime, a um físico se aceita a gravitação ou a fissão, a um ornitólogo se ele aceita que um tucano tenha bico tão desproporcional, a um botânico se ele aceita o cheiro da jaca, ou mesmo a um linguista se ele aceita que o inglês não tenha gênero nem subjuntivo e que o latim não tivesse artigo definido. (POSSENTI, 2011, *apud* MONTE JR, 2015)

A polêmica envolvendo o livro didático tomou proporção nacional, acionando até mesmo parlamentares para deliberar a aceitabilidade de tal "anomalia" educacional. A escola serve aos interesses da sociedade na qual está inserida, e o impacto desse material didático ilustra isso. Mediante a relevância dos materiais didáticos para esclarecer a percepção que uma instituição tem de ensino, considerando o ensino privado, este trabalho também tange a questão do material didático e suas descrições. Entendemos que a escolha intencional dos materiais

corroborou a interpretação da visão da escola em relação à educação bilíngue e ao ensino de línguas.

5 ANÁLISE DE DADOS

Os textos da descrição dos programas bilíngues das EB apresentaram similaridades, como o número de ocorrência entre as palavras-chave selecionadas e a possibilidade de agrupamento das lexias por afinidade. Após a seleção e transcrição dos textos dos presentes nos *sites* oficiais, o Quadro 15 foi elaborado para contribuir para a interpretação da percepção das escolas.

Quadro 15 - Descrição dos programas bilíngues

Lexias	EBSP1	EBSP2	EBMS1	EBMS2
a) Aprender	4	1	2	6
a) Aquisição	0	0	3	0
b) Bilíngue	2	1	7	6
b) Bilinguismo	1	1	2	1
c) Contexto	0	0	2	2
d) Cultural	1	0	0	0
d) Estrangeiros	1	0	1	0
d) Globalização	1	0	1	0
e) Imersão	1	0	0	0
f) Inglês	2	1	10	2
f) Língua inglesa	0	0	1	0
g) Língua Materna	1	0	0	1
d) Multicultural	1	0	0	0
c) Natural	0	1	5	0

Oportunidade	2	0	1	0
Pensar	0	0	4	0
Português	0	0	0	1
f) Segunda língua	1	1	0	0
f) Segundo idioma	0	0	0	3
c) Significado	0	0	0	1
c) Significativas	1	0	0	0
e) Transitar	0	1	3	0

Fonte: elaborada pela autora

A partir das dos textos dos *sites* oficiais que descrevem o programa bilíngue, podemos observar repetições de algumas lexias, e certamente, essa preferência pode levar a alguma interpretação. A maioria das lexias puderam ser agrupadas em pequenos grupos de afinidade, que sinalizamos com diferentes letras. Em **a)** agrupamos: aprender e aquisição; em **b)**: bilíngue e bilinguismo; em **c)**: contexto, natural, significado e significativo; em **d)**: cultural, estrangeiros, multicultural, globalização; em **e)**: imersão e transitar; em **f)**, inglês, língua inglesa, segunda língua e segundo idioma; em **g)**, língua materna e português. A ocorrência das lexias e suas repetições podem demonstrar posicionamentos, (falta de) clareza de conceitual e apelo mercadológico. Tratamos mais do assunto nas sessões seguintes do trabalho.

Materiais didáticos

Em fotos das redes sociais, foi possível identificar o material didático escolhido por três escolas no segmento do Fundamental I e II. A escola EBSP1 não indica qual material usa em sala de aula, portanto consideramos as informações coletadas de EBSP2, EBMS1 e EBMS2 para análise, partindo da observação do Quadro 16, que apresenta uma colunas com as variáveis – nome da obra, média de

preço, segmento atendido, línguas no livro e objetivos, mais quatro colunas com as EB, sendo que a EBSP1 não traz nenhuma informação.

