

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE POR SEUS AGENTES  
EM UMA VISÃO DIALÓGICA COM A TEORIA  
DA LUTA POR RECONHECIMENTO**

Discente: Marcelo José Baccarin Costa

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

**Campinas 2020**

**MARCELO JOSÉ BACCARIN COSTA**

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE POR SEUS AGENTES EM UMA  
VISÃO DIALÓGICA COM A TEORIA DA LUTA POR  
RECONHECIMENTO**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas,  
como parte dos requisitos necessários para a  
obtenção do grau de Mestre.**

**Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.**

**Campinas 2020**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzioli Pires CRB 8/6920  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

371.97  
C837e

Costa, Marcelo José Baccarin

A educação bilíngue por seus agentes em uma visão dialógica com a teoria da luta por reconhecimento / Marcelo José Baccarin Costa. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

232 f.: il.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Educação bilíngue. 2. Bilinguismo. 3. Interacionismo simbólico. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 371.97

**MARCELO JOSÉ BACCARIN COSTA**

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE POR SEUS AGENTES EM UMA  
VISÃO DIALÓGICA COM A TEORIA DA LUTA POR  
RECONHECIMENTO**

Este exemplar corresponde à redação final  
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de novembro de 2020.



DR ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO  
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR<sup>a</sup> ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI  
PUC-CAMPINAS



DR RONALDO MANGUEIRA LIMA JR  
UFQ- Universidade Federal do Ceará

Ao Luigi e ao Pietro, o melhor presente que eu poderia ter dado a mim mesmo, e um ao outro, que me ensinaram que há coisas muito importantes e urgentes, das quais eu nem suspeitava.

À Cristina, companheira, crítica e apoiadora incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta dissertação está escrita na primeira pessoa do plural, não por um mero recurso de retórica, mas porque acredito que não se constrói nada, muito menos um texto como este, sozinho. Ela é, portanto, polifônica e intertextual como o é tudo o que produzimos. Cabe então agradecer a todas as vozes que se fazem presentes aqui, embora algumas mereçam menção especial.

Ao meu orientador a quem chamo carinhosamente e verdadeiramente de “mestre”, o professor Artur José Renda Vitorino, pessoa de enorme profundidade teórica e de ainda maior humanidade.

Aos demais membros das bancas de qualificação e de defesa, professores que aprendi a admirar e com quem aprendi muito mais do que imaginam.

Aos autores aqui citados, com suas ideias forjadas a custo de muito trabalho e reflexão.

Às crianças participantes da pesquisa, que me permitiram entrar um pouco em seus mundos, alegrias, tristezas e sonhos, e, ao fazê-lo, tornaram nosso trabalho verdadeiramente significativo. A suas famílias que deram um pouco de si, do seu tempo e das suas vidas para poder contribuir.

Aos meus pais, José e Aparecida de quem aprendi tudo no início e cujas vozes ainda ecoam em tudo que faço.

“Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo.”

Ludwig Wittgenstein

## RESUMO

Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação”, e no Grupo de Pesquisa “Política e Fundamentos da Educação”, **a presente dissertação investigou o papel do reconhecimento intersubjetivo - termo cunhado por Hegel, e posteriormente desenvolvido em estudos teóricos por Axel Honneth (2013) - no bilinguismo de crianças em fase de transição entre as séries iniciais e as finais do Ensino Fundamental.** Aliado a Honneth, a investigação agregou elementos à reflexão sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento do bilinguismo, com a inserção do reconhecimento como variável à emergência da autopercepção de ser competente em mais de uma língua. Assim, além do aporte teórico de Honneth, que descreve a luta por reconhecimento dentro da intersubjetividade como força central na existência humana, a pesquisa dialoga com a psicologia social de George Herbert Mead (1967), que nos permite compreender a formação do si mesmo (*self*) e da mente a partir da linguagem e da interação. O trabalho traz também uma exposição de recortes históricos do bi ou plurilinguismo e das diferentes maneiras como o bilinguismo se realiza hoje, tanto na educação como no cotidiano. Apresentamos, também, conceitos relacionados ao bilinguismo e à educação bilíngue que refletem o estado atual do conhecimento nesta área. A fase empírica da pesquisa foi constituída de entrevistas semiestruturadas, por meio de suporte virtual, com doze participantes com idades entre 9 e 12 anos. Tais entrevistas, tratadas pelo método de análise de conteúdo sugerida por Laurence Bardin (2016), revelaram o importante papel da interação social e das estratégias de aprendizagem próprias dos indivíduos investigados no desenvolvimento da sua percepção de que sabem mais de uma língua. Como interação social, entende-se tanto o reconhecimento intersubjetivo em âmbito escolar, familiar e comunitário, como a interação através de artefatos culturais, tais como: músicas, *games*, filmes, vídeos e outros. O presente trabalho também discute políticas públicas direcionadas ao ensino de línguas adicionais, e sugere os possíveis benefícios a serem colhidos pela implantação de políticas que promovam o ensino e atividades que favoreçam interações nessas línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou mesmo na Educação Infantil.

Palavras-chave: bilinguismo, educação bilíngue, reconhecimento intersubjetivo, interacionismo simbólico



## ABSTRACT

Developed in the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas, within the Research Field “Public Policies in Education”, and within the Research Group “Politics and Principles of Education”, **this dissertation investigated the role of intersubjective recognition - a term coined by Hegel, and later developed in theoretical studies by Axel Honneth (2013) - in the bilingualism of children in their transition between primary and secondary education.** In addition to Honneth, the investigation added elements to the reflection on the factors that contribute to the development of bilingualism, with the insertion of recognition as a variable to the emergence of self-perception in being competent at more than one language. Thus, in addition to Honneth's theoretical contribution, which outlines the struggle for recognition within intersubjectivity as a central force in human existence, this research intersects with George Herbert Mead's (1967) social psychology, which describes the formation of the self and the mind based on language and interaction. The work also brings a display of historical instances of bi or plurilingualism and the different ways in which bilingualism takes place today, both in education and in everyday life. We also present concepts related to bilingualism and bilingual education that reflect the current state of knowledge in this area. The empirical phase of the research consisted of semi-structured interviews, performed via online platforms, with twelve participants aged between 9 and 12. Such interviews, treated by the content analysis method suggested by Laurence Bardin (2016), revealed the important role of social interaction and learning strategies specific to the individuals investigated, in the development of their perception that they know more than one language. In this context, social interaction means both the intersubjective recognition at school, family and community level, as well as the interaction through cultural artifacts, such as: music, games, films, videos and others. This study also discusses public policies aimed at the education of additional languages, and suggests the possible gains to be had by implementing policies that promote teaching and activities that favor interactions in these languages, in the early grades of Elementary Education, or even in Early Childhood Education.

Keywords: bilingualism, bilingual education, intersubjective recognition, symbolic interactionism

## LISTA DE ABREVIACOES

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CEB - Câmara de Educao Básica do Ministério da Educao
- CLIL – Content and Language Integrated Learning*
- CNE - Conselho Nacional de Educao
- EB – Educao Bilíngue
- EF1 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- EF2 - Anos Finais do Ensino Fundamental
- EI - Educao Infantil
- ELF- English as a Lingua Franca* (ou ILF- Inglês como Língua Franca)
- EM - Ensino Médio
- EMI – English as a Lingua Franca*
- IES - Instituio de Ensino Superior
- L1 – Língua materna, língua de pertencimento
- L2 - Segunda língua, ou língua-alvo de aprendizagem
- LA – Língua adicional
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educao
- MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEIBF – Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira
- [...] – Trecho omitido

## LISTA DE FIGURAS

- |  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Uma ilustrao do período sensível para a aquisio de linguagem (GROSJEAN & BYERS-HEINLEIN, 2018, P. 19) | 26 |
| Figura 2 - Trecho 1 da transcrio e indexao das entrevistas   | 94 |
| Figura 3 - Trecho 2 da transcrio e indexao das entrevistas   | 94 |
| Figura 4: Planilha de dados para a construo dos gráficos.   | 97 |
| Figura 5: Planilha de unidades consolidadas em frequência, intensidade e direo.                                   | 98 |

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade dos Participantes	82
Gráfico 2	Gênero dos Participantes	82
Gráfico 3	País de Residência dos Participantes	83
Gráfico 4	Tamanho dos Centros Urbanos onde Residem os Participantes	83
Gráfico 5	Tipo de Escola onde Estudam os Participantes	83
Gráfico 6	Tipo de Escola – Autointitulada Bilíngue?	84
Gráfico 7	Uso do Idioma no Âmbito da Família Nuclear	84
Gráfico 8	Uso do Idioma no convívio dos Participantes em Outros âmbitos Sociais (Família Estendida, Comunidades, Amizades, Organizações e Eventos)	84
Gráfico 9	Autopercepção de Competência Bilíngue	85
Gráfico 10	Língua de Pertencimento	85
Gráfico 11	Línguas Adicionais às Quais Foram Expostos Extensivamente	86
Gráfico 12	Habilidades Linguísticas - Frequência	99
Gráfico 13	Habilidade Linguísticas (Autopercepção Negativa ou Ambígua)	100
Gráfico 14 -	Habilidades Linguísticas (Autopercepção Positiva)	100
Gráfico 15 -	Habilidades Linguísticas - Intensidade e Direção	101
Gráfico 16 -	Habilidades Linguísticas - Intensidade e Direção (Autopercepção Negativa ou Ambígua)	101
Gráfico 17 -	Habilidades Linguísticas - Intensidade e Direção (Autopercepção Positiva)	102
Gráfico 18 -	Frequência das Unidades Causais	103
Gráfico 19 -	Frequência das Unidades Causais (Autopercepção Negativa ou Ambígua)	104
Gráfico 20 -	Frequência das Unidades Causais (Autopercepção Positiva)	104
Gráfico 21 -	Intensidade e Direção das Unidades Causais	105
Gráfico 22 -	Intensidade e Direção das Unidades Causais (Autopercepção Negativa ou Ambígua)	106
Gráfico 23 -	Intensidade e Direção das Unidades Causais (Autopercepção Positiva)	106
Gráfico 24 -	Frequência por Categorias	107
Gráfico 25 -	Frequência das Categorias (Autopercepção Negativa ou Ambígua)	108
Gráfico 26 -	Frequência das Categorias (Autopercepção Positiva)	108
Gráfico 27 -	Intensidade e Direção por Categorias	109
Gráfico 28 -	Intensidade e Direção das Categorias (Autopercepção Negativa ou Ambígua)	110
Gráfico 29 -	Intensidade e Direção das Categorias (Autopercepção Positiva)	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1a -	Participantes da pesquisa (a)	81
Quadro 1b -	Participantes da pesquisa (b)	81
Quadro 2 -	Frequência, Intensidade e Direção da Unidade “Minha escola é grande.”	98
Quadro 3 -	Frequência, Intensidade e Direção da Unidade “Minha escola é grande.” por grupos de participantes com autopercepção positiva e negativa ou ambígua.	99

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	14
Justificativa	16
Objetivos Gerais e Específicos	16
Problema de Pesquisa e Hipótese	17
<b>Capítulo 1 – Conceitos</b>	19
1.1. As Definições de Bilinguismo e uma Proposta	19
1.2 Outros Conceitos	24
1.2.1 Bilingualidade e Bilinguismo	24
1.2.2. Bilinguismo Coordenado e Bilinguismo Composto	24
1.2.3. Bilinguismo Infantil Simultâneo ou Consecutivo, Adolescente e Adulto	25
1.2.4. Bilinguismo Endógeno e Exógeno	26
1.2.5. Bilinguismo Aditivo e Subtrativo	27
1.2.6. Bilinguismo Bicultural, Monocultural, Acultural e Descultural	27
1.2.7. Heteroglossia, Diglossia e Monoglossia	28
1.2.8. Práticas Translíngues	28
1.3. Educação Bilíngue	30
1.3.1. A Classificação de Fishman e Lovas	30
1.3.1.1. Intensidade	30
1.3.1.2. Objetivo	31
1.3.1.3. Status	32
1.3.2. A Educação Bilíngue conforme Nossos Critérios	32
1.4. Línguas Francas	33
1.4.1. O Papel que o Inglês Ocupa na Atualidade - Língua Mundial, Internacional, Global ou Língua Franca?	33
1.4.2. <i>EMI (English Medium Instruction)</i>	36
<b>Capítulo 2 - Efetivações Passadas e Atuais do Pluri e do Bilinguismo</b>	37
2.1. O Plurilinguismo à Luz da História	37
2.2. Os Bi- e Multilinguismos e suas Particularidades	40
2.2.1. Regiões de Fronteira	41
2.2.2. Os Imigrantes	42
2.2.3. O Bilinguismo Indígena	44
2.2.4. O Bilinguismo como Conquista dos Surdos	45
2.3. Países Bi- ou Multilíngues	46
2.4. Escolas e Organismos Internacionais	48
2.5. Dos Cursos Livres às Escolas Bilíngues	49
2.6. Diretrizes Curriculares para a Oferta de Educação Plurilíngue	51
<b>Capítulo 3 – Mead, Mead por Honneth e a Intersubjetividade</b>	56
3.1. Axel Honneth e o Reconhecimento Intersubjetivo	57
3.1.1. Três Esferas do Reconhecimento: O Amor, os Direitos e a Solidariedade	58
3.1.2. Honneth e a Educação	63
3.2. George Herbert Mead e o Interacionismo Simbólico	65
3.2.1. Gesto, Gesto Vocal, Linguagem e Inteligência	66

3.2.2. Os Estágios (Preparatório, Brincar, Jogar),	69
3.2.3. O Eu, o Mim e o Si Mesmo ( <i>I, me e self</i> )	70
3.2.4. Mead e a Escola	72
3.3. A Formação do Sujeito Bilíngue na Infância e em Outras Idades	73
<b>Capítulo 4 – Fase Empírica da Pesquisa</b>	<b>75</b>
4.1. Método	75
4.1.1. Produção de Dados Empíricos	77
4.1.1.1. Entrevistas Semiestruturadas	77
4.1.1.2. Participantes da Pesquisa	78
4.1.2. Análise de Conteúdo	87
4.1.2.1. Organização da Análise	87
4.1.2.1.1. Pré-análise	87
4.1.2.1.2. Exploração do Material	91
4.1.2.1.3. Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação	97
4.1.2.2. Análise dos Resultados	111
<b>Conclusões</b>	<b>114</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>117</b>
<b>Anexos</b>	<b>124</b>
Anexo 1-Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas em Português	124
Anexo 2 - Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas em Inglês	126
Anexo 3 - Análise de Conteúdo	128

## INTRODUÇÃO

O bi- ou plurilinguismo é fenômeno mundial na educação do século XXI. No entanto, fora das escolas, o uso simultâneo de duas ou mais línguas sempre ocorreu onde elas convivem em contato, e intensificou-se com o fenômeno recente da globalização, a conectividade trazida pelos avanços da microeletrônica e o aumento da mobilidade internacional. Estes três fatores, globalização, conectividade e mobilidade, ampliam inter-relações entre usuários de diferentes línguas. A partir do século XX, o ensino bilíngue deixa de ser encarado como prática contingencial e torna-se política de estado em países com mais de uma língua oficial e/ou dominante como o Canadá (BURNABY, 2018, p 3).

No Brasil, país de dimensões continentais e carências educacionais, o bilinguismo na educação dá agora seus primeiros passos. Na rede privada de ensino, novas escolas com programas que enfatizam o aprendizado e uso principalmente do inglês foram abertas, e escolas com longa tradição, como os colégios Progresso, Rio Branco e Notre Dame de Campinas (SP) passaram a oferecer diferentes formatos de educação bilíngue ou currículo internacional<sup>1</sup>. No setor público também começam a surgir em diferentes pontos do Brasil escolas com projetos que contemplam o bilinguismo em seus Planos Político-Pedagógicos e nas suas práticas diárias, como, por exemplo, as vinte e cinco escolas públicas bilíngues com as quais contava a cidade do Rio de Janeiro (RJ) em 2018, o Centro de Educação Integral Leonel Brizola em Bombinhas (SC), o Centro Educacional Lago Norte em Brasília (DF) e o IEMA Bilíngue em São Luís (MA). Todos os casos acima visam o aprendizado de línguas estrangeiras para falantes do português no Brasil e que, em geral, convivem em ambiente monolíngue em língua portuguesa.

Outros casos de educação bilíngue no Brasil, mas fora do escopo deste estudo, são a educação indígena, a de surdos e o acolhimento de imigrantes e refugiados, que visam o aprendizado do português como língua adicional. Embora haja no capítulo 2 uma breve descrição das diversas formas de como a educação bilíngue se estrutura, também não é nosso objetivo analisá-las, criticá-las ou propor classificações. O que pretendemos neste trabalho, é olhar para a maneira como estudantes expostos a diferentes realidades bilíngues percebem sua competência comunicativa em línguas adicionais na interação dialógica com outros sujeitos.

A partir de 2012, começam a surgir normatizações para escolas internacionais (escolas que atendem prioritariamente filhos de expatriados trabalhando no Brasil) e bilíngues por

---

<sup>1</sup> As denominações “bilíngue”, “educação bilíngue” e “currículo internacional” encontram-se nos *websites* das escolas mencionadas na presente data (novembro de 2020).

alguns Conselhos Estaduais de Educação (Paraná, Rio de Janeiro e Santa Catarina), e em setembro de 2020 o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue que versam sobre os requisitos para que as escolas possam se autodenominar bilíngues, as estruturas curriculares, a formação de professores, as avaliações dos alunos entre outros aspectos. As Diretrizes exigem das escolas que oferecem Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental que o façam na modalidade bilíngue, e esta é uma das características comuns à maior parte das escolas atualmente tidas como bilíngues. No entanto, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) torna obrigatória uma língua estrangeira apenas a partir do que hoje chamamos de 6º. ano do Ensino Fundamental. O ensino de línguas estrangeiras nas séries iniciais é também silenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ausente em grande parte da educação pública no Brasil.

Observa-se, portanto, na idade de início de exposição à língua adicional, uma diferença significativa entre o que as políticas públicas preconizam para a educação como um todo, e o movimento orgânico de educação bilíngue no Brasil. Justifica-se, desta forma, a pesquisa olhar para alunos na passagem das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental, investigando crianças e pré-adolescentes que de alguma forma tenham sido expostos extensivamente a mais de uma língua. O trabalho de pesquisa, aqui realizado, investiga o reconhecimento intersubjetivo e seus desdobramentos, que influenciam a formação do *self* bilíngue em crianças, e propõe uma reflexão sobre como a autopercepção da competência bilíngue é formada através dos reconhecimentos, das práticas e das atitudes das crianças brevemente ou futuramente egressas das séries iniciais.

À luz dos contrastes entre a prática local e a legislação, observa-se que estudantes brasileiros devem também ter seus direitos à inserção social, à empregabilidade e à cidadania assegurados. A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprovou o PNE (Plano Nacional de Educação) estabelece como diretriz, em seu Artigo Segundo, Inciso III, que é função da educação “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]”. No entanto, o que se observa é que movimentos orgânicos como este que nos propomos a estudar tendem a aumentar as desigualdades, que só podem ser superadas com a adoção de políticas públicas em larga escala.

Em outras palavras, o bilinguismo na educação brasileira surge nesse contexto, em que pais, mães e responsáveis buscam para seus filhos, além do que está posto para a educação

básica, a fluência precoce em inglês ou outras línguas. Nesta busca, visam a promoção da cidadania global e a criação de oportunidades. Mas, no momento atual, apenas famílias que têm acesso a uma escola privada ou que residem próximo a uma das poucas escolas públicas que oferecem programas bilíngues gozam dessa oportunidade. Vê-se, portanto, no presente, um cenário que amplia, em vez de superar as desigualdades. A superação, muito além da legislação, passa por políticas públicas que incorporem medidas voltadas à aquisição de competência comunicativa em língua adicional, medidas que ampliem o bi ou plurilinguismo no Brasil. A Tipologia de Gustafsson classifica essas medidas como políticas públicas reais, nas quais, além da verdadeira intenção, haja conhecimentos suficientes para a sua elaboração e implementação (SECCHI, 2016, p. 29).

Espera-se, com este estudo, contribuir com as escolas, famílias e comunidades que pretendam ensinar o bilinguismo em suas crianças, propondo este novo olhar, o de que o reconhecimento intersubjetivo, a interação com o outro e as estratégias pessoais de aprendizagem são variáveis importantes para o estabelecimento do *self* que se percebe como bilíngue, e o de que este *self* é formado ainda na infância. A partir dessa contribuição, acreditamos poder propor ideias a serem futuramente endereçadas em políticas amplas para a promoção do bilinguismo.

## **JUSTIFICATIVA**

Entendemos que o estudo, ora proposto, contribui para a ampliação dos conhecimentos relativos ao bilinguismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, realizada neste trabalho, dá indícios de que parte da equação para o desenvolvimento da competência comunicativa em diferentes línguas está no reconhecimento dessa competência na relação intersubjetiva das nossas crianças e adolescentes. Ao que tudo indica, esta pesquisa, que olha para o bilinguismo como causa e consequência do reconhecimento intersubjetivo nas competências e habilidades de cada indivíduo (HONNETH, 2013), é inovadora, uma vez que buscas realizadas nas plataformas Scielo, BDTD e nos periódicos da CAPES entre 22 de maio e 9 de agosto de 2019 não produziram resultados similares ou próximos a este escopo teórico.

## **OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS**

**O objetivo do presente trabalho foi investigar o papel do reconhecimento intersubjetivo da competência em duas ou mais línguas de alunos matriculados próximos à transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental,**



**possivelmente ressignificando o valor dado a outros fatores, tais como metodologias de ensino ou avaliações formais.** Portanto, esperamos agregar elementos à reflexão sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento do bilinguismo com a inserção do reconhecimento intersubjetivo e outros fatores emergentes como variáveis.

A pesquisa empírica aqui inserida buscou detectar se os participantes se **reconhecem** ou não usuários das línguas a que são expostos, e as fontes e formas como o **reconhecimento** ocorre. A análise do conteúdo das informações capturadas ofereceu dados comparativos sobre os diferentes alunos, seus meios escolares, familiares e comunitários.

Foi, também, estabelecido como objetivo secundário, avaliar, através do diálogo com as teorias aqui postas e os achados empíricos, se a iniciação do contato com línguas adicionais ganha eficácia se ocorrer nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo na Educação Infantil, em oposição ao que é proposto na legislação federal brasileira, que torna compulsório o ensino de inglês apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

## **PROBLEMA DE PESQUISA E HIPÓTESE**

O problema de pesquisa abordado no presente trabalho procurou responder à seguinte questão:

O **reconhecimento intersubjetivo** é variável importante que leva alunos de 9 a 12 anos de idade matriculados nos anos de transição entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e que já tenham sido expostos a uma língua adicional por minimamente 200 horas a perceberem-se como competentes tanto na língua materna como na adicional?

A hipótese testada, portanto, foi: o reconhecimento intersubjetivo no âmbito familiar, escolar e comunitário é fator relevante que leva os participantes da pesquisa a se perceberem como bilíngues e competentes comunicativamente nas duas ou mais línguas em questão.

Justificamos que uma criança que tenha uma aula semanal de língua adicional do 1º ao 5º ano no ensino fundamental somará 40 horas/ano e 200 horas totais em sala de aula. Este número, portanto, configura a quantidade mínima aproximada de horas à qual alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental são expostos a uma língua estrangeira, quando a escola oferece tal modalidade ou quando ela é matriculada em cursos extracurriculares. Observa-se também que, conforme demonstraremos no Capítulo 2, a faixa etária compreendida entre os 9 e 12 anos de idade é o momento em que muitos sistemas de ensino no mundo fazem a transição do ensino primário para o secundário (no Brasil, das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental), e onde frequentemente o ensino

de uma língua adicional passa a ser obrigatório. Portanto, os participantes da pesquisa são crianças que foram expostas ao ensino não obrigatório dessa língua ainda nas séries iniciais, ou em meios familiares ou comunitários.

Com relação à hipótese testada empiricamente, buscamos evitar o dogmatismo de pretender corroborar o que é crença ou expectativa do pesquisador. Portanto, levando-se em conta os limites impostos ao um trabalho de mestrado, fizemos, em parte, a tentativa de sua refutação, e que, se frustrada, nos leva à inferência da sua aceitação. Conforme descrito por Azanha (1975, p 33),

A experimentação [...] é um “intento de refutação” da hipótese cuja aceitação somente ocorre quando se frustra esta tentativa. A expressão é feliz porque põe em relevo a natureza crítica do processo experimental. Não se trata de ir aos fatos para obter apoio para a hipótese, mas antes de saber se ela resiste a esse confronto, essa crítica.

Assim, não pretendemos, necessariamente, defender a hipótese proposta, e sim confrontá-la com as informações empíricas capturadas no diálogo com os participantes e evidenciadas na análise de conteúdo. Assumir uma posição crítica em relação a nossa hipótese, e mesmo que a crítica não a desconstrua, aceitá-la apenas como uma possibilidade de verdade é papel do pesquisador.

## Capítulo 1

### CONCEITOS

Iniciaremos o presente capítulo com a exploração de possíveis definições de bilinguismo e a busca de uma expressão conceitualizada que satisfaça os propósitos desta investigação. Em seguida, teceremos considerações sobre os conceitos de bilinguagem, bilinguismo coordenado e composto, bilinguismo consecutivo e simultâneo, bilinguismo infantil, adolescente e adulto, bilinguismo endógeno e exógeno, bilinguismo aditivo e subtrativo, bilinguismo bicultural, monocultural, acultural e descultural, heteroglossia, diglossia e monoglossia e práticas translíngues. Ainda, discutiremos duas classificações para a educação bilíngue: a primeira de Fishman e Lovas que a classifica segundo a intensidade, o objetivo e o status e a segunda, uma própria que propomos neste trabalho. A parte final deste capítulo será dedicada, por uma perspectiva histórica, ao olhar para o conceito de língua franca, no sentido de propor uma discussão sobre a língua inglesa e sua especificidade, a de ter se tornado língua franca em âmbito mundial, bem como serão expostos breves comentários sobre o conceito de *English Medium Instruction* ou *EMI*, como se tornou conhecido este fenômeno.

#### 1.1. As Definições de Bilinguismo e Uma Proposta

Assim que os primórdios da linguagem surgiram na África há centenas de milhares de anos e os humanos iniciaram sua primeira diáspora, as linguagens começaram a se diversificar (ECONOMIST, 2011), e com a diversificação, surgiu o convívio entre diversas línguas. O mito bíblico da Torre de Babel retrata a existência de múltiplas línguas, o monolinguismo dos indivíduos, e a conseqüente falta de compreensão mútua como uma maldição e um obstáculo intransponível à tentativa humana de “atingir o céu” e assim expandir as fronteiras do conhecimento. Pouco se sabe e muito se especula sobre as origens das línguas humanas, mas é fato que, onde diferentes línguas entram em zonas de contato (PRATT, 1991, p. 40), o hibridismo e o bilinguismo surgem como forma de criar conexões e reduzir as rupturas na sociedade, ou os efeitos das “Torres de Babel” que se formam ao longo da história humana.

Cabe aqui uma diferenciação entre os conceitos de multilíngue e plurilíngue. Para fins de utilização neste trabalho, entenderemos como multilíngue o indivíduo capaz de se comunicar em diversas línguas, ou à oferta de diversas línguas estrangeiras em um contexto educacional. Já o termo “plurilinguismo” está associado também à dimensão cultural de cada língua a qual ele se refere. O sujeito plurilíngue é aquele que, além da competência linguística

tem a sensibilidade para transitar nas diferentes culturas às quais as línguas estão associadas. O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001) traz a seguinte definição:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO da EUROPA, 2001, p. 168).

Partimos, então, para buscar uma definição de bilinguismo que pautar esta dissertação. A noção de bilinguismo está expressa em uma série de conceitos que se colocam em um contínuo de significados, e para a qual uma definição única não cabe. Este contínuo vai desde uma visão estrita de proficiência ou de uma suposta perfeição de performance em duas línguas distintas até um olhar de certa forma complacente que admite usos diferentes de línguas diferentes em contextos diferentes para a obtenção de resultados satisfatórios. Neste extremo do contínuo, estaria, por exemplo, um estudante que não fala, mas apenas utiliza o inglês ou o francês para a leitura de seus textos, e o faz com eficácia.

O senso comum, em geral, entende o bilinguismo como a habilidade de utilizar duas linguagens com proficiência semelhante e equivalente à de um falante nativo. Esta mesma visão é defendida por Bloomfield (1935, p. 56) que o define como o “controle de duas línguas comparável a um nativo”<sup>2</sup>. O próprio conceito de nativo em si já é objeto de extenso debate, uma vez que carrega uma carga ideológica e, nas palavras de Rajagopalan<sup>3</sup>, racista e discriminatória (SCHMITZ, 2016, p. 2), já que, no caso da língua inglesa, apenas são entendidos como nativos, os falantes de variedades britânicas, americanas ou australianas. Schmitz adiciona que a noção de natividade e, portanto, de posse e autoridade sobre a língua é carregada de “nacionalismo e chauvinismo, usada por estados-nação para construir identidades nacionais baseadas em superioridade étnica e pureza linguística” (2016, p. 2). Para além desse debate, a possibilidade, necessidade ou desejo de atingir-se a competência linguística comparável a um nativo em uma língua adicional é uma idiosincrasia. Há indivíduos que, por questões pessoais, desejam esta forma de competência. Outros apenas utilizam-se de línguas adicionais para satisfazer suas necessidades cotidianas. É, portanto,

---

<sup>2</sup> “*native-like control of two languages.*” (tradução nossa)

<sup>3</sup> Nesse artigo, John Schmitz debate os conceitos de nativo e não-nativo com Kanavillil Rajagopalan, que é Professor Titular (aposentado-colaborador) na área de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisador 1-A do CNPq. O professor Rajagopalan já publicou 6 livros e mais de 600 textos (artigos em revistas nacionais e internacionais, resenhas, resumos, capítulos de livros, prefácios, apresentações e textos em anais de congressos). (Texto resumido da Plataforma Lattes)

questionável que classifiquemos apenas os bem-sucedidos membros do primeiro grupo de indivíduos como bilíngues. Apesar de não mais fazer uso dos termos “falante nativo” ou “semelhante a um nativo”, publicações atuais tais como o dicionário *online* da Editora Macmillan ainda trazem em seu verbete para a palavra “bilíngue” alguém que é “capaz de falar duas línguas extremamente bem”<sup>4</sup> (MACMILLAN, 2020). Como é típico dos verbetes de um dicionário, não fica claro a que nível de competência corresponde “falar extremamente bom” e nem a cargo de quem ficaria a aferição desta competência.

No outro extremo do que se entende por bilinguismo, encontram-se definições de cunho menos rígido e menos discriminatórias, tais como a definição proposta por Macnamara (1967, p 46), na qual um bilíngue é qualquer indivíduo que possua competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas básicas: compreensão e produção oral, e compreensão e produção escrita.<sup>5</sup> Por este entendimento, um sujeito que em sua vida acadêmica tenha a habilidade de ler e compreender textos que lhe são recomendados em língua estrangeira, bem como um imigrante recém chegado que já consiga minimamente subsistir na oralidade da nova língua são considerados bilíngues.

No entanto, a visão de Macnamara (1967) carece de apelo, já que até mesmo as pessoas que, na concepção do teórico, seriam agraciadas com o adjetivo bilíngue tendem a discordar que o sejam. Parte do problema está na aferição de status igual a cada uma das quatro habilidades linguísticas, uma vez que muitos de nós julgamos o falar como habilidade superior ao ouvir, o ler e o escrever. Tanto na linguagem popular como em textos especializados, o “falar” é frequentemente sinônimo de “usar” uma língua com fluência. Assim como na concepção expressa no Dicionário Macmillan e no senso comum, a oralidade, o “falar uma outra língua”, tende a ser marca do bilinguismo, em detrimento da produção ou compreensão do código escrito ou da compreensão oral. Falar bem duas línguas parece identificar um bilíngue; ler, escrever ou escutar bem, não.

Outro problema na definição de Macnamara (1967) está no uso do termo “competência mínima”, que não estabelece seu contexto de uso. A competência mínima para responder a questões básicas de informações pessoais (nome, idade, origem, etc.) é desenvolvida precocemente em cursos de língua. Já a competência mínima para discutir questões técnicas em um contexto científico é uma característica de oralidade apresentada por poucos indivíduos, mesmo em suas primeiras línguas.

---

<sup>4</sup> “*someone who is bilingual is able to speak two languages extremely well.*” (tradução nossa)

<sup>5</sup> “*a bilingual is anyone who possesses minimal competence in only one of the four language skills: listening comprehension, speaking, reading and writing.*” (tradução nossa)

Hymes (1972) estabelece critérios para a competência comunicativa que vão além da competência estrutural e entram em questões referentes à adequação da linguagem ao contexto e os atos de fala. Sua grande contribuição é atrelar a competência comunicativa à dimensão sociocultural da linguagem e ir além das questões individuais de sua produção e recepção. Ele estabelece quatro critérios para a produção de linguagem que são parâmetros aceitáveis de competência mínima para avaliarmos a linguagem de um indivíduo bilíngue:

1. Se, e até que ponto, a linguagem é formalmente possível;
2. Se, e até que ponto, a linguagem é factível;
3. Se, e até que ponto, a linguagem é adequada ao seu contexto;
4. Se, e até que ponto, algo ocorre a partir da linguagem (Hymes, 1972, pp. 65-67)<sup>6</sup>

Ou seja, além de sua estruturação formal / gramatical possível, a linguagem produzida e compreendida por um indivíduo bilíngue deve ser factível no sentido de conter elementos culturais aceitáveis a seu interlocutor; adequada ao contexto no sentido de haver sensibilidade tácita e repertório linguístico do indivíduo para produzir e compreender o que é apropriado, que não cause julgamentos pelo interlocutor não intencionados pelo sujeito; e produtiva ao ponto de causar ocorrências, gerar as ações intencionadas quando for o caso.

