

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

BIANCA R. V. GARCIA

Quanto mais cedo melhor (?):

uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças

(exemplar revisado)

São Paulo
2011

BIANCA R. V. GARCIA

Quanto mais cedo melhor (?):

uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças

(exemplar revisado)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos

São Paulo
2011

**AUTORIZO A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO
TRADICIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE
ESTUDO OU PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.**

Folha de Aprovação

Bianca R. V. Garcia

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a Dr^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a Dr^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

***Ao Cá, meu amor e companheiro de aventuras, com
muita gratidão por seu apoio, carinho e incansável
fé no meu trabalho.***

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 2011. 216 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

Atualmente, é notável a expansão do oferecimento de aulas de inglês para crianças pequenas no Brasil. As modalidades disponíveis no mercado são variadas e os pais que se interessam por elas podem optar por cursos específicos de língua estrangeira, escolas internacionais, bilíngues, ou até mesmo escolas regulares que ofereçam aulas de inglês incluídas em suas grades curriculares. De qualquer maneira, todas elas são acessíveis quase que exclusivamente por meio do ensino privado. Ancorados nos pressupostos da Análise do Discurso desenvolvidos na França (Pêcheux, 1975), e no Brasil (Orlandi, 2001; Coracini, 1998), analisamos as representações de criança, língua estrangeira e ensino de língua estrangeira presentes nos dizeres da legislação brasileira, da mídia (reportagens e sites institucionais) e de coordenadoras da área, buscando compreender de que forma as justificativas da inclusão desse componente curricular se materializam e com quais sentidos se relacionam. Esta análise nos permitiu depreender certas regularidades nos sentidos: em primeiro lugar, as representações de criança veiculam duas perspectivas dominantes: a de um ser passivo, que aprende rápido por não realizar processos mentais complexos e uma outra relacionada à ideia de um trabalhador em potencial. Em segundo lugar, quanto às representações de ensino de LE, há dizeres que referem o processo de aprendizagem como absorção, ou, então, modelagem de comportamentos. As representações de LE, por sua vez, remetem majoritariamente a um sentido de garantia de sucesso da vida profissional. Finalmente, pudemos

concluir que a prática do ensino de inglês para crianças emerge de uma cadeia discursiva cujos sentidos estão maciçamente alinhados com os dizeres do mercado neoliberal. A análise das justificativas pedagógicas do ensino de inglês para crianças tornou-se, uma análise das projeções da criança no mercado de trabalho e da naturalização da lógica capitalista para a formação e preparação das crianças de elite. Assim, parece que o “mais cedo” do aprendizado linguístico coincide com o “mais cedo” da aceitação das práticas do mercado na educação e também da euforização da produtividade, excluindo, até da mais precoce infância, o acesso ao ócio ou a não-obrigatoriedade da produção.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira, educação infantil, Análise do Discurso, escolas bilíngues, mercantilização da educação.

Abstract

GARCIA, B. R. V. **The earlier, the better (?) a discursive analysis of English teaching to children.** 2011. 216 p. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

Currently there is a remarkable expansion of English courses for young children in Brazil. There are several modalities available and among them parents may choose from foreign language courses, international and bilingual schools up to schools where English classes are provided in their curricula. Nevertheless, they are all available almost exclusively through private education. Relying on Discourse Analysis assumptions (Pêcheux, 1975; Orlandi, 2001; Coracine, 1998), we have analyzed the representations of children, foreign language and foreign language teaching in the utterances of Brazilian legislation, in the media (reports and institutional sites) as well as in pedagogical coordinators' talk, aiming at understanding how the justifications for the inclusion of this curricular component materialize in the discourse, and what senses they relate to. The analysis enabled us to identify certain sense regularities. Firstly, representations of children point to two dominant meanings: one which refers to the belief that they learn fast because they do not perform complex mental processes, and another related to the fact that they are potential workers. Regarding the representations of English teaching, the sayings refer to the learning process as absorption or behavior modeling. The second one concerns representations of English that refer mostly to its sense as a guarantee of success in professional life. Finally, we concluded that the practice of teaching English to children emerges from a discursive chain whose senses are overwhelmingly aligned with the utterances of the neoliberal market. Our analysis of

the justifications for teaching English to school children has revealed itself the analysis of projections of the child into the labor market and the naturalization of capitalist logic in the education and the upbringing of elite children. Thus, it seems that the "early" language learning coincides with the "early" acceptance of market practices in education, as well as the valorization of productivity, preventing, from the earliest childhood, access to idleness or the right to non-compulsory production engagements.

Keywords: foreign language teaching, early education, Discourse Analysis, bilingual schools, market practices in education.

Agradecendo...

À CAPES, pelo financiamento de minha pesquisa.

À minha orientadora Deusa, por sua infindável paciência e apoio durante todos os momentos deste percurso. Obrigada por acreditar em minhas inquietações, e me instigar constantemente com perguntas que me levariam mais além. Obrigada pelo bom humor e pelas deliciosas horas de debate e descoberta que tivemos ao longo dessa pesquisa. Obrigada por me deixar mais atenta aos exageros e às panfletagens excessivas, e por nunca me deixar perder de vista as questões relativas ao sentido.

A todos os docentes que me inspiraram e desestabilizaram durante minha (iniciante) carreira acadêmica. Obrigada à Anna Maria Carmagnani e Maria José Coracinni por sua cuidadosa leitura e valiosas contribuições quando de meu exame de qualificação. A Marisa Grigoletto por me ajudar a organizar minhas ideias iniciais no formato que hoje assumiram.

Ao Departamento de Letras Modernas, representado por seu corpo técnico-administrativo: Edite, Romilda e Cleide, obrigada por sempre serem eficientes na resolução das questões burocráticas e por colaborar com sua dedicação e bom humor para o andamento dos aspectos institucionais deste trabalho.

A Carlos, meu companheiro de longa jornada, por sua inabalável fé em meu potencial. Obrigada por me dar a mão em todos os momentos de dúvida, cansaço e impaciência que vivemos durante o tempo desta pesquisa. Obrigada por sua generosidade ao sempre compartilhar comigo sugestões de bibliografia que pudessem endereçar minhas inquietações, e obrigada por sempre me lembrar de manter o foco na finalização deste trabalho.

Ao Zé, meu incansável e irremediável amigo.

Às colegas de Grupo de Estudo, que sempre me estimularam com suas próprias pesquisas e com a agradável convivência. Em especial às amigas Ingrid Del Greco, Daniela Reyes e Renata Matsumoto, pelo companheirismo e pelos ombros amigos nas horas de saltar e de chorar.

A minha família por sempre me fazer acreditar em meu potencial. Agradeço especialmente à minha tia Rosani, que mostrou a todos nós que a busca da realização acadêmica era possível, e que pode ser feita de maneira brilhante. Agradeço a minha mãe por realizar todos os esforços que estavam a seu alcance para que eu pudesse finalizar meus estudos. A meu irmão, Pablo, por existir e me inspirar a lutar sem me deixar abater. E aos meus tios Rosângela e Reinor, por sempre terem um punhado de pulgas para me colocar atrás das orelhas.

A todos os amigos que debateram comigo, me fizeram perguntas e me ajudaram a desdobrar minhas questões e minhas respostas: Leonardo, Renata, Rosi, Isabelle, Rogério, Renê, Nicole, João e Kelly. Obrigada por nunca perderem o interesse em meu trabalho.

Especialmente, agradeço ao Kiko, que não perdeu uma oportunidade de contribuir em minha vida, tanto sendo um coordenador inspirador, quanto um arguidor instigante ou um amigo fiel.

À Jô, que me abriu as portas para essa aventura que é o Ensino de Inglês para crianças na Educação Infantil, e a todos os colegas das escolas onde trabalhei, que me receberam de braços abertos (e cheios de paciência), me ensinando sobre esse lugar que é a escola. Obrigada por me deixarem curiosa e intrigada!

Finalmente, mas não menos importante, a todos os meus alunos e alunas, fonte primordial de inspiração para este trabalho. Obrigada por me apresentarem à fantástica aventura que é dar aula para vocês!

INTRODUÇÃO: ENSINANDO INGLÊS PARA CRIANÇAS	14
Modalidades do Ensino de Inglês para Crianças.....	16
Recorte Epistemológico.....	19
Justificativa	24
Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	25
Constituição do Corpus	27
Normas para a Transcrição das Entrevistas.....	31
Lista de Abreviaturas	32
CAPÍTULO 1: SILENCIANDO OS SENTIDOS DO INGLÊS COMO LE: UM PERCURSO HISTÓRICO ATRAVÉS DAS LEIS	33
CAPÍTULO 2: LEGITIMANDO OS SENTIDOS DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: OS DIZERES DA MÍDIA.....	65
2.1 A criança como aprendiz mais favorecido por suas características psiconeurológicas.....	69
2.2 A criança como aprendiz para a inserção no mercado de trabalho	83
2.3 Absorvendo e trabalhando... ..	96

CAPÍTULO 3: A PRODUTIVIDADE DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS E A VONTADE DE LEI: OS DIZERES DAS COORDENADORAS

.....99

3.1 A escola particular como lugar sem lei 101

3.2 Língua Estrangeira como Produtividade..... 113

3.3 Disforizações do Ensino de Língua Estrangeira 120

3.4 – As vantagens da criança-aprendiz 125

Considerações Finais: quanto mais cedo, melhor? 130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 142

ANEXO A – REPORTAGENS E WEBSITES..... 152

ANEXO B - ENTREVISTAS 166

INTRODUÇÃO

Ensinando Inglês para Crianças

Nos últimos anos, pudemos assistir à expansão e consolidação do lugar de mercado dos cursos de ensino de línguas estrangeiras. Tal movimento pode ser creditado, em parte, ao imaginário existente com relação à eficácia da educação oficial. A constituição do currículo ensinado, a preparação de docentes e a estrutura das escolas públicas são frequentemente desvalorizadas pelos dizeres das instituições privadas, da mídia e dos agentes desse contexto (professores e alunos), como pontua, dentre outros estudos, o de Silva (2007). No caso do ensino de língua estrangeira, o descrédito com relação à eficácia do aparelho oficial de ensino se estende também à maioria das escolas particulares, tendo como consequência a repetição de um pré-construído¹ que afirma “lugar de LE não é na escola regular”, um aspecto explorado no trabalho de Uechi (2006) e Sousa (2006). Daí o fértil terreno para a expansão do mercado livre do ensino de LE, no qual muitos professores (como eu) têm suas primeiras experiências práticas antes de completarem as respectivas formações acadêmicas².

Ao longo de dez anos de (sobre)vivência nesse mercado, mantive contato com uma tendência que vem se intensificando com o decorrer do tempo: o ensino de inglês para crianças. Por conta da natureza de nossas características (a maioria dos professores ainda estava em formação, e nenhum tinha experiência na área de

¹Podemos compreender os pré-construídos como enunciados provenientes de discursos anteriores, que emergem nos discursos como ideias consolidadas (PÉCHEUX, 1975).

²E muitos ali se mantêm, mesmo depois de terminada sua formação universitária.

pedagogia, nos diversos institutos em que trabalhei durante esse período), as turmas de crianças eram sempre evitadas (quando não temidas) por nós. Aliava-se a isso a grande dificuldade que as coordenações tinham para lidar com as questões de aprendizado, convivência e disciplina que as referidas turmas introduziam naquele ambiente, uma vez que a maioria habitual de nosso público-alvo era de adolescentes e adultos. Em escolas de idiomas, por sua vez, as crianças eram, sem dúvida, estranhas no ninho. Para nossa maior inquietação, o movimento não apenas aumentava em grandeza (cada vez mais nossas manhãs e tardes eram preenchidas com turmas cheias de alegres aluninhos e aluninhas), como também a idade dos alunos, inversamente, diminuía cada vez mais, até ao ponto - confesso - de desespero, em que tivemos de elaborar um curso para crianças que não sabiam ainda ler ou escrever.

Depois de alguns anos aprimorando minhas habilidades instintivas de ensino de inglês para crianças (doravante EIC), e temendo um pouco menos as aulas com os pequenos, recebi um desafio que acabou irremediavelmente me aliciando para a turma deles: fui convidada para ministrar aulas de LE em uma escola particular de educação infantil. Apesar de relutante, decidi abraçar a oportunidade, e acabei entrando em contato com as inquietações que me motivaram a dar início a esta pesquisa. Por estar em um ambiente com maior grau de formalidade, decidi que era hora de aprofundar as leituras teóricas específicas e aprender mais com o que estava sendo feito em EIC. Minha primeira grande surpresa foi a (então) inexistência de materiais para professores nessa área. A literatura nacional tratava apenas de aspectos específicos de educação infantil, mas, como não fazia parte do escopo nacional nesse segmento, não havia menção ao ensino de LE. Os trabalhos acadêmicos que encontrei não se ajustavam ao meu contexto, pois, em sua quase

totalidade, debatiam aspectos do EIC a partir do ensino fundamental I (faixa etária com características e necessidades bastante diferentes da educação infantil), e as expectativas de pais, colegas, coordenação e direção da instituição em questão não pareciam apontar para os mesmos lugares. O contato com os agentes desse cenário revelou dúvidas existentes a respeito do papel da LE na escola, da relação que as crianças desenvolveriam com essa nova língua e de que maneira esta afetaria as relações já existentes com a língua materna, das possibilidades de aprendizado, da escolha apropriada de conteúdos e abordagens, enfim, percebi que, mesmo em um panorama bastante específico e restrito, havia pouquíssimas certezas e saberes estabelecidos. Foi então que decidi investigar, partindo de uma perspectiva dos estudos discursivos, os sentidos veiculados sobre o EIC, e observar de que maneira os aspectos constitutivos dessa prática (em nosso recorte, a criança, a língua estrangeira e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira) são representados nos discursos veiculados em diversas instâncias sociais.

Modalidades do Ensino de Inglês para Crianças

Apesar do crescente interesse das classes médias e altas pelo EIC e o consequente aumento de seu oferecimento, em nosso país, essa prática não é sujeita a nenhuma regulamentação³, daí a inexistência de qualquer dado oficial nesse âmbito. Além da falta de informações por parte do Estado, outros fatores complicam a pesquisa, como a natureza do registro das escolas bilíngues junto às

³ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o oferecimento de aulas de língua estrangeira moderna é obrigatório, a partir da primeira série do ensino fundamental II, o sexto ano do ensino fundamental.

secretarias municipal e estadual de educação⁴ e de não ser possível utilizarmos o nome delas como critério de seleção⁵. Apesar das dificuldades, por meio de participação em eventos e de cursos na área, além de leitura dos trabalhos desenvolvidos a respeito do assunto, pude ampliar meus conhecimentos sobre esse mercado.

Nossas observações empíricas do EIC nos levaram à identificação das seguintes modalidades de oferecimento:

- a) Cursos livres de idiomas: a modalidade mais flexível de EIC. O número de horas-aula pode variar de 2 até 5 horas/semana. O currículo é geralmente desenhado em consonância com o método/abordagem do instituto em questão e independe das expectativas de aprendizagem e dos temas trabalhados na escola regular. Nesses cursos, a língua de instrução é geralmente o inglês.
- b) Escolas bilíngues⁶: nesta modalidade encontramos as escolas que se autodenominam bilíngues. Englobam os colégios que seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) e oferecem um número grande de aulas de LE. A carga horária de inglês varia bastante, podendo se estender entre 25% até 100%⁷ do tempo total. Nessas

⁴ Em virtude da inexistência de uma categoria especial de registro para as escolas particulares bilíngues nos órgãos oficiais, estas são registradas como escolas de educação infantil (na secretaria municipal de educação) e/ou escolas de ensino fundamental (na secretaria estadual de educação), em outras palavras, elas são registradas como escolas “comuns”.

⁵ Muitas escolas bilíngues não incluem a designação *bilíngue* no nome da escola. Assim sendo, na listagem do Censo Escolar de 2009 (acessado em www.educacao.gov.br), uma busca por escolas bilíngues resultou em apenas seis instituições. Segundo a pesquisa empírica de Selma Moura (2009), temos hoje cerca de quarenta e seis escolas dessa modalidade.

⁶ Estas são também chamadas de escolas bilíngues de prestígio (MOURA, 2009, p.57).

⁷ Observamos que é prática comum nas escolas bilíngues de educação infantil adotar um currículo totalmente baseado na LE, o chamado currículo de “imersão”. (cf. entrevista de C3).

escolas, há graus variáveis de dominância entre os idiomas, podendo a instrução majoritária ser em língua portuguesa ou em língua inglesa.

- c) Aulas de inglês no currículo regular: muitas escolas monolíngues optam também por incluir aulas de inglês no currículo antes do exigido por lei. Observamos, neste âmbito, que há também grande variabilidade do número de horas-aula oferecidas, de 1 a 5 horas-aula por semana⁸. Nessas escolas, o oferecimento de LE não altera sua adesão aos PCNs, podendo o conteúdo da área estar vinculado ou não às expectativas de aprendizagens e práticas curriculares da escola. Em nosso contato com professores, pudemos concluir que o currículo de LE é geralmente isolado do currículo geral das escolas, tratando de temas selecionados pelos professores da área ou presentes nos materiais didáticos.
- d) Escolas internacionais⁹: este é o segmento mais elitizado de oferecimento de EIC, sendo acessível apenas às famílias mais abastadas, por conta de seu alto custo¹⁰. Nessas escolas, o currículo seguido é o do país de origem, podendo ou não haver conformidade com os PCNs. Essas escolas oferecem certificação internacional e são reconhecidas por órgãos como a *International Schools Association* ou o *European Council of International Schools*. A instrução ocorre predominantemente no idioma do país de origem e a língua portuguesa é tratada como estrangeira.

⁸ Segundo nossas observações, quando a carga horária excede cinco horas semanais, as escolas passam a se denominar bilíngues, mesmo utilizando o português de maneira majoritária para a instrução.

⁹ Por conta do foco destas escolas em parâmetros internacionais e do público extremamente restrito atendido por elas, não trabalharemos com dizeres referentes a escolas internacionais em nossa pesquisa.

¹⁰ Além das altas mensalidades (as mais baratas custam aproximadamente R\$ 2.000,00), as escolas internacionais cobram uma taxa de matrícula (*endowment fee*) que varia de R\$ 4.500,00 a R\$ 30.000,00, dependendo da escola (SCHÜLZ, 2006).

Apesar da heterogeneidade observada na carga horária de LE oferecida e no currículo trabalhado, todas as modalidades de EIC mantêm uma característica comum: estão presentes apenas no âmbito privado de ensino, o que confere a elas uma grande dependência do mercado para sua sustentação. Essas instituições não apenas desenvolvem práticas pedagógicas, mas também as justificam e são responsáveis por sua venda.

É com esse espaço discursivo multifacetado em vista que nossa pesquisa investigará as representações de criança, língua estrangeira e ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Recorte Epistemológico

O recorte epistemológico e metodológico norteador das reflexões e análises desta pesquisa é a Análise de Discurso (doravante AD), campo do conhecimento que procura problematizar a língua e seu acontecimento, apoiando-se não apenas no aparato teórico proporcionado pela linguística clássica, mas também em outras áreas, tais como a psicologia, as ciências sociais, a história e a filosofia. Tal abordagem objetiva à análise e interpretação da língua em seus constituintes formais e estruturais, assim como em sua realização contextual, ou seja, em sua realidade sócio-histórica. A preocupação com a produção da língua como um acontecimento que tem motivações e significados sócio-históricos é o que diferencia a AD de outros estudos linguísticos.

A AD propõe uma articulação entre o estruturalismo, o marxismo e a psicanálise, trabalhando por entre a tensa intersecção das áreas, como afirma Gregolin (2004, p. 193):

Por meio dessa articulação, há uma relação tensa que se estabelece entre uma teoria de língua (Saussure), uma teoria de história (Marx), uma teoria do sujeito (Freud) que vai concretizar-se a partir de releituras feitas por Althusser, Lacan, Pêcheux, Foucault.

Essa articulação opera por meio da adoção da linguagem como objeto de estudo, mas sob uma perspectiva que inclui em sua concepção as condições de produção¹¹. A crítica materialista proporciona a essa investigação linguística a atenção aos aspectos circundantes da realidade: econômicos, políticos e sociais, tidos aqui não como complementos da cena enunciativa, mas como elementos constitutivos da linguagem e do discurso. Segundo Pêcheux, “todo processo discursivo se inscreve em uma relação ideológica de classes” (1975, p. 92), carregando, por consequência, marcas da tensão aí presente. Neste contexto, a ideologia, que age no sentido de naturalizar as contradições, de exercer força no movimento dos sentidos, afeta tanto a interação entre as classes quando entre os sujeitos e o discurso. Para Althusser (1969 [2003], p. 94)¹², a transparência da linguagem também é um efeito da ideologia:

Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusive as evidências da transparência da linguagem), a evidência de que você e eu somos sujeitos – e até aí não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.

¹¹ Para Pêcheux (1975), essa noção engloba não apenas o contexto sócio-histórico da produção do discurso, como também as posições-sujeito construídas por meio desse.

¹² Nota sobre as referências: em obras cuja data de publicação for diferente da data da edição consultada, adotaremos o seguinte padrão (data da publicação [data da edição consultada])

A ideologia naturaliza o *já-lá* da linguagem e do sujeito e afeta o discurso produzindo dois esquecimentos que operam em sua produção (PÊCHEUX, 1975). O esquecimento número um é relativo à não-possibilidade da exterioridade do sujeito com relação à sua formação discursiva dominante, ou seja, a ilusão de ser origem dos sentidos que produz. Essa ilusão é constitutiva de nosso assujeitamento pelas formações discursivas e ideológicas, isto é, não conseguimos observar “de fora” os sentidos que edificamos no momento de sua produção, e nem identificar as formações ideológicas que mobilizamos a fim de construí-los, sendo afetados, assim, pela ilusão de autoria.

O segundo esquecimento é da ordem da enunciação, e consiste na ilusão da univocidade da formulação, ou seja, ao dizermos algo, desconsideramos as outras várias possibilidades de construção que veiculariam um sentido similar. Segundo Pêcheux: “todo sujeito-falante selecionará no interior da formação discursiva que o domina (...) um enunciado, e não outro.” (1975, p. 173), e, ao fazê-lo, oculta os outros enunciados possíveis. Em outras palavras, os dois esquecimentos operam no sujeito fazendo-o crer que é a origem do que diz, e que seu dizer tem apenas o sentido que ele busca expressar.

Segundo Coracini (2007), o sujeito para a AD, como concebido por Lacan, começa a existir ao se inscrever na linguagem. Além disso, a concepção de si também é articulada por meio da identificação do sujeito com representações produzidas socialmente. Ao identificar-se, traz para dentro o que está fora, construindo sua autoimagem por meio do que lhe é dito sobre si próprio. Segundo Woodward (2000, p.17), as representações nos fornecem possibilidades de existência, lugares, a partir dos quais podemos nos posicionar e a partir dos quais podemos falar.

Em nosso contexto imediato, o Brasil, podemos observar a crescente penetração do que Harvey (1989 [2007]) chama de capitalismo de acumulação flexível, que se caracteriza essencialmente pela ruptura com o fordismo, apoiando-se na flexibilização dos processos, dos mercados e dos padrões de consumo. Por flexibilidade, compreendemos a possibilidade de deslocamento e movimentação tanto do capital quanto dos processos de produção que foram possibilitados pelas mudanças tecnológicas ocorridas principalmente na segunda metade do século XX. Tal sistema econômico também gerou reflexos na maneira de compreensão das práticas sociais, pois evidenciou-se a característica efêmera e transitória das relações, o que fez com que a fragilidade e a “condição eternamente provisória das identidades não possa mais ser escondida” (BAUMAN, 2005, p. 22). Acreditamos que, na sociedade brasileira atual, a penetração do sistema econômico seja mais visível do que a liquidez das relações e das identidades.

Nesse contexto, a unidade do sujeito cartesiano começa a ser deslocada e substituída pela multiplicidade e heterogeneidade do sujeito pós-moderno, que se divide em vários “eus”. Consideramos que as identidades se constituem no e pelo discurso, podendo sobrepor-se e coexistir, não sendo fragmentadas entre si ou existindo de maneira independente.

Tal heterogeneidade relacionada às identidades do sujeito pós-moderno pode ser demonstrada no dizer de uma das coordenadoras de escola bilíngue que entrevistamos¹³. Ao ser perguntada a respeito das vantagens ou desvantagens do ensino bilíngue, ela se “desdobra” em três posições-sujeito e enuncia:

¹³ Trataremos mais detalhadamente dessas entrevistas ao descrevermos o corpus, à página 27.

eu sou perigosa para responder essa questão... porque eu tenho três visões... eu tenho a minha visão como mãe... tenho minha visão como coordenadora e tenho minha visão como pesquisadora

A pós-modernidade nos permite o desdobramento em um sujeito múltiplo, o que até então não nos era possível, mas, por outro lado, a fluidez das identidades pode mascarar a rigidez das leis que controlam e regem o que pode ou não ser dito a partir de um determinado lugar (FOUCAULT, 1970 [2003]). Ao mesmo tempo em que o sujeito pode “desdobrar suas identidades”, ainda sofre a pressão dos mecanismos de controle que cerceiam a normalidade dos dizeres e selecionam quais sentidos são passíveis de produção por esta ou aquela posição discursiva. Em outras palavras, a multiplicidade de identidades não muda o fato de a posição-mãe poder produzir determinados sentidos que são vetados às posições de coordenadora e pesquisadora.

Neste jogo de esquecimento e memória que é a produção dos discursos, podemos compreender tanto o sujeito quanto o sentido como efeitos voltados para as possibilidades de realização e (re)produção. Ambos deslizam de acordo com as posições ideológicas sustentadas tanto nos dizeres quanto pelos dizeres, e, portanto, o sentido não está colado às palavras e o sujeito não está colado ao ente biológico. O primeiro é construído por meio das relações de poder entre os elementos da enunciação, e o segundo, a posição-sujeito, se constitui na relação com o outro e com a linguagem. Quando abordamos sentido e sujeito, tratamos de lugares e regiões possíveis no espectro do dizível, não os considerando fora das relações discursivas:

(...) sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, que entram no imaginário e na ideologia.

Se, na Psicanálise temos a afirmação que o inconsciente é estruturado como linguagem, na AD considera-se que o discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia. (ORLANDI, 2005, p.99)

Na articulação entre a linguagem e suas condições de produção, buscaremos analisar as posições-sujeito e os sentidos sobre o EIC, problematizando, dessa maneira, a relação da ideologia da flexibilização e globalização com as representações de criança, língua estrangeira e ensino de língua estrangeira que circulam em diversas instâncias discursivas. Em uma delas, com poucos sentidos cristalizados, procuraremos investigar de que maneira determinados sentidos são privilegiados em detrimento de outros.

Justificativa

Nos dias atuais é notável a expansão do oferecimento de aulas de língua estrangeira para crianças. Há várias modalidades para os pais interessados, que podem optar por cursos específicos de língua estrangeira em institutos de idiomas, escolas bilíngues de educação infantil, ensino fundamental, escolas regulares que oferecem aulas de inglês dentro de suas grades curriculares e, por fim, escolas internacionais. No Brasil, o número de escolas bilíngues aumentou de 145 para 187 entre 2007 e 2009, um crescimento de quase 30% em um período de dois anos¹⁴.

Nesse contexto de expansão, os trabalhos acadêmicos atualmente produzidos com relação ao EIC estão, em sua grande maioria, concentrados na linguística aplicada ao ensino de línguas e tratam de assuntos específicos da prática docente, como o desenvolvimento de parâmetros para o ensino de inglês (ROCHA,

¹⁴ Fonte: AGÊNCIA ESTADO, 2010.

2006), a formação de docentes em escolas bilíngues (WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009), e, também, a utilização da LE como ferramenta mediadora de educação (CORTEZ, 2007). Há, ainda, estudos na área da psicologia que relacionam o bilinguismo ao desenvolvimento infantil (FLORY, 2009) e os da educação, que buscam definições e investigam as práticas pedagógicas de escolas bilíngues (MOURA, 2009; ROSA, 2009;). Outros também problematizam a questão das escolas de elite (CANTUÁRIA, 2005; ALMEIDA, 1999). Estão ausentes estudos discursivos a respeito desta área, envolta em condições de produção que se caracterizam pela instabilidade dos sentidos produzidos nas diversas instâncias, como já mencionamos anteriormente.

Acreditamos que a problematização desses sentidos pode ser de interesse aos profissionais que atuam na área de ensino de língua estrangeira e de educação, por contribuir para sua prática ao fornecer um recorte interpretativo e crítico desse cenário.

O percurso que realizamos também diz respeito a todos aqueles que buscam compreender, de maneira mais complexa, o movimento atual de valorização do ensino precoce de língua estrangeira e das práticas que o circundam, auxiliando na reflexão de pais, professores e agentes envolvidos nesse processo de modo geral.

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

No desenvolvimento de nossa pesquisa, apoiamo-nos nas teorias sobre a globalização, suas características econômicas e sociais (cf. HARVEY, 1989; BAUMAN, 1989) e nas noções de sujeito, linguagem, ideologia e condições de produção, a fim de compreendermos os dizeres a respeito do ensino de inglês para

crianças e, assim, propormos reflexões em torno de seus possíveis efeitos de sentido. Pressupondo que o EIC é uma modalidade acessível apenas por meio do ensino privado e, portanto, do consumo, levantamos a hipótese de que os sentidos associados a ele se alinham mais com características do mercado globalizado do que com os benefícios pedagógicos.

Norteiam nosso trabalho as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais as representações de criança e aprendizado de língua estrangeira que podem ser apreendidas da legislação, dos textos de mídia e dos dizeres das coordenadoras?
- b) De que forma as escolas justificam a necessidade do ensino de língua inglesa a crianças pequenas por meio de seu discurso institucional?

Ao refletir sobre tal cenário, temos como objetivos gerais:

- Contribuir com as investigações acerca da educação brasileira mediante a discussão dos aspectos relacionados ao aprendizado de LE e de seu papel na formação dos aprendizes brasileiros, assim como sua participação na relação com nossa própria língua e cultura;
- Problematizar a necessidade/os efeitos do aprendizado de inglês como LE nos ciclos iniciais da educação, contribuindo, assim, para o debate acadêmico a esse respeito.

Como objetivos específicos pretendemos:

- Investigar as representações de criança, língua estrangeira e ensino de língua estrangeira advindos da legislação educacional brasileira, de materiais midiáticos, de materiais institucionais e do discurso de coordenadoras pedagógicas de escolas regulares e bilíngues;
- Identificar, neste espaço específico, traços discursivos a respeito da aprendizagem de inglês que venham a contribuir para uma reflexão crítica sobre seu ensino para crianças;
- Problematizar as semelhanças e diferenças encontradas entre os dizeres analisados, relacionando-os com o cenário da globalização e da pós-modernidade.

Constituição do Corpus

A fim de podermos observar o movimento dos sentidos do EIC em diferentes instâncias discursivas, fizemos uso de textos que remetem a vários níveis de estabilização de sentidos. Quando nos referimos a sentidos estáveis, consideramos formações discursivas que, por meio dos mecanismos de controle e exclusão (FOUCAULT, 1970 [2003]), produzem sentidos aparentemente mais uniformes, mais controlados, como é o caso da legislação, por exemplo. Podemos considerar que, nessas regiões supostamente “estáveis”, o efeito ideológico faz parecer que os conflitos e tensões entre as diferentes potencialidades de sentido e as lutas de poder envolvidas na materialização discursiva de cada uma delas são silenciadas pelo peso da autoria de um enunciador (DUCROT, 1984 [1987]) que goza de um status hegemônico, concentrando, dessa forma, um poder maior. As formações discursivas menos estabilizadas se encontram à margem, podendo produzir sentidos de maneira

menos controlada (o que não garante que eles escapem da lógica estabelecida pelas instâncias mais centrais).

No capítulo 1, demos início à análise observando decretos e leis produzidos desde a República Velha até os dias atuais, selecionados por sua relação com o tema LE. Por meio da análise dessas leis e decretos, buscamos traçar um panorama analítico do ensino de línguas no Brasil ao investigar de que maneira as condições de produção ecoam nos textos.

A seguir, no capítulo 2, selecionamos cinco reportagens produzidas entre 2001 e 2007 em diversas publicações: duas reportagens advindas de uma revista de grande penetração nacional, duas de um jornal diário que circula no estado de São Paulo e, a última, de uma revista mensal especializada em crianças e adolescentes¹⁵. Decidimos investigar os dizeres da mídia por considerarmos que constituem uma instância discursiva atuante no processo de criação de necessidades de consumo (CORACINI, 2006, p. 137) que relaciona-se diretamente com o EIC em nosso país, por se tratar de um tipo de ensino apenas acessível por meio das escolas particulares, e, portanto, que apresenta relação direta com a lógica do mercado.

Posteriormente investigamos os dizeres das escolas fornecedoras de EIC veiculados em seus sites. Realizamos um levantamento em sites de aproximadamente 34 instituições, a fim de poder identificar os elementos comuns, nos quais a instituição produzia sua descrição, sua designação e, conseqüentemente, atribuía sentidos às categorias que estamos analisando. Após a identificação de aproximadamente 30 elementos distintos que figuravam na construção dos sites, optamos por selecionar as seções em que a escola “falava

¹⁵ Coletamos as reproduções integrais das reportagens dos websites dos jornais e da revista.

sobre si”. Decidimos selecionar os sites que figuravam nas reportagens¹⁶, com o objetivo de analisar os sentidos presentes em seus dizeres.

Finalmente, no capítulo 3, analisamos as entrevistas realizadas com coordenadoras pedagógicas de escolas particulares regulares e bilíngues. A seguir, descrevo resumidamente o perfil das coordenadoras entrevistadas:

	Formação	Tipo de escola onde trabalha	Localização e Perfil Socioeconômico (aproximado) da clientela¹⁷
C1	Superior completo em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar	Escola particular regular, com inclusão de aulas de inglês a partir da educação infantil	Zona Oeste de São Paulo, região de grande concentração de classes A2, B1 e B2 ¹⁸
C2	Mestrado em Educação	Escola bilíngue de educação infantil e ensino fundamental I	Zona Oeste de São Paulo, região de grande concentração de classes A2, B1 e B2

¹⁶ Apesar de nossa lista inicial incluir oito sites, dois deles foram construídos de modo a não permitir a cópia e gravação de seus textos, o que impossibilitou a coleta dos enunciados, reduzindo nosso número de sites.

¹⁷ Distribuição da população com base no estudo de PAIVA (2010).

¹⁸ Esta classificação segue o chamado “Critério Brasil”, critério criado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), com a finalidade de estimar o poder de compra da população em termos de “classes sociais”. Segundo a ABEP, as faixas de renda familiar de acordo com a renda seguem a seguinte tabela:

RENDA FAMILIAR POR CLASSES

Classe	Pontos	Renda média familiar (R\$)
A1	30 a 34	7.793
A2	25 a 29	4.648
B1	21 a 24	2.804
B2	17 a 20	1.669
C	11 a 16	927
D	6 a 10	424
E	0 a 5	207

(fonte: abep.org.br, acesso em 10/03/2010)

C3	Superior completo em Pedagogia	Escola concessionária de educação infantil a ensino médio que está passando por processo de bilingualização por meio da implantação de um sistema de ensino produzido por empresa especializada.	Zona Leste de São Paulo, com maior concentração de classe C, D e E.
-----------	--------------------------------	--	---

Todas as coordenadoras foram entrevistadas nas escolas onde trabalhavam mediante agendamento de entrevistas. Com exceção de C1, elas não conheciam a entrevistadora e não tiveram contato com seu trabalho. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. As perguntas selecionadas foram:

- 1) Como é organizado o currículo do fundamental I/da educação infantil aqui na escola?
- 2) De que maneira esse currículo se articula com a legislação da secretaria estadual/municipal de ensino?
- 3) Há algum tipo de pressão por parte dos órgãos de fiscalização quanto à organização e distribuição das aulas?
- 4) De que forma as competências linguísticas das crianças são estimuladas/observadas/avaliadas nas aulas de língua inglesa?
- 5) Qual é, em sua opinião, a vantagem de iniciar o aprendizado na educação infantil ou no ensino fundamental?
- 6) Em sua opinião, porque os pais procuram uma escola bilíngue para os filhos?
- 7) De que maneira você acredita que as crianças que estudam em escolas bilíngues no contexto brasileiro estabelecem relações com sua cultura e com a cultura do outro?

As entrevistas foram semiguizadas com as perguntas-base adaptadas às respostas das entrevistadas, assim como ao contexto imediato da enunciação.

Nosso objetivo com essa estratégia foi evitar influenciar as respostas das coordenadoras.

Normas para a Transcrição das Entrevistas

Para a transcrição das entrevistas realizadas, nos baseamos no trabalho de Dino Pretti (2000), cujas normas reproduzimos a seguir, com exemplos retirados de nosso trabalho:

OCORRÊNCIA	SINAL	EXEMPLO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	geralmente quem tem mais domínio da língua fala porque () falar primeiro e o outro copia
Entoação enfática	Maiúscula	TUdo é dado em inglês...
Truncamento	/	obrigatórias/vamo pensar no fund 1
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::	mas na verdade o mi::nimo e bem menor do que...
Interrogação	?	e tem alguma fiscalização... a supervisora vai... ?

Qualquer pausa	...	deliberações... é:: da diretoria de ensino... então
Comentários descritivos do transcritor	(())	((risos))
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“texto”	de repente você leva um projeto e fala “isso aqui pode” ela também pode te orientar nisso

Lista de Abreviaturas

AD	Análise do Discurso
C1,2,3	Coordenadora1, 2, 3
EIC	Ensino de Inglês para Crianças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
R1,2	Reportagem
S1,2	Site

CAPÍTULO 1

Silenciando os Sentidos do Inglês como LE: um percurso

histórico através das leis

A fim de compreendermos o aumento na oferta de inglês para crianças nos dias atuais e investigarmos as representações que cercam essa prática, buscaremos, neste capítulo, traçar um panorama do ensino de língua estrangeira no país do ponto de vista legal e estabelecer um paralelo entre a legislação que regula a educação infantil, o primeiro ciclo do ensino fundamental e o oferecimento de LE. Nosso objetivo é investigar as condições de produção (PÊCHEUX, 1975 [1988]) dos discursos oficiais sobre a educação no Brasil. A tessitura de uma análise histórica possibilitará uma compreensão mais ampla sobre a produção de sentidos a respeito da prática que é focal: o ensino de inglês para crianças de zero a dez anos, em escolas particulares na cidade de São Paulo.

Cabe ressaltar que o oferecimento de inglês para crianças nessa faixa etária, embora tenha sofrido um substancial aumento nos últimos anos, não é regulamentado em âmbito federal, estadual ou municipal (no caso de São Paulo), exceto apenas a partir do terceiro ciclo do ensino fundamental (que se inicia no sexto ano). Tal sombra legal, ou seja, a inexistência de reconhecimento desse tipo de prática por parte do Estado, também se aplica às escolas bilíngues e internacionais, cujos registros junto às diretorias de ensino não apresentam diferenciação aparente em classificação legal. Esses estabelecimentos são considerados escolas regulares tanto de educação infantil (as quais não precisam seguir qualquer orientação oficial em seus currículos) quanto de ensino fundamental,

devendo cumprir o currículo mínimo obrigatório veiculado pela secretaria estadual de educação, com um número estipulado de aulas a serem ministradas em língua nacional, e cujo trabalho em língua estrangeira é categorizado como parte diversificada do currículo, indistinta para órgãos responsáveis. No caso das escolas internacionais, elas podem também funcionar em regime experimental, conforme explicitado no artigo 81 da lei 9394 de 20/12/96¹⁹. Dessa maneira, é possível afirmar que as escolas bilíngues de educação infantil e ensino fundamental não são reconhecidas por lei e seus currículos específicos de LE não são registrados pelos órgãos competentes. A exceção neste panorama são as escolas indígenas e de fronteira, consideradas as únicas escolas bilíngues legais no país, mas cuja regulamentação e processos avaliativos também não parecem levar em conta os conteúdos específicos das culturas indígenas envolvidas no processo educativo, embora diversos estudos estejam em trâmite nessa área da educação²⁰.

Frente a esse contexto, optamos por uma análise da legislação relativa ao ensino de língua estrangeira em determinados momentos da história brasileira, buscando, para isso, sentidos e lugares referentes à prática e os relacionando à legislação federal, no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental vigentes nos dias atuais.

¹⁹ “Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.”

²⁰ Não podemos ignorar os esforços feitos no sentido de ampliar o acesso dos povos indígenas à preservação de suas culturas e às novas tecnologias. Entretanto, observamos que, no nível estadual, essa diferença intercultural parece não ser muito levada em conta pelos parâmetros de avaliação. Tal consideração se baseia no fato de que não há diferenciação de participação dessas escolas em sistemas compulsórios de avaliação de rendimento, tais como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo). Há também o projeto das escolas bilíngues de fronteira, que têm como objetivo a troca de experiências entre alunos da rede pública no Brasil e Argentina. A língua ensinada nessas escolas é o espanhol, e esse programa é uma iniciativa do governo federal para uma área específica, e sobre a qual não encontramos legislação referente ou orientações curriculares.

O ensino de línguas estrangeiras modernas ganhou prestígio significativo com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, a qual trouxe consigo as tendências que essa modalidade de ensino já gozava na Europa e nos Estados Unidos (VIDOTTI e DORNELAS, 2006). De modo geral, o ensino do francês ocupava um lugar de destaque no currículo oficial, observada a grande influência política, cultural e científica que a França exercia sobre o Brasil. Segundo as autoras, a quase totalidade dos materiais utilizados nos cursos superiores e de formação militar eram em língua francesa. A partir de 1837, o currículo oficial, materializado pelas práticas do Colégio Pedro II, servia como modelo de qualidade para todas as escolas, as quais requeriam a legitimação por meio da equiparação dos currículos ao do Colégio, a fim de que seus alunos obtivessem o reconhecimento dos diplomas. O ensino no Pedro II era de nível secundário, acessível apenas à elite existente no país, já o ensino primário (as “primeiras letras”) era em sua maioria de caráter privado ou doméstico.

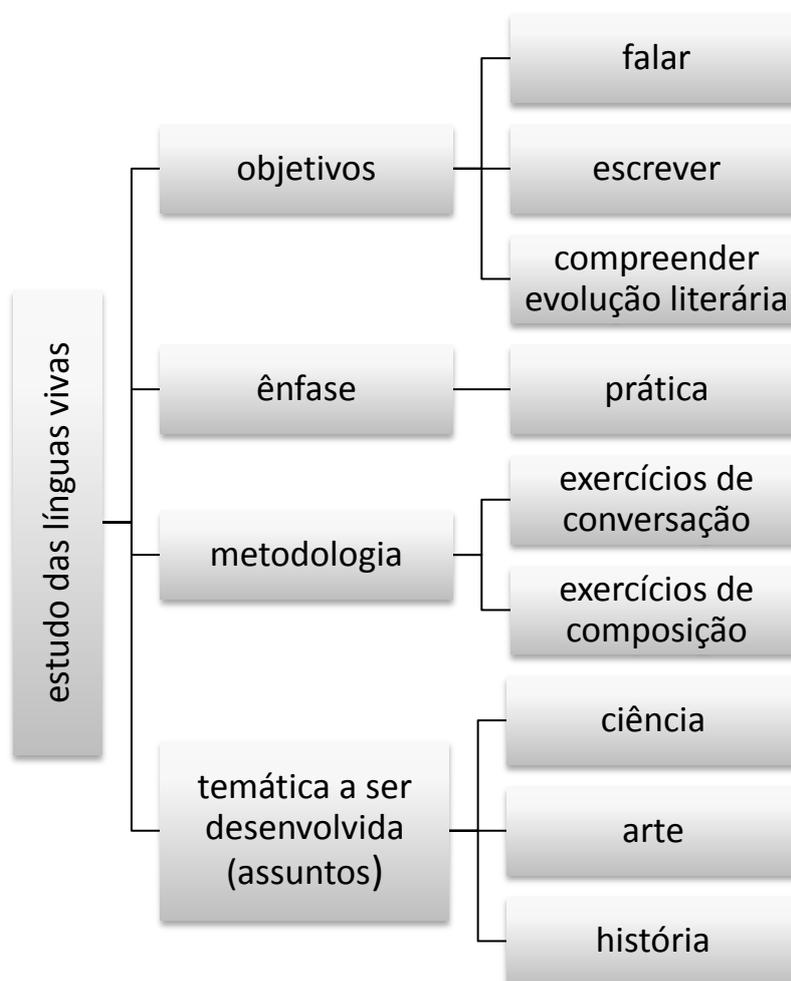
Tal panorama foi pouco alterado até o final da República Velha, levando-se em consideração que o país mantinha uma característica de povoamento predominantemente rural e o acesso à educação formal continuava restrito à elite, que, por sua vez, enviava preferencialmente os filhos para serem educados na Europa.