Quadro 16 - Materiais didáticos usados pelos programas

	EBSP1	EBSP2	EBMS1	EBMS2
Nome da obra	-	Bright Ideas - Oxford	a) Welcome to Our World - National Geographic Learning b) Our World - National Geographic Learning	Grammar Explorer - National Geographic Learning
Média de preço ²⁰	-	de R\$150 a R\$200	de R\$100 a R\$160	de R\$150 a R\$300
Segmento atendido	-	Educação Fundamental I	a) Ed. Infantil b) Ed. Fundamental I e II	Educação Fundamental II
Línguas no livro	-	Escrito em língua inglesa	Escrito em língua inglesa	Escrito em língua inglesa
Objetivos	-	Desenvolver escrita e leitura; ensinar com conteúdos inovadores e familiares; promover pensamento crítico; trazer o mundo real para sala de aula.	Promover o aprendizado interdisciplinar, colaborativo; contribuir para o desenvolvimento de pensamento crítico; trazer o mundo real para dentro da sala de aula.	Garantir sucesso acadêmico; fomentar pensamento crítico; desenvolver leitura, escrita, fala e a audição.

Fonte: elaborada pela autora

A partir dos dados coletados e sistematizados, dedicamo-nos a comentá-los a seguir, especificamente com relação a cada EB, relacionando o uso lexical e os livros didáticos.

EBSP1

²⁰ Os preços foram consultados no site de compras online Amazon: https://www.amazon.com/ref=nav_logo.

Apesar de EBSP1 não informar os livros didáticos utilizados no programa, consideramos os demais dados coletados para discussão, bem como entendemos que o que não foi dito pela escola também nos diz a respeito de seu posicionamento. O silêncio também traz significações. Como mencionado anteriormente, a escola passou por mudanças de logo e *site* oficial no decorrer da pesquisa, e a posição assumida após as mudanças permitiu-nos traçar mais relações entre as EBs de mesmo estado.

No período da coleta de dados anteriores à mudança, a composição de cores (amarelo, laranja e branco), fontes e disposição do *site* passavam a imagem de que EBSP1 tratava-se de uma escola local e de porte pequeno, com um posicionamento também local, ligada a questões de afetividade no ensino (vide Quadro 14). Após a mudança, notamos que além de detalhes, como cores (azul, vermelho e branco: mesmas cores que compõem a bandeira dos Estados Unidos e do Reino Unido) e fontes similares, a escola adotou um posicionamento parecido com EBSP2 ao imprimir uma imagem mais mercadológica. Uma hipótese para as mudanças pode ser a competitividade do mercado e a ambição de expansão da escola. O pioneirismo afirmado por EBSP1 associado à "educação de vanguarda"²¹ como parte dos valores da instituição pode ser uma resposta à competitividade do mercado entre as escolas da cidade, que inclui EBSP2.

Antes de o *site* passar por alterações, a escola citava Ofélia García como referencial teórico explícito, bem como Jean Piaget. O segundo trata do desenvolvimento cognitivo da criança que abrange questões de aquisição de linguagem, que pode justificar o motivo pelo qual EBSP1 tem como um de seus objetivos que seus alunos "aprendam a segunda língua da mesma forma que a primeira". A primeira pode justificar a questão da inovação, por conter a lexia "vanguarda" para descrever suas práticas pedagógicas, já que as teorizações acerca de bilinguismo e translinguagem são recentes na área de Linguística Aplicada, datando do fim do século XX.

Na coleta de dados, as lexias com ocorrência na descrição do programa bilíngue de EBSP1 foram: aprender (4), bilíngue (2), bilinguismo (1), cultural (1), estrangeiros (1), globalização (1), imersão (1), inglês (2), língua materna (1),

²¹ Define-se "vanguarda" como "Inovação de ideias, de tendências, de opiniões e pontos de vista: movimento literário de vanguarda". (VANGUARDA, 2020). Disponível em <<https://www.aulete.com.br/vanguarda>>.

multicultural (1), oportunidade (2), segunda língua (1), significativas (1). De forma geral, a escola parece reconhecer a importância da globalização e suas implicações. No entanto, ao retomar a descrição do uso das línguas no Quadro 10, quando informa que há uma na educação infantil (as aulas são ministradas 50% em inglês e 50% em português) e no ensino fundamental há dois currículos (um nacional e um internacional), percebemos que há a separação das línguas nos momentos de instrução a partir do Ensino Fundamental. Ao relacionar a lexia com a ocorrência na descrição do programa no Quadro 10 "imersão" e a separação do aprendizado das línguas a partir do Ensino Fundamental, é possível entrever que a escola tende a adotar uma visão mais tradicional quanto ao aprendizado. Contudo, a citação de García usada na descrição do programa foi referenciando as demandas educacionais devido às práticas multilíngues em um mundo globalizado; com isso, podemos compreender que a escola tem consciência dos benefícios do ensino bilíngue e das demandas multiculturais e multilíngues da contemporaneidade, porém pode não as considerar ao conduzir a organização curricular.