Para além das dimensões comunicativas da linguagem, há que se considerar também a construção e não apenas o uso da linguagem na interação, na negociação de sentidos e no diálogo. A linguagem do sujeito bilíngue é, portanto, construída a partir da sua história de vivências nos contextos de utilização das diferentes línguas, e construída também no momento da interação. É esta relação dialógica que oportuniza o fenômeno das práticas translíngues, que será discutido ainda neste capítulo. O sujeito bilíngue na relação com outros sujeitos bilíngues amplia seu repertório de oportunidades linguísticas e cria uma linguagem única nesta interação. Fazemos, portanto, neste estudo, a proposta de definir o sujeito bilíngue como tendo as seguintes características nas línguas de seu repertório:

- é capaz de produzir ou compreender o que é gramaticalmente e sintaticamente natural e aceitável nas línguas em questão;
- pode gerar uma pequena tensão entre si e seu interlocutor, mas que não exigirá grandes esforços de compreensão mútua em discursos onde os sujeitos são o público alvo; hesita naturalmente e faz usos de paráfrases e circunlocução para concluir suas contribuições ao diálogo;

---

<sup>6</sup>1. *Whether (and to what degree) something is formally possible*  
2. *Whether (and to what degree) something is feasible*  
3. *Whether (and to what degree) something is appropriate*  
4. *Whether (and to what degree) something is done*  
(tradução nossa)

- tem como fazer uso de todo o seu repertório linguístico, independentemente de a que língua pertença com naturalidade, levando em conta o outro com quem dialoga;
- tem condições de dialogar com textos orais e escritos produzidos para sujeitos com suas características etárias, socioculturais e educacionais;
- quando instado, transaciona no seu cotidiano, interage com pares, com profissionais a seu serviço e utiliza-se de serviços e do comércio com baixo nível de ansiedade;
- em geral, compreende a adequação e o decoro que alguns contextos e papéis sociais demandam e utiliza-se de linguagem apropriada.

Fizemos também, na parte empírica deste estudo, que compreendeu as entrevistas semiestruturadas e a sua análise de conteúdo, a escolha de não realizar avaliações linguísticas ou de valer-nos de avaliações já realizadas em contexto escolar, uma vez que estes instrumentos frequentemente dialogam com modelos idealizados de produção de linguagem e não com as definições de sujeito bilíngue aqui postos. Desta forma, neste trabalho, não avaliamos a performance dos participantes em uma ou outra língua, e sim a sua percepção de ser bilíngue ou não, partindo da forma com que construiu essa imagem na intersubjetividade.

Como consideração final, destaca-se o fato que frequentemente o bilinguismo é associado à infância. Ilustra bem esta constatação o verbete “bilinguismo” na versão *online* da Enciclopédia Britânica:

Habilidade de falar duas línguas. Ela pode ser adquirida precocemente por crianças em regiões onde a maior parte dos adultos falam duas línguas (e.g. francês e alemão dialetal na Alsácia). As crianças também podem tornar-se bilíngues ao aprenderem duas línguas em dois contextos sociais diferentes; por exemplo, crianças britânicas na Índia aprenderam uma língua indiana de suas babás ou serviçais. Uma segunda língua também pode ser adquirida na escola.<sup>7</sup>

Embora não haja na adolescência ou na idade adulta barreiras intransponíveis ao desenvolvimento do bilinguismo, a associação bilinguismo-infância está indiretamente ligada à associação bilinguismo-oralidade mostrada anteriormente. Esta associação é, em certa medida, discriminatória por implicar que a performance “semelhante a um nativo” seja desejável e apenas possível de ser desenvolvida na infância. Todavia, veremos no capítulo 3

---

<sup>7</sup> *Ability to speak two languages. It may be acquired early by children in regions where most adults speak two languages (e.g., French and dialectal German in Alsace). Children may also become bilingual by learning languages in two different social settings; for example, British children in British India learned an Indian language from their nurses and family servants. A second language can also be acquired in school.* (tradução nossa)

que, segundo Mead (1967), há na infância o processo de formação da mente e do Si mesmo intimamente ligados ao desenvolvimento da linguagem e da(s) língua(s), e que, portanto, há motivos para entender a infância como uma janela de oportunidades. Compreende-se, desta forma, porque a educação bilíngue assume importância, assim como apelo em nossa sociedade em escala global.

## **1.2. Outros Conceitos**

### **1.2.1. Bilingualidade e Bilinguismo**

Neste estudo optamos por utilizar o termo “bilíngue” para referirmo-nos tanto a sujeitos como a comunidades, uma vez que este termo é utilizado na maior parte das publicações a que tivemos acesso. Entretanto, vale mencionar que Hamers e Blanc (2000) fizeram uma diferenciação entre os aspectos social e comunitário do bilinguismo e o seu aspecto individual e, nesse esforço, cunharam o termo “bilingualidade” que se opõe a bilinguismo no sentido que o primeiro diz respeito à forma como o indivíduo se entende na sua capacidade de se comunicar em duas línguas. Já bilinguismo, para estes autores é o *status quo* de uma determinada comunidade de fala. Um meio onde duas ou mais línguas convivem e compartilham espaços de enunciação, esse meio é considerado bilíngue.

O conceito de bilinguismo refere-se ao estado de uma sociedade linguística em que duas línguas encontram-se em contato, e como resultado dois códigos linguísticos são usados na mesma interação e há um número de indivíduos bilíngues (bilinguismo social/ *societal bilingualism*); aí inclui-se também o conceito de bilingualidade (ou bilinguismo individual). Bilingualidade é o estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social; o nível de acesso varia de acordo com um número de dimensões (HAMERS, 1981 apud HAMERS e BLANC, 2000, p. 6)

Nota-se que há dificuldades para distinguir as duas expressões: “bilíngue” e “bilingualidade”. Embora esta pesquisa vise a observar o quanto os participantes se veem em uma condição de bilingualidade, nosso argumento é de que tais conceitos se imbricam e que o grau de bilinguismo de uma comunidade de fala tem influência direta na percepção da competência bilíngue de seus indivíduos.

### **1.2.2. Bilinguismo Coordenado e Bilinguismo Composto**

Em nível cognitivo, o sujeito bilíngue pode apresentar representações semelhantes ou distintas para traduções equivalentes. As distinções em geral existem porque o sujeito aprendeu a língua adicional em um contexto diferente da sua primeira língua e não são



necessariamente atreladas à idade na qual ele se tornou bilíngue. Mas, obviamente, é mais comum que um sujeito bilíngue tenha adquirido as duas línguas desde a infância em contextos semelhantes.

Quando uma pessoa apresenta uma única representação cognitiva para dois termos equivalentes nas línguas que pratica, este fenômeno é chamado bilinguismo composto. São dois significantes diferentes que possuem um mesmo significado e que ficam de certa forma imbricados. Já quando há representações cognitivas diferentes para itens com traduções equivalentes o fenômeno é conhecido como bilinguismo coordenado. Enfatizamos, contudo, que nenhum indivíduo bilíngue é totalmente coordenado ou composto. Todos são mais coordenados para alguns conceitos e mais compostos para outros. Portanto, a classificação que ora se apresenta é definida pela predominância de um tipo de processamento ou outro. Tampouco uma ou outra forma de cognição equivale a maior ou menor competência bilíngue. Ambos os bilíngues com predominância de cognição coordenada ou composta podem apresentar altos níveis de competência linguística (MEGALE, 2005, p. 4).

### **1.2.3. Bilinguismo Infantil Simultâneo ou Consecutivo, Adolescente e Adulto**

A idade na qual o bilinguismo passa a ocorrer parece ter grande influência na formação do indivíduo bilíngue. De acordo com Megale (2005) o bilinguismo tende a acontecer como bilinguismo infantil, adolescente e adulto. No caso do desenvolvimento infantil, tem-se uma condição de aprendizagem bastante diversa, uma vez que o desenvolvimento ocorre concomitantemente ao desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. Este mesmo bilinguismo infantil pode, portanto, ser subdividido em bilinguismo simultâneo, no qual a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento, e bilinguismo consecutivo onde a aquisição ocorre ainda na infância, mas somente após a consolidação do aprendizado da língua materna.

Há evidências de que é possível adquirir a bilinguagem em qualquer fase da vida, mas que as taxas de sucesso são maiores na infância e, gradualmente, vão se reduzindo com a idade. Não há, no entanto, muitas conclusões sobre porque este fenômeno ocorre. O que temos até o momento, são hipóteses, como a do período crítico de Penfield e Roberts (1959), já bastante desacreditada, e os mais recentes estudos de Ellen Bialystok (2017) sobre a neuroplasticidade na infância de cunho descritivo, que voltaremos a citar no capítulo 3. Há também, de acordo com Grosjean e Byers-Heinlein (2018), evidências que a aquisição da

língua em tenra idade não garante a competência bilíngue por toda a vida, uma vez que os mais jovens também sofrem com mais intensidade do fenômeno da atrição (perda) linguística, ou *language attrition* em inglês. Na atrição linguística, há a manutenção de resquícios da língua, mesmo que o sujeito não tenha mais nenhum contato com ela; no entanto, a capacidade de interação e comunicação nessa língua são consideravelmente diminuídas.

A figura 1 abaixo mostra a fases da vida de um indivíduo (primeira infância, idade pré-escolar, escolaridade infantil, adolescência, juventude e idade adulta) e as etapas nas quais uma nova língua é mais facilmente adquirida na vida do indivíduo. É nítido o decréscimo da facilidade ( $y=f(x)$ ) com a qual as línguas adicionais são adquiridas em função do avanço das fases da vida de um aprendente ( $x$ ).

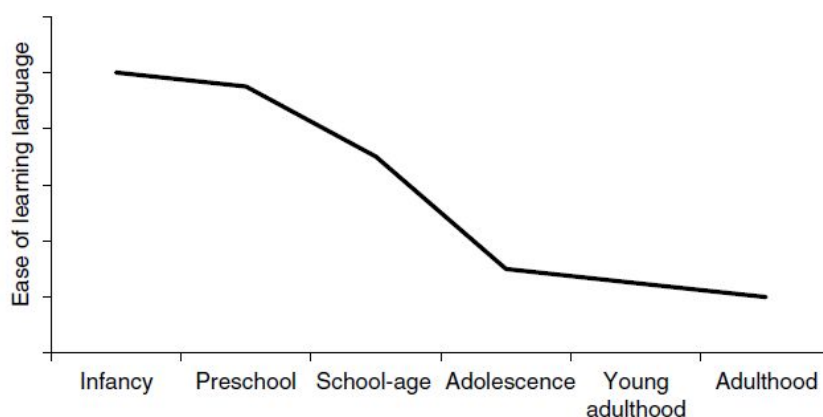


Figura 1 - Uma ilustração do período sensível para a aquisição de linguagem (GROSJEAN & BYERS-HEINLEIN, 2018, P. 19)

#### 1.2.4. Bilinguismo Endógeno e Exógeno

A classificação entre bilinguismo endógeno e exógeno ocorre conforme a inserção ou não dos indivíduos em comunidades ou meios familiares onde a prática comum é de uma ou mais línguas. Entende-se como bilinguismo endógeno (*Endogenous Bilingualism*) aquele que se desenvolve com a criança ou o adulto recém inserido sendo exposto simultaneamente a essas duas (ou mais) línguas e “naturalmente” desenvolvendo sua capacidade comunicativa. Já o bilinguismo exógeno (*Exogenous Bilingualism*) ocorre quando uma das línguas advém de fonte externa, como por exemplo, uma língua oficial, ou uma língua franca e é oferecida ao indivíduo pela via da educação formal ou informal (MEGALE, 2005). Esta conceituação é relevante para a nossa análise, pois a hipótese definida a ser testada empiricamente é que o reconhecimento tem influência direta na formação do bilinguismo. Entendemos que o reconhecimento intersubjetivo é significativamente mais volumoso em contextos nos quais o

bilinguismo endógeno é a norma, ou seja, neles o educando tem a oportunidade de estar exposto a usos pelos sujeitos em seu entorno e, portanto, podendo por suas competências à prova e avaliação por meio desses sujeitos.

### **1.2.5. Bilinguismo Aditivo e Subtrativo**

Entende-se como o bilinguismo aditivo aquele no qual o indivíduo adiciona uma língua ao seu repertório linguístico atual, preservando a(s) sua(s) língua(s) de pertencimento e ampliando suas potencialidades comunicativas. Neste caso, ocorre o reconhecimento (mesmo que desigual) das línguas em questão e o seu uso em diferentes contextos e comunidades de fala. O bilinguismo subtrativo é aquele no qual o aprendizado de uma língua adicional gradualmente substitui o uso por completo da língua nativa do indivíduo, ao ponto de ele tornar-se incapaz de utilizá-la. O bilinguismo subtrativo ocorre de formas mais agressivas em lugares e momentos históricos pelos quais opera-se a opressão e a aniquilação de uma cultura, como aconteceu no País Basco, na Espanha, em meados do século XX. Naquele momento histórico, o regime de Franco proibiu o uso da língua local daquela região, o Euskara, e impôs a todos os seus cidadãos que aprendessem o castelhano. Há, porém, formas mais sutis, mas não por isso menos agressivas de bilinguismo subtrativo, como ocorre com indígenas de diversas nações no Brasil, ou imigrantes, em diversos países, que veem suas línguas de pertencimento estigmatizadas até mesmo por suas gerações mais jovens e gradualmente deixam de utilizá-las.

De acordo com o status atribuído a estas línguas na comunidade em questão, o indivíduo desenvolverá formas diferenciadas de bilingüismo. A primeira delas é o bilingüismo aditivo, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. No entanto, na segunda forma de aquisição, denominada bilingüismo subtrativo, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1. (MEGALE, 2005, p. 5)

Veremos mais adiante em nosso texto que, além dessas duas formas, surgiu mais recentemente a ideia de bilinguismo dinâmico como alternativa à visão de bilinguismo aditivo. Nele, as línguas se fundem e tornam-se um amplo repertório linguístico pelo qual o bilíngue transita em seus diferentes contextos.

### **1.2.6. Bilinguismo Bicultural, Monocultural, Acultural e Descultural**

Para Megale (2005), o bilinguismo e a biculturalidade também podem ser classificados de acordo com a maneira como se afinam e dialogam. O **bilinguismo bicultural** caracteriza-se pelo fato de o indivíduo identificar-se e sentir-se confortável e aceito nos dois ambientes culturais onde as línguas são praticadas. O **bilinguismo monocultural** acontece quando o indivíduo faz uso das duas línguas, mas identifica-se culturalmente apenas com o grupo da sua língua materna. **Bilinguismo acultural** é aquele em que o sujeito se identifica com a cultura a língua adicional e termina por abdicar-se da sua cultura materna. Ele pode também ocorrer quando o indivíduo tem bilinguagem e biculturalidade simultâneas e opta em algum momento da sua vida por renunciar a uma das suas culturas maternas. Por último, há o caso do **bilinguismo descultural**, no qual o indivíduo abandona sua cultura materna, mas não consegue penetrar no universo da cultura adicional. Neste caso, o sujeito fica em um certo limbo cultural com baixo nível de identificação a qualquer cultura.

### 1.2.7. Heteroglossia, Diglossia e Monoglossia

Heteroglossia é um termo que denomina o pluralismo linguístico ou o plurilinguismo dialogado, o meio da enunciação como a linguagem ocorre no mundo real. As línguas convivem nas pessoas, dialogam entre si e compartilham do mesmo espaço. É esta característica de pluralidade dos idiomas que rompe com a hegemonia de qualquer língua pura, oficial ou variedade de prestígio. O conceito de heteroglossia, assim, contrapõe-se ao de diglossia, uma situação pela qual duas línguas convivem em um mesmo espaço, mas na qual uma delas tem caráter de superioridade e/ou formalidade sobre a outra, em geral mais popularizada. A heteroglossia contrapõe-se também à monoglossia, que se configura no resultado de forças que levam a uniformizar e unificar uma língua, excluindo ou neutralizando suas variedades para alinhá-la a interesses hegemônicos (DI FANTI, 2003). Ofelia García vale-se do conceito de heteroglossia para desenvolver suas ideias sobre práticas translíngues a serem descritas abaixo.

### 1.2.8. Práticas Translíngues

O termo *translanguaging*, em português translinguajar, foi cunhado por Cen Williams inicialmente para referir-se a práticas pedagógicas nas duas línguas em salas de aulas bilíngues. García (2009, p. 42) o redefiniu como “múltiplas formas de práticas discursivas através das quais o indivíduo bilíngue tenta fazer sentido e compreender os contextos relacionados a cada uma das línguas”. *Translanguaging* é, então, utilizar-se de duas ou mais

línguas por um único indivíduo em uma tentativa de construir sentido sobre o mundo e o universo discursivo que se apresenta a sua frente. mais do que uma forma de linguagem, é uma prática, que se adequa à interlocução que se põe diante do sujeito.

Desta forma, as fronteiras entre os idiomas perdem a sua clareza e passam a ser cruzadas a todo momento na busca de recursos expressivos mais adequados. Esta definição diferencia-se da visão idealizada de um indivíduo que tem o domínio de dois sistemas distintos, ou de um indivíduo que equivale a dois monolíngues, visão do bilinguismo chamada de monoglóssica (VITOR, 2009). Garcia (2009) aponta para a necessidade de substituirmos a idealização bilíngue-monoglóssica por um entendimento das práticas linguísticas heteroglóssicas que habitam a realidade. Afinal, “é por meio da prática translíngue que o bilíngue dá sentido a seu mundo” (MEGALE, 2020, p. 70). Com esta conceituação, García (2009) cunha o termo “bilinguismo dinâmico”, como proposta alternativa à visão monoglóssica de bilinguismo aditivo. O bilíngue, neste pensar, não simplesmente adiciona uma nova língua à sua cognição, mas vai progressivamente adicionando recursos que se encadeiam com os recursos da L1 e vão sendo utilizados de forma cada vez mais translíngua e natural.

O indivíduo bilíngue transita pelos dois idiomas em fala e pensamento a todo momento, com frequência sem atentar para o que é inerente a um idioma ou outro. Nem sempre, para o bilíngue, os itens lexicais ou as estruturas gramaticais são traduzíveis, mesmo que haja uma tradução socialmente aceita para eles. O sujeito tende a associar suas vivências e conhecimentos a um sistema linguístico ou a outro, adquirindo a capacidade de traduzi-los apenas quando a necessidade de os comunicar a sujeitos monolíngues se interpõe. Do contrário ocorrerá uma complementação conceitual e um constante intercâmbio entre as línguas. Forma-se aqui a hipótese, posteriormente confirmada por Bialystok *et al* (2012), que o sujeito que tem os recursos para translínguar consequentemente tem mais recursos cognitivos para compreender o mundo.

De acordo com Vitor (2016), um programa de educação bilíngue deve oferecer espaços distintos para a oferta das línguas, mas também um espaço compartilhado e controlado onde o translínguar seja a prática comum. Já García (2016) propõe que a educação bilíngue deva prestar-se a três propósitos: (1) desenvolver conteúdos e saberes mais aprofundados através dos dois idiomas incluindo todos os participantes e oportunizando melhor compreensão; (2) provocar a consciência metalinguística e construir-se a flexibilidade linguística pelo qual o educando transite pelos diferentes idiomas sem falhas comunicativas; e

(3) promover a justiça social através do respeito às diversas identidades apresentadas, o desenvolvimento da consciência crítica e da exploração das relações entre língua e poder.

Portanto, a educação bilíngue com o olhar voltado para as práticas translíngues oportuniza aos educandos que utilizem a totalidade de seu repertório para a produção e compreensão de significados, a abertura para a participação igualitária e não discriminatória dos alunos de diferentes formações culturais, com a expansão das suas possibilidades de ação e o uso de suas potencialidades translíngues para a efetiva participação nas práticas escolares e no ambiente externo à escola (MEGALE, 2020, p. 85).

### 1.3. Educação Bilíngue

Há uma grande variedade de formatos nos quais a educação bilíngue se realiza, independentemente das recém-aprovadas diretrizes nacionais (a serem apresentadas no capítulo 2) que determinam o que pode vir a ser chamada uma escola bilíngue. Observa-se que no Brasil e em outros países há uma grande variação nos currículos, nas cargas horárias dedicadas a uma ou outra língua, na formação dos professores e nos materiais didáticos. Não entendemos esta situação como problema, e sim como pluralidade, desde que haja uma comunicação clara entre as instituições e a comunidade escolar sobre o que se pretende ser e o que é possível de fato ser. Quanto a isso, descrevemos abaixo algumas das classificações que atualmente (novembro de 2020) são postas.

#### 1.3.1. A Classificação de Fishman e Lovas

Fishman e Lovas (1970) (Apud Megale, 2005) propõem três grandes categorias para a educação bilíngue, a serem classificadas segundo sua **intensidade**, **objetivo** ou **status**.

##### 1.3.1.1. Intensidade

Quando a **intensidade** é o critério principal, verifica-se os seguintes tipos de educação:

- **Bilinguismo transicional** - O objetivo é o ensino e a implantação da L2, e, portanto, a L1 é utilizada apenas enquanto facilita o aprendizado da língua-alvo.
- **Bilinguismo mono-letrado** - ambas as línguas são utilizadas, mas alfabetiza-se apenas na língua-alvo.

- **Bilinguismo parcial bi-letrado** - aqui, tanto os processos de alfabetização quanto a prática oral acontecem nas duas línguas. No entanto, há uma clara divisão entre que áreas do conhecimento são ensinadas na L1 (que tendem a ser as ditas disciplinas culturais relacionadas a artes, linguagem e história) e as que são ensinadas na L2, em geral científico-matemáticas.
- **Bilinguismo total bi-letrado** - neste programa, há um equilíbrio e em certo imbricamento do ensino e dos usos que se faz das duas línguas. Todas as atividades são feitas nas duas línguas sem restrições à sua prática.

Entende-se que a classificação de Fishman e Lovas não descreve devidamente o que se observa em boa parte dos programas bilíngues no Brasil, visto que há grande preocupação e provisão legal para que o processo de alfabetização na língua portuguesa se dê de forma sólida e segura, e que o aprendizado da forma escrita na língua-alvo derive desta alfabetização inicial. Esta forma de ensinar, que também goza de sua lógica interna, não é contemplada por Fishman e Lovas. Observa-se, também, que muitos dos programas bilíngues no Brasil propõem exatamente o contrário do que está descrito no item **bilinguismo parcial bi-letrado**. Aqui, por força de costumes, mas também da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996), as disciplinas científicas, ou as da base comum tendem a ser ensinadas em língua portuguesa, e as humanidades ou as disciplinas da parte diversificada, artes, filosofia, etc. acontecem em língua adicional.

### 1.3.1.2. Objetivo

Na categoria **objetivo**, Fishman e Lovas (1970) (APUD MEGALE, 2005) descrevem três tipos de programas, a saber: **programa compensatório**, **programa de enriquecimento** e **programa de manutenção do grupo**. O **programa compensatório** objetiva a integração escolar da criança e, portanto, preconiza o ensino inicialmente na sua língua de pertencimento. O **programa de enriquecimento** objetiva o desenvolvimento da pluralidade cultural, e nele ambas as línguas são desenvolvidas em igualdade de condições a partir do processo de alfabetização. Por último, Megale (2005) cita o programa de **manutenção do grupo**, cujo objetivo é a preservação e o aprimoramento da cultura do grupo minoritário nas crianças.

### **1.3.1.3. Status**

Por fim, em termos de **status**, Megale (2005) observa quatro dimensões possíveis, listadas abaixo:

- língua de importância primária versus a língua de importância secundária;
- língua de casa versus a língua da escola;
- língua mais importante no mundo e língua de menor importância;
- língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade.

### **1.3.2. A Educação Bilíngue conforme nossos Critérios**

Entendemos, porém, que o que se apresenta hoje no espectro da educação e, principalmente, na educação no Brasil é mais específico, e propomos abaixo uma classificação alternativa que busca associar os papéis que a escola, a comunidade e a família desempenham no contexto da educação bilíngue. Observe-se, aqui, que estamos tratando apenas de educação que se proponha a enfatizar o bilinguismo ou o monolinguismo, independente da classificação da escola ser internacional, bilíngue, de período estendido ou outra.

- Educação para o bilinguismo em comunidade bilíngue - cujos meios educacional e comunitário sejam estimulados pelo uso das duas línguas em questão. Nesta categoria enquadram-se escolas que proponham o ensino bilíngue e que estejam inseridas em comunidades onde a prática do bilinguismo seja cotidiana.
- Educação para o bilinguismo em comunidade monolíngue - cujo meio educacional contrasta com o meio comunitário e familiar, no qual aquele é enriquecido pelas duas línguas, mas este é pobre de estímulos e reconhecimentos na língua adicional. Esta é a situação típica de famílias monolíngues que matriculam seus filhos em escolas bilíngues na esperança de que elas, sozinhas, realizem este papel.
- Educação monolíngue em comunidade bilíngue - inserida em um meio rico em estímulos em uma língua adicional, graças a estímulos comunitários e familiares, cursos adicionais e outras atividades. Esta realidade era a norma em famílias de alta renda antes da proliferação de escolas bilíngues e ainda é bastante comum. Nela, famílias providas dos recursos e interesses investem em



cursos livres, atividades interculturais e viagens pelos quais os estudantes possam ter contato com línguas adicionais.

- Educação monolíngue em comunidade monolíngue - cuja possibilidade de contato com a língua adicional é dificultada pela carência de recursos, estímulos comunitários ou interesse familiar.

#### **1.4. Línguas Francas**

Uma língua franca é, por definição, uma língua de contato ou *pidgin*, utilizada por indivíduos que não compartilham da mesma primeira língua. Ela surge espontaneamente em relações comerciais, diplomáticas, religiosas e científicas. O termo *lingua franca*<sup>8</sup> foi cunhado no período renascentista para designar uma língua de contato derivada do italiano, turco, francês, espanhol, grego e árabe, que surgiu no Mediterrâneo para o uso no comércio. Há indícios de utilização desta língua, hoje extinta, até o século XIX (BROSCH, 2015). Em termos rígidos, língua franca deve se referir apenas a línguas de contato, que não têm falantes nativos. Brosch (2015), porém, explica que o termo se tornou comum para referir-se a línguas estabelecidas, que ao longo da história assumiram o papel de veículos (por isso também conhecidas como línguas veiculares) de comunicação entre indivíduos que não compartilham de uma mesma língua nativa. São notórios os casos do inglês, do mandarim e do árabe atualmente, e do latim e do aramaico no passado (BROSCH, 2015, p. 74). Porém, no caso das línguas veiculares, quando o contato se dá entre falantes de primeira com falantes de segunda língua, há na relação um desequilíbrio de poder, causado pela diferença de repertório lexical e fluência. Portanto, consideraríamos a prática da língua franca como apenas existente nos casos onde ela não pressupõe maior fluência ou repertório linguístico de um dos interlocutores.

##### **1.4.1. O Papel que o Inglês Ocupa na Atualidade - Língua Mundial, Internacional, Global ou Língua Franca?**

Embora este estudo não se dedique a compreender apenas o bilinguismo inglês-português, ele é dominado por esse fenômeno. Não há como questionar a influência da língua inglesa hoje no Brasil e no mundo, uma vez que ela se tornou onipresente em quase

---

<sup>8</sup> Para diferenciar os usos de outras línguas com a *lingua franca* original, grafamos esta em itálico e sem acento e aquela acentuada normalmente em português. Também estão em itálico os termos *English as a Lingua Franca* do seu uso em inglês.

todo o planeta. As primeiras publicações que tratam do inglês como língua veicular em nível mundial datam dos anos 1990 (CRYSTAL, 2003, p xii). Atualmente, apesar de possuir menor número de falantes que o mandarim, o inglês é a língua com maior distribuição global. Estima-se que haja no mundo dois bilhões de falantes de inglês com razoável capacidade de comunicação, sendo que destes, apenas 400 milhões são falantes nativos (CRYSTAL, 2003; 2013). O inglês tornou-se dominante nas relações comerciais, diplomáticas, acadêmicas e em diversas outras áreas. “Algo em torno de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149). Por conta disso, após o estabelecimento de políticas públicas para a educação no Brasil passar um período de abertura para várias línguas e em especial pela valorização do espanhol, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, hoje, confere ao inglês status especial como língua adicional a ser ensinada em nossas escolas. O argumento é justamente o reconhecimento da grande penetração e utilidade do inglês em todo o mundo.

Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. (BRASIL, 2017, p. 239)

Partiremos, então, para uma breve discussão sobre as nossas escolhas de termos para o status atual da língua inglesa entre língua franca, língua mundial, global ou internacional. As discussões sobre o que pode ser na realidade definido como uma língua franca na seção anterior, e sobre as tensões implícitas nos conceitos de nativo e não-nativo descritos na seção 1 apontam para a inadequação do termo. Uma língua franca deveria ser apenas uma língua praticada por sujeitos que a aprenderam na zona de contato. No entanto, há de se reconhecer a forte tendência acadêmica para este título, com a já realização de 12 conferências internacionais (*International Conference of English as a Lingua Franca*) com a presença de importantes nomes das áreas de línguas, linguística e educação. O entendimento de seus defensores é que o *ELF*, acrônimo em inglês para *English as a Lingua Franca*, não é uma variedade linguística, mas uma prática, um uso que se faz da língua ou uma maneira variável e instável de utilizar-se da língua inglesa que, portanto, deve ser “funcionalmente e não formalmente definido” (SEIDLHOFER, 2011, p.77). Consequentemente, como prática o *ELF* é translíngue e diferencia-se do inglês utilizado como primeira língua.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios

linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 239)

Posição não muito distinta é assumida por Rajagopalan (2005) que se utilizou do termo *World English* (inglês mundial) para advogar a necessidade de aceitação ao mesmo tempo pragmática e crítica do papel que o inglês representa hoje. Segundo ele, o inglês mundial é híbrido e, ao contrário de ser conformista, é uma forma de contestação ideológica, “uma estratégia política de enfraquecimento da hegemonia hoje posta em prática pelos povos anglófonos.” (p. 153)

[...] o hibridismo inevitável é o preço que todo e qualquer idioma tem que pagar ao se transformar em língua franca. No caso específico da língua inglesa, o resultado inevitável da sua expansão tem um nome: *World English*. Ao contrário do que muita gente pensa, o *World English* é um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 155).

Há também referências ao inglês como termos língua global ou língua internacional. Neste trabalho, optamos por não nos valermos deles, por entendermos a palavra “global” associada à ao fenômeno da globalização e seus efeitos positivos e negativos que não nos cabe aqui discutir e por entendermos “internacional” como - entre nações o que restringiria o uso do inglês a uma visão estrita das línguas atreladas a nações. Utilizaremos aqui, portanto, as definições de inglês como língua franca ou *World English*.

Evitamos também, neste estudo, referir-nos às línguas aprendidas como “segunda língua” ou “língua estrangeira”. “Segunda” obviamente é um termo restritivo, já que a língua em questão pode fazer parte de um repertório maior do que duas línguas. “Estrangeira” também nos remete ao estranho, ao alheio e ao externo. Entendemos o aprendizado de uma língua precisamente como um processo contrário a isso. Aprender uma língua é “desestrangeirá-la” é torná-la sua, internalizá-la. Por isso, ao longo deste estudo, optamos por evitar os termos segunda língua e língua estrangeira e utilizamos com frequência o termo “língua adicional”, ou LA.

Uma última consideração a ser feita é uma breve discussão sobre a manutenção ou não do *status quo* em relação à língua inglesa. Em 2003, Berenblum argumentava sobre a inevitabilidade da globalização e que “Nada poderia expressar melhor a identificação do processo de globalização com a unidade cultural do que o prognóstico da existência de uma língua *única* em nível mundial.” (p. 91) Embora ela questionasse se o inglês teria condições de assumir este papel em função das resistências ao que chama de “imperialismo linguístico”, Berenblum reconhecia a posição de autoridade que o inglês, na época, adquiria.

Mais recentemente, a revista inglesa *The Economist* (2020, edição de 14 de maio) tem alertado para o que consideram o fim da globalização, iniciado pela crise econômica de 2008, aguçado pela guerra comercial entre China e Estados Unidos e definitivamente decretada pela pandemia decorrente da COVID-19 neste ano de 2020. Estamos, portanto, em um momento de haver divisor de águas com uma possível retração dos processos de globalização, à volta das nações para as suas soluções internas e a conseqüente perda relativa de *status* hegemônico do inglês em nível mundial. São forças potenciais, mas quais delas serão atualizadas, isso somente o futuro nos dirá, sobre qual rumo foi tomado.

#### **1.4.2. *EMI (English Medium Instruction)***

O Inglês como Meio de Instrução, ou *EMI* na sigla em inglês, é o uso que se faz da língua inglesa para o ensino de outras disciplinas que não o próprio inglês para alunos falantes de outras línguas. O termo é utilizado tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, e tem se tornado muito difundido nos últimos anos, rompendo as barreiras das tradicionais escolas internacionais. O tipo de escola que opta por adotar o *EMI* é também bastante variado em termos de contexto, perfil dos estudantes e ethos. O traço comum que une todas essas instituições é o desenvolvimento da proficiência linguística como ganho adicional ao desenvolvimento acadêmico.

## Capítulo 2

# **EFETIVAÇÕES PASSADAS E ATUAIS DO PLURI E DO BILINGUISMO**

O capítulo dois da presente dissertação versa sobre efetivações passadas e atuais envolvendo o plurilinguismo. Em primeiro lugar, descreve determinados eventos históricos e contemporâneos a fim de ilustrar como ser plurilíngue, mais do que ser monolíngue, é a condição humana desde sempre. O capítulo também se dedica a descrever instâncias minoritárias como as dos imigrantes, dos habitantes de nossas fronteiras, dos surdos e dos indígenas. Posteriormente, cita exemplos de países onde há mais de uma língua oficial e suas políticas, e, no final, dedica-se à educação bilíngue no contínuo que abrange desde as escolas internacionais até os institutos de línguas com as escolas hoje ditas bilíngues dentro dele. Encerramos o capítulo com uma exposição geral e uma breve análise das Diretrizes para a oferta de Educação Plurilíngue do Conselho Nacional de Educação, de 18/09/2020.