O regulamento do Colégio apresenta detalhamento quanto às disciplinas ministradas, o número de aulas e os procedimentos adotados na abordagem dos conhecimentos. A respeito do ensino de LE, o documento postula que:

*[E.1] b) Ao estudo das línguas vivas será dada feição **eminente** prática. Os exercícios de conversação e os de composição versarão sobre assumptos científicos, artísticos e históricos; as dissertações sobre temas literários*

*reclamarão cuidado dos docentes e uma parte desenvolvida nos programmas das ultimas series em que as línguas forem leccionadas. **No fim do curso os alumnos deverão estar habilitados a fallar e a escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução litteraria dellas.** (artigo 7.o, item b – Decreto 8660 de 05 de abril de 1911)*

O excerto acima, retirado do regimento do colégio Pedro II, representa o documento que mais se aproxima da legislação educacional da época e trata do ensino de línguas estrangeiras modernas (as línguas vivas) de modo bastante detalhado. O trecho traz os objetivos relativos à área, à ênfase pedagógica, à metodologia a ser adotada e, por fim, à temática a ser tratada. O esquema abaixo relaciona esses elementos:



Em apenas um parágrafo, diversas prescrições a respeito dessa prática de ensino são estabelecidas, ou seja, a lei não trata somente do ensino de língua estrangeira, como também dos parâmetros a serem seguidos, de maneira bastante específica. Compreendemos que o excerto remete a um alto nível de controle sobre as práticas, na medida em que os passos que devem ser seguidos são descritos com um certo nível de detalhe de maneira imperativa e categórica. As afirmações categóricas são transmitidas por uma voz absolutamente objetiva que fala de um lugar de autoridade explícito, criando, dessa forma, um efeito de sentido capaz de relegar, tanto professores quanto alunos ao lugar de meros seguidores de ordens: *ao estudo das línguas vivas será dada feição eminentemente prática, os exercícios versarão, as dissertações reclamarão cuidado dos docentes.*

A única modalização explícita no trecho se refere aos alunos, e se caracteriza como um dever, uma ordem: *os alunos **deverão** estar habilitados a falar e escrever duas línguas.* Recai sobre o professor ou sobre o colégio a obrigação de preparar os alunos a fim de que ao final do curso estes atinjam o nível de habilidade descrita no documento.

A *feição eminentemente prática* a ser dada ao ensino de LE se refere ao método direto, que se apresentava como uma alternativa mais moderna ao método de gramática e tradução, adotado em vários lugares do mundo. Tal ensino inovador era, como veremos adiante, acessível apenas para uma pequena parte da população.

Durante os primeiros 300 anos da história do país, assim como no século XIX, a educação secundária (e conseqüentemente o acesso ao ensino de LE) constituiu um bem para poucos. Segundo Marcílio (2005, p.88):

Não havia nenhuma ligação nem continuidade com a escola popular elementar. O ensino primário e secundário eram duas instituições que se desenvolviam paralela e autonomamente uma da outra. Cada uma delas respondia a fins diversos: o ensino primário era feito para o povo. O secundário para a elite.

É interessante notar que a elitização dessa prática (e, portanto, do ensino de língua estrangeira) dialogava com um elemento bastante presente no imaginário da época: o de que a produção nacional não era de boa qualidade e que, portanto, devia-se consumir a produção estrangeira. A mesma autora cita Mario Pinto Serva, que, em seu livro *A Educação Nacional* (de 1924), critica a **instrução** do povo brasileiro e a “miséria mental” das publicações em língua portuguesa:

(...) o brasileiro quando sabe ler conhece apenas o português. Quem entra em uma livraria brasileira qualquer, em qualquer cidade de nosso país, e constata os livros que se encontram em língua portuguesa, fica horrorizado na miséria mental a que está condenado nosso povo em geral. (...) Em língua portuguesa, não há publicado o que fez a civilização humana, o pensamento moderno. (SERVA, 1924, p. 149)

Os sentidos de cultura e pensamento presentes tanto na crítica de Serva quanto no estatuto do colégio Pedro II apresentam uma relação de regularidade, de conformidade com a produção intelectual da época (que até então consistia em adaptações de modelos europeus na produção artística e com a supervalorização da produção estrangeira). Os conteúdos descritos para as atividades de conversação e redação do Colégio materializavam a preocupação de colocar os alunos em contato com essas produções em suas aulas de LE por meio do estudo dos *assumptos científicos, artísticos e históricos*. Esses dizeres são materializações do que Calligaris (1996), em sua interpretação a respeito da construção imaginária brasileira, denomina figura do colonizador. Segundo o autor, as figuras do colonizador e do colono são as figuras retóricas predominantes no discurso dos

brasileiros, e se referem à relação que estabelecemos com nossa origem portuguesa e com nosso país. Ele compara o colonizador a alguém que busca o gozo em um corpo, que não o corpo interditado da mãe. Ao explorá-lo com uma voracidade sem limites e sem leis, ele se dá conta que goza com um corpo que não é o que realmente desejava, e se desilude, projetando sua falta no corpo que possui, menosprezando-o:

Ele tem com o país enquanto corpo uma cobrança que lhe permite dizer “este país não presta”, quer seja porque ele deveria ser o outro (aquele que deixou), quer seja porque ele não goza como deveria. (CALLIGARIS, 1996, p. 19)

Assim, a elite que produzia culturalmente no Brasil acabava por reescrever (mesmo que com algumas breves rupturas) o discurso do colonizador exilado, que, não se satisfazendo na nova terra, almeja voltar à civilização que o antecede. Essa mesma civilização o interpela e concomitantemente, desdenha daquilo que ele encontrou na colônia. Nesse contexto, a LE é um instrumento que possibilitava a volta, pois fazia-se necessária para a comunhão com a metrópole. A “miséria mental” à qual, segundo Serva, o povo brasileiro está condenado por não ter acesso em língua portuguesa ao que *a civilização humana realizou e, conseqüentemente, ao pensamento moderno*, relega nossa língua materna a um lugar de completa inferioridade, como se a civilização humana e o pensamento moderno não existissem senão por meio de uma outra língua. Enquanto a(s) outra(s) língua(s) figuram como lugar da civilização humana e do pensamento moderno, a língua portuguesa é o lugar da miséria, da não civilização, e, portanto, da barbárie, de pensamentos ultrapassados, ou até mesmo da irracionalidade.

O início do século XX trouxe uma série de mudanças econômicas no cenário mundial que afetaram duramente a economia exportadora brasileira. A crise na

chamada política do café-com-leite (acordo firmado entre Minas Gerais e São Paulo, as potências econômicas da época, para a alternância entre representantes mineiros e paulistas no governo do país), as diversas revoltas de caráter separatista e uma crescente mobilização das forças armadas no sentido de organizar o cenário político nacional eram as preocupações das elites da época, que viam seu poder ameaçado pelo iminente desmembramento da unidade nacional. Ao mesmo tempo em que a grande maioria da população brasileira não possuía representatividade política, nem acesso às condições satisfatórias de sobrevivência, evidenciou-se a crise no modelo de administração adotado até então, gerando um movimento de cultivo da brasilidade e de sua invenção como elemento unificador e pacificador das inquietações brasileiras, que tinha como objetivos principais a suavização das diferenças regionais e a manutenção da unidade territorial. Tal estratégia já havia sido utilizada na formação dos estados nacionais europeus, e é descrita por Hall (1992 [2004],p. 59):

(...) não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los em uma identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à grande família nacional.

Acreditamos que, no Brasil, esse movimento é particularmente observável. Com o governo de Getúlio Vargas, em 1930 (resultado de uma aliança de representantes das classes dominantes para reprimir o levante político e os movimentos armados estimulados pela crise da República Velha), e o subsequente Golpe em 1942, dá-se a criação do Estado Novo, que, de uma maneira autoritária e ditatorial, investe na criação de um país de identidade uniforme, sob a égide da ordem que levaria ao progresso e possibilitaria recuperar o atraso do país com

relação aos países desenvolvidos. Para tal objetivo, alinha-se uma política educacional que almeja a unidade e a identidade nacionais. (AQUINO *et al*, 2000).

A política de Vargas para a educação era chefiada por Gustavo Capanema Filho, o qual ganhou notoriedade graças às suas *metas nacionalizantes*, ação bastante marcada na direção de uma escola que atingisse os ideais de uniformidade, padronização e organização em voga. Segundo Aquino ET AL. (2000, p. 386), sua atuação representou uma relação com a cultura erudita e contou com nomes como Carlos Drummond de Andrade, Oscar Niemeyer, Vinícius de Moraes e Cândido Portinari. Criou-se a *Comissão Nacional do Livro Escolar*, visando à reforma das obras didáticas, as quais passaram a ressaltar as virtudes do povo brasileiro, o ufanismo e as qualidades de Vargas. Em 1939, torna-se obrigatório o ensino de Educação Física com moldes na educação militar. Em detrimento de uma concepção de cultura e língua estrangeiras (notadamente europeias, francesa e inglesa) como modelos de civilidade a serem seguidos, emerge uma visão que visa ao reforço da identidade nacional:

Paralelamente à formação do Homem Novo preconizado pelo Estado Novo, o Ministério da Educação atacou as escolas consideradas desnacionalizantes, caracterizadas por uma ligação com outros países, a exemplo das escolas alemãs no Sul do País. Tendo seus registros cassados, foram obrigadas a fechar suas portas e ceder o espaço para a criação de escolas públicas. Na verdade, com o pano de fundo desta questão, encontrava-se o tema da imigração, cada vez mais polêmico diante da proposta de integração nacional. (AQUINO [ET AL] 2000, p. 389)

Uma característica interessante desse movimento é o seu início, que se dá por meio da alteração da estrutura do Colégio Pedro II, onde, em 1931, teve extintos os cargos de professores de LE modernas, e cuja instrução passou a ser fiscalizada pelo Estado (cf. Decreto 20.833 de 21 de dezembro de 1931). Em 1939, promulga-se uma lei que obriga a utilização da língua portuguesa nas escolas (cf. Decreto-lei

n. 1.545 de 25 de agosto de 1939) [E.2], e outra que proíbe o uso de quaisquer materiais em LE, assim como sua produção em território nacional (cf. Decreto-lei n. 3.580 de 3 de setembro de 1941) [E.3] .

[E.2] **Art. 1º** Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais **são obrigados**, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a **perfeita adaptação**, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa **adaptação** far-se-á pelo **ensino e pelo uso da língua nacional**, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam **contribuir para a formação de uma consciência comum**.

[E.3] **Art. 4º** **Fica proibida a importação** de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua **produção** no território nacional.

Nota-se, em E2, o esforço realizado para a construção da uniforme identidade nacional por meio da preocupação do Estado em *adaptar* de maneira *perfeita* os brasileiros descendentes de estrangeiros. O objetivo do processo de adaptação é promover a *formação de uma consciência comum* nesses descendentes. O emprego do substantivo *adaptação* remete a leituras sociais da teoria de Charles Darwin, segundo a qual as espécies devem adaptar-se ao seu meio ambiente a fim de garantir a sobrevivência. A adaptação, no contexto do decreto, pode ser considerada como a substituição de valores “estrangeiros” por valores brasileiros. O caráter totalitário da formulação pode ser observado não apenas pela utilização da modalidade categórica expressa em *são obrigados* e *far-se-á*, mas também pelo

investimento em um produto ideal do processo de adaptação: *a perfeita adaptação*, e, de uma *consciência comum* (uniforme), o que caracteriza a identidade nacional.

O investimento em um ideal de brasilidade pura também se torna visível na disposição sobre a comissão nacional do livro didático, que não somente motiva a produção nacional, como também promove a erradicação de didáticos em LE destinados ao ensino primário, por meio da proibição de sua importação e da produção em território nacional. Pode-se afirmar, portanto, que esses dois movimentos de construção da brasilidade promovidos pela Era Vargas foram operacionalizados empregando-se um forte investimento contra as práticas correntes de instrução pública em língua estrangeira e que, segundo alguns autores, levou à sua quase extinção.

Assim, consideramos que a Era Vargas institui um momento de silenciamento da LE e sua prática como elemento constitutivo do processo de construção da identidade nacional. As leis promulgadas no período parecem colocar a cultura estrangeira imigrante em confronto com a cultura nacional como se fosse uma ameaça ao almejado sentimento de brasilidade. As políticas de Vargas apontam para um alinhamento com as concepções totalitaristas vigentes na época, tais como o nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália. Bastante irônico é o fato de a veemente rejeição às práticas que pudessem motivar o florescimento de culturas não nacionais ser inspirado pelos discursos totalitaristas atuantes na Europa.

Com a popularização da instrução pública ocorrida durante o Estado Novo, diversos debates entram na cena nacional, muitas mudanças ocorrem no cenário político, e, em 1961, após mais de dez anos de negociações, é promulgada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (doravante LDB), “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (cf. LDB 4024 de

20 de dezembro de 1961). Até então, a regulamentação da educação no Brasil era feita majoritariamente pelos decretos esparsos, que declaravam a adoção de modelos ideais, no entanto, raramente aplicados. Segundo Casemiro dos Reis Filho (1981, p. 45):

O decreto, a regulamentação, a norma codificadora constituem, nos países de origem colonial, o instrumento por excelência para a reforma. Tal fato decorre do processo colonizador que é, antes de tudo, um processo de transplante cultural.

Consequentemente, a “educação por decreto” pode ser compreendida como uma herança de nosso passado colonial e nossa relação com a metrópole reguladora. Da ruptura com esse modelo (e depois de muita discussão) é produzida a primeira LDB, a qual sistematiza as regras para a educação no país. O documento não faz menção alguma ao ensino de LE, deixando a critério das instituições a escolha das disciplinas opcionais a serem ministradas²¹. Apesar de todas as discussões e grupos sociais envolvidos na elaboração da LDB, aparentemente o apagamento da LE nos documentos oficiais promovido na Era Vargas ainda surtia algum efeito.

Com o golpe militar em 1964, observa-se o recrudescimento das práticas, o que se materializa, em termos de legislação educacional, mediante volumosos decretos de restrições e punições, mas que, de maneira geral, pode ser observado na LDB produzida em 1971, durante os chamados “Anos de Chumbo” da história brasileira, no governo de Emílio G. Médici, parte da “linha dura” do governo militar.

²¹ Segundo Cunha (1979), a estrutura geral do currículo nacional não era centralizada, permitindo que cada região o adaptasse às suas necessidades. O currículo era dividido em disciplinas obrigatórias (Português, História, Geografia, Matemática e Ciências), disciplinas complementares e optativas (Organização Social e Política do Brasil, LE Moderna, Língua Clássica, Desenho, Física, Química, Biologia, Filosofia).

A época do regime militar e os maciços investimentos estrangeiros decorrentes de acordos inspirados por meio da dinâmica de forças instituída pela guerra fria levaram à criação de acordos internacionais, que, como condição de parceria, exigiam adaptação a uma série de padrões (em sua maioria unificadores, indo de encontro às políticas anteriores propostas pelos governos civis). Segundo Marcílio (2005, p.151): “A regra era a unidade nacional e, junto com a doutrina da segurança nacional, produziu instrumentos rígidos de controle na educação”. A busca pelo desenvolvimento da educação nos moldes do desenvolvimento tecnológico levaram à criação de acordos que ficaram conhecidos como “Acordos MEC-Usaid”²², os quais privilegiaram as camadas mais abastadas da população. E, ainda segundo a autora, beneficiaram predominantemente os Estados Unidos, que ficavam com o investimento de 93% dos fundos, e enviavam materiais e produtos aos países “parceiros” em troca da conformidade aos padrões estabelecidos pela agência. Novamente, podemos observar que a construção da identidade nacional recebia uma “ajuda” externa de um “grande irmão do Norte” que ditava a direção a ser seguida por essa identidade.

Em acréscimo à mudança de foco da educação oficial, a nova LDB também instituiu o amparo financeiro de instituições privadas de ensino por parte do Estado, com o redirecionamento de fundos destinados à educação. No documento, a LE merece menção em caráter complementar:

[E.4]Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às

²² United States Agency for International Development

diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.(...)

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Em um momento de reconhecido recrudescimento da política nacional que promoveu a ascensão de políticas autoritárias de controle por parte do governo, assim como a grande influência estadunidense na constituição (e manutenção) do governo militar, é notável o fato de o ensino de LE gozar de relativa liberdade, já que sua menção, expressa no texto pela utilização do verbo modal *podem*, se dá apenas em termos de uma sugestão de organização de turmas. O próprio oferecimento da disciplina não é estipulado pelo documento, uma vez que a parte variada do currículo é incluída *conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento*. Esta cláusula da lei permite ao estabelecimento escolher e adaptar o oferecimento de determinado componente curricular às necessidades de sua comunidade.

Uma nova LDB foi promulgada em 1996, no governo civil de Fernando Henrique Cardoso. Em suas características gerais, esse documento se aproxima bastante do produzido em 1961, entretanto, apresenta um caráter mais flexível com relação à regulamentação escolar. De maneira bastante interessante, todavia, as proposições referentes ao ensino de LE parecem ter sido mantidas de maneira quase idêntica, pois dispõem a disciplina em um lugar de um componente curricular que pode gozar de práticas diferenciadas:

[E.5] Art. 24. *A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:*

*(...)IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o **ensino de línguas estrangeiras**, artes, ou outros componentes curriculares; (cf. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996).*

E, pela primeira vez, garante à LE caráter de obrigatoriedade no ensino fundamental e médio:

[E.6] Art. 26. *Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

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

Quanto à política de ensino de LE, o último acréscimo que pudemos observar foi a lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatório o oferecimento do espanhol no ensino médio:

[E.7] Art. 1o *O ensino da **língua espanhola**, de oferta **obrigatória pela escola** e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.*

Nesse percurso, percebemos que, apenas em 1996, o Estado se compromete com o oferecimento gradativo de LE no ensino oficial (o que não necessariamente garante o acesso e o sucesso dos alunos do ensino oficial à LE), mas parece apontar na direção de uma fixação legal do lugar da LE na escola pública por meio da instituição de sua obrigatoriedade (isto é expresso linguisticamente por *será incluído obrigatoriamente* [E6] e *oferta obrigatória* [E7]), ao mesmo tempo que retoma a adaptação do currículo à escola ao condicioná-la a estar *dentro das possibilidades da instituição*. Assim, o efeito de obrigatoriedade é diluído pelo condicionamento do oferecimento às condições da instituição.

Tal reforma no currículo, mediante regulamentação legal, aparentemente representa o primeiro passo em direção ao aumento no acesso das populações de baixa renda à LE, o que desestabilizaria o lugar de exclusividade que a elite até então possuía. Insistimos na questão da aparência desse acesso, pois o oferecimento é condicionado às *possibilidades da instituição* [E.6]. Em termos práticos, isso significa que se a instituição não *puder* (por questões de falta de recursos, de profissionais ou de interesse dos dirigentes da escola) a comunidade escolar não encontrará na legislação o respaldo para exigir seu direito do Estado. O sentido se encontra, portanto, difuso entre o direito garantido e a condição preexistente da escola, deslizando de *será incluído obrigatoriamente* para *dentro das possibilidades da instituição*, movimento que anula a direção de obrigatoriedade.

Observamos que quanto mais se populariza o ensino, menos o Estado se compromete com o oferecimento de determinados componentes curriculares. Passamos de um discurso prescritivo e autoritário sobre LE a ser oferecida às elites [E1] para dizeres difusos quanto a real posição do Estado com relação ao seu oferecimento às classes populares [E6]. Parece-nos que a oferta de LE consta da lei

de maneira pro forma nos documentos mais recentes, como se fosse uma inclusão mascarada desse elemento no currículo, uma inclusão que não encontra respaldo na lei quando da necessidade de ser acessada pelas populações mais vulneráveis cujos entornos não *possibilitam* o alcance a esse produto elitista. Dessa forma, a lei, ao mesmo tempo em que apresenta a LE como desejável, não garante o direito popular ao seu acesso, pois prioriza as *possibilidades da instituição*, constituindo-se, assim, em um discurso de desestabilização apenas aparente e funcionando, paradoxalmente, de maneira a garantir a manutenção das condições já existentes.

A Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, no período relatado, sofreram uma série de reformas e tentativas de implantação. O Ensino Fundamental (que também já foi “primeiras letras” e “ensino primário”), a exemplo de todas as políticas educacionais que analisamos, teve caráter descentralizado e descontínuo. A legislação federal esteve, em grande parte dos documentos, direcionada em obrigar-se e desobrigar-se quanto ao oferecimento dessa instrução, assim como estipular a faixa etária das crianças que deveriam frequentar cada segmento. Até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, podemos afirmar com segurança que há um silêncio maciço nos documentos federais a respeito da figura e do lugar da criança na sociedade, um apagamento completo das características e do papel desses seres sociais.

A Educação Infantil teve, até meados do século passado, um atributo assistencialista e foi direcionada principalmente às mães pobres que não podiam cuidar de seus filhos durante a jornada de trabalho. A primeira legislação que garante a educação infantil como direito da população é a de 1988, que tem sua organização detalhada pela LDB de 1996, nos seguintes termos respectivamente:

Art. 208. O **dever do Estado** com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

(...)

IV - **educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;**

(Constituição de 1988, Capítulo III)

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade **o desenvolvimento integral da criança** até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando a ação da família e da comunidade.**

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

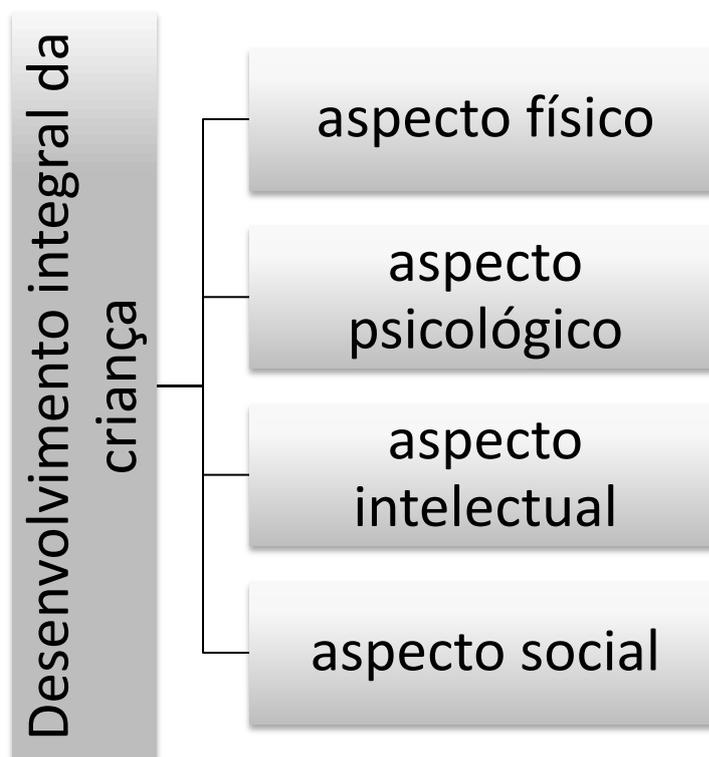
(**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**)

Mas de que maneira essa legislação constrói a relação Estado-criança? Em primeiro lugar, observamos uma representação da criança como um ser em desenvolvimento que deve ser garantido (em seus aspectos diversos) pela educação infantil, e, portanto, pelo Estado:

[E.8] *A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade*
o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social (...) (Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996)

Ao tratar das atribuições do Estado frente ao *desenvolvimento* infantil, estipula-se o raio de ação esperado, ou seja:



Aparentemente, ao objetivar o desenvolvimento integral da criança, apresenta-se um discurso normativo, descritivo dos aspectos, incluindo a avaliação:

[E.9] Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Nos excertos [E.8] e [E.9], a descrição das responsabilidades do Estado é estabelecida pelo uso dos substantivos *desenvolvimento* e *avaliação*, ambos derivados de verbos. Esse processo, denominado nominalização, é discutido sob a

ótica discursiva por Fairclough(1992, p. 223). Sob tal perspectiva, o processo em si é relegado ao segundo plano, o tempo e a modalidade são ocultos e, tanto o agente quanto o paciente tornam-se implícitos. O emprego das categorias abstratas *desenvolvimento* e *avaliação* tem o efeito de apagar as ações envolvidas em sua concretização, tornando o sentido menos discutível. Segundo o trabalho de Osakabe (1979) sobre a argumentação no discurso político, o emprego de noções vagas para a referência de processos aponta para o esvaziamento da função informativa do texto e para intensificação de sua função argumentativa, pois toma como pressuposto uma série de noções que são discutíveis, fixando, portanto, o significado, e dificultando a visibilidade das ações implicadas, o que colabora para o efeito persuasivo:

Elas constituem um conjunto plenamente satisfatório de noções que o locutor pressupõe que sejam aceitas pelo próprio ouvinte, e que o são, na medida em que são utilizadas no seu caráter mais genérico e mais “confuso”. Isso explica o fato de elas ocorrerem sempre como instâncias últimas (dominantes ou interessadas) e jamais ocorram (...) enquanto objeto de discussão. (OSAKABE, 1979, p. 67)

Tais noções vagas, ao dificultarem sua discussão, têm como efeito pragmático o enfraquecimento da garantia do direito de acesso da população aos processos descritos. A prestação de direitos resvala na frouxidão do favor prestado àquele que não consegue ser autossuficiente. Podemos também notar essa posição acerca do excerto no qual se estabelece a relação entre o Estado e a criança:

[E.10] (...) **complementando** a ação da família e da comunidade. (Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996)

Ao nomear sua função como *complementar* à ação da família e da comunidade [E.10], novamente o dizer do Estado aponta para uma região de

obscurcimento dos processos envolvidos nas responsabilidades das instâncias participantes, que nos parece fruto da tensão entre os dizeres pastorais e neoliberais que interagiram quando da produção da legislação.

Em primeiro lugar, retomaremos a referência à ação da família e da comunidade. De que maneira caberia à família agir? Alimentando a criança? Ensinando noções básicas de higiene? Ensinando rudimentos de linguagem? Sobre qual parâmetro de cuidados e conhecimentos caberia à escola ser complementar? Há, nesse excerto, um espaço de deslizamento de praticamente todos os referentes (ação, família, comunidade), que aponta para uma volatilidade das expectativas de ação de ambas as instâncias, pois, nem a família pode cobrar o Estado quanto a resultados específicos da educação infantil, nem o Estado pode delimitar seu escopo de intervenção, já que as ações que complementa não estão designadas de maneira específica. Como veremos adiante, a maleabilidade nas representações de ação também se encontra relacionada às questões de qualidade da educação pública no Brasil.

Novamente, vemos a responsabilidade de uma das partes (a família) ser referida por meio de uma nominalização. A criança, que se encontra entre a esfera pública e a privada, tem duas instâncias de formação: a família e a escola, cujas funções específicas não têm seus sentidos discutidos ou suas ações explícitas no texto. Não acreditamos que o Estado deva assumir primazia na educação das crianças pequenas, entretanto, cremos que, ao contrário do reconhecimento da importância formativa da família e da comunidade, tal indeterminação de papéis na lei aponta para a tensão entre duas formações discursivas que tiveram forte participação na gênese do documento legal: a pastoral e a neoliberal.

As pastorais católicas tiveram presença bastante significativa nas discussões que produziram nossa legislação educacional e cujas vozes ressoam principalmente na delimitação do papel da educação estatal com relação à função da igreja. Segundo Oliveira (2002), ao perder a luta pelo financiamento das escolas confessionais pelos poderes públicos, as pastorais católicas lutaram para definir a primazia da família e a comunidade na instrução das crianças. Tal delimitação indica a resistência das pastorais católicas a cederem o lugar da educação, que, segundo Foucault (1974 [1975]), é um dos pilares da ação pastoral em sua relação com as técnicas de governabilidade. Marcando a primazia da família e da comunidade (instâncias de socialização nas quais a igreja ainda encontraria legitimidade de ação na esfera pública), busca-se manter a “arte” do pastorado. O autor afirma que o pastorado age de maneira bastante próxima dos indivíduos, acompanhando-os a cada passo:

O pastorado deu lugar, no cristianismo a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os indivíduos, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência. (FOUCAULT, 1974 [1975], p. 219)

Não podendo exercer tal “arte” dentro das escolas públicas, os grupos pastorais marcaram na lei a primazia da família sobre o Estado, para que ela pudesse optar por serviços de caráter pastoral, os quais, a partir da instauração da lei em 1963, só poderiam ser prestados na esfera privada. Mas, não acreditamos que apenas a força pastoral tenha exercido pressão no momento das deliberações da LDB. Mais que manter o espaço aberto para as comunidades e famílias poderem optar por uma educação confessional, acreditamos que a voz mais pungente na

delimitação da relação de complementaridade estado/família e respectivamente público/privado é a da orientação neoliberal da economia de mercado.

Ao colocar-se em segundo plano na ação educacional infantil, notamos que o Estado parece apresentar características do que Bueno (2003) define como pedagogia neoliberal. Tal pedagogia inclui princípios de mercado nos mecanismos de ação do Estado, e os aproxima da lógica de competitividade. Segundo o autor:

Trata-se de uma pedagogia que ultrapassa os muros escolares, pois utiliza-se também dos meios de comunicação de massa, neles divulgando insistentemente os benefícios da lógica empresarial em oposição à lerdeza burocrática do Estado. A nova direita, ao privilegiar a “ética de livre mercado”, objetiva desvincular a noção da educação pública de sua dimensão historicamente constituída de direito social e conquista democrática. Em seu lugar, a educação é afirmada como mercadoria a ser livremente consumida por usuários no mercado (BUENO, 2003, p.83)

Assim, a educação pública coloca-se, desde seu início, de modo tímido, objetivando apenas complementar a ação da família enquanto que a educação privada trata de definir e veicular suas metas, parâmetros e resultados. Segundo Nunes (2003), em nosso país, as ações advindas do Estado para as crianças são geralmente rotuladas como políticas sociais ou assistenciais. Isto indica uma dificuldade que as práticas governamentais têm para tratar das questões privadas. Como as crianças dizem respeito aos pais e à família mais próxima, as esferas em que pode haver influência externa são a saúde e a educação. Enquanto as elites têm alcance aos serviços privados, os pobres têm de se utilizar de serviços públicos, que geralmente apresentam qualidade inferior. Assim, o que é de direito acaba sendo taxado como assistencialismo, um favor que o Estado faz aos pobres. A própria organização política do Estado evidenciava essas representações. Segundo Marcílio (2005, p. 250):

Até 1963, as creches estavam na órbita do Estado, no Serviço Social de Menores, de assistência ao menor carente, e eram internatos, obras assistenciais, proteção ao menor abandonado, sem família.

Embora o desenvolvimento urbano tenha gerado as condições para a multiplicação de instâncias exteriores de socialização infantil, até 1963 as creches e escolas para crianças pequenas eram destinadas a outra categoria: a dos menores, o que fez com que a educação infantil se ampliasse como atividade de desenvolvimento apenas no âmbito privado de ensino. Na esfera pública, sua ação era tida como de sanção de ações criminais de menores infratores, ou de assistência a menores em situação de vulnerabilidade, aspecto que claramente tendia a afastar a população desse tipo de instituição, levando-a a buscar o mercado privado, o que contribuiu bastante para a grande lacuna existente entre a educação infantil pública e a privada. Enquanto o discurso do Estado investe em lugares genéricos e vagos para as ações dos agentes envolvidos no processo educativo, o mercado privado, que veicula seus dizeres por meio da mídia, investe na figura do especialista como garantia de qualidade, como veremos mais adiante.

A descontinuidade nas políticas públicas educacionais também produziu profundos efeitos nas representações de qualidade em nosso país, na medida em que não permitiram aos parâmetros definidos por lei serem aplicados por tempo suficiente a fim de comprovar ou descartar sua eficácia. Segundo Foucault (1974 [1975]), tanto as práticas judiciárias quanto a produção de leis são igualmente modos de subjetivação, uma vez que regulam a relação entre os homens e a verdade, produzindo, a partir de um lugar de dizer ocupado pelas classes hegemônicas, regras a respeito do que pode ou não ser considerado certo e verdadeiro em uma sociedade durante um determinado momento histórico. Dessa maneira, parece-nos possível depreender um movimento cíclico desse regime no

Brasil, que reflete (e refrata) suas condições de produção, apontando para fases de liberação alternadas com fases de recrudescimento da prática educacional. A flutuação de políticas públicas na área educacional de acordo com as mudanças governamentais acarretaram grandes perdas (inclusive materiais) para o sistema de ensino no Brasil:

Perdem-se muitos recursos materiais com as mudanças de governo, que acarretam sempre novos rumos, novas prioridades, o abandono de experiências que nem sequer puderam provar sua eficácia. (MARCÍLIO, 2005, p.435)

Segundo a autora, as constantes mudanças de paradigmas educacionais adotados acontecem por gerarem visibilidade aos políticos que comandam o Estado, garantindo-lhes, dessa forma, maior elegibilidade. Ela afirma que a continuidade das experiências e uma política voltada ao desenvolvimento da qualidade de ensino seriam essenciais para elevar os padrões dos brasileiros, entretanto, por serem políticas que não oferecem resultados imediatos, tendem a ser proteladas pelos dirigentes políticos. A baixa qualidade da escola pública no Brasil se encontra marcada em nosso imaginário, particularmente no que se refere ao ensino de LE. Em momentos de maior recrudescimento e exaltação da brasilidade, observa-se a sua demonização como um elemento “contaminante” da identidade nacional. Por outro lado, em momentos de liberação, temos a construção de um lugar enevoado para a LE, que não possui hoje a mesma carga de admiração da metrópole, mas que aponta para sentidos afins.

Apesar de o ensino de LE na escola pública tornar-se obrigatório a partir de 1996 e garantir um certo acesso das classes mais populares a esse saber, é público

e notório que no âmbito particular ele não apenas se inseriu muito anteriormente²³, como também resistiu a todas as investidas do Estado (como a subversão dos colégios particulares de expatriados às proibições impostas pelo governo ditatorial de Vargas), mantendo sólida a divisão entre os que poderiam ou não ter acesso à LE. Não acreditamos que a expansão do oferecimento de LE nas escolas particulares, especialmente a partir da década de 90, indique uma retomada das práticas de inserção de imigrantes que foram destituídas a partir do governo Vargas, já que estatisticamente²⁴ não houve aumento do número de imigrantes estrangeiros que justificasse tal movimento, mas ao contrário, indica a retomada do discurso do colonizador com uma nova roupagem: a da globalização.

Dessa forma, com a crise da unidade das identidades nacionais (HALL, 1992 [2004]) - que a tão duras penas foram construídas - estas são paulatinamente substituídas por identidades específicas (reais ou virtuais) que são, de maneira geral, possibilitadas pelo acesso ao consumo e à tecnologia, na medida em que a globalização enfraqueceu as identidades nacionais e reforçou a identificação por meio do consumo. Nesse contexto:

(...) são ainda as imagens, os artefatos e as identidades que são produzidos pelas indústrias culturais das sociedades ocidentais (incluindo o Japão) que dominam as redes globais. A proliferação das escolhas de identidade é mais ampla no “centro” do sistema global que nas suas periferias. Os padrões de troca cultural desigual, familiar desde as primeiras fases da globalização, continuam a existir na modernidade tardia. (HALL, 1992 [2004], p. 79)

²³Vidotti e Dornellas (2006) consideram que a prática privada de ensino de LE ganha destaque com a chegada da família real no Brasil, e permanece ativo desde então, apesar de todas as mudanças históricas ocorridas.

²⁴Segundo dados do IBGE (2007), a distribuição de estrangeiros no Brasil (a soma de brasileiros naturalizados e estrangeiros) no período de 1940 a 2000 caiu de 3,3% para 0,4%, ou seja, teve uma diminuição de 89%.

No sistema global, mesmo em países periféricos, as camadas mais privilegiadas da população acessam uma maior variedade de “escolhas de identidade” por meio da utilização de processos de consumo de bens e de tecnologia comparáveis aos dos países mais centrais; o processo de identificação está, no mundo pós-moderno, se aproximando do processo de escolha de mercadorias, segundo o autor. Sob esta perspectiva, a mercantilização da educação tende a incluir nas práticas de consumo os padrões educativos que revelem essa sintonia com o global. Daí, a grande popularidade de adoção de parâmetros internacionais ou de testes de proficiência padronizados adotados nas escolas de maior prestígio.

Almeida (1999) ressalta que para os segmentos sociais dominantes (ou dos dirigentes, como a autora coloca), a escola é investida de um duplo papel: produzir força de trabalho de acordo com as demandas do espaço econômico e produzir os agentes socialmente inseridos. Em tempos de globalização econômica e cultural, a inserção em ambientes internacionais adquire grande importância, no nível da manutenção das relações de poder. Assim sendo, entrar em contato com outras culturas e aprender novas línguas constituem-se não somente em uma estratégia de inserção das elites em padrões diferenciados de identificação e consumo, como também em um veículo para a manutenção das relações de poder já estabelecidas.

Podemos observar, portanto, que há um deslocamento nos sentidos específicos associados à cultura hegemônica: enquanto em tempos passados as elites enviavam os filhos ao exterior para conviver e partilhar dos valores da metrópole (que à época ocupava a posição de centralidade), hoje eles podem ter acesso a esses valores por meio de uma inclusão também prematura em um ambiente de características internacionais, de uma metrópole mesclada,

multicultural, e que, como fala mais de uma língua, exige do mesmo modo precocidade na formação de seus participantes. Entretanto, o movimento em direção à exterioridade se mantém inalterado. Aliado à exterioridade, podemos notar que, da mesma maneira que o espaço deixado pelo Estado em suas ações educativas propicia a pedagogia neoliberal, também se torna cada vez mais visível o espaço entre os que podem consumir a educação “de qualidade”, e os que, sem opção, se mantêm fadados a consumir a educação fornecida pelo Estado, uma vez que a distância entre as características da educação pública e privada parece tornar-se cada vez mais irreconciliável.

Entra-se cada vez mais cedo no jogo tenso inclusão-exclusão, no qual o Estado inclui “universalmente” a população na escola por meio de amplo oferecimento de ensino, mas a exclui, ao falhar no oferecimento de escola de qualidade, perpetuando, portanto, a distância entre o povo e as elites. Segundo Bueno(2003, p. 147):

A atividade educativa reduz-se, assim, a um processo essencialmente mercantil, diante do qual não só é inteiramente indiferente o estado atual de heteronomia das consciências, como também está ausente qualquer responsabilidade ética quanto à reprodução da dominação.

Ao ocupar o espaço deixado pelo Estado, o mercado privado de ensino investe na diferenciação, que funciona como diferencial de mercado, perpetuando-a, ou seja, atende às exigências potenciais do mercado cada vez mais cedo. Essa dinâmica, não apenas propicia a exclusão dos que não têm acesso aos padrões de consumo das elites, mas também os veicula e legitima, assumindo-os como dados da realidade para a garantia de expressividade de mercado, promovendo, assim, um ideário da infância como lugar único de diferenciação cognitiva. Dessa maneira,

enquanto o Estado faz uso de categorias pouco definidas de processos para definir sua ação com relação à criança, o mercado educacional a transforma em produto, e exclui os menores, os abandonados e os pobres, que não podem consumir a infância fértil do aprendiz.

Desse modo, já que as identidades parecem estar profundamente ancoradas nos padrões de consumo (BAUMAN, 2007), também observamos a fetichização da educação, na qual o aluno é relegado ao papel de aluno-cliente, ou seja, aquele que consome o ensino para poder consumir no nível global. Por outro lado, segundo Marcílio (2002), com o aumento do oferecimento da instrução primária pública, a partir de 1930, observou-se em São Paulo um crescente desinteresse da iniciativa privada pela instrução primária, cuja modalidade pública passou a dominar a percentagem numérica de alunos. Se, por um lado, a possibilidade de acesso ao ensino é ampliada na esfera pública e a qualidade da educação privada também é questionada de maneira geral, por outro, a inclusão da LE nos segmentos da educação infantil e fundamental I não apenas recria essa exclusão, essa diferenciação entre as classes mais e as menos favorecidas, como também funciona sob a forma de um atrativo em termos de um produto ancorado na necessidade de acesso a esse mundo global (que não é em língua nacional), retomando, dessa forma, o discurso do colonizador.

O movimento em direção ao colonizador-global, figura que domina esta terra, goza com seu corpo, mas a despreza, mantendo seu olhar no externo e almejando o consumo globalizado, tem início mais prematuro para as classes privilegiadas. A visibilidade da criança surge na sociedade ocidental quando o trabalho passa a ocorrer para fora da casa. A necessidade de deslocamento da casa para o local de trabalho reduz a possibilidade que as famílias têm de administrar os filhos pequenos

(CORRÊA, 2006; ARIÉS, 1975 [2006]). A criança, cuja identidade gozava de certa estabilidade e de certa fixidez até então, é incluída na lógica das identidades e dos consumos múltiplos. As expectativas com relação à criança globalizada são comparáveis talvez às que se tinha de pequenos monarcas em sua formação, que incluía elementos de complexidade inimaginável para a época na educação dos pequenos chefes de Estado. Se, por um lado, esse movimento das classes dominantes está criando novos sentidos tanto para a educação em geral quanto para o ensino de LE, por outro percebemos que a diferenciação extrema tem início, em termos de formação intelectual, em idades mais pueris.

Neste momento de nosso percurso, podemos observar que o ensino de inglês como LE foi gradativamente *silenciado* nos documentos oficiais, na medida em que tanto a sua expressa importância quanto os detalhamentos de sua prática foram desaparecendo ao longo das políticas educacionais. Orlandi (1997) diferencia duas formas de silenciamento: o silêncio fundante, que se constitui como potencialidade de sentido (para dizermos algo é necessário que não digamos outra coisa ao mesmo tempo), e a política de silêncio que é um movimento que os mecanismos de regulação do discurso realizam ao apagar os sentidos que não interessam ao poder hegemônico, ou aos sentidos hegemônicos em dada formação discursiva (afinal de contas a história é dos vencedores, pois eles recontam sua versão e silenciam o que não lhes interessa). Ao nos questionarmos quanto à natureza desse silêncio, levamos em conta o “abre e fecha” das políticas educacionais em nosso país, que em seu costumeiro elaborar e reelaborar dos padrões, mudou bastante o aspecto da escola pública, a qual – em seu princípio – era pautada por percepções de qualidade diferentes das de hoje, indicando-nos que tal silenciamento se refere mesmo a uma

política de silêncio, que parece manter o inglês como LE ao alcance de poucos, ou pelo menos, fora do alcance das classes populares.