Apesar de consciente das implicações do bilinguismo, a escola parece não recorrer à heteroglossia, de forma que as línguas ocupem o mesmo espaço, e faz uso do modelo bilíngue imersivo, caracterizado por García (2009) como um modelo monoglóssico de ensino e aprendizado. Dito isso, o ensino do léxico parece ser concebido de forma monoglóssica pelo mesmo motivo, já que nos modelos imersivos L1 deve "interferir" o menos possível no aprendizado de L2. Por conseguinte, EBSP1 parece conceber o aprendizado do léxico de forma monolíngue, a partir da percepção de que performances monolíngues no modelo imersivo são mais efetivas para o aprendizado de L2.

EBSP2

EBSP2 adota o livro da editora Oxford chamado *Bright Ideas* (Anexo A e B) no Ensino Fundamental I. Dentro do *site* da editora, o livro se encontra na categoria CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). A editora descreve que o material tem como enfoque o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio do aprendizado interativo. No que tange às demandas contemporâneas, a editora enfatiza que há a preocupação com o desenvolvimento das habilidades do século XXI e exemplifica o pensamento crítico como uma delas, de forma a conectar a sala

de aula ao "mundo real". O livro também parece se preocupar com noções de colaboração e comunicação entre os alunos. Uma das demandas do século XXI relaciona-se com o multilinguismo e a necessidade de incluir a dinamicidade das interações, como afirma García (2009, p. 273): "Se o século XX teve a ver com extensão [do ensino em massa], o século XXI se relaciona com movimento, um dinamismo que por meio da tecnologia possibilita simultaneidade no espaço e tempo de línguas e culturas". As principais características do livro didático incluem aprendizado investigativo, *gamificação* das atividades, preparação para exames, recursos digitais flexíveis e prática *online*.

EBSP2 parece ter preocupação com os resultados dos alunos, e as lexias "inovação", "eficiência", "excelência", "futuro promissor" e "performance" quando aparecem em seu *site* oficial ilustram tal investida. A transição do modelo de ensino bilíngue para uma franquia pode implicar em um apelo mercadológico, que implica em corresponder aos anseios do público que atende, sendo um deles a ascensão social.

Ao descrever a forma com a qual os alunos aprendem L2, a escola escolhe não dividir os currículos de forma explícita e descreve que o aprendizado de L2 se dá de forma "natural" e ocorre com a língua "transitando" por diversas disciplinas. As ocorrências das lexias escolhidas por EBSP2 para descrever o programa bilíngue incluem: aprender (1), bilíngue (1), bilinguismo (1), inglês (1), natural (1), segunda língua (1), transitar (1). As lexias corroboram a noção de que o programa bilíngue tende a adotar a língua portuguesa como ponte de desenvolvimento da primeira, principalmente pelo emprego da lexia "transitar".

Quando relacionamos a descrição do programa bilíngue da escola com o uso do material didático *Bright Ideas* como apoio, duas hipóteses podem ser válidas:

1 - A escola EBSP2 parece reconhecer e legitimar a condição translíngue no aprendizado bilíngue aplicado ao aprendizado do léxico. Por consequência, tende a ter uma abordagem multilíngue e heteroglósica frente ao processo de aprendizagem, mesmo que parta de um material monolíngue.

2 - A escola EBSP2 demonstra reconhecer o movimento translíngue como condição do aprendizado bilíngue, porém é provável que dentro de sala de aula continue priorizando práticas monolíngues, explicando a escolha do material didático com viés monoglósico de ensino.

É importante salientar que ter uma só língua no livro didático não impossibilita que professores assumam posturas translíngues em suas práticas. É possível que por meio de combinações de outros materiais o léxico seja ensinado de forma heteroglóssica.

EBMS1

A EBMS1 tem como livro didático *Welcome to Our World* (Anexo C) para Educação Infantil e *Our World* para o Ensino Fundamental, ambos da *National Geographic Learning*. O livro conta com fotografias, vídeos imersivos e histórias significativas para leitura como ferramentas para que os aprendizes possam viver o "mundo real". O material conta com conteúdos interdisciplinares para que os aprendizes aprofundem a compreensão do mundo em inglês. Assim como o *Bright Ideas*, o *Our World* também considera o fomento do pensamento crítico como um tópico importante, bem como a alfabetização visual. O livro, assim como o da EBSP1, é em língua inglesa, o qual tende a privilegiar performances monolíngues no processo de aprendizado do léxico.