### **2.1. O Plurilinguismo à Luz da História**

É difícil de rastrear as origens das línguas. Questões acerca dessas origens são postas há mais de 3.000 anos sem respostas definitivas, em função dos enormes espaços de tempo e da grande carência de comprovações científicas. Há evidências que as diferentes línguas hoje existentes no mundo se agrupam em famílias de origem comum, que surgiram dependentes umas das outras e que continuam a influenciar-se mutuamente em zonas de contato (CRYSTAL, 1987, p.288 e 292).

Salvo indicação contrária, o plurilinguismo tem sido regra geral na história, e o monolinguismo exceção. A falsa impressão que temos de que somos, como humanidade, esmagadoramente monolíngues é mantida por políticas governamentais cujo interesse é criar na língua oficializada um símbolo nacional de unificação. De fato, grande parte dos países com língua oficial única são, na realidade, uma “colcha-de-retalhos” linguística, embora poucos estados-nação no mundo reconheçam suas sociedades como sendo bi- ou plurilíngues, como é o caso do Brasil.

A impressão generalizada de que o multilinguismo é incomum é promovida por políticas governamentais: menos de um quarto das nações do mundo dão reconhecimento oficial a duas línguas [...] e apenas seis reconhecem três ou mais. No entanto, quando olhamos para o que acontece em cada país, estudando os falantes, e não as políticas nacionais, uma situação muito

diferente se evidencia. Argumenta-se, na realidade, que não existem países monolíngues. Mesmo em países que têm uma única língua oficial usada pela maior parte da população (e.g. a Grã Bretanha, os Estados Unidos, a França, a Alemanha e o Japão) há grupos significativos que se utilizam de outras línguas. (CRYSTAL, 1987, p. 360)<sup>1</sup>

De uma perspectiva política, a criação dos estados-nação, generalizado a partir da Revolução Francesa, foi chave na criação do mito da língua única como um dos símbolos nacionais impostos por governos e, conseqüentemente, força opressora contra outras manifestações linguísticas.

O Estado moderno, que se conformou na Revolução Francesa, constituía uma novidade, já que o mesmo se definia como um território que incluía todos os seus habitantes e estava separado de outros territórios por fronteiras ou limites. Politicamente, o domínio sobre seus habitantes era exercido diretamente, e se fazia cada vez mais necessária a participação dos cidadãos pelo voto e pela expressão das suas opiniões, já que o Estado precisava do seu consentimento ou de sua atuação, por exemplo na milícia.

O sentimento de pertencer a uma nação determinada vai deslocando o poder que antigamente tinham as religiões e as comunidades territoriais menores enquanto principais laços de unidade e fidelidade humanas.

Neste sentido, a língua tem a importante função de *unificação* e de expressão de valores democráticos. (BERENBLUM, 2003, p. 33)

O bilinguismo e a criação de línguas francas são naturais em zonas de contato, mesmo onde as relações de poder são muito assimétricas. Foi, por exemplo, no Brasil que o naturalista e pintor alemão Johann Moritz Rugendas, ao retratar nossos povos e impressionar-se com a riqueza etnográfica dos africanos para cá trazidos, descobriu os traços comuns das diversas línguas por eles faladas e que mais tarde seriam reconhecidas pela comunidade científica como a família das línguas bantu. Antes disso, os próprios africanos já se haviam descoberto, percebendo seus traços linguísticos e culturais comuns, tornando-se bilíngues em uma língua franca bantu por eles criada e translinguajada, sem que seus senhores se dessem conta. Tornaram-se, assim, “mestres da dissimulação”, submissos a dominadores que conheciam bem, mas desconhecidos por seus senhores. Viram-se, desta forma, “não apenas no mesmo barco semântico, mas no mesmo mar ontológico”, ou seja, tinham como negociar significados, criar novos sentidos e navegar com esta língua compartilhada, e desta forma sobreviver à sua condição de trânsito de uma sociedade para outra que nunca se completaria - eles jamais seriam membros plenos da sociedade brasileira que se formava. Assim, enquanto escravos continuaram a ser traficados da região da África e que predominava o bantu, a senzala no Brasil manteve-se um ambiente bilíngue. O bilinguismo bantu empoderou os africanos a tal ponto que em 1848 vários fazendeiros do Vale do Paraíba (no

período imperial, pertencente à Província de São Paulo e do Rio de Janeiro) abandonaram suas propriedades temendo a eclosão de uma revolta de escravos. Este temor foi um dos grandes motivadores para determinar de vez o fim do comércio de escravos para o Brasil (SLENES, 1992).

Anterior a essa passagem histórica, o Brasil já vivera outro momento com percentual significativo da sua população bilíngue na segunda metade do século XVIII. Estima-se que na época do descobrimento do Brasil havia cerca de 1.200 línguas indígenas faladas em nosso território (BERENBLUM, 2003, p. 62). Quando os jesuítas se instalaram no Brasil, a grande diversidade linguística impossibilitou a imposição do latim ou até mesmo do português para a catequização dos nativos. Era, porém, necessário estabelecer algum nível de comunicação com esses povos. Surge então a língua geral, uma modificação do tupi com características das gramáticas das línguas europeias, que ao longo dos séculos XVII e XVIII ganha progressiva difusão. Quando, em 1757, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil, ele “[...] prescreve, ao mesmo tempo que oficializa o ensino da língua portuguesa em todo território” (BERENBLUM, 2003, p. 65). Em seguida, cria-se a primeira rede de ensino oficial e laica no Brasil, naquele momento, circunscrita a poucas famílias privilegiadas. Surgem desse movimento, os falantes do “bom português” e também uma ampla parte da população, bilíngue falante do “mau português” e do tupi que também a partir desse momento passa a ser proibido nas escolas. Esse fenômeno bilíngue só foi efetivamente sufocado com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e o grande aumento do número de portugueses em um processo que se chamou de relusitanização do Rio de Janeiro (BERENBLUM, 2003, p. 63-66).

A experiência iniciada pelos jesuítas e alterada por Pombal foi nossa primeira incursão na planificação linguística, que é a criação de políticas públicas que regem o uso das línguas locais e suas variedades. As línguas e seus papéis dentro das nações invariavelmente tornam-se motivos de debates acalorados, com grupos sociais diferentes lutando pela manutenção de seus interesses e identidades e com governos buscando a pacificação ou eliminação desses conflitos (CRYSTAL, 1987 p. 364). Porém, nem sempre a intervenção externa é a mais desejável, já que a materialidade da língua e o seu papel nesta luta são encarados de diferentes maneiras por diferentes comunidades de fala. Em geral é o discurso, a linguagem em uso que cria e faz circular os sentidos que formam a identidade do sujeito e das comunidades (MAHER, 2010, p. 45). Políticas monolíngues tendem a homogeneizar as relações em detrimento das minorias linguísticas. Políticas plurilíngues, mais inclusivas, por vezes fomentam divisões sociais e tensões etnocêntricas. Há, no entanto, movimentos naturais

que se estabelecem entre e dentro dos grupos sociais que podem tender tanto para a homogeneização como para a diferenciação linguística. Esses movimentos precisam ser levados em consideração se e quando forem estabelecidas políticas públicas de planificação linguística.

## **2.2. Os Bi- e Multilinguismos e suas Particularidades**

Os bilinguismos e os multilinguismos tipicamente acontecem quando duas ou mais línguas convivem em um mesmo espaço de enunciação. Espaço de enunciação é o que Guimarães (2005, p. 8) define como “espaço de relações entre línguas diversas e seus falantes.” [...] “O espaço de enunciação é o lugar da atribuição das línguas para seus falantes. E cada espaço de enunciação tem uma regulação histórica específica [...]” O bilinguismo é, portanto, um evento histórico, que surge em um determinado momento e espaço e pode desaparecer deste mesmo espaço em um momento seguinte. Esses surgimentos e desaparecimentos se dão por diversos fatores como os movimentos exploratórios e migratórios, o poderio socioeconômico de um ou outro grupo linguístico, ou o envelhecimento e morte de gerações de falantes nativos de uma determinada língua.

A cidade de Londrina, no norte do Paraná, é um exemplo interessante dos processos históricos pelos quais passam espaços de enunciação. Originalmente uma região de Mata Atlântica habitada por povos de etnia Caingangue, em meados do século XX foi colonizada pela Companhia de Terras Norte do Paraná, controlada por ingleses e, rapidamente, tornou-se polo de atração de migrantes de diversas partes do Brasil e do mundo. Nos primórdios da cidade, conviviam línguas as mais diversas como o português, o italiano, o inglês, o alemão, o árabe, o ucraniano e o japonês. Estabeleceu-se a comunicação inicial entre estas micro comunidades que posteriormente tiveram em sua primeira geração de nativos, bilíngues que formavam canais comunicativos entre seus pais e os demais habitantes. Atualmente, apesar das reminiscências no léxico local e nos sobrenomes das famílias mais tradicionais, a cidade é maciçamente usuária do português como língua materna. Lá, assim como em outros lugares onde há uma certa estabilidade etnográfica, o bilinguismo teve o seu surgimento, apogeu e acomodação em certos nichos de utilização (PASCOLATI, 2019, pp. 23-26). Há outros espaços de enunciação, onde os convívios e as tensões entre línguas permanecem por várias gerações, como é o caso das regiões de fronteira.



### 2.2.1. Regiões de fronteira

O Brasil possui a terceira maior fronteira terrestre do mundo com 15.735km, menor apenas que as linhas fronteiriças da China e da Rússia. Nossas divisas são compartilhadas com países com línguas oficiais como o francês, o holandês, o inglês, línguas indígenas como o quíchua e o guarani, mas em sua esmagadora maioria o espanhol, sendo os países que o utilizam a Venezuela, a Colômbia, o Peru, a Bolívia, o Paraguai, a Argentina e o Uruguai. Apesar de sua grande extensão, e de uma população estimada de 10 milhões de habitantes no lado brasileiro, nossas linhas fronteiriças nunca foram objeto de atenção das nossas políticas educacionais à exceção do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) (OLIVEIRA e MORELLO, 2019, pp. 54-58).

Inicialmente o PEIBF foi proposto pela Argentina ao Brasil e implantado a partir de 2004 como uma iniciativa bilateral entre os dois países. Entre 2005 e 2006, o projeto foi iniciado em dez escolas localizadas em dez cidades gêmeas fronteiriças, sendo cinco brasileiras e cinco argentinas. Em 2008, aderiram também ao programa escolas em cidades gêmeas no Uruguai, Paraguai e Venezuela; e em 2010 o programa contava com 28 escolas nos cinco países, chegando a incluir o ensino do Guarani também no Brasil (OLIVEIRA e MORELLO, 2019, pp. 55).

O PEIBF apresentou como suas características principais:

- A constituição de escolas parceiras nos dois lados da fronteira como uma única unidade escolar, com corpo docente e projetos pedagógicos compartilhados;
- O ensino “nas” línguas e não “das” línguas propostas, o que equivale a dizer que disciplinas as mais diversas eram ensinadas como um contínuo em português e em espanhol em ambos os lados das fronteiras;
- A Abordagem foi baseada em projetos de pesquisa e investigação e de um currículo pós-feito, sem amarras estritas às propostas curriculares de um ou outro país.

A partir de 2010, entretanto, mudanças na política administrativa do programa por parte do governo brasileiro geraram um vácuo decisório e insegurança aos participantes do projeto. Posteriormente, a partir de 2013, o Brasil passa por grandes mudanças no cenário político que levaram à completa desativação do programa em 2016 (OLIVEIRA e MORELLO, 2019).

Desta forma, a integração formal entre as línguas e culturas das fronteiras brasileiras permanece incipiente, nossos olhares ficam voltados a lugares idealizados e distantes em

outros continentes, e o “portunhol”, um patrimônio imaterial, continua uma prática translíngue estigmatizada.

### **2.2.2. Os Imigrantes**

A migração de pessoas pelo mundo ocorre desde os primórdios da humanidade. Ela é a responsável pela formação multiétnica que temos atualmente no Brasil e nas Américas em geral, um traço mais recente e facilmente observável de sua historicidade, mas também pela distribuição das línguas indo-europeias pelos cinco continentes. Atualmente, há mais de 272 milhões de imigrantes, cerca de 3,5% da população mundial, espalhados pelo globo, em sua maioria distribuídos pela Europa e Estados Unidos (UOL, 2019).

Os fatores que levam à migração são econômicos, políticos e religiosos, mas pesa também o desejo de exploração e aventura. A imigração frequentemente ocorre em função de crises locais, mas é também desencadeada pela busca por novas oportunidades, ou seja, há tantos fatores que “empurram” o migrante para fora de suas terras como fatores que o “puxam” para outros lugares. Há também que se considerar que o processo de migração começa muito antes da viagem, em um processo em que as questões emocionais, os recursos e as oportunidades devem antes amadurecer. Exceção a esta regra se faz aos refugiados, que frequentemente empreendem viagens não-planejadas, forçadas, perigosas e traumáticas até seus destinos (SEGAL et al, 2010, pp. 3-4). O processo de imigração também não tem data para terminar, com o sujeito frequentemente permanecendo um estrangeiro com restrição de direitos e alienação cultural até o fim de seus dias.

Contrariamente ao que se ouve em discursos xenofóbicos, o imigrante em geral não é um indivíduo sem qualquer tipo de qualificação, que vem para roubar empregos da população local. É comum que um determinado país receba indivíduos com formação superior e que se submetem a trabalhos mal remunerados para sobreviver em sua nova terra. Segundo a agência da ONU para refugiados (Acnur), mais de 30% dos refugiados no Brasil têm ensino superior, o que é um percentual muito acima da média nacional. Outro dado de importância econômica, é que o imigrante em geral é jovem e saudável, o que tem reflexo positivo na economia de uma região (MARQUES, 2019). Também, parte do processo de migração é o que se chama de “fuga de cérebros”, fenômeno este, em que profissionais altamente qualificados em seus países de origem são atraídos por oportunidades melhores em terras estrangeiras. Esta fuga gera grandes prejuízos a países emergentes e é um investimento de baixo custo para países desenvolvidos.

Nesse contexto, o bi- ou multilinguismo, tanto na forma de ensino da língua local como de incentivos à população nativa que aprendam os idiomas dos recém-chegados, podem servir como importante fator de acolhimento. Segundo o IBGE, no Brasil, em outubro de 2019, apenas 48 municípios ofereciam ensino de português para imigrantes e 25 municípios ofereciam algum tipo de atendimento multilíngue, o que dificulta o acesso aos serviços públicos (IBGE, 2019).

Porém, apesar das “cerca de 30 línguas de imigrantes faladas cotidianamente por brasileiros natos” (MAHER, 2007, p.266), há de se considerar que no Brasil, o número de imigrantes e refugiados é baixo. Nossa média de estrangeiros para cada 1.000 habitantes é 4, enquanto a média mundial é 34, e a dos Estados Unidos é 123 (TEIXEIRA, 2019). Os EUA, portanto, merecem atenção no que se refere ao bilinguismo oportunizado pela imigração. Historicamente, os Estados Unidos são uma “nação de imigrantes”, e no século XIX, o alemão chegou a ser predominante ao inglês em regiões que se estendiam da Pensilvânia ao Meio-Oeste Estadunidense. O bilinguismo, na época, era visto como forma de dar aos cidadãos mais trânsito no comércio internacional. Ao mesmo tempo, havia a pressão para que todos os cidadãos americanos falassem inglês, também requisito fundamental para a naturalização de estrangeiros. Com a Primeira Guerra Mundial, a porta para o alemão fechou-se em definitivo, tanto em termos comerciais como educacionais (GÁNDARA and ESCAMILLA, 2016, p. 2).

Após um período pós-guerras quando houve a valorização do movimento *English-only*, no qual se coibia o uso de outras línguas nos meios sociais, o êxodo de Cubanos para a Flórida a partir de 1959, muitos dos quais com alto nível socioeconômico, oportunizou a abertura de escolas bilíngues inglês-espanhol. Em 1968, o *Bilingual Education Act*, lei federal que reconhecia o direito de estudantes com “proficiência limitada na língua”, trouxe credibilidade a esta modalidade de educação e desencadeou a aprovação de diversas leis locais que contemplavam o bilinguismo. Atualmente, apesar de cerca de um terço da população nos Estados Unidos falar outra língua que não o inglês em casa, sendo as principais o espanhol e o chinês, e da grande extensão do que lá se chama de *dual-language programs*, o objetivo principal é que esses indivíduos façam a transição da sua língua para o inglês e que em última instância, tornem-se cidadãos pelo uso da língua majoritária, em um movimento conhecido como bilinguismo de transição, ou bilinguismo subtrativo (GÁNDARA and ESCAMILLA, 2016, p. 3-5), como definido no capítulo 1.

### **2.2.3. O Bilinguismo Indígena**

Estima-se, atualmente (10/2020), a população indígena mundial em 300 milhões, com cerca de 40 a 50 milhões deles vivendo na América Latina (SICHTA e LÓPEZ, 2002). Países como a Bolívia têm população majoritariamente indígena, situação diferente da brasileira, cujos indígenas são minoria em termos demográficos, políticos e culturais. No entanto, é no Brasil que se encontra a maior riqueza linguística, com cerca de 180 idiomas indígenas ainda em uso. Hoje, diferentemente da situação vivida no período de colonização das Américas e Oceania, a crescente urbanização, as migrações, a conectividade e sua consequente aceleração, estão mais e mais expondo culturas umas às outras (MAHER, 2017). Esta exposição, inevitável até certo ponto, pressiona grupos minoritários a abandonarem suas tradições, práticas e línguas.

Inicialmente, a educação oferecida aos povos indígenas em todo o globo seguia o modelo assimilacionista, pelo qual se esperava que o índio aprendesse a língua majoritária e abandonasse a sua. Nesta linha, em 2008, o governo do Território do Norte australiano, com o aval do seu governo federal determinou que os indígenas de regiões remotas fossem forçados a ter quatro horas diárias de aulas em inglês (SIMPSON et al, 2009). No Brasil, são relatadas situações onde cartórios não permitem que índios registrem seus filhos com nomes nativos e diretorias regionais de educação exigem que provas escolares, mesmo em escolas indígenas, sejam feitas na “norma padrão” do português (MAHER, 2007, p. 256).

Mesmo em situações legalmente favoráveis, a realidade indígena, no que se refere à manutenção de seu patrimônio cultural e linguístico, não é favorável. A Constituição Brasileira de 1988, assim como as leis que a regulamentaram, assegura às sociedades indígenas o direito à educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. A implementação dessas provisões legais, porém, esbarra na qualificação de professores nativos, em sistemas eurocêntricos de avaliação e mesmo de execução das aulas e, principalmente, no entorno das comunidades indígenas que não entendem as suas complexidades e que não conseguem “criar provimentos para acomodá-las, acolhê-lo de forma respeitosa na escola” (MAHER, 2007, p. 70).

O traço comum que une os indígenas aos imigrantes é que a eles é imposto um modelo de bilinguismo compulsório, diferentemente do bilinguismo hoje em expansão nas escolas brasileiras, facultativo e prestigiado. Compulsória também é a forma de bilinguismo imposta aos surdos, sobre a qual discorreremos na próxima seção.

#### 2.2.4. O Bilinguismo como Conquista dos Surdos

O reconhecimento dos surdos como pessoas com cultura e identidades próprias e com direito ao bilinguismo como forma de convívio com a sociedade e cultura majoritária em seu meio e com seus pares é relativamente recente, e fruto de uma história de lutas e conquistas. Esta história se divide em dois grandes momentos, o **oralismo**, visão que dominou a ciência e as políticas públicas até a metade do século XX, e o **gestualismo**, que domina a contemporaneidade e que por sua vez se subdivide em **comunicação total** e **bilinguismo**. A abordagem que preconiza o **oralismo** busca integrar o surdo ao mundo dos ouvintes, desenvolvendo nele a fala, dentro das suas possibilidades, e a leitura labial como recurso de compreensão. A **comunicação total**, cujo objetivo centra-se principalmente na habilidade comunicativa do surdo com outros surdos e ouvintes e, assim, permite a ele utilizar sinais e fala conforme seus recursos o permitam. O **bilinguismo** é hoje a abordagem amplamente aceita como a mais adequada à aceitação do surdo como portador de identidade e cultura próprias. Nela o surdo comunica-se por uma língua de sinais visual como substituto total ou parcial à oralidade e pela língua majoritária em código escrito (LACERDA, 1998, p.70).

As visões oralista e gestualista conviveram pacificamente até meados do século XIX, quando em 1880 realizou-se o II Congresso Internacional de Milão, uma conferência internacional de educadores de surdos, cujos quais todos eram ouvintes e majoritariamente oralistas. Portanto, de forma velada, o Congresso de Milão objetivou e logrou êxito em tornar o oralismo a principal corrente de pensamento para a educação de surdos. Apesar dos resultados ruins colhidos ao longo dos anos, a abordagem oralista perdura na educação ao longo do século XX e ganha força nos anos 1950 quando surgem os primeiros aparelhos auditivos. Nos anos 1970 a comunicação total ganhou grande impulso, na esteira da abordagem comunicativa ao ensino de línguas, e nos anos 80 o bilinguismo passou a tomar corpo e dominar as tendências educacionais (GOLDFELD, 1997, pp. 35-39).

Atualmente há centenas de línguas de sinais em todo o mundo, muitas delas restritas a pequenas comunidades e carentes de estudos. Entre as principais, identifica-se a Língua Americana de Sinais, a Língua de Sinais Francesa, a Língua Chinesa de Sinais e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), todas línguas plenas, com estrutura gramatical e lexical próprias e, em maior ou menor grau, reconhecidas em seus usos (IGNATIUS et al, 2016, p. 69).

No Brasil, nossa língua de sinais começou a ser estudada na década de 60 e passou a ser defendida como uma autêntica língua brasileira nos anos 1980. Em 1987 foi criada a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), uma entidade sem fins lucrativos com significativa representatividade política (IGNATIUS et al, 2016, p. 26) e em

1988 a nova constituição dá aos estados a obrigação de oferecer “Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo...” (BRASIL, 2016, p. 406). A partir daí, outros marcos importantes foram a Lei nº. 10.436/2002 que oficializou a Libras enquanto língua dos surdos brasileiros, e o Decreto 5626/2005, que estabeleceu a inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia.

Havia, no Brasil, em 2017, mais de nove milhões de pessoas surdas ou 4,5% da população (MEC, 2017). Este contingente populacional tem direito à sua própria identidade e ao direito de ser cidadão pleno e surdo. A surdez é acima de tudo uma experiência visual, não auditiva (PERLIN, 2004), e como tal define uma cultura própria atrelada a seu grupo social. A maior parte dos surdos não nasce no seu ambiente cultural próprio, e sim em ambientes de ouvintes, e é importante que, o mais cedo possível, a criança possa ter contato com esta sua cultura que a definirá e a empoderará. O domínio da linguagem de sinais é o que lhe dará acesso a esta cultura, e o bilinguismo a permitirá transitar pela cultura majoritária que a cerca e a sua própria.

[...] Nos contextos sociais persiste a ideia errônea de uma representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte. A sociedade, a família, a escola continuam traçando representações contra qualquer tipo de contestação possível. Os surdos, nessa situação, vivem em condições de subordinação e parecem estar vivendo em uma terra do exílio [...]. Este é o ambiente onde vive a grande maioria dos surdos que são filhos de pais ouvintes. É o ambiente da cultura dominante. A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “oposicional”, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro do surdo/surdo (SKLIAR, 1999, p. 11).

Assim como é o caso dos surdos, dos indígenas e dos imigrantes no Brasil e no mundo, há países em que ter competência comunicativa em duas ou mais línguas é a norma. Nestes casos, permanecer monolíngue pode alijar o pleno exercício da cidadania, já que diferentes línguas exercem funções sociais específicas. Tem-se nestes países então também casos de bilinguismo compulsório.

### **2.3. Países Bi- ou Multilíngues**

Excluindo-se os reconhecimentos oficiais das línguas de sinais, há ainda dezenas de países oficialmente bilíngues ou multilíngues, com percentuais significativos de sua população falantes de diferentes primeiras línguas. O convívio entre essas línguas, que tem

seu colorido especial, não ocorre sem suas tensões. A título de exemplário, ou uma coleção de exemplos, discutiremos aqui brevemente os casos de quatro países com tamanhos, localizações, situações socioeconômicas e línguas diversos.<sup>2</sup>

O **Paraguai** é o país latino-americano com o maior percentual de sua população bilíngue. Cerca de 80% dos paraguaios fala espanhol e guarani, que sobreviveu à língua do dominador graças à união entre homens espanhóis e mulheres indígenas e a consequente mestiçagem de seus descendentes, e às reduções franciscanas e jesuítas no século XVII, nas quais o guarani era a única língua falada e de onde originou sua versão escrita. Ao longo de sua história, o Paraguai passou por diferentes momentos onde uma língua ou outra foi valorizada em detrimento da outra, com a língua indígena sendo, em certas ocasiões, vista como um símbolo da identidade nacional e patriotismo, e, em outros, como um obstáculo ao desenvolvimento nacional. Atualmente as duas línguas convivem em uma situação diglósica, o que significa que o espanhol, utilizado em meios oficiais e predominantemente na educação, é tido como língua superior em status ao guarani, esta utilizada em meios familiares e comunitários. O país oficialmente oferece educação bilíngue a todos os seus cidadãos, mas na prática a instrução em guarani ainda é pouca e ineficiente, e os índices de sucesso educacional muito baixos (ITO, 2012).

No **Canadá**, Heller (2002) aponta para a comoditização, ou seja, a atribuição de um valor econômico ao que antes era um ideal, do bilinguismo inglês-francês. A minoria linguística francófona que tinha em sua língua uma das principais bandeiras da sua ideologia nacionalista, hoje entende a competência linguística como uma “habilidade técnica adquirível e uma commodity de mercado” (p. 47). Em espaços de enunciação nos quais as línguas vivem livres de ideologias nacionalistas ou de pressões socioeconômicas, é natural que o contato entre línguas promova uma forma de bilinguismo plural de variedades híbridas. No Canadá, as pressões de ambas as naturezas fizeram surgir a ideologia hegemônica que Heller chama de “duplo monolinguismo”, uma forma de bilinguismo pela qual se espera que o indivíduo tenha alta competência tanto em inglês como em francês, mas que não haja transferências, translinguajar entre as línguas. Esta ideologia serve para segregar imigrantes e indivíduos de outros estratos sociais fazendo com que a linguagem se atrele “mais a processos de construção das diferenças sociais e não menos” (2002, p. 62).

Na **África do Sul**, onze línguas gozam do status de língua oficial, duas da família indo-europeia e nove da família bantu. Este número, bem acima da média mundial foi introduzido na Constituição da República da África do Sul promulgada em 1993, como uma resposta à realidade plurilíngue do país e uma forma de valorizar etnias de grande

representatividade, antes oprimidas pelo sistema do Apartheid. A África do Sul é uma sociedade em processo de mudança e grandes esforços têm sido feitos em termos de planificação linguística envolvendo líderes locais e comunitários (WEBB, 2008). No entanto, o inglês, embora seja língua nativa de uma minoria, é visto pelos jovens como a língua de maior valor funcional, enquanto as línguas indígenas locais são entendidas como veículos da sua herança cultural (VERHOEF, 2009).

**Singapura** é uma cidade-estado multilíngue habitada por cidadãos bilíngues. O país possui quatro línguas oficiais: mandarim, malaio, tâmil e inglês. As três primeiras línguas são reconhecidas no país como línguas-mãe, enquanto o inglês, conhecido por praticamente todos os cidadãos jovens e adultos (e poucos de terceira idade) é a língua franca utilizada entre cidadãos de etnias diferentes. Esta situação é bastante diversa da encontrada em 1965 quando a ilha se tornou independente. Naquela época, boa parte dos cidadãos se comunicava em três (mandarim, malaio e tâmil) ou mais línguas. A perda que se observa hoje é resultado de políticas educacionais pragmáticas que praticamente restringem os alunos a estudarem apenas o inglês e a sua língua-mãe. (BOLTON e NG, 2014)

#### **2.4. Escolas e Organismos Internacionais**

Escolas internacionais são instituições que não necessariamente seguem as diretrizes dos países onde se localizam, mas sim as de seus países de origem ou de organizações supranacionais. Em geral, essas escolas atendem a uma clientela de expatriados que se mudam com certa frequência para diferentes países e que esperam poder transferir seus filhos sem grandes rupturas nos processos educacionais. São escolas que tipicamente possuem corpos discentes e docentes multiculturais e, independentemente da sua origem, valorizam o inglês como meio de instrução e de comunicação entre os membros de sua comunidade. Exemplos de escolas internacionais instaladas no Brasil são a Escola Graduada de São Paulo (*Graded*), a Escola Americana de Campinas e a Escola Internacional de Curitiba (*ISC*). Estima-se, hoje (10/2020), que haja no mundo cerca de doze mil escolas internacionais em operação com cerca de seis milhões de alunos matriculados (ISC Research, 2020).

Em geral, as escolas internacionais pertencem a associações e/ou submetem-se a organismos internacionais que validam suas atividades, estabelecem bases curriculares e oferecem capacitação aos professores e demais profissionais da educação. Algumas dessas associações / organismos são o IB (*International Baccalaureate*) originalmente fundado para atender famílias de funcionários das Nações Unidas e atualmente com sede na Suíça, a



*Edexcel* subsidiária do grupo Pearson no Reino Unido, a *Cambridge Assessment International Education*, um departamento da Universidade de Cambridge, e a WIDA, pertencente à Universidade de Wisconsin nos Estados Unidos.

## **2.5. Dos cursos livres às escolas bilíngues**

Um fenômeno conhecido no mundo e bastante difundido no Brasil é o dos cursos livres de línguas. Neles, pessoas de todas as idades frequentam aulas duas ou mais vezes na semana com o objetivo específico de aprendizagem de uma língua, na maior parte das vezes o inglês. Nesses centros de aprendizagem, objetiva-se a aquisição da língua e qualquer atividade adicional proposta, seja de cunho cultural ou acadêmico, é secundária. O sucesso e a grande dispersão que os cursos livres tiveram no Brasil principalmente ao longo dos anos 1980 e 1990, ocorreram, sobretudo, por serem eles uma alternativa viável para muitas famílias brasileiras de classe média e alta que já valorizavam o conhecimento do inglês e não percebiam as escolas regulares como capazes de equipar seus alunos com a competência linguística necessária.

Em um quadro anterior, pais escolhiam as escolas para seus filhos com base na proposta de ensino, concordância com as tendências atuais e tradição. A necessidade, sempre presente, de se aprender um outro idioma era suprida através dos institutos de idiomas, que complementavam a educação das crianças, levando-as à obtenção de certificados internacionais, que corroborariam a fluência de seus filhos. (MARCELINO, 2009, p. 2)

Outras alternativas de aprendizagem efetiva de línguas adicionais resumiam-se a algumas poucas escolas internacionais nos grandes centros urbanos voltadas ao público expatriado e intercâmbios em países estrangeiros, também restrito a poucos jovens agraciados pelas vagas existentes.

A partir dos anos 1990, multiplica-se a oferta de cursos de línguas e intensificam-se os intercâmbios e viagens internacionais, Nesse mesmo contexto, proliferam as escolas com propostas bilíngues no Brasil, inicialmente nascidas como espelhos das escolas internacionais já existentes, mas ainda buscando atender as exigências legais a que é submetida uma escola regular brasileira. No início do século XXI, viu-se grande multiplicação de escolas com algum tipo de programa bilíngue que, segundo Marini (2018), contavam na época com um número estimado de 1.200 espalhadas pelo país. Neste mesmo início de século, notou-se o mercado de cursos livres sofrer uma retração no atendimento a classes mais privilegiadas e uma expansão na sua rede de escolas voltadas a cidadãos com renda menor do que se via anteriormente. Nosso entendimento desse fenômeno é que indivíduos mais privilegiados

viram nos intercâmbios, viagens e educação regular bilíngue, meios mais eficazes de aquisição de uma ou mais línguas adicionais, e portanto, evadiram-se dos cursos livres. Ao mesmo tempo, esses cursos se tornaram acessíveis a pessoas que antes não os tinham ao seu alcance financeiro. Os cursos livres têm portanto oportunizado ambientes onde o reconhecimento intersubjetivo e a riqueza de materiais promovem aprendizagens significativas, ambientes estes também criados pela educação regular bilíngue que, se estruturada dentro de sólidos princípios educacionais, amplifica essas oportunidades além de outras.

O crescimento no número de escolas autointituladas bilíngues ou que oferecem algum tipo de programa bilíngue foi, até o momento, orgânico e desordenado, fruto de uma demanda de mercado, mas também de uma “luta por reconhecimento”, um exercício de cidadania que parte da sociedade optou por reivindicar. Entendemos que o fenômeno que estamos presenciando é mercadológico, mas é também uma busca de uma necessidade antes não suprida. Ele é bastante evidente na rede privada de ensino, e também presente na rede pública, que conta com os exemplos do IEMA Bilíngue, recentemente inaugurado em São Luís no Maranhão, o CEIT Leonel de Moura Brizola em Bombinhas, Santa Catarina, o CEDLAN no Distrito Federal e cerca de 25 escolas da rede pública na cidade do Rio de Janeiro.