Embora a Constituição de 1988 comprometa o Estado a garantir um padrão mínimo de *qualidade* de ensino nos aparelhos públicos (inciso VII, art. 206), a percepção do que esta seria tem, segundo Oliveira e Araújo (2005), flutuado ao longo das mudanças motivadas por sua busca. Segundo os autores, em um primeiro momento, ela estaria associada à ampliação do acesso das classes populares ao aparelho escolar, que era anteriormente dominado pela elite. Realizado esse movimento, percebeu-se que, apesar da ampliação do acesso da população menos favorecida à escola, esta não permanecia lá, a repetência e a evasão²⁵ eram muito altas, fato que mudou a percepção do conceito de qualidade e o aproximou à ideia de *continuidade de fluxo*, motivando a criação do sistema de ciclos que garantiriam uma maior permanência dos alunos no aparelho de ensino.

Finalmente, a última percepção, aquela que é atualmente praticada, se configura em termos de mensuração numérica, aferida frente à aplicação de testes padronizados de avaliação. Ao mesmo tempo que a produção de documentos como *Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2006) parece se aproximar de documentos empresariais, de indicadores, na busca pela definição das práticas certas e erradas para a escola pública, e, paralelamente, aproximar essa instituição aos dizeres e às práticas dos mercados capitalistas globalizados, observa-se que a LE não se encontra contemplada em seu escopo, o que vai de encontro ao movimento internacionalizante das identidades da pós-modernidade. É como se na qualidade acessível às classes mais vulneráveis não houvesse espaço para a LE.

²⁵ Os autores relativizam, em seu artigo, o sentido de *evasão*, afirmando que na verdade, ao invés de evadirem as classes populares eram expulsas do aparelho por conta das práticas escolares que não levavam em conta as características e necessidades desse público.

No movimento contrário está o mercado privado de ensino, que aposta em outra direção, retomando o discurso do colonizador ao valorizar culturas outras por meio de investimentos no ensino de LE como um modelo de qualidade (reiterando, um nicho mais diferenciado, acessível a poucos) e de diferenciação precoce. Este mercado não encontra meios de expressão nos veículos legais e nem espaço para a expressão de suas vontades e necessidades dentro da lei devido à “lerteza burocrática do Estado” (BUENO, 2003, p.83). Esse mercado é o privado, praticante da pedagogia neoliberal, aquele que faz uso dos meios de comunicação em massa para veicular as vantagens advindas de suas concepções de qualidade e suas estratégias de ensino, como veremos no capítulo 2.

CAPÍTULO 2

Legitimando os Sentidos do Ensino de Inglês para Crianças: os dizeres da mídia

Após investigarmos os sentidos (ou silêncios) do EIC na legislação educacional brasileira, e entendermos que o Estado se afasta da responsabilidade com relação às crianças (assumindo apenas o cuidado dos *menores*), e que os parâmetros de qualidade providos pelo sistema público de educação parecem deixar de fora um aspecto considerado importante pelas classes mais favorecidas (o acesso à LE), voltaremos nossos olhos para os discursos de legitimação do EIC produzidos por e para essa classe.

A análise que se segue foi realizada a partir de reportagens publicadas em meios diversos e dos sites de escolas de ensino de inglês para crianças²⁶. A seleção e combinação desses dizeres levaram em consideração duas características importantes presentes nos textos: em primeiro lugar, apresentam mecanismos de produção mais flexíveis que a legislação e, em segundo lugar, ambos realizam o movimento de construir, por meio do discurso, legitimidade para os acontecimentos do mundo material. As duas mídias têm aspectos de divulgação e informação, e trazem à existência elementos corriqueiros da materialidade por meio de seus discursos, tendo como foco determinado público-alvo e sendo reguladas por um complexo sistema de regras de produção.

²⁶ Analisamos sites de escolas bilíngues e institutos de idiomas que oferecem aulas para crianças.

Consideramos que os websites podem ser compreendidos como uma modalidade de discurso institucional, na medida em que têm como objetivo tornar visíveis as práticas e as regras dos institutos que os produzem. Esse movimento é essencial na construção da legitimidade e da historicidade das instituições, pois permite que elas tornem suas *práxis* e interesses conhecidos, gerando, assim, um efeito de reconhecimento, de 'já-lá', naturalizando suas práticas. A esse respeito, Mariani (1998, p. 71) afirma:

As instituições que se estabelecem tornam-se visíveis através de práticas e/ou rituais sociais, pela circulação de seus produtos e, sobretudo, através dos sistemas de normas e leis (ou seja, mais discursos) que vão se organizando conforme o discurso institucional vai se moldando e vice-versa.

Os websites se constituem, por conseguinte, como o lugar de construção e divulgação da visibilidade dessas instituições, no qual suas regras e valores se tornam conhecidos do público-alvo. Por tratarmos de escolas que trabalham exclusivamente em âmbito privado, é possível afirmar que esse público-alvo coincide com sua clientela, ou seja, os pais dos alunos e alunos em potencial.

A relevância de analisar o discurso institucional das escolas reside em seu papel decisivo na veiculação do sentido de criança como o conhecemos atualmente. Segundo o historiador Phillipe Áries, a escola é a principal responsável pela invenção das diversas instâncias da infância. A diferenciação entre crianças de diversas idades se iniciou para viabilizar as práticas pedagógicas dos educadores que formavam a burguesia no início do século XIX:

Sem o colégio e suas células vivas, a burguesia não dispensaria às diferenças mínimas de idade de suas crianças a atenção que lhes demonstra, e partilharia nesse ponto da relativa indiferença das classes populares. (ARIÉS, 1975[2006], p.115)

Portanto, o movimento do aparelho escolar deu início à diferenciação da infância, contribuindo com o distanciamento entre a burguesia e as classes populares. Segundo o autor, até o final do século XX, esse cenário de diversas concepções de infância nas diferentes classes sociais permaneceu quase inalterado.

Nossa escolha pela análise de notícias sobre EIC²⁷ se deve ao fato de a tematização desse assunto, ou seja, sua transformação em notícia, indicar o aumento da importância atribuída a essa prática pelos leitores de diversos meios de comunicação, o que parece sinalizar um aumento do interesse das elites pelo ensino de inglês para crianças, já que elas são o principal público-alvo dessas publicações.

O discurso jornalístico se caracteriza, em primeiro lugar, pelo investimento na referencialidade da linguagem, ou seja, na possibilidade de relatar a realidade de forma objetiva, verdadeira. Para construir esse efeito, trabalha na construção de seu *estilo*. Segundo Carmagnani (1996, p.105), o *estilo jornalístico* pode ser compreendido como uma estratégia de homogeneização dos discursos de seus produtores:

O estilo jornalístico é resultado da utilização de um certo número de normas formais. Cabe à empresa homogeneizar seu estilo através de regras que devem ser seguidas por todos. (...) Busca-se homogeneizar os diversos jornais de modo a fazer crer na existência de um único autor, de uma visão objetiva dos fatos relatados por um narrador onisciente e previsível em termos discursivos.

Assim, ele investe na construção de uma voz confiável para a veiculação de notícias, que segue padrões determinados pela empresa (jornal ou revista). Mariani (1998) afirma que cabe ao discurso jornalístico organizar e ordenar os acontecimentos de modo a poder haver mais de uma interpretação do fato relatado,

²⁷ As datas e os meios de divulgação das reportagens selecionadas se encontram explicitadas na seção *Constituição do Corpus* deste trabalho, à página 27.

mas nunca um fato diferente. Isto nos leva à discussão da produção da notícia. Afinal, já que a imprensa também transforma fatos corriqueiros em grandes acontecimentos, o que é necessário para que algo se torne notícia?

Segundo Carmagnani (1996, p.123), a seleção do que é ou não notícia é determinada predominantemente pelas normas editoriais. Ao assumir uma linha editorial, o meio busca atender a um certo público o qual espera que as notícias sejam relatadas dentro de tal *estilo*, de determinadas regras. Dessa maneira, tanto o estilo quanto a seleção dos fatos são viabilizados pela orientação ideológica (e necessidade econômica, já que jornais e revistas são também empresas) de atender a um perfil pressuposto de leitor.

Tanto as escolas por meio dos websites quanto os meios de comunicação, por meio das notícias, procuram construir verdades a respeito do EIC. Investindo na necessidade de seu público-alvo, os meios de comunicação buscam noticiar o assunto, mas, ao se depararem com o silêncio do Estado e a especificidade das produções acadêmicas acerca do tema²⁸, têm como fonte quase exclusiva²⁹ as mesmas instituições que objetivam legitimar sua prática, e acabam, com pequenas diferenças de *estilo*, repetindo os dizeres das escolas.

Neste imbricamento de instituições, buscamos analisar os sentidos produzidos acerca do ensino de inglês para crianças em reportagens de mídia e em sites de escolas. Há pelo menos dois modos representativos de ver e dizer a criança via funcionamento da mídia: o primeiro representa a criança como aprendiz mais

²⁸ Conforme mencionamos em nossa justificativa, à página 41.

²⁹ Agradeço a Rogério Schlegel, jornalista, pelo comentário a respeito da relação de harmonia entre os sentidos veiculados pelas escolas e pela mídia e sua relação com a prática jornalística.

favorecido por suas características psico-neurológicas e o segundo como aprendiz visando a sua entrada no mercado de trabalho. Acreditamos que essas regularidades são muito significativas e que explorá-las nos permite ter um olhar mais profundo a respeito dessa prática, na medida em que, nas justificativas para a inclusão do EIC nas escolas, parece-nos que apenas esses dois lugares de argumentação sejam empregados.

2.1 A criança como aprendiz mais favorecido por suas características psiconeurológicas

Reunimos nesta seção os dizeres cujas perspectivas de sentido justifiquem o EIC, relacionando-o a características psiconeurológicas das crianças. Por tais características, compreendemos aspectos comportamentais, de personalidade e de funcionamento neurológico, isto é, da operação das estruturas cognitivas. Dentre essas representações, podemos vislumbrar representações de criança, relacionadas ao EIC. Ressaltamos que, ao associar o EIC aos aspectos que são predominantemente físicos e relativos ao desenvolvimento, esses dizeres se apoiam no argumento da efemeridade dessa fase, que deve ser aproveitada para o aprendizado linguístico antes que passe.

A primeira representação corrente das características psiconeurológicas da criança que estaria a serviço do EIC é a sua passividade, apreendida nos excertos abaixo, nas descrições dos processos de aprendizagem:

[E.11] os alunos geralmente são alfabetizados não apenas em sua língua materna, mas também na língua do país de origem da escola. (R3)

[E.12] *as crianças são instruídas apenas sobre as diferenças de uma língua para a outra no que se refere às relações grafema-fonema (letra-som). (R4)*

[E.13] *Passamos as férias na Disney e a viagem deu um upgrade no inglês dele. (R4)*

[E.14] *Ela sonhava, assim, fazer de Marcella uma criança trilingue. (R5)*

Nesses excertos, podemos observar a passividade associada ao papel da criança, que tem como agentes o professor que *alfabetiza*, e *instrui* (cf. [E.11] e [E.12]), a *viagem que dá upgrade no inglês*, como fazemos nas versões de software desatualizadas [E.13], e a mãe *que faz da menina uma criança trilingue* [E.14]. Podemos notar que os dizeres apontam para um lugar de criança que é o de satisfazer as vontades dos diversos agentes, como se fossem um *brinquedinho* dos adultos. Esse termo é usado por Ariès (1975 [2006]), quando se refere ao tratamento dispensado às crianças dos séculos XV ao XVII. Estas eram vistas como *engraçadinhas* (ARIÈS, 1975 [2006], 21), mas às quais não era costumeiro se apegar devido à alta mortalidade infantil da época e à crença de que as crianças não realizavam quaisquer operações mentais. Da mesma maneira que nas representações mencionadas pelo autor, nos excertos analisados, há um apagamento de qualquer característica de atividade ou criatividade das crianças, delegando a elas apenas o lugar de projeção dos desejos de quem as “molda”.

É relevante mencionar que a maior parte dos dizeres que se referem a crianças, tanto nas reportagens quanto nos sites de escolas, fazem-no de maneira a colocá-las em um lugar de passividade, de receptoras de ações, enquanto os adultos aparecem no lugar de ativos, controladores dos processos e situações, o que é observável por meio da própria característica estrutural das formulações, com

o emprego da voz passiva analítica (*são alfabetizadas, são instruídas*) e de verbos remetentes à receptividade (*receber um upgrade, ser feita uma criança trilingue*). O emprego da voz passiva, além de evidenciar a presença do *outro* nos processos cognitivos (*instruir, alfabetizar*), ressalta o lugar das crianças enquanto beneficiárias de ações de adultos, contribuindo para a construção de seu aspecto de inércia.

O lugar relegado à criança, e sua representação como receptáculo de ações de outros, se consolida também nos excertos que tratam de crianças enquanto aprendizes de LE:

[E.15] Pesquisas mostram que bebês **armazenam** a capacidade de **reproduzir** o idioma sem sotaque. (R4)

[E.16] O estudo revela que o contato assíduo com uma língua estrangeira na infância ajuda a **armazenar** as palavras e a gramática do idioma aprendido em uma região do cérebro contígua à que comanda a fala. (R5)

[E.17] Até perto dos 3 anos, a criança funciona como esponja e absorve tudo o que se passa a sua volta, porque é essa a função do cérebro nessa etapa. (R1)

[E.18] Crianças absorvem rapidamente informações novas, pois seu cérebro dispõe de espaços livres para construção, daí a vantagem de se aproveitar essa fase produtiva, quando aprendem brincando. (S1)

Nesses excertos, o sentido de *aprender LE* desliza para *armazenar, reproduzir, absorver*, e é associado a elementos externos de legitimação, como *pesquisas* e *estudo*, assim como a uma terminologia relacionada à determinada ciência biológica (*função do cérebro*). Podemos reconhecer esses aspectos como sendo comuns ao discurso científico. Para Coracini (1991, p. 42), o discurso científico, assim como outros discursos, parte de uma intenção (nem sempre

consciente) de atingir um objetivo, tendo em vista determinado ouvinte. Conforme a autora, ele tem a intenção de convencer o leitor acerca da validade da pesquisa e do rigor de sua realização. Em nosso caso específico, observamos a utilização da linguagem que reforça a prática em questão: a menção a fontes legitimadas (*pesquisas, estudos*) e terminologia científica (*cérebro, função do cérebro*), que buscam validar a denominação da criança quanto a sua *absorção e armazenamento*.

Carmagnani (1996) afirma que o discurso científico é um dos múltiplos constituintes do discurso jornalístico, que tem como objetivo criar no enunciatário a ilusão de evidência empírica, apagando o enunciador (quem fala) e gerando o efeito de objetividade. Podemos alegar que essas características estão também presentes nos dizeres institucionais das escolas (cf. [E.17] e [E.18]). A diferença entre as estratégias de convencimento dos meios é que, enquanto as reportagens constroem a credibilidade, recorrendo a fontes legitimadas de informação (*pesquisas, estudo*³⁰), o discurso institucional da escola (doravante discurso escolar), o faz por meio da menção de termos biológicos, estratégia que investe o enunciador com uma característica de *especialista de área*. Observamos a manifestação no fio do discurso da relação desigual de poder entre a posição-autor assumida pela mídia, aparentemente mais heterogênea, e a assumida pelas escolas, que busca a autoria do dizer. Da mesma forma, na prática, as escolas assumem um lugar de produção de conhecimento e de regras no campo da EIC, não necessitando ancorar os sentidos que produzem a outra instância de poder. Ambos apontam, entretanto, para a criança enquanto ser absorvente e armazenador.

³⁰ É importante salientar que nenhuma das reportagens oferece as fontes das pesquisas mencionadas.

Além das características *biológicas* apontadas pelos meios para a representação da passividade da criança, as maneiras de denominar o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira apontam para sentidos de educação que pressupõem o aprendiz como um indivíduo desprovido de capacidades mentais. Observemos os seguintes excertos:

[E.19] *É justamente essa **automatização** que as escolas bilíngues buscam no uso da segunda língua. (R3)*

[E.20] *O indivíduo com proficiência em um idioma, não precisa traduzir de seu idioma materno para o idioma estrangeiro para poder falar, (...), pois o uso desta segunda língua já está **automatizado**. (R3)*

[E.21] *Esse **automatismo** é resultado da exposição precoce a idiomas estrangeiros (...). (R5)*

[E.22] *Tais escolas objetivam que a língua estrangeira esteja tão **automatizada** quanto à língua materna. (R3)*

Enquanto a fluência na LE é referenciada como *automatização*, a proficiência no idioma desliza para *automatismo*. A produção linguística, vista pela perspectiva de um comportamento *automático*, e mencionada diversas vezes no texto, aproxima de elementos do interdiscurso que apontam para uma visão comportamentalista de ensino de língua, o automatismo dos métodos áudio-orais e audiovisuais de inspiração *skinneriana*. Nessa perspectiva de ensino, o importante não são os processos mentais e de conhecimento que o aprendiz desenvolve, mas os comportamentos que produz (*output*), ou seja, uma produção linguística bem-sucedida é compreendida como resposta automática aos estímulos do meio. Essa representação de ensino/aprendizado pressupõe um sujeito passivo, quase

irracional, pronto a seguir ordens e a ser adestrado³¹ por um processo de reforço ou punição de seus comportamentos. A subtração de características racionais do sujeito-aprendiz também pode ser observada nos excertos a seguir:

[E.23] Segundo os especialistas, é tempo mais do que suficiente para que aprendam o segundo idioma como **em um processo de osmose, naturalmente** – e com pouco ou nenhum sofrimento. (R5)

[E.24] Por meio do método (nome da escola), ela **aprende naturalmente** a falar e brincar em inglês: com música, pintura, culinária e vocabulário do universo infantil. (S2)

No excerto [E.23], observamos a equiparação entre o aprendizado do idioma e um processo de *osmose*³², processo biológico de natureza passiva, afastando-o da esfera da atividade humana e aproximando-o de atividades fisiológicas. O mesmo também ocorre em [E.24], no qual o método é responsável pelo aprendizado que acontece *naturalmente*. A representação da criança no estado de natureza contribui para a construção das representações das crianças aprendizes de inglês. A filosofia empirista de Locke (WEFFORT, 2004) compreendia o estado de natureza como anterior à sociedade, no qual os indivíduos se submetiam aos processos naturais, como a *osmose*, pois não eram dotados de razão. O *processo de osmose* desliza para *naturalmente*, como se a criança que nada sabe, tendesse, por suas características físicas, absorver o que lhe é externo, já que é rasa, ou então, quase vazia.

³¹ Esta abordagem é vastamente utilizada no adestramento animal e em algumas instituições de ensino, cf. Rossi (2009).

³² Osmose é um processo de transmissão de fluidos no nível celular, que se refere ao movimento do solvente através de uma membrana semipermeável.

Também pudemos depreender dizeres que euforizam a infância como um período de absorção linguística, reescrevendo-o e acrescentando-o de outro elemento.

Vejam os:

[E.25] *Na pré-escola, ela vai aprender **sem esforço**, vai falar **sem sotaque** e ainda poderá dedicar-se a **uma terceira língua mais tarde**. (R1)*

[E.26] *Quando chegam à escola, crianças pequenas **não oferecem qualquer estranhamento** com relação ao inglês, e rapidamente se apropriam de **músicas e comandos básicos** utilizados na rotina. (S1)*

A criança é representada, nesses excertos, como um ser irracional desprovido de percepção de si, pois não apreende o próprio esforço. Em acréscimo, é observada como um ser sem vontade, pois não *oferece qualquer estranhamento* com relação à LE. O excerto [E.26] designa língua estrangeira da seguinte maneira:

LE = música e comandos utilizados na rotina

A utilização de músicas como recurso mnemônico e educacional para crianças pequenas é amplamente reconhecida e aceita de forma eficaz nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, representando um lugar lúdico de experimentação da linguagem no qual as crianças podem brincar com os sons e os sentidos da língua. Entretanto, a designação da linguagem utilizada por *comandos* nos remete à representação de criança como ser passivo, que absorve a linguagem, ao invés de interagir com ela. O termo *comandos*, mais que à prática pedagógica, remete a formações discursivas outras, notadamente a de treinamento de animais (para adestrarmos cães, eles devem se apropriar dos comandos que usamos) e da tecnologia da informação (na qual comandos são utilizados para fazer

com que determinada linguagem se transforme em um programa, por exemplo), aspectos que evidenciam a passividade associada à criança-aprendiz no EIC.

A menção à falta de esforço do aprendizado na infância corrobora a construção de uma representação de criança como ser irracional, que armazena *sem esforço* e reproduz *sem sotaque*. A produção linguística sem sotaque é um dos objetivos mais comuns dos alunos de LE cujo objetivo é ser confundido com um falante nativo (BERTOLDO, 2003). Confunde-se o aprendizado de LE com a vontade de ser o outro, mediante o apagamento do traço cultural que o sotaque representa. Segundo Revuz (1998), o aprendizado de uma nova língua necessariamente desestabiliza o que está inscrito em nossa identidade com as palavras de nossa língua. Mesmo que a criança tenha um inventário menor de palavras e experiências, o aprendizado de LE modifica sua construção psíquica. Mas, o excerto [E.26] investe no apagamento desse processo, referindo a passividade do comportamento infantil frente à língua do outro, o *não estranhamento* da criança pequena com relação à LE, como se nela nada se desestabilizasse, ou como se nada houvesse. Chama-nos a atenção, ainda, o emprego do termo *estranhamento*, que evoca sua aplicação nas ciências sociais e nos estudos literários³³. Valoriza-se a docilidade, a naturalização das “crianças pequenas” frente ao novo idioma, que consiste em *músicas e comandos básicos*, antes que sua inserção na cultura de origem possa afetar esse aprendizado desprovido de esforço. A criança é concebida dentro da lógica hedonista da pós-modernidade (CORACINI, 2006, p. 135) na qual o sofrimento, o sacrifício (e, nesses dizeres também o *esforço* [E.25], como já vimos,) devem ser evitados e minimizados. Bauman (1989, 2003,

³³Na antropologia, o estranhamento é a parte da análise etnográfica que permite ao pesquisador manter certa distância de seu objeto de estudo e evitar a *naturalização*, a não problematização, de aspectos observados.

2007) aproxima essa necessidade de felicidade à prática consumista, valorizada nos dias atuais como uma maneira de manutenção e veiculação de status. A suposta facilidade de aprendizagem das crianças pequenas e sua falta de resistência se constituem como uma motivação para que os pais consumam o produto EIC, já que os pequenos aprendizes parecem possuir as condições ideais para ter certa vantagem em seu aprendizado, o que se constitui em um diferencial biológico a ser aproveitado.

Nos excertos abaixo, reconhecemos elementos do discurso publicitário que atravessam a construção da representação da criança:

[E.27] *(Curso oferecido pela escola) É o **caminho mais curto e fácil** para o aluno aprender a se comunicar em inglês. (S5)*

[E.28] *Crianças absorvem rapidamente informações novas, pois seu cérebro dispõe de espaços livres para construção, daí a **vantagem** de se **aproveitar** essa fase produtiva, quando aprendem brincando. (S1)*

[E.29] *O inglês entra cedo na vida dos alunos para **aproveitar** uma excelente fase do aprendizado. (R1)*

[E.30] *A praticidade do IN SCHOOL aliada a qualidade (nome da escola), é mais uma **vantagem** para seus alunos.(S5)*

Aqui, o *ensino/aprendizagem de inglês* desliza para *caminho mais curto e fácil, vantagem*, que deve ser *aproveitada*, elementos que se aproximam bastante do discurso de ofertas e promoções veiculadas pelo discurso publicitário. Segundo Carmagnani (1996, p.168), o enunciado-base dos discursos publicitários poderia ser representado da seguinte maneira:

X faz Y crer nas qualidades (positivas ou negativas) **de Z** (objeto, pessoa)
para obter N (consumo de produto ou ideia)

Nesses excertos:

X(a escola) faz Y (os pais) crerem nas qualidades psiconeurológicas vantajosas **de Z (criança) para obter N (consumo do serviço EIC)**

Ao justificar o EIC por meio das vantagens que este apresentaria, além de evocar os sentidos de competitividade com relação às outras crianças (aspecto do qual trataremos mais adiante), a comunicação unilateral³⁴ presente nos excertos busca despertar no leitor o desejo da aquisição do bem anunciado por meio da explicitação de seu aspecto vantajoso. Este movimento aponta para a constituição discursiva do espaço de ensino/aprendizagem como espaço de consumo, o que, segundo Almeida (1999, p.162), se trata de uma característica do discurso da mídia sobre as escolas:

A escolarização é tratada (na imprensa) como um produto de consumo oferecido num mercado específico e que apresenta características particulares a respeito das quais os pais devem estar informados para exercer com competência seus direitos de consumidores.

As reportagens analisadas cumpririam, então, esse papel informativo com relação às características do produto de consumo em questão. Elas apelariam tanto para os pais [E.25-29] quanto para outras escolas que desejam terceirizar a área de ensino de inglês [E.30]. O enunciado desse anúncio publicitário poderia ser compreendido como:

³⁴ Segundo Carmagnani (1996), esse tipo de estratégia do discurso investe em uma voz que apaga outros elementos da realidade que o cercam e têm como objetivo levar a uma única atitude: o consumo.

Já que a criança aprende sem sentir, cabe aos pais aproveitarem esse período e levá-la a aprender inglês.

No jogo de convencimento, também contribuem as *desvantagens* da perda desta oportunidade oferecida pela infância, apresentadas como riscos da não aquisição dos bens anunciados:

[E.31] *A única diferença é que, algumas vezes, o inglês que **resulta da experiência** é ligeiramente mais **carregado no sotaque**. (R5)*

[E.32] *Quanto maior a criança, por já possuir maior competência na língua mãe, pode ser necessário o uso do português mesclado ao inglês para **garantir a adaptação e o envolvimento** nas atividades (caso nunca tenham tido contato com o inglês e "**estranhem**" a segunda língua). (S1)*

[E.33] *Depois disso, o processo se torna gradativamente **mais doloroso**. (R5)*

Em [E.31] e [E.32], as consequências do não aprendizado de inglês na fase de *absorção* da infância são evidenciadas por *carregado no sotaque* e *estranhamento*, sentidos que nos remetem à ancoragem do sujeito-aprendiz a determinado lugar cultural, seja por meio de sua produção linguística (sotaque), seja por meio dos valores (estranhamento), que contrastam com as características consideradas positivas da criança, o *falar sem sotaque* [E.25] e o *não apresentar qualquer estranhamento* [E.26]. O movimento de evidenciar o possível sofrimento como forma de levar alguém a fazer algo também se assemelha a uma estratégia de argumentação típica do discurso publicitário por criar no interlocutor a imagem da urgência do consumo do produto a fim de evitar a *dor* [E.33] que a perda da oportunidade pode causar.

O afastamento da criança da cultura-alvo parece figurar como elemento complicador, reiterando uma representação de que “tudo que é estrangeiro (americano e europeu) é melhor” (CORACINI, 2007, 72), e que seria preferível que a criança absorvesse a *melhor cultura* (a estrangeira), como vemos na valorização do sotaque no seguinte excerto:

[E.34] *Nessa fase a **musculatura facial e os fonemas ainda estão em desenvolvimento**, o que possibilita à criança **reproduzir** sons presentes em outras línguas, adquirindo **melhor sotaque e fluência**. (S1)*

Em [E.34], novamente, a escola emprega elementos do discurso científico para legitimar sua prática pela utilização dos jargões *musculatura facial* e *fonemas*. A equiparação do termo *fonemas* (uma categoria de representação linguística) a um componente do corpo humano (*musculatura facial*) parece indicar um deslize que nos remete ao desejo pelos sons da língua do outro (*os fonemas*), possibilitando a *reprodução dos sons*, o que leva ao *melhor sotaque* e à *melhor fluência*. A valorização do *melhor sotaque e da melhor fluência* é, por sua vez, justificada pela fase privilegiada de absorção linguística, na qual *a musculatura facial e os fonemas* se desenvolvem e a criança aprende ao *reproduzir os sons da língua*. A representação da urgência do aprendizado nessa fase e sua associação com o *desenvolvimento* biológico apontam para saberes produzidos por uma teoria de desenvolvimento teórico-linguístico que corrobora o sucesso do ensino de línguas na infância: a teoria da fossilização do sistema fonador. Segundo Venturi (2006, p. 121), essa teoria postula que a criança está em contato direto com sua Gramática

Universal, seu aparelho inato de aprendizado linguístico, e pode *adquirir*³⁵ línguas com facilidade. O mesmo não ocorreria na adolescência, quando o processo passa a ser consciente e difícil, predominantemente por causa de “fossilizações e julgamentos limitados de gramaticalidade” (VENTURI, 2006, p.121). Outra afirmação dessa concepção teórica refere-se ao fato de o sistema fonador poder perder sua capacidade de reconhecer e produzir os sons, os *fonemas* da língua estrangeira, com perfeição. Essa teoria parece ser a principal fundamentação dos defensores do EIC, sendo bastante prolífica em termos de mercado, pois oferece não apenas uma explicação do aprendizado em si, mas também uma justificativa para sua urgência, afinal, a criança perde as vantagens psiconeurológicas no início da adolescência, já que seu conhecimento se *fossiliza* e dificulta a *absorção* da nova língua.

Ariès (1975 [2006]), em *História Social da Criança e da Família*, narra que até o século XVII o sentimento da infância dominante era o da *papiricação*, oriundo do seio familiar, tendo como foco a sobrevivência do frágil organismo frente às limitações higiênicas e de subsistência oferecidas pelo meio. A partir daí, observa-se a emergência de um segundo sentimento de infância:

O segundo (sentimento da infância), ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um número maior de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar crianças como brinquedos encantadores, pois viam neles frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. (ARIÈS, 1975 [2006], p. 104)

³⁵ A distinção entre aquisição (inconsciente) e aprendizado (consciente) de língua estrangeira foi iniciada por S. Krashen, e continua gerando efeitos nas teorias da linguística aplicada ao ensino de línguas. Segundo esta, as crianças não se utilizariam de processos cognitivos para aprender a língua materna (e línguas estrangeiras, se iniciadas cedo) *adquirindo-a* do ambiente, o que explicaria a facilidade de aprendizado de LE apresentado por crianças jovens.

Compreendemos que o segundo sentimento de infância desloca seu papel de uma passividade inicial completa (*brinquedos encantadores*) para o lugar da ação inocente, cabendo aos adultos educadores direcioná-la para uma vida virtuosa e temente.

Da mesma maneira que o pré-construído da inocência infantil se encontra enraizado em nossa sociedade, deparamos com um outro enunciado que vem ganhando legitimidade de maneira cada vez mais enfática nos dias atuais: “quanto mais cedo, melhor”. Enquanto os moralistas do século XVII buscavam evitar a contaminação da pureza infantil pelas experiências mundanas lançando mão da disciplina e da racionalização dos costumes, parece-nos que o ensino de inglês para crianças tem ocupado lugar semelhante, e que o elemento contaminante, neste caso, parece ser a língua materna. Ao mesmo tempo em que a *inocência* dá lugar à *potencialidade de aprendizado*, a *disciplina* parece estar sendo substituída por um *objeto de conhecimento-alvo* (em nosso caso, o inglês). Da mesma maneira que as famílias burguesas do século XVII procuravam evitar que a inocência de suas crianças as levasse a pecar sem saber, e evitavam que o contato com a criadagem estimulasse a formação de maus hábitos, parece-nos que as classes abastadas ainda procuram colocar seus filhos em contato com a cultura dominante o mais cedo possível, para evitar sua contaminação com práticas culturais menos valorizadas.

Nos manuais pedagógicos dos moralistas do século XVII, as características da criança (sua pureza e inocência) deveriam ser aproveitadas visando a sua salvação eterna, entretanto, no discurso sobre EIC as mesmas potencialidades (passividade, irracionalidade, inconsciência, absorção) deslocam a representação anterior de *Criança-Anjo* (ARIÉS, 1975 [2006]) para a atual criança aprendiz, que deve absorver – sem sentir – a língua estrangeira. A salvação dessa criança se

encontra em um lugar ideal mais alinhado com a lógica vigente na sociedade contemporânea: o mercado de trabalho no contexto do capitalismo globalizado. É aqui onde observamos a próxima temática predominante no discurso midiático sobre o EIC: a inserção no mercado de trabalho.

2.2 A criança como aprendiz para a inserção no mercado de trabalho

Para compreendermos este segundo eixo temático seria interessante aprofundarmos nossa exploração do contexto atual do mercado de trabalho. Segundo David Harvey (1989), a partir de 1966, uma queda de produtividade e de lucratividade corporativas indicou o começo de um problema fiscal nos E.U.A e desestabilizou sua posição como detentor do poder sobre o sistema financeiro internacional, anunciando a instabilidade vindoura para os donos do capital mundial. O fordismo e o keynesianismo se mostraram incapazes de manter as contradições inerentes ao capitalismo, por conta da rigidez advinda dos processos utilizados (esses sistemas de produção previam crescimento estável em mercados de consumo invariantes). Dessa maneira, para continuar gerando lucro e mantendo a estabilidade das relações de poder já estabelecidas, o sistema capitalista teria de ser adaptado e outras formas de acumulação de capital deveriam ser exploradas:

A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e novos nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle de trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro de capital³⁶ passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação. (HARVEY, 1989, p. 136)

³⁶ A obsolescência programada era uma delas.

No espaço social criado por essas estratégias surgem novas experimentações nos domínios da organização industrial, da vida social e política, as quais representam os primeiros indícios da transição para um novo sistema de acumulação de capital: *acumulação flexível*, que se caracteriza por ser um contraponto à rigidez dos processos de produção e acumulação experimentados até então:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores quanto entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...) Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões pública e privada se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço-tempo cada vez mais amplo e variegado. (HARVEY, 1989, p. 136)

No sistema contemporâneo de acumulação de capital, que se baseia em flexibilidade e movimento, o assujeitamento dos indivíduos por essa ideologia de produção material perpassa os dizeres que constroem o lugar da criança no contexto do ensino de inglês, identificando-a com o trabalhador desse sistema econômico.

Esse lugar atribui à criança as características condizentes com as do “bom profissional” que se enquadra nas demandas do sistema, em termos de comportamento e identificação com valores vigentes no mercado de trabalho. É importante ressaltar que esses dizeres projetam a criança em lugares privilegiados

desse mercado como uma estratégia de manutenção do *status* dos consumidores desse tipo de serviço.

Vejamos como esses aspectos estão presentes nos próximos excertos :

[E.35] *São descobertas que, segundo mostram as pesquisas, não devem servir de desestímulo a quem tem filhos que, aos **5 ou 6 anos de vida, jamais pisaram em um curso de inglês, francês, espanhol ou outro idioma estrangeiro.** (R5)*

[E.36] *Crianças aprendem a língua sem se preocupar com os mecanismos linguísticos, mas vivenciando situações significativas, aplicando os conhecimentos em seu cotidiano, **beneficiando-se imediatamente** dessa aquisição. (S1)*

O sentido de criança construído nesses dizeres parece aproximar-se do elemento da urgência, do encurtamento do tempo vivenciado pelo proletariado da atualidade (HARVEY, 1989; CASTELLS,1999) . No sistema de acumulação flexível no qual o imaginário do *Time is Money* alia-se à flexibilização, à liquefação das relações interpessoais e interculturais (BAUMAN, 2003), o tempo da infância parece se alinhar com o sentido da urgência de produção, possibilitando, dessa forma, a caracterização de crianças de 5 ou 6 anos de idade como “tardias” na incursão do aprendizado linguístico, haja vista que, *com 5 ou 6 anos, **jamais pisaram em um curso de inglês, francês ou outro idioma estrangeiro*** [E.33]. Encaixa-se a criança na lógica da pressa, esperando que o pai-leitor se identifique com o sentido do atraso e perceba sua potencialidade de produção. A vontade de produtividade imediata [E.34] projetada pelo texto também se alinha com o sentimento de urgência tão necessário à manutenção de nosso ritmo de consumo. A esse respeito, Bauman (1999, p. 90) postula:

Há uma ressonância natural entre a carreira espetacular do “agora”, ocasionada pela tecnologia compressora do tempo, e a lógica da economia orientada para o consumidor. No que diz respeito a esta lógica, a satisfação do consumidor deveria ser *instantânea* e isso num duplo sentido. Obviamente, os bens consumidos deveriam satisfazer de imediato, sem exigir o aprendizado de quaisquer habilidades ou extensos fundamentos; mas a satisfação deveria também terminar — “num abrir e fechar de olhos”, isto é, no momento em que o tempo necessário.

Assim, cria-se a ilusão de que as crianças aprendem inglês *beneficiando-se imediatamente* [E.34] da aquisição, como se precisassem do produto para fazer uma entrevista de emprego ou uma viagem internacional no momento da aprendizagem. Além da urgência de produtividade e de consumo, as representações do lugar de criança em nosso corpus a aproximam do mercado de trabalho com a aliança entre a língua estrangeira e o emprego. Os excertos abaixo voltam-se para a posição de sujeito-trabalhador:

[E.37] *Quando eu sair da escola e **for arranjar emprego**, vai ser **mais fácil**.* (R2)

[E.38] *"Sei que com o inglês perfeito meus filhos estarão mais **preparados** para concorrer a um **bom emprego no futuro**". Felipe, de 8 anos, e Bruno, de 10, filhos de Gabriela, frequentam escola bilíngue desde os 2 anos. "Eles falam inglês no automático."(R5)*

[E.39] *"O **jogo** está para a criança assim como o **trabalho** está para o adulto"*
(L.O.L) (S3)

A criança existe no futuro como um trabalhador, competidor e concorrente que deve se destacar por suas habilidades, assim como preparar-se para suas atividades desde muito cedo. A lógica da competição, da política do destaque, aparece não apenas no discurso dos pais, que visualizam o *bom emprego no futuro* dos filhos [E.36], como também no das próprias crianças, que já se projetam nesse

lugar do mercado de trabalho, pois não se trata de uma questão de **se**, mas de **quando for arranjar emprego** [E.35]. Esses dizeres desde cedo internalizam os sentidos presentes nesse imaginário da competição. A projeção da criança no mercado de trabalho também aparece como justificativa para a inclusão de jogos na metodologia de uma escola de EIC, pois *jogo é igual a trabalho* para a criança [E.37]. Essa justificativa é recorrente de algumas interpretações da teoria de L.S. Vygotsky sobre o papel dos jogos na formação da inteligência infantil³⁷. Parece-nos que, ao invés de um lugar de experimentação de situações reais e fantásticas, resultando em reflexões sobre as regras sociais do ambiente que a cerca, o jogo no EIC remete ao aprendizado de normas corretas para atitudes corretas em situações competitivas do mercado de trabalho, e apenas isso justificaria seu emprego em um sistema de ensino.

O movimento de tornar dóceis os corpos e as almas, promovido pelos mecanismos de controle (FOUCAULT, 1979 [2004]), também se faz presente na valorização da dinâmica da globalização. Sua caracterização positiva, sua naturalização como fenômeno contemporâneo com o qual o leitor convive (ou quer conviver) se alia à valorização das experiências internacionais e interculturais, que projetam no leitor o desejo de ser o outro: o que interage com outras línguas e outras culturas [E.40,41], que trabalha em uma multinacional [E.40], que viaja [E.41] e que tem suas possibilidades e caminhos para o futuro abertos [E.42]:

*[E.40] Além disso, aprendendo um idioma, faz parte do "pacote" todo um universo cultural, que quanto mais cedo se conhece, **mais fácil fica interagir com as pessoas que trafegam nesta cultura.** (R3)*

³⁷ Para Vygotsky, o jogo é um lugar privilegiado de experimentação e de aprendizado de normas e procedimentos sociais.

[E.41] *Com a globalização, as fronteiras têm sido cada vez menores, portanto há a necessidade de se conhecer outras línguas e outras culturas **para poder interagir com outros povos, que já não estão mais tão distantes.*** (R3)

[E.42] *Quem reside na cidade de São Paulo tem um interesse ainda maior em aprender um idioma estrangeiro, pois aqui existe a maior concentração de multinacionais do país.* (R3)

[E.42] *Na hora de viajar, as meninas já descobriram que o segundo idioma é fundamental.* (R2)

[E.43] *Essa educação globalizada em ambiente multicultural possibilita aos alunos conhecer e **interagir com outras culturas,** ampliando suas oportunidades e **abrindo seus caminhos para o futuro.*** (S1)

Localiza-se a criança dentro da lógica do novo estágio de desenvolvimento econômico. Segundo Cantuária (2005), esse estágio apresenta uma grande valorização dos recursos internacionais, cuja dinâmica favorece um grupo que partilha de valores internacionalizantes: conhece várias línguas, várias culturas, pode trabalhar em vários países. Reconhecemos aqui traços do discurso publicitário (CARMAGNANI, 1996), na medida em que os enunciados direcionam o leitor para apenas uma ação possível, afinal (partindo do pressuposto de que a LE é condição de realização, como apresentam os excertos), qual pai ou mãe não deseja que o filho *interaja com pessoas* [E.40, 41], tenha a chance de trabalhar em *uma multinacional* [E.42], *viaje* [E.43] e tenha seus caminhos abertos para o futuro [E.43]? Anuncia-se o produto EIC em uma vinculação de valores com o *sucesso*, que se configura como atrativo, ao materializar-se como possibilidade de mobilidade e interação com o outro. Essa associação se mostra bastante eficaz, na medida em

que a sociedade pós-moderna valoriza imensamente a mobilidade. Segundo Bauman (1989, p. 125), estabelece-se uma tensa relação entre a mobilidade e a imobilidade, entre o global e o local:

A existência atual estende-se ao longo da hierarquia do global e do local, com a liberdade global de movimentos indicando promoção social, progresso e sucesso, e a imobilidade exalando o odor repugnante da derrota, da vida fracassada e do atraso. Cada vez mais, a globalidade e a localidade adquirem o caráter de valores opostos (e valores supremos por sinal), valores intensamente cobiçados ou invejados e situados no centro mesmo dos sonhos de vida, dos seus pesadelos e batalhas. As ambições da vida são comumente expressas em termos de mobilidade, da livre escolha de lugar, da viagem, de ver o mundo; os medos da vida, ao contrário, são expressos no confinamento, na falta de mudança, no impedimento de acesso a locais que os outros facilmente frequentam, exploram e desfrutam.

Os discursos das escolas e da mídia parecem apelar para a vontade dos pais de inserirem seus filhos no lugar do sucesso o mais rápido possível e, nesse movimento, o local aparece como uma ameaça às potencialidades dos infantes. A fim de fugir do confinamento que a cultura imediata oferece, busca-se confiná-la ao lugar do estrangeiro, transformando-a em disciplina:

[E.45] *A (nome da escola) foi pioneira na introdução de **aulas de Cultura Brasileira no currículo** da Educação Infantil, com o objetivo de manter a identidade étnica dos alunos. (S1)*

No excerto acima, há a menção à inclusão de *aulas de Cultura Brasileira* em uma escola bilíngue, localizada em São Paulo. Inclui-se a disciplina para *manter a identidade étnica* dos alunos, apagando o fato de que estes, visto que a maioria do público-alvo se configura como famílias brasileiras, estão cercados por essa cultura em todos os ambientes exteriores à escola. A disciplina é um mecanismo de controle que seleciona, organiza e controla os saberes (FOUCAULT, 1979 [2004]),

enquadrando-os dentro de um sistema de produção de verdades e destituindo o sujeito de poder quanto à sua produção. Dessa maneira, o mecanismo de transformação de *cultura brasileira* em disciplina aponta para a vontade de compartimentalizar o contato com esse objeto, mantendo sua presença, mas ao mesmo tempo relegando-a ao lugar do controle, da observação científica, do distanciamento. Cria-se um *estranhamento* com relação à cultura local (estranhamento que é disforizado com relação à cultura e língua estrangeiras), expulsando o outro (da cultura brasileira), para a mesa de dissecação, para a disciplina, ao mesmo tempo em que se realoca o outro estrangeiro, trazendo-o para perto e naturalizando-o, tornando-o pai e mãe.