Ao descrever o programa bilíngue, as lexias com ocorrência foram: aprender (2), aquisição (3), bilíngue (7), bilinguismo (2), contexto (2), estrangeiros (1), globalização (1), inglês (10), língua inglesa (1), natural (5), oportunidade (1), pensar (4), transitar (3). Com base nas lexias com ocorrência e na descrição da escola quanto à sua prática educacional, foi possível interpretar que, assim como EBSP2, a EBMS1 percebe o movimento translíngue que considera a performance multilíngue dos aprendizes por não especificar uma divisão entre os dois currículos, fato que comprova a interpretação de que as línguas podem "existir" em um só repertório linguístico. Quando a escola trata especificamente das línguas, diz que tem o enfoque na fluência do "pensar em inglês" e transitar pelos idiomas. Com base nessa afirmação, podemos considerar duas hipóteses:

1 - A escola reconhece a translinguagem como prática natural dos bilíngues, e considera o "pensar" em português e em inglês, compondo um só repertório linguístico.

2 - A escola reconhece a translinguagem como prática natural dos bilíngues, porém não apresenta clareza de seus conceitos, pois ao considerar o "pensar" em

inglês como enfoque, alude às práticas monoglóssicas nos processos cognitivos do bilíngue.

EBMS2

A escola selecionou o livro, também da *National Geographic Learning, Grammar Explorer* para atingir seus objetivos com o programa. O *site* oficial da Natgeo Learning descreve que o livro tem enfoque em promover o sucesso acadêmico por meio de uma instrução além dos quadros gramaticais. Também há preocupação com o fomento de pensamento crítico ao mesmo tempo em que os aprendizes desenvolvem as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. O *Grammar Explorer*, assim como *Bright Ideas* e o *Our World*, aborda todos os conteúdos em inglês.

Para EBMS2, a lexias selecionadas para descrever o programa foram: aprender (6), bilíngue (6), bilinguismo (1), contexto (2), inglês (2), língua materna (1), português (1), segundo idioma (3), significado (1). Ao comparar as escolas, notamos que EBMS2 foi a única instituição que julgou pertinente incluir "língua materna" e "português" ao falar de seu programa bilíngue. Considerar a língua materna dos bilíngues como ponte para o aprendizado de segunda língua pode ser um sinal de reconhecimento de performances multilíngues em sala de aula e, por consequência, não marginalizar práticas translíngues no ensino do léxico. A escola também apresenta preocupação em usar a língua-alvo como meio de instrução quando afirma "educar as crianças no segundo idioma", e não apenas ensinar o segundo idioma.

O conjunto de fatores poderia nos levar a crer que EBMS2 tem clareza quanto ao ensino do léxico por uma perspectiva translíngue, considerando a heteroglossia como válida, porém a escola faz separação dos currículos em contraturno. A separação das línguas no momento de instrução da L2 ou por meio da L2 não se relaciona com as teorizações translíngues, mas sim com os modelos tradicionais de bilinguismo, que têm como ponto de partida a monoglossia.

Analisados esses aspectos das quatro escolas, podemos concluir que de forma geral, as escolas incluem nas descrições dos programas lexias que podem ser relacionadas a práticas translíngues. No entanto, quando analisamos materiais didáticos e o aparente uso da língua de acordo com a grade curricular, percebemos

que quase sempre há separação clara entre o momento de aprendizado de língua inglesa e língua portuguesa. Apenas EBSP2 não faz distinção entre a carga horária das línguas. É importante, novamente, salientar que isso não necessariamente quer dizer que as demais escolas não se beneficiam das práticas translíngues em sala de aula, porém, quando os dados são combinados, há mais características ligadas à monoglossia do que à heteroglossia. No Quadro 17, os dados fornecidos se relacionam com as características dos programas e a interpretação que nos foi permitida a partir das lexias na descrição dos programas, uso formal das línguas, clareza conceitual e material didático. Os símbolos (+) e (-) fazem referência à característica dos descritores com base nos dados coletados em relação à translinguagem.