As escolas com programas bilíngues, neste momento pré-implementação das Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue em nível nacional, gozam de certa liberdade de ação e oferecem, desde cargas horárias mais robustas nas línguas adicionais, como disciplinas específicas nessas línguas. A educação infantil chega, em alguns casos a ter 100% das suas atividades em língua adicional, proporção que tende a diminuir conforme o aluno avança nas etapas da educação. A escolha das disciplinas que serão ofertadas na língua adicional também é bastante diversa, em geral, com disciplinas da parte diversificada e projetos interdisciplinares. Em alguns casos, os programas bilíngues são opcionais dentro da grade escolar. Há um contingente de alunos que participa do programa e outro, que em geral por limitações financeiras, fica excluído deste privilégio. Outra consideração importante é a qualidade da educação entregue por essas instituições. A importância do aprendizado da língua obscureceu de certa forma outros objetivos fundamentais da educação regular, e há uma preocupação justificada que esta tendência seja revertida.

Na escola bilíngue, a língua inglesa é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola,

com objetivos de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado. (MARCELINO, 2009, p. 10)

Portanto, faz-se necessário que os profissionais que atuam na escola bilíngue, influenciados, geralmente por sua formação no ensino de idiomas, a concebam como mais do que um centro de aprendizado de línguas, mas como uma instituição voltada para o desenvolvimento e a prática da cidadania voltada para além da sua própria cultura. A escola bilíngue deve promover a formação para o reconhecimento do sujeito pleno, plurilíngue e pluricultural.

## **2.6. Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue**

Em 18/09/2020, no período em que a presente dissertação estava sendo redigida, o Diário Oficial da União publicou a Súmula de Pareceres do Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, na qual está contido o Processo: 23001.000898/2019-20. Trata-se do Parecer CNE/CEB 2/2020 do relator Ivan Cláudio Pereira Siqueira favorável às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue e que foi aprovado por unanimidade (MEC/CNE, 2020). As diretrizes serão, em seguida, homologadas pelo MEC e passarão a ter validade a partir de janeiro de 2021. Anteriormente, alguns estados da federação já haviam se mobilizado, publicando normativas locais, como os Estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina iniciando este processo em 2013 e 2016 respectivamente (MEGALE, 2018)

As diretrizes tratam, em primeiro lugar, do conceito do que é e o que não é educação bilíngue. Definem escolas bilíngues, a partir de agora, como as que oferecem um currículo único e integrado por meio de duas línguas. Nesse sentido, só podem utilizar a denominação “Escola Bilíngue” aquelas que oferecerem a educação no formato acima mencionado em todas as etapas de escolarização ofertadas.

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

§ 1º Somente podem utilizar a denominação de escola bilíngue aquelas que se enquadrarem nos termos deste artigo.

§ 2º As Instituições educacionais que ofertem todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para que possam

ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode se dar gradativamente. (MEC/CNE/CEB, 2020, p. 24)

Por currículo único e integrado, entende-se que o desenvolvimento das competências nas línguas em questão deve se dar dentro das demais disciplinas ofertadas e que a oferta de uma língua estrangeira independente da sua carga horária não caracteriza a educação bilíngue se parte do currículo dessas escolas não for ministrado também nesta língua adicional. Ficam assim excluídas da denominação, pacotes de oferta adicional de linguagem mesmo que integrados dentro da metodologia *CLIL* do inglês *Content and Language Integrated Learning*, ou seja que integram conteúdos de outras disciplinas ao aprendizado a língua, ou que ministram outros conhecimentos alheios ao currículo escolar. Em geral, essa oferta se dá no contraturno das atividades curriculares. Cria-se, nesses casos, a denominação “Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional”. (MEC/CNE/CEB, 2020, p. 24)

As diretrizes definem também o que deve ser entendido como Escola Brasileira com Currículo Internacional, uma escola que ainda cumpra legislação e normas brasileiras, além de seguir a BNCC, mas que tenham estabelecido parcerias e também obedeçam a propostas curriculares de outro país ou organismos transnacionais como a *International Baccalaureate*. Definem também Escolas Internacionais, como aquelas cujo vínculo curricular emana de outros países e que não necessariamente diplomam o aluno com uma certificação brasileira, o que só poderia ocorrer com o cumprimento das normas e leis locais. (MEC/CNE/CEB, 2020)

O documento também versa sobre a formação do professor que atuará na educação bilíngue, e os requisitos dividem-se entre os professores, cujo início do processo de formação se deu ou dará até o final de 2021 e os futuros professores que iniciarão sua formação a partir de 2022. Para os iniciados até 2021, os professores atuantes em Educação Bilíngue deverão ter formação em Letras ou Pedagogia, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da formação complementar com no mínimo 120 horas em Educação Bilíngue em uma Instituição de Ensino Superior (IES) e comprovação de proficiência linguística que atinja minimamente o nível B2 do *Common European Framework for Languages* (CEFR). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além dos mesmos níveis B2 do CEFR, e a formação complementar de 120 horas ou mais em Educação Bilíngue dentro de uma IES, o professor deverá ter licenciatura dentro de sua área de atuação.

A partir de 2022, os requisitos para a formação dos professores que atuarão nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das Escolas Bilíngue permanecerão os mesmos, mas para a formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

Fundamental as IES's deverão oferecer os cursos de Pedagogia para a Educação Bilíngue e Letras para a Educação Bilíngue. Desses professores também será exigido o nível B2 de proficiência do CEFR na língua adicional. (MEC/CNE/CEB, 2020)

No que tange a carga horária dedicada à língua adicional, chama a atenção alguns detalhes. Em primeiro lugar, vemos como positiva a exigência que a mesma distribuição de carga horária seja oferecida à totalidade dos alunos da Escola Bilíngue, evita-se com isso a discriminação de um contingente de alunos que, por qualquer motivo, não tivesse acesso a essa ou àquela disciplina. Na Educação Infantil e em todos os anos do Ensino Fundamental, estabelece-se um mínimo de trinta e um máximo de cinquenta por cento da carga horária que deve ser ministrada na língua adicional. No Ensino Médio, o mínimo estabelecido para a instrução em língua adicional é de vinte por cento.

Art. 7º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros:

I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;

II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e

III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.

§ 1º Nas situações previstas nos incisos I, II e III, o currículo bilíngue deve ser necessariamente oferecido a todos os estudantes. (MEC/CNE/CEB, 2020, p. 25)

No entanto, essas limitações esbarram em duas realidades opostas. Na Educação Infantil há um número significativo de escolas hoje auto intituladas bilíngues que oferecem até a totalidade de suas aulas em língua adicional, atuando em regime de imersão. Essas escolas, em geral da rede privada, deverão adaptar-se a uma realidade limitante da sua atuação presente.

Outro aspecto conflitante nas diretrizes é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que, com exceção das comunidades indígenas, o Ensino Fundamental no Brasil deve acontecer em língua portuguesa. No Parágrafo 3 do Artigo 32º, lemos que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 1996, Art 32º). As Diretrizes reconhecem este artigo e especificam que pelo menos a Base Nacional Comum, composta da língua portuguesa, da matemática, da história, das ciências e da geografia, deverá atender a este critério. Resta então às disciplinas

da Base Diversificada do Currículo (artes, filosofia, orientação educacional, etc.) ou a “projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas” (MEC/CNE/CEB, 2020, p. 26) a possibilidade de serem ministradas em outra língua. Desta forma, apresenta-se uma certa dificuldade no cumprimento mínimo dos trinta por cento, e possibilidades remotas de aproximação aos cinquenta por cento estabelecidos nas diretrizes. Como a hierarquia jurídica brasileira determina a superioridade das leis diante das diretrizes, os parágrafos acima mencionados serão de difícil aplicação até que haja uma revisão do parágrafo 3º do Artigo 32º da LDB.]

O último aspecto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue que destacamos neste trabalho refere-se à avaliação. Além de critérios de avaliação já estabelecidos para a educação em geral, a Escola Bilíngue poderá manter este *status* apenas se, ao final do 6º ano do Ensino Fundamental um mínimo de 80% de seus alunos foi avaliado com o nível A1 do CEFR, ao final do 9º ano o mesmo percentual de alunos obtiver o nível A2 do CEFR e, ao final do 3º ano do Ensino Médio, os mesmos 80% dos alunos atingirem o nível B2. É positivo que haja critérios de avaliação de desempenho linguístico para que as escolas mantenham o título de Escola Bilíngue; entretanto, preocupa-nos a viabilidade desta ação, uma vez que a formação de avaliadores preparados para medir os critérios estabelecidos pelo CEFR demanda investimentos de tempo e recursos financeiros significativos. Em médio prazo, a avaliação das escolas pelos resultados de competência linguística de seus alunos não nos parece viável.

No cerne dessa discussão encontra-se a questão de a quem cabe a decisão sobre se um determinado sujeito é bilíngue ou não. Há quem defenda que haja critérios externos bem definidos. Na realidade já existem avaliações externas de toda sorte como os conhecidos *IELTS* e *TOEFL*, este de origem estadunidense sob licença da empresa *ETS* e aquele controlado pelas autarquias *Cambridge Assessment English*, *IDP Australia* e pelo Conselho Britânico, e centros avaliadores, consultorias e departamentos locais. Estas avaliações cumprem seu papel de estabelecer barreiras claras para a entrada em determinados ambientes, como a admissão a cursos de graduação e pós-graduação aqui e em universidades estrangeiras, ou a aprovação em processos seletivos de estágios ou empregos. No entanto, em função da infinidade de usos que se faz de uma língua, acreditamos que não cabe a organismos externos determinar quem, ao final de um processo de educação bilíngue, foi bem ou mal sucedido nesta empreitada. Conforme veremos nos capítulos três e quatro, e nas conclusões deste trabalho, a autopercepção da competência bilíngue presente no *self* de cada

um é fator mobilizante de práticas translíngues e por consequência de ações comunicativas e processos cognitivos que justificam a individuação e a não institucionalização de critérios. Em outras palavras, não acreditamos que o resultado de um processo de educação bilíngue seja mensurável em grande escala, mas apenas vivenciado na experiência intersubjetiva, que, em geral, está restrita a grupos autorreferenciados, cujos atos de linguagem não são estritamente performativos.

## Capítulo 3

### **MEAD, MEAD POR HONNETH E A INTERSUBJETIVIDADE**

O presente capítulo apresenta o referencial teórico de Axel Honneth, que desenvolveu a teoria da luta pelo reconhecimento intersubjetivo, e de George H. Mead, em seus conceitos dos estágios do brincar e do jogar, e em sua teoria da formação do *self*, a partir do “eu” sujeito e do “mim” objeto das relações sociais. O capítulo também explora as concepções de gesto, gesto vocal, linguagem e mente propostas por Mead, e ao longo do referencial teórico busca *insights* de como a teoria pode apoiar as questões que envolvem o bilinguismo.

O desenvolvimento do bilinguismo, seja ele em contexto escolar, familiar ou comunitário não é o simples acréscimo de um outro sistema linguístico aos nossos conhecimentos, e não é tampouco a aquisição de um instrumento. Para Benveniste (1988), a linguagem e as línguas que falamos fazem parte da nossa constituição enquanto seres humanos. A linguagem não é externa a nós e nossa condição humana não existe sem ela.

Na realidade a comparação da linguagem com um instrumento, e é preciso realmente que seja com um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a roda, a flecha não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem, e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1988, 284)

A nós é dada uma ou mais línguas no início de nossas vidas, e adquirir outra não ocorre sem profundas mudanças em nossas mentes. É comum nos propormos a empreender esta transformação, e o fazemos sem saber o que ela nos reserva. O aprendizado de uma língua adicional é, tampouco, apenas a capacidade de versar sobre determinada área do conhecimento, já que o ser bilíngue se pauta pelo uso das línguas mais do que sobre o entendimento dos seus sistemas. Bilinguismo é ao mesmo tempo conhecimento e prática. É uma identidade construída no encontro com o outro. Tornar-se bilíngue é desenvolver competências e, como veremos adiante, é empreender uma mudança no *self* da forma como a expressão *self* foi descrita por George Herbert Mead. É lutar para se reconhecer a partir de um reconhecer-se mútuo, de forma intersubjetiva, tal como foi analisado por Axel Honneth.



### 3.1. Axel Honneth e o Reconhecimento Intersubjetivo

Axel Honneth é professor do Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt (Main), onde foi assistente de Jürgen Habermas e apresentou sua tese de livre-docência *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, publicado como livro em alemão em 1992 e traduzido para o português em 2003 (doravante citaremos esta tradução de Luiz Repa de 2003), e também é Diretor do instituto de Pesquisa Social. Dentro da Tradição da Teoria Crítica, em sua obra *Luta por reconhecimento* (2003), Honneth procura encontrar pistas e traços dos estudos sobre reconhecimento intersubjetivo propostos por Hegel, em sua juventude, cujo rumo teórico havia sido somente esboçado, mas não devidamente trilhado e efetivado. Para Honneth, então, Hegel buscou um modelo alternativo à ideia kantiana da autonomia individual, ou tirar dela a obrigação do “dever ser”, e assim buscou formas de encontrar um meio-termo entre “a doutrina da liberdade dos novos tempos e a compreensão da política”, moralidade e eticidade antigas (p. 29). Reconhecimento é, no entendimento de Hegel para Honneth, a relação ética entre dois sujeitos, e por “relação ética”, entende-se o agir de modo a fazer o bem a mim mesmo e aos outros. Isto significaria pensar o coletivo e o individual sem que um aja em detrimento do outro, pois ambos não estão mirando objetivos de autoconservação ou aumento de poder, e sim impulsionados a lutar por forças morais que visam atingir desenvolvimentos sociais a partir de reconhecimentos mútuos contra os desrespeitos sociais. O reconhecimento se dá na esfera social e é nela que os indivíduos realizam suas capacidades e potencialidades. É por meio dele que sujeitos obtêm respeito nas relações e é a negação ou ameaça de negação do reconhecimento que pode deflagrar lutas sociais, que nada mais são do que buscas da consideração mútua entre sujeitos dentro de suas coletividades. Segundo Honneth (2003), é preciso que o indivíduo seja reconhecido para que se torne autônomo e é nesta relação que se constrói a identidade.

Só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia por seu respectivo defrontante, eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e individuado. (p.120)

Portanto, uma das grandes contribuições da Teoria do Reconhecimento ao pensamento contemporâneo é a “sua capacidade de articular a dimensão individual e a dimensão social” do ser humano (ROSENFELD & SAAVEDRA, 2013, p. 37). Para Hegel, uma sociedade reconciliada só pode ser entendida de forma adequada como “uma comunidade eticamente integrada de cidadãos livres” (HONNETH, 2003, p. 40). Honneth, no entanto, diferencia-se dos estudos iniciais de Hegel por propor o reconhecimento intersubjetivo não como uma especulação metafísica, mas como uma constatação empírica.

O modelo de Hegel toma seu ponto de partida da tese especulativa segundo a qual a formação do Eu prático está ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco entre dois sujeitos[...]. Para Hegel, essa tese tem de constituir o ponto de partida, porque ela torna acessível de certo modo o traço estrutural do domínio do objeto social que lhe interessa em sua teoria da eticidade; mas sua reflexão permanece ligada à pressuposição da tradição metafísica, visto que não considera a relação intersubjetiva como um curso empírico do interior do mundo social, mas a estiliza num processo de formação entre inteligências singulares. Porém, uma abordagem que pretenda adotar o modelo de Hegel como estímulo para uma teoria social de teor normativo não pode se dar por satisfeita com esse fundamento meramente especulativo; daí ser preciso primeiramente uma reconstrução de sua tese inicial à luz de uma psicologia social empiricamente sustentada. (HONNETH, 2003, pp. 119-121)

O que Honneth (2003) faz, portanto, é olhar para os relacionamentos intersubjetivos como eventos empíricos, à luz da psicologia social. Ele busca ir além da ideia de olhar para as relações interpessoais como processos formativos de inteligências individuais, reapropriando o modelo de Hegel para uma teoria normativa de peso, e empiricamente testada. Nas relações de reconhecimento, não se pressupõe igualdade entre os sujeitos, mas uma dialética da desigualdade em que variados atores exercem diferentes níveis de dominação uns sobre os outros (DERANTY, 2018). Entenda-se que as desigualdades não são meramente de ordem econômica, e sim ancoradas no processo de construção social da identidade pessoal e coletiva, que passa a ter como sua gramática o processo de luta pela construção de uma identidade definidora e assentada numa autorrealização positiva.

### **3.1.1 Três Esferas do Reconhecimento: O Amor, os Direitos e a Solidariedade**

Honneth (2003) classifica o reconhecimento em três esferas: a do **amor**, a **jurídico-moral** ou dos **direitos** e a da **estima social** ou **solidariedade**. Cada uma destas esferas desenvolve-se em determinados momentos da maturação do indivíduo, sendo que o primeiro deles, o reconhecimento no nível do **amor**, é a base da formação moral do indivíduo (ROSENFELD & SAAVEDRA, 2013). Em um processo saudável de maturação, até cerca de seis meses de vida, o bebê se percebe como um ser único em relação simbiótica com a mãe. A partir de então, ele começa a diferenciar-se e acostumar-se com a ausência da mãe em um processo que Winnicott chama de Relativa Independência. Passa-se então pelo Fenômeno de Transição, no qual percebe a mãe como objeto de amor e com direitos próprios (ROSENFELD & SAAVEDRA, 2013). Neste processo de amadurecimento saudável, mãe e bebê vivem a experiência do reconhecimento e do amor recíproco. A criança que experimenta a confiança no “cuidado paciente e duradouro” da mãe, desenvolve consigo mesma uma

relação positiva que Honneth designa de autoconfiança (ROSENFELD & SAAVEDRA, 2013, p. 18). É a autoconfiança que dá ao indivíduo as fundações afetivas para que ele progrida ao segundo estágio, que Honneth chama de esfera do **direito** ou **jurídica**.

Portanto, este tipo de reconhecimento (o amor) é responsável não só pela base de autorrespeito (Selbstachtung), mas também pela base de autonomia necessária para a participação na vida pública (Honneth, 2003, p. 174). Este primeiro e fundamental nível de reconhecimento é, portanto, *conditio sine qua non* do segundo nível do reconhecimento, a saber, o jurídico. (ROSENFELD & SAAVEDRA p. 19)

Já nos primeiros anos do século XXI, Honneth reelabora o conceito inicial de reconhecimento amoroso e passa a denominá-lo “reconhecimento prévio ou primordial”. Ele, neste momento, se apoia na teoria das relações objetivas, onde o bebê busca o reconhecimento primordial na relação de vínculo com a pessoa que lhe oferece cuidados. É neste contato e no relacionamento que é estabelecido que desenvolvemos a autoconfiança que nos permitirá desenvolver as outras esferas do reconhecimento intersubjetivo.

Portanto, se antes na obra de Honneth o reconhecimento amoroso era base para o desenvolvimento dos demais padrões de reconhecimento, agora o reconhecimento prévio ou primordial assume esse papel. Não bastasse, esse conceito chama a atenção para a dimensão afetiva que estaria na base de todo o reconhecimento humano e, podemos acrescentar, dos próprios processos educativos. (CENCI, 2017, p. 722)

As relações jurídicas ou de direito diferenciam-se em muitos aspectos das relações de amor, no entanto, ambas podem ser explicadas pelo mecanismo do reconhecimento recíproco. Só conseguimos nos entender como merecedores de direitos quando reconhecemos o outro como também merecedor (HONNETH, 2003). Obviamente, há papéis sociais assumidos por diferentes indivíduos e hierarquias que diferenciam os direitos individuais, mas o reconhecimento social é estabelecido uma vez que o sujeito passa a compreender a complexidade das normas vigentes no meio em que vive. A partir desta “base comum de valores” ou dos critérios normativos que possibilitam a crítica, o sujeito também pode empreender sua luta individual por justiça (ROSENFELD & SAAVEDRA, 2013, p. 35).

Quanto a isso, com vistas à questão do bilinguismo, em zonas onde línguas estão em contato, ou em um mundo globalizado onde uma língua franca permeia relações, o bilinguismo é visto como um direito em diferentes meios sociais. Entende-se, aqui, que a busca por diferentes formas de adquirir a competência linguística pode se constituir como uma expressão da luta por reconhecimento tal como exposta teoricamente por Honneth. No

Brasil, esta luta ainda está circunscrita a alguns grupos sociais, que, no entanto, progressivamente se expande, conforme discutido no capítulo dois. O direito de ser bilíngue, no passado reservado a poucos membros de uma elite econômica e intelectual, aos poucos se democratiza com o avanço das escolas de línguas e da educação bilíngue.

Nesse sentido, em artigo intitulado “Educação e esfera pública democrática - Um capítulo negligenciado da filosofia política”(2013), Honneth articula os pensamentos de John Dewey com Émile Durkheim e conclui que apesar da ideia de educação pública universal e obrigatória ter nascido atrelada o estado democrático, ela, ao longo dos anos, afastou-se dele. Honneth advoga que cabe ao estado e aos profissionais da educação a tarefa de organizar o sistema escolar para que ele promova o aprendizado e a prática da cidadania. Portanto, importa que autoridades e especialistas se mobilizem no sentido de promover a educação bilíngue não como um privilégio, mas como importante fator no reconhecimento de cada indivíduo como cidadão pleno de um mundo interconectado pela tecnologia e diversificado culturalmente.

Prosseguindo, agora no que diz respeito à esfera das relações jurídicas ou do direito, Honneth sofre críticas de Nancy Fraser que aponta que não há justiça sem redistribuição e acusa o filósofo de negligenciar este aspecto. Já Deranty (2018, p. 640) acusa uma certa fraqueza no modelo de Honneth, “pois ele parece perder de vista o poder da lógica capitalista de moldar o mundo social (e natural) em suas dimensões objetiva e subjetiva.” Contudo, Honneth defende-se alegando que a redistribuição é parte inerente ao reconhecimento, e que as questões que regem o comportamento humano estão *a priori* ligadas a aspectos sociais e psicológicos e *a posteriori* a econômicos e culturais (MENDONÇA, 2007). Entendemos, desta forma, que as lutas que travamos por reconhecimento são a real força motriz do comportamento humano. Aspectos econômicos ligados ao trabalho como referente explicativo, assim como necessidades de afeto, de inter-relação social são facetas do que Hegel e Honneth descrevem como reconhecimento intersubjetivo.

A terceira esfera do reconhecimento intersubjetivo é denominada de **estima social** ou **solidariedade** por Honneth. Ela se forma a partir de um horizonte de valores compartilhados que pode determinar as contribuições que cada indivíduo e suas qualidades podem trazer à vida do outro. A partir daí, desenvolve-se a estima entre os sujeitos. A diferença básica entre a solidariedade e o direito é que enquanto este se preocupa em definir características universais que contemplem os sujeitos em sua coletividade, aquela preocupa-se com as diferenças e a individuação que pode contribuir para o relacionamento intersubjetivo (HONNETH, 2003, p.

199-200). É na individuação que se estabelecem papéis sociais distintos que se complementam e permitem a complexidade das relações comunitárias.

Honneth situa as questões relacionadas à distribuição de valores e as lutas associadas aos fatores econômicos neste terceiro domínio do reconhecimento - o da solidariedade, ao contrário do que faz Fraser que associa as questões econômicas à segunda esfera, a da justiça (MENDONÇA, 2007). Portanto, é apenas quando se atinge o estágio de reconhecimento na esfera da estima social ou da solidariedade que passa a haver distribuição mais justa, embora jamais igualitária dos bens de consumo.

Honneth também defende que o lutar por reconhecimento muito frequentemente envolve atores que não conseguiram ultrapassar a barreira da invisibilidade pública, ou seja, suas lutas podem não ser visíveis. Formas de sofrimento profundamente enraizadas existem antes da articulação de movimentos políticos e sociais (MENDONÇA, 2007), e, portanto, a luta por reconhecimento com frequência é travada no quase-silêncio. A concepção de política segundo Honneth (e também Hegel) vai além das esferas do poder e da política institucionalizada das estruturas administrativas do estado. Ela permeia o dia-a-dia dos sujeitos.

Segundo Honneth (2003) o indivíduo que obteve no início da vida o reconhecimento do amor de sua mãe desenvolve em si a **autoconfiança**, o indivíduo que foi reconhecido na esfera jurídico-moral ou do direito desenvolve em si o **autorrespeito** e, por último, o indivíduo reconhecido na esfera da solidariedade, desenvolve a **autoestima**. A autoconfiança, se possível acompanhada do autorrespeito e/ou da autoestima, fornece ao sujeito os instrumentos com os quais pode travar suas lutas que trarão progressos tanto individuais como para a coletividade. É no coletivo, nos grupos sociais, que as lutas se iniciam e os grupos delas se beneficiam. A solidariedade, e a conseqüente autoestima, é a esfera mais atingida por este processo.

O pertencimento a um grupo social favorece a construção constante dos três elementos constitutivos de uma relação positiva para consigo mesmo: a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima, sendo esta última a que mais floresce no seio dos grupos sociais, haja vista a exigência da aprovação pelo olhar constante dos outros, à medida que os círculos de socialização se complexificam. (ROSENFELD & SAAVEDRA, 2013, p. 38)

Em cada uma das três esferas acima descritas por Honneth, a ausência do reconhecimento leva respectivamente à violação, à privação do direito e à degradação. Honneth (2003) também afirma que os conflitos deflagram mecanismos que a longo prazo

trarão progresso. Entendemos o fenômeno da proliferação de programas bilíngues na educação brasileira como uma dessas formas de progresso. Dentro da esfera dos direitos e no exercício do autorrespeito, algumas comunidades passam a lutar e pressionar as redes de ensino privadas e públicas por resultados que levem crianças e adolescentes à competência comunicativa e futura empregabilidade e estima social ampliadas.

A negação do reconhecimento intersubjetivo, quando não corrigida por uma luta, desencadeia, nos grupos excluídos, o que se chama de “respeito compensatório”, que, por consequência, forma a chamada “contracultura da cidadania”. Em sua obra, Honneth fala dos indivíduos excluídos e marginalizados, que se valem do recurso de unirem-se em grupos. Este fenômeno, típico da adolescência, comumente estende-se na idade adulta como consequência do autorrespeito ou autoestima ainda deficitários.

Normalmente, o sujeito aprende já com o fim da adolescência a separar a confiança no valor de seu próprio discernimento da confirmação concreta que ele havia recebido anteriormente no grupo dos seus pares. Talvez até a gradativa prática no papel de cidadão ou cidadã baste para dar durabilidade psicológica a este tipo de sentimento de autorrespeito, a ponto de, no futuro, ele se tornar independente de apoio e reafirmação direta. Mas um resultado tão bem sucedido só será possível em casos muito raros, pois, geralmente, a experiência dos deveres e, sobretudo, dos direitos de cidadania face à realização da vida permanece muito abstrata para fornecer suficiente autorrespeito. Por isso, os sujeitos, em especial ali onde o status de sujeito de direito lhes é negado na consciência pública, frequentemente dependem da participação em grupos sociais os quais lhes asseguram uma espécie de respeito compensatório.

[...]

Segundo uma expressão cunhada por Richard Sennet, estes grupos formam contraculturas do respeito (Sennett e Cobb, 1972, p. 79-89; cf. exemplo em Bourgois, 1995) nas quais prevalecem códigos obstinados de responsabilidade e estima. Assim, o número de seus membros raramente ultrapassa aquele tamanho que ainda permite interações diretas e controláveis, porque elas, no reflexo dos gestos e expressões animadores, precisam ajudar o indivíduo a adquirir uma consciência do valor de sua própria competência para fazer julgamentos. (HONNETH, 2013, p.66)

No que se refere ao âmbito desta dissertação, entendemos parte destas células da “contracultura do respeito” como representadas por grupos formados da grande massa de alunos provenientes de famílias de baixa renda ou sem horizontes de contatos multiculturais futuros, ainda privados de direitos como o bilinguismo. Seu respeito compensatório passa a ser obtido dentro do grande grupo privado do direito à competência linguística e, portanto, um grupo no qual esses saberes são desvalorizados e, em primeira análise, alheios à sua necessidade. Em outras palavras, grande parte de nossa população, alienada na contracultura

do respeito, perde de vista os benefícios que uma educação pluricultural e plurilíngue poderia lhe trazer. Ao nosso ver, é de pouca eficácia uma educação que em documentos oficiais visem à cidadania se ela não dotar alunos de competências que os leve a reconhecimentos nas esferas do direito e da solidariedade de modo amplo. A educação plurilíngue, aliada às competências e saberes por ela desenvolvidos, é componente desta formação cidadã. Ter acesso a ela igualmente é direito de todos, e fornece a indivíduos subsídios para a ampliação da sua estima social.

### 3.1.2 Honneth e a Educação

Cerca de uma década após a publicação de sua obra mais conhecida, "Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais" de 1992, Honneth propõe a "tese da precedência ou da primazia do reconhecimento sobre o conhecimento" (CENCI, 2017, p. 711). Nela, Honneth diferencia fundamentalmente os dois processos ao explicar que reconhecer é uma atitude prática e não epistêmica, e que, portanto, relaciona-se a processos sociais e não individuais, de realização em nível mental.

De acordo com sua formulação, o conhecimento é vinculado a um ato cognitivo não público, o de identificar alguém enquanto indivíduo, por suas características físicas, por exemplo. O reconhecimento, por sua vez, é um ato expressivo e implica a atribuição de um valor social à outra pessoa. (CENCI, 2017, p. 714)

No entanto, segundo o filósofo, nossa capacidade de identificação cognitiva pressupõe uma atitude prévia, um gesto significativo aprendido. Desde nossa primeira infância, aprendemos a atribuir valor às pessoas na interação que estabelecemos com elas e é a partir desta interação que estruturamos nosso conhecimento. Esta estruturação é chamada por Honneth de **atitude de implicação existencial** e é por meio dela que se estabelece a primazia do reconhecimento sobre o conhecimento.

Em Cenci (2017), compreendemos o papel fundamental que Honneth atribui à educação em relação ao desenvolvimento da linguagem dentro de um meio onde a comunicação se dá, ou seja, na prática social. Ao mencionar os primeiros anos de vida de um indivíduo, o autor tece considerações sobre os gestos expressivos e a sua função estruturante na aquisição da linguagem até a vida adulta, dentro do que ele agora passou a chamar de reconhecimento prévio, ou reconhecimento primordial. A expressão gestual, transmitida de forma positiva, é estruturante na ação social e educativa do indivíduo. São esses "gestos expressivos" que dão ao lactante as condições para adotar a perspectiva de seu cuidador, e ao

adulto a possibilidade de compreender a linguagem associada a eles. Ao mesmo tempo, o autor esclarece o papel estruturante dos afetos na intersubjetividade entre provedor de cuidados e bebê e propõe a generalização de que o intercâmbio de afetos e a identificação emotiva devem permear os processos educativos para que as visões e valores do educador possam ser eficazmente introjetados pelo educando.

Trata-se de uma identificação emotiva com a pessoa amada, prévia à identificação cognitiva, e que permite, pois, assumir a perspectiva de uma segunda pessoa sobre o mundo. Nesse particular, a formulação de Honneth traria uma importante contribuição aos processos educativos na medida em que ajudaria a dimensionar o papel dos afetos como central na estruturação e no êxito de tais processos. Se a identidade do sujeito somente se constitui por meio da adoção da perspectiva dos outros significativos – atitude de implicação– os processos educativos deveriam primar tanto pela qualidade da identificação emotiva com as pessoas de referência quanto por criar as condições aos educandos para virem a adotar a perspectiva daquelas sobre o mundo. (CENCI, 2017, p 722)

Estamos, desta forma, nos referindo à identificação emotiva construída nas fases iniciais da vida, anteriores à aquisição da linguagem, e que será refletida nos processos educacionais ao longo da vida do educando e posteriormente da pessoa adulta. Ter a capacidade de atravessar pontes e olhar a partir da perspectiva de seus educadores e interlocutores é condição fundamental para a eficácia dos processos educativos em geral e, em especial, dos processos de aquisição de linguagem.

O reconhecimento manifesto nesse plano afetivo precede a aquisição da linguagem e é o que faz com que, depois, as relações de reconhecimento entre adultos venham a apresentar também essa forma expressiva. Como os gestos expressivos possuem uma função estruturante na comunicação interpessoal, possibilitam à criança as condições para aprender a adotar a perspectiva das pessoas de referência e aos adultos entenderem as manifestações linguísticas de seus interlocutores. Além de permitir aos seres humanos fornecerem uns aos outros a confirmação de seu valor social, as formas positivas de expressão gestual e da face possuem uma importância fundamental na coordenação da ação social. Eles são performativos, pois assinalam simbolicamente um tipo de comportamento esperado pelos parceiros de interação, podem ser entendidos como um elemento constitutivo de todos os processos de socialização humana e, desse modo, como basilares para o desenvolvimento dos processos educativos. (CENCI, 2017, p.721)

Dessa forma, dentro da perspectiva da aquisição de uma língua adicional, entendemos que os afetos e a estima entre educandos e educadores e entre os educandos como grupo social são variáveis de grande importância para os bons resultados deste processo.



Reconhecimento é meio para uma possível emancipação. Reconhecer-se e ser reconhecido como bilíngue dentro de um ambiente de estima social no qual o bilinguismo seja valorizado constitui-se passo fundamental para o desenvolvimento dessa competência.

### 3.2. George Herbert Mead e o Interacionismo Simbólico

George Herbert Mead, autor e pensador estadunidense filiado à Universidade de Chicago, que viveu entre os anos 1863 e 1931, é considerado por muitos o pai do que mais tarde passou a chamar-se de **interacionismo simbólico**, abordagem com olhar nos significados trazidos pelos indivíduos à interação social. Mead afirma que “nós, humanos, somos inscritos numa matriz intersubjetiva e simbólica na qual, mediante processos de socialização desenvolvemos a racionalidade, a consciência reflexiva e a identidade pessoal” (CASAGRANDE, 2012, p.1). O termo interacionismo simbólico em si não foi cunhado por Mead e sim criado por Herbert Blumer em um artigo datado de 1937 (CASAGRANDE, 2016). É este conceito simbólico-interacionista proposto por Mead que “permite a superação da visão introspectivo-individual e metódico-experimental” (VITORINO & SILVA, 2018, p. 77).