A língua e o seu processo de aprendizagem são representados como vias de acesso à cultura e ao mercado do mundo global ou no âmbito do mercado e do lazer. Essas representações aparecem na construção de um imaginário de interação facilitada, como se saber o idioma pudesse apagar as tensões de poder existentes no processo da globalização. Ao mesmo tempo em que ela é referida como um terreno desejável, emerge, também, certa tensão na relação com a LE, que oscila entre o desejo do domínio da língua e a ameaça de exclusão:

[E.46] *Os pais que decidem matricular os filhos em escolas bilíngues têm eles próprios um **domínio "básico" ou "elementar" do inglês.** (R5)*

[E.47] *A preocupação se justifica. Um terço das pessoas do mundo, cerca de **2 bilhões, dominará o inglês** na próxima década, segundo um estudo do Conselho Britânico. (R4)*

[E.48] *É uma língua de importância mundial, não **mais diferencial**, mas pré-requisito na vida moderna. (S1)*

A língua é algo “a ser dominado”, como se escapasse ao sujeito, ou não lhe fosse acessível. Mesmo tendo um *domínio “básico” ou “elementar”* [E.44] da língua, os pais se preocupam em incluir seus filhos no grupo seletivo do terço da população que *dominará o inglês* [E.47] na próxima década, mesmo que isso não se configure como uma garantia de sucesso, já que, apesar de importante, o inglês *não é mais diferencial* [E.48]. Parece-nos que se configura um jogo com as expectativas desse pai-cliente, que projeta seu filho no mercado global de trabalho e tenta evitar o sofrimento que a falta da LE pode lhe causar (e muitas vezes lhe atravessa o próprio corpo, já que ele mesmo tem pouco domínio de LE). Apesar de não ser garantia de sucesso, a LE figura como uma salvação parcial da marginalidade, uma inclusão, frente ao perigo da exclusão que ronda:

[E.49] *Quem não falar o idioma praticamente carregará um atestado de exclusão.*

(R4)

A insaturação do relativo *quem*, e sua potencialidade de ser assumido por múltiplos sujeitos, estabelece um tom de ameaça, cria uma regra de punição, ao marcar com o *atestado de exclusão* [E.49] o não falante de inglês, relegando-o a humilhação pública, como as adúlteras nos EUA colonial ou os judeus no regime nazista, que eram marcados e tinham a característica condenada pelo sistema vigente publicamente à mostra, tornando-se alvos da sanção da comunidade. O terror do fracasso e da possibilidade de imobilidade parecem direcionar o pai-cliente ao EIC como única salvação para o futuro profissional dos filhos.

Em sua obra *Pedagogia sem Sujeito* (2003), Bueno desenvolve uma brilhante reflexão a respeito da mercantilização do aparelho escolar e da maneira como as práticas empresariais se refletem nesse ambiente. Ele trata também da

transformação dos papéis das escolas, dos alunos e pais no contexto escolar mercantilizado, que tem a qualidade total como objetivo máximo. Para ele, esse discurso não se detém em examinar a validade dos critérios que definem as reais necessidades do consumidor e acabam por aceitar o imediatismo dos dados das pesquisas de opinião sem questionar a validade ou o significado. Isso nos parece particularmente significativo ao observarmos as seguintes representações de LE:

[E.50] *Ter ou não inglês não é mais um diferencial entre escolas (R4)*

[E.51] *Nas demais escolas, acaba-se **oferecendo o curso por pressão do mercado.** (R4)*

[E.52] *Os bons resultados vêm **abrindo espaço para o inglês até nos redutos mais resistentes,** como a Escola da Vila, em São Paulo, que se rendeu à inclusão do inglês a partir dos 3 anos. (R4)*

A LE parece ser concebida aqui como um diferencial de mercado, aproximando a escola de seu lugar mercantil de funcionamento. A *pressão do mercado* parece agir em todos os sentidos, pressionando pais, que pressionam as escolas, que pressionam as crianças, num sentido de urgência para o domínio da LE, num desejo de aquisição dessa língua-objeto, mas sem ideia ou menção ao caminho a ser percorrido para chegar a esse objetivo, além da prática exaustiva e automatizante. Pela *pressão do mercado* [E.51], as escolas devem *ter inglês* [E.50], o qual figura como um elemento tão poderoso que *abre espaço até nos redutos mais resistentes* [E.52]. Parece-nos que, nem mesmo resistindo, a escola tem como evitar a introdução do inglês em seu currículo, uma vez que o pai-cliente *sempre tem razão* e ele parece valorizar práticas que garantam um conforto (mesmo que ilusório) para o filho no seu futuro na era de acumulação flexível.

Interessante também é observar que o discurso da competitividade está presente tanto nas vozes que produzem *a favor* quanto *contra* a inclusão da LE na educação infantil. O excerto a seguir se refere a uma escola que inclui as aulas de inglês, a partir do terceiro ano do ensino fundamental:

[E.53] *Nossa proposta é de escola brasileira, voltada para filhos de brasileiros que serão alfabetizados em português mas poderão ter um **inglês competente** muito antes de outras crianças.* (R1)

Parece-nos que desde cedo as crianças são preparadas para preencher (ainda de maneira passiva, destituída de criatividade) as escassas vagas do mercado de trabalho. Observamos que o aprendizado de inglês na infância sinaliza um futuro *mais fácil* [E.38], discurso este que muito se assemelha ao das revistas de autoajuda empresarial, que explicita ao trabalhador as regras do mercado, ditando-lhe o *modus operandi* dos profissionais de sucesso e as características e atitudes de profissionais eficientes. No elogio à *competência* e ao destaque (*antes de outras crianças* [E.53]) evidencia-se a naturalização do ideário liberal do *self-made man*, aquele que tudo pode se quiser e trabalhar com afinco. O emprego do advérbio *muito* [E. 53] implica o desejo de ampliar a margem de vantagem sobre os outros desde a infância, projetando a criança em uma lógica de competição empresarial, e o processo pedagógico parece ter como finalidade a “eficácia, produtividade, eficiência e êxito” (BUENO, 2003, p. 83) e valoriza a competição e o mérito individual, reafirmando o imaginário de valorização do destaque tão almejado pelas classes dominantes, consumidoras desse produto.

Esse imaginário valoriza a competição e trata a exclusão de outros (*outras crianças*, neste caso), como um dado natural da realidade, pois, afinal de contas,

basta se esforçar para se obter destaque e, conseqüentemente, o fracasso é o resultado apenas da falta de esforço, ou da preguiça. Nesse dizer, o sistema capitalista é naturalizado e significado como um dado imutável da realidade, ao qual o sujeito tem que se moldar, se adaptar, sem nenhum tipo de questionamento ou deslocamento. Segundo Bueno (2003, p. 84), ao privilegiar a qualidade que alguns consomem em detrimento de outros, reprime-se a reflexão política sobre as causas das diferenças sociais:

Estas tendem a se perpetuar, pois os excluídos ficam impedidos de perceber que a sua “falta de qualidade” se deve à qualidade excessiva dos outros.

A naturalização do discurso da competitividade, ainda segundo o autor, não se detém no exame das motivações das necessidades do consumidor, mas apenas em aceitar os resultados dos dados como objetivo a ser alcançado. A pedagogia neoliberal tende a euforizar (através dos meios de comunicação) a lógica empresarial de mercado da sobrevivência do mais forte. Essa dinâmica também pode ser apreendida de algumas abordagens metodológicas (como a imersão, por exemplo) euforizadas no EIC, como veremos adiante, no capítulo 3.

É errôneo, entretanto, acreditar que todas as vozes são consoantes com relação aos benefícios do ensino de língua inglesa a essa criança. Há vozes que se dirigem para os perigos dessa projeção. O excerto da reportagem a seguir ilustra o depoimento de um acadêmico da educação que se posiciona contra a preocupação excessiva dos pais com a fluência de seus filhos em LE:

- 1) [E.54] *Os pais estão olhando para seus **filhos como futuros trabalhadores**, e isso é uma **loucura!** (R4)*

O debate entre posições conflitantes é uma estratégia de construção de aparente pluralidade de ideias expressa pelo texto, que visa a fazer-crer que o meio de comunicação está apresentando aspectos diferentes do *fato* e o leitor tira suas próprias conclusões de maneira autônoma. Segundo Mariani (1998), essa é uma estratégia para mascarar o posicionamento ideológico do meio de comunicação, já que argumentos ou posições contrárias àquela defendida tendem a ser enfraquecidas ao longo do texto. Podemos identificar esse movimento, na medida em que a dura crítica que desnaturaliza a imagem da criança como trabalhador em potencial e a associa à *loucura* [E.54] é diluída com a apresentação da importância da língua inglesa no atual mundo globalizado, e das vitórias da língua *nos redutos resistentes* [E.52]³⁸. A dureza da crítica parece ser dissolvida em meio aos benefícios do produto exposto no texto. Mas mesmo a voz que resiste ao EIC (antes do quarto ano do ensino fundamental, ainda fora do espectro oficial, mas já “tardio”), parece ser aliciada pela inevitabilidade da inserção no mercado de trabalho:

2) [E.55] *Não sentimos necessidade antes disso. Há outras prioridades, como o faz de conta e a expressão artística. No final das contas, as crianças vão acabar aprendendo inglês. Lá na frente, o mais criativo vai se destacar.* (R4)

A ideia de competitividade, ingrediente fundamental do modo de produção capitalista, associada ao papel social da criança, não só não desaparece, como também serve de sustentáculo às opções da escola. Em *lá na frente, o mais criativo vai se destacar*[E.55], não há uma negação da posição de criança enquanto futuro trabalhador, mas um pequeno deslocamento com relação a quais ferramentas serão mais apropriadas para que esse trabalhador se *destaque*, vença. Reafirma-se então

³⁸ A reportagem se encontra, na íntegra, no Anexo 1 (Reportagem 4).

(tanto nas vozes que valorizam quanto as que desvalorizam o EIC), o papel da escola como mantenedora e produtora de diferenças. Assim afirma Almeida (ALMEIDA, 1999, p. 20):

O sistema educacional passou (...) a desempenhar uma função já prerrogativa do nascimento e que era em muito maior grau controlada pelas famílias. Essa forma de produção das desigualdades, veiculada através da ideologia da igualdade de oportunidades, satisfaz as exigências democráticas da sociedade moderna, negando legitimidade pelo menos para as formas mais visíveis de favoritismo e discriminação.

Por meio da associação ao ideário liberal do *self-made man*, esses dizeres acabam, portanto, naturalizando-o, evidenciando a suposta inevitabilidade da inclusão dos indivíduos na máquina do mercado. A maneira pela qual essa inevitabilidade é evidenciada acaba por silenciar as diferenças entre as classes sociais de origem da criança, construindo a imagem de que sua caixa de ferramentas depende apenas de esforço para ser equipada.

2.3 Absorvendo e trabalhando...

A análise do corpus nos permitiu depreender representações de criança que apontam para dois lugares antagônicos: o da criança com relação às características psiconeurológicas, e quanto à inserção no mercado de trabalho. Os textos que analisamos advêm de meios de produção que têm como característica comum a vontade de geração de verdades, e produzem seus dizeres com base em uma projeção de leitor imaginado, buscando, por conseguinte, ir ao encontro das necessidades desse leitor. Por se tratarem (os meios de comunicação e as escolas) de empresas de mercado, também estabelecem com seus leitores uma relação

comercial de fornecimento de produtos (notícia) e serviços (EIC), sendo tal leitor, portanto, um lugar heterogêneo, que oscila entre ser o consumidor e o regulador desses dizeres. Assim, há a predominância do lugar de consumidor nos dizeres dos meios de comunicação e com a predominância de regulador nos das escolas.

A representação da criança, levando-se em consideração as suas características psiconeurológicas, a considera com relação à passividade, à capacidade de armazenamento, ao comportamento autômato, à osmose e, por fim, à inconsciência no aprendizado. Tal representação a aproxima de um lugar suscetível a todas as influências do meio, e que as absorve por ser vazia, características que favoreceriam o aprendizado, ou melhor, a absorção da língua inglesa.

A representação da criança como trabalhadora em potencial, por outro lado, a arremessa no mercado de trabalho ao associar a validade do EIC ao sucesso na carreira. Essa representação evidencia a projeção das inquietações dos pais com relação ao inglês e naturaliza a inevitabilidade do mercado de trabalho como justificativa para o aprendizado precoce de LE. A língua é referenciada como ferramenta de destaque e os pais são impelidos ao consumo por medo do *certificado de exclusão* que paira sobre os não falantes de inglês.

Apesar de as representações analisadas se referirem a uma prática pedagógica relativamente nova em nosso país, tanto os dizeres da mídia quanto os dizeres das instituições veiculam sentidos marcadamente antiquados tanto com relação às concepções de criança quanto às representações de LE e ensino/aprendizagem. A criança representada como passiva e irracional é a mesma que, segundo Ariès (1975 [2006]), irritava os iluministas no século XVI por requerer excessiva atenção, ser demasiadamente frágil e não manifestar comportamentos racionais. A diferença entre as representações é que, na atualidade, essa

irracionalidade e passividade são vistas como potencialidades de *absorção* de conteúdos-alvo, possibilitando que ela seja moldada ao desejo dos pais. A criança como trabalhador potencial, por outro lado, nos parece uma expressão de um ser medieval que, ainda segundo Ariès, era nada além de um mini-adulto, característica presente nas obras de arte da época. A criança não era referida de maneira diferenciada nem separada dos adultos, muitas vezes participando de jogos de azar e frequentando tavernas de acordo com sua capacidade de interação. Dessa maneira, as crianças adquiriam certa funcionalidade e deixavam de ser um fardo para a família, passando a ser produtivas ao irem para os campos (de cultivo ou de batalha, dependendo da classe à qual pertenciam).

Tal prática, justificando-se pela aderência à realidade pós-moderna da globalização e da mobilidade, impele os pais a fornecerem esse bem a seus filhos, remete a representações tanto de criança quanto de ensino e aprendizagem que se ancoram em dizeres antigos, antiquados, mas que ainda aparentam ser eficazes e, assim, mobilizam o público-alvo, reverberando nas representações de criança produzidas atualmente. A pressão do mercado age não apenas sobre os pais, que buscam manter seus filhos imersos na lógica neoliberal (fugindo do lugar da exclusão), mas também sobre os profissionais das escolas, que se sentem impelidos a fornecer o produto almejado no EIC. A seguir, investigaremos os dizeres de coordenadoras de escolas privadas, uma instância mais específica de produção de dizeres, que se aproxima ainda mais da prática do EIC.

CAPÍTULO 3

A produtividade do Ensino de Inglês para Crianças e a Vontade de Lei: os dizeres das coordenadoras

Neste capítulo apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas de escolas particulares entre 05 de junho de 2009 e 23 de junho de 2009. Temos como objetivo investigar se, nos dizeres das coordenadoras, há ressonâncias das representações advindas dos discursos oficiais (legislação) e midiáticos. Para tal fim, ater-nos-emos às representações de escola particular, à língua estrangeira, ao ensino de inglês e à criança.

As três entrevistas ocorreram na escola onde trabalham as coordenadoras e foram gravadas mediante permissão. O agendamento da entrevista com C1 ocorreu presencialmente, com C2 foi realizado por correio eletrônico e com C3, por telefone. A seleção das coordenadoras foi realizada com base nas respostas dadas aos nossos contatos efetivados por correio eletrônico com aproximadamente trinta escolas, e mais outras dez, por telefone. Desses contatos obtivemos apenas duas respostas positivas frente à nossa solicitação de entrevista.

Passaremos agora a uma breve descrição das profissionais entrevistadas: C1 é coordenadora de uma escola de educação infantil e ensino fundamental localizada na Zona Oeste da cidade. A escola é uma empresa familiar e C1 é sobrinha da proprietária (e diretora); sua mãe é sócia dessa escola e trabalha na coordenação de eventos. As funções de C1 são diversas e ela é responsável por várias áreas, já tendo atuado na educação infantil e no ensino fundamental como docente e coordenadora. Também gerencia as assembleias e trabalha com projetos de

orientação de estudos com os alunos do ensino fundamental II. O ensino de inglês nessa escola ocorre semanalmente na educação infantil e duas vezes por semana (duas aulas de cinquenta minutos) no ensino fundamental. A elaboração do currículo de língua inglesa, assim como do material didático, são de responsabilidade da professora de área.

C2 coordena uma escola bilíngue de educação infantil e ensino fundamental, também localizada na Zona Oeste de São Paulo. Ela é contratada da empresa e uma de suas filhas lá cursa o terceiro ano do ensino fundamental. A profissional recentemente defendeu sua dissertação de mestrado em Educação a respeito de ensino bilíngue e, à época da entrevista, planejava dar continuidade às suas pesquisas em nível de doutorado. O currículo nessa escola é de responsabilidade da coordenação, que o desenvolve em conjunto com o corpo docente, por meio de reuniões. O ensino de inglês ocorre em caráter de imersão na educação infantil (todas as atividades são conduzidas na língua-alvo) e no ensino fundamental há uma diminuição na carga horária de inglês, a qual passa a ser cinquenta por cento do total de aulas.

C3 é responsável pela coordenação da educação infantil de uma franquia de educação bilíngue (educação infantil e ensino fundamental), que funciona em parceria com uma escola confessional de grande porte localizada na Zona Leste de São Paulo. A escola onde C3 trabalha realiza uma parceria de negócio com uma empresa de consultoria em bilingualização curricular. A empresa se responsabiliza, na educação infantil, pela totalidade da produção do material didático e formação dos profissionais. Ela também promove cursos periódicos de instrução e aplica exames de proficiência linguística aos docentes. A coordenadora que entrevistamos, funcionária da escola contratante, é responsável pelo emprego do currículo

fornecido pela consultoria. No Ensino Fundamental I há uma divisão de encargos: a escola se responsabiliza pelo currículo em língua portuguesa enquanto a consultoria gerencia o currículo em inglês. É importante mencionar que essa escola segue rigidamente os padrões determinados pela consultoria, a qual fornece todas as orientações curriculares e didáticas de ensino, as especificações de materiais didáticos e de organização do espaço escolar. Segundo o site da consultoria, os materiais e especificações são inspirados no sistema canadense de ensino bilíngue. Em um momento posterior à entrevista, C3 (ao mostrar as salas de aula e sua estruturação à entrevistadora) afirmou que, atualmente, as turmas de crianças de cinco anos estavam tendo aulas de cultura brasileira uma vez por semana à revelia das orientações da consultoria, segundo as quais a educação infantil não deveria oferecer qualquer contato com a língua portuguesa.

3.1 A escola particular como lugar sem lei

Sendo o EIC uma modalidade de ensino de natureza exclusivamente privada, chamou-nos a atenção os excertos sobre esse contexto de produção que é a escola particular. Embora não houvesse menção em nosso roteiro de entrevistas a respeito de caracterizações desse aspecto, todas as coordenadoras entrevistadas produziram dizeres acerca das escolas particulares e seu estatuto de liberdade e expressaram um certo pesar com relação à falta de regulamentação circundante das práticas dessas escolas.

Pesquisas como a de Cantuária (2005) e Almeida (1999), ao tratarem da constituição da escola particular como um espaço de diferenciação pedagógica e de qualidade mais elevada, mencionam a utilização recorrente do recurso aos Conselhos Estaduais e Federais de educação para aprovar um funcionamento “fora

da norma” que garanta o aspecto inovador e moderno das escolas particulares. Podemos dizer que, para as pesquisadoras, em certa medida, o imaginário da escola particular como garantia de qualidade e resultados foi em grande parte construído por seu funcionamento à margem da regra, que possibilitava a exploração diferenciada de aspectos educacionais.

Os excertos a seguir parecem reiterar o dizer da exceção, apontando, entretanto, para suas consequências menos desejáveis:

[E.56] C1: *A verdade é que eu acho tudo muito solto... então tudo bem você ter uma certa liberdade... você ter abertura para fazer as coisas para determinar uma série de coisas... mas eu fico pensando que se a escola particular quise::r... ela pode ser muito ruim... entendeu... assim como a pública... quer dizer você tem né as duas coisas mas é na minha opinião a cobrança deveria ser muito maior/ então especificamente em relação ao ensino propriamente dito...**se é uma pessoa de uma outra área que quiser abrir uma escola... quer dizer... você pode chegar lá e pode abrir uma escola... entendeu...você contrata gente que vai fazer um projeto e enfim... depois que você tem a autorização aquilo foi-se o processo tá aberto e aí você só precisa dar sequência para aquilo então a minha opinião é essa... (...)** mas eu acho que é isso assim a legislação sempre dá essa possibilidade então **parece que você fica sempre nas brechas...***

[E.57] C2: *as escolas particulares no Brasil infelizmente **sempre fizeram o que quiseram isso é um problema...***

Podemos observar a articulação entre sentidos que remetem à falta de controle sobre as escolas particulares e seus efeitos negativos, como se o lugar de liberdade pedagógica que as escolas particulares gozam produzisse necessariamente implicações nocivas. Ao falar da escola particular e de suas

atribuições de qualidade, os dizeres instauram uma relação antagônica entre *peçoas de outra área* e *peçoas da área*. Justifica-se a necessidade de mais fiscalização por parte dos órgãos de controle pelo fato de *peçoas de outra área* poderem abrir escolas. Em [E.56] o dizer funciona em um lugar tenso, entre o discurso missional comumente associado à prática pedagógica e o discurso neoliberal vinculado às práticas de mercado. Evidenciam-se as etapas de processos operacionais de mercado que *peçoas de outra área* realizam para *abrir uma escola*: *voê pode chegar lá e **abrir uma escola**, voê **contrata gente**, (os funcionários irão) **fazer um projeto*** [E.56]. Ao evidenciar esses processos realizados por *peçoas de outra área*, o dizer de C1, de certa maneira, dissocia esses processos dos profissionais *da área*, como se sua formação específica minimizasse o aspecto mercadológico das escolas e como se a formação específica garantisse a existência de um lugar neutro, fora da lógica do mercado.

Os dizeres em [E.56] e [E. 57] investem em uma caracterização da escola particular como executora de ações e detentora de querereres: ***se a escola particular quise::r...ela pode ser muito ruim*** [E.56] e ***as escolas particulares no Brasil infelizmente **sempre fizeram o que quiseram** isso é um problema*** [E.57]. Da caracterização da escola particular como agente de um processo podemos depreender sua personificação, ou seja, a concepção da escola como uma entidade dotada de vontade própria que executa ações, e que pode, enfim, assumir características humanas.

A “personalidade” das escolas particulares, entretanto, é construída pela associação a ações negativas, como *ser muito ruim* [E.56] e hábitos desonestos. Assim: *sempre ficar nas brechas da lei* [E.56] e *sempre fazer o que quer* [E.57]. Ao representar a ação da escola particular pelo viés do ficar ou do cair nas *brechas da*

lei, o dizer instaura a identificação das operações como um lugar não legalmente alcançado, isto é, de ilegalidade. Há uma identificação da “personalidade” de nossas escolas com as representações recorrentes do perfil brasileiro sob a forma de desorganizado, indisciplinado, desonesto (CORACINI, 2007, p.63), aquele que precisa de uma sanção legal para “andar na linha”. Em contraste com o lugar de privilégio que a “brecha na lei”, na qual as escolas particulares se encontram, permite operar, o imaginário corrente com relação à ação na sombra da lei parece assumir sentidos depreciativos nos dizeres das coordenadoras.

Ao expressar-se sobre como gostaria que fosse o trabalho com a língua inglesa em sua escola, C1 compara as atividades desenvolvidas em língua portuguesa ao que considera desejável em LE:

[E.58] C1: *isso... ((risos)) mas teve isso assim eu acho que o movimento dentro da área estr-angeira de língua estrangeira é a reflexão... a reflexão porque a proposta de língua portuguesa da escola é bem bacana... na minha opinião... de refletir sobre o texto e o desejo da gente verdadeiro é que a gente pudesse transpor isso de alguma forma para a língua inglesa... mas ainda tem um descompasso se você for observar... **mas não é uma escola bilíngue...***

Embora a proposta de língua portuguesa da escola seja voltada para a reflexão sobre o texto, e esse movimento também se reaplique em menor medida ao ensino de língua inglesa, reconhece-se um descompasso entre as áreas. Há uma certa falta de regularidade, parte de um processo inacabado, que é evidenciada pelo emprego do advérbio *ainda*. Ao justificar esse aspecto por *mas não é uma escola bilíngue*, a coordenadora emprega uma negação que gera um efeito rebaixador (DUCROT, 1984, [1987] p.217), estabelecendo uma diferenciação entre a escola bilíngue e a escola não-bilíngue, no qual a primeira ocupa um lugar de prestígio com

relação à segunda. Ao enunciar sobre o descompasso entre as áreas, naturalizando-o em seu contexto por este não ser bilíngue, o dizer de C1 investe em um imaginário de qualidade, de regularidade do trabalho das escolas bilíngues nos dois idiomas, com os quais trabalham. A polêmica com relação ao que caracteriza uma escola bilíngue também está presente nos dizeres das coordenadoras, ao se referirem à concorrência:

*[E. 59] C2: e as escolas bilíngues que inclusive eu considerei na minha pesquisa são as que seguem esse tipo de exigência porque tem muitas escolas que abrem hoje o que eles chamam de currículo opcional bilínguee **não pode ser caracterizado a rigor como uma escola bilíngue porque você coloca uma hora a mais de inglês então o currículo...as escolas com uma ênfase maior em inglês ou um programa intensivo de inglês mas **que não pode ser caracterizado se você pegar os teóricos Baker & Jones você vai ver que não é o modelo de escola bilíngue proposto...*****

*[E.60] C3: mas como não existe uma legislação falando de escolas bilíngues... tanto que tem escolas que se denominam bilíngues porque tem 1h de inglês por dia ou 40 minutos por dia isso não... **ao meu ver isso não é ser bilíngue...***

Nos excertos anteriores, o sentido de *escola bilíngue* é construído por meio da citação a dois autores, que C2 utilizou como referência em sua pesquisa de mestrado, e da subsequente negação da ação de outras escolas. Segundo Baker & Jones (1998, p.466), para que o aprendizado possa ser caracterizado como bilíngue, a língua-alvo deve ser não apenas o objeto de conhecimento, mas também o meio de instrução para aprendizagens referentes a outras áreas do currículo, como matemática ou ciências, por exemplo. Sob esta perspectiva teórica, para ser *bilíngue*, uma escola deve dar aulas de outros conteúdos curriculares na língua-alvo,

e não apenas oferecer *uma ênfase maior em inglês ou um programa intensivo de inglês* [E.59] ou ter *1h de inglês por dia ou 40 minutos por dia* [E.60], ou seja, para ser bilíngue não basta ter aulas de inglês, é necessário que elas aconteçam de maneira determinada. Na passagem, *se você pegar os teóricos Baker & Jones você vai ver que não é o modelo de escola bilíngue proposto*[E.59], o dizer manifesta sua alteridade, emprestando a conceptualização de *bilíngue* de autores reconhecidos em sua área de especificidade, buscando, portanto, legitimar seu julgamento das práticas da concorrência. Enquanto em [E.59] o sentido de bilíngue se constrói por meio da citação de autores de renome e da subsequente negação da ação de outras escolas, em [E.60] esse sentido se restringe à negação da abordagem da concorrência. Acreditamos que tal diferença seja um reflexo do contexto de produção: C2 é responsável pelo currículo praticado em sua escola, ao passo que C3 é aplicadora de um currículo pronto estabelecido pela consultoria curricular e não tem como avaliar padrões de ensino bilíngue, pois estes lhe são impostos. Desta maneira, enquanto um dos dizeres é produzido em um ambiente de experimentação curricular, o outro é produzido em um ambiente de aplicação de padrões externos, entretanto, ambos buscam fazer crer que as práticas da concorrência não são ideais. Ao julgarem as práticas das outras escolas, os dizeres posicionam-se em um lugar de exterioridade, de detenção de saber-poder, sendo capaz de (des)qualificar as outras instituições como bilíngues ou não.

Em [E.59], C2 aponta para uma caracterização de ensino bilíngue, e em [E.60], C3 menciona a falta de leis de regulamentação. O silêncio das leis sobre esta modalidade de ensino (conforme discutimos anteriormente) reverbera nos dizeres das coordenadoras, retomando a vontade de uma legislação que guia a ação, tanto em sua correção quanto em sua ética. Depreende-se de [E.59] e [E.60] que:

as (outras) escolas se caracterizam/ se denominam bilíngues,
mas não o são

Manifesta-se no dizer o desejo de controlar o sentido de “bilíngue” e excluir a concorrência desse espaço de privilégio, construído nos dizeres acima por meio da adoção de determinada metodologia de ensino. Com relação às práticas escolares, Foucault afirma:

O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. (FOUCAULT, 1974 [1975], p. 120)

Assim como acontece nas práticas de sala de aula, a todo momento a escola julga os alunos como apropriados ou inapropriados, certos ou errados; a escola como instituição, na voz das coordenadoras, assim age com relação a seus pares. O poder judiciário do qual a escola se imbuí também parece operar no julgamento que a instituição, representada por suas coordenadoras, faz dos pares. Apesar de fazerem parte do mesmo segmento, ambos os dizeres investem no imaginário de que trabalham frente a uma série de instituições, as quais agem de forma supostamente desonesta, ou equivocada, pois, embora assumam o rótulo de bilíngues, suas práticas não o sustentam. A imagem da escola particular como desonesta retorna nesses dizeres, por meio da desqualificação da ação dos pares para, por consequência, legitimar suas próprias práticas em um lugar (a escola bilíngue) sobre o qual não há lei.

Mesmo sem o reconhecimento dos órgãos responsáveis (as secretarias de ensino, as delegacias de ensino e a legislação educacional) busca-se legitimar a prática frente a eles, até quando seus representantes parecem não dar importância

ao trabalho específico desenvolvido pela escola. Em [E.61], C2 discorre sobre o tipo de acompanhamento do currículo feito pela supervisora de ensino responsável por sua escola:

[E.61] C2: no inglês nenhuma... nem pedem para ver qualquer tipo de material nada.. nada...pedem pra ver diário de sala... do português... planejamento do português que é o que é exigido por lei o restante a gente acaba mostrando e como a nossa supervisora é muito simpática muito agradável ela acaba ficando até entusiasmada...acha bonito... tem uma relação pessoal também não é só uma relação formal mas ... não é uma exigência dela ela não é obrigada a ver esse tipo de coisa é que a gente acaba... a gente fica empolgado e mostra e eles acham interessante... então cria uma relação pessoal também...

Ao ser questionada sobre a existência de algum tipo de cobrança por parte da secretaria estadual de educação, C2 relata que a supervisora tem interesse apenas no material referente ao português, mas, por ser simpática, ela olha e *acha bonito* o material de inglês. Nesse excerto, a fala de C2 deixa entrever uma vontade de reconhecimento oficial de seu trabalho, que, em termos práticos, se traduziria na aprovação do currículo de inglês pela supervisora de ensino, o que não acontece por não estar nas atribuições da supervisora, como enuncia C2: *ela não é obrigada a ver esse tipo de coisa* [E.61], e, portanto, não o faz, pois o material não possui valor legal. Evidencia-se certa vontade de lei, de que os procedimentos burocráticos que incidem sobre o currículo e o material de língua portuguesa também funcionem no currículo de inglês e garantam a recompensa representada pela legitimação desse trabalho. Não conseguindo alcançar o reconhecimento oficial da lei, C2 valoriza a atitude simpática da supervisora com relação ao seu currículo: *como a nossa supervisora é muito simpática muito agradável ela acaba ficando até*

entusiasmada...acha bonito[E.61]. Assim, já que no âmbito legal não há reconhecimento de seu trabalho, C2 parece buscá-lo na esfera pessoal, da amizade, ao insistir na avaliação da supervisora: *a gente acaba mostrando* e valorizando sua reação de afabilidade: *ela acaba ficando até entusiasmada* [E.61].

Assim, agir em nome da amizade assume aqui um tom contrário à ilegalidade, mas é uma exaltação de que, mesmo em um ambiente que não garante o reconhecimento de suas características de qualidade, a supervisora reconhece o trabalho *no nível da amizade*, que se instaura como uma conquista simbólica frente à inflexibilidade do aparelho legal-escolar, e que oferece certa recompensa à escola em instância afetiva, em seu contexto específico, mas ainda não o oferece em proporção institucional.

Ao não encontrarem meios de legitimarem-se frente à lei, as escolas bilíngues têm à sua disposição instrumentos de aferição e controle de qualidade similares a outras áreas comerciais, que se apresentam como produto legítimo e sólido em um ambiente sem leis, sem norte:

[E.62] C3: *e aí é isso então eles vêm e uma vez por mês também vêm um coordenador pedagógico canadense para acompanhar como é que tá e eles tem todo um sistema que eles chamam de quality assurance que **ou a gente recebe esse certificado ou não** (...)*

O *Quality Assurance*, certificado de qualidade fornecido por empresa particular de aferição, geralmente valorizado pelo reconhecimento da empresa aferidora frente aos pares no mercado, é um recurso utilizado por muitas empresas para evidenciar sua qualidade e obter destaque frente à concorrência. A adoção de um sistema dessa natureza por uma escola, em prol da garantia de seu lugar no

mercado, remete ao elemento da competitividade, bastante frequente nos dizeres da mídia sobre o EIC. Enquanto o lugar do aprendiz é construído tendo em vista sua competição com os pares no discurso institucional e publicitário, vemos que, em um nível mais específico (o das escolas em si), tais regras parecem também se aplicar, tendo em vista as estratégias usadas pelas escolas para garantir certo status simbólico de qualidade, recebendo o certificado e excluindo as outras escolas que não o receberam. Bueno (2003) levanta a questão de como, no cenário neoliberal, a empresa capitalista passa a ser modelo de excelência e de qualidade para a escola. Esse movimento resulta da dissociação da escola de processos de formação críticos:

Esse paralelo entre instituições tão distintas somente é possível quando se desvincula a educação de um processo formativo, em cujas implicações possa estar incluída a crítica ao *status quo*, no interior de um processo de questionamento dialético do mundo. (BUENO, 2003, p. 159)

A dupla articulação que resulta dessa mudança, isto é, o fato de a empresa não ser somente o modelo da escola como também seu cliente (uma vez que consome, em seus quadros de funcionários, os profissionais formados nesse ambiente), a impede de se distanciar de alguns elementos do sistema capitalista, já tão enraizados na estrutura de funcionamento, segundo o autor. Podemos estabelecer, então, um paralelo entre o discurso empresarial da competição veiculado na mídia e o próprio funcionamento das escolas.

C2 nos relata que tem dificuldades em manter um grupo estável de professores, pois este sofre constantes desfalques:

[E.63] C2: (...) em escola pequena vem todo mundo pescar no seu aquário (...) eles vão levando as pessoas embora... e então ainda bem porque não tem tanta gente

preparada não tem tanta gente com experiência e vão abrindo escolas... eles vêm tentando pegar o seu profissional... e o profissional pode ir ou ficar... então no ano passado uma professora teve quatro propostas outra teve duas propostas... fiquei feliz que elas tenham ficado porque como a escola é pequena o salário n é ainda como uma escola grande... então não é só isso que conta...

O comportamento competitivo evidenciado em *eles vão levando as pessoas embora (...) eles vêm tentando pegar seu profissional* [E.63], caracteriza o comportamento predatório que as outras escolas assumem. Ora, a concorrência é uma característica do mercado capitalista e evidencia a adoção desse tipo de empresa como modelo para a escola. Ao mesmo tempo em que sofre com o ataque de outras concorrências, C2 se contenta com a escassez profissional em sua área: *então ainda bem porque não tem tanta gente preparada não tem tanta gente com experiência e vão abrindo escolas* [E.63]. O emprego da interjeição de alívio *ainda bem* evidencia certo orgulho com relação ao seu quadro de profissionais, o quadro desejado por outras escolas. Da mesma maneira que no discurso da mídia o sentido da atuação dessas escolas é construído por meio do apreço pela diferenciação e do destaque, a mesma estrutura de valorização parece se reproduzir dentro do funcionamento das instituições. Não apenas na venda de seus serviços, mas também nas relações internas de trabalho, podemos observar a adoração do lugar diferenciado de prestígio e o leve alívio sádico de atuar em um mercado que pressiona tanto as escolas quanto os consumidores. Afinal das contas, ainda bem que algumas escolas têm profissionais, enquanto outras os devem caçar no mercado. A exclusão proporcionada pela competitividade, espantosamente não se limita à interação entre as escolas. Os pais que não dominam a língua também são excluídos das práticas educativas de seus próprios filhos:

[E.63] C3: *se a gente levar em consideração que a maioria dos nossos pais não fala inglês então eles não conseguem contar história ou até conseguem mas não com a qualidade linguística que a gente quer então **a gente em alguns momentos acaba evitando mandar livro pra casa EM INGLÊS por causa disso... senão ele pode ter uma pronúncia não tão boa e expor a criança a um inglês que não seja de qualidade ...***

Nesse contexto, ao *evitar mandar livros em inglês para casa*, a escola de prestígio afasta os pais de comportamentos educativos que fazem parte das expectativas de aprendizagem para a faixa etária. A fim de garantir a suposta qualidade de produção, a escola exclui a família de parte de educação de seus filhos, notadamente o mais importante dos objetivos da Educação Infantil, que é a construção do comportamento leitor. Enquanto a escola pública “presta favores”³⁹ aos pais impossibilitados de arcar com a educação dos filhos, a escola de prestígio mantém seu lugar defendendo a qualidade ao invés da participação familiar no processo de educação, assumindo, assim, o lugar de especialista que garante sua sobrevivência no mercado. A escola reproduz o processo de exclusão sofrido pelos pais em outras instâncias do mercado, praticando o que Bueno (2003) chama de totalitarismo da qualidade na educação e que consiste na adesão da escola particular ao modelo de empresa capitalista em um nível tão profundo que permita a implantação de comportamentos de ordem totalitarista em prol da manutenção de qualidade, forçando os sujeitos a se enquadrarem no modelo sem questionamento, apenas com vistas à obtenção de produtos educativos que representariam essa suposta qualidade e preparariam os futuros trabalhadores para retroalimentar o mercado. Dessa maneira, embora os discursos missionais, ainda associados à

³⁹ Este aspecto foi discutido em profundidade no capítulo 1.

prática educacional, ressoem na desaprovação das coordenadoras à penetração do mercado nesse espaço, a mercantilização é evidente tanto na composição estrutural desse organismo, na busca por profissionais, nas relações de competitividade entre escolas, quanto nas práticas de sala de aula, como a exclusão dos pais em prol da qualidade de pronúncia.

3.2 Língua Estrangeira como Produtividade

A seguir, investigaremos as representações de inglês como língua estrangeira e de que maneira são tecidas as justificativas para sua inclusão nos currículos das escolas analisadas. Nos capítulos anteriores pudemos observar que a lei silencia os motivos para a inclusão de inglês no currículo escolar, enquanto que a mídia a justifica por razões diversas, tais como a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, de interação com outras culturas, o temor da exclusão social e, finalmente, o inglês como propulsor de destaque profissional. Veremos agora de que maneira os dizeres das coordenadoras justificam esse componente curricular:

[E.64] P:entendi... e dentro dessa ampliação de currículo uma das coisas que vocês fizeram no fund 1 foi a inclusão do inglês.. e... como que foi esse processo porque que vocês optaram pelo inglês já que a língua estrangeira é opcional... como que funcionou esse processo?

C1: Então... nós iniciamos quer ver... o fund 1 foi aberto em 98... quando o fundamental 1 foi aberto nós já tínhamos o inglês na época do infantil... é... desde os quatro anos... então foi um processo meio que natural... e a escolha pelo inglês na verdade é pela difusão que ele tem no mundo... então naquela época o MERCOSUL não era tão falado... não se tinha uma proximidade tão grande em

relação do português e o espanhol... e o inglês na verdade é uma língua universal então fora daqui... fora dos muros da escola inglês e português convivem há muito mais tempo do que português e espanhol... do que português e uma outra língua estrangeira... então em termos de contato para a criança vai ser muito mais útil nesse momento já é uma coisa mais natural para ela entrar em contato com o inglês do que com o espanhol ou o francês ou qualquer outra língua...

Em [E.64], C1 constrói sua argumentação oscilando entre duas linhas básicas: a disforização do espanhol e a euforização do inglês. Podemos organizar os argumentos da seguinte maneira:



É importante ressaltar que a menção ao espanhol ocorreu espontaneamente, e a língua parece figurar como contraponto ao inglês, ou seja, para defender a inclusão de inglês no currículo, o dizer de C2 desqualifica a inclusão do espanhol. Os argumentos contra o espanhol investem no aspecto de exotismo que este assume frente ao inglês. O dizer de C2 consolida um lugar de primazia do inglês em sua relação com o português frente a todas as outras línguas estrangeiras, e esse lugar é *fora dos muros da escola, onde inglês é uma língua universal e inglês e português convivem há muito mais tempo do que português e espanhol... do que português e uma outra língua estrangeira* [E.64]. As comparações *o MERCOSUL não era tão falado* (quanto hoje) e *não se tinha uma proximidade tão grande* (quanto agora) atribuem ao espanhol o aspecto de novidade, que se mantém ao longo de sua argumentação: *inglês e português convivem há muito mais tempo do que português e espanhol*. Investe-se em uma ideia de relevância recente tanto de tratados mercantis como o MERCOSUL (em voga desde 1991) quanto de uma aproximação imaginária recente entre as línguas. A argumentação de C1 constrói um cenário no qual a aproximação entre o inglês e o espanhol só acontece recentemente e tem como disparador o sucesso do “novo” tratado comercial, o que justificaria a manutenção de práticas já em curso na escola durante o período, o que é referido como *um processo meio que natural* [E.64]. No excerto, outra justificativa mencionada é o contato das crianças com a língua inglesa: *já é uma coisa mais natural para ela entrar em contato com o inglês do que com o espanhol*. Questionamo-nos: que contato *natural* seria esse?

O contato com a língua advém, para a maioria dos alunos, do consumo de produtos da indústria cultural, contato este que é naturalizado pela fala de C1. Ao

considerar esse contato/consumo *natural*, evidencia-se a ausência de criticidade do dizer de C1 na relação pragmática que os alunos estabelecem com a língua inglesa, a relação de consumo de bens culturais advindos de instâncias hegemônicas de produção. Fala-se em *contato*, em *proximidade* e *convivência* (entre inglês e espanhol), que aponta para o seguinte enunciado:

O inglês está mais próximo do português que o espanhol
ou outras línguas estrangeiras

Segundo Bauman (1999, p. 17) há uma dimensão crucial na oposição perto-longe:

Devido a todos esses aspectos, a oposição “longe-perto” tem mais uma dimensão crucial: aquela entre a certeza e a incerteza, a autoconfiança e a hesitação. Estar “longe” significa estar com problemas — o que exige esperteza, astúcia, manha ou coragem, o aprendizado de regras estranhas que se podem dispensar alhures e o seu domínio sob desafios arriscados e cometendo erros que muitas vezes custam caro. A ideia de “perto”, por outro lado, representa o que não é problemático; hábitos adquiridos sem sofrimento darão conta do recado e, uma vez que são hábitos, parecem não pesar, não exigir qualquer esforço, não dar margem à ansiosa hesitação.