Quadro 17 - Características translíngues nas escolas

	EBSP1	EBSP2	EBMS1	EBMS2
Lexias na descrição dos programas	+	+	+	+
Uso formal das línguas	-	+	-	-
Clareza conceitual	+	-	+	-
Material didático	n/c	-	-	-

Fonte: elaborada pela autora

Ao observar o Quadro 17, podemos entrever que todas as escolas parecem perceber as tendências translíngues na educação bilíngue, porém em outros aspectos essa percepção parece não se materializar.

EBSP1 descreve seu programa bilíngue com lexias que podem fazer uma alusão às demandas globais que tornam a translinguagem pertinente. Em seu referencial teórico explícito (vide Quadro 14), a escola cita Ofélia García, demonstrando certa clareza conceitual, porém parece não ser materializada nos demais aspectos, já que a carga horária das línguas é dividida.

Na EBSP2, há poucas lexias que aludem à translinguagem, porém a escola usa "transitar", que tem como acepção percorrer, circular²². Com isso, é possível interpretar que a escola considera que as línguas se relacionam no processo de

²² Disponível em <<https://www.aulete.com.br/transitar>>.

aprendizagem dos alunos. Além disso, a escola não faz delimitação clara na carga horária entre aulas de inglês e português, o que pode revelar uma maior abertura às práticas translíngues no momento de aprendizagem. Em relação ao material didático, não é possível afirmar que conceda espaço para a translinguagem, já que é em sua completude produzido apenas na língua-alvo, sem espaço para o uso do português ao lado do inglês na impressão de seu conteúdo.

EBMS1 e EBMS2 se assemelham no que diz respeito às características translíngues na descrição de seus programas, apesar de não imprimirem tais características ao diferenciarem os momentos de aprendizado do par linguístico. EBMS1, no entanto, apresenta maior clareza conceitual que EBMS2, quando, assim como EBSP2, menciona o ato de "transitar entre idiomas" como um de seus objetivos, conforme o Quadro 14 ilustra. Na próxima seção, tratamos das conclusões finais deste trabalho, respondemos às perguntas da pesquisa, bem como incluímos encaminhamentos futuros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que nos levou a desenvolver este trabalho foi a observação do movimento crescente das escolas bilíngues no Brasil e seus discursos acerca de seus programas e a curiosidade, por parte da pesquisadora, de investigar a compreensão de como as práticas pedagógicas são concebidas pela escola, bem como a visão de bilinguismo que impacta a forma como o léxico é ensinado no âmbito escolar.

Neste capítulo nos ocuparemos, após a qualificação, de descrever toda a pesquisa e as motivações que nos despertaram o sentimento de estranheza e a ânsia por pesquisar como o ensino e aprendizagem do léxico parece se dar em escolas bilíngues. Por ora, apresentamos os resultados obtidos com a pesquisa:

Com o objetivo de esclarecer os resultados alcançados, é cabível recordar as perguntas que a presente pesquisa busca responder:

- Ao considerar o nível de conhecimento da translinguagem no contexto das comunicações das quatro escolas, como parece se dar - institucionalmente ou naturalmente?
- Quais elementos da interpretação dos dados permitiriam perceber como se dá o ensino do léxico?
- A translinguagem parece ser reprimida ou incentivada?

Com base na coleta e interpretação de dados, foi possível observar que as instituições possuem semelhanças e diferenças na concepção/percepção da translinguagem e, por consequência, no ensino do léxico. No entanto, há algo em comum entre todas as escolas: a prática translíngue pode não ser efetivamente empregada nas práticas pedagógicas, porém ela é percebida. Dessa forma, a interpretação dos dados tornou possível compreender que EBSP1 e EBMS1 assemelham-se quanto à concepção de ensino bilíngue e parecem conceber um ensino e aprendizado da língua inglesa que considera a língua portuguesa em seus processos, como no ensino do léxico, em diferentes graus de clareza conceitual. A EBMS1 não possui currículo dividido, corroborando a ideia de que parece reconhecer as línguas como integrantes de um só repertório linguístico e, por consequência, pode não reprimir a translinguagem. Os currículos de EBSP1 e EBMS2, no entanto, contam com uma separação formal; a carga horária dessas escolas divide-se em currículo nacional, ou "currículo brasileiro" para EBMS2, e

"currículo americano/internacional". A única escola que não faz distinção formal, registrada em suas mídias, dos momentos de aprendizado das línguas é EBSP2, o que corrobora a interpretação de que há menor rigidez quanto à divisão formal das línguas. Tais características implicam no ensino do léxico; dessa forma, podemos interpretar que quando há separação formal de carga horária, em uma aula na qual o material didático usado prioriza performances monolíngues, é possível que haja a tendência do ensino do léxico com menos legitimação de práticas heteroglóssicas e translíngues.