Mead percebe a forte relação entre o indivíduo e a sociedade, e é nele que Honneth se apoia para reelaborar a teoria do reconhecimento de Hegel, trazendo aos seus estudos o caráter empírico pretendido. Tanto Mead quanto Hegel desenvolveram modelos de esferas de reconhecimento anteriores aos de Honneth. Para Hegel, os embates dar-se-iam nos âmbitos da família, do direito e da eticidade. Para Mead, haveria três tipos de relação, as primárias, guiadas pelo amor, as jurídicas, pautadas pelas leis e a esfera do trabalho, na qual os indivíduos poderiam mostrar-se valiosos para a coletividade (MENDONÇA, 2007, p. 172). Observa-se, portanto, estreita relação nas obras dos três pensadores.

Para Mead, a vida tem caráter inerentemente social, e, para denominá-lo, cria o conceito de *sociality*, ou sociabilidade. Neste conceito, Mead busca estabelecer bases sociais para explicar nossa natureza e a evolução da vida humana e estabelece a relação da *sociality* com todos os níveis da vida humana, o orgânico, o físico, o mental e o psíquico, passando pelo desenvolvimento do *self*. Mead inclusive afirma que não só os humanos, mas todas as formas de vida são pautadas em relações sociais, uma vez que mesmo as mais dispersas e isoladas compartilham de biomas e meios de subsistência. É graças ao caráter social que os seres vivos emergem, mantêm-se e evoluem (MEAD, 1984). Nessa perspectiva, a individualidade é parte indissociável dos aspectos coletivos da sua existência.

Diante disso, podemos inferir que o sujeito humano, enquanto individualidade e identidade de si mesmo, cria-se e recria-se *pari passu* às interações sociais que estabelece, às ações cooperativas com as quais se envolve e às performances linguísticas que desenvolve comunitariamente. (CASAGRANDE, 2012, p.7)

Assim sendo, nossa história enquanto espécie é causa e consequência de nossa história enquanto indivíduos.

A história da espécie humana (filogenia) e a história das pessoas individualmente (ontogenia) são processos indissociáveis, pois a filogênese e a ontogênese são dois aspectos distintos do mesmo processo evolutivo. (CASAGRANDE, 2016 p. 381)

O pensador estadunidense estabelece que a partir dos processos interacionais a mente é formada como produto da linguagem e da inteligência. A linguagem, em Mead, é “um princípio da organização social que tornou possível a sociedade humana única em suas características” (MEAD, 1967, p. 117).

A diferença qualitativa da sociedade humana em relação às outras sociedades animais está pautada no desenvolvimento de um universo discursivo, no modo de comunicação simbólica e na participação cooperativa em atividades comuns, visto que “a sociedade humana depende, para sua forma de organização distintiva, do desenvolvimento da linguagem” (MEAD, 1992, p. 235, apud CASAGRANDE, 2016 p. 381)

Portanto, para Mead, a linguagem é determinante na qualidade das interações humanas e da própria formação social humana. Nossa humanidade só é possível dentro do nosso universo discursivo.

### **3.2.1. Gesto, Gesto Vocal, Linguagem e Inteligência**

Para Mead, é a partir do gesto que os seres inicialmente se comunicam. O gesto pode simplesmente ser imitado ou pode buscar uma outra resposta; ele pode não ter nenhuma significação, ou ser pleno de significados. A função do gesto é tornar um ajuste entre indivíduos possível dentro de um ato social. (MEAD, 1967). Papagaios imitam a linguagem humana sem que isto tenha significado para eles. Animais também usam gestos diversos com diferentes significados que levam desde a simples imitação a uma reação diversa, porém esperada. O rugido de um leão tem o objetivo de amedrontar outros animais ou de marcar seu

território. Bebês humanos também imitam sons sem consciência dos seus significados, no entanto, o fazem já em busca de atenção e reconhecimento. Os seres humanos têm a capacidade de fazer com que gestos se tornem parte de um sistema complexo de comunicação e sejam socialmente significativos, o que os transforma em símbolos. O complexo de símbolos compõe a linguagem que é a responsável pela formação da mente. A resposta do outro ao meu gesto traz à minha consciência o significado do meu próprio gesto. No caso específico dos gestos vocais, que dão gênese à linguagem, afetam tanto o sujeito quanto o outro da mesma maneira e no mesmo instante, dando àquele a percepção da sua identidade. Em sua análise de Mead, Honneth (2013) afirma que

[...] à constituição de uma consciência de si mesmo está ligada o desenvolvimento da consciência de significados, de sorte que ele lhe prepara de certo modo o caminho no processo da experiência individual: através da capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro, abre-se para o sujeito, ao mesmo tempo, a possibilidade de considerar-se a si mesmo como um objeto social das ações de seu parceiro de interação. Reagindo a mim mesmo, na percepção de meu próprio gesto vocal, da mesma maneira como meu defrontante o faz, eu me coloco numa perspectiva excêntrica, a partir da qual posso obter uma imagem de mim mesmo e, desse modo, chegar a uma consciência de minha identidade [...] (p. 129-130).

Cabe aqui uma breve diferenciação entre gesto e gesto vocal. Para Wundt, o gesto vocal ocorre quando imitamos sons e associamos a eles impressões objetivas de maneira pré-consciente. Em sua forma primitiva, gestos vocais são onomatopeias. Um sino tocado por alguém em um campanário distante é um gesto, a minha imitação deste sino utilizando minhas cordas vocais é um gesto vocal. (MARTINS, 2012). O gesto vocal, em geral, tem interlocutor, e foi este caráter mais profundo que despertou o interesse de Mead em seus estudos de psicologia social. Segundo Mead, o gesto vocal surge inicialmente como expressão de emoções. Dentro da evolução filogenética da espécie humana, o gesto vocal passa também a expressar significados intelectuais. Portanto, as primeiras manifestações de linguagem da nossa espécie foram gestos vocais. Em nosso atual estágio evolutivo, gestos vocais são os meios mais adequados e funcionais para desenvolvermos a capacidade de respondermos a estímulos, conforme outros o fariam e responderiam. Com o passar do tempo e estimulado pela vida em sociedade, nosso sistema nervoso central passou do gesto vocal à voz articulada, o que fez surgir a fala, reflexo de aspectos culturais mais amplos, e comum a toda a espécie. A fala fez surgir as línguas, espelhos de culturas geograficamente localizadas e elas fizeram surgir as entonações, diretamente condicionadas a espaços sociais. Uma característica fundamental do gesto vocal que o diferencia do gesto é que ele permite o mesmo estímulo

atingir o emissor e o receptor no mesmo momento. Um gesto só pode portar os mesmos significados para dois indivíduos envolvidos na mesma interação social se provocar respostas semelhantes. Quando falo, também ouço o que digo e desta forma consigo apreender a conduta de meu interlocutor como se fosse a minha própria (MARTINS, 2012).

Para Mead, a inteligência humana surge a partir da articulação dos gestos através da experiência simbólica. Os gestos em geral e mais especificamente os gestos vocais tornaram possível esta significação através dos símbolos. O nível de especialização e significação que nossa espécie conseguiu atingir é responsável, em última instância, pela origem e desenvolvimento das sociedades humanas e pelo controle que detemos da natureza e dos comportamentos humanos através das ciências (MEAD, 1967). “A linguagem, sob o viés da comunicação simbólica, constitui-se na base distintiva entre a sociedade humana e as sociedades de outros animais.” (CASAGRANDE, 2012, p. 4)

As sociedades humanas possuem diferenças qualitativas em relação às outras sociedades animais. Nossa evolução está ancorada em nosso universo discursivo, desenvolvido a partir de nossa comunicação simbólica que só pode vir a acontecer a partir de nossa participação em atividades comunitárias. O atual estágio de desenvolvimento da mente humana e da inteligência dos indivíduos é fruto de nosso universo discursivo. Portanto, dentro desta perspectiva teórica, é correto afirmar que nossa inteligência é fruto de nossa vida gregária e dos gestos significativos que a permeiam (MEAD, 1992)

Por intermédio do uso da linguagem e de símbolos significantes, o indivíduo internaliza as atitudes do seu grupo social. Adota, em relação a si mesmo, a mesma atitude que a comunidade adota em relação a ele. Isso implica um processo de estruturação complexo, pautado na comunicação e na participação, que abre inúmeras possibilidades de organização da consciência e da sociedade. (CASAGRANDE, 2016, p. 382)

Consciência e sociedade são, nesta perspectiva, indissociáveis e a linguagem e os símbolos significantes são os grandes mediadores da interação entre elas. Este entendimento fundamenta a importância do nosso estudo, que nada mais faz do que olhar para o universo discursivo ampliado do sujeito bilíngue e como ele dialoga com o seu *self* e com a sociedade.

### 3.2.2 Os Estágios (Preparatório, Brincar, Jogar), e o Outro Generalizado

Mead descreve os processos de formação da mente em três estágios claramente definidos, a saber: o **estágio preparatório**, o **estágio do brincar** (*play stage*) e o **estágio do jogar** (*game stage*). O estágio preparatório ocorre entre o nascimento e aproximadamente os dois anos de idade, quando a aquisição da linguagem, inicialmente por gestos e imitação, mas posteriormente pela elaboração de significados se processa de forma intensa.

O **estágio do brincar** acontece aproximadamente dos dois aos seis anos, estágio este, em que “faz-de-conta” tem função chave na relação com o mundo. É este o momento no qual as crianças brincam de estar participando de jogos, porém fazendo suas próprias regras, além de terem gosto especial por assumir papéis de personagens significativos. O brincar em si é fundamental no comportamento da criança e na vida adulta, sendo também ingrediente decisivo no desenvolvimento do *self*. É uma atividade que une as emoções, o senso estético e os modelos sociais já perceptíveis. O brincar permite à criança que símbolos percebidos adquiram significados e que estes provoquem comportamentos (CASAGRANDE, 2012). É no brincar que a criança rompe seus próprios limites e passa a perceber o outro alheio ao seu ego. O “eu” no brincar transforma-se em “nós” e neste processo inicia-se a formação do *self*.

Mead (1992) constatou que, por intermédio das brincadeiras, a criança adota vários papéis, um seguido de outro, de pessoas ou de animais presentes em sua vida cotidiana. Essa experiência possibilita-lhe ultrapassar a barreira do próprio corpo, mesmo que de modo rudimentar, em direção às atividades sociais. Ao participar da dinâmica da comunidade social, a partir das brincadeiras, a centralidade no próprio ego começa a ser rompida pela emergência de uma noção de um “outro” e de um “nós”. Assim sendo, a fase do brincar, enquanto experiência do jogar com os papéis sociais disponíveis e conhecidos, representa a primeira experiência de saída de “si mesmo” e de apropriação de uma imagem de “outro” por parte da criança. (CASAGRANDE, 2016, p. 387)

O **estágio do jogar**, em geral desencadeado após os seis anos, é quando se aprende a jogar dentro de regras estruturadas com a participação de mais de um jogador. Este agir social exige a articulação de papéis e desenvolvimento de estratégias que sejam ao mesmo tempo aceitáveis para o grupo, e favoráveis ao indivíduo. É esta estruturação que permitirá ao indivíduo a plenitude da interação social e da estruturação de seu *self*.

A partir do jogo coletivo, a criança aprende a organizar o próprio comportamento, adequando-o ao dos outros jogadores, de modo que a atividade seja articulada e intencional. O jogador necessita adotar o papel que lhe é peculiar no jogo e, ao mesmo tempo, ser capaz de modificar ou trocar de papéis, no seu decorrer, para que seja capaz de antecipar os possíveis movimentos ou ações dos companheiros com fins de obter êxito ou, até mesmo, antecipar as jogadas e os papéis dos adversários, impedindo-os de vencer. (CASAGRANDE, 2016, p. 388)

O jogo permite avançar em relação ao brincar em termos de cooperação social, ampliando os horizontes e rompendo novamente as barreiras do “eu”, colocando-me também na posição de objeto, de um “mim”. É nele que o indivíduo assume papéis sociais definidos, vivencia regras convencionais e aprende a controlar seus comportamentos para o atingimento de metas comuns (CASAGRANDE, 2016).

“É a comunidade organizada ou grupo social que dá ao indivíduo sua unidade do *self*, a qual pode ser denominada de **o outro generalizado (*generalized other*)**” (MEAD, 1967, p 71).<sup>1</sup> Ele é uma representação simbólica do que se percebe como o desejo coletivo e que pautará as ações dos indivíduos dentro da sociedade. O outro generalizado é, portanto, a expressão do que pensa e como age toda a comunidade com seus valores, regras e costumes. E será desta forma apenas se e, em que medida, o indivíduo conseguir introjetar esses valores, regras e costumes, que ele será capaz de desenvolver seu *self* de forma plena. (CASAGRANDE, 2016).

### 3.2.3. O Eu, o Mim e o Si Mesmo (*I, me e self*)

Em sua teoria, Mead faz clara distinção entre as três instâncias do indivíduo, o **eu** (*I*), nossa instância criativa, individual e única, onde existimos independente do outro, o **mim** (*me*), nosso ente social, que se pauta pelas regras de convívio e pela necessidade de aceitação e reconhecimento para a sua existência, e o **si mesmo** (*self*), o equilíbrio entre o *I* e o *me*, onde o sujeito cria e se individua, mas ao mesmo tempo segue regras de convívio e é reconhecido como tal. O *self* é, portanto, formado a partir da integração do eu ou *I* nossa entidade criativa, que quer romper com o social com o mim ou *me*, esta parte de nós que busca a conformidade com o as regras sociais. Honneth (2003), descreve esta integração como um “atrito entre o *I* que quer desobedecer e o *me* que quer pertencer” (Apud VITORINO e SILVA, 2016 p. 83). É nesta interlocução que se forma a intersubjetividade, ou nas palavras de Vitorino e Silva (2016), “É apenas a partir da existência de um *me* trabalhando em prol do *I* que o sujeito passa a desejar novas formas de reconhecimento social (p. 84).

Uma diferença fundamental entre o *I* e o *me* é que não temos consciência do que nosso “eu” é na realidade, enquanto o “mim” é perceptível como aquela porção do outro generalizado que passou a fazer parte de nossa existência.

Mead entende que o que pode ser elevado à consciência é o ‘mim’. Como vimos, a consciência de si originou-se da internalização das atitudes dos outros, especialmente da assunção da perspectiva generalizada do grupo social ou do ‘outro generalizado’. O ‘mim’ consiste, desse modo, numa internalização social. O ‘eu’, entretanto, enquanto dimensão pessoal, não é redutível ao ‘outro generalizado’ internalizado enquanto ‘mim’, nem passível de captura pela consciência. (CASAGRANDE, 2012, p. 9)

Como Mead procurou mostrar que que somos fundamentalmente entes sociais e que nossa mente, nossa inteligência e nossa linguagem dependem de nossa intersubjetividade, a formação de nosso *self* passa a ocupar papel central em nossa existência. Um *self* pleno significa que o indivíduo se constitui como pessoa, porque, da perspectiva dos outros, tem capacidade agir comunicativamente em reciprocidade, pois sua identidade pessoal está estruturada intersubjetivamente, independentemente de adotar ou não as atitudes dos outros, pois ele aprendeu a se referir a si mesmo como uma pessoa a quem cabe determinadas propriedades e capacidades. O *self* pleno influencia os demais e se deixa influenciar por eles em uma atitude dialógica da própria existência com a existência do outro. Ter consciência do próprio *self* é uma “construção intersubjetiva e simbólica”. O sujeito só consegue perceber a si mesmo na medida em sua ação é representada na perspectiva da alteridade (HONNETH, 2009, p.131).

O *self* é formado desde a nossa infância através das interações sociais e dentro dos estágios previamente definidos. Os estágios só são possíveis se transcorridos na intersubjetividade, e nesse processo desenvolvem-se a linguagem e a inteligência e, a partir dessas duas, a mente amalgamada com o si mesmo. “A estrutura básica que torna possível a emergência do *self* é a linguagem enquanto práxis comunicativa” (CASAGRANDE, 2012, p.5). Em outros momentos da vida do sujeito, poderá haver uma reestruturação deste si mesmo, que terá também repercussões ou será causada por alterações na mente, na inteligência ou na linguagem do indivíduo (MEAD, 1967). As sociedades são anteriores ao indivíduo, visto que nenhum ser vivo pode existir em completo isolamento dos demais. Consequentemente, a sociedade surge antes da pessoa, antes do *self*.

Desenvolveu-se uma teoria que as sociedades humanas surgiram dos indivíduos, não os indivíduos da sociedade. Desta maneira, a teoria do contrato social afirma que os indivíduos existem primeiramente como indivíduos inteligentes, como pessoas (as *selves*), e que estes indivíduos reúnem-se e formam sociedade. [...] Contudo, se a posição que (*sic*) eu refiro está correta, se o indivíduo obtém seu *self* somente através da comunicação com outros, somente através da elaboração de processos sociais mediante a comunicação significativa, então o *self* não pode preceder o organismo social. O último deve existir primeiro (MEAD, 1992, p. 233).

Conhecemos a imagem que representa a evolução do *Homo sapiens* a partir de um ancestral primata e diferentes estágios dessa evolução. Ela nos dá a falsa impressão de individualidade, de evolução de linhagens individuais de pessoas. A perspectiva descrita acima por Mead propõe uma evolução muito mais complexa, que parte já da sociedade formada para que sujeitos se constituam e evoluam *pari passu* com suas comunidades. O ser humano, portanto, jamais reuniu-se para formar sociedades. Foram as sociedades proto-humanas que deram gênese a o que nos tornamos enquanto espécie, e enquanto indivíduos.

#### **3.2.4. Mead e a Escola**

A educação, independentemente da forma, do recipiente ou da linguagem, é uma constante inegável na história da vida humana; criada e construída por nós mesmos, a educação é também aquilo que nos constrói, que permite a renovação e transformação do conhecimento, que fornece a base para o florescer do si mesmo social, e é o meio a partir do qual a sociedade dialoga consigo mesma, critica a si mesma e modifica as suas estruturas de entendimento. (VITORINO & SILVA, 2018, P. 74)

Dentro da perspectiva meadiana, a escola tem papel primordial na oportunização da socialização e, portanto, dos eventos que estruturam o *self*. Vitorino e Silva descrevem a escola como “aquilo que nos constrói” e é precisamente o que a escola faz, não necessariamente através de seus prédios, currículos e materiais, mas sim por meio do convívio e do diálogo. O faz através da estruturação simbólica do brincar e do jogar e desta forma resolver os problemas concretos que se nos apresentam, problemas esses que podem ser de natureza científica, cultural ou do exercício da cidadania.

Dentro do processo educativo incorporamos a nossos estímulos respostas organizadas que atestam nosso pertencimento a determinada comunidade. A escola, na visão de Mead, contribui para o desenvolvimento da identidade individual dos sujeitos, uma vez que a comunidade escolar provê modelos estruturados onde os *selves* se estruturam. Era seu entendimento que “a criança não se tornaria social ao aprender, mas sim que aprenderia ao tornar-se social” (CASAGRANDE, 2016, p. 393).



Segundo Casagrande (2016), Mead descreveu cinco pontos para que a escola responda satisfatoriamente à plena formação do indivíduo e seu *self*, ao desenvolvimento da sua inteligência através da sua linguagem e à estruturação mental saudável. O primeiro ponto é que a escola é de fundamental importância na aquisição de significações que vão além da vivência cotidiana, e que estas significações corresponderão a ferramentas linguísticas comuns ao meio social. Em segundo lugar, Mead enfatiza a importância da ciência no currículo, não apenas como conhecimento, mas como instrumento de compreensão do lugar que o indivíduo ocupa na natureza. O terceiro ponto, diz respeito à necessidade da incorporação de atividades de manipulação dentro do processo educativo, que correspondam ao sentido de realidade. O quarto ponto fundamental na proposta de Mead refere-se à oportunização do brincar como espaço para a adoção de papéis e para a consequente constituição do *self*. Por último, e ainda em consonância com a primazia atribuída ao social por Mead, Casagrande cita a formação moral dos indivíduos como importante função da escola.

### **3.3 A Formação do Sujeito Bilíngue na Infância e em Outras Idades**

Se a linguagem é um dos pilares na formação da mente, um repertório linguístico ampliado pode alterar positivamente a mente de um indivíduo e ter o poder de atribuir mais robustez ao seu *self*. Em sintonia com o pensamento de Mead, sabe-se, hoje, que o conhecimento de uma língua adicional ou de uma língua franca amplia possibilidades de pensamento formal e produção de linguagem, além de afetar positivamente a desinibição, a atenção, a memória e a flexibilidade mental como um todo. Bialystok (*et al*, 2012, p.246) descreve que

[...] Os bilíngues de fato levam vantagem em termos de inibição, mas também levam vantagem na seleção; os bilíngues de fato às vezes levam vantagem na comutação, mas eles também levam vantagem em manter a atenção; e os bilíngues de fato às vezes levam vantagem na memória de trabalho, mas também levam vantagem na representação e recuperação. Visto como um todo, este padrão apresenta-se como “flexibilidade mental”, a habilidade em adaptar-se a mudanças e informações processuais correntes de maneira adaptativa e eficiente. <sup>2</sup>

Consequentemente, há a noção de que quanto mais cedo inicia-se o aprendizado de línguas, melhor. E isto é corroborado pelos argumentos acima. As chances de aquisição de uma língua adicional serão proporcionalmente maiores quanto menor for a idade do aprendiz desde que a linguagem seja incorporada ao *self* do indivíduo, amalgamada a sua mente como

parte do seu repertório de gestos e símbolos. O modelo de Mead de formação do *self* através da linguagem e do brincar nas relações intersubjetivas pode também se constituir em uma alternativa à controversa hipótese do período crítico (Penfield e Roberts, 1959), que sugere que a habilidade de um indivíduo tem de adquirir línguas está ligada à idade e é perdida ao longo dos anos de crescimento. A principal distinção entre o que Mead propõe e a hipótese do período crítico é que aquele contempla em sua teoria a possibilidade de reestruturação do *self* e da mente na intersubjetividade. Conclui-se que indivíduos que permaneçam plásticos e adaptáveis retenham habilidades de aprendizagem de línguas.

A plasticidade é um conceito recentemente explorado na neurociência e assemelha-se ao da flexibilidade cerebral, presente na infância e mantido, em parte, na idade adulta. Na visão de Mead, a adaptabilidade permite-nos mudar nossa mente e nosso *self*. Para Bialystok *et al*, o bilinguismo está diretamente relacionado à adaptabilidade, à flexibilidade e à neuroplasticidade (2012, p.246). Não sabemos se o bilinguismo promove a plasticidade ou se a plasticidade é solo fértil para o desenvolvimento do bilinguismo, ou até se os dois se nutrem mutuamente e continuamente, mas a ligação entre ambos é inegável.

## Capítulo 4

### FASE EMPÍRICA DA PESQUISA

O capítulo quatro detalha os procedimentos da pesquisa empírica, realizada a partir de doze entrevistas semiestruturadas, com participantes que recentemente passaram, ou brevemente passarão, pela transição entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental. Após a confecção e testagem piloto dos questionários, foram realizadas as entrevistas, transcritas e exploradas segundo o modelo de análise de conteúdo, proposto por Laurence Bardin. O capítulo apresenta os resultados desses procedimentos com gráficos que mostram os fatores abordados pelos entrevistados como influenciados ou influenciados por sua autopercepção de serem ou não bilíngues e, no final, analisa os resultados e, sobre eles, tece inferências.

#### 4.1. Método

Segundo a definição de Lonergan (2013, p. 18-19),

Um método é um esquema normativo de operações recorrentes e inter-relacionadas que produzem resultados cumulativos e progressivos. Temos um método, portanto, quando temos operações distintas; quando cada uma delas se relaciona com as outras; quando o conjunto de relações forma um esquema; quando o esquema é descrito como a maneira correta de executar determinada tarefa, quando as operações que estão de acordo com o esquema podem ser repetidas indefinidamente e; quando os frutos dessa repetição não são repetitivos, mas cumulativos e progressivos.

Portanto, para que tenhamos um método, foi elaborado um “esquema normativo de operações recorrentes e inter-relacionadas” que produziu os “resultados cumulativos e progressivos” que estão descritos a seguir. Trata-se de um estudo empírico, construído a partir de entrevistas semiestruturadas seguidas da análise de seus conteúdos.

A partir das reflexões e discussões iniciais foi construída a **hipótese** inicial que versava sobre a avaliação de competências bilíngues. Após **revisão de literatura** sobre o estado do conhecimento atual acerca do bilinguismo e de estudos sobre as teorias de Honneth e Mead expostas no capítulo 3, houve uma readequação da **hipótese** para os moldes em que foi definida na introdução desta dissertação. De posse da hipótese a ser testada, levamos em consideração diferentes instrumentos e havíamos inicialmente optado por utilizarmos da pesquisa-ação dentro de escolas selecionadas, seguida de entrevistas semiestruturadas. Entretanto, em função das restrições impostas pela pandemia da COVID 19, a pesquisa-ação tornou-se inviável, e as entrevistas semiestruturadas foram readequadas para serem feitas por

uso de plataformas digitais. Assim sendo, os participantes foram entrevistados em suas casas, em geral ao lado de seus responsáveis legais. Para as entrevistas, construímos um roteiro inicial criado com perguntas elaboradas com base no aporte teórico descrito nos capítulos iniciais deste trabalho. O roteiro inicial foi, em seguida, submetido a entrevistas piloto para a testagem de sua eficácia e, posteriormente, ajustado com novos elementos a partir de constatações preliminares que constam no item 4.1.2.1.1. O roteiro final para as entrevistas semiestruturadas está nos Anexos 1 e 2 deste trabalho. A função do instrumento entrevista semiestruturada foi detectar se o participante se avalia positiva ou negativamente em sua própria competência bilíngue e como suas relações intersubjetivas e outros fatores afetam esta autopercepção. As entrevistas semiestruturadas, nos deram abertura para o surgimento de elementos inesperados e, portanto, para que sofressem ajustes ao longo deste processo com os aprendizados adquiridos de maneira que os resultados obtidos fossem “cumulativos e progressivos”.

Como dito, ao longo da fase inicial de entrevistas piloto, foram detectadas deficiências que informaram a elaboração do roteiro revisado efetivamente aplicável. A partir desta última operação, partimos para a fase de **entrevistas** que, após os devidos esclarecimentos prestados aos responsáveis e aos participantes, e a coleta dos termos de consentimento por escrito em meio eletrônico e do assentimento gravado em vídeo, foram executadas por meio virtual e também gravadas em vídeo. Foram realizadas o total de quinze entrevistas que duraram entre seis e dezesseis minutos cada. As entrevistas foram feitas em língua portuguesa ou língua inglesa por escolha do participante. Três dessas entrevistas precisaram ser descartadas devido a problemas técnicos nas gravações (ausência de áudio ou falha do *software* durante a entrevista). Ao longo deste processo, fizemos a **transcrição** de cada gravação para posteriormente estruturar a **análise de conteúdo** conforme descrito por Bardin (2016). Quando chegamos ao número de doze entrevistas efetivamente realizadas e transcritas, constatamos que não se adicionavam mais elementos significativos e que o material transcrito do qual dispúnhamos já trazia subsídios suficientes para a realização deste estudo. As entrevistas de Mariana, Gabriel e Lucas, cronologicamente as últimas a serem realizadas, corroboram muito do que foi dito nas entrevistas de Morena, Any e Felipe respectivamente. Finalmente, após minuciosa análise foram produzidas as **conclusões** apresentadas no final desta dissertação.

## **4.1.1. Produção de Dados Empíricos**

### **4.1.1.1. Entrevistas Semiestruturadas**

Para cumprir com os objetivos deste estudo, optamos pelo formato das entrevistas semiestruturadas. Por este instrumento, entende-se a entrevista que tem um roteiro prévio, mas também com abertura para enveredar por caminhos abertos pelos participantes e explorar os pensamentos até que se esgotem. Desta forma, podem surgir frutos “cumulativos e progressivos” e abre-se para a riqueza de elementos ditos e não ditos que posteriormente serão analisados. Essas entrevistas, que em projeto inicial haviam sido planejadas para serem executadas dentro do ambiente escolar, foram realizadas em ambiente virtual, com pesquisador e participantes cada um em suas respectivas casas, em função do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 a partir de março de 2020. Embora esta mudança tenha exigido adaptações, não houve reflexos negativos nos resultados da pesquisa, visto que, se por um lado a contingência limitou a presença do pesquisador no ambiente escolar, por outro, ela proporcionou o contato com participantes de diferentes realidades escolares em diferentes localizações e meios culturais, e melhor esclarecimento dos propósitos da pesquisa para as famílias envolvidas. As entrevistas, em si, mostraram-se ricas, com os participantes à vontade em seu ambiente doméstico. A presença de pais e mães, que eventualmente intervieram na entrevista, não foi interpretada como um problema, já que tivemos o cuidado de confrontar suas falas com a maneira do participante enxergar a realidade. Os roteiros das entrevistas buscaram manter a simplicidade do mundo das crianças e pré-adolescentes, mas também ouvir a riqueza das experiências trazidas por eles à pesquisa. Buscamos nelas, também ouvir não apenas a objetividade expressa nas falas, mas também a subjetividade dos elementos paralinguísticos, das hesitações, das correções e atos falhos que se puseram. As entrevistas revelaram não apenas uma coletividade de informações, mas a unicidade individual de cada participante. E nesta individualidade, diferentes vozes se fizeram ouvir.

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência, por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de frases. Uma entrevista é, em muitos casos, polifônica. (BARDIN, 2016, p. 94)

As entrevistas buscaram, em um primeiro momento, compreender a realidade educacional, familiar e comunitária do participante. Em seguida, versaram sobre a percepção

do participante de sua própria competência bilíngue. Esta segunda parte olhou para as diferentes habilidades linguísticas (falar, escrever, ouvir e ler) no contexto escolar, familiar e comunitário. Buscou-se também detectar na entrevista eventos nos quais o participante se percebeu positivamente ou negativamente reconhecido em sua competência bilíngue. Por último, procuramos ouvir se há uma relação de afeto e de exclusividade entre o participante e a língua adicional, como, por exemplo, se os participantes gostam e se sentem melhores usando a língua adicional do que sua primeira língua em situações específicas como ouvir músicas, participar de jogos eletrônicos, etc. Todas as entrevistas versaram sobre a percepção da própria competência bilíngue de cada participante e sobre o reconhecimento intersubjetivo vivido por eles. Não foram feitos questionamentos sobre como ele/ela reconhece outros sujeitos especificamente. Aos participantes foi dada a opção de ouvir e responder às perguntas na língua de sua preferência (português ou inglês) e foi dada liberdade para que a criança/pré-adolescente se utilizasse de recursos de quaisquer das línguas durante a entrevista.

As entrevistas seguiram o seu percurso de trazerem elementos novos à análise de resultados. A cada novo participante foram colhidos “frutos cumulativos e progressivos” até que na décima, décima primeira e décima segunda entrevistas (as de Lucas, Giovanni e Mariana), observamos que as informações capturadas começaram a se repetir e não produzir incrementos na análise. O número de doze entrevistas foi, portanto, determinado pela própria transcrição e análise realizada consecutivamente, e foi onde julgamos já ter os dados dos quais precisaríamos para a análise. Em outras palavras, cada entrevista realizada foi sequencialmente transcrita e analisada para que se pudesse determinar ou não a necessidade de mais dados. Os nomes dos respondentes, nomes das escolas onde estudam e nomes das cidades onde residem foram modificados já na fase da transcrição para impossibilitar a identificação dos participantes. As entrevistas foram gravadas em meio eletrônico com voz e vídeo e ficarão de posse do pesquisador pelo período de cinco anos a partir da data da publicação deste trabalho. Vencido este prazo, elas serão apagadas de todos os arquivos em que se encontrem.

#### **4.1.1.2. Participantes da Pesquisa**

Conforme descrito no capítulo dois desta dissertação, a legislação brasileira, a exemplo de outros países, só prevê o ensino de língua estrangeira na educação regular a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, quando os alunos têm entre dez e onze anos de idade. É também fato descrito no mesmo capítulo, que muitas de nossas crianças e, em particular, aquelas em meios sociais mais privilegiados, têm acesso ao aprendizado de uma língua

adicional, em geral do inglês, nas séries iniciais do ensino fundamental ou mesmo na educação infantil, em institutos de línguas, ou em ambientes familiares e comunitários. Assim sendo, foram escolhidos como sujeitos participantes da pesquisa, crianças e pré-adolescentes com idades entre nove e doze anos que tenham tido acesso ao aprendizado de uma outra língua. Os participantes não necessariamente se veem como bilíngues, até porque é justamente o contínuo das suas percepções entre competência positiva e negativa e suas possíveis causas que pretendemos investigar. Também porque estudamos a percepção do reconhecimento intersubjetivo e não o reconhecimento formal, em momento algum foi feita uma avaliação externa de suas habilidades linguísticas, ou feito algum comparativo com notas escolares ou exames internacionais. Os participantes apenas responderam perguntas sobre como viam o seu desempenho na língua adicional, se e como percebiam seu reconhecimento por outros sujeitos, que estratégias de uso de linguagem tinham, e que experiências de uso já tiveram.

Os participantes foram selecionados e convidados a partir de contatos pessoais e redes sociais do pesquisador que forneceram referências de famílias com crianças e pré-adolescentes dentro do perfil buscado. Foi dada preferência para participantes que não tivessem conhecimento prévio do pesquisador, para que eles/elas não gerassem expectativas de respostas “corretas” ou esperadas e pudessem responder com naturalidade. Todos os participantes são cidadãos brasileiros e adquiriram como sua primeira língua o português, embora dois deles tenham demonstrado em suas entrevistas que o português não é mais sua língua de pertencimento. Buscou-se também uma certa variedade de experiências, com vivências em outros países, residência em cidades de diferentes portes e tipos de escolas onde estudam, aliada ao equilíbrio de gêneros e idades dos entrevistados.