Enquanto o *longe* significa problemas, uma adaptação a novos hábitos e práticas e, em [E.64], relaciona-se ao espanhol e às outras línguas estrangeiras, a ideia de *perto*, voltada ao inglês, representa o que não é problemático. No excerto, designado como *natural*. O efeito ideológico da naturalização dos hábitos de consumo e da preocupação com o mercado de trabalho aproxima o dizer de C1 dos enunciados de mídia analisados no capítulo 2, ao aceitar e considerar tais práticas de consumo como dados transparentes da realidade, sem nem mesmo questioná-los ou, até então, buscar compreender seus desdobramentos.

A associação de criança ao mercado, advinda das representações de língua inglesa, também se instaura quando da opção dos pais por esse tipo de educação:

[E.65] **C2:** *então... você pensa/você pode ter uma origem... sei lá... o pai pode ter sido italiano... e você tem filho... que língua você vai pôr para ele aprender? Você poderia ter italiano mas ai você opta pelo inglês.. por quê? **O italiano é sua língua de herança mas o inglês você sabe que é o que tá sendo exigido né.. a língua hegemônica... então a escolha é voltada...***

Em [E.65], C2 ilustra seu argumento por meio de uma curta narrativa, projetando, dessa forma, o interlocutor no espaço hipotético da argumentação ao empregar a terceira pessoa do singular (você), com referência generalizante (todos/a maioria das pessoas), conforme os excertos: *você pode ter uma origem, você tem filho, que língua você vai pôr para ele aprender, você poderia ter italiano, você opta pelo inglês e você sabe que é o que tá sendo exigido*. A projeção genérica do interlocutor no fio do discurso busca aproximá-lo da argumentação que está sendo desenvolvida.

Nessa narrativa, C2 traça o percurso do pai que se vê em uma situação na qual deve optar por incluir na educação do filho sua língua de herança, no caso de [E.65] o italiano, ou investir em uma nova língua (o inglês), e acaba decidindo em prol da segunda. O pai se vê forçado a abandonar a língua de herança e incluir um item que faz parte da preparação para o mercado de trabalho: *você sabe que é o que tá sendo exigido* [E.65]. A língua de herança é a língua de manutenção e transmissão das tradições e dos costumes familiares; ela não se identifica como uma aplicação utilitária, pois não é o que *está sendo exigido (no mercado de trabalho)* [E.65]. Em seu lugar, ocorre a língua inglesa, *hegemônica*, que toma o espaço da

língua da família em prol da melhor colocação no mercado. Da mesma maneira que os pais, cuja pronúncia não é satisfatória frente os níveis de qualidade exigidos pelos padrões da língua hegemônica, são deixados de fora de aspectos da educação dos filhos (como debatemos anteriormente), as línguas de herança que não têm emprego utilitário parecem ser deixadas de lado na formação desses alunos. Ressoa nesse dizer o sentido da criança como potencial trabalhador, bastante frequente nos enunciados midiáticos, como analisamos no capítulo 2. Ao discurso do inglês como elemento de destaque profissional, alia-se o imaginário da ascensão social proporcionada pela língua:

*[E.66] C2: então inglês pode ser uma ferramenta pra (..) como mãe...**de libertação ou de acesso a outras coisas... e de mudança de vida pra elas e poderia ser uma possibilidade uma ferramenta de mudança de vida pra outras crianças também... e desse ponto de vista que eu acho que é o mais legal que vale a pena a gente ter inglês...***

A representação do inglês como instrumento de ascensão social é bastante recorrente no discurso publicitário, e seus desdobramentos já foram explorados por diversos autores. Carmagnani (2008) debate que essa associação entre o aprendizado da língua estrangeira e a satisfação das necessidades é uma característica do discurso publicitário que se baseia em um consenso a respeito da importância e do poder da língua inglesa como lugar de deslocamento identitário, ou seja, o sucesso resultante de falar inglês adviria não da aplicação pragmática oriunda da aquisição do conhecimento, mas do desejo de assumir o lugar imaginário de outro (o estrangeiro) que ocupa um lugar de maior prestígio. A *libertação* [E.66] residiria, então, em deixar as amarras de si e poder tornar-se outro.

Pudemos depreender dos dizeres uma constante associação entre as aulas de inglês como LE e a questão da produtividade. Observamos que se espera sempre que as crianças produzam a LE e usem a LE a fim de se tornarem um elemento de visibilidade no trabalho, na escola e com relação às expectativas dos pais, como vemos nos excertos abaixo:

[E.67] C1: *porque isso era uma coisa que os pais comentavam “puxa eles tem aula de inglês... mas eles não comentam nada” então as crianças **não tinham o que levar...***

[E.68] C2: *então conforme ele tem essa compreensão... tá adaptado a professora viu que ele tem essa compreensão a professora vai pedir para ele falar certas coisas em inglês... como... Who likes cookies? Então a criança não pode falar “eu”... pode falar me, pode falar I do... mas “eu” **já não pode mais falar porque ele já sabe falar “me” e “I do”...***

[E.69] C3: *não... depende da idade da criança se a criança já tá acostumada em outra escola entrar aqui na escola bilíngue com quatro anos se a mãe perguntar um dia “e aí o que você fez” “não sei não entendi nada”... **aí eles ficam meio desesperados (...)***

Estando o EIC frequentemente associado à possibilidade de ascensão/manutenção de *status* social em textos de circulação pública (como pudemos constatar em uma etapa anterior de nosso trabalho, na análise de textos de mídia) e, segundo Cantuária (2005), a configuração da escola como um espaço usado pelos grupos de prestígio para manterem as condições de diferenciação em momentos de ameaça, a materialização dessa relação é a expectativa da cobrança dos pais no imaginário dos profissionais, que transforma a LE em um lugar de

visibilidade e sua produção em um possível atestado de qualidade das instituições ao fornecerem o serviço contratado pelos pais.

A projeção do pai que cobra resultados da escola nos remete à posição de consumidor construído para esse sujeito-pai no interior desses dizeres. O pai que cobra a compreensão, a visibilidade, a manifestação da LE fora de seu contexto de produção, que busca trazer o outro para casa como um bem que adquire, espera que o filho lhe exiba a língua na qual ele investe por meio da escola.

Perguntamo-nos, então, se podemos comparar a produção da LE pela criança ao ROI (*Return of Investment*), termo bastante utilizado no mundo dos negócios para aferir o montante de capital ganho ou perdido em determinado investimento. De maneira semelhante às expectativas do investidor, que opta por empregar seu capital neste ou naquele negócio em função da análise do ROI, o cliente da escola particular também parece selecionar a escola para seu filho, a partir da visibilidade de sua produtividade.

3.3 Disforizações do Ensino de Língua Estrangeira

Buscando-se, então, o ideal de produtividade dentro das escolas e das aulas de LE, de que maneira estariam representadas as estratégias que permitiriam a escola fornecer ao pai-cliente o ROI almejado?

Os excertos analisados apontam para lugares diversos de concretização do ideal de produtividade das crianças em LE, mas, apesar de configurar de forma diferente para os enunciadores, observamos uma convergência das imagens para a denegação de um lugar específico: **a aula de inglês na escola**. A disforização desse elemento (nomeado de maneiras diversas pelas entrevistadas) aponta para

um imaginário comum de práticas indesejadas nas aulas de inglês, que são rejeitadas e substituídas por aquelas consideradas melhor sucedidas, como veremos a seguir:

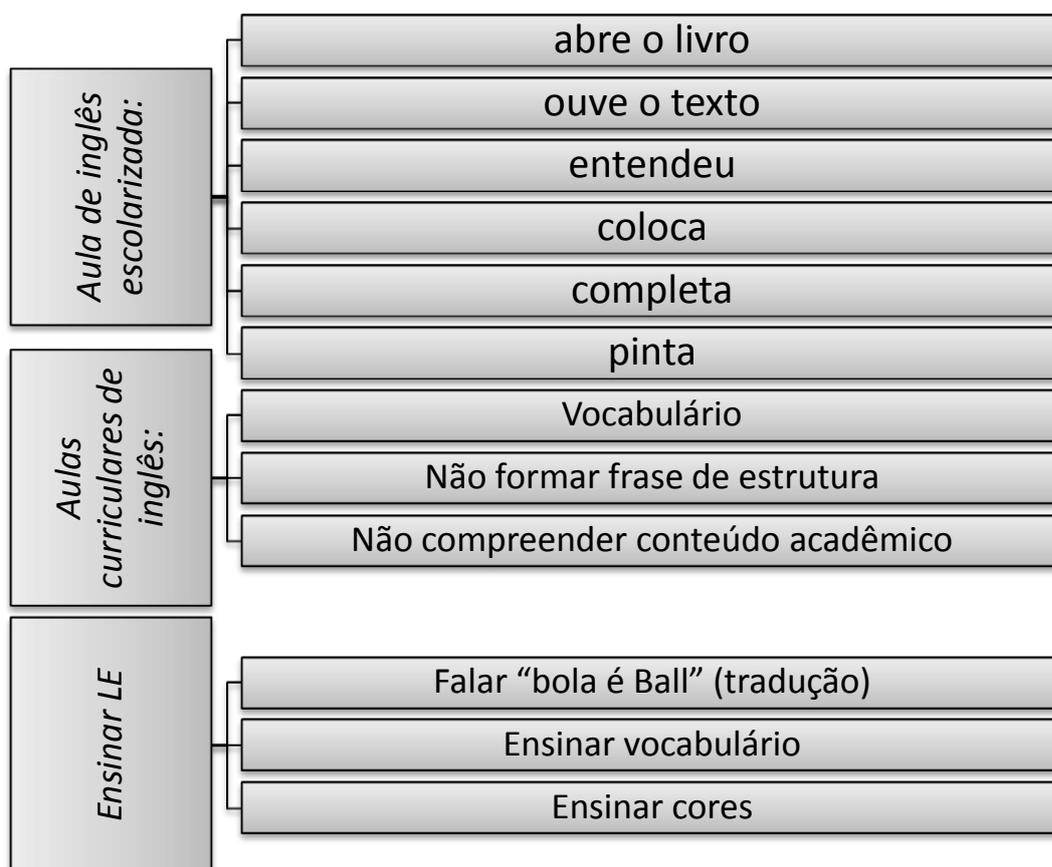
[E.70] C1: *a gente não queria desde o início uma aula de inglês para as crianças pequenas que fosse escolarizada (...) então aquela coisa abre o livro ouve o texto entendeu coloca completa ou pinta né? Então a gente foi tentando alternativas... trabalhamos com um material... assim esse foi o primeiro material todo que eram umas pranchas de feltro (...)*

[E.71] C2: *nós recebemos agora duas crianças que não tinham nenhum contato uma não tinha nenhum contato com inglês a outra tinha através das aulas curriculares de inglês então ela tinha uma basezinha mas não dava conta... essa base era principalmente vocabulário não de formar frase de estrutura nem de compreensão de um conteúdo acadêmico então tem que ser feita uma acolhida pra essa criança dependendo de como ela tá indo ela pode ter um horário fora que a gente chama de apoio pedagógico pra dar essa... pra construir essa compreensão vocabulário um pouquinho de sintaxe mas é muito raro isso acontecer porque o inglês é usado mais na comunicação...*

[E.72] C3: *As professoras aqui... as crianças aqui passam por um processo de IMERSÃO então nos primeiros três anos da educação infantil as crianças não falam português em sala... então as atividades de artes de movimento de matemática TUDO é dado em inglês... né então assim as crianças compreendem inicialmente que aqui a gente fala diferente e que aqui dentro é assim que a gente fala mesmo né então a professora não fica traduzindo não tem muito de ensinar e chegar e falar assim olha “bola é Ball” e ficar ensinando vocabulário desse jeito ... NÃO... ou em algum momento ficar ensinando cores não porque na*

atividade de artes tem cores eles vão falar as cores de qualquer jeito né em inglês então tudo aqui é sempre em inglês...

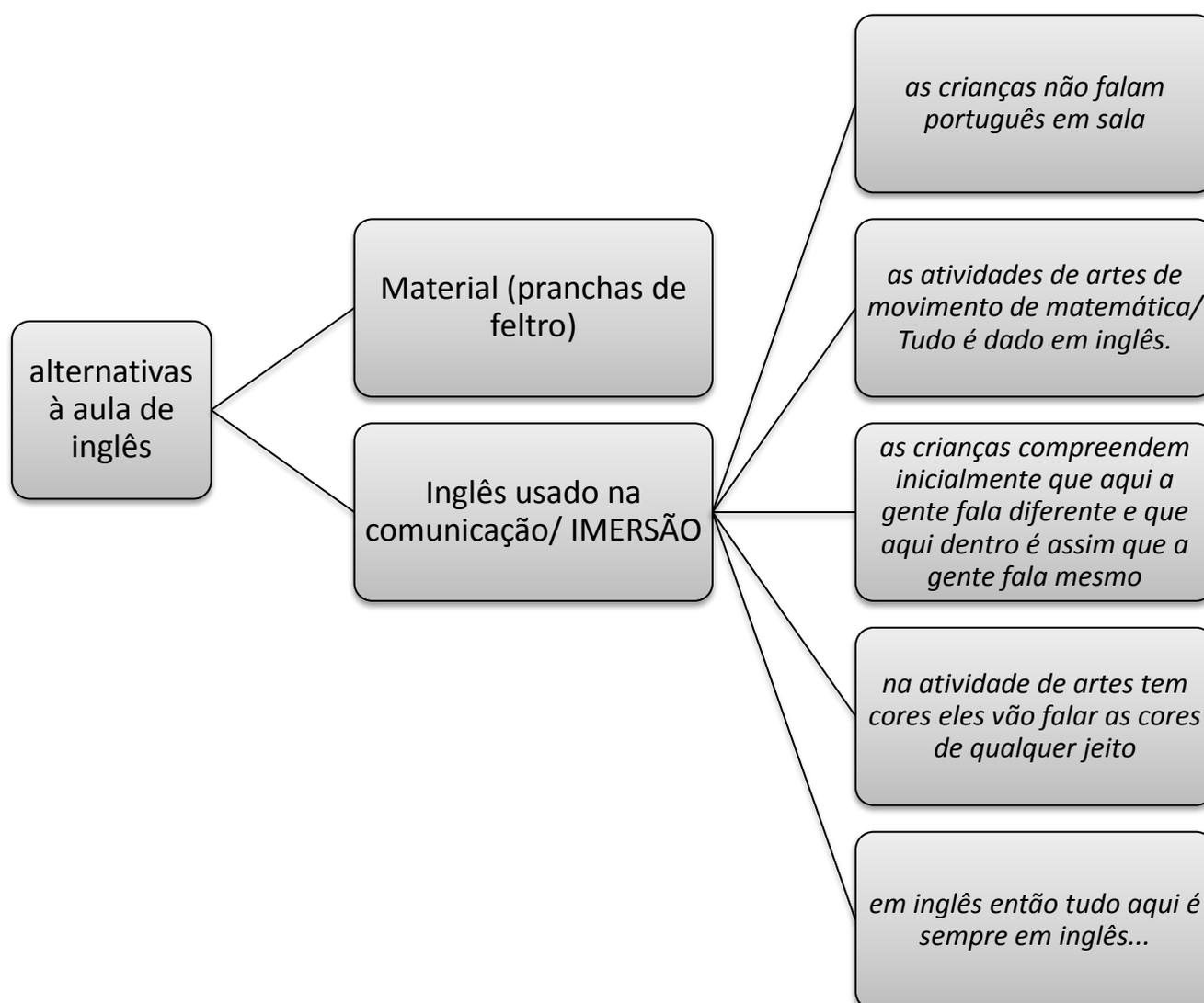
Em primeiro lugar, observamos que o sentido de aula de inglês é ressignificado por:



O sentido de aulas de inglês desliza para a denominação de práticas aparentemente ineficientes de ensino de língua, evidenciando sua ineficácia. Nesses dizeres reforça-se a imagem de que as aulas são constituídas por exercícios mecanizados e previsíveis (*ouve o texto / coloca / completa / pinta*[E.70]), práticas isoladas, que não propiciam o aprendizado ou a utilização prática da língua (*não formar frase de estrutura/ não compreender conteúdo acadêmico* [E.71]) e de atividades consideradas ultrapassadas, como a memorização de sentidos por meio

da tradução e do ensino isolado de itens de vocabulário (*falar “bola é Ball”/ ensinar vocabulário/ ensinar cores [E.72]*).

Em oposição a esses lugares de ineficácia, apresentam-se, então, as alternativas que seriam preferíveis às aulas de inglês:



Em primeiro lugar, há a alternativa às práticas antiquadas representada pelo material didático. Em oposição às *aulas escolarizadas*, busca-se um material legitimado, que possa funcionar como lugar de saber definido (SOUZA, 1999) e, portanto, assumir a centralidade da prática pedagógica em detrimento (até) do

professor. À euforização do material didático, alia-se uma valorização da utilização pragmática da língua, ou seja, o inglês como instrumento de comunicação dentro das rotinas escolares, ou a também chamada imersão.

O ensino por “imersão” consiste na inserção do aluno em um ambiente de instrução no qual a única língua usada é a língua-alvo. Esse termo começou a ser usado por volta de 1960 (DAY & SHAPSON, 1996 e JOHNSON & SWAIN, 1997) e caracterizava alguns programas educacionais canadenses que visavam o ensino de francês a alunos falantes de inglês. Nos anos noventa, pudemos observar a adaptação desse conceito não apenas em cursos de língua para executivos, mas também em treinamentos corporativos para o fortalecimento de laços de equipe, o chamado *team building*. O aspecto-chave desse tipo de instrução é que o aluno tenha o máximo de exposição ao conteúdo-alvo, sendo levado a se utilizar desse conteúdo para a realização de outras tarefas requeridas no contexto de imersão. Dessa maneira, na escola infantil bilíngue, as crianças são levadas a usar a língua-alvo em todas as situações de comunicação, tanto as didáticas quanto as de interações de natureza mais íntima (como pedir para tomar água ou ir ao banheiro, por exemplo). Nas atividades de *team building*, a imersão em situações adversas, em cursos de sobrevivência na selva, por exemplo, faz com que o funcionário se utilize do grupo para superar a situação de perigo/tensão. O elemento comum entre as diversas variedades de cursos de imersão é, a partir da própria aproximação com a liquidez do termo imersão, que nos remete a fluidos e líquidos, sua caracterização de ambientes nos quais o aluno não tem saída a não ser utilizar o que é esperado dele. Em outras palavras, é um ambiente que se associa à filosofia de *swim or sink* (nadar ou afundar), o que direciona apenas para dois lugares possíveis: o sucesso total ou o fracasso completo. Ora, voltando à nossa reflexão sobre a mercantilização

da escola, podemos reconhecer que a ideologia do *self-mademan*, que investe na ação do indivíduo como único propulsor para seu sucesso ou fracasso, se apoia no mesmo princípio. Nesta perspectiva, o EIC surge apenas como um índice a ser aferido, como uma produtividade a ser veiculada, enquanto muito pouco do processo de ensino e aprendizado é realmente problematizado. A preocupação parece deslizar dos processos para os produtos e o aprendizado é tomado como certo, pois o sucesso parece ser atribuído ao método em si apenas, pois afinal das contas: *aqui dentro é assim que a gente fala mesmo [E.72].*

3.4 – As vantagens da criança-aprendiz

Conforme discutimos anteriormente, a referência às características psiconeurológicas das crianças como justificativa para o aprendizado precoce de LE está bastante presente nos dizeres da mídia e das escolas. Um dos aspectos mais recorrentes é exatamente o da menção ao sofrimento que aprender uma segunda língua encerra, e que tenderia a ser ignorado ou não sentido pela criança mais nova. Ao discorrer sobre a opção dos pais por escolas bilíngues, C3 retoma esses dizeres:

*[E.74] C3: Não... justamente para não ter que passar pelo **sofrimento que é você ter que aprender uma segunda língua... muitos dos pais passaram por um certo trauma ao estudar inglês, tudo “ai, não quero que ele passe por isso, então vou botar na escola bilíngue”***

O ato de matricular o filho em uma escola bilíngue é ressignificado como um ato de amor, de proteção à criança, que será poupada do *sofrimento que é você ter que aprender uma outra língua, trauma* enfrentado por muitos dos pais. Enquanto na

mídia, a facilidade de aprendizagem e a suposta falta de sofrimento figuram como motivadores do consumo de EIC, no dizer de C3 este é intensificado pela classificação da experiência de aprendizado dos pais como *traumática* e com a inserção do suposto dizer desse pai/mãe para o dizer da coordenadora. O pai/mãe sofredor enuncia nas palavras da coordenadora o desejo de poupar o filho desse sofrimento. Tal imaginário é bastante explorado pela mídia nos anúncios desse tipo de serviço, associado à imagem de que a infância é a única época favorável ao aprendizado linguístico.

Entretanto, não é apenas essa característica psiconeurológica que ressoa nos dizeres das coordenadoras. A falta de sofrimento é acrescida de outro elemento supostamente vantajoso do ensino bilíngue, que é o suposto aumento da inteligência, estimulado pelo aprendizado de uma segunda língua na infância:

*[E.75] C2:(...)mas os pais têm um pouco essa visão de que fica mais inteligente...e a outra coisa é que eles acham que aprende mais fácil a língua... eu diferenciei as duas hipóteses porque fica mais inteligente **não é só pra língua e de modo geral.. fica mais inteligência para matemática para arte ou pra outras coisas... e outra coisa é que aprende com mais facilidades então...então que eu vi aqui na escola são esses quatro motivos... como eu tinha pensado a globalização e o mercado de trabalho mas além disso é a **inteligência e a facilidade de aquisição de línguas na infância...*****

*[E.76] C3:Todas (risos) eu desde sempre trabalho em escola bilíngue e já trabalhei em mais de uma escola e assim... **mesmo vendo os estudos neurológicos com relação ao bilinguismo só tem vantagem... assim... a gente estimula um outro pedacinho do cérebro então... assim já foi comprovado isso... não sei qual é o benefício mas assim que as crianças que estão em escola bilíngue***

tem uma massa cinzenta maior... se isso realmente é um benefício... não sei te dizer né mas toda a questão...

O desenvolvimento de características de destaque, de diferenciação, é reconhecido pelas coordenadoras como motivador da busca pelas escolas bilíngues. Objetiva-se que as crianças fiquem *mais inteligentes para matemática para artes e para outras coisas [E.75]* e que tenham *uma massa cinzenta maior [E.76]*. Enquanto a diferenciação parece ter um sentido claro para C2, ou seja, ao mesmo tempo em que os pais procuram as escolas bilíngues em virtude do mercado de trabalho, da globalização, da facilidade em aprender LE e do aumento da inteligência, C3 parece transitar por sentidos que são para si mais obscuros, como, por exemplo, a menção aos estudos neurológicos, os quais garantiriam que o ensino de língua estrangeira estimularia uma parte do cérebro (cujo benefício ela desconhece), e que as crianças de escola bilíngue *têm uma massa cinzenta maior*, o que caracterizaria um paradoxo neurológico. O apelo às características psiconeurológicas é retomado pelas coordenadoras e os dizeres da ciência são retomados e tidos como certos (ou incertos, no caso de C3).

A dinâmica da competição, que investe no destaque precoce, se repete tanto nos dizeres da mídia quanto nos dizeres das coordenadoras. Retomamos o imaginário dos pais que buscam ter seu investimento retornado por meio da produtividade dos filhos que consomem o serviço das escolas bilíngues. Os pais se sentem impelidos a preparar os filhos de maneiras que, às vezes, surpreendem as próprias profissionais da área:

[E.77] C3: *Maratona... é muito cansativo... tem pais que eu chamo pra conversar falo "olha... seu filho tá sobrecarregado **ele precisa ser criança também...** ele tem três*

*quatro anos...” (...) eu já tive alunos que estavam aqui na escola bilíngue cursando RedBalloon ... e eu disse “veja bem... **seu filho já va::i garantir essa língua aqui.. para de estressar essa criança ele não precisa disso... deixa que o inglês a gente garante”***

Em [E.77], C3 comenta que, em alguns casos, ela deve intervir junto à família para evitar que os pais sobrecarreguem os filhos com demasiadas atividades educacionais. Ela alerta os pais, dizendo: *ele precisa ser criança também*, como se as atividades educacionais das quais a criança participa não lhe oferecessem essa possibilidade. A seguir, relata solicitar que os pais *par(em) de estressar essa criança* [E.77], referindo-se ao acúmulo de atividades. No dizer de C3, estressada e compelida a produzir cada vez mais, a criança parece ingressar na dinâmica do mercado de trabalho capitalista, para a qual prepara-se um bom currículo, com habilidades e referências *garantidas* pela escola. Evidencia-se a preocupação dos pais para preparar seus filhos, engajando-os no maior número de atividades possível com mais precocidade. Para C3, esse acúmulo de atividades não apenas se constitui em relação antagônica com a condição de *ser criança*, mas também acaba por *estressar* o aluno.

Os dizeres das coordenadoras, portanto, ressoam de maneiras diferentes os discursos anteriormente analisados. Nos dizeres que se referem a características macroestruturais e à escola particular quanto ao seu papel na sociedade evocam o discurso da lei em sua falta, em suas lacunas. Por outro lado, ao se referirem aos procedimentos mais próximos de suas realidades imediatas, suas práticas, a língua que ensinam, como a ensinam e como vêem seus alunos, é a voz do mercado que reverbera, ratificando a participação de sua lógica nos mais diversos processos, desde a contratação de profissionais até a relação com os pais-clientes. Embora os

dizeres produzidos nesse contexto de produção se constituam em um lugar antagônico onde a ideologia missional da prática pedagógica entra em conflito com a lógica do mercado das escolas-empresas, e as coordenadoras busquem enunciar de um lugar neutro, as práticas de mercado parecem ter mais representatividade em seu discurso, por permearem tantos aspectos, guiarem tantas práticas. Essa reverberação dos dizeres de mercado evidencia o alinhamento dos dizeres/ práticas das escolas particulares por meio de seus responsáveis pedagógicos, com os dizeres da mídia.

A seguir, apresentaremos as conclusões de nosso trabalho, tecendo uma relação entre os sentidos analisados nas três instâncias discursivas investigadas. Buscaremos articular os resultados da presente dissertação à experiência que tivemos no mercado do ensino de inglês para crianças e tentaremos ensaiar algumas alternativas para esse cenário.

Considerações Finais: quanto mais cedo, melhor?

A partir das discussões apresentadas anteriormente em nossa pesquisa, faremos algumas considerações a respeito dos sentidos que perpassam a prática pedagógica que nos propusemos a analisar.

Iniciamos com a observação do aumento da oferta de cursos de inglês para crianças de dois a dez anos de idade, partindo da hipótese de que os sentidos associados a essa modalidade de ensino estabelecem mais relações com o mercado globalizado do que com benefícios pedagógicos. Analisamos as representações de criança, língua estrangeira e ensino de língua estrangeira presentes nos discursos da legislação brasileira, da mídia e de coordenadoras da área, buscando compreender de que maneiras as justificativas da inclusão desse componente curricular em diversos segmentos se materializam nos vários dizeres.

Optamos por transitar entre diversas instâncias discursivas, a fim de poder ter acesso às representações circulantes em diversos contextos de produção; realizamos um movimento de aproximação, nos dirigindo da mais ampla para a mais específica. Iniciamos a análise por uma instância na qual esperávamos encontrar mais sentidos cristalizados, por tratar-se de um dizer que incide sobre todos os cidadãos, a legislação. Em seguida, passamos ao discurso da mídia, materializado em sites institucionais de escolas e reportagens, cujo dizer pressupõe um leitor, ou um público-alvo mais específico, e finalmente tivemos contato com as pessoas responsáveis pelos encaminhamentos pedagógicos de três escolas que oferecem ensino de inglês para crianças, as coordenadoras pedagógicas.

Nosso percurso de análise das leis se iniciou com o regulamento do Colégio Pedro II, de 1911, no qual observamos que a política de ensino de línguas vivas

apresentava alto nível de controle das práticas, expresso por descrições detalhadas de procedimentos e expectativas de aprendizagem. À época que esse tipo de instrução era apenas acessível à elite brasileira, que aspirava enviar seus filhos para concluir os estudos no exterior, essa política dialogava com o imaginário corrente de então, valorizava excessivamente a produção intelectual internacional, em detrimento da produção brasileira, o controle sobre as práticas visava garantir certa qualidade de ensino que possibilitasse esse movimento da elite.

Muito pouco mudou até a Era Vargas, que se caracterizou pelo esforço da criação de uma identidade nacional de brasilidade, o que, em termos de legislação educacional, foi feito por meio da proibição de livros em língua estrangeira, na extinção das escolas bilíngues públicas e no investimento em uma política de adaptação de estrangeiros, ou seja, na normalização dos estrangeiros ao ideal de brasilidade construído por aquele governo, de inclinações acentuadamente totalitaristas. Notamos que a Era Vargas foi um divisor de águas em termos de políticas educacionais de LE, representando um momento de grande ruptura na inserção desse componente curricular no ensino público, à medida que a construção do sentido de brasilidade é construído em relação antagônica com o que vem de fora, o estrangeiro. A Era Vargas, ao apagar forçosamente as práticas de ensino de LE instituiu uma política de silêncio, que ainda produz sentidos sobre tal ensino em nosso país.

Quanto à legislação relativa à educação infantil, esta constrói um lugar de assistencialismo, de ajuda às crianças e aos pais, ao investir em representações vagas de suas ações e das ações da família, relegando a educação infantil, que é um direito dos cidadãos, a um lugar de favor prestado à população. O silenciamento da presença de LE no ensino público no discurso oficial ocorre paralelamente à

ampliação do oferecimento do ensino público, o que parece fundamentar o imaginário que associa o ensino de LE a privilégios de elite, não acessível aos usuários da educação pública. Ao final do capítulo 1, argumentamos que omissão do Estado contribuiu a omissão do Estado contribuir para a construção de um cenário favorável para a produção de discursos por parte das escolas privadas, que constantemente se utilizam de seu *status* de exceção para a construção do imaginário de qualidade em suas práticas.

Posteriormente, abordamos uma instância discursiva que investe em uma linha editorial, fabricada para atender a certo tipo de público, que espera tratamento específico (CARMAGNANI, 1996, p. 107), tendo menor abrangência que a legislação. Ao analisarmos os dizeres da e sobre a escola, compreendemos que investigamos um elemento de grande importância na veiculação dos sentidos sobre a criança, na medida em que instituiu grande parte tanto dos saberes quanto das distinções que fazemos atualmente sobre as diferentes fases e idades infantis. Nos textos selecionados, buscamos nos concentrar nas justificativas para o ensino de inglês para crianças. Inicialmente, depreendemos diversas representações de criança, língua estrangeira e ensino de língua estrangeira presentes nesses dizeres. Todavia, ao longo do trabalho, saltou-nos aos olhos o fato de todas as justificativas apontarem para dois modos distintos de ver e dizer a criança, respectivamente, a criança como aprendiz privilegiado por suas características psiconeurológicas e a criança como aprendiz para futura colocação no mercado de trabalho. Ambos os modos percorrem caminhos diferentes para atestar a necessidade do o ensino de inglês para crianças, o primeiro constrói sentido por meio da menção a características físicas e de comportamento, e o segundo evidencia a urgência do aprendizado e sua importância para o sucesso no mercado de trabalho. Entretanto,

subjaz a todas as representações analisadas o investimento no desejo do público-alvo pela diferenciação de sua prole. O enunciado “quanto mais cedo, melhor”, atravessa todos os dizeres, para fazer crer na necessidade de consumo imediato do bem inglês para crianças, a fim de dar pronto início à diferenciação entre os estabelecidos, que têm acesso à língua estrangeira e, portanto, ao sucesso, e os *outsiders*, que sofrerão a exclusão por não serem funcionais no mercado capitalista de acumulação flexível.

Para a elaboração do terceiro capítulo, entrevistamos coordenadoras pedagógicas de escolas bilíngues e regulares e observamos que elas enunciam do lugar de especialistas em educação, projetando-se em uma posição discursiva que deseja pairar acima do funcionamento de mercado da escola particular, cujos sentidos oscilam entre o discurso missional de repulsa ao aspecto de mercado do ensino privado e representações de valor e necessidade da língua inglesa semelhantes às que perpassam o discurso da mídia. Os dizeres evidenciam a característica mista da escola privada, entre a atividade missional da educação e a perversão do mercado, e julgam a atividade dos concorrentes de modo a classificá-la como desonesta, carente de fundamentação teórica ou ineficiente, sujeita à livre concorrência dos mecanismos de mercado. Nesses dizeres, as aulas de inglês são disforizadas como situação ideal de ensino de línguas e em seu lugar são apresentadas alternativas diversas, sendo a imersão considerada a mais eficaz.

A temática da produtividade perpassa os dizeres das coordenadoras sobre o ensino de inglês para crianças, deixando entrever a presença da representação de produtividade linguística como objetivo do processo pedagógico, mais alinhada com a visibilidade do trabalho realizado na escola do que com o aprendizado em si. Tais sentidos se constituem na relação entre as escolas e os pais-clientes, que desejam

ver, na produção de seus filhos, o retorno do investimento que realizam ao consumir o serviço das escolas bilíngues. Ao justificarem a inclusão curricular do inglês, as coordenadoras recorreram a sentidos que remetem à falta de sofrimento da criança no aprendizado linguístico, aos possíveis benefícios fisiológicos do aprendizado e à naturalidade do contato das crianças com a língua, justificativas também utilizadas no discurso da mídia.

Ora, mas qual a diferença entre os sentidos produzidos no discurso da mídia e na fala das coordenadoras, então? Enquanto a mídia enuncia de um lugar de imersão na lógica de mercado, euforizando e naturalizando suas práticas em todas as representações que analisamos, as coordenadoras parecem resistir a essa lógica quando enunciam sobre a instituição escola particular. Ao tratarem dessa temática, os dizeres apontam para um lugar de vontade de lei, de busca por legitimidade de suas ações, como forma de reconhecimento oficial de seu trabalho, enquanto que, quando enunciam sobre suas práticas rotineiras e sobre as abordagens de ensino de inglês para crianças, isso leva a crer que esse lugar de especialista se aproxima mais dos sentidos produzidos na mídia, fortemente carregados de elementos do mercado. Parece que, ao enunciarem sobre as instituições, as coordenadoras assumem certa distância de seu contexto imediato de produção, mas, ao enunciarem sobre sua prática, tal distanciamento perde a força, e os dizeres do mercado voltam a ecoar.

Após breve retomada das três instâncias analisadas, e dos principais sentidos mobilizados em cada uma delas, destacaremos algumas regularidades que observamos durante a pesquisa.

Em primeiro lugar, voltemos às representações de criança no contexto do EIC. Podemos notar que elas são constituídas por dois sentidos dominantes: o de

criança como ser passivo, que aprende rápido por não realizar processos mentais complexos e ser imune à dor do aprendizado, e o da criança enquanto potencial trabalhador, que deve se preparar para o mercado de trabalho. Essas representações de criança remetem a formações discursivas que antecedem nosso atual sistema de produção. Segundo Ariés (1975 [2006]), a criança como brinquedinho para diversão dos adultos e como mini-adulto são representações oriundas do Iluminismo. Em termos da compreensão atual de desenvolvimento infantil vigente tanto na área de Saúde quando na Educação, cabe dizer que tais compreensões do funcionamento e desenvolvimento infantil são anacrônicas, na medida que investem em um sentido de criança que contraria as teorias atualmente mais aceitas na área, como, por exemplo, a teoria construtivista do biólogo Jean-Piaget, de 1934, que concebe a criança como sujeito ativo da construção de seu conhecimento, e cujo funcionamento mental não pode ser equiparado ao do adulto.

A aparente dissonância torna-se relevante ao considerarmos que as representações de língua estrangeira e de ensino de língua estrangeira igualmente apontam para sentidos que, por um lado, buscam evidenciar uma necessidade urgente, com o objetivo de atender às demandas do cenário econômico atual, mas que por outro se apoiam em formações discursivas em dissonância com as mais recentes pesquisas em voga nas áreas de especificidade, ou seja, baseiam-se em conhecimentos desatualizados. Parece-nos pouco lógico que os sentidos predominantes nesse processo de atualização sejam “desatualizados”.

As representações de língua estrangeira e ensino de língua estrangeira também apresentam certa regularidade. Ao enunciarem sobre as abordagens de ensino de LE, os dizeres representam o aprendiz como ser passivo e o aprendizado como um processo de absorção, ou de modelagem de comportamentos, concepções

que começam a cair em desuso no ensino de língua estrangeira a datar da segunda metade da década de setenta. A partir desse período, novas visões de aprendizagem de língua estrangeira surgem, com recortes epistemológicos que muitas vezes dialogam com as concepções da educação. Com relação à língua estrangeira, as representações de utilidade, produtividade e garantia de sucesso igualmente remetem a formações discursivas que circulam no senso comum, mas que não se relacionam com os recentes questionamentos suscitados nas áreas da educação e na linguística aplicada ao ensino de línguas, que levam em conta a bagagem cultural dos sujeitos do processo educacional e as relações de poder em jogo, conforme os trabalhos de diversos autores (FLORY, 2009, JONES, 1990).

Nesse movimento, voltamos a nos perguntar: como uma prática que constantemente euforiza os dizeres do mercado contemporâneo e a flexibilidade da modernidade consegue se constituir com tantas referências a lugares desatualizados de conhecimento? Nossa resposta a essa questão aponta para aspectos pragmáticos de seu contexto, notadamente o nicho de mercado altamente lucrativo representado pelo ensino de inglês para crianças e a potencialidade de recuperação/diferenciação da escola particular frente à pública que essa prática proporciona. Dessa maneira, a demanda do mercado age com mais rapidez sobre as instituições do que estas conseguem se adaptar, ou se estruturar pedagogicamente. Em outras palavras, muito do trabalho é feito sob demanda, com vistas a atender o mercado, ao invés de ser baseado em uma preocupação pedagógica, ou concepção de ensino. Acreditamos que a pressão pelo oferecimento de ensino de inglês para crianças é construída ao longo das instâncias analisadas, podendo ser brevemente representada no gráfico abaixo:



Portanto, como já mencionamos, o silenciamento observado na lei gera espaço para a produção de verdades por parte tanto das escolas particulares quanto da mídia, que encontram nos veículos de comunicação em massa o meio de disseminação desses sentidos. Os dizeres da mídia atuam sobre os pais, remetendo-os ao lugar de consumidores desses serviços, e estabelecendo relações com possíveis experiências que tiveram de demandas do mercado de trabalho, como a exigência de fluência em língua inglesa para a obtenção de um emprego ou de uma promoção, por exemplo. Ao se tornarem consumidores desse serviço, os pais projetam as crianças no lugar de potenciais concorrentes desse mercado e

passam a pressionar as escolas em termos de produção, ou seja, buscam ver na produção linguística de seus filhos o retorno do investimento realizado no consumo do serviço. Nesses sentidos, as crianças se encontram em um lugar reservado, fora dessa dinâmica imediata, figurando como trabalhadores em potencial (em trabalhadores em treinamento) e como receptoras das ações das outras instâncias.

A partir desse contexto de produção dos sentidos, gostaríamos agora de retornar à nossa pergunta inicial e refletir a respeito de alguns aspectos pragmáticos do ensino de inglês para crianças. Será que quanto mais cedo, melhor?

Buscaremos não enunciar do lugar missional ou idealista-platônico, já que ao trabalharmos com educação torna-se demasiadamente difícil não sermos seduzidos pela relação estabelecida com os alunos, e, de fato, acreditarmos (ou profundamente desejarmos) poder tornar sua vida futura um pouco melhor por meio da transformação da interação que temos com eles em um momento significativo de suas vidas. Seguimos procurando compreender de que outras maneiras o ensino de línguas estrangeiras em idade precoce opera, relacionando tanto nossa experiência como pesquisadora, como professora e como aprendiz precoce de língua estrangeira (em meu caso, minha segunda língua é o espanhol).

Acredito que objetivar a produtividade ou fluência futuras advindas desse aprendizado é uma expectativa que pode não ser atingida, pois, sem a manutenção dos saberes adquiridos na infância, tendemos a esquecer os conteúdos linguísticos aprendidos nessa fase. É possível que anos de ensino de imersão, caso o estudo de língua estrangeira seja descontinuado, rendam apenas uma ou duas músicas lembradas na idade adulta. Concomitantemente, investir na perfeição da produção fonética como um objetivo que justificaria anos de ensino de imersão, tampouco nos parece produtivo, já que nesse contexto, muitos dos aprendizados relacionados à

nossa cultura ficam em segundo plano, o “sotaque”, a lacuna, se estabelece, portanto, em áreas de significância imediata na vida da criança, em seu domínio de práticas culturais de seu grupo, como brincadeiras e histórias do repertório comum. Finalmente, o investimento no imaginário da criança enquanto imune ao sofrimento do aprendizado linguístico também pode resvalar no fato de que, por ser uma fase de desenvolvimento extremamente produtiva, embora as crianças aprendam realmente mais rápido do que os adultos, também podem, caso sua experiência de imersão seja traumática, comprometer profundamente sua relação com o aprendizado e com o ambiente escolar.

Por outro lado, aprender outro idioma é, também, descobrir-se outro e relativizar (mesmo sem saber) nossa linguagem e nossa cultura. Assim, ao compreenderem que podem se referir ao mesmo referente de maneiras diversas, apesar de seu restrito repertório, as percepções dos alunos com relação à linguagem já se tornam mais refinadas. Aprender outra língua na infância ajuda a romper com a fixidez conceitual que dificulta a compreensão a respeito dos muitos modos de se dizer algo. Torna-se mais fácil compreender a arbitrariedade do sentido quando convivemos com outra língua. O aprendizado de outra língua pode, portanto, desencadear mudanças na percepção da existência de modos diversos de expressão e de práticas culturais, o que, de uma perspectiva otimista, pode vir a criar adultos mais tolerantes à diferença.

Outra consequência possível do aprendizado precoce de língua estrangeira é que, embora no processo de aquisição linguística as estratégias e hipóteses elaboradas sejam de outra natureza, caso o aprendizado tenha algum sucesso, a ansiedade frente a essa experiência tende a diminuir, pois o aprendiz já teve

experiências passadas bem sucedidas, o que pode facilitar sua relação com o aprendizado linguístico.

Em termos de instrução formal, acredito que o aprendizado de uma língua estrangeira pode ser muito benéfico para crianças, mas não concordo que deva ser o objetivo principal da educação infantil, pois essa opção tende a criar lacunas em outras áreas do desenvolvimento, tal como a apropriação da cultura brasileira e o comportamento leitor⁴⁰, por exemplo. Portanto, creio que iniciativas de ensino de língua estrangeira para crianças podem ser bem sucedidas em contextos de inclusão curricular de aulas de LE, sem necessariamente haver a necessidade de uma carga majoritária da disciplina. Apesar das características mercadológicas das representações de EIC, criança e LE serem predominantes nos discursos sobre a prática, é importante (e, de certa maneira reconfortante) saber que, embora nossa análise aponte para certa uniformidade na circulação dos sentidos, eles estão em constante movimento, e que alguns programas experimentais de inserção precoce de LE no ensino público já estão em andamento. Esperamos que essas iniciativas possam propiciar deslocamentos tanto nos sentidos que circundam a prática do ensino de inglês para crianças, quanto na representação do lugar do ensino de LE de modo geral, deslocando-o de seu lugar quase exclusivamente elitista.