Com base no arcabouço teórico desta pesquisa, a separação de carga horária não necessariamente significa que as escolas fazem a exclusão ou separação da língua materna no processo de aquisição de línguas, pois a EBMS2 é a única escola que menciona a língua materna dos falantes no texto de descrição do ensino bilíngue no *site* oficial. É importante, porém, salientar que a separação categórica das línguas na grade curricular pode confirmar a ideia de que as línguas não podem ocupar os mesmos espaços e devem acontecer de forma separada.

De forma geral, as escolas parecem perceber os movimentos em torno das conceituações de bilinguismo, bem como os efeitos da globalização nas dinâmicas comunicativas humanas. Apesar de acompanhar as mudanças fomentadas pelas demandas educacionais do mundo moderno, a clareza teórica, além de orientar as práticas metodológicas, organizacionais e políticas da escola, também educaria pais e professores acerca de novos conceitos que ainda encontram resistência, como é o caso das práticas translíngues no ensino e aprendizagem.

As escolas bilíngues têm cativado pais e cuidadores que procuram uma educação de qualidade na rede privada, sendo um terreno fértil para a pesquisa científica. Pesquisas de campo também são bem-vindas para que haja comprovação das impressões traçadas pela observação não participante e análise de material netnográfico. Essas instituições de ensino também procuram professores capacitados para desempenhar os papéis que a escola exige, tornando a busca por mão de obra qualificada ainda mais intensa. Outro questionamento poderia ser a respeito da capacitação desses profissionais, desde professores a funcionários de apoio. A educação bilíngue em território nacional tem muito a ser pesquisada, para que novas soluções educacionais surjam em resposta ao mundo globalizado no qual vivemos.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, Celia M. de S. **A lexicologia e a teoria dos campos lexicais**. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 15., n. 5, t. 2, 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: 2011. p. 1332 - 1343.
- AMARAL, A., Natal, G., & Viana, L. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Cadernos da Escola de Comunicação, v. 1, n. 6, 2008.
- ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique**. English language teaching, London, v.17, n.2, p. 63-67, fev. 1963.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco Libros, S.L., 2003.
- APPLE, Michael. W. **Currículo e Poder**. Educação & Realidade, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.
- BAKER, C. & JONES, S. P. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education**. Multilingual Matters, 1998.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da Palavra**. Filologia e Lingüística Portuguesa, n. 2, p. 81-118, 1998.
- BIDERMAN, Maria Tereza. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Linguistic aspects of science**. Philosophy of Science 2, p. 499- 517, 1935.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 17 de maio de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue/file>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. (4th ed.). New York: Addison Wesley Longman. 2000
- BRUNETIERE, V.; GUELLOUZ, M. Overture. In: HOUDEBINE, A-M. **De l'imaginaire linguistique a l'imaginaire culturel**. In: Travaux de sémiologie, n.7, p. 7-9, 2008.
- CONSOLO, D.; SILVA, V. T. (Orgs.). **Olhares sobre competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional**. 1ª edição. Editora HN, 200.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- DUARTE, Joana. **Translanguaging in the context of mainstream multilingual education**. International Journal of Multilingualism, v. 17, n. 2, p. 1–16, 28 ago. 2020.

GARCIA, Ofélia. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, Ofélia. **Translanguaging**: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, The City University of New York, 365 Fifth Avenue, NY, NY 10016. 2012.

GARCIA, Ofélia.; WEI, Li. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.

GARCIA, Ofélia. **Translinguagens**: recomendações para educadores. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX, 2018, p. 164 - 177. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagensrecomendacoes-educadores>. Acesso em 20 nov. 2020.

GARCIA, O.; FLORES, N. **Multilingual pedagogies**. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). The Routledge Handbook of Multilingualism. New York: Routledge, pp.232-246. 2012

GOULART, A.; ARENAS, M. D. **Escola bilíngue**: uma tendência que veio para ficar. Blog Flexge. 2 jul. 2022. Disponível em: <https://blog.flexge.com/escola-bilingue-educacao-brasil/#:~:text=A%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Ensino,totalizando%201%2C2%20mil%20escolas>. Acesso em: 7 jun. 2022.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HYMES, Dell. **On Communicative Competence** (extracts). In.: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON (Orgs.). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.