Descreveremos, aqui, de forma subjetiva e abaixo em dados objetivos os participantes e suas individualidades. Os primeiros entrevistados foram Julia e seu irmão Guilherme, ela uma menina séria, estudiosa e concentrada, ele, um menino alegre, brincalhão e extrovertido. Julia e Guilherme moram com seus pais no Brasil, ambos fluentes e com demandas profissionais em inglês. Moram em um condomínio fechado e dividem sua vida entre a escola bilíngue, seus amigos de condomínio e seus familiares, residentes de outra região, a quem visitam frequentemente. Em seguida, foram entrevistados Enrico e Giovanni, dois irmãos nascidos e criados no Brasil, filhos de professores de inglês. Eles estudam em uma escola monolíngue e demonstram bastante confiança na sua bilingualidade, tendo inclusive feito parte das entrevistas em inglês. Depois, entrevistamos Felipe, filho de uma professora de

inglês, descendente de japoneses e pai monolíngue (português). Felipe estuda em uma escola pequena de origem japonesa, com grande carga horária dedicada ao inglês e ao japonês, além de conviver com um primo falante nativo de inglês. Manuela, nossa próxima entrevistada, mudou-se no início de 2020 para o México com sua família. Teve suas aulas presenciais suspensas em março em função da pandemia da COVID-19, e ainda pareceu muito apegada ao Brasil e seus relacionamentos aqui, não tendo ainda desenvolvido relações mais estreitas naquele país. Mostrou-se tímida e reticente ao longo da entrevista. Seguiu-se a entrevista de Helena, uma menina que, há cerca de 2 anos, emigrou para a Alemanha com sua mãe, com quem tem forte relação. Helena parece estar se adaptando bem e ter desenvolvido bons relacionamentos lá. Convive em um meio multicultural com alemães e imigrantes de diversas origens. Any, a próxima entrevistada, mora e estuda no Brasil, embora tenha estado algumas vezes nos Estados Unidos em visita a relacionamentos familiares. Chegou a frequentar a escola lá, mas sua percepção de bilinguagem é menos positiva que a que sua mãe tem dela. Em seguida, entrevistamos Morena, uma menina de 12 anos, que demonstrou bastante maturidade. Ela mora nos Estados Unidos há 7 anos com sua família. Morena parece ter-se desligado de suas origens, pediu para fazer a entrevista em inglês e não praticou o translanguajar com o português em nenhum momento. Em nossa fase final, entrevistamos Gabriel, um menino quieto e estudioso, filho de professores universitários, que já teve a oportunidade de estar nos Estados Unidos e Europa. Gabriel é amigo de Giovanni e aparentemente compara seu inglês com o dele, o que possivelmente lhe gera a autopercepção ambígua. Muitos dos indicadores de Gabriel são semelhantes aos de Any. Lucas foi nosso próximo entrevistado. Filho de uma professora de inglês, mora em uma cidade pequena e estuda inglês em um curso livre. É bastante autoconfiante de maneira geral. Seus indicadores foram semelhantes aos percebidos em Felipe. Por último entrevistamos Mariana, em um momento divertidíssimo. Ela nasceu na Inglaterra, filha de uma brasileira e um português, e sua primeira língua foi o português, com a qual interage com suas famílias estendidas aqui e na Europa. Apesar de ser entrevistada em português, apresentando sotaque lusitano, ela nos contou das suas desventuras com esta língua e afirma categoricamente que não sabe falar português. Seus indicadores se assemelharam aos de Morena.

Foram obtidos os devidos termos de consentimento por escrito por meio virtual dos pais e/ou responsáveis dos menores de idade e o assentimento dos participantes foi coletado no início da entrevista após esclarecimento de todos os procedimentos a serem realizados. Feitos os esclarecimentos, a entrevista sempre foi iniciada com a pergunta “Você aceita participar?” Todos os entrevistados responderam positivamente a esta pergunta. No total,



foram entrevistados os participantes, brevemente descritos abaixo, já com seus nomes fictícios:

Nome	Idade	Gênero	País de Residência	Tamanho do centro urbano onde reside	Tipo de escola	Escola auto-intitulada bilíngue?	Meio familiar
Any	9	Feminino	Brasil	Entre 100 mil e 1 milhão de hab.	Particular	não	monolíngue
Enrico	11	Masculino	Brasil	Mais de 1 milhão de hab.	Particular	não	bilíngue
Felipe	10	Masculino	Brasil	Entre 100 mil e 1 milhão de hab.	Particular	sim	bilíngue
Gabriel	9	Masculino	Brasil	Mais de 1 milhão de hab.	Particular	não	monolíngue
Giovanni	9	Masculino	Brasil	Mais de 1 milhão de hab.	Particular	não	bilíngue
Guilherme	9	Masculino	Brasil	Mais de 1 milhão de hab.	Particular	sim	bilíngue
Helena	11	Feminino	Alemanha	Entre 100 mil e 1 milhão de hab.	Pública	não	bilíngue
Julia	12	Feminino	Brasil	Mais de 1 milhão de hab.	Particular	sim	bilíngue
Lucas	12	Masculino	Brasil	Menos de 100 mil hab.	Particular	não	bilíngue
Manuela	10	Feminino	México	Mais de 1 milhão de hab.	Particular	sim	bilíngue
Mariana	12	Feminino	Reino Unido	Entre 100 mil e 1 milhão de hab.	Pública	não	bilíngue
Morena	12	Feminino	Estados Unidos	Mais de 1 milhão de hab.	Pública	não	bilíngue

Quadro 1a - Participantes da pesquisa (a)

Nome	Outros convívios dos participantes (família estendida, comunidade, amizades, organizações e eventos)	Autopercepção de competência Bilíngue	Língua de pertencimento	Línguas às quais foram expostos extensivamente	Outras línguas de menor contato
Any	monolíngue	ambígua	português	inglês	
Enrico	bilíngue	sim	português	inglês	espanhol
Felipe	monolíngue	sim	português	inglês	japonês
Gabriel	monolíngue	ambígua	português	inglês	
Giovanni	bilíngue	sim	português	inglês	

Guilherme	bilíngue	não	português	inglês	
Helena	plurilíngue	sim	português	inglês e alemão	japonês
Julia	bilíngue	sim	português	inglês	
Lucas	monolíngue	sim	português	inglês	espanhol
Manuela	bilíngue	sim	português	inglês e espanhol	
Mariana	bilíngue	ambígua	inglês	português	mandarim
Morena	monolíngue	ambígua	inglês	português	espanhol

Quadro 1b - Participantes da pesquisa (b)

As informações acima dispostas em gráficos apresentam-se da seguinte maneira:

### Idade dos participantes

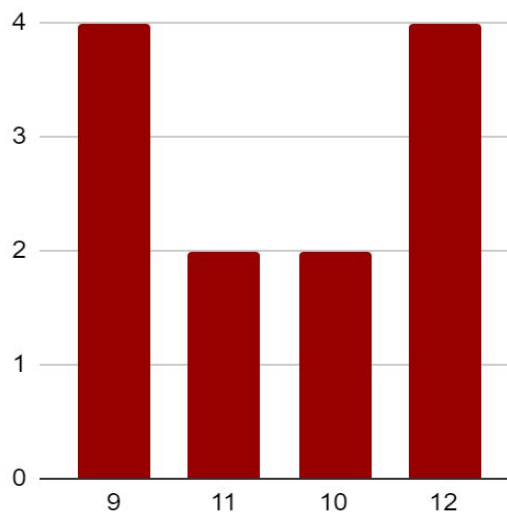


Gráfico 1 Idade dos Participantes

### Gênero dos participantes

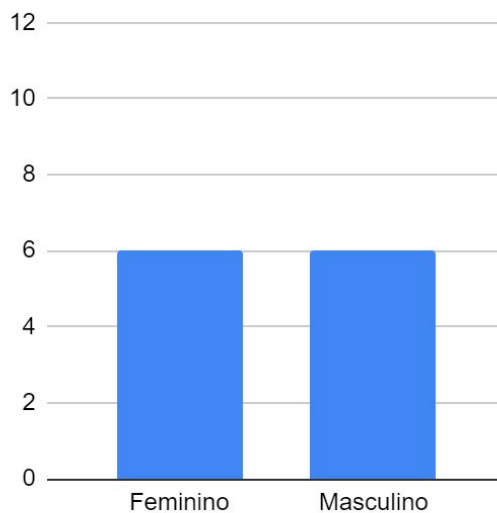


Gráfico 2 - Gênero dos participantes

### País de residência dos participantes

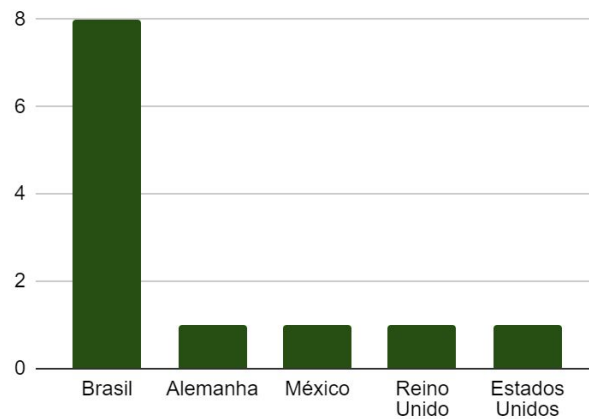


Gráfico 3 - País de residência dos participantes

### Tamanho do centro urbano onde residem os participantes

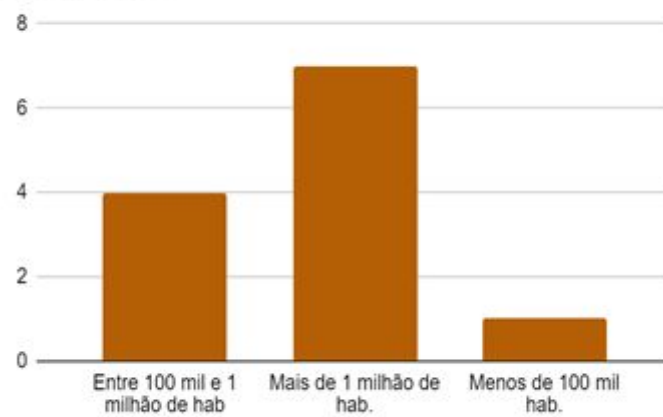


Gráfico 4 - Tamanho do centro urbano onde residem os participantes

### Tipo de escola onde estudam os participantes

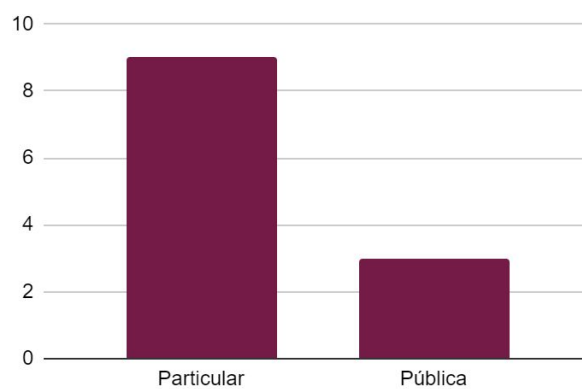


Gráfico 5 - Tipos de escola onde estudam os participantes

### Tipo de escola - autointitulada bilíngue?

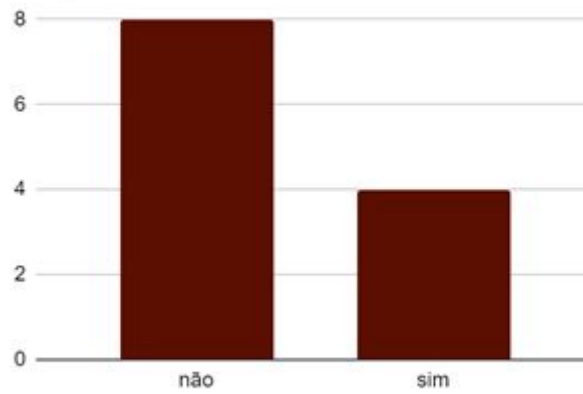


Gráfico 6 Tipo de de Escola - autointitulada bilíngue?

### Uso do idioma no âmbito da família nuclear

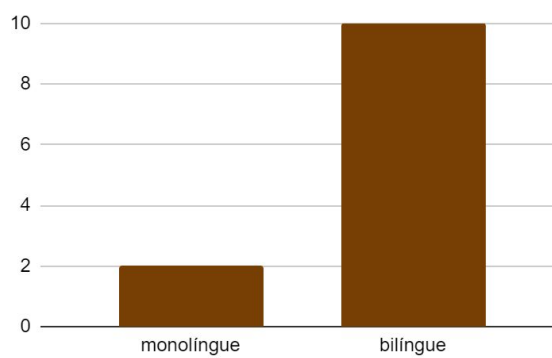


Gráfico 7 - Uso do idioma no âmbito da família nuclear

### Uso de idioma no convívio dos participantes em outros âmbitos sociais (família estendida, comunidade, amizades, organizações e eventos)

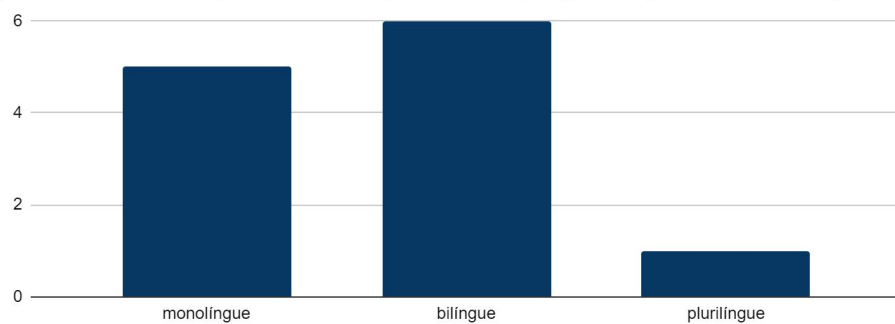


Gráfico 8 - Uso de idioma no convívio dos participantes em outros âmbitos sociais

### Autopercepção de competência Bilíngue

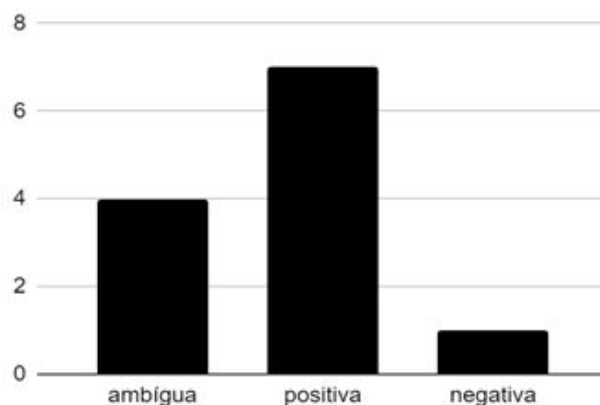


Gráfico 9 - Autopercepção de competência Bilíngue

Como já mencionamos anteriormente, esta autopercepção pautou a construção de parte dos gráficos utilizados para a análise de conteúdo. É preciso que seja feita a ressalva que na realidade há um gradiente de autopercepções, desde as positivities mais eloquentes, até os “nãos” mais taxativos, passando por respostas menos intensas. Todavia, fizemos esta divisão porque, conforme suspeitávamos e detectamos posteriormente, a ACB relacionou-se neste estudo a causas e consequências que diferem conforme a sua positividade ou negatividade. Perceber-se como bilíngue ou não implicou em práticas diferentes das línguas. Para fins deste estudo, arbitramos que as ACB ambíguas e negativas seriam agrupadas para que tivéssemos números de amostragens equilibradas nos dois grupos.

### Língua de pertencimento

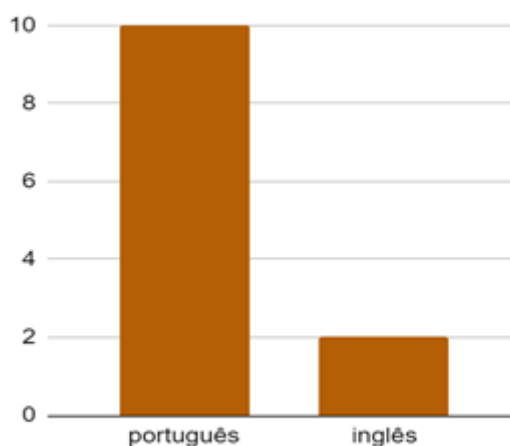


Gráfico 10 - Língua de pertencimento

### Línguas adicionais às quais foram expostos extensivamente

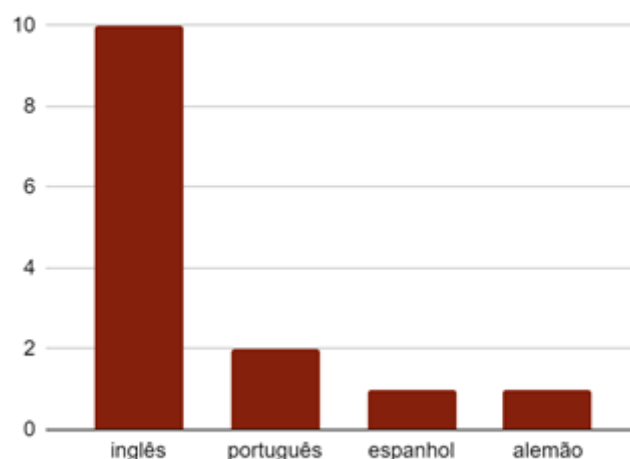


Gráfico 11 - Línguas às quais foram expostos extensivamente

Uma consideração que o quadro e os gráficos nos permitem tecer é que, embora o perfil da família não tenha sido um critério de seleção, elas são majoritariamente bilíngues. Esta constatação já nos leva a inferir que o bilinguismo da família tem alguma correlação com a sua prontidão em participar da pesquisa e, talvez, na forma como os participantes se desenvolveram linguisticamente. Outro dado que salta aos olhos, é que uma das participantes, Mariana, se percebe como apenas parcialmente bilíngue, mas optou por fazer a entrevista na sua língua adicional (português) e não na sua língua de pertencimento (inglês), interagindo sem grandes dificuldades. Fica, portanto, claro que a autopercepção não necessariamente corresponde à performance real ou à competência externamente avaliada. No entanto, entendemos que a autopercepção positiva pode ser reflexo da autoconfiança, autorrespeito e autoestima descritos por Honneth (2003).

Destacamos também o fato de que as entrevistas trazem à tona a diferença significativa entre o que chamamos de língua de pertencimento e língua nativa. Morena e Mariana são ambas falantes nativas do português, a primeira tendo nascido e vivido cinco anos da sua infância no Brasil, a segunda tendo adquirido o português no seio familiar na Inglaterra. Ambas iniciaram sua escolarização falando apenas o português que, ao longo dos anos, sofreu atrição e hoje não mais é a língua com a qual se identificam. Elas sentem que o inglês as faz pertencer ao seu meio social, tão importante neste momento de suas vidas, enquanto o português mantém um elo secundário com suas famílias. Sua língua nativa é hoje uma língua adicional com a qual não se sentem totalmente confortáveis.

## 4.1.2. Análise de Conteúdo

Para os fins deste estudo, foram seguidos os princípios e procedimentos propostos na obra Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). Bardin propõe um trabalho rigoroso e sistemático que propicia a objetividade, mas ao mesmo tempo um trabalho fecundo de interpretação de textos a partir da hermenêutica que busca os sentidos da fala e, por fim, a subjetividade. Fez-se a leitura sintagmática, das sequências enunciadas, mas também a leitura paradigmática, das possibilidades não enunciadas, observadas na escolha das palavras, nas hesitações, nos gestos... buscando “a desocultação do não dito” (p. 15). A partir das interações capturadas nas entrevistas, fizemos um trabalho de pré-analisar os textos das transcrições para, no processo de leitura flutuante gerar constatações preliminares que propiciaram ajustes nos roteiros das entrevistas e geraram indicadores para a análise. Posteriormente, com as transcrições finais, foi possível estabelecermos unidades de registro e contexto que nos permitiram tabular os dados e gerar os gráficos que serão apresentados a seguir. Com os dados construídos e organizados, foi finalmente possível inferir e interpretar a realidade que se pôs à nossa frente.

### 4.1.2.1 Organização da Análise

A análise dos conteúdos deste estudo foi organizada a partir das três etapas propostas por Bardin (2016, p. 125), a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

#### 4.1.2.1.1. Pré-análise

O processo de pré-análise passou pela escolha do material produzido nas entrevistas semiestruturadas com participantes que já tiveram alguma forma de exposição (minimamente de 200 horas) a uma ou mais línguas que não sua língua mãe, seja em ambiente escolar, familiar ou comunitário. As entrevistas, cujo roteiros encontram-se nos anexos 1 e 2, duraram entre seis e dezesseis minutos cada, e foram integralmente transcritas para posterior análise. Portanto, em vez da “escolha de documentos” preexistentes proposta por Bardin, os documentos para análise foram gerados no processo de pesquisa. Das quinze entrevistas realizadas, doze foram analisadas, uma vez que três delas apresentaram problemas técnicos de gravação, o que impossibilitou suas transcrições *ipsis litteris*. Embora houvesse outros voluntários para as entrevistas, encerramos o processo de captura dos dados a partir do momento em que percebemos que o material produzido não trazia incrementos relevantes à pesquisa. As transcrições foram segmentadas de acordo com os **indicadores** às quais

correspondem, indicadores estes listados abaixo nesta mesma seção. Cumprimentos iniciais, esclarecimentos, despedidas, agradecimentos e eventuais intervenções de familiares foram transcritos ou resumidos a título de informação e para manter a coerência do texto, mas não foram analisados. Desta forma, constituiu-se o *corpus* desta pesquisa, que obedece às seguintes regras (Bardin, 2016):

- Regra da exaustividade: Todas as entrevistas realizadas e capturadas com a qualidade necessária foram transcritas e incluídas na análise. Não houve recortes de seus textos e não houve seleção ou exclusão de entrevistas audíveis por quaisquer critérios. As transcrições constantes no Anexo 3 refletem a integralidade do que foi dito pelos participantes.
- Regra da representatividade: os indivíduos entrevistados forneceram uma amostragem representativa de crianças e pré-adolescentes dentro do perfil estabelecido, qual seja, indivíduos de 9 a 12 anos de idade, com exposição de mais de duzentas horas a uma língua adicional. Buscou-se manter-se o equilíbrio de gêneros, idade e dos programas escolares (bilíngues ou não) nos quais estas crianças estão inseridas. Entendemos que, o fato de as crianças estudarem em instituições públicas ou privadas, não é fator primordial para a nossa análise, no entanto, buscou-se uma variedade significativa de instituições e localidades onde os participantes estudam. Encerramos a fase das entrevistas quando nas últimas três entrevistas realizadas, transcritas e analisadas, não surgiram novos elementos que ensejassem novas constatações preliminares e novos indicadores ou que alterassem os resultados da análise de maneira significativa.
- Regra da homogeneidade: as entrevistas tiveram duração de 6 a 16 minutos e seguiram o mesmo roteiro básico. Eventuais desvios foram feitos por conta da singularidade de cada participante, mas o pesquisador certificou-se que, após esgotado o tema do desvio, a entrevista retornasse ao roteiro preestabelecido, e que todos os itens presentes no roteiro fossem cobertos.
- Regra da pertinência: Os roteiros das entrevistas foram concebidos de maneira a refletir elementos que compõem a hipótese principal deste estudo, desta forma, as entrevistas que compõem o *corpus* mostraram-se pertinentes para revelar o reconhecimento intersubjetivo e seus desdobramentos.

Uma vez transcritas as entrevistas iniciais, foi realizada a **leitura flutuante**, atividade que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o



texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). Desta leitura, já se depreendeu uma série de sentidos que sinalizaram a consistência do objetivo deste trabalho, citado na introdução desta dissertação: “investigar o papel do reconhecimento intersubjetivo da competência em duas línguas de alunos matriculados próximos à transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, possivelmente ressignificando o valor dado a outros fatores, tais como metodologias de ensino, validações institucionais ou avaliações formais.” O objetivo citado gerou a hipótese também mencionada na introdução deste trabalho “o reconhecimento intersubjetivo no âmbito familiar, escolar e comunitário é fator relevante que leva os participantes da pesquisa a se perceberem como bilíngues e competentes comunicativamente nas duas línguas em questão.”

No entanto, conforme sugere Bardin (2016), a leitura flutuante do material que compõe o *corpus* da pesquisa pode também gerar hipóteses, que foi o que ocorreu neste caso. Para evitarmos o uso do termo hipóteses (post hoc), e não as confundirmos com a hipótese inicial da qual partiu este estudo, elas serão aqui denominadas **constatações preliminares** que levam a novas decisões para posterior elaboração dos indicadores, a saber:

- O reconhecimento intersubjetivo, que contribui para a autopercepção da competência bilíngue, ocorre na forma das interações positivas na língua adicional com familiares, professores, amigos, colegas e sujeitos participantes de interações ocasionais. O não-reconhecimento ocorre na forma de crítica, correções, ou da ausência de oportunidades de uso da língua adicional.
- A percepção de que o participante é de fato bilíngue pode estar condicionada a uma ou duas (ou poucas) experiências marcantes. Os participantes que se veem como bilíngues ocasionalmente narram com clareza eventos de intersubjetividade onde tiveram a confirmação de sucesso na comunicação e a autorrealização do seu bilinguismo.
- A criança / pré-adolescente entende o desempenho escolar como parte, mas não o todo, deste reconhecimento. Obter notas boas não necessariamente corresponde a saber a língua. Porém, resultados ruins em avaliações escolares podem ser interpretados como não saber a língua. Ele/Ela pode questionar falhas ou divergências entre seus próprios objetivos e os do sistema escolar, mas avaliações e projetos escolares têm também algum peso no processo de reconhecimento intersubjetivo.

- Os jogos eletrônicos, chamados de *games pelos* participantes, e que permitem interações entre indivíduos falantes de diferentes línguas são vistos por eles como balizadores da sua competência linguística e como oportunidades de uso da língua.
- Translinguajar é prática comum entre os participantes, mas eles têm restrições a ela, enxergando-a como uma deficiência em seu aprendizado (MEGALE e CAMARGO, 2017).
- O elogio explícito de professores, pais e responsáveis não é fundamental para a criança/adolescente. Ele é bem recebido, mas gera poucos resultados motivacionais.
- Pequenos fracassos têm reflexo na autopercepção da competência quando frequentes, mas podem ser compensados por histórias de sucesso.
- As crianças que se reconhecem como bilíngues têm repertório de pesquisas e artefatos culturais (receitas, músicas, jogos, etc.) amplo e optam por utilizá-lo nas línguas que lhes trazem melhores resultados.
- As diferentes formas como as disciplinas em geral e o ensino de línguas especificamente são organizados nas escolas são entendidos pelos sujeitos como um fato sobre o qual não expressam satisfações ou insatisfações.
- Os participantes que se percebem como bilíngues conscientemente exercitam as línguas com o intuito de melhorar seu repertório e fluência.
- Os fazeres pedagógicos do professor não são percebidos pelas crianças/pré-adolescentes como contribuintes do bilinguismo, a menos que tenham caráter lúdico ou que permitam a interação significativa entre aluno e professor.
- Limitações à performance bilíngue tendem a ser percebidas como insuficiências lexicais, o “não saber algumas palavras”, ou fonológicas, o “não saber pronunciar as palavras”.
- Entre as quatro habilidades básicas do uso de uma língua, a boa produção oral é a que tende a ser percebida como determinante do bilinguismo, enquanto a produção escrita é em geral mal avaliada mesmo por sujeitos que se percebem como bilíngues. As compreensões oral e escrita tendem a ser bem avaliadas, mas de menor importância para o sujeito perceber sua própria competência bilíngue.
- A comunidade, os círculos de amizade e a família estendida (tios, avós e primos) têm papel semelhante no reconhecimento, por serem contatos mais esporádicos, na faixa etária pesquisada, do que o escolar e o da família nuclear.

Conforme mencionado, esta lista de constatações preliminares, informou a “**referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores**” (BARDIN, 2016, p. 130), a saber:

Autopercepção de Competência Bilíngue\*

Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar

Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar

Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário (incluindo a família estendida e as amizades extra escola)

Vivências de uso (sucesso ou fracasso)

Práticas translíngues

Uso da língua adicional (doravante LA) para Atividades Culturais (Games, Artes, Música, Literatura, Filmes, Vídeos ou Postagens)

Estratégias Pessoais de Aprendizagem

Processos e Métodos de Ensino

As Quatro Habilidades

Estruturação Escolar

\*A unidade **Autopercepção de Competência Bilíngue (ACB)** é central em nossa análise e foi utilizada para separar os sujeitos em dois grupos (autopercepção positiva ou negativa/ambígua). Ela não conta como indicador de frequência por ter sido frequentemente estimulada na entrevista pelo pesquisador e não naturalmente citada pelo entrevistado.

#### **4.1.2.1.2. Exploração do Material**

Bardin (2016, p. 131) explica que a exploração do material, ou “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas.” É nesta fase que partimos para a **codificação** dos temas em **unidades de registro** juntamente com suas respectivas **unidades de contexto** a partir desta lista de indicadores acima. Por unidade, entende-se uma unidade de significação que corresponde ao segmento retirado do *corpus*, devidamente codificada e que oportunizará a categorização e contagem de frequência. A codificação é apoiada pela descrição das unidades de contexto, que permitem a compreensão mais acurada da classificação de determinados enunciados em unidades de registro (BARDIN, 2016). No caso particular deste estudo, dos sintagmas enunciados pelos participantes e dos elementos paralinguísticos foram destacadas palavras e expressões plenas

de significado que se constituíram nas unidades de registro. Por serem emitidas por doze diferentes participantes, mais ou menos loquazes, e frequentemente emitindo respostas reticentes, as unidades de registro se apresentaram com grande diversidade, e houve a necessidade de recorrermos às unidades de contexto, estas sim organizadas em torno de seus objetos ou referentes, “temas-eixo, em redor dos quais o discurso se organiza” (BARDIN, 2016, p. 136). As unidades de contexto foram concebidas como paradigmas possíveis de terem sido enunciados pelos participantes para que tivessem clareza e houvesse a possibilidade de agrupá-las. A **preparação do material** envolveu, portanto, a transformação linguística dos sintagmas, e o agrupamento de enunciações paradigmáticas de mesma unidade de contexto. A indexação foi feita, mas evitou-se o uso de abreviações ou siglas (exceção feita a LA - língua adicional) para maior clareza de leitura dos gráficos. Surgem, então as seguintes unidades, listadas em ordem alfabética:

- Assisto a filmes e vídeos em língua adicional (LA).
- Comecei a aprender a LA cedo.
- Cozinho usando receitas em LA.
- Desenho utilizando a LA.
- Em casa, falamos mais de uma língua.
- Entendo o que leio em LA.
- Entendo o que ouço em LA.
- Escrevo bem em LA.
- Escuto músicas em LA.
- Estudo outras disciplinas em LA.
- Faço esforço para aprender a LA.
- Falo bem em LA.
- Gosto das aulas de LA.
- Jogo *games* em LA.
- Lugar de aprender LA é a escola.
- Meus amigos falam comigo em LA.
- Meus colegas acham que eu falo bem em LA.
- Meus colegas falam bem em LA.
- Meus pais e irmãos elogiam meu domínio da LA.
- Meus parentes falam comigo em LA.
- Minha escola é grande.
- Misturo as línguas que falo, e tudo bem.

- Na escola, acham que eu falo bem em LA.
- Notas são importantes para mim.
- Pronúncia é uma facilidade que tenho.
- Quando precisei da LA, consegui usar.
- Sei o que fazer para aprender.
- Tenho três ou mais aulas semanais de LA.

Todas as unidades acima listadas refletem posturas e percepções desejáveis dos participantes para a aquisição de uma LA, e, nos casos nos quais elas não refletam as posturas desejáveis, suas direções foram aferidas como negativas. As unidades de contexto acima servem neste estudo como lista de referência para as **regras de enumeração**. A partir destas regras, extraiu-se três indicadores para o estudo, cujos resultados posteriormente serão discutidos na seção 4.1.2.2. Análise dos Resultados, a saber: a **frequência** com a qual as unidades de contexto ocorrem, computada a partir da contagem simples do número que cada unidade ocorreu e colocação em um gráfico comparativo com os devidos percentuais, a **intensidade** atribuída a cada unidade, ou seja a variação semântica no seio dela expressa por meio de elementos linguísticos (adjetivos, intensificadores, entonação e escolha lexical) e paralinguísticos (expressões faciais, hesitações, gaguejos, agitação, etc.), e a **direção** favorável ou desfavorável que cada enunciado toma. Um enunciado contrário ao desejável apontado pelos indicadores implicou em direções negativas. Estas posturas indesejáveis aparecem, portanto, nos gráficos de intensidade e direção abaixo da linha divisória, evidenciando fatores negativos. Optamos por não avaliar a **presença (ou ausência)** de determinadas unidades para os casos específicos de cada participante, uma vez que grande parte das unidades estiveram presentes devido ao estímulo do entrevistador, e não por iniciativa independente do participante.

Também optamos por não analisar a unidade de registro autopercepção da competência bilíngue (ACB) em termos de frequência, intensidade e direção, porque não a entendemos como uma simples unidade, mas como balizadora das demais unidades a serem analisadas. Na confecção de gráficos de intensidade e direção, esta unidade nos serviu para que pudéssemos comparar participantes com autopercepções (ACBs) positivas, ambíguas ou negativas. Optamos aqui também por não fazer a ponderação da frequência por julgar que os pesos diferenciados para as unidades de contexto devam ser atribuídos pela intensidade e direção das enunciações pelos próprios participantes. Estes pesos são parte dos resultados

tratados em seguida. As figuras 1 e 2 mostram duas seções da análise de conteúdos feita pelo pesquisador:

### Entrevista 2 - Enrico

(Entrevista em inglês por opção do participante, embora seja brasileiro e more no Brasil )

Seq uên cia	Indicadores	Unidades de Registro	Unidades de Contexto, intensida de e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
17	<u>Autopercepção</u> de Competência Bilingue	I speak know well? yes I'm OK	Autopercepção positiva.	(São lidas as informações do termo de assentimento para que ele Concorde ou não em ser entrevistado) Pesquisador: How old are you? Enrico: I'm eleven years old. Pesquisador: So, what language do you speak? Enrico: I speak English and Portuguese. Pesquisador: Ok. Do you think you know English and Portuguese well? Enrico: Yes Pesquisador: Is there anything you need to learn in these two languages yet, or do you feel that you're OK? Enrico: I feel like I'm OK.