Finalmente, podemos concluir que a prática do ensino de inglês para crianças emerge de uma cadeia discursiva cujos sentidos estão maciçamente alinhados com os dizeres do mercado neoliberal. Nossa análise das justificativas pedagógicas do EIC tornou-se, à medida que o trabalho progrediu, a análise das projeções da

⁴⁰ Segundo a pedagoga Délia Lerner, esses englobam a dimensão social do comportamento do leitor, atitudes relacionadas a valores constituídos com relação à leitura e ao ato de ler. Tais comportamentos são objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa, e fomentá-los constitui um dos principais objetivos da educação infantil.

criança no mercado de trabalho, e da naturalização da lógica capitalista para a formação e preparação das crianças de elite. Assim, parece-nos que o “mais cedo” do aprendizado linguístico coincide com o “mais cedo” da aceitação das práticas do mercado na educação, e da euforização da produtividade, excluindo até da mais precoce infância, o acesso ao ócio, ou a não-obrigatoriedade da produção. Ao final, torna-se cada vez mais difícil enunciar “quanto mais cedo, melhor” quando compreendemos que tanto “mais cedo” quanto “melhor” se constituem por meio de sentidos que visam à exclusão e à busca do destaque, mesmo na infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA ESTADO. **Cresce Procura por Escolas Bilíngues no País**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilíngues-no-pais,499839,0.htm> Acesso em 04/2010.
- AMLEIDA, A. M. F. **A Escola dos Dirigentes Paulistas**. (tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP). Campinas: UNICAMP, 1999.
- ALTHUSSER, L. (1969) **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 9.a edição. São Paulo: Edições Graal, 2003.
- AQUINO (et al). **Sociedade Brasileira: uma história – Através dos Movimentos Sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ARIÈS, P. (1975) **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BAKER, C. & JONES, S. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BAUMAN, Z. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- _____. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BERTOLDO, E. S. O Contato-confronto com uma Língua Estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J.(org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 8.660 de 5 de abril de 1911. **Approva o regulamento para o Collegio Pedro II**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58703> acesso em dez/2008.

_____. Presidência da República. Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40440> Acesso em dez/ 2008.

_____. Presidência da República. Decreto n. 20.833 de 21 de dezembro de 1931. **Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=37388>. Acesso em dez/2008

_____. Presidência da República. Decreto-lei n. 1.545 de 25 de agosto de 1939 **Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=11345> Acesso em dez/2008

_____. Presidência da República. Decreto-lei n. 3.580 de 3 de setembro de 1941 **Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, e dá outras providências** Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=29109>

Acesso em dez/2008

_____. Presidência da República lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>

Acesso em dez/2008

_____. Presidência da República decreto nº 58.130, de 31 de março de 1966. Regulamenta o art. 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, **que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=116332>

Acesso em dez/2008

_____. Presidência da República lei nº 5.692 - de 11 de agosto de 1971 - dou de 12/8/71 - Lei de Diretrizes de Bases. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em:

<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm> Acesso em

dez/2008

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/Lei_9.394-1996

Acesso em dez/2008

_____. Presidência da República. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

Acesso em dez/2008

BRASÍLIA & BUENOS AIRES. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira - **Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf

Acesso em mar/2010

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEB. **Parâmetro de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.

BUENO, S. F. **Pedagogia Sem Sujeito – Qualidade Total e Neoliberalismo na Educação**. 1.a edição. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

CALLIGARIS, C. **Hello Brazil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil**. 4ª edição. São Paulo: Escuta, 1996.

CANTUÁRIA, A. L. **Escola Internacional, Educação Nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo**. (tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP). Campinas: UNICAMP, 2005.

CARMAGNANI, A.M.G. O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: José Sueli de Magalhães; |Luiz Carlos Travaglia. (Org.). **Múltiplas Perspectivas em Lingüística**. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 413-421.

_____. **A Argumentação e o Discurso Jornalístico: a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1996.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede: A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

- CORACINI, M. J. F. **Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.
- _____. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** São Paulo: Pontes, 1999.
- _____. Identidades Múltiplas e Sociedade do Espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: MAGALHÃES, I, CORACINI, M. J. F & GRIGOLETTO, M. (org.) **Práticas Identitárias: Língua e Discurso.** São Carlos, Claraluz, 2006, p. 133-156.
- _____. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira) plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007
- CORREA, M. A cidade de Menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (org.) **História Social da Infância no Brasil.** 6.^a edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORTEZ, A. P. B. R. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngüe.** Dissertação de Mestrado, Laboratório de estudos da linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007
- DAY, E. M. & SHAPSON, S. **Studies in Immersion Education.** Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters, 1996.
- DISCINI, N. **O Estilo nos Textos: história em quadrinhos, mídia, literatura.** 2^a Ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- DUCROT, O. (1984) **O Dizer e o Dito** Campinas: Pontes, 1987.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change.** [s.e],[s.l] Polity Press, 1992.

- FLORY, E. V. **Influências do bilingüismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009
- FOUCAULT, M. (1970) **A ordem do Discurso.** 9.a edição, São Paulo, Brasil, Edições Loyola, 2003.
- _____. (1974) **A Verdade e as Formas Jurídicas.** 2ª edição. Rio de Janeiro: NAU: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, 1975.
- _____. (1978) **Segurança, Território, População.** 2.a edição. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. (1979.) **Microfísica do Poder.** 19ª edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004.
- GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso – diálogos e duelos.** São Carlos, Editora Claraluz, 2004.
- HALL, S. (1992) **A Identidade Cultural na Pós Modernidade.** 9ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004 (tradução de Tomaz Tadeu da Silva)
- HARVEY, D. (1989) **Condição pós-moderna : uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 16.^a edição. tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo : Loyola, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica.** Número 20. Rio de Janeiro, 2007.
- JOHNSON, R. K. & SWAIM, M. **Immersion Education: international Perspectives.** USA: CUP, 1997.

- JONES, Dave. The Genealogy of the Urban Schoolteacher. *In*: BALL, Stephen (org) **Foucault and Education – Disciplines and Knowledge**. London and N.York: Routledge, 1990
- MARCÍLIO, L. M. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARIANI, B. **O PCB e a Imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989**. Campinas: Revan, 1998.
- MOURA, S.A. 2009. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2009.
- NUNES, B. F. **Sociedade e Infância no Brasil**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.
- OLIVEIRA, R.P e ADRIÃO, T. (orgs) **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2002.
- ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio**. Campinas, SP, Brasil : Editora da Unicamp, 1997.
- _____. **Discurso e Texto – Formulação e Circulação dos Sentidos**. 2ª Ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- OSAKABE, H. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo: Kairós, 1979.
- PAIVA, C. **Distribuição da População por Classe: Município de São Paulo**. Disponível em:
<http://www.cefid.udesc.br/ciclo/documentos/referencias/Distribuicao.da.Populacao.por.Classe.pdf>. Acesso em 03/2010.

- PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. (1983) **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.
- PRETI, Dino (org). **Análise de textos orais**. S. Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2000.
- REIS Filho, C. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.
- ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. (dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem). Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- ROSA, M. M. **Bilinguismo no Brasil: significados e perspectivas**. Revista Intercâmbio. XIX:1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- ROSSI, A. **Adestramento Inteligente: solução de problemas de comportamento e técnicas de adestramento**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- SERVA, M.P. **A Educação Nacional**. Pelotas: Livraria Universal, 1924.
- SILVA, J.C. A Escola Pública No Brasil: Problematizando a Questão. In: **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Vol. 15, No 2, 2007.
- SILVA, T.T. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T.T. (org). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994, 4ª. Ed. 2000.

- SOUZA, D.M de. Autoridade, Aatoria e Livro Didático. In: CORACINI, M.J. (org.) **Interpretação, Aatoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. Pp. 27-31.
- SOUZA, R.M.R.Q. **Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos**.(dissertação de mestrado apresentada à Universidade de São Paulo), FFLCH, São Paulo, 2006.
- SCHÜTZ, R. **Escolas Internacionais no Brasil**. 2006 Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-intosh.html>. Acesso em 12/2009.
- UECHI, S. A. **Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio?** .(dissertação de mestrado apresentada à Universidade de São Paulo), FFLCH, São Paulo, 2006.
- VENTURI, M.A. Aquisição de Língua Estrangeira numa Perspectiva de Estudos Aplicados. In: DEL RÉ (org.) **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. (PP. 113-134)
- VIDOTTI, J J V & DORNELAS, R. **A Criação de Duas Cadeiras de Línguas**. 2006. Disponível em: http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=28 Acesso em 20/12/08
- WEFFORT, F. (org.) **Os clássicos da política 1: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, O Federalista**. São Paulo : Ática, 2004.
- WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. Dissertação de Mestrado. Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Reportagens Analisadas:

ALMEIDA, A. O. *Aprendizado precoce: Quanto mais cedo, mais fácil*. **Folha Online**, 26/08/2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u538.shtml>

ANTUNES, C. & TODESCHINI, M. *Yes, nós somos bilíngües*. **Veja Online**, Agosto/2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/220807/p_100.shtml>

KANAREK, D. *To be or not to be?* **Revista Crescer**, Abril de 2005. Disponível em:

< <http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC942422-2216,00.html>>

MACHALOUS, N. & CAPOVILLA, F.C. *Uma Segunda Língua: porque e quando*. **Folha Online**, 12/04/2005. Disponível em

< <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17327.shtml>>

PERIN, K. *Inglês vem de berço*. **Veja Online**, Abril/2001. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/250401/p_120.html>

Sites Analisados

<http://www.builders.com.br/builders.html>

<http://br.cellep.com/cursos-kids/>

<http://www.dice.com.br/index.php>

<http://br.cellep.com/cel%C2%AElep-in-school/>

ANEXO A – REPORTAGENS E WEBSITES

Reportagem 1 - (R1)

Inglês vem **de berço**

Matricular o bebê numa escola bilíngüe ajuda a controlar a ansiedade dos pais, mas nem sempre é bom para a criança

Kátia Perin

Claudio Rossi



Aula na escola Builders, em São Paulo: duplo aprendizado

Deitado na cama, durante a troca de fraldas, o pequeno Mariano começou a brincar com os lenços umedecidos. A cada toalha que tirava da caixa e jogava para o alto, repetia: "Up and down, up and down" (para cima, para baixo). Ao ver a cena, os pais, Frederico e Maria José Sanches de Oliveira, ficaram enfaixados. Afinal, o bebê de apenas 1 ano e 10 meses, que até então só balbuciava papá e mamã, acabara de pronunciar suas primeiras palavras em inglês. Matriculado recentemente numa escola bilíngüe, em São Paulo, Mariano é exemplo de uma tendência que passou a atrair famílias brasileiras de classe média nos últimos anos. Pais cada vez mais preocupados com a obrigatoriedade do inglês no mercado de trabalho apostam suas expectativas e muitas de suas economias no ensino precoce da língua. Acreditam que quanto mais cedo a criança estiver em contato com o idioma, melhor. Na pré-escola, ela vai aprender sem esforço, vai falar sem sotaque e ainda poderá dedicar-se a uma terceira língua mais tarde. "Quero que meu filho aprenda sem sofrimento, sem perceber", diz Maria José, que é argentina e professora de espanhol em empresas brasileiras.

VEJA on-line

O número de escolas especializadas no ensino bilingüe cresce no mesmo ritmo da expectativa desses pais. Só em São Paulo, hoje, há vinte estabelecimentos do gênero, onde estão matriculadas cerca de 1.200 crianças em fase pré-escolar, segundo os dados da Organização das Escolas Bilingües de São Paulo (OEB), fundada há um ano. Há dois anos, em todo o Brasil, estimava-se que 25.000 estudantes da pré-escola ao ensino médio frequentassem escolas de ensino bilingüe. Esses estabelecimentos garantem que, na primeira infância, o aprendizado é mais simples porque passa principalmente pelo lado emocional e pela percepção da criança. Ela ainda não domina os códigos da linguagem, mas está atenta a gestos, cores, formas e noções de espaço. Aprende brincando. "Até perto dos 3 anos, a criança funciona como esponja e absorve tudo o que se passa a sua volta, porque é essa a função do cérebro nessa etapa", compara Márcia Plessmann, coordenadora pedagógica da Escola Play Pen, pioneira de ensino inglês-português em São Paulo.

De acordo com Ana Paula Mustafá Marutti, coordenadora-geral da Builders, também de São Paulo, o inglês entra cedo na vida dos alunos para aproveitar uma excelente fase do aprendizado. Há uma diferença básica em relação às escolas estrangeiras, nas quais o currículo está voltado para o ensino do país de origem. Esses estabelecimentos contam com o fato de que o estudante, muitas vezes, está temporariamente no Brasil, por causa do trabalho de seus pais. "Nossa proposta é de escola brasileira, voltada para filhos de brasileiros que serão alfabetizados em português mas poderão ter um inglês competente muito antes de outras crianças", avalia Ana Paula. No programa didático para a faixa de 1 a 6 anos, a Builders, por exemplo, criou aulas semanais de cultura brasileira, com cantigas em português, conceitos do folclore nacional e comemorações de festas típicas. O grande trunfo dessa idade pré-escolar é a curiosidade. Os pais interessados em ensino bilingüe devem saber, entretanto, que, como toda novidade na área pedagógica, o assunto desperta polêmica. "Essa preocupação recente com o aprendizado do inglês na pré-escola é exagerada", afirma o neurologista José Salomão Schwartzman. "Não acho que traga algum benefício efetivo para a criança." Numa direção semelhante, o pediatra Gláucio José de Abreu acredita que aprender a língua-mãe é o primeiro e indispensável passo para que a criança sedimente conhecimentos posteriores. São argumentos que reforçam a necessidade de que os pais não tomem uma decisão de afogadilho e pesem bem os rumos a adotar na primeira infância dos filhos.

Como em tudo na vida, o melhor caminho é o bom senso (veja quadro). Matricular uma criança numa escola bilingüe pode ser uma iniciativa positiva para sua formação, desde que isso não resulte em sobrecarga de tarefas e tensão. É um erro, por exemplo, exigir dela um grande esforço, como uma tarefa cansativa e desagradável. Ou até mesmo mostrar seus dotes em público, numa dessas exibições de orgulho paterno. Pelo contrário, é preciso observar se o filho está relaxado, se ele se diverte, brinca com os colegas e gosta de ir à escola, ao mesmo tempo que apresenta um desenvolvimento normal da linguagem, sem distúrbios aparentes de aprendizado. "O fundamental é que esteja feliz, à vontade, sem sinais de ansiedade, que pode prejudicá-lo mais tarde", avalia o médico fonoatru Mauro Spinelli.

Bons e maus sinais

O que os pais devem observar no comportamento do bebê durante os cursos

- ▶ Alterações no sono e na alimentação podem significar falta de adaptação ou insatisfação com a escola
- ▶ Crianças gostam de exibir o que estão aprendendo, usando palavras simples na hora das refeições e pedindo para colocar um CD com cantigas ouvidas na escola. É um sinal de boa adaptação
- ▶ O ritmo de aprendizado é diferente para cada criança. Conversar com os pais de outros alunos é sempre um bom recurso para estabelecer parâmetros, mas atenção ao comparar desempenhos, pois isso pode não dar certo
- ▶ Outro indicio de que tudo está bem é a criança falar de amigos e contar histórias ocorridas em sala de aula. Muitas vezes refere-se a objetos e brinquedos na outra língua e sente orgulho
- ▶ O aprendizado de uma segunda língua não é simples. Entenda que a confusão no início pode ser normal e a cobrança exagerada pode pôr tudo a perder

26/08/2003 - 02h54

Aprendizado precoce: Quanto mais cedo, mais fácil

ALEXANDRA OZORIO DE ALMEIDA
free-lance para a **Folha de S.Paulo**

Cris Bierrenbach/Folha Imagem



Giulia Afiune (à esq.) e Giovanna Lunardelli

A aluna de sexta série Giovanna Lunardelli (à dir.), 12, que estuda em uma escola bilíngue desde pequena, declara que usa mais o português, mas costuma brincar com as amigas em inglês. A mãe, a dona de casa Adriana Moccagatta, aproveita para tirar "uma casquinha": "Ela adora conversar comigo em inglês, e assistimos juntas aos seriados da Sony", entrega Giovanna.

A colega Giulia Afiune (à esq.), 11, hoje na quinta série, lembra dos apuros que passou ao entrar na primeira série, vinda de outra escola. "Eu não sabia tudo o que as outras pessoas da sala sabiam e precisei de reforço, mas depois ficou mais fácil." Hoje, ela acha que valeu a pena. "Quando eu sair da escola e for arranjar emprego, vai ser mais fácil", afirma.

Na hora de viajar, as meninas já descobriram que o segundo idioma é fundamental. Nas férias, Giovanna praticou seus conhecimentos na Itália. Apesar de entender o idioma de seu pai, italiano, "tem vergonha". Então, aproveitou a viagem para colocar o inglês em prática. "Também adoro navegar na internet e a língua ajuda bastante. Saber inglês torna a vida mais fácil", conta.

Reportagem 3 - (R3)

03/09/2009

Folha Online - Educação - Uma se...

UOL ASSINE 0800 703 3000 BATE-PAPO E-MAIL RÁDIO UOL SAC TV UOL UOL HOST POP E-MAIL GRÁTIS SHOPPING ÍNDICE PRINCIPAL

FOLHA ONLINE
www.folha.com.br
Quinta-feira, 03 de setembro de 2009

GRANDES MUSEUS DO MUNDO

Notícias Especial Serviço Galeria Gramos Colunas Fale conosco Atendimento ao assinante Grupo Folha Assine Folha

Em cima da hora | Ambiente | Bichos | Brasil | Ciência e Saúde | Comida | Cotidiano | Dinheiro | Educação | Equilíbrio | Esporte | Ilustrada | Informática | Mundo | Turi

educação

Comunicar erros Enviar por e-mail Imprimir

12/04/2005 - 14h57

Uma segunda língua: porque e quando

NORA MACHALOUS
FERNANDO CESAR CAPOVILLA
Colaboração para a Folha Online

PUBLICIDADE

Uma língua deve-se entender por um código, culturalmente herdado, um valor social, algo coletivo e uniforme, uma estrutura organizada que tem seus limites e é adquirida inconscientemente pelo indivíduo imerso numa comunidade social.

Quando isto não ocorre de forma inconsciente, o aprendizado deve se dar consciente e sistematicamente, como ocorre no ensino de uma língua estrangeira.

Com a globalização, as fronteiras têm sido cada vez menores, portanto há a necessidade de se conhecer outras línguas e outras culturas para poder interagir com outros povos, que já não estão mais tão distantes.

Quem reside na cidade de São Paulo tem um interesse ainda maior em aprender um idioma estrangeiro, pois aqui existe a maior concentração de multinacionais do país.

Procurando uma maior eficiência e facilitação no ensino de línguas estrangeiras, há uma grande quantidade de escolas "internacionais", nas quais os alunos geralmente são alfabetizados não apenas em sua língua materna, mas também na língua do país de origem da escola. Para tal, professores destes países têm a tarefa de realizar a alfabetização na língua estrangeira e professores do país ensinam a língua materna.

Esse sistema é especialmente importante para crianças que passam alguns anos em países diferentes de seu país de origem, pois, neste caso, quando a criança retornar à sua pátria, ela poderá dar continuidade aos estudos sem grandes interrupções. E esta mesma porta está aberta a todos os alunos, ou seja, qualquer criança pode ser alfabetizada em duas línguas, desde que alguns critérios sejam observados.

Quanto mais cedo melhor. Sabe-se que uma segunda língua é mais facilmente aprendida durante a infância, pois o cérebro ainda está em formação. O indivíduo com proficiência em um idioma, não precisa traduzir de seu idioma materno para o idioma estrangeiro para poder falar, ou seja, não precisa traduzir da língua com que pensa para a língua com que quer falar, pois o uso desta segunda língua já está automatizado.

É justamente essa automatização que as escolas bilíngües buscam no uso da segunda língua. Tais escolas objetivam que a língua estrangeira esteja tão automatizada quanto à língua materna. Além disso, aprendendo um idioma, faz parte do "pacote" todo um universo cultural, que quanto mais cedo se conhece, mais fácil fica interagir com as pessoas que trafegam nesta cultura.

A alfabetização bilíngüe pode se dar de modo simultâneo ou seqüencial. Na simultânea, como o próprio nome já diz, se dá simultaneamente nas duas línguas. Na seqüencial, a alfabetização, inicialmente, se dá em uma língua e, depois de um ano, em média, as crianças são instruídas apenas sobre as diferenças de uma língua para a outra no que se refere às relações grafema-fonema (letra-som).

Mas há alguns cuidados a serem tomados. Alunos com sinais claros de dislexia, devem receber uma atenção maior. Crianças com outros distúrbios de aprendizagem também devem receber atenção redobrada. Mas as grandes escolas bilíngües costumam ter profissionais especializados para detectar estes casos e prestar a assessoria necessária.

Nora Machalous é coordenadora e professora de alemão do Colégio Humboldt e doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
Fernando Cesar Capovilla é professor associado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Os artigos publicados nesta seção não traduzem a opinião da Folha Online. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate sobre diversos assuntos em diferentes áreas do pensamento humano.

Comunicar erros Enviar por e-mail Imprimir

educação
VESTIBULAR
Fuvest recebe inscrições para o vestibular

FOLHA ONLINE
DINHEIRO
Copom interrompe cortes

busca
Folha Online Folha de S. Paulo

+tiidas +curiosas +envia

- MEC divulga avaliação das instituições de ensino superior, veja lista
- Diferença de nota entre universidades públicas e privadas cai
- USP é classificada a 38ª melhor universidade do mundo em ranking
- 737 mil universitários cursam escolas ruins ministro minimiza dados divulgados
- Só 1% das universidades obtêm conceito máximo de qualidade no MEC

folhashop
Digite produto ou marca
Compare preços

FOLHA
Receba 15 dias de Folha grátis. Assine já!

iMac em 12x
O melhor computador você encontra aqui.

Folha de S. Paulo
Receba 15 dias de Folha grátis. Assine já!

Notebook Asus
Color 77" 512MB 4GB a partir de R\$ 999.

TV LG Scarlet 42"
LCD Widescreen a TV mais fina do mundo.

Harley Davidson
Diversos modelos a partir de apenas R\$ 25.000.

Mont Blanc
Individual Masculino 75 ml em até 10x.

GPS 4x R\$ 95
Se localize com GPS mais barato de mercado.

Audi TT Turbo
Um dos carros mais luxuosos pelo menor preço.

Samsung D880
LANÇAMENTO! Opera com 2 linhas diferentes.

Monitor LG LCD
19" pelo menor preço em até 12x.

Câmera Sony T2
12x 8.1MP e touch panel pague em até 12x.

PUBLICI
Claro
Escolha.

NOTÍCIAS AGOR

idéias

CURSOS ON-LI
Aprenda Inglês
Aprenda Alemão

Cartas a um Jo Designer
Imóveis
Campar
Falam o
a carnes
designer
R\$35,
compre!

Reportagem 4 - (R4)



CASA BAHIA
DEDICAÇÃO TOTAL À VOCE



EDICIONA GLOBO

Crescer

Conteúdo

- Crescer na rede
- Sumário
- Capa
- Reportagens
- Gravidez
- Saúde
- Educação
- Moda
- Decoração
- Funcionou comigo
- Primeiras palavras
- Crescer e mais
- Denise Fraga
- Especiais
- Blogs
- Anteriores

Busca

Pesquisar

Serviços

- Newsletter
- Guia de Nomes
- Bebês do Brasil

Contato

- Expediente
- Fale Conosco
- Anuncie
- Assine já

Revistas

- Época
- Casa e Jardim
- Criativa
- Marie Claire
- Galileu
- Pequenas Empresas & Grandes Negócios
- Autoesporte
- Globo Rural
- Quem
- Época Negócios
- Época São Paulo
- Revistas Customizadas
- Revista Monet
- Revista Fantástico

EDUCAÇÃO

To be or not to be?

Que seu filho precisa aprender inglês, disso você tem certeza. O difícil é saber quando

Deborah Kanarek

ASSINE JÁ
IMPRIMER
ENVIAR POR E-MAIL

Se você pretende, quando acabar de ler esta reportagem, ter uma resposta definitiva sobre o tema, vire a página. O tema é polêmico e não existe consenso entre os especialistas. Há quem diga que quanto antes a criança começar a aprender, melhor. Há quem declare que as crianças não deveriam trocar o tempo que teriam para brincar pelas aulas de inglês. Há quem aposte que é possível aprender a língua de maneira lúdica e divertida. Há quem acredite que aprender inglês junto com a alfabetização em português atrapalha o aprendizado da criança. Há quem critique a ansiedade dos pais sobre o assunto. E há uma fila de pais sem saber o que fazer.

A preocupação se justifica. Um terço das pessoas do mundo, cerca de 2 bilhões, dominará o inglês na próxima década, segundo um estudo do Conselho Britânico. Quem não falar o idioma praticamente carregará um atestado de exclusão. Sabendo disso, os pais vivem sempre com uma sensação de urgência quando se trata do aprendizado da língua para seus filhos. Algumas escolas de educação infantil estão incluindo a matéria na grade curricular dos alunos pequenos, mesmo nas de maternal. Sem falar na proliferação dos cursos extracurriculares. Toda essa preocupação tem base em pesquisas que revelam que quanto mais cedo, melhor. "Crianças pequenas têm um canal mais aberto e sofrem menos com inibições", explica Raquel Jeleim Lam, diretora do Red Balloon, em São Paulo, que há 36 anos ensina crianças a partir de 3 anos. Nem todos concordam com isso. "Os pais estão olhando para seus filhos como futuros trabalhadores, e isso é uma loucura", alerta o professor de psicologia da Universidade de São Paulo, Julio Groppa Aquino. "Por isso, crescem os casos de crianças estressadas nos consultórios dos psicólogos. Elas precisam de tempo para brincar. Colocar os filhos para aprender inglês tão cedo, preocupados com a competitividade do mercado de trabalho é um movimento histérico."

Os jovens atualmente já dominam a língua antes dos das gerações anteriores. "Prova disso é que exames de proficiência como o Cambridge, que na década de 70 costumavam ser prestados apenas por adolescentes, tiveram seus temas reformulados para testar crianças que hoje atingem os mesmos níveis por volta dos 13 anos", diz Raquel. Os bons resultados vêm abrindo espaço para o inglês até nos redutos mais resistentes, como a Escola da Vila, em São Paulo, que se rendeu à inclusão do inglês a partir dos 3 anos. "Não queríamos abrir mão do espaço para brincadeiras, mas conseguimos unir as duas coisas", garante a diretora Vânia Marinck.

Ainda no berço

Há até quem defenda o ensino do inglês para bebês de 6 meses. Assim ele é oferecido na Dice English Courses, no Rio de Janeiro. "Pesquisas mostram que bebês armazenam a capacidade de reproduzir o idioma sem sotaque", defende Eloisa de Oliveira, diretora. "Antigamente acreditava-se que o ensino do inglês antes da alfabetização pudesse atrapalhar, mas hoje as pesquisas indicam o contrário", afirma a coordenadora do curso Kids do Cel Lep, Ana Tereza Rodrigues Moreira. O pequeno João, 4 anos, é um ícone dessa geração precoce. "Passamos as férias na Disney e a viagem deu um upgrade no inglês dele", conta a mãe, Teresa Cristina Mello de Almeida Prado. Um estudo recente, no entanto, aponta para o aprendizado mais tardio da língua. Pesquisadores da University College de Londres concluíram que a melhor idade para começar é mesmo entre os 5 e os 10 anos. Ao avaliar os cérebros de 105 pessoas, constataram que as que cursaram inglês nessa fase fizeram mais conexões cerebrais, registraram aumento da massa encefálica e, portanto, têm mais chances de ser fluentes na língua.

Decisão difícil

O coordenador pedagógico da escola de educação infantil Estilo de Aprender, Marcelo

Assine Já



Edição 137 - Abr/05

:: Home >> Educação

ASSINE JÁ
NEWSLETTER
FALÉ CONOSCO

Anúncios Google

Qual seu nível de inglês?

Faça o teste na Cultura Inglesa e descubra o quanto você já sabe

www.culturainglesaSP.com.br

Cursos a distância - FAD

Os melhores cursos de graduação a distância com material incluso.

www.eadunicid.com.br

Tudo é Importante.

Mas Seu Apartamento é Mais. Lançamentos, Em Obras e Prontos

Goldfarb.com.br

Curso de Inglês Grátis

Participe da pesquisa para sorteio de um curso grátis de inglês!

www.inglescincoestrelas.com

Intercâmbio LAL África

Estude num Resort, próximo a praia 1 Mês: Curso + Acomodação USD1260

www.intercambio.com.br

Com quatro horas de inglês semanais, João já consegue se comunicar





03/09/2009

Educação

Cunha Bueno, não vê sentido no ensino do inglês na educação infantil em escolas que não sejam bilíngües. "Nessas escolas há, sim, um propósito justo de não perder o contato com a língua que os pais falam em casa e a criança se identifica de alguma forma. Nas demais escolas, acaba-se oferecendo o curso por pressão do mercado. O mais importante nessa fase não é o conteúdo formal, mas, sim, a formação da identidade e da autonomia da criança, e a interação com as outras crianças", argumenta. A coordenadora pedagógica da Escola Viva, Renata Americano, onde o ensino da língua começa a partir da terceira série, concorda. "Não sentimos necessidade antes disso. Há outras prioridades, como o faz-de-conta e a expressão artística. No final das contas, as crianças vão acabar aprendendo inglês. Lá na frente, o mais criativo vai se destacar", conclui.

Ter ou não inglês não é mais um diferencial entre escolas. Elas querem é qualidade. Muitas estão contratando empresas terceirizadas. No Vera Cruz, o inglês é ensinado a partir dos 6 anos, de forma opcional. "Só assim é possível manter a qualidade e fazer com que os alunos não tenham de frequentar um curso obrigatório na escola e outro fora", diz a diretora Lucília Bechara Sanchez. Diante de tantas opiniões e opções, resta aos pais conversar com os responsáveis pelos cursos, conhecê-los melhor, entender as propostas, avaliar a carga horária das atividades extracurriculares de seus filhos para não sobrecarregá-los e decidir, afinal, quando começar.

Fotos Fernando Martinho

Copyright © 2009 - Editora Globo S.A. - Todos legais

É proibida a reprodução do conteúdo desta página em qualquer meio de comunicação, eletrônico ou impresso, sem autorização escrita da Editora Globo S.A.

REVISTAS

VEJA
Edição 2022
22 de agosto de 2007
• ver capa

NESTA EDIÇÃO

- Índice
- Brasil
- Internacional
- Economia
- Geral
- Guia
- Artes e Espectáculos

COLUNAS

- Claudio de Moura Castro
- Millôr
- André Petry
- Diogo Mainardi
- Roberto Pompeu de Toledo

SEÇÕES

- Carta ao leitor
- Entrevista
- Cartas
- VEJA.com
- Holofote
- Contexto
- Radar
- Veja essa
- Gente
- Datas
- Auto-retrato
- VEJA Recomenda
- Os livros mais vendidos

Publicidade

Educação

Yes, nós somos bilíngües

Alfabetizar as crianças em dois idiomas é uma opção que causa ansiedade aos pais. A boa notícia é que começar cedo é o melhor

Camila Antunes e Marcos Todeschini

Fabiano Accorsi



Crianças em escola bilíngüe de São Paulo: sete horas de aula por dia

Matricular os filhos em uma escola bilíngüe é uma opção atraente para muitas famílias e que se justifica pela crescente inserção da

economia brasileira no mundo globalizado. Desde 2005 foram abertas quarenta novas escolas de alfabetização simultânea em dois idiomas no país – um aumento de 25% em dois anos. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), nesse mesmo período o número de escolas convencionais em nada se alterou. A escolha do inglês como segundo idioma é avassaladora e chega a 90%. Os pais que decidem matricular os filhos em escolas bilíngües têm eles próprios um domínio "básico" ou "elementar" do inglês. Eles querem que os filhos cresçam falando inglês com mais naturalidade e eficiência.

A administradora de empresas Gabriela Ferreira paga para os filhos mensalidades de 2 000 reais, o dobro das cobradas em escolas convencionais. Diz Gabriela: "Sei que com o inglês perfeito meus filhos estarão mais preparados para concorrer a um bom emprego no futuro". Felipe, de 8 anos, e Bruno, de 10, filhos de Gabriela, freqüentam escola bilíngüe desde os 2 anos. "Eles falam inglês no automático", conta a mãe. Esse automatismo é resultado da exposição precoce a idiomas estrangeiros, uma boa opção quando feita com os cuidados necessários para que a criança não desenvolva aversão ao aprendizado, algo bem mais comum do que se possa imaginar. Os estudos sobre o funcionamento do cérebro infantil sugerem que são basicamente dois os benefícios da imersão intensa em um idioma estrangeiro no começo da vida escolar. O primeiro deles é que essa constitui

VEJA TAMBÉM

Nesta reportagem

- Quadro: Mais cedo, melhor

a fase mais favorável à aquisição de uma segunda língua sem sotaque, pois justamente nesse período de crescimento acelerado o cérebro está formando suas estruturas nervosas básicas. Depois disso, o processo se torna gradativamente mais doloroso. Uma pesquisa feita por especialistas da Universidade de São Paulo (USP) com adultos que haviam travado contato prolongado com o inglês em tenra idade mostra a diferença. Esses adultos conseguiam distinguir com naturalidade as minúcias de pronúncia e separar palavras de sons quase idênticos para os ouvidos pouco treinados – como *bed* (cama) e *bad* (mau).

Tornar-se fluente em um idioma estrangeiro é a segunda habilidade grandemente favorecida pelo aprendizado precoce. Uma pesquisa da NYU, a Universidade Nova York, feita com imagens do cérebro em funcionamento, explica as razões desse fenômeno. O estudo revela que o contato assíduo com uma língua estrangeira na infância ajuda a armazenar as palavras e a gramática do idioma aprendido em uma região do cérebro contígua à que comanda a fala. Assim é menos trabalhoso acionar o idioma armazenado naquela região e o cérebro gasta menos energia para fazê-lo. A fala flui, então, naturalmente. Um adulto pode alcançar a mesma fluência da criança no uso de um idioma estrangeiro? Pode, mas essa habilidade estará sempre condicionada ao uso freqüente do idioma aprendido tardiamente, que, ao contrário do que ocorre no cérebro da criança, estará armazenado em uma região neuronal menos conectada com a fala. Explica o psicólogo canadense Fred Genesee, uma autoridade no assunto: "Até serem pronunciadas, as palavras estrangeiras precisam percorrer uma distância muito maior no cérebro de quem iniciou já adulto o aprendizado de uma segunda língua". São descobertas que, segundo mostram as pesquisas, não devem servir de desestímulo a quem tem filhos que, aos 5 ou 6 anos de vida, jamais pisaram em um curso de inglês, francês, espanhol ou outro idioma estrangeiro. O próprio Genesee relativiza as coisas ao valer-se de um estudo no qual comparou os diversos métodos de aprendizado de uma segunda língua. Ele concluiu que, depois de um intercâmbio de um ano em um país estrangeiro, jovens que até então sabiam apenas o inglês elementar costumam equiparar-se a outros que passaram por escolas bilíngües. A única diferença é que, algumas vezes, o inglês que resulta da experiência é ligeiramente mais carregado no sotaque.

Fabiano Accorsi



Na família Paiva, os filhos foram alfabetizados em duas línguas, ao estilo de países bilíngües, como o Canadá

Como em toda relação pai e filho, muitas vezes a ansiedade paterna em formar desde o berço um campeão de tênis ou um poliglota não é correspondida na forma de resultados práticos. A dona-de-casa Yara de Castro, 32 anos, ajuda a ilustrar essa situação. Com apenas 2 anos, sua filha, Marcella, já fazia a primeira incursão no inglês, matriculada em uma pré-escola bilíngüe de São Paulo. Aos 8, depois que diagnosticou o desembaraço da filha no aprendizado do inglês, a mãe colocou-a

na escola Miguel de Cervantes, onde a segunda língua é o espanhol. Ela sonhava, assim, fazer de Marcella uma criança trilingüe. O resultado ficou aquém do esperado. Diz a mãe de Marcella: "Suas frases às vezes soam como uma salada de idiomas".

Um erro freqüente em algumas das escolas bilíngües brasileiras é submeter as crianças a uma maratona que inclui a alfabetização em duas línguas ao mesmo tempo – prática que os especialistas repudiam por uma razão objetiva: em quase todos os casos, o excesso atrasa a escrita nos dois idiomas. Tais escolas deveriam copiar o que há décadas dá certo em países com mais de uma língua oficial, como Canadá e Cingapura. Nas escolas desses países, primeiro se alfabetizam as crianças na língua mais difundida na cidade onde elas vivem, para só depois de um ano lhes apresentar a cartilha na segunda língua local. Foi assim no Brasil com os filhos da dona-de-casa Anete Paiva – e funcionou. Yasmin, 14 anos, Luca, 9, e Juan, 6, lêem bem em português e inglês.

A experiência em escola bilíngüe também proporcionou aos irmãos Paiva algo que seus pais buscaram para si, o contato mais próximo não apenas com o idioma, mas com a cultura do país estrangeiro. As crianças alfabetizadas em escolas com dois idiomas estudam em média sete horas por dia. Segundo os especialistas, é tempo mais do que suficiente para que aprendam o segundo idioma como em um processo de osmose, naturalmente – e com pouco ou nenhum sofrimento. É certamente esse o caso de estudantes afiados no inglês, como os que ilustram as páginas desta reportagem. Aos 10 anos, Bruno Ferreira resume o pensamento dos colegas: "Inglês para a gente é divertimento".

DOIS MODELOS DIFERENTES

Os tipos de escola bilíngüe mais comuns no Brasil

Escola bilíngüe brasileira

Como funciona: oferece aulas em período integral, metade delas em inglês e a outra em português. Segue o currículo do Ministério da Educação (MEC)

Quanto custa: 1 400 reais*

Para quem é mais indicada: estudantes que querem prestar vestibular no Brasil

Escola internacional

Como funciona: usa currículo idêntico ao de seu país de origem e oferece aulas em turno integral, 90% delas em língua estrangeira

Quanto custa: 2 000 reais* (mais uma taxa de ingresso equivalente ao valor de três mensalidades)

Para quem é mais indicada: jovens que pretendem seguir os estudos no exterior em qualquer fase da vida

* Preços médios

Institucional

A Builders
 História
 Educação Bilingue
 Equipe
 Depoimentos

Educação Bilingue

CRIANÇAS APRENDEM BRINCANDO E FALAR INGLÊS É PRÉ-REQUISITO NO MUNDO MODERNO, ENTÃO POR QUE NÃO AGREGAR ESSE APRENDIZADO AO CONTEÚDO ESCOLAR?



Na Educação Infantil, a rotina escolar é toda em inglês e a exposição ao idioma acontece em situações contextualizadas e significativas. Assim, as crianças aprendem brincando algo que as ajudará para sempre, com profissionais experientes no ensino bilingue.

Os professores se comunicam com os alunos em inglês, estimulando-os cada vez mais, na medida em que se familiarizam com a língua. Os alunos crescem falando português e inglês, e o aprendizado desse idioma acontece de maneira similar à aquisição da língua materna, favorecido pelo tempo de exposição ao mesmo, já que a escola adota a imersão no inglês.

No Ensino Fundamental, a rotina escolar envolve aulas em português no período da manhã e aulas em inglês à tarde.

Há a preservação integral do currículo em português, e o currículo em inglês complementa as atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa, conforme as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O bilinguismo acontece através do estudo curricular de áreas do conhecimento como *Science, Social Studies, Math e Language Arts*, em um diálogo permanente com o currículo Brasileiro para a promoção da ampliação, do aprofundamento, da integração de conhecimentos e não caracterizando a mera repetição de conteúdos na língua inglesa.

O APRENDIZADO DO INGLÊS

Inicialmente as crianças ouvem mais do que falam, e assimilam as informações natural e progressivamente, dentro do contexto escolar. O material de apoio (livros, CDs, DVDs, jogos e brinquedos pedagógicos) é atraente e estimula o aprendizado, e durante as atividades as crianças se familiarizam com a segunda língua. Com o aumento do repertório de palavras usadas na rotina, em pouco tempo conseguem se comunicar utilizando o conhecimento adquirido em inglês.

ADAPTAÇÃO À LÍNGUA INGLESA

Quando chegam à escola, crianças pequenas não oferecem qualquer estranhamento com relação ao inglês, e rapidamente se apropriam de músicas e comandos básicos utilizados na rotina. Quanto maior a criança, por já possuir maior competência na língua mãe, pode ser necessário o uso do português mesclado ao inglês para garantir a adaptação e o envolvimento nas atividades (caso nunca tenham tido contato com o inglês e "estranhem" a segunda língua). Aos poucos, o uso do português pela professora torna-se desnecessário, e acontece o processo simultâneo de aquisição das duas línguas de forma lúdica e tranquila. A fase seguinte à compreensão oral é a produção de fala em inglês, que ocorre na medida em que a criança adquire um repertório de palavras que a possibilite formar frases. A escola não "força" o uso da língua, apenas oferece um ambiente que estimula o uso do inglês. Cada criança tem seu ritmo e responde aos estímulos de forma única. Por isso, é natural que alguns falem primeiro, enquanto outros permaneçam por mais tempo ouvindo o inglês, até que consigam se comunicar nesse idioma.

VANTAGENS DO BILINGUISMO DE INFÂNCIA

Crianças absorvem rapidamente informações novas, pois seu cérebro dispõe de espaços livres para construção, daí a vantagem de se aproveitar essa fase produtiva, quando aprendem brincando.

Pesquisas apontam que crianças bilingues desenvolvem melhor suas habilidades nas áreas cognitivas. Geralmente se saem melhor ao solucionar problemas, ao verbalizar, conceitualizar e pensar globalmente. A criança bilingue aprende diferentes códigos de comunicação e isso contribui para que esteja aberta a novos estímulos, aumentando sua agilidade mental.

É uma língua de importância mundial, não mais diferencial, mas pré-requisito na vida moderna. Essa educação globalizada em ambiente multicultural possibilita aos alunos conhecer e interagir com outras culturas, ampliando suas oportunidades e abrindo seus caminhos para o futuro.

Nessa fase a musculatura facial e os fonemas ainda estão em desenvolvimento, o que possibilita à criança reproduzir sons presentes em outras línguas, adquirindo melhor sotaque e fluência.

Crianças aprendem a língua sem se preocupar com os mecanismos linguísticos, mas vivenciando situações significativas, aplicando os conhecimentos em seu cotidiano, beneficiando-se imediatamente dessa aquisição.

FAQs



1. Meu filho não vai confundir as duas línguas?

Não há confusão, pois as diferentes línguas ficam armazenadas em partes distintas do cérebro. Inicialmente a criança mistura os dois códigos (code mixing) até que adquira competência na segunda língua e passe a trocar de um código para outro quando deseja (code switching).

2. O português do meu filho vai ficar prejudicado?

Não há prejuízo algum para a língua materna, pois morando no Brasil o tempo de exposição ao português é muito maior do que ao inglês. De qualquer forma, a escola fica atenta e toma os devidos cuidados quanto a distúrbios de linguagem e alfabetização.

para ensinar, e alunos aprendem o inglês com facilidade. Em um aprendizado inicial, pois a criança apresenta poucas habilidades mais generalizadas, não se importa em cometer erros e se comunica com mais desenvoltura.