LARSEN-FREEMAN, Daiene. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press. 2000

LEFFA, Vilson. **Metodologia do ensino de línguas** In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC. p. 211-236.1988

LEWIS, G., JONES, B., C. BAKER. **'Translanguaging: origins and development from school to street and beyond'**. Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice 18/7: 641–54, 2012

LEWIS, Michael. **The Lexical Approach**: The State of ELT and a Way Forward, 1993, 2002.

MACNAMARA, John. **The Bilingual's linguistic performance**: a psychological overview. Journal of Social Issues 23: 59 – 77, 1967.

MACKEY, William. **The description of bilingualism**. In L.Weir (Ed.), The bilingualism reader (pp. 22-50). New York: Routledge. 2000.

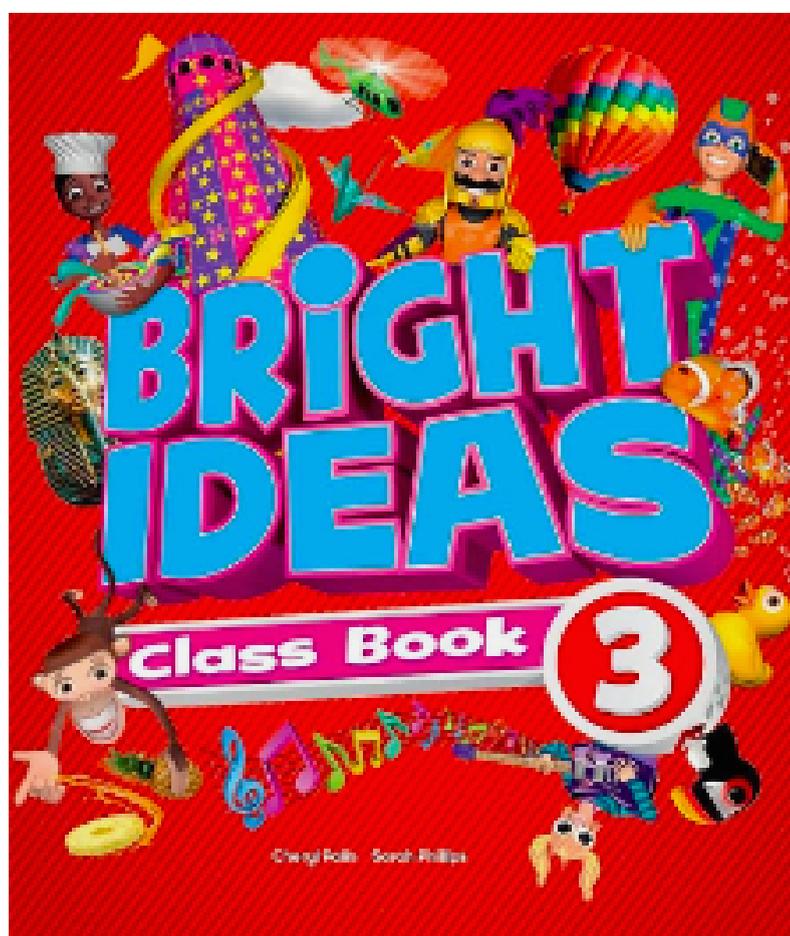
MEGALE, Antonieta. H. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil**: Uma análise dos documentos oficiais. The ESPecialist, [S. l.], v. 39, n. 2, 2018.