Figura 2 - Trecho 1 da transcrição e indexação das entrevistas

76	<u>Autopercepção</u> de Competência Bilingue	(ansiedade) / não sou / dificuldade de	Autopercepção negativa	Guilherme: Eu queria falar uma coisa. (demonstra ansiedade) Pesquisador: Pode falar Guilherme. Guilherme: Eu não sou a melhor criança para você entrevistar. Pesquisador: Não entendi o que que você falou. Quem que sabe o quê? Guilherme: Eu não sou a melhor criança para você entrevistar, porque eu tenho uma dificuldade em inglês. Pesquisador: Mas não tem problema porque, assim, eu não estou entrevistando só quem é bom em inglês. Eu tô entrevistando todo mundo para saber como é que é isso de ter dificuldades...
77	<u>Reconhecimento</u> Intersubjetivo no Âmbito Escolar	dificuldade / pronunciar / complicadas / tiro 9, 8 e 7 / último a acabar	Notas são importantes para mim. +1 Falo bem em LA. -2	Pesquisador: Você quer me falar como é que é a sua dificuldade? Guilherme, me conta. (parece disperso e desconfortável) Guilherme: Eu tenho dificuldade para pronunciar algumas palavras em inglês. Eu também não falo muito inglês porque as palavras são mais complicadas ... (distrai-se com a irmã usando o celular). E também tenho dificuldade em provas ... Pesquisador: Eu ia te perguntar... Como é que você se sai nas provas na escola? Guilherme: Eu tiro 9, 8 e 7. Para baixo disso eu não tiro em inglês. Mas eu normalmente sou o último a acabar a prova. Pesquisador: Tá mas isso não tem problema, ué! Né? Isso é sinal que você é um cara cuidadoso. Que você quer fazer com cuidado, certo?

Figura 3 - Trecho 2 da transcrição e indexação das entrevistas

Como próxima fase do polo cronológico da exploração do material, foi feito o processo de **categorização**, ou seja, a “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” (BARDIN, 2016 p. 147). Neste processo objetivou-se condensar os dados brutos para que se pudesse conhecer índices anteriormente invisíveis. Ela foi feita por procedimento por acervo, o que significou em primeiro lugar estabelecer as unidades a partir da transcrição bruta das entrevistas para posteriormente e progressivamente definir-se o título de cada categoria. Chegou-se, portanto, às sete categorias abaixo descritas, algumas das quais coincidentes com indicadores inicialmente traçados, juntamente com as unidades de contexto às quais se referem:

#### **Reconhecimento intersubjetivo em âmbito familiar**

- Comecei a aprender a LA cedo.
- Meus pais e irmãos elogiam meu domínio da LA.
- Em casa, falamos mais de uma língua.

#### **Reconhecimento intersubjetivo em âmbito escolar**

- Estudo outras disciplinas em LA.
- Gosto das aulas de LA.
- Lugar de aprender LA é a escola.
- Meus colegas acham que eu falo bem em LA.
- Meus colegas falam bem em LA.
- Na escola, acham que eu falo bem em LA.
- Tenho três ou mais aulas semanais de LA.
- Notas são importantes para mim.

#### **Reconhecimento intersubjetivo em âmbito comunitário**

- Meus amigos falam comigo em LA.
- Meus parentes falam comigo em LA.
- Quando precisei da LA, consegui usar.

#### **Uso da LA para Atividades Culturais**

- Assisto a filmes e vídeos em língua adicional (LA).
- Cozinho usando receitas em LA.
- Desenho utilizando a LA.
- Escuto músicas em LA.

- Jogo *games* em LA.

### **Estratégias de Aprendizagem**

- Faço esforço para aprender a LA.
- Misturo as línguas que falo, e tudo bem.
- Sei o que fazer para aprender.

### **Habilidades Linguísticas**

- Entendo o que leio em LA.
- Entendo o que ouço em LA.
- Escrevo bem em LA.
- Falo bem em LA.
- Pronúncia é uma facilidade que tenho.<sup>1</sup>

Ao definirmos as categorias, tivemos o cuidado de nos certificar que a frequência das unidades contidas em cada categoria e somadas fosse minimamente de quinze ocorrências. Dessa forma, seria assegurada que, após consideradas a direção e a intensidade como regras de enumeração, os dados obtidos seriam comparáveis. A única unidade de contexto que não foi categorizada foi a que corresponde ao sintagma “Minha escola é grande.” Não a entendemos como pertencente a quaisquer dos grupos formados. No entanto, ela merece destaque, que será dado na seção 4.1.2.1.3 abaixo.

Também será tratada separadamente a categoria “Habilidades Linguísticas”. O motivo para tal é que não entendemos as habilidades como causas possíveis do bilinguismo e sim como descritores dele. Por último, serão tratados e interpretados os dados relativos às seis primeiras categorias descritas, estas sim entendidas como fatores que possivelmente influenciam a formação do sujeito bilíngue.

O esquema normativo acima descrito foi estabelecido após a realização e transcrição de quatro das doze entrevistas. Em seguida, procedeu-se à classificação dos enunciados de conteúdo pertinentes (excluindo-se apresentações, agradecimentos, esclarecimentos e interferências externas) em indicadores, unidades de registro, unidades de contexto, intensidade e direção conforme se observa parcialmente nas figuras 1 e 2 acima, e na sua totalidade no Anexo 3, intitulado “Dissertação - Análise de Conteúdo”. Ao considerar-se a intensidade das falas, levou-se em consideração questões idiossincráticas de cada participante, ou seja, uma palavra dita por um participante mais expressivo e articulado



pode ter recebido uma classificação menos intensa do que a mesma palavra produzida da mesma forma por um participante mais tímido e contido. Em seguida, o pesquisador realizou as demais entrevistas, executando, após cada uma, os mesmos processos de transcrição, classificação e análise nas unidades de registro e contexto e ajustando os resultados abaixo descritos. Este processo foi repetido até se perceber poucas variações nos resultados com a inserção de mais entrevistas.

#### 4.1.2.1.3. Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação

Ao tratarmos e interpretarmos os dados, olhamos para o grupo de respondentes como um todo e posteriormente o subdividimos entre os participantes da pesquisa que se percebem como bilíngues e os que não o fazem, ou que questionem sua capacidade de operar em duas línguas. Denominamos estes grupos de participantes com Autopercepção da Competência Bilingue Positiva e Negativa ou Ambígua. Os valores obtidos de frequência, intensidade e direção para cada unidade de contexto foram transferidos para uma planilha e posteriormente listados novamente em dois grupos com autopercepções distintas, conforme ilustrado nas figuras 4 e 5 abaixo:

Nome	Autopercepção	Indicador	Unidade de Contexto	Direção e Intensidade
Felipe	Positiva	Uso da LA para Atividades C	Assisto vídeos e filmes em LA.	2
Giovanni	Positiva	Uso da LA para Atividades C	Assisto vídeos e filmes em LA.	3
Helena	Positiva	Uso da LA para Atividades C	Assisto vídeos e filmes em LA.	2
Lucas	Positiva	Uso da LA para Atividades C	Assisto vídeos e filmes em LA.	3
Manuela	Positiva	Uso da LA para Atividades C	Assisto vídeos e filmes em LA.	2
Enrico	Positiva	Estratégias Pessoais de Apr	Comecei a aprender a LA cedo.	3
Enrico	Positiva	Estruturação Escolar	Comecei a aprender a LA cedo.	3
Enrico	Positiva	RIF Reconhecimento Interst	Comecei a aprender a LA cedo.	3
Julia	Positiva	Uso da LA para Atividades C	Cozinho usando receitas em LA.	2
Mariana	Negativa ou Ambígua	Uso da LA para Atividades C	Cozinho usando receitas em LA.	2
Manuela	Positiva	Uso da LA para Atividades C	Desenho utilizando a LA.	2
Julia	Positiva	Estratégias Pessoais de Apr	Em minha casa falamos mais de uma língua.	2
Any	Negativa ou Ambígua	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	-2
Enrico	Positiva	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	2
Felipe	Positiva	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	1
Gabriel	Negativa ou Ambígua	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	-2
Giovanni	Positiva	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	3
Guiherme	Negativa ou Ambígua	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	2
Helena	Positiva	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	3
Manuela	Positiva	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	3
Mariana	Negativa ou Ambígua	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	2
Morena	Negativa ou Ambígua	RIF Reconhecimento Interst	Em minha casa falamos mais de uma língua.	-1
Any	Negativa ou Ambígua	As Quatro Habilidades	Entendo o que leio em LA.	1
Enrico	Positiva	As Quatro Habilidades	Entendo o que leio em LA.	2
Felipe	Positiva	As Quatro Habilidades	Entendo o que leio em LA.	2
Gabriel	Negativa ou Ambígua	As Quatro Habilidades	Entendo o que leio em LA.	1

Figura 4: Planilha de dados para a construção dos gráficos.

Frequência	Intensidade e Direção		
<b>Unidades - Frequência</b>		<b>Unidades - Intensidade e Direção</b>	
Assisto vídeos e filmes em LA.	5	Assisto vídeos e filmes em LA.	12
Comecei a aprender a LA cedo	3	Comecei a aprender a LA cedo	9
Cozinheiro usando receitas em LA	2	Cozinheiro usando receitas em LA	4
Desenho utilizando a LA.	1	Desenho utilizando a LA.	2
Em minha casa falamos mais d	11	Em minha casa falamos mais d	13
Estudo outras disciplinas em LA	7	Estudo outras disciplinas em LA	-5
Faço esforço para aprender a L	13	Faço esforço para aprender a L	24
Gosto das aulas de LA.	8	Gosto das aulas de LA.	12
Jogo games em LA.	9	Jogo games em LA.	16
Lugar de aprender LA é a esco	10	Lugar de aprender LA é a esco	17
Meus amigos falam comigo em	15	Meus amigos falam comigo em	-7
Meus colegas acham que eu fa	4	Meus colegas acham que eu fa	0
Meus colegas falam bem em LA	10	Meus colegas falam bem em LA	1
Meus pais e irmãos elogiam mé	4	Meus pais e irmãos elogiam mé	-2
Meus parentes falam comigo ei	10	Meus parentes falam comigo ei	-3
Misturo as linguas que falo, e t	9	Misturo as linguas que falo, e t	10
Na escola, acham que eu falo t	5	Na escola, acham que eu falo t	7
Notas são importantes para mi	13	Notas são importantes para mi	20
Escuto músicas em LA.	6	Escuto músicas em LA.	14
Quando precisei da LA, conseq	22	Quando precisei da LA, conseq	16
Sei o que fazer para aprender.	6	Sei o que fazer para aprender.	6
Tenho três ou mais aulas sema	10	Tenho três ou mais aulas sema	8
<b>Total</b>	<b>183</b>	<b>Total</b>	<b>174</b>
<b>Média</b>	<b>8,3</b>	<b>Média</b>	<b>7,9</b>

Figura 5: Planilha de unidades consolidadas em frequência, intensidade e direção.

Primeiramente, trataremos da unidade de contexto “Minha escola é grande”. Os números obtidos de frequência e de intensidade e direção estão no quadro 2 abaixo:

Frequência		Intensidade e Direção	
Minha escola é grande.	8	Minha escola é grande.	19
Média das unidades de contexto	8,5	Média das unidades de contexto	8,6

Quadro 2: Frequência, Intensidade e Direção da Unidade “Minha escola é grande.”

Observa-se que, na percepção dos participantes o tamanho da escola foi mencionado oito vezes, próximo à média das demais unidades, mas que a intensidade e a direção desta afirmação são bastante superiores a esta média, o que equivale a dizer que boa parte dos entrevistados afirmam categoricamente que suas escolas são grandes. Pouca diferenciação foi encontrada ao dividirmos o grupo de respondentes entre os participantes com autopercepção bilíngue negativa ou ambígua, daqueles cuja autopercepção é positiva. O número de respostas foi o mesmo e a intensidade e direção resultaram em valores próximos.

Participantes com Autopercepção Bilingue Negativa ou Ambígua				Participantes com Autopercepção Bilingue Positiva			
Frequência		Intensidade e Direção		Frequência		Intensidade e Direção	
Minha escola é grande.	4	Minha escola é grande.	10	Minha escola é grande.	4	Minha escola é grande.	9

Quadro 3: Frequência, Intensidade e Direção da Unidade “Minha escola é grande.” por grupos de participantes com autopercepção positiva e negativa ou ambígua.

Portanto, a percepção do tamanho da escola, uniformemente distribuída pelo grupo de respondentes, pode ou não corresponder a critérios objetivos, mas interpretamos este resultado mais como uma visão ainda com resquícios da infância, na qual qualquer instituição povoada por adultos e adolescentes é percebida como grande aos olhos da criança. Também, com base em nosso aporte teórico, consideramos que grande parte dos reconhecimentos intersubjetivos das crianças são construídos na escola. Assim sendo, interpretamos também o “Minha escola é grande.” como um “Minha escola é rica em relações, interações e reconhecimentos.”

A categoria **Habilidades Linguísticas**, entendidas como descritores e não possíveis causas da competência bilingue, conforme descrito acima, será tratada a seguir. O gráfico 12 mostra a frequência cujas habilidades foram mencionadas pelos entrevistados. É importante mencionar que o item pronúncia surgiu espontaneamente, enquanto os itens relacionados ao falar, escrever, ler e escutar foram estimulados pelo entrevistador. Portanto, as quatro ocorrências da pronúncia chamam a atenção, apesar de minoritárias.

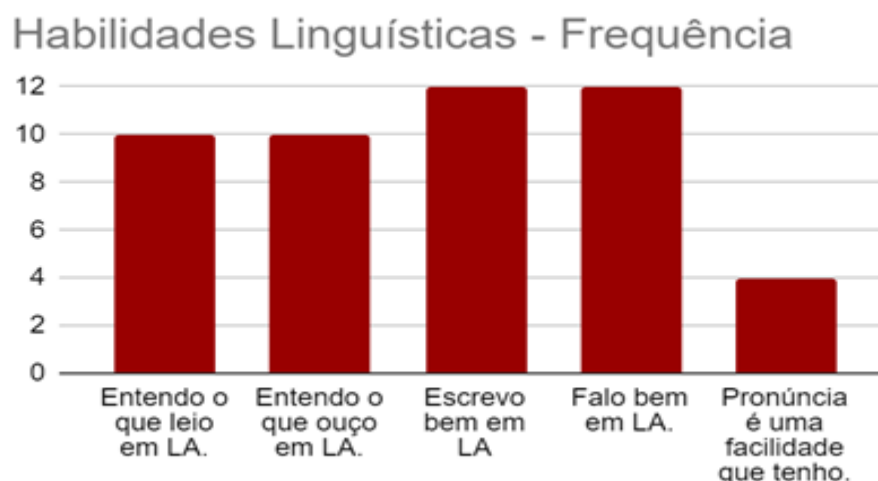


Gráfico 12- Habilidades Linguísticas - Frequência

Em seguida, observamos os gráficos 13 e 14 que mostram a mesma frequência, porém agora dividida entre participantes com autopercepção positiva e negativa ou ambígua. Não há diferenças muito significativas nos resultados.



Gráfico 13 - Habilidade Linguísticas (Autopercepção Negativa ou Ambígua)



Gráfico 14 - Habilidades Linguísticas (Autopercepção Positiva)

O próximo passo é observarmos o gráfico 13, que contém todos os participantes, e mostra a intensidade e direção da ocorrência das habilidades. As quatro habilidades básicas apresentam direção positiva, enquanto a pronúncia, sempre que mencionada, trouxe conotação negativa. Observamos, também, que a habilidade de escrever em língua adicional tem avaliação sensivelmente menor (2 pontos) do que a de falar, escutar e ler (de 15 a 19 pontos).

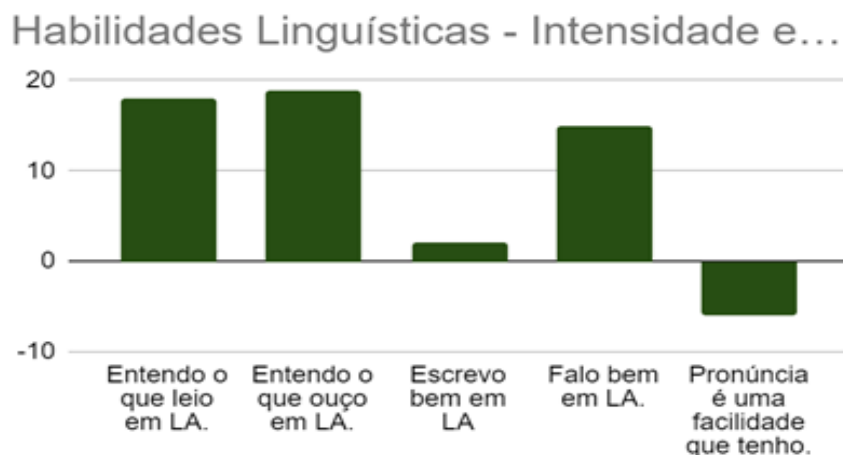


Gráfico 15 - Habilidades Linguísticas - Intensidade e Direção

Nossa interpretação desse fenômeno é que, o que os participantes chamam de “pronúncia”, provavelmente envolva questões fonológicas e lexicais que os impedem de expressar significados e compreender falas a contento. É possível que os participantes que mencionaram esta unidade tenham a percepção da distância da sua própria capacidade de expressão e a de um bilíngue competente. Com relação à produção escrita, ela tende a ser uma habilidade pouco valorizada no cotidiano dos adolescentes, mas muito valorizada e avaliada nas suas atividades escolares. É provável, então, que os participantes aqui estejam, com esta manifestação, acusando um distanciamento entre o que a instituição escola os impõe e o que o dia-a-dia lhes apresenta. O olhar dos gráficos em separado dos polos de autopercepção nos trazem um entendimento mais claro dessas questões

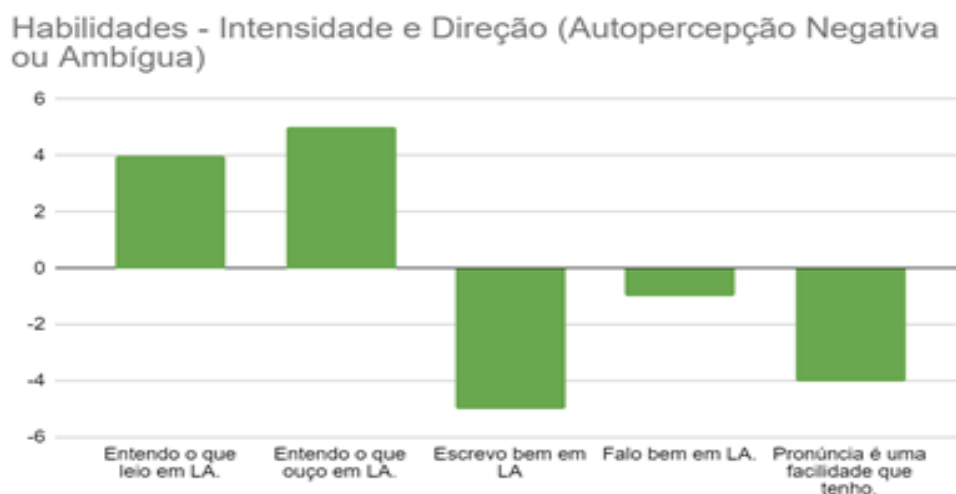


Gráfico 16 - Habilidades Linguísticas - Intensidade e Direção (Autopercepção Negativa ou Ambígua)

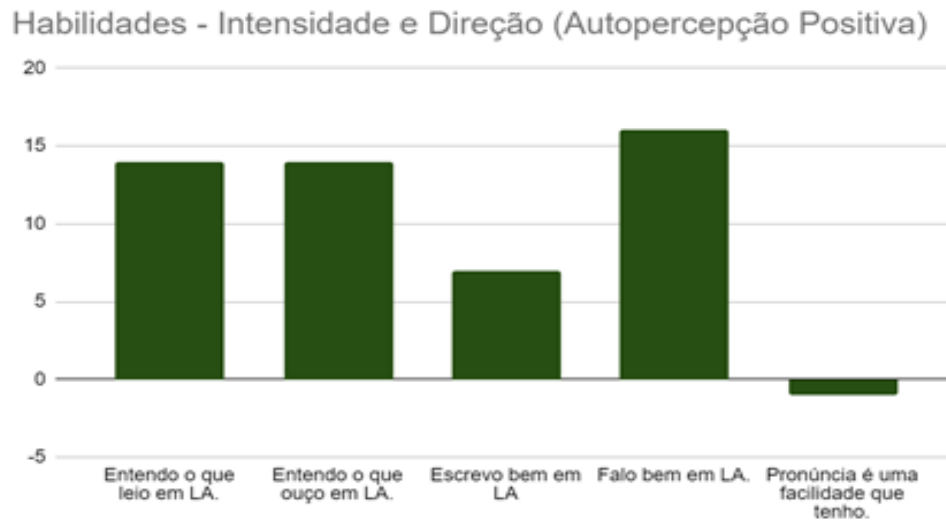


Gráfico 17 - Habilidades Linguísticas - Intensidade e Direção (Autopercepção Positiva)

Fica evidente que todas as habilidades tendem para baixo no caso de sujeitos com autopercepção negativa ou ambígua, mas chama a atenção o fato de que a produção tanto oral quanto escrita tenha uma queda mais acentuada, ambas para o campo negativo, enquanto a compreensão escrita e oral permanece no campo positivo. Em outras palavras, esses sujeitos percebem-se como capazes de ler e escutar, mas incapazes de escrever e falar, e, portanto, não se percebem como bilíngues.

As demais unidades de contexto listadas no item **4.1.2.1.2** são, conforme mencionamos anteriormente, as que entendemos como possíveis causas da competência bilíngue, ou, em outras palavras, potencialmente geradoras de condições para que o bilinguismo se estabeleça. Desta forma, vamos chamá-las, aqui, de unidades causais. Iniciamos a análise apresentando o gráfico comparativo de cada uma das unidades de contexto em termos de frequência.

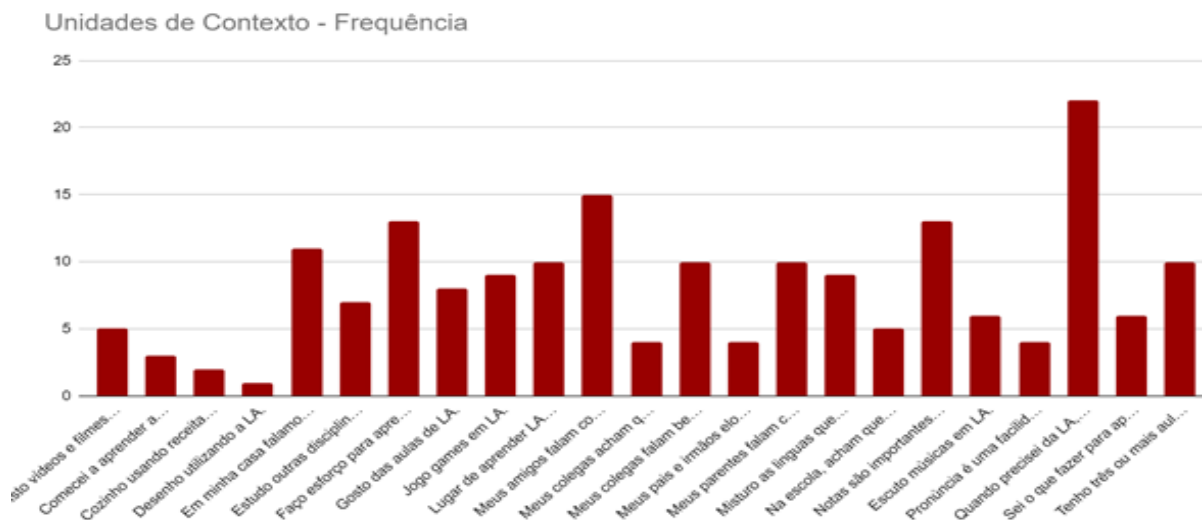


Gráfico 18 - Frequência das Unidades Causais

Os dados neste gráfico, embora dispersos e inconclusivos, apontam para uma frequência maior para as unidades:

- Quando precisei da LA, consegui usar. (22 menções)
- Meus amigos falam comigo em LA. (15 menções)
- Faço esforço para aprender a LA. (13 menções)
- Notas são importantes para mim. (13 menções)

Já o olhar para as diferentes autopercepções traz à tona semelhanças e diferenças, mas é necessário observar que as escalas no gráfico 19, das autopercepções negativas ou ambíguas chega a apenas oito contagens (com cinco participantes), enquanto a escala das autopercepções positivas chega a catorze (com sete participantes), portanto apresenta uma presença maior de unidades por participante. Chama a atenção, também, o item “Faço esforço para aprender a LA.” com treze contagens para os participantes com autopercepção positiva e nenhuma para os participantes com autopercepção negativa ou ambígua. É um indício importante de que a dedicação pessoal tenha influência nos resultados e na forma como eles são percebidos.

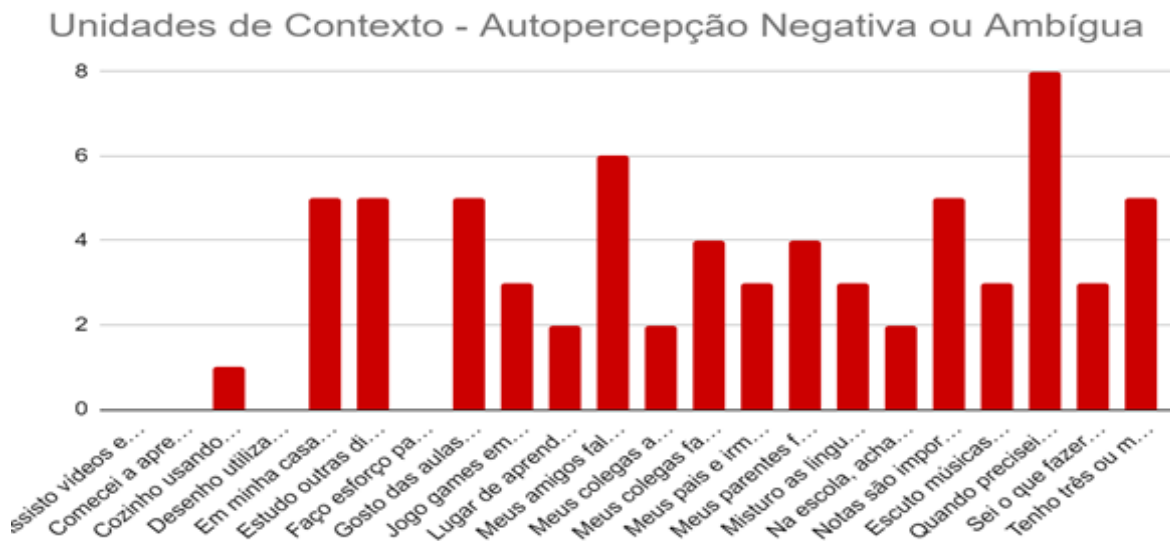


Gráfico 19 - Frequência das Unidades Causais (Autopercepção Negativa ou Ambígua)

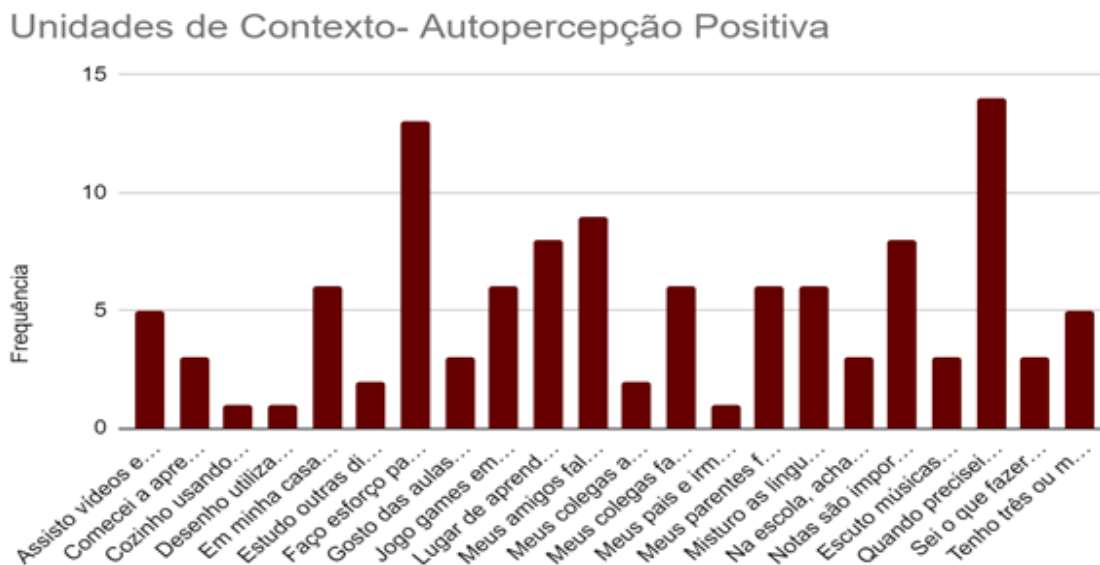


Gráfico 20 - Frequência das Unidades Causais (Autopercepção Positiva)

O gráfico 21, apresentado abaixo, mostra as mesmas unidades de contexto acima, as quais chamamos de causais, em suas medidas de intensidade e direção. Apesar de maior variabilidade, os gráficos corroboram um o outro no sentido em que reforçam a importância positiva de unidades como

- Faço esforço para aprender a LA. (24 pontos)
- Notas são importantes para mim. (20 pontos)



- Quando precisei da LA, consegui usar. (16 pontos)

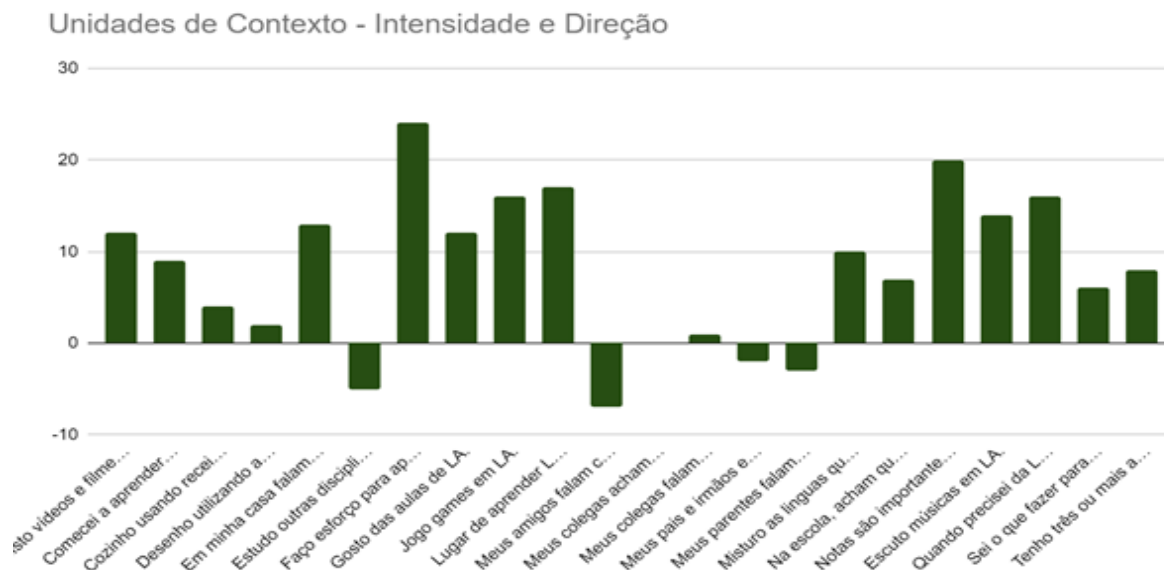


Gráfico 21 - Intensidade e Direção das Unidades Causais

Surgem também unidades com destaque nesta observação. Destacamos positivamente

- Lugar de aprender LA é a escola. (17 pontos)
- Jogo games em LA. (16 pontos)
- Escuto músicas em LA. (14 pontos)

E destacamos também o item de alta frequência, mas de intensidade e direção que apontam para a negação do fato.

- Meus amigos falam comigo em LA. (7 pontos negativos)

O que vem à tona nesta observação é um destaque maior para as unidades de cunho individual (minhas atividades) ou institucional (a escola) e menor para as de cunho intersubjetivo, embora essas sejam mais numerosas e, portanto, mais dispersas. Exceção a esta conclusão é feita às vivências de uso, ou o fato de o sujeito ter conseguido utilizar a língua quando instado a fazê-lo.

A separação das intensidades e direções das unidades nos dois grupos de autopercepção (negativa ou ambígua e positiva) permite um olhar novamente instigante, no sentido em que novamente, há menos unidades e menor intensidade relativas aos grupos com autopercepção negativa. Novamente, o esforço para aprender aparece com muita intensidade para os participantes com autopercepção positiva e nenhuma intensidade (somatória do valor

atribuído às unidades = 0) para os de autopercepção negativa. Curiosamente, os participantes com autopercepção negativa dizem gostar das aulas com mais intensidade, o que poderia ser interpretado como uma atitude mais passiva ao ensino desses participantes, e mais ativa ao aprendizado dos que têm a autopercepção positiva.