4. E se a família não falar inglês em casa?

Não há problema. Entretanto, se os responsáveis têm conhecimento da língua, podem se comunicar com a criança sem constrangimento, ainda que a pronúncia não seja perfeita. Na escola, ela estará em contato com bons modelos de linguagem, o que garantirá o aprendizado e a pronúncia corretos.

5. A educação bilíngue funciona bem para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Geralmente não há obstáculos para o aprendizado de uma segunda língua. O bilinguismo é comum hoje em dia, e grande parte da população mundial é bilíngue ou até multilíngue. Entretanto, isso não significa que no desenvolvimento da linguagem as habilidades sejam iguais nas duas línguas, e especialistas concordam que no aspecto cognitivo sempre uma das línguas é a dominante. Se uma criança encontra dificuldades de aprendizagem, provavelmente não é devido à educação bilíngue. Na Builders são tomados os devidos cuidados para que qualquer dificuldade de aprendizagem tenha o acompanhamento e a assistência de um profissional especializado.

6. A escola adota uma nacionalidade/sotaque específico?

Não, o inglês é falado em várias partes do mundo e na Builders há profissionais com diversos sotaques diferentes.

Cultura Brasileira

AULAS CRIADAS PELA BUILDERS E MINISTRADAS EM PORTUGUÊS POR PROFESSOR ESPECÍFICO.



A Builders foi pioneira na introdução de aulas de Cultura Brasileira no currículo da Educação Infantil, com o objetivo de manter a identidade étnica dos alunos. São ministradas a alunos de 1 a 5 anos por professor especialista em português, e nelas valorizam-se aspectos importantes da cultura nacional (literatura, música, brincadeiras tradicionais, folclore e datas comemorativas). A alfabetização é em português.

No Ensino Fundamental, a carga horária do currículo em português é a mesma das escolas brasileiras.

Cursos Kids



- Crianças a partir de 7 anos;
- 6 módulos semestrais;
- Duas aulas semanais, de 50 minutos cada.

Para seu filho aprender inglês feito criança.

No curso Kids, a criança se familiariza com a língua inglesa brincando, enquanto faz descobertas e exercita a criatividade. Por meio do método CEL@LEP, ela aprende naturalmente a falar e brincar em inglês: com música, pintura, culinária e vocabulário do universo infantil.

O aluno não é pressionado por notas e resultados. Assim, ele é preparado para as próximas etapas num ambiente livre de estresse, fundamental para um desenvolvimento saudável e um aprendizado seguro.

CEL@LEP Kids. Uma brincadeira que amplia os horizontes do seu filho.

Escolas que ministram os cursos Kids e Pre-teens

[Clique aqui para ver a lista de escolas](#)

Digite o que procura



Introdução

Universo Infantil

Introdução

Crianças e o Século XXI

CEL@LEP IN SCHOOL

Curso Teens

Oba! Hoje tem CEL@LEP!

Plano de Fidelidade CEL@LEP

Recursos

Young Learners and Teen Conference



[veja mais fotos do curso kids and pre-teens](#)

Site 3 - (S3)

Developing Intelligent and Creative English Methodology

29 YEARS IN 2010

DICE Plus®
DICE on line®

Home
Who we are
Methodology
Didactic material
Students
Articles
Media
Work at Dice
Links

- O que é o DICE?
- Histórico do DICE
- Qual o significado da sigla D.I.C.E.?
- Para quem é o DICE?
- O que há de novo no DICE?
- Filosofia educacional do DICE

QUEM SOMOS NÓS - Qual é o significado da sigla D.I.C.E.?

A sigla D.I.C.E. significa: Developing Intelligent and Creative English, que quer dizer: desenvolvendo um inglês inteligente e criativo.

DICE quer dizer "dado" em inglês.

O jogo representa uma das atividades mais importantes com grande resultado pedagógico, visto que nossa proposta busca desenvolver a inteligência da criança enquanto constrói a língua inglesa.

"O jogo está para a criança assim como o trabalho está para o adulto". (L.O. L.)

DICE English Course
MAPA
Rua: Fonte da Saudade, 193 - Lagoa - Rio de Janeiro/ RJ - Brasil
Cep: 22471-210 - Tel: (0xx21) 3215.2380 / 3215.2381 / 3215.2382
Talk to us

Site 4 - (S4)

CEL@LEP IN SCHOOL



As melhores escolas oferecem o **IN SCHOOL by CEL@LEP**, [conheça algumas](#).

O **IN SCHOOL by CEL@LEP** leva a melhor escola de inglês para dentro da escola regular, com toda a sua estrutura pedagógica e operacional.

É o caminho mais curto e fácil para o aluno aprender a se comunicar em inglês.

Vantagens CEL@LEP IN SCHOOL para escolas

A escola que tem inglês **CEL@LEP** mostra que valoriza a qualidade e quer oferecer sempre o melhor a seus alunos.

O **CEL@LEP IN SCHOOL** oferece uma estrutura pedagógica exclusiva, para atender alunos de todas as idades a partir do 2º ano do ensino fundamental.

Sua escola vai contar com um parceiro que há mais de 40 anos apresenta os melhores resultados no ensino da língua inglesa.

O **IN SCHOOL by CEL@LEP** é mais uma garantia para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal de seus alunos.

A praticidade do **IN SCHOOL** aliada a qualidade **CEL@LEP**, é mais uma vantagem para seus alunos e um diferencial para os pais preferirem a sua escola.

Mais vantagens

Os preços oferecem o melhor custo x benefício.

Aulas semanais com o mesmo conteúdo do **CEL@LEP** que você encontra em todas as nossas unidades.

Matrículas sempre abertas.

Digite o que procura



Introdução

Vantagens IN SCHOOL para o aluno

As melhores escolas têm IN SCHOOL by CEL@LEP

Crianças e o Século XXI

Cursos Kids and Teens

Curso Teens

Nossas escolas

Universo Infantil

Young Learners and Teen Conference

ANEXO B - ENTREVISTAS***Entrevista – C1***

P⁴¹: (...) qual tipo de legislação regula as atividades das escolas particulares?

C1: Na verdade, a grande é a LDB

P: Hm-hm

C1: e diante disso as deliberações... é::: da diretoria de ensino... então a gente tem as mesmas normas que todas seguem e...aí tem as regras...dentro daquilo tudo que está posto que é bastante amplo a escola particular define como vai trabalhar...dentro daquilo tudo que ta colocado... então na verdade a escola particular tem uma abertura... para isso ... para seguir ou não algumas coisas são obrigatórias...né

P: hm-hm

C1: número de aulas por segmento... número de dias letivos... OUTRAS coisas já são mais parâmetros e aí a escola decide como vai fazer

P: ah, certo, e a diretoria de ensino age no âmbito municipal, ou ela tem subdiretorias, como funciona essa divisão?

C1: Ela tem... ela... na verdade por setor ela é municipal porque dependendo da escola ela pode ser municipal ou estadual

P: Certo...

C1: Então eu não sei como é que ta hoje, mas antigamente quando era educação infantil... só escola de educação infantil...me parece que é estadual...uma coisa assim... eles dividem essa organização... é::: a nossa fica ali na::: se eu não me engano chama Centro--ou Centro-Oeste agora não sei--fica ali na Ponte da Casa Verde...

P: Ah... pertinho de casa...

⁴¹ Pesquisadora

C1: Pertinho... e aí vem a diretora... a supervisora de ensino e vem fazer uma visita para ver se tem alguma questão ou quando não tem ela faz mesmo de rotina

P: hm-hm

C1: Né... e:: claro ela supervisiona várias...né... escolas... sempre de uma mesma região e aí dentro disso... é:: elas seguem um padrão daquilo que vem quem delimita as leis... as deliberações...as normas que aparece então todos...vai...se você pegar ((acessa o site da secretaria estadual da educação e mostra à entrevistadora)) eles aparecem... você tem todo o acesso de tudo o que sai lá... e aí você tem esse contato agora toda vez que você precisa tirar uma dúvida ou de documentação ou de como proceder no caso de algum aluno ... você também pode recorrer e aí ela vai te orientar...ela vai te ajudar a resolver aquele caso específico... ou como montar determinado tipo de trabalho... ou o que pode o que não pode... de repente você leva um projeto e fala “isso aqui pode” ela também pode te orientar nisso

P: Entendi... e de que forma as pessoas tem acesso a essa legislação? (...)

C1: Então... porque não tem nada específico da escola particular... você vai encontrar tudo no geral... da escola em si... então por exemplo o site da prefeitura

P: Hm-hm

C1: prefeitura.sp.gov.br aí lá em educação ou no próprio Google você coloca deliberaçã::o se a gente fizer uma busca “deliberação sobre escola bilíngue” provavelmente você vai cair em algum site que tenha isso...entendeu? é:: depois se você quiser a gente pode até dar uma olhada juntas...

P: claro claro

C1: porque é sempre mais ou menos nesse sentido... tem... o site do MEC que é a nível federal e aí lá você vai ter toda a legislação que o MEC traz no portal do professor...

P: que é a LDB...

C1: isso... e todas as deliberações e portarias que vieram depois da LDB então lá tem um grande histórico federal e aí disso você tem que ir procurando os desdobramentos mas na própria secretaria de educação você consegue...nas diretorias de ensino você tem acesso a esse material agora eu não sei se você por exemplo como uma pesquisadora você precisa chegar lá com a sua pesquisa com o seu tema e pedir uma solicitação para ter acesso a isso porque alguém lá pode te ajudar...entendeu...

P: Hm-hm

C1: OU se você chegar lá agora tem sempre alguém de plantão...mas... nem sempre é a pessoa mais indicada...entendeu... pra te servir naquele aspecto específico... quando nós tivemos aquele caso com a aluna com necessidade especial... nós chegamos lá e aí a pessoa de plantão nos encaminhou à nossa supervisora que estava lá...no dia... então tem essas coisas de você ter que ir num dia específico...mas na internet principalmente e na própria diretoria... no sindicato...dos estabelecimentos de ensino...SIESP...SIEESP que chama

P: Hmmm...

C1: pode ser que tenha alguma coisa também... porque aí o que acontece normalmente quando sai alguma determinação é... de prefeitura... por exemplo agora o governo do estado tá querendo... já lançou aquela lei que vai proibir a venda de bebidas alcoólicas na festa junina das escolas do estado...

P: hm-hm

C1: Então... isso nas escolas públicas...agora... a escola particular pode adotar isso ou não... é uma questão dela... pode ser que já tenha escola particular que já tenha adotado isso há muito tempo... agora se a escola quiser... ela pode ir até o sindicato e o sindicato orienta... como você pode agir diante disso... então essa regra tá valendo mas você pode encaminhar por essa outra forma... mas isso num âmbito muito

legislativo...vamos dizer... porque no pedagógico é outra conversa...vamos dizer... você tem uma amplitude muito maior...

P: Então a secretaria seria municipal e a diretoria seria regional... de...um setor da cidade...

C1: é::: eu não sei muito bem como são esses nomes... mas a diretoria de ensino eram as antigas delegacias de ensino... elas só mudaram de nome...

P: Então quem faz a supervisão direta do trabalho da escola particular é a secretaria ...a diretoria de ensino...

C1: isso...

P: a antiga delegacia... e de que forma eles fazem? Eles vêm aqui... ou vocês tem que mandar os documentos para eles...

C1: as duas coisas... a gente tem prazo para mandar os documentos... então a gente tem prazo para mandar o calendário do ano seguinte no segundo semestre a gente já envia o calendário do ano letivo... do próximo ano... a gente tem até o começo do ano para enviar o documento... são vários documentos com o mesmo nome... regimento interno... então aí fala sobre as regras da escola...então as médias... a aprovação... e reprovação... e isso vai para a análise deles e então se aprovado ou não... então assim aprovado com ressalvas... eles vêm com as ressalvas anotadas e a gente tem que revisar o documento e enviar de novo pra diretoria... né... ou não... ou também é aprovado direto ou reprovado dependendo da escola...

P: Entendi... então isso quanto ao regimento interno e quanto ao calendário...

C1: isso... nós estamos falando de uma escola que já está atuante... já está no mercado de trabalho... já está atuando...

P: já está funcionando...

C1: Já está funcionando... porque senão tem aquela parte que você tem que preparar tudo isso antes de começar a funcionar porque aí você tem o reconhecimento... tem a autorização... então para poder funcionar você tem que passar por tudo isso... até a autorização e o reconhecimento você tem que ter o projeto educativo... tem que ter toda uma fundamentação pedagógica todos os... assim... de acordo com todas aquelas deliberações... aí eles vão analisar tudo pra dar a autorização da escola...

P: e eles acompanham de que forma isso é implementado... ou não?

C1: sinceramente muito pouco... assim ela vem pra fazer o acompanhamento... por exemplo agora que a gente tem o fundamental II ela vem pra avaliar o processo destes alunos... então assim pra poder validar o certificado de conclusão desses alunos do nono ano aí ela faz um acompanhamento rigoroso dessa turma e conseqüentemente quando tivemos o primeiro nono ano ela começou conseqüentemente a aumentar a observação dos anos anteriores...então ela começou a acompanhar a documentação do oitavo do sétimo então em uma série de coisas que precisa compor o processo do aluno dentro da pasta dele para que ele possa ser considerado um aluno matriculado regularmente então ela vem pra fazer essas visitas pontuais

P: hm-hm

C1: olhar prontuário de aluno—isso é o mais frequente—hm-hm... por exemplo vir e olhar diário de classe... ela pode vir e solicitar ... sem avisar verificar diário de classe.. das salas ou de uma sala ou de todas as salas... então ela pode entrar em todos os âmbitos da escola desde o pedagógico até o mais administrativo...entendeu...

P: e ela tem tempo de fazer isso... ela acaba fazendo ou... ou não...

C1: olha... é difícil... eu sei porque estou aqui... principalmente como coordenadora eu só a vi... nos momentos que ela veio... pra fazer essa análise da documentação pra ver se poderia ser colocada.. o certificado de conclusão dos alunos...

P: então as visitas-surpresa acabam sendo...

C1: mais raras... mais raras mas também tem uma coisa de ela comentar o quanto ela sabe que essa escola é em dia com as coisas que dá conta de fazer aquilo a que se propõe.. então o que nos dá a impressão de que ela não vem tanto aqui porque aqui as coisas acontecem... então talvez em outras escolas ela vá mais... com mais frequência... porque as coisas estão mais desorganizadas... então isso já aconteceu de a gente ouvir...

P: E você também já chegou a ouvir a respeito da sanção... então caso ela chegue lá e esteja tudo bagunçado... não tenha diário... a documentação esteja faltando... o que acontece?

C1: Toda vez que ela vem... independente que seja uma visita de cinco minutos ou de quatro horas... a gente tem um livro ata em que ela assina e é um registro oficial do que ela veio fazer aqui... ela fala no dia tal estive em visita e pude observar... e ela coloca o que observou... caso ela venha... por exemplo... já teve mês de ela vir e uma a primeira turma... acho que a primeira turma do nono ano demorou muito para trazer os RGs... e RG é uma questão fundamental sem ele o aluno não é certificado... não tem jeito... então ela colocou no termo “observei que tantos alunos da sala do nono ano não portavam RG então voltarei daqui a um mês quando os alunos deverão já ter o RG deverá já constar do prontuário do aluno” então ela faz uma espécie de... como um termo de compromisso... entendeu... ela escreve tudo o que ela viu e dá um prazo para a escola se adaptar... agora...o que acontece além disso eu não sei...

P: nunca ouviu uma história...

C1: não... é verdade porque as coisas sempre foram acontecendo... assim... no máximo se repetir... nesse caso do RG isso se repetiu... na primeira vez que ela veio eram sete e quando ela voltou eram quatro... então ela colocou... “fulando de tal..ciclano de tal já tem RG... mas fulando de tal não tem RG... então reforcei a escola... dei mais um prazo”...

mas chega um momento em que se a escola não cumpre ela deve... ela deve ter alguma sanção mais... grave... mais agressiva... mas no geral acho difícil... sinceramente... porque são muitas escolas e muita coisa...

P: e muita coisa...

C1: e poucas pessoas na verdade para dar conta...né... essa é que é a verdade... a impressão que a gente vê...

P: E quanto ao currículo? Eles interferem no currículo... então a supervisora de vocês... de que maneira ela interfere no currículo... intervém... ou não intervém? Como funciona?

C1: olha... eu não tenho registro... comigo nunca aconteceu de ela vir e fazer alguma alteração no currículo.. porque o currículo da escola particular é muito:: aberto quer dizer a escola define qual é o norte então há escolas que vão preparar para o vestibular tem escola que vai preparar para uma vida mais ampla então a verdade é que as coisas podem acontecer... haja vista que há as escolas que são completamente tradicionais e tem um ritmo de trabalho e as escolas que... que nem aquela que não é do Ricardo Semler mas que ele idealizou que é ali na Paulista... é a primeira escola multicultural...

P: não é a escola democrática...

C1: não...lembra um pouco a escola da ponte... mas ... é ... Lumiar...

P: Ah... a Lumiar...

C1: é... então você tem os dois extremos e as duas operam dentro da::: legalidade... então assim... de todas as escolas que tem os parâmetros... definidos na mesma linha estão assim todos vieram do espanhol... o brasileiro... o argentino... o Brasil foi o único que não::: colocou como regra... o Brasil implantou como parâmetros então sendo parâmetro eu posso seguir ou não... então a escola pública claro que vai seguir aquilo porque aquilo é um documento oficial então a tendência é aquilo acontecer... mas a escola particular se

não quiser não é obrigatório entendeu... então a verdade é que num primeiro momento quando foi da implantação do fundamental II mas mesmo assim a questão que mais pegou foi o nome da escola que a escola para ser fundamental II teria que trocar o nome da escola porque era (...) então não poderia ser... mas isso desde o fundamental I... porque quando nos abrimos o fundamental I já abriu com autorização até o nono ano... a escola é que decidiu por um tempo ficar com a antiga primeira a quarta série mas já tinha autorização... e aí acho que eles olham quando você abre aí eles analisam seu projeto educativo... mas não o currículo miúdo... lá na sala de aula entendeu... eles olham... pelo menos é o que imagino porque nunca participei de uma situação dessas... eles olham o macro... entendeu... do pedagógico... do currículo...

P: entendi... então se você quiser colocar aulas de astrologia no seu currículo você pode...

C1: Eu posso... porque... dentro daquilo que é.. a lei me permite... então na grade curricular eu tenho as disciplinas obrigatórias e as que não são obrigatórias que chamam... da parte diversificada essa parte diversificada entram as línguas estrangeiras... no fundamental II entram as línguas pelo menos a segunda língua porque a primeira, inglês, uma língua estrangeira já é obrigatório, né, no fund dois e todas as outras aulas que você quiser incluir... então se você quiser incluir filosofia... sociologia... tudo o que você quiser incluir como... grade curricular entra nessa parte diversificada desde que você cumpra a carga mínima de horas das disciplinas obrigatórias matemática português história e geografia ciência...

P: E pela lei essa carga mínima de disciplinas obrigatórias/vamos pensar no fund 1 essa carga mínima de disciplinas obrigatórias dá conta da carga horária obrigatória total... ou sobra tempo?

C1: na verdade sobra tempo... a mínima então a escola... aí é... por exemplo... esta escola dá ênfase naquilo que vai adequar melhor dentro do projeto educativo então mais aulas de língua portuguesa e matemática no começo do fundamental 1... para que eles tenham mais tempo para trabalhar com as habilidades de análise e produção de texto e de leitura e escrita e de cálculo mental e menos da parte de ciências naturais e sociais e aí ao longo do fundamental 1 ... no finalzinho isso também fica mais equilibrado porque também eles começam a trabalhar... no começo do fund 1 o que acontece em uma aula de português o professor pode trazer uma aula de ciências sociais um texto de ciências sociais e trabalhar a interpretação daquele texto...

P: hm-hm

C1: então as aulas não são tão divididas assim no dia a dia quanto são no papel entendeu... mas na verdade o mínimo é bem menor do que... é menor do que a carga deles... aqui por exemplo eles tem das 13 às 17:40 são cinco aulas diárias entendeu... mas também não daria para você encher de aulas diversificadas... você até poderia mas aí você não daria tanto conta daqueles elementos básicos que a escola quer mesmo trabalhar porque se isso for muito bem trabalhado no começo da escolaridade depois a criança segue com uma escolaridade maior então a gente busca trabalhar com alguns aspectos mais básicos para depois ampliar o currículo deles né...

P: entendi... e dentro dessa ampliação de currículo uma das coisas que vocês fizeram no fund 1 foi a inclusão do inglês.. e... como que foi esse processo porque que vocês optaram pelo inglês já que a língua estrangeira é opcional... como que funcionou esse processo?

C1: Então... nós iniciamos quer ver... o fund 1 foi aberto em 98... quando o fundamental 1 foi aberto nós já tínhamos o inglês na época do infantil... é... desde os quatro anos... então foi um processo meio que natural... e a escolha pelo inglês na verdade é pela

difusão que ele tem no mundo... então naquela época o MERCOSUL não era tão falado... não se tinha uma proximidade tão grande em relação do português e o espanhol... e o inglês na verdade é uma língua universal então fora daqui... fora dos muros da escola inglês e português convivem há muito mais tempo do que português e espanhol... do que português e uma outra língua estrangeira... então em termos de contato para a criança vai ser muito mais útil nesse momento já é uma coisa mais natural para ela entrar em contato com o inglês do que com o espanhol ou o francês ou qualquer outra língua...

P: hm-hm

C1: então por uma questão mesmo de pensar no mundo

P: E como que foi feita essa implantação?

C1: então ela já tava no currículo do fund 1 desde o começo... na verdade ela foi bastante diversificada a gente foi tentando algumas coisas porque... a gente não queria desde o início uma aula de inglês para as crianças pequenas que fosse escolarizada

P: hm-hm

C1: então aquela coisa abre o livro ouve o texto entendeu coloca completa ou pinta né? Então a gente foi tentando alternativas... trabalhamos com um material... assim esse foi o primeiro material todo que eram umas pranchas de feltro e que o próprio professor da sala... porque aí éramos em duas professoras de fund só... trabalhavam com o material... a gente não tinha um professor especialista então na verdade éramos eu... a professora... então como éramos em duas eu trabalhava a parte de língua inglesa na minha turma e depois em uma aula vaga eu usava a aula pra fazer esse trabalho e trabalhava com vocabulário com figuras com cores... era uma coisa muito básica mesmo... aí a gente foi deixando de gostar do material... a gente foi fazendo mais críticas ao material... aos resultados... era uma coisa que as crianças curtiam muito... mas a gente achava que dava para fazer mais...

Então fomos atrás... eu sempre participei dessa busca de um currículo... fomos atrás então de materiais de inglês que pudessem dar um suporte e aí todos os materiais de inglês tinham muita escrita e muita coisa e a gente ficava doida até que a gente encontrou aquele material tiny talk e superme daquela editora...

P: é da Oxford...

C1: é da Oxford... acho que é isso... que trazia essa concepção de um trabalho bastante lúdico assim com histórias que tinha versões então você podia optar por uma pronúncia americana por uma pronúncia britânica trazer as duas versões e as crianças podiam brincar com os fantoches e as crianças podiam brincar com uma coisa concreta... porque isso era uma coisa que os pais comentavam “puxa eles tem aula de inglês... mas eles não comentam nada” então as crianças não tinham o que levar... então fica difícil para uma criança pequena comentar é se ela não tem ali o papel... então optamos por esse material do tiny talk desde a educação infantil... não no primeiro ano com quatro anos... mas com cinco seis anos e aí depois o superme na antiga primeira série né... aí tivemos um ano de superme 1 e superme 2 na primeira série e na segunda aí com uma professora especialista já... quando esse material chegou já era uma professora especialista... e aí a gente começou a sentir que as crianças começaram a curtir mais ainda e começaram a desenvolver a fala então quando as crianças chegavam em escola de idioma... então para entrar em uma classificação era difícil porque eles tinham uma pronúncia avançada... então eles conheciam muito vocabulário estrutura... mas não sabiam escrever em inglês... porque era uma coisa que a gente não queria interferir nos processos de alfabetização e... né aquela preocupação em manter o cuidado com a língua portuguesa e trazer a outra cultura... a outra língua que era a inglesa... e aí aos poucos a gente foi trazendo as adaptações... então começar a entrar com algumas palavras... algumas coisas né pouco a

pouco para eles irem entrando nesse ritmo para que no final do fundamental 1 eles já trabalhassem mais com a escrita..

P: Hm-hm...

C1: Né... e aí você chegou...

((risos))

P: e aí foi uma festa do caqui...

C1: isso... ((risos)) mas teve isso assim eu acho que o movimento dentro da área estrangeira de língua estrangeira é a reflexão... a reflexão porque a proposta de língua portuguesa da escola é bem bacana... na minha opinião... de refletir sobre o texto e o desejo da gente verdadeiro é que a gente pudesse transpor isso de alguma forma para a língua inglesa... mas ainda tem um descompasso se você for observar... mas não é uma escola bilíngue... então a gente sabe que vão ter diferenças... mas na medida do possível a gente procura propor leitura de textos de livro... então assim de trazer poemas de inserir... de trazer um ... assim a cultura desses países que fala a LI para dentro dessa aula... então assim de a gente tentar ampliar um pouco a LP... a LI dentro dessa aula... então não ficar só no “hello how are you? I’m fine thank you” porque isso...

P: sim...sim

C1: então de ampliar um pouco essa questão...

P: esse trabalho né

C1: isso esse trabalho

P: então você me contou que desde a educação infantil esse trabalho vem vindo e vem gerando várias reflexões... ele vem desde a educação infantil e vocês oferecem na educação infantil já faz tempo...

C1: é... mas inglês não...

P: ah...

C1: inglês foi um pouco antes.... não foi desde o começo... porque eu comecei a trabalhar aqui como professora em noventa e... sete...

P: hm-hm

C1: noventa e sete segundo semestre de noventa e sete e eu já trabalhava como professora de informática... e aí na verdade foi um movimento de... agora eu já não vou lembrar... a noção que eu tenho é que eu fui meio que trazendo isso para a escola essa necessidade de trazer outras coisas... porque então eu era bastante nova com essa coisa da informática que começava a aparecer... eu falava “gente... eles têm que entrar em contato com isso” não era uma época que todo mundo tinha computador em casa... e aí apareceu essa coisa do inglês... como para mim a língua estrangeira sempre teve uma coisa... uma força muito grande então isso PRA MIM é muito importante tanto que.. é .. uma das áreas que eu mais fico pensando... em trazer... a língua portuguesa... a metodologia não é uma metodologia mas uma abordagem... essa abordagem dentro da aula de inglês... então acho que foi com a minha chegada que isso foi acontecendo... foi uma coisa conjunta minha e da escola... então a escola foi parece... ela surgiu em 77 e aí só em 97-98 que começa mesmo o inglês na educação infantil...

P: entendi...

C1: então só 20 anos depois surgiu o inglês dentro da área curricular... porque até então nós tínhamos... nós tivemos um outro módulo de inglês que era... que lembrei agora... antes da professora especialista então entre aquelas pranchas e a professora então nós tivemos uma escola... terceirizada

P: Ah! E como foi?

C1: aqui dentro... ai... péssimo

((risos))

C1: tanto que a gente falou de contratar um especialista que tenha a nossa linguagem que fale da nossa forma e que tenha um material que a gente concorde... porque eles queriam trazer a escrita o tempo todo... entendeu então essa foi a dificuldade

E; no fund 1

C1: então porque aí a porposta era... a gente tinha antes... era future kids... era uma empresa... nem sei se existe ainda...

P: hmm... não conheço...

C1: que trazia o material então trazia os computadores deles deixava aqui... e aí os professores deles vinham para cá então... não sei por quanto tempo isso durou... mas sei que foi antes de eu entrar depois ... e isso era um curso extra curricular... que era pago à parte não eram todos alunos que faziam... e aí a escola adquiriu os computadores e passou a fazer parte do currículo... e aí na sequência foi o inglês... então o inglês não veio como extra curricular mas veio como essa escola externa que vinha dar aula... então aconteciam vários problemas do tipo... abordagem do professor não ser a mesma da escola... a forma dele conduzir a aula não ser a mesma... então assim falar uma língua completamente diferente né?... o próprio jeito do professor com o aluno... bastante diferente e aí a gente foi percebendo que ... a gente teria condições ... a escola teria condições de tratar a LI aqui dentro como uma questão daqui de dentro e não questão de fora

P: hm-hm

C1: então aí que ela decidiu encerrar esse contrato né e começar o trabalho com um professor especialista... aí foi quando a gente achou esse material da Oxford... agora eu lembrei...

P: e essa... assim essa a gente teve as pranchas... as pranchas começavam no G4 né? E teve essa mudança... e nesse período de transição até a criação da educação infantil trabalhou com a future kids... ou foi só a partir do fund 1?

C1: Aí eu já não vou lembrar... boa pergunta...

((risos))

C1: não... foi até o pessoal da educação infantil... começava com três anos o curso complementar... começava com três anos porque quando eles saíram na verdade quando eles saíram foi que eu entrei e aí os cursos começavam com três anos que era uma coisa mais assim de desenha:: de tentar trabalhar coordenação motora com o mouse porque naquela época é muito diferente que hoje... hoje as crianças pegam o mouse e já saem andando antes eles olhavam... não mexiam e falavam “o que que é isso?”... então é outra época... falo que é até uma outra era... né então teve essa questão então o inglês na educação infantil começou dessa forma... dentro da:: eu acho que não foi nem com as pranchas viu... eu acho que começou com a escola terceirizada... porque como era eu... a dar essa aula com a prancha... eu nunca dei aula na educação infantil... por isso que eu tou lembrando... e porque faz tempo também né?

((risos))

Agora que eu tou lembrando... ela começou no pré agora hoje primeiro ano aí era primeiro ano e segundo ano e depois com essa chegada da escola é que a gente ampliou...então...foi abrindo ano a ano... e aí trouxemos para a educação infantil...

P: entendi... então em noventa e ... sete...

C1: por volta de noventa e sete... por aí... eu acho que foi isso porque não foi uma coisa crescente...na verdade começou no pré... que era a minha sala e aí ela continuou na série seguinte e depois foi pra trás...

P: hm-hm... e na implantação do inglês... mesmo com... com uma escola terceirizada na educação infantil... a secretaria ou a diretoria de ensino teve algum envolvimento... opinaram com relação a alguma ... a alguma enfim regra ou alguma requisição pra essa inclusão no currículo ou não?

C1: eu não... aí eu tenho que te dizer... não sei... eu imagino que não mas talvez tenha tido algum protocolo... algum... porque assim dentro daquele regimento interno tem é o regimento interno e o regimento escolar... o regimento escolar é o que vai dizer do currículo mais amplo... não dá exatamente os conteúdos... mas que fala de forma geral o que cada um trabalha provavelmente nesse documento é que constasse essa informação mas disso eu já não tenho certeza... porque essa época... nessa época eu tava completamente distante dessa área administrativa... estava em sala de aula... então... provavelmente... porque... é... como acontecia dentro do currículo provavelmente sim...

P: houve alguma...

C1: ou talvez não... porque é isso que estou dizendo... que não tenho a menor noção porque como não é obrigatório... se não é obrigatório na verdade eu não preciso ter aquilo documentado... então por exemplo eu posso ter um curso diversificado... eu posso ter um curso de violão... como parte diversificada e o professor não precisa ser formado na área... ele não precisa ser um musicista porque não é do currículo obrigatório... entendeu...

P: entendi...

C1: então não sei se contava nessa documentação porque não fazia parte do currículo obrigatório... ainda não faz né?

P: então o que não faz parte do currículo obrigatório fica a cargo da escola para ela trabalhar como bem entender...

C1: Só aparece na grade curricular onde você tem os nomes das aulas e o número de aulas por série...

P: certo...

C1: entendeu... então provavelmente apareceria inglês e aí lá o número de aulas...

P: carga horária x...

C1: isso... a carga horária... provavelmente deveria ser alguma coisa assim... mas aí... acho que a Regina consegue te falar até essa parte tão lá de trás dentro do... da questão administrativa... entendeu... porque de verdade isso eu nem imagino...

P: nem sabe como pode funcionar...

C1: não... porque eu sei hoje como é... hoje é fácil... porque hoje o professor é daqui... o material é daqui... hoje a questão é outra então ... mas na época que foi terceirizado eu acho que não tinha... eu acho que de verdade não tinha...

P: mas nesse cenário com o professor daqui então a diretoria de ensino também não interfere né?

C1: não... porque não é obrigatório...

P: não é obrigatório então faz da forma que achar melhor...

C1: por conta disso quer dizer... todas as matérias incluindo as obrigatórias também isso acontece ... eles pouco influenciam pouco opinam naquilo que a gente vai fazer... entendeu?

P: entendi...

C1: é bem... é bem amplo

P: mas mesmo assim... pra eu ter uma escola cujo currículo seja reconhecido... por exemplo ao final do currículo do fund 1 eu preciso ter um número de aulas de português...

C1: é... na verdade não é ao final do fund 1... tudo bem ao final do fund 1 você precisa ter uma carga horária X mas você precisa necessariamente ter um mínimo de aulas no primeiro ano no segundo ano no terceiro no quarto no quinto...

E: isso me interessa bastante...

C1: Num tem um... não sei se eu vou falar uma besteira mas eu acho que é um número mínimo de cinco aulas de português por exemplo e a primeira... no primeiro e no segundo ano... acho que até o terceiro nós aqui temos 8 aulas incluindo a de biblioteca... então é mais voltado para leitura né... se eu não me engano são 5 aulas...

P: e esse número de aulas por série ele não está nos parâmetros?

C1: não... e eu não sei onde ele está...

P: é uma boa pergunta... é esse tipo de informação que eu tenho tido dificuldade de encontrar...

C1: porque nos parâmetros você vai falar do pedagógico... na LDB ela vai te falar o que pode e o que não pode... é... e mesmo assim de forma muito ampla... tanto que permite inúmeras leituras né... inúmeras... então assim provavelmente na diretoria de ensino... porque a diretoria de ensino quando você vai fazer o reconhecimento a autorização ela que te fala... ela te direciona nesse sentido...

P: é... acho que vou ter que dar um pulinho lá...

C1: provavelmente você pode ter acesso na hora... porque por exemplo se você quer abrir uma escola...

P: é...

C1: você precisaria ter um contato direto com alguém... então quais as diretrizes iniciais para você abrir uma escola eles tem que te informar isso

(...)

P: e como coordenadora de uma escola de médio porte (...) eu gostaria de saber qual é a sua opinião a respeito da legislação brasileira.(...)

C1: A verdade é que eu acho tudo muito solto... então tudo bem você ter uma certa liberdade... você ter abertura para fazer as coisas para determinar uma série de coisas... mas eu fico pensando que se a escola particular quise::r... ela pode ser muito ruim...

entendeu... assim como a pública... quer dizer você tem né as duas coisas mas é na minha opinião a cobrança deveria ser muito maior então especificamente em relação ao ensino propriamente dito se é uma pessoa de uma outra área que quiser abrir uma escola... quer dizer... você pode chegar lá e pode abrir uma escola... entendeu você contrata gente que vai fazer um projeto e enfim... depois que você tem a autorização aquilo foi-se o processo tá aberto e aí você só precisa dar sequência para aquilo então a minha opinião é essa... assim... é claro que educação é uma área crucial da vida do ser humano e justamente por isso que ela é tão ampla tão passível de tanta coisa... não optando por um lado ou por outro mas permite ter escolas em que você não tenha profissionais da área de educação como é o caso da Lumiar que tem é sociólogos engenheiros como tutores vamos dizer... e escolas em que o aluno entra senta e assim... num sei... mas eu acho que é isso assim a legislação sempre dá essa possibilidade então parece que você fica sempre nas brechas

P: hm-hm...

C1: tudo cai numa brecha de lei... numa.. numa coisa assim.

(...)

Entrevista – C2

P: de que forma é organizado o currículo do Fundamental I aqui na escola?

C2: do ponto de vista legal não existe escola bilíngue então existem outros modelos de escola bilíngue que não é o modelo que a gente tem aqui na escola... que chamam de escola de elite ou de prestígio eu prefiro de prestígio.. porque de elite atende uma mais uma parcela limitada da população e essa não é a característica da escola...

P: hm-hm

C2: mas as escolas bilíngues são obrigadas a atender os parâmetros curriculares nacionais ter os 200 dias letivos... o mínimo a carga horária quatro horas que é o que todas as escolas de ensino fundamental têm que atender... pra elas conseguirem dar conta disso que a lei exige do currículo do MEC e mais o que ela se propõe que é o diferencial a questão do ensino através da segunda língua eles vão ter uma carga horária estendida

P: hm-hm

C2: e as escolas bilíngues que inclusive eu considerei na minha pesquisa são as que seguem esse tipo de exigência porque tem muitas escolas que abrem hoje o que eles chamam de currículo opcional bilíngue e não pode ser caracterizado a rigor como uma escola bilíngue porque você coloca uma hora a mais de inglês então o currículo... as escolas com uma ênfase maior em inglês ou um programa intensivo de inglês mas que não pode ser caracterizado se você pegar os teóricos Baker & Jones você vai ver que não é o modelo de escola bilíngue proposto... agora então agora do ponto de vista legal nos precisamos atender para ter a autorização de funcionamento que o MEC exige basicamente esses requisitos e a gente precisa ampliar a carga horária... então a maioria das escolas é o caso aqui também a gente

divide o tempo em português e inglês... tem outra língua como segunda língua que é o inglês... então pode ser colocado no período ou da manhã ou da tarde período quatro horas em português e no período oposto em inglês... então as crianças vão ter em português tudo o que elas teriam que ter em uma escola regular uma escola brasileira monolíngüe e no inglês a escola tem uma certa liberdade de decidir como ela vai organizar isso que que ela vai dar de matéria de conteúdo em inglês (...) então é basicamente isso... agora... o interessante é como já que temos que cumprir a exigência do MEC em português... o curioso é em inglês... não existe uma exigência não existe... eu acho difícil ser organizado porque as escolas particulares no Brasil infelizmente sempre fizeram o que quiseram isso é um problema... não é sempre uma solução então por um lado tem uma liberdade mas se a escola tiver uma seriedade no trabalho isso vai ser bom... se não tiver vai ser ruim. (...) não sei se ficou clara a resposta...

P: sim...sim ficou... então as escolas particulares elas tem uma grande liberdade e algumas exigências do MEC então você cumprindo com essas exigências você tem como dar contado resto da forma que você quiser...

C2: basicamente no inglês... basicamente no inglês porque não existe escola bilíngüe... até para autorização de funcionamento se nós tivéssemos só com essa carga de aula já teria atendido... do ponto de vista legal nós organizamos como enriquecimento curricular tudo aquilo que o MEC coloca... é obrigatório mas a gente define como enriquecimento...

P: hm-hm... entendi

C2: pra poder ter registrado esse currículo... para ele poder ser... para a gente poder gerar um histórico depois então tem que ser bem... é CHAto de ser

elaborado... é trabalhoso porque eu tenho que fazer as horas casarem... então... se fosse só as quatro horas era facinho...

P: seria ótimo... estou aqui com um documento da diretoria de ensino e fiquei fazendo as contas será que tem que dar quinze aulas ... como é que fica...

C2: é.. é bem chatinho... mas tem que ter né não tem como...

P: é... tem que ter... e existe algum tipo de cobrança... por conta da secretaria estadual:..l...

C2: no inglês nenhuma... nem pedem para ver qualquer tipo de material nada.. nada... pedem pra ver diário de sala... do português... planejamento do português que é o que é exigido por lei o restante a gente acaba mostrando e como a nossa supervisora é muito simpática muito agradável ela acaba ficando até entusiasmada acha bonito... tem uma relação pessoal também não é só uma relação formal mas ... não é uma exigência dela ela não é obrigada a ver esse tipo de coisa é que a gente acaba... a gente fica empolgado e mostra e eles acham interessante... então cria uma relação pessoal também...

P: sem dúvida...sem dúvida...e me conta uma coisa como que as crianças são observadas nesse... pensando em fund I (...) no tocante à competência linguística?

C2: Não é objetivo da escola que eles dominem logo de cara a segunda língua... o primeiro objetivo é a compreensão mesmo porque a gente recebe crianças a qualquer momento... nós recebemos agora duas crianças que não tinham nenhum contato uma não tinha nenhum contato com inglês a outra tinha através das aulas curriculares de inglês então ela tinha uma basesinha mas não dava conta... essa base era principalmente vocabulário não de formar frase de estrutura nem de compreensão de um conteúdo acadêmico então tem que ser feita uma acolhida pra

essa criança dependendo de como ela tá indo ela pode ter um horário fora que a gente chama de apoio pedagógico pra dar essa... pra construir essa compreensão vocabulário um pouquinho de sintaxe mas é muito raro isso acontecer porque o inglês é usado mais na comunicação... então num segundo momento ele vai entrar na questão da linguagem escrita ... é... do ponto de vista mais formal porque aí a linguagem escrita eles vão ler histórias... eles tentam ler as histórias... a professora lê diariamente pra eles... eles vão ver material escrito nas duas línguas na escola mas não é cobrado...

P: hm-hm

C2: então a gente vai observando como essa criança primeiro vai compreendendo o discurso como é muito repetido... todo dia é let's wash your hands it's time for a snack sit down raise your hands esse tipo de coisa muito rapidamente eles pegam porque eles imitam os colegas então quando fala let's wash your hands todo mundo vai pro banheiro e eles falam é isso que eu tenho que fazer então é uma coisa que... parece um pouco a teoria do Krashen... aquele natural approach... então eu acho que é mais parecido com o modo como as crianças aprendem... nos bebês isso é muito forte mas mesmo para quem chega no ensino fundamental a gente vê que isso acontece ... então a primeira cobrança na verdade não é uma cobrança formal rigorosa mas é a primeira expectativa que a gente tem é que a criança entenda o que acontece

P: hm-hm...

C2: e ficar observando muito a reação da criança... se ela fica com aquela cara de ponto de interrogação se acontecer a professora vai usar o português também ou pode pedir também pro amigo falar ou pra amiga falar... então assim "can you explain to he or she what I told...what I said" e a criança vai aprendendo

aos pouquinhos... então a gente vê que dois meses as crianças estão bem adaptadas entendem bem a rotina da escola entendem algumas palavras ou algumas frases assim mais comuns que a gente já relata.. então no primeiro bimestre a gente já percebe e já relata isso... depois vai ser cobrado um pouquinho mais de fala em inglês.. então conforme ele tem essa compreensão... tá adaptado a professora viu que ele tem essa compreensão a professora vai pedir para ele falar certas coisas em inglês... como... Who likes cookies? Então a criança não pode falar “eu”... pode falar me, pode falar I do... mas “eu” já não pode mais falar porque ele já sabe falar “me” e “I do”... nem que sejam coisas assim bem simplezinhas... (...) e eles não querem falar só i do eles já querem falar mais e eles imitam muito então geralmente quem tem mais domínio da língua fala porque () falar primeiro e o outro copia...

P: que legal...

C2: então na hora do circle que a professora pergunta “ah what do you see here?” a criança que geralmente é a primeira a falar é a que tem mais repertório ... e a segunda fica ouvindo e usa muito daquela base pra se expressar também então é uma mistura... um mesmo discurso o seu e o do outro

P: ah...fantástico...