- MONTE, Júnior. **Por uma noção de língua menos ordinária**: notas sobre debate midiático em torno do livro *Por Uma Vida Melhor*, de Heloísa Ramos. Curitiba, 3(4), jan.-jun. 2015.
- MORANTE VALLEJO, Roser. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco Libros, S.L., 2005.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngue**: articulações com teorizações bakhtinianas. D.E.L.T.A. v. 31, n.2. 2015.
- ROLDÃO, C.; ALMEIDA, S. (Eds.). **Gestão curricular**. Para a autonomia das escolas e professores. Lisboa: Ministério da Educação. 2018.
- SILVA, D. M.; MILANI, S. E. **Whitney, Saussure, Meillet e Labov**: a língua como um fato social. In: Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- SILVA, Maria Cristina Parreira da. **Os estrangeirismos e o vocabulário fundamental nos dicionários bilíngues**. Cadernos de Tradução, v. 2, n. 18, p. 215-234, 2006.
- SOARES, S. S. D; STENGEL, M. **Netnografia e a pesquisa científica na internet**. Psicologia USP, v. 32, e200066, 2021.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 23ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- TIBA RÁDIS BAPTISTA, Lívia. M. **Representação e Educação Linguística de Professores de Línguas**: Revisitando Algumas Concepções Teóricas. Línguas & Letras, [S. I.], v. 19, n. 44, 2018.
- RODRIGUES, Daniel. F. **Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 1, n. 45, p. 55-73, jan/jun. 2006.
- KRASHEN, Suresh. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- KUMARAVADIVELU, Suresh. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven, CT: Yale University Press. 2003.
- KUMARAVADIVELU, Suresh. **Understanding Language Teaching**: From Method to Postmethod B. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- VANGUARDA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/vanguarda/>. Acesso em: 09 set. 2023
- VYGOTSKY, Lev.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London; New York:Routledge, 2000.

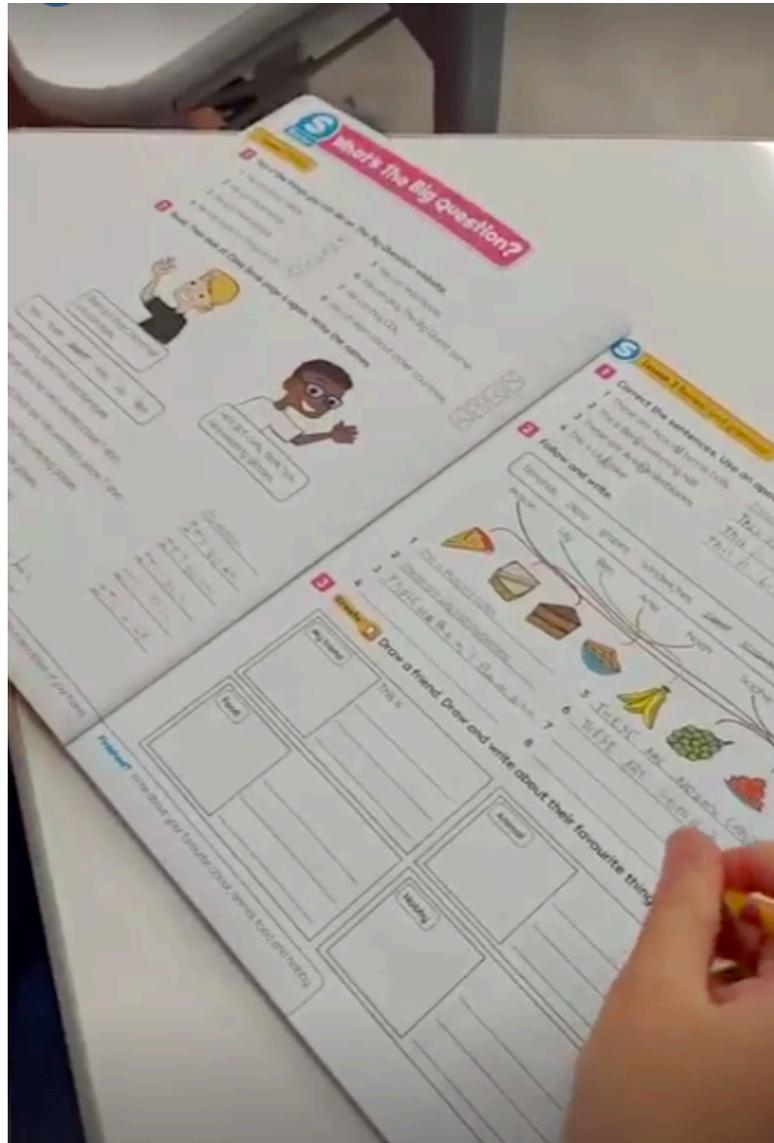
WILKINS, David. **Linguistics in Language Teaching**. Cambridge: MFT Press. 1972

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. Tradução de Jefferson Virgílio. *Revista Iberoamérica Social*, v. 9, 2018.

ANEXO A - Livro *Bright Ideas*



Anexo B - Páginas do livro *Bright Ideas*



Anexo C - Livro *Welcome to Our World*



Anexo D - Livro *Grammar Explorer*