C2: você vê a avaliação... a gente não tem nota a gente observa muito a criança em cada um daqueles itens então: o quando a gente monta a tabela de expectativas de aprendizagem a gente já pensa o que que a gente quer que ele aprenda então a gente pensa como que a gente vai ensinar então a avaliação tem que ser marcada desde o início do planejamento o que a gente vai ensinar algumas coisas não mudam depois algumas coisas que a gente tinha previsto no final porque eles vão muito rápido... outro tem bem claro “isso ainda não dá” então a gente

muda... deixa mais pra frente ... então tanto no português como no inglês a gente tem essa liberdade até porque os parâmetros curriculares mesmo no português não falam quando você tem que ensinar eles são parâmetros... você pode organizar aquilo de acordo com o seu... com a sua realidade... você vê a criança de cinco anos ... não é esperado que eles estejam lendo... a gente não tinha isso no currículo das crianças de cinco anos então a gente tem discutido porque que ele está lendo então metade da sala está lendo no primeiro semestre e o que a gente tem visto é que pode ser a arbitrariedade da língua... do signo... então tem uma coisa assim as crianças pequenas elas pensam que a palavra tá colada no objeto

P: hm

C2: então se eu falar assim numa brincadeira com uma criança de três anos se eu mudar o nome do sol... chamar lua e tirar o nome da lua e chamar sol o que vai acontecer com o dia e a noite... muitas crianças vão falar assim “vai ficar escuro de dia” criança de três...quatro dependendo da criança até cinco anos vai dizer isso.. é que alguns antecipam um pouquinho isso...

P:ah...

C2: porque... desde bebê mais novinhos eles vêm que tem três quatro palavras para a mesma coisa olhar ver enxergar to see to look to stare então quantas palavras tem sentidos parecidos e eles conseguem compreender então eles vêm que não é a palavra que está que pertence ao objeto a palavra está descolada e isso é um conhecimento essencial porque ele já sabe que as palavras representa algo essa representação tão é construída antes mas não é o objetivo a gente não pensou nisso antes a gente começou a pensar nisso depois que as crianças começaram a ler que a professora questionou “mas não era para eles estarem lendo...será que eu não to puxando muito? Será que eu estou fazendo alguma coisa

errada?” aí a gente começou ah vamos dar mais brincadeira deixa eles serem crianças e muito cedo não tá na hora e eles não tavam nem aí eles ficam perguntando “como é que faz isso?” ... “como é que faz isso?” como é que fala bicicleta” e aí elas perguntavam assim “eu respondo (nome)?” se ele perguntar como fala tem que responder não pode falar “não eu só vou te falar ano que vem” é não pode então responde e ver o que ele vai fazer com a informação e é isso também que eu consigo pensar no assunto... então eles brincam você vê que tem outras atividades na escola mas é uma coisa das crianças eu não sei se é o fato de eles terem uma segunda língua presente no ambiente ou se é porque eles tem outros contatos se algumas crianças tem uma terceira língua que desafia que eles às vezes mostram... as crianças sabem que tem outros modos de dizer né...

P: que fantástico...

C2: então isso é gostoso... a gente aprende demais com isso... a gente aprende todo dia ontem foi dia de reunião pedagógica e a gente discutiu bastante essa questão... aqui na escola a gente tem pessoas formadas em Letras pessoas formadas em Pedagogia e uma psicóloga... é interessante como os pontos de vista são diferentes porque aí cada uma vai contribuir de um ponto de vista diferente... de uma formação de uma experiência

P: Muito legal essa troca e as pessoas poderem ter esse espaço...

C2: É porque... ninguém está preparado para trabalhar com educação bilíngue não existe formação específica para isso... eu sou pedagoga eu sinto muita falta de linguística de fonologia de gramática de pragmática... e as meninas de letras sentem muita falta da didática da metodologia... por mais que tenha uma licenciatura é um período curto que na pedagogia você teve que ver ó... semestres... então a

gente tem essa trocas que ajudam a gente a entender melhor de uma maneira mais ampla...

P: que legal essa coisa da equipe se ajudar e a formação ser de fato uma formação contínua...

C2: É nunca é uma questão tranqüila porque sempre tem embates ainda mais mulher aí é muito estrogênio muita progesterona junta muita TPM...

Mas é muito gostoso é um desafio com o pessoal que tá ficando que a gente hoje está com uma equipe mais estável... em escola pequena vem todo mundo pescar no seu aquário

P: ((risos))

C2: eles vão levando as pessoas embora... e então ainda bem porque não tem tanta gente preparada não tem tanta gente com experiência e vão abrindo escolas... eles vêm tentando pegar o seu profissional... e o profissional pode ir ou ficar... então no ano passado uma professora teve quatro propostas outra teve duas propostas... fiquei feliz que elas tenham ficado porque como a escola é pequena o salário n é ainda como uma escola grande... então não é só isso que conta...

P: com certeza... e com relação aos pais... o que você acha que leva os pais a procurarem uma escola bilíngue no Brasil?

C2: curioso porque eu to fazendo um trabalho em uma disciplina lá na UNICAMP e esse é o meu trabalho final da disciplina...

P: ah! Que fantástico...

C2: e eu li bastante e mandei um questionário pros pais para que eles dissessem... porque eu tinha idéia mas eu não tinha certeza não tinha feito uma pesquisa tinha dados que eles diziam o que era importante quando vinham para escola o que falavam nas reuniões e aí algumas coisas das minhas hipóteses se

confirmaram mais algumas não... eu tive algumas pequenas surpresas então eu acreditava que isso tinha muito a ver com globalização... e o mercado de trabalho ... a globalização porque ela tá muito presente e o mercado de trabalho porque eu sei que alguns pais tiveram dificuldades por não falam inglês e não querem que o filho passe pela dificuldade que eles tem de eles poderem ser promovidos e não foram... porque aqui a gente tem não tem elite... aqui a gente tem pais que são desde recepcionista de empresa... uma empresa legal que deve ter um salário interessante mas uma recepcionista... não é uma pessoa assim altamente especializada até proprietários de empresa também então tem os dois lados... mas não é... eu já trabalhei em outras duas escolas bilíngues aqui e esta é a mais pobrinha... que eu trabalhei... é a mais pobrinha e eu acho que tá bom... a educação bilíngue não tem que ser elitista não deveria ser uma coisa de elite... uma coisa só para poucos... não que todo mundo tenha que fazer escola bilíngue mas tinha que ter opção e se você cobra 2.000,00 reais... 2.500,00 reais aí quem faz ...

P: aí fica proibitivo, né? Para a maioria da população...

C2: tem escola que cobra quase 4... 5 mil de mensalidade e acho que aí fica muito elitista mesmo... mas voltando à sua pergunta dos pais... eu achava que eram essas duas que eram bem fortes que eles responderam no questionário... e teve outras duas que não esperava que eles dissessem... uma que ficou mais forte que é a questão da inteligência.. foi acho que dos 41 questionários se não me engano foram 27 que disseram que eles acreditam que uma segunda língua na infância deixa os filhos mais inteligentes... ou seja... existe um lobby das escolas bilíngues se você procurar na internet você vai ver que isso é muito falado... e isso já tá o senso comum já tá proliferando na sociedade pelo menos entre pais que procuram escola bilíngue a questão é existe comprovação científica... não pesquisei isso... não foi

minha tese... minha dissertação não foi sobre isso mas eu tenho minha opinião... eu acho que você pode começar isso depois... dependendo de como for você pode aprender também de um jeito quanto de outro como a gente aprendeu a partir dos 11 anos então eu acho perigosa determinista essa idéia que só até os 6 anos você pode aprender bem... acho uma bobagem...

P: do endurecimento do sistema fonador... tem hipóteses que falam do endurecimento...

C2: é... tem uma hipótese que fala do período crítico

P: é...

C2: que eles falam da janela de aprendizagem... eu pessoalmente não concordo... eu sei que as crianças aprendem muito rápido... porque não tem medo de errar porque tão brincando tão aprendendo através da brincadeira mas acho que é muito complicado a gente supor que a partir daí existe uma prova de que eles aprendem melhor e depois não aprendem mais... eu acho complicado essa dispersão... mas os pais têm um pouco essa visão de que fica mais inteligente... e a outra coisa é que eles acham que aprende mais fácil a língua... eu diferenciei as duas hipóteses porque fica mais inteligente não é só pra língua e de modo geral.. fica mais inteligência para matemática para arte ou pra outras coisas... e outra coisa é que aprende com mais facilidades então... então que eu vi aqui na escola são esses quatro motivos... como eu tinha pensado a globalização e o mercado de trabalho mas além disso é a inteligência e a facilidade de aquisição de línguas na infância...

P: que fantástico...

C2: porque eles têm dito... alguma coisa eu já tinha ouvido... mas eles escreveram isso nos questionários... foi interessante...

P: que legal... que legal...olha isso é muito interessante pois essas são algumas representações que também estou encontrando... alguns sentidos parece que ficam...

C2: marcados...

P: marca:::dos...

C2: e uma outra coisa que apareceu nessa minha pequena pesquisa... porque dá muito pouco porque é disciplina ela foi uma mudança muito grande... mudança linguística... language shift... porque muitos pais ... eu acho assim... as crianças aqui poucas nasceram fora do Brasil... mas um pouquinho mais de pais...o número de pais eu não lembro agora não deu tempo de terminar o trabalho mas eu tenho e posso te mandar... os dados assim dos pais um pouquinho mais de pais estrangeiros e os avós muitos avós estrangeiros e aí eu pergunto das línguas também que línguas são faladas então as línguas faladas pelos avós tem muito de imigração no Brasil então italiano japonês hebraico ainda é mantido por questão religiosa... tem três se não me engano famílias hebraicas aqui... então o que eu coloco minha conclusão provisória é de que tá havendo uma mudança linguística que essas línguas de imigração estão sendo substituídas pela língua hegemônica...

P: hmmm... que interessante...

C2: então... você pensa você pode ter uma origem... sei lá... o pai pode ter sido italiano... e você tem filho... que língua você vai por para ele aprender? Você poderia ter italiano mas ai você opta pelo inglês.. por quê? O italiano é sua língua de herança mas o inglês você sabe que é o que tá sendo exigido né.. a língua hegemônica... então a escolha é voltada...

P: que interessante... e qual a sua opinião...?

C2: do quê?

P: que vantagem ou de que forma a criança muda quando estuda desde cedo em uma escola bilíngue?

C2: olha... eu sou perigosa para responder essa questão... porque eu tenho três visões... eu tenho a minha visão como mãe... tenho minha visão como coordenadora e tenho minha visão como pesquisadora...

P: que delícia... vamos lá...

C2: é difícil casar então vou te dar minha visão uma de cada vez e no final é uma loucura para fazer as coisas baterem umas com as outras... então como pesquisadora na minha dissertação de mestrado eu acho que é uma opção entre outras que não deveria ser uma coisa vista como a “ah é o melhor ou é a única opção disponível” acho que muita gente está pensando isso hoje em dia... e fica meio frustrado... do tipo “ai não posso... não dá pra mim... é muito caro...” e mesmo aqui não sendo das mais caras ainda é caro pra gente ter duas professoras numa sala de doze crianças... a gente tem uma sala de seis crianças... tem que pagar no mínimo os dois salários fora os outros custos então não fica tão barato assim... acessível... ah... então não acho que educação bilíngue deveria ser para todas as crianças não porque eu acho que deva ser proibido eu acho que deveria ter opção assim como você poderia ter a opção por uma escola que o currículo fosse baseado em arte que eu acho fantástico também... que vai resolver outras competências... ou que o currículo fosse baseado mais na parte mais científica... eu acho interessante que a gente tenha opções por mais que a gente tenha que dar conta de uma base comum... a gente podia ter esse tipo de opção assim “ah eu quero desenvolver mais essa área ou aquela”... tem aquelas múltiplas inteligências então acho que como pesquisadora a gente não pode nunca sair assim “ah educação bilíngue é melhor”... não acho... como coordenadora... eu já trabalhei em outras escolas que não eram

bilíngues e aqui... eu acho que juntam as duas coisas... o fato de ser bilíngue ajuda sim... mas a metodologia da escola ajuda... mesmo que não fosse bilíngue acho que seria uma escola interessante também... porque a formação das professoras é o que a gente tem de melhor... hoje a gente tem uma equipe fantástica assim que contribui melhor... acho que quem faz a escola é o professor... quem está na sala de aula é quem faz... a criança nunca vê a direção nunca vê a coordenação... vê assim mas ela não vê você como a escola... a escola é a professora... então se você tem boas professoras provavelmente você vai ter uma educação boa e a equipe vai dando apoio para que cada vez seja melhor então como coordenador eu acho que é uma opção interessante mas seria também uma opção interessante se não fosse bilíngue e fosse boa... currículo bem estruturado tudo certo... agora como mãe a minha opinião é diferente dessas duas...

P: qual é a sua opinião como mãe?

C2: eu tenho duas filhas... uma de sete e uma nove... a de sete está na escola bilíngue desde um ano... a de nove frequentou escola bilíngue dos 2 aos 6 e vem aqui e fica um pouquinho ela é mais ou menos para manter o inglês dela... não conseguiu ficar porque é mais velha do que as turmas que a gente tem aqui... como mãe eu acho muito interessante... primeiro porque é uma gracinha... mãe acha filho uma gracinha tudo que eles fazem é uma gracinha e falar inglês é uma gracinha também... e eu acho que as crianças... as minhas crianças por terem essa facilidade elas tem muito mais acesso... então você tem o mundo todo aberto para elas... 70% do que está na internet tá em inglês... eu acho que não é porque elas vão ficar mais inteligentes... só... não penso muito nisso... eu penso que elas vão ter acesso a certas coisas que se elas não tivessem a língua elas não teriam acesso de jeito nenhum... você vê para entrar numa pós graduação você tem que fazer uma prova

em inglês... se você não tivesse inglês você não entraria na pós graduação as portas estariam fechadas .. então por mais mesmo que na academia exista um certo... não eu acho que isso tá mudando mas havia um tempo atrás uma aversão ao inglês como uma língua assim imperialista acho que isso é uma bobagem porque você tem acesso a outras coisas e outros países que não são nem países hegemônicos que nem a Índia se comunicam em inglês... então inglês pode ser uma ferramenta pra (..) como mãe de libertação ou de acesso a outras coisas... e de mudança de vida pra elas e poderia ser uma possibilidade uma ferramenta de mudança de vida pra outras crianças também... e desse ponto de vista que eu acho que é o mais legal que vale a pena a gente ter inglês...

P: sem dúvida... a questão do acesso...

C2: é...

P: e a relação das crianças ...imagino que de novo você terá várias visões... das crianças que estudam em uma escola bilíngue com a cultura brasileira? De que forma você acha que ela se estabelece... você já trabalhou em escolas que não são bilíngues... tem alguma diferença nessa relação...

C2: não... no começo era uma questão muito forte para a gente que a gente não queria que eles achassem... valorizassem mais a cultura americana... a cultura inglesa... qualquer outra cultura de país anglofalante mais do que eles valorizam a cultura deles... eu lembro de ter lido um texto ... eu acho que é do Rajagopalan lá da Unicamp...

P: Ah:::

C2: mas eu não tenho certeza que é dele... tanta coisa que a gente lê depois para recuperar o que a gente lê ... mas eu lembro de um caso que eu li que me deixou muito triste... era uma criança na Índia... a pesquisa era sobre minorias era

uma criança indiana em uma sala de inglês... e a professora deu aquele exercício básico “o que você quer ser quando crescer” e a professora era inglesa linda loira aquela coisa né? Então o que a menininha de 5... 6 anos respondeu? Que queria ser inglesa...

P: ahhh...

C2: e eu achei aquilo muito triste porque eu espero que os nossos alunos aqui nunca queiram ser americanos nem ingleses porque eles não vão ser nunca é impossível e nem deveria ser desejável... então eles têm que ser brasileiros não sei se com orgulho... porque orgulho é assim uma coisa meio nacionalista... mas eu acho que assim é aceitar eu sou brasileiro e tudo bem não tem que ser outra coisa... é se aceitar... então é por isso por esse medo que a gente aqui discutia muito nas primeiras reuniões... nas primeiras não... mas em uns dois anos essa questão foi muito forte aqui na escola... e a gente já tinha capoeira... mas a gente começou a acrescentar outras coisas da cultura brasileira como a música...

P: hm-hm

C2: festa junina do ano passado teve maracatu, teve cacuriá, teve canto de trabalho e teve ciranda...esse ano também vai ter mas não pode ser só na festa junina então tem que ter o ano todo a gente começou a fazer mais projeto então pra uma escola... antes da lei aprovar a gente já começou a estudar povos indígenas no segundo ano para valorizar a identidade cultural... e para criar um pouquinho de respeito pelo diferente de tolerância... embora essa seja uma palavra complicada né?

P: é... porque tolerar...

C2: é eu agüento né? Eu não acho que é a melhor palavra mas a idéia de que respeite mesmo que valorize que dê o direito da pessoa continuar (..) mesmo

aqui na escola a gente tem duas crianças que são irmãs e que são negras... são as únicas crianças negras da escola e eu acho que assim faz muita diferença tê-las aqui... não pra elas mas para os outros... porque eles têm que crescer com essa visão... eu queria ter mais... mas infelizmente acaba sendo muito ainda a sociedade é muito desigual é muito triste... isso a gente tem aqui dentro também... porque eles têm que conviver com algum tipo de diferença... a gente não tem crianças cadeirantes a gente não tem crianças de inclusão... acho que é mais difícil a gente ter... ligou a semana passada uma mãe que queria pôr uma criança com hidrocefalia... eu pedi para ela vir aqui e a gente conversar porque eu quero entender... não tenho... a gente nunca teve... então não quero receber irresponsavelmente... se a gente for receber a menina é pequenininha tem três anos ainda... mas a gente tem que entender como a gente tem receber essa criança... não é para pôr no fundo da sala e esquecer que a menina tá lá... isso não é inclusão que é o que tá acontecendo em algumas escolas... então se a gente tem condição de atender e bem... porque a gente vai ter um apoio por parte da família porque eu acho que... é o que eu falei por telefone... não é pela criança que está chegando... é pelos outros...

P: sim...

C2: pra eles aprenderem outras coisas... e de que tudo bem de que somos todos diferentes...

P: exatamente...

C2: então acho que a coisa da cultura... das culturas brasileiras porque não existe uma cultura brasileira né... tem muitas culturas brasileiras... se você pegar dentro de São Paulo já é tudo diferente, depende da tribo que você faz parte... e se você comparar São Paulo com outros lugares do Brasil então fica mais diferente...

porque não existe uma coisa chamada cultura brasileira ... acho que é legal conhecer outros jeitos de pensar outros jeitos de viver outros jeitos de comer outros jeitos de falar...isso a gente tenta mostrar pras crianças... e... nesses dois anos atrás que a gente começou a discutir a gente tinha ainda uma visão um pouquinho mais fechada... com um pouquinho mais de estereótipo... de que a cultura brasileira existe e que é isso de que a cultura americana existe e que é outra coisa... mas isso a gente já mudou a gente não pensa mais assim...

P: que legal...

C2: o que eu vejo hoje é:: as crianças falam inglês com a pragmática do português então eles falam TEACHER can I go to the bathroom? Esse TEACER não é britânico... é bem brasileiro... a gente fala isso em português... PROFESSORA posso ir ao banheiro? Agora se fosse uma (...) então eles são todos brasileirinhos... eles podem ser brasileiros em inglês também... não sei se está respondido...

P: está super respondido! Obrigada...

Entrevista – C3

P: então me conta como funciona... você me disse que vocês não ensinam a língua e que a língua é um instrumento de comunicação entre as crianças...

C3: As professoras aqui... as crianças aqui passam por um processo de IMERSÃO então nos primeiros três anos da educação infantil as crianças não falam português em sala... então as atividades de artes de movimento de matemática TUDO é dado em inglês... né então assim as crianças compreendem inicialmente que aqui a gente fala diferente e que aqui dentro é assim que a gente fala mesmo né então a professora não fica traduzindo não tem muito de ensinar e chegar e falar assim olha “bola é Ball” e ficar ensinando vocabulário desse jeito ... NÃO... ou em algum momento ficar ensinando cores não porque na atividade de artes tem cores eles vão falar as cores de qualquer jeito né em inglês então tudo aqui é sempre em inglês...

P: Ah...

C3: quando chega no último ano da educação infantil que é um antes da primeira série... primeiro ano aí entra 25% do português mas eles continuam tendo inglês nos outros 75% do tempo como a única ferramenta que eles tem para se comunicar com a professora... é entre as crianças ...eles falam bastante português ainda mas a professora não se comunica com eles em português ainda...

P: que legal... então me conta uma coisa... e você tem problema na adaptação por conta da língua diferente?

C3: não... depende da idade da criança se a criança já tá acostumada em outra escola entrar aqui na escola bilíngue com quatro anos se a mãe perguntar um dia “e aí o que você fez” “não sei não entendi nada”... aí eles ficam meio desesperados então nesse primeiro momento com esses que são um pouco maiores eles precisam sim da língua mãe deles como auxílio para ele se orientar e saber o

que vai acontecer onde ele tem que ir mas o vocabulário que eles usam no dia a dia mochila agenda isso tudo na primeira semana a criança já tá falando inglês porque aqui dentro é assim né então... no começo é meio conflitante entender que existem dois nomes para a mesma coisa então eles ficam “ai isso aqui é amarelo” e a professora fala “Yes yellow” aí a criança “não... é amarelo” e a professora “Yes yellow” então eles passam por esse momento de conflito inicialmente mas por ser um programa de imersão e os outros amigos também ajudam muito nesse processo né então a professora pede “pega a sua... get your bag” a criança já vai saber que bag é mochila porque o amigo vai mostrar... então e os pequenos não tem problema de adaptação assim... a professora acaba usando um pouco do português, mas assim primeira semana... passado isso não precisa mais ... as músicas que eles cantam na hora da roda... tudo inglês...

P: Como é organizado o currículo da Educação Infantil aqui na escola? Porque pelo que eu entendi aqui no x vocês tem uma...d e que forma funciona? É uma assessoria da (nome da consultoria)... é uma franquia...?

C3: É uma franquia... então assim e no português eles dão assessoria... então assim a gente tem que seguir o currículo brasileiro e o currículo canadense é e o currículo canadense exigido pela (nome da consultoria) então as crianças de f1 enfrentaram problemas de carga horária então uma vez por semana eles ficam período integral para cumprir as duas carga horárias porque o currículo brasileiro exige que tenha história em português geografia em português tem que ter matemática só que matemática e também tem que ter em inglês então quando chega no fundamental 1 a carga horária é dividida 50% em português e 50% em inglês

P: ai, que legal...

C3: e aí eles vão ter em português matemática, ciências e português uma aula de artes e educação física e em inglês eles tem ciências matemática e inglês e uma aula de arte também em inglês...

P: E eles vêm os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes?

C3: ah::: eles seguem a mesma linha então se em matemática tá somando e no outro também vai estar somando só que a linha de raciocínio também é um pouquinho diferente e até se a gente for pensar em relação à escrita a fonte que a gente usa no português que eles começam com letra bastão tudo maiúsculo no inglês NÃO porque o canadense não pede que seja assim então muda a letra eles usam maiúscula e minúscula no inglês

P: no inglês... e então eles começam o letramento no mesmo período em português e em inglês...

C3: é... no nosso último ano da educação infantil que é o intermediate que eles tem 25% de português tem um foco maior em pra escrita que no inglês nesse momento mas assim eles tem contato diário com leitura... com um monte de coisa... mas as hipóteses de escrita do inglês a gente posterga um pouquinho a gente espera fixar o português mas é simultâneo

P:Ah:::

C3: Então assim quando chega primeiro ano eles já (...) nas duas línguas... mesmo no intermediate que é nosso último ano do infantil ... eles já começam a criar hipóteses mais assim no segundo semestre assim mais pro segundo semestre coisas do português já sabe já criaram uma percepção maior de uma experiência todos aqueles processos que é da esquerda pra direita enfim ... então eles vão masterizar isso primeiro em português mas logo na sequência já entra inglês e a partir daí é sempre simultâneo... então é assim um pouco diferente aqui o

fundamental 2 ainda não é bilíngue mas a cada ano que passa mais uma turma vira bilíngue desde que a gente implementou o bilinguismo aqui começou com o primeiro ano e já tá no quarto ano... ano que vem quinto ano também vira bilíngue e a idéia é que o fundamental 2 também vire bilíngue...

P: olha ...que interessante...

C3: é uma proposta diferente dessa mas também vai virar bilíngue...

P: e de que forma a (nome da consultoria) fornece pra vocês a questão da orientação da implementação do bilinguismo eles também fornecem material... como é que funciona?

C3: eles fornecem algumas... a gente trabalha com unidades e com... na educação infantil a gente trabalha com centros de aprendizagem...

P: Ah::...

C3: então tem centro de faz de conta centro de matemática o centro de artes e baseado nisso as crianças tem que explorar sempre nos diferentes momentos e baseado nessa ideia de centros e do separado a gente tem as apostilas que vem da (nome da consultoria) que tem as unidades temáticas então... a gente...sei lá... então dependendo da sala tem uma quantidade x de atividades e vem o tema da unidade 1 é sobre a água... então a gente vai estudar a água nesse primeiro momento a unidade 2 é sobre a família então a gente entra com outro assunto né então eles fornecem sim esse material para o professor e pras crianças nada é dado é tudo nosso assim então... a gente tem assim o programa (nome da consultoria) foi feito pra:: as crianças que ficam no Canadá na educação infantil eles ficam duas horas e meia em sala... aqui a gente fica quatro horas e meia... então todo esse resto nós que colocamos... então a gente põe mais atividades de movimento... mais

atividade de arte que eles não focam muito... é mas eles fornecem a apostila pro professor e um treinamento pros professores também...

P: lá no Canadá?

C3: Aqui... os canadenses vêm pra cá...

P: Hm-hm

C3: Aí a gente junta algumas unidades... de algumas (nome da consultoria) que agora já tem bastante... e tem em 8 países assim... então a (nome da consultoria) em si cresceu muito não foi só no Brasil... e aí é isso então eles vêm e uma vez por mês também vêm um coordenador pedagógico canadense para acompanhar como é que tá é e eles tem todo um sistema que eles chamam de quality assurance que ou a gente recebe esse certificado ou não então tem todo um acompanhamento então a questão de material porque nessas unidades tem material que a gente precisa usar a quantidade de livros que e uma quantidade enorme é uma média de 250 livros por sala... de leitura do inglês só...

P:olha...

C3: então tem toda essa parte e aí a gente tem sim esse acompanhamento agora do português a (nome da consultoria) dá uma assessoria porque o programa em si foi feito pro inglês então... e do fundamental 1 nós escolhemos o material que a gente vai usar qual é o livro que a gente vai adotar para todas as matérias... mas no infantil não... nos três primeiros anos é só o currículo canadense mesmo porque é imersão então eles não tem português...

P: e também não tem problemas de... ah, uma outra coisa que eu queria te perguntar é que vocês tem centros de aprendizagem e esses centros a (nome da consultoria) ela institui (...) ou a escola adapta de acordo com a sua cultura de acordo com a sua necessidade...

C3: Não... isso é estipulado por eles... então assim e eles são bem específicos o que tem que ter em cada um... então sei lá... o centro de matemática tem que ter 12 quebra-cabeças na sala tem que ter os blocos de construção... eles... gostam muito de blocos ((risos)) a gente tem mais essa parte de Legos e tudo, mas não tem que ser blocos... super difícil achar algumas coisas que eles pedem assim algumas coisas então a gente apresenta (...) existe uma diferença cultural mesmo no interesse... tem uma unidade na nossa turma de 2 anos que é do Dr. Seuss que é super famoso lá e que é um gato que conta histórias é a história desse gato que tem textos gigantes poucas imagens e assim nossas crianças ficavam entediadíssimas... e tinha uma unidade só pra isso... e aí a gente começou a reclamar... não dá... não flui... eles não se interessam... eles mudaram pra gente mudaram pra contos de fadas... então assim eles ouvem também a escola nesse aspecto mas tem choque cultural... então mesmo na questão do Canadá eles valorizam muito ciências então tem uma coisa que a gente não tá acostumado a ver muito se for em escola de ei você raramente vai ver assim fazendo experiência mesmo desde os pequenininhos ... e transformação ... e eles cobram muito isso então a gente tem que montar um centro de ciências com lupa... porque é super valorizado...

P: que fantástico... e isso dentro de cada sala...

C3: dentro de cada sala... (...) ((entrevistada explica em detalhes a composição de cada centro))

P: e na questão de legislação ou de documentação vocês sofrem, por adotar o sistema canadense vocês sofrem alguma pressão da secretaria de educação ou não, eles vêm tudo numa boa...

C3: normal... assim... porque não tem nada... não tem nenhum documento ainda sobre escolas bilíngues e então o que a gente tem que fazer... a gente tem

que garantir a legislação brasileira o que eles pedem com relação à quantidade de carga horária então a carga horária de ciências a carga horária de história isso a gente tem que cumprir sim e isso a gente cumpre então a gente sendo...por ser uma escola bilíngue na verdade é um complemento então assim na hora de lançar algumas coisas fica um pouco diferente tem que lançar mais horas de aulas de inglês... mesmo tendo aula de ciências em inglês a gente lança como inglês por exemplo...

P: hm-hm

C3: mas assim fica uma carga horária de inglês maior mas aí a exigência é igual a qualquer outra escola tem que seguir o currículo brasileiro que é o que a gente faz porque escola bilíngue é diferente de escola internacional porque escola internacional você segue outro currículo e aí não tem nada a ver com a legislação brasileira... mas como não existe uma legislação falando de escolas bilíngues... tanto que tem escolas que se denominam bilíngues porque tem 1h de inglês por dia ou 40 minutos por dia isso não... ao meu ver isso não é ser bilíngue...

P: Isso é interessante (...) me deparei com uma quantidade de interpretações do termo né...

C3: Tem escola que se diz bilíngue opcional, então a criança fica a manhã inteira no português e à tarde tem a opção de ficar duas horas, uma hora por dia no inglês... então é uma visão diferente porque aqui o que a gente tem é inglês como ferramenta de comunicação..então assim... é lógico que entre os amigos eles vão falar português porque eles estão acostumados ai tem uma ou outra criança estrangeira mesmo...isso a gente tem que levar em consideração também, viu? Eu diria que 70% dos pais aqui não falam inglês...

P: Olha que interessante...

C3: É.. então tem muita gente que fala “ai, porque a escola é bilíngue, porque tem muito pai que fala inglês, pai americano?” Não... justamente para não ter que passar pelo sofrimento que é você ter que aprender uma segunda língua... muitos dos pais passaram por um certo trauma ao estudar inglês, tudo “ai, não quero que ele passe por isso, então vou botar na escola bilíngue”

P: Hmm.. é, é...me conta uma coisa (nome da consultoria), você trabalhando com a abordagem (nome da consultoria), você acha que existe alguma vantagem em comparação a outros métodos?

C3: Eu já trabalhei em escola que não tem (nome da consultoria) e escola que tem (nome da consultoria)... tem uma diferença porque de certa forma mesmo que a gente tenha uma liberdade na (nome da consultoria) é uma liberdade restrita... então você não pode... assim... agora eu vou trabalhar SOL não dá... né... então aqui a gente consegue complementar a (nome da consultoria) ... e a gente institui uns projetos com as crianças... que também trabalham OUTROS temas

P: Ah:::

C3: Então assim... acho que assim... a (nome da consultoria) por si só você pegar não dá conta e mesmo porque nem é o esperado... se as crianças lá ficam duas horas e meia e aqui eles ficam quatro horas e meia vai faltar conteúdo... claramente então assim a (nome da consultoria) com a complementação que a gente dá... eu acho que é ótimo... assim...né... o contato das professoras com nativos é muito grande então sempre tem canadenses aqui visitando a escola ou eles dão treinamento isso faz a diferença... né... do que escolas que são bilíngues mas que não tem nada a seguir né... não tem um programa propriamente dito a seguir geralmente o que as escolas fazem... segue o referencial curricular para a Educação Infantil e aí então eles institui os projetos de:les nesse contexto/no

contexto bilíngue para garantir que todos os eixos sejam trabalhados...então movimento matemática artes então assim eu vejo sim diferença e acho que a (nome da consultoria) tem uma questão a mais justamente por ser culturalmente mais rico por valorizar algumas coisas que nós não valorizamos tanto... como eu falei se a gente for pesquisar as escolas você vai ver que a parte de ciências de matemática nem é tão trabalhado quanto a (nome da consultoria) pede então assim é um complemento... eu achei ótimo porque se a gente pega o que nós temos a tendência de trabalhar mais que é a parte de linguagem a parte de artes que é super valorizada e pega o canadense que valoriza outra área então assim DÁ certo...

P: Ah, que legal...

C3: Fica um mix bom... e tem um certo controle de qualidade... então eles visitam a escola pedem material apropriado para a idade os temas que eles pedem nas unidades para as idades são super adequados... né... então acho assim que tem um plus... é melhor... porque as escolas que são bilíngues e não tem nada eles não têm um norte assim na verdade o norte é eles que vão estipular o norte deles e pode não garantir muitas coisas

P: Com certeza...de que maneira as habilidades das crianças em LE são avaliadas ou são observadas?

C3: Então... como eles estão em um programa de imersão a parte de linguagem é trabalhada assim 100% do tempo né então assim a professora sempre falando inglês com as crianças ah::: as professoras com o passar do tempo começam a exigir mais então essa criança “ai quero água” então pede “I want water please” ou “can I have some water please” e eles começam a pedir então assim a parte de fluência mesmo a gente trabalha muito...né o tempo inteiro... agora a parte de

escrita a parte de leitura ... você vê TODOS os dias TODAS as salas tem um livro de história...uma roda de história né... a partir do intermediate as crianças começam a levar livro pra casa pra ler ... né... e nisso a gente enfrenta um pouco de dificuldade... se a gente levar em consideração que a maioria dos nossos pais não fala inglês então eles não conseguem contar história ou até conseguem mas não com a qualidade linguística que a gente quer então a gente em alguns momentos acaba evitando mandar livro pra casa EM INGLÊS por causa disso... senão ele pode ter uma pronúncia não tão boa e expor a criança a um inglês que não seja de qualidade ...

P: Hmm...

C3: Mas aqui em sala toda a parte de oralidade... então tudo que eles vão começar a pedir então cores necessidades básicas são tudo em inglês né:: então tem a parte de escrita é o que eu falei no último ano do infantil eles começam a criar hipóteses de escrita do inglês e aí no F1 que eles começam mesmo a serem alfabetizados em inglês ... aí... usando a parte fonética.. aí vai super pelo som

P: Ah::: que muita gente chama de Phonics

C3: É::: é o que eles usam no Canadá nos EUA também.. né... então...
(silêncio)

P: Ah, que legal... então me conta uma coisa agora voltando um pouco aos pais porque você acha que os pais buscam uma escola bilíngue, mesmo que não falem inglês?

C3: Então... justamente...geralmente o trauma que eles passaram de falar assim “a:::i foi tão difícil pra mim aprender inglês então eu não quero que meu filho passe por isso” né muitos pensam que por ser o mundo... pela globalização né... o inglês é a língua mais falada então por conta de ser uma língua universal então que

eles já querem garantir desde o começo...né... muitos levam em consideração custo... porque assim por ser... pela região que a gente está o nosso preço sendo escola bilíngue não é caro ... se a gente for comparar com escola do jardim paulista por exemplo é o dobro daqui... muda muito de região para região muda muito...muito ... e nós somos assim... aqui na Zona Leste nós somos as únicas que tem fund I em inglês... escola bilíngue de educação infantil você acha... fundamental 1 bilíngue é raro (...) e aí o que os pais buscam... que o filho já fale inglês desde sempre e que não seja uma coisa penosa porque é natural para eles...como a gente aprende o português... porque o português a gente aprende com alguém falando com a gente constantemente porque tem gente que conta história modelos para a gente no português... e aí a gente... é a mesma coisa então eles tem modelos em inglês a professora só fala inglês as histórias são em inglês tudo... as atividades são em inglês então não é nada penoso... é algo natural... e demora para eles perceberem que são duas línguas diferentes e que “nossa eu falo inglês”... né... então... eles começam a perceber isso quando eles acabam virando um pouco macaco de circo então o pai ...mostrando pro amigo...o pai “conta pra ele como é aquela música” ou “conta cores que você sabe em inglês” e aí a criança começa a perceber “nossa realmente eu falo alguma coisa de diferente né?” mas eles criam essa percepção de que são duas coisas...tem dois nomes diferentes pro mesmo objeto...por volta dos dois..três anos eles já tem isso em mente com 5 anos eles já super sabem que um é português e outro é inglês (...) e os pais...assim... o interesse deles é esse ir pensando no custo de filho que já estuda um horário.. já estuda um período em português então o pai vai ter que matricular em uma escola de inglês ou de fim de semana ou no período da tarde...então é um pouco mais penoso e pensando em relação ao custo...se você for pegar um curso de inglês bom e que seja um pouco

mais especializado para a criança realmente adquirir a fluência se você somar o valor dos dois realmente compensa vir ... colocar o filho direto numa escola bilíngue...

P: Sim... sem dúvida... com essas contas... e tem a comodidade...

C3: É:: você tem que levar e buscar e fora a gasolina que vai gastar, o trânsito que vai pegar... o desgaste da criança...sai da escola vai pra casa almoça acha que vai descansar não... põe a roupa vai pro inglês assim e os pais preferem investir numa língua...nesse caso... que seja uma terceira língua para o filho... vão estudar espanhol... a gente tem alguns alunos que estudam coreano...chinês... alguns... então aí já tem que garantir o coreano o japonês o inglês fora que alguns fazem Kumon...

P: Com certeza... que maratona...

C3: Maratona... é muito cansativo... tem pais que eu chamo pra conversar falo “olha...seu filho tá sobrecarregado ele precisa ser criança também...ele tem três quatro anos...” e essa é a idade... três quatro anos vai pra nataçãõ vai pro coreano... já tive aluno que estudavam chinês aos sábados... a cultura oriental é diferente.. eles tem uma exigência maior com o filho... uma demanda maior então eles nunca acham que é muito (...) eu já tive alunos que estavam aqui na escola bilíngue cursando Red Balloon ... e eu disse “veja bem... seu filho já va:::i garantir essa língua aqui.. para de estressar essa criança ele não precisa disso... deixa que o inglês a gente garante”

P: Entendo... e a gente até agora falou sobre os pais... mas e na sua opinião você acha que existe alguma vantagem que estudar em uma escola bilíngue pode trazer a uma criança na educação infantil...

C3: Todas (risos) eu desde sempre trabalho em escola bilíngue e já trabalhei em mais de uma escola e assim... mesmo vendo os estudos neurológicos com relação ao bilinguismo só tem vantagem... assim... a gente estimula um outro pedacinho do cérebro então... assim já foi comprovado isso... não sei qual é o benefício mas assim que as crianças que estão em escola bilíngue tem uma massa cinzenta maior... se isso realmente é um benefício... não sei te dizer né mas toda a questão... se a gente for pensar... se a criança quando já fala uma língua que a gente chama de gramática universal então a estrutura de frase... ordem de coisa... se a criança dominar um segundo idioma ela vai usar o primeiro como referência então... ela já possui toda uma estrutura de gramática... já possui toda uma estrutura de formação de tempos... que ela vai passar para a segunda língua... e que às vezes dá certo... ou não.. se a gente for pensar em caso que nem... sapato azul... que em inglês é blue shoe mas ele vai testar isso e ele vai usar esse conhecimento prévio que ele já tem então assim toda essa parte... um aparato linguístico que é muito complexo que a gente tem que adquirir na primeira língua ele já adquiriu então quando ele for aprender a segunda língua vai ser mais fácil... né:::....eu só vejo benefícios... nu:::ncã tive uma criança assim... pra essa criança não recomendo ou isso causa um atraso de linguagem nessa criança... “ah, então você não tem criança com atraso de linguagem” tenho sim mas não significa que é o contexto bilíngue... com certeza se essa criança tivesse numa escola que não é bilíngue ela também ia ter esse atraso... então tem duas crianças que eu vou lembrar agora... uma que só fala as vogais em português então esse atraso de linguagem já é no português não relaciona em nada com o contexto bilíngue mesmo porque quando a professora dá as orientações para ele ele responde super bem então se você falar para ele “go there get your bag” ele vai fazer tudo o que você pediu mas ele tem um atraso na

fala ... e uma outra aluna também... você entende a primeira e a última palavra as do meio você não entende nada do que ela fala... é tudo super enrolado... no português também e foi uma criança que não entrou aqui pequenininha entrou estava com dois... três... três anos... então assim... esse atraso de linguagem que ela tem na língua ela teria numa escola que não é bilíngue né... então assim eu não acho isso interessante... para a criança desgastante porque quando eles entram aqui... quando eles são muito pequenininhos... como te falei nosso grupo de toddler eles tem um ano e pouquinho... um ano e meio... eles não tem essa noção de aprender outra língua eles aprendem que aquela água chama water... e aí acabou... ele vai nomear aquilo de water e viu que funcionou e é isso que vai fazer... assim... na parte de escrita não sinto que... as crianças passam sim por um momento de... que diferencia muito na aquisição de escrita do inglês mas isso é uma coisa óbvia e ao contrário também... a gente tem crianças americanas que vêm pra cá e sabe que hot é com h então se a professora pede para escrever rato ele vai escrever com o h... (...) e se essa criança for exposta a uma terceira língua se a gente for pensar em toda essa questão da gramática universal já ampliou mais ainda... já tem outras possibilidades então pensando em sei lá... sujeito oculto que no português a gente fala “chove” em inglês não pode falar “rains” tem que ter “it” “it rains” então ele já tem duas possibilidades se for aprender francês ou italiano o alemão ele já vai conseguir relacionar o que ele já tem... né... então assim eu só vejo benefício né... nunca tive uma criança que eu falei... que reclamasse que chorasse então quando a criança tem seus quatro cinco anos que entra no sistema de imersão e não fala nada de inglês ela fica no começo mas aí a professora dá esse apoio inicial na língua mãe por pouco tempo... porque não precisa... ((somos interrompidas pela assistente, que a chama))

P: Então sei que agora você tem que ir... minha última pergunta o que você acha que essas crianças que tem a educação infantil em inglês como ela estabelece relações com a cultura brasileira na qual elas vivem imersas?

C3: Então assim... aqui a gente procura trabalhar a cultura canadense e a brasileira... então já trabalhei em escolas que não tinha nada da cultura brasileira ou americana porque nem os feriados canadenses ou americanos comemorava... ficava mais neutra.. o que acontece a criança aprendia algumas brincadeiras em inglês e ela descia para brincar no prédio todo mundo ia brincar de corre cotia ela não fazia idéia do que era corre cotia... então assim aqui a gente valoriza muito as duas culturas... tanto que na educação infantil a gente tem uma... que é um momento extra mas a gente tem que é um momento de cultura brasileira... para as crianças conseguirem ser expostas a isso... então assistir o Sítio do PicaPau Amarelo... né... a parte de cultura com qualidade... ao folclore brasileiro a lenda rima brincadeiras infantis então fazer... pede lá para... barra manteiga... queimada.. toda essa parte que a gente trabalha que a gente tem como cultura... festa junina a gente comemora é tudo o que não envolve cunho religioso e mais folclórico... a gente comemora ... então a Páscoa a gente menciona mas não comemora... (...) na parte cultural a gente valoriza e a gente trabalha isso com as crianças no português né... mesmo porque você não vai conseguir contar a história do Saci em inglês o saci não tem em inglês (...) então a gente tem um momento extra para essa parte de cultura brasileira na educação infantil e aí depois do intermediate que eles já têm 25% em português já sai porque aí eles já tem português como componente curricular... ((assistente entra e a chama novamente))

P: Então obrigada por seu tempo e sua colaboração...