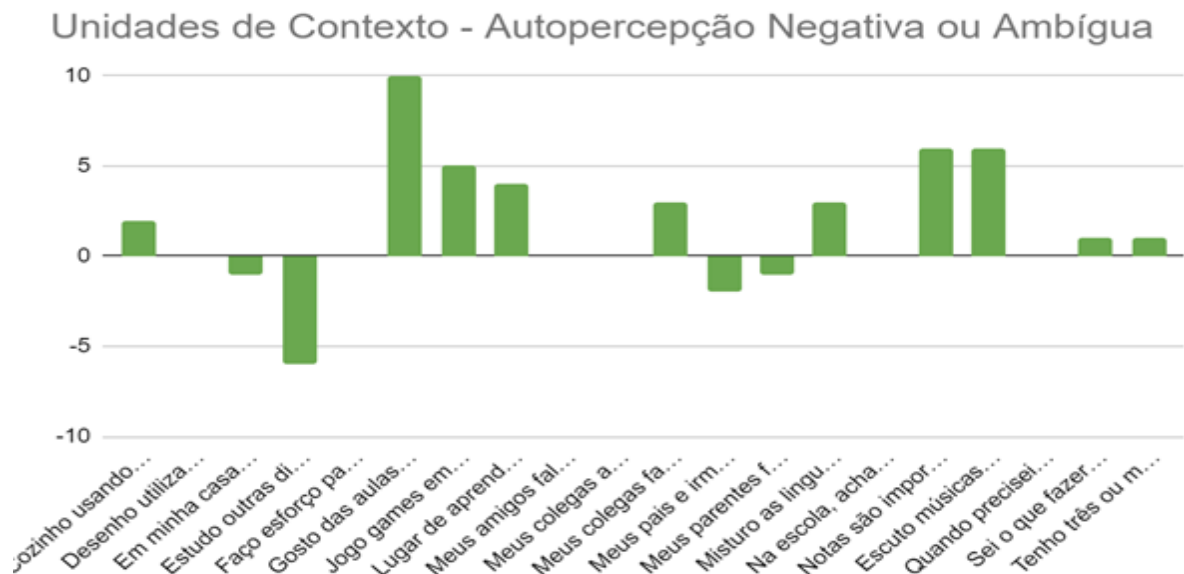


Gráfico 22 - Intensidade e Direção das Unidades Causais (Autopercepção Negativa ou Ambígua)

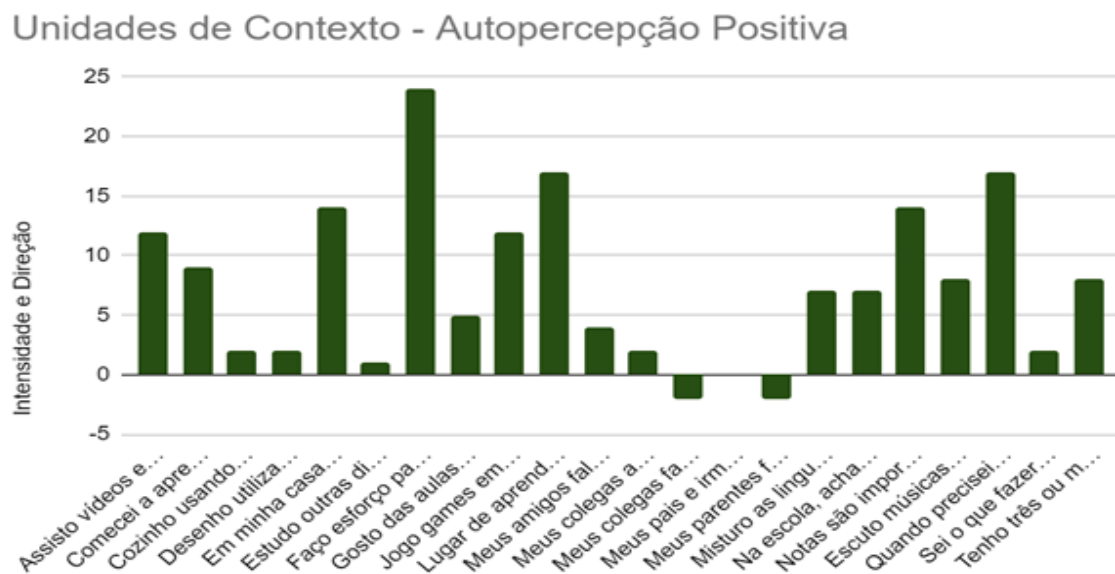


Gráfico 23 - Intensidade e Direção das Unidades Causais (Autopercepção Positiva)

Na análise por **categorias**, após o agrupamento e somatória dos valores referentes a cada unidade, obtivemos os resultados dispostos no gráfico 24 abaixo. Observa-se nele, um grande número de menções (67) dadas ao reconhecimento intersubjetivo no âmbito escolar e frequência significativamente menor das menções (18) dedicadas ao reconhecimento no âmbito familiar.

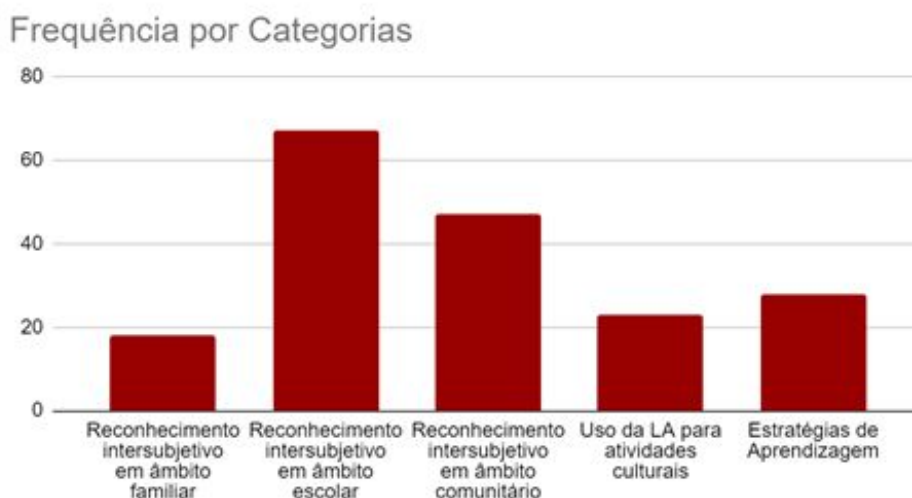


Gráfico 24 - Frequência por categorias

Ao separarmos as categorias nos dois polos de autopercepção, percebemos nos gráficos 25 e 26 que as categorias seguem tendências semelhantes independentemente do sujeito perceber-se como bilíngue ou não. A única categoria marcadamente mais frequente é nos sujeitos com autopercepção positiva é a que chamamos “Estratégias de Aprendizagem”. Novamente, os resultados aqui obtidos apontam para o possível maior protagonismo daqueles que se percebem como bilíngues, ao exercer-se as estratégias e conscientemente exercitar a língua.

Categorias - Frequência - Autopercepção Negativa ou Ambígua

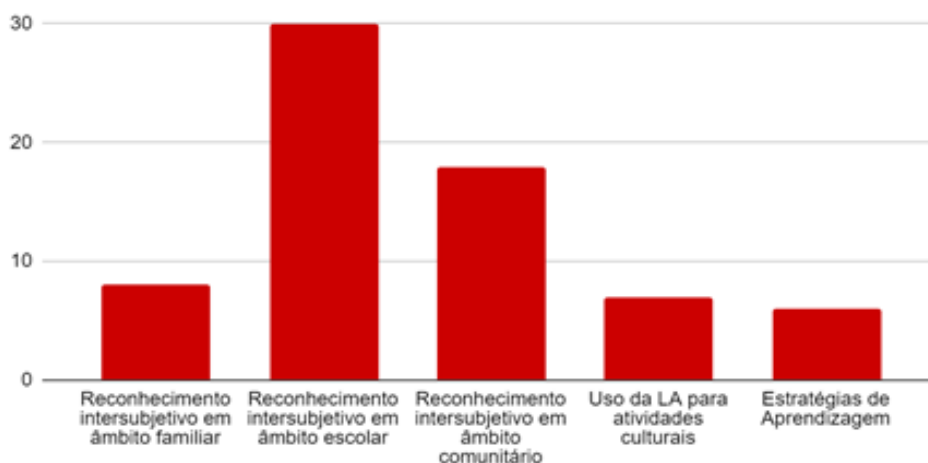


Gráfico 25 - Frequência das Categorias (Autopercepção Negativa ou Ambígua)

Categorias - Frequência - Autopercepção Positiva

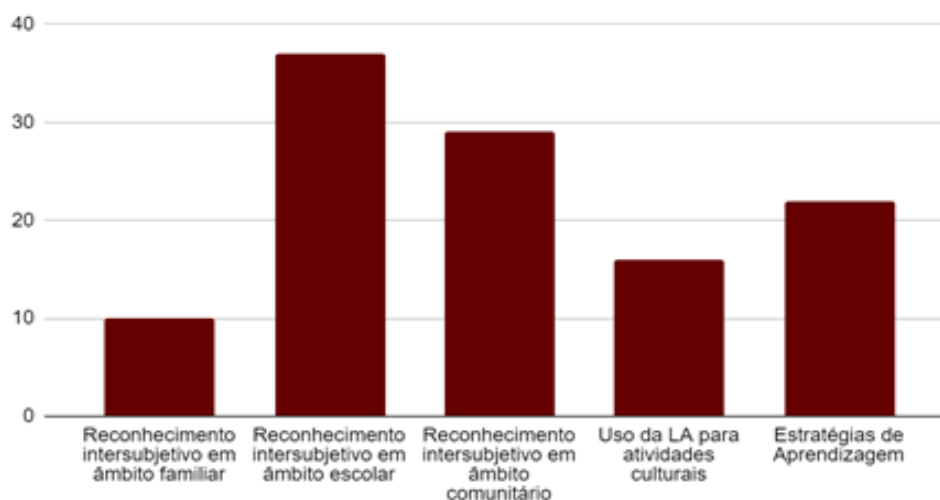


Gráfico 26 - Frequência das Categorias (Autopercepção Positiva)

Já os dados das **categorias** em termos de intensidade e direção, nos mostram a diminuição da importância do reconhecimento intersubjetivo em nível comunitário (6 pontos) e o crescimento do uso da língua adicional para atividades culturais (48 pontos) e das estratégias de aprendizagem (40 pontos). O reconhecimento intersubjetivo em âmbito escolar (60 pontos) mantém-se como a categoria mais positivamente avaliada.



Gráfico 27 - Intensidade e direção por categorias

O estudo, portanto, aponta para o reconhecimento intersubjetivo exercendo papel significativo no desenvolvimento do sujeito bilíngue, para a faixa etária dos sujeitos pesquisados, a escola atuando de forma importante nessas experiências. Atividades culturais e estratégias de aprendizagem, sejam elas praticadas individualmente ou em grupo, também exercem influência nesse desenvolvimento.

Novamente, o olhar para as categorias separadamente por polos de autopercepção, negativa ou ambígua e positiva, nos leva a perceber uma intensidade e positividade bastante mais acentuadas naqueles participantes que se enxergam como bilíngues. O reconhecimento nos âmbitos familiar e comunitário chegam a ter valores negativos com os participantes que não se percebem como bilíngues. Isso é resultado da crítica ou indiferença que sofrem de familiares próximos e distantes e da indiferença de amigos com relação a saber uma ou mais línguas adicionais.

### Categorias - Intensidade e Direção - Autopercepção Negativa ou Ambígua

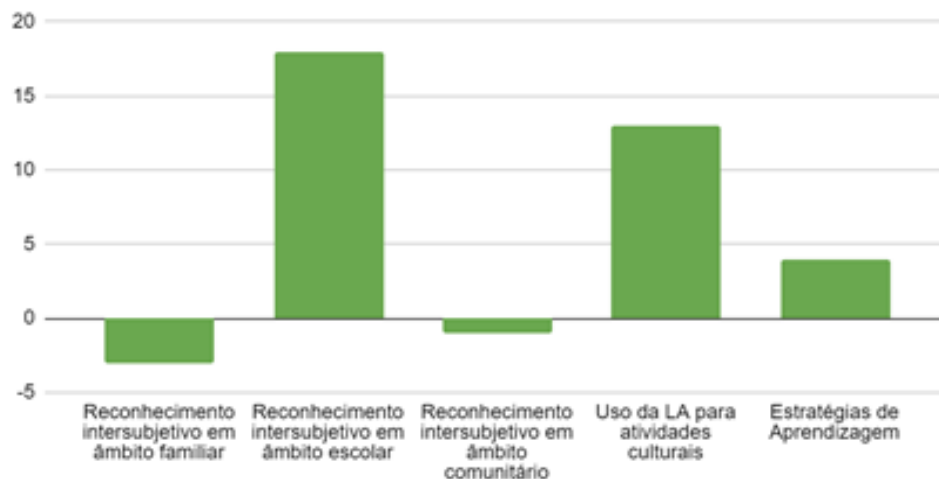


Gráfico 28 - Intensidade e Direção das Categorias (Autopercepção Negativa ou Ambígua)

### Categorias - Intensidade e Direção - Autopercepção Positiva

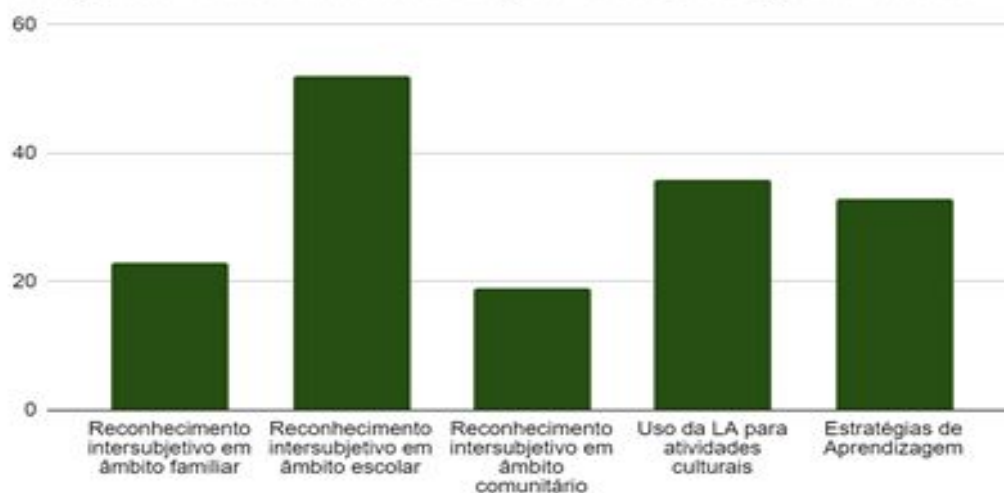


Gráfico 29 - Intensidade e Direção das Categorias (Autopercepção Positiva)

As variações acentuadas nos apontam para uma correlação entre a autopercepção da competência bilíngue com todas as categorias. Parece-nos, desta forma, que aqueles participantes com melhor percepção da sua competência bilíngue são também sujeitos que se percebem mais reconhecidos, fazem mais uso de artefatos culturais em línguas adicionais e possuem estratégias de aprendizagem mais consolidadas.

#### 4.1.2.2. Análise dos Resultados

Esta seção será dedicada a olhar para as unidades e categorias pesquisadas e comentar seus resultados. Em primeiro lugar, consideramos as quatro habilidades básicas do uso de uma língua, quais sejam o falar (produção oral), o escutar (compreensão oral), o escrever (produção escrita) e o ler (compreensão escrita). As produções oral e escrita foram mencionadas com frequência levemente superior às compreensões. Infere-se desta constatação que elas são tidas como balizadoras mais importantes do que os participantes entendem como bilinguismo. O falar é a habilidade que mais variou em termos de intensidade e direção. Os participantes com autopercepção positiva classificaram o seu falar com valores relativamente altos. Os participantes com autopercepção negativa ou ambígua obtiveram valores negativos para sua produção oral. Já o escrever obteve valores altos de frequência, mas baixos de intensidade e direção para todos os participantes, o que nos leva a entender que eles consideram escrever importante, mas não se veem como bons produtores de textos. Ouvir e ler tiveram frequência menor e intensidade e direção relativamente altas. Inferimos, portanto, que as compreensões são habilidades percebidas como dadas e de menor valor. Em uma pequena transgressão nossa, incluímos o item “pronúncia”, mencionado espontaneamente por quatro dos entrevistados, o que nos chama a atenção. Conforme mencionado acima, interpretamos o que os entrevistados chamam de pronúncia como carências fonológicas e lexicais que os impedem de expressar alguns de seus sentimentos e ideias.

Denominamos como “causais” as demais unidades de contexto, que de alguma forma podem oportunizar o bilinguismo, ou talvez serem oportunizadas por ele. Na realidade, o que está sendo dito aqui é que, no decorrer deste estudo, passamos a entender que há uma forte relação entre a competência bilíngue e as unidades, podendo, esta relação, ser de causa ou consequência. O uso de artefatos culturais como filmes, vídeos, músicas, receitas culinárias e jogos eletrônicos (*games*), foi o fator que mais nos chamou a atenção por ter surgido espontaneamente nas entrevistas piloto e posteriormente por ter se conformado como prática frequente entre os participantes. Os *games* merecem destaque especial, por terem sido a unidade mais frequente entre esses, e por ser sempre avaliado positivamente, independentemente da autopercepção dos entrevistados. Mas, embora os participantes com autopercepção negativa ou ambígua também os valorizem, eles são mais frequentes e intensos para os participantes com autopercepção positiva. Filmes, vídeos e músicas seguem a mesma tendência, embora com frequência e intensidade um pouco menores. Ao olharmos para estas

unidades como a categoria “Uso da LA para atividades culturais”, observamos a frequência relativamente baixa dessas menções, mas a alta intensidade delas, e sempre avaliadas positivamente. Interpreta-se este fenômeno como o fato de os participantes não perceberem estes artefatos como contribuintes do bilinguismo, mas serem altamente valorizados por eles em suas práticas cotidianas.

Outro grupo que teve resultados expressivos foi o de unidades relacionadas à escola. Em geral, estas unidades individualmente obtiveram resultados medianos, mas há oito delas, número acima da média das categorias, e que, como tal, atingiram os resultados mais expressivos de todas. Individualmente, observa-se que as unidades “Lugar de aprender LA é a escola” e “Notas são importantes para mim” têm frequência acima da média. “Lugar de aprender LA é a escola” chama a atenção porque tem intensidade alta e direção positiva para os entrevistados com autopercepção positiva, mas resultados nulos para aqueles com autopercepção negativa ou ambígua. Estes resultados apontam para uma correlação significativa entre o entender a escola como um lugar que oportuniza a aprendizagem das línguas adicionais. A unidade “Notas são importantes para mim” comporta-se de maneira um pouco diferente. Ela obteve resultados semelhantes ao longo de todas as contagens e para os dois polos de autopercepção. Houve também comentários como “Nota é importante, mas não é tudo”. Infere-se, portanto, que para todos os participantes, a avaliação que emana da instituição e dos seus professores tem peso significativo, embora não absoluto.

Dois resultados que também surpreendem são os relativos às unidades “Estudo outras disciplinas em LA.” e “Tenho três ou mais aulas semanais de LA.” A frequência com a qual eles foram mencionados pelos participantes está próximo à média das demais unidades, mas há que se mencionar que os dois itens foram estimulados por perguntas do pesquisador. Suas intensidades e direção baixas refletem o pouco interesse dos participantes nesses itens. Há, portanto, nesta constatação indícios de que as políticas que reforçam as disciplinas em língua adicional ou as cargas horárias estendidas sejam questionáveis. Por último, chama a atenção nesta categoria o fato de que a unidade que se refere ao gostar “das aulas de LA” seja mais frequente e mais intensa para os entrevistados com autopercepção negativa ou ambígua. A suspeita, portanto, é que as aulas, apesar de agradáveis e por vezes lúdicas, não necessariamente dão ao participante a autoconfiança necessária para que ele se veja como bilíngue. Como um todo, destacamos que a categoria “Reconhecimento Intersubjetivo em Âmbito Escolar” obteve os resultados mais expressivos tanto em termos de frequência quanto



em termos de intensidade e direção, corroborando a grande importância que a escola tem na vida desses estudantes.

Dentro da categoria Estratégias de aprendizagem, “Faço esforço para aprender a LA” chama a atenção porque tem intensidade alta e direção positiva para os entrevistados com autopercepção positiva, mas resultados nulos para aqueles com autopercepção negativa ou ambígua. Observa-se, portanto, indícios de forte correlação entre a dedicação individual e a percepção do resultado final da aprendizagem. Há também um pequeno destaque que se faz necessário em relação às práticas translíngues. Embora a unidade “Misturo a línguas que falo” esteja próximo às médias das respostas, ela se encontra um pouco acima da média, em termos de intensidade, justamente para os entrevistados que não se percebem como bilíngues. Depreende-se deste fato que, embora as práticas translíngues sejam entendidas hoje como naturais e positivas dentro do processo aquisição de linguagem, há, provavelmente, um certo preconceito dos sujeitos participantes em relação a elas. Para eles “falar misturado” possivelmente esteja associado a falar mal, a apresentar deficiências na aprendizagem.

Por último, comentaremos as categorias relativas ao Reconhecimento Intersubjetivo nos Âmbitos Familiares e Comunitários. Seus resultados em geral são medianos, e em um primeiro olhar pouco instigantes. No entanto, um olhar mais atento a unidades como “Meus pais e irmãos elogiam meu domínio da LA.”, “Meus amigos falam comigo em LA.” e “Meus parentes falam comigo em LA.” apresentaram resultados baixos ou negativos independentemente de como o entrevistado se percebe. Infere-se desta constatação, a ocorrência de não-reconhecimentos familiares e comunitários, e observa-se nos entrevistados indícios de uma “luta por reconhecimento” e em alguns casos a desistência desta luta formando entre seus meios comunitários o “respeito compensatório”, a “contracultura da cidadania” (HONNETH, 2013, p.66). Falar mais de uma língua em casa também foi uma unidade com intensidade negativa para os participantes com autopercepção negativa. Por último, a unidade “Quando precisei da LA, consegui usar” foi a que teve a frequência mais alta de todas, em parte estimulada pelas perguntas do entrevistador, mas apresentou intensidade mediana para os participantes com autopercepção positiva e nula para as autopercepções negativas ou ambíguas. A interpretação deste fato é que, contrariando as constatações iniciais, embora as vivências sejam bastante presentes, elas podem ter impactos positivos ou negativos na autopercepção e tendem a ser importantes em alguns casos, mas compensadas por outros fatores em outros.

## CONCLUSÕES

Nesta seção, teceremos nossas conclusões finais acerca do que este estudo envolveu e de suas contribuições. Em primeiro lugar, é preciso voltar aos nossos objetivos e hipótese para analisarmos em que medida ele foi atingido e ela foi confirmada ou refutada. O objetivo do trabalho foi investigar o papel do reconhecimento intersubjetivo da competência em duas ou mais línguas de alunos matriculados próximos à transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, possivelmente ressignificando o valor dado a outros fatores, tais como metodologias de ensino ou avaliações formais. Traçamos também o objetivo secundário de buscar, através do diálogo com as teorias aqui postas e os achados empíricos, avaliar se a iniciação do contato com línguas adicionais ganha eficácia se ocorrer nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo na Educação Infantil, em oposição ao que é proposto na legislação federal brasileira, que torna compulsório o ensino de inglês apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Nosso problema de pesquisa questionou se o reconhecimento intersubjetivo é variável importante que leva alunos de 9 a 12 anos de idade matriculados nos anos de transição entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, e que já tenham sido expostos a uma língua adicional por minimamente 200 horas, a perceberem--se como competentes tanto na língua materna como na adicional. E a hipótese formulada foi que o reconhecimento intersubjetivo no âmbito familiar, escolar e comunitário é fator relevante que leva os participantes da pesquisa a se perceberem como bilíngues e competentes comunicativamente nas duas ou mais línguas em questão.

Entendemos que nosso objetivo foi cumprido dentro dos limites de tempo e recursos impostos, no sentido em que, com base nos trabalhos de George H. Mead e Axel Honneth, partimos para a construção de dados empíricos e a análise deste material. Estabelecemos que, nas entrevistas realizadas em participantes nas idades de transições (da infância para a adolescência, do ensino primário para o ensino secundário) dos 9 aos 12 anos, revelou-se influência significativa de fatores relacionados ao reconhecimento intersubjetivo no âmbito escolar, e influência menor, mas presente nos âmbitos familiar e comunitário. O papel exercido por estas diferentes facetas do reconhecimento é, segundo nossos estudos aqui apresentados, o de contribuir para a formação do *self* no qual língua de pertencimento e línguas adicionais dialoguem de maneira a contribuir para a ampliação do repertório linguístico do sujeito. Em outras palavras, esta pesquisa mostra indícios de que, quando o indivíduo é reconhecido em sua capacidade de operar em diferentes línguas, ele em geral

forma a autopercepção de que é competente nesses idiomas e passa a se entender como uma pessoa com possibilidades mais amplas de comunicação e de pensamento.

A pesquisa também revela que há possíveis ganhos com a inserção do ensino de uma língua adicional em estágios iniciais da vida escolar (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Essas evidências afloram na descrição dos estágios do brincar de Mead, onde o faz-de-conta pode ocorrer em outros idiomas, apoiando-se no reconhecimento de adultos provedores de cuidados (o educador, os responsáveis). Todos os sujeitos pesquisados tiveram acesso a mais de uma língua ainda em sua infância, e, em maior ou menor grau, hoje desfrutam desses saberes. Começar cedo mostrou-se, nesses casos, uma estratégia eficaz.

Dentro dos limites do nosso *corpus*, a hipótese é confirmada na medida em que o reconhecimento intersubjetivo, marcadamente o de âmbito escolar, apresenta-se como variável de considerável valor para o estabelecimento da autopercepção, consequências da autoconfiança e autorrespeito, da competência bilíngue. Isto posto, a pesquisa também revelou que há outros dois fatores que dialogam com a competência bilíngue em uma relação de causa e efeito: o uso da língua adicional para o desenvolvimento de atividades culturais e as estratégias de aprendizagem desenvolvidas ou não pelo educando.

As atividades culturais, ou as atividades desenvolvidas com o uso de artefatos como filmes, vídeos, receitas culinárias, músicas e *games* frequentemente caracterizam-se pela intersubjetividade indireta e assíncrona. Quando escutamos uma música, interagimos com os sujeitos que a compuseram, arranjaram e executaram em outro momento. Quando jogamos um *game*, nossa relação é com quem o construiu no passado. Embora possa haver também a interação imediata com outros sujeitos nessas atividades, o objeto ou artefato é central. Já as estratégias de aprendizagem, apesar de terem sido desenvolvidas dentro de uma relação intersubjetiva com instrução e encorajamento, tendem a ser posteriormente introjetadas no si mesmo. Elas fazem parte do *self* de cada indivíduo, e são ativadas quando desejável ou necessário. Concluiu-se, desta forma, que o que possivelmente constrói a autopercepção de competência bilíngue é um tripé entre o intersubjetivo, o objeto e o *self*.

Outra relação que este estudo evidenciou é aquela entre bilinguismo e pertencimento. Entre os participantes, e principalmente entre aqueles que não têm o português como língua de pertencimento, surgiram evidências de que o fraco reconhecimento intersubjetivo da competência bilíngue tem relação com sua autopercepção negativa ou

ambígua. A língua inglesa, por seu *status* de língua franca, é mais frequentemente objeto de reconhecimento, e conseqüentemente, da autopercepção bilíngue.

Os resultados da pesquisa podem também contribuir com as escolas que atualmente se intitulam bilíngues e com aquelas que, mesmo sem o título, pretendem oportunizar o desenvolvimento do bilinguismo em seus alunos. Dentro do *corpus* investigado, não há evidências que as cargas horárias estendidas a três ou mais horas semanais, ou que as disciplinas outras como a matemática, as artes e as ciências em língua adicional tenham muita influência na autopercepção bilíngue. Por outro lado, os participantes evidenciam que a intersubjetividade dentro do meio escolar, os artefatos culturais e as estratégias de aprendizagem consolidadas, aliadas a um sistema avaliativo bem construído, são agentes que merecem atenção e investimento. Promover o bilinguismo pode, então, passar menos pelo que a escola oferece e mais pelas vivências e fazeres que ela oportuniza. Da mesma forma, também as diretrizes nacionais recém aprovadas poderiam ter um ganho se fossem ajustadas para considerarem menos o formato pelo qual a educação bilíngue é oferecida, e mais os seus resultados finais em termos de autoestima, autorrespeito e autoconfiança dos sujeitos.

Importa lembrar que este estudo se pautou pela autopercepção de sujeitos em sua competência bilíngue, e que a autopercepção não é necessariamente ancorada em uma competência real ou aferida por instrumentos. Todavia, ela pode indicar uma prontidão maior para fazeres atuais e saberes futuros. O indivíduo que se vê como bilíngue poderá estar mais pronto a praticar o bilinguismo e com isso a desenvolvê-lo. Esse indivíduo possivelmente terá estratégias de aprendizagem melhor consolidadas, ampliará seu repertório de atividades culturais, reconhecerá e será reconhecido como bilíngue, vencendo essa importante luta em sua existência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, J. M. P. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo: Edart, 1975.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BENVENISTE, Émile. Da Subjetividade na Linguagem. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, Pontes, 1988. p. 284-293.

BERENBLUM, Andrea. **A Invenção da Palavra Oficial - Identidade, Língua Nacional e Escola em Tempos de Globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BIALYSTOK, Ellen; **Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development**; York University, Canada; Encyclopedia on Early Childhood Development; September 2017, 2nd rev. ed.

BIALYSTOK, Ellen, CRAIG Fergus I.M., LUK, Gigi; **Bilingualism: Consequences for Mind and Brain**; Trends in Cognitive Sciences. 2012 April ; 16(4): 240–250. doi:10.1016/j.tics.2012.03.001.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen & Unwin LTD, 1935.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. São Paulo: Saraiva, 1996. 9394/1996.

BOLTON, Kingsley and NG, Bee Chin. **The dynamics of multilingualism in contemporary Singapore**. Hoboken: World Englishes, 2014. DOI: 10.1111/weng.12092.

BROSCH, Cyril. **On the Conceptual History of the Term Lingua Franca**. Jyväskylä, Apples – Journal of Applied Language Studies, 2015. Vol. 9, 1, p. 71–85.

BURNABY, Barbara. **Language Policy and Education in Canada**. Berlim, ReasearchGate, 2008. Disponível em

[https://www.researchgate.net/publication/227194713\\_Language\\_Policy\\_and\\_Education\\_in\\_Canada](https://www.researchgate.net/publication/227194713_Language_Policy_and_Education_in_Canada). Acesso em 05/05/2019. DOI: 10.1007/978-0-387-30424-3\_24.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **A Educação e o Processo de Individuação na Perspectiva do Interacionismo Simbólico de G. H. Mead**. XI ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Interacionismo Simbólico, Formação do Self e Educação: Uma Aproximação ao Pensamento de G. H. Mead**. Educação e Filosofia, 2016. v.30, n.59, p.375-403, jan./jun. 2016. ISSN 0102-6801 375 DOI: <http://dx.doi.org/10.14393>.

CENCI, Angelo Vitório. **A Tese da Primazia do Reconhecimento sobre o Conhecimento em Axel Honneth: Contribuições para os Processos Educativos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.22, n.49, p. 708-726, set. 2016 a dez. 2016/jan. 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 25/04/2020.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **David Crystal**-linguist, writer, editor, lecturer, broadcaster. Holyhead, 2013. Disponível em <http://www.davidcrystal.com/?id=3541> Acesso em 20 de março de 2019.

DERANTY, Jean-Philippe. 2018, **A Teoria Crítica entre Marx e Honneth**. Civitas, Porto Alegre, 2018. v. 18, n. 3, p. 630-653, set.-dez. 2018

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. Juiz de Fora, VEREDAS - Rev. Est. Ling. v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003

ECONOMIST, The. **“Has COVID-19 killed globalization?”** in The Economist; 14 de maio de 2020. The Economist Newspaper Ltd., Londres. Disponível em <https://www.economist.com/leaders/2020/05/14/has-covid-19-killed-globalisation>. Acesso em 23/05/2020

\_\_\_\_\_. **The evolution of language - Babel or babble?** April 14,2011 Edition. 2011. The Economist Newspaper Ltd., Londres. Disponível em <https://www.economist.com/science-and-technology/2011/04/14/babel-or-babble>. Acesso em 08/04/2020.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, **Bilingualism** (verbete). disponível em <https://www.britannica.com/topic/bilingualism>. Acesso em 31 de março de 2020.

FERGUSON, Charles A. **Diglossia**. Hong Kong, WORD - Routledge, 1959. 15:2, 325-340. DOI:10.1080/00437956.1959.11659702

GÁNDARA, Patricia and ESCAMILLA, Kathy. **Bilingual Education in the United States**. In García et al. (eds.), **Bilingual and Multilingual Education**. Cham, *Springer International Publishing Switzerland*, 2016. DOI 10.1007/978-3-319-02324-3\_33-1.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century: a global perspective**. Oxford, Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. & KLEYN, T. (Eds.). **Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments**. New York, Routledge, 2016.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. São Paulo, Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

GROSJEAN, François & BYERS-HEINLEIN, Krista. **The Listening Bilingual - Speech Perception, Comprehension and Bilingualism**. Hoboken-NJ, John Wiley & Sons, 2018.

HAMERS, Josiane F., BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELLER, Monica. **Globalization and the commodification of bilingualism in Canada**; in

BLOCK, David and CAMERON, Deborah (editors). **Globalization and Language Teaching**. London and New York, Routledge, 2002.

HONNETH, Axel. **Educação e esfera pública democrática - Um capítulo negligenciado da filosofia política**. Civitas, Porto Alegre, 2013. v. 13, n. 3, p. 544-562, set.-dez. 2013

\_\_\_\_\_. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** (Trad. Luiz Repa). São Paulo, Editora 34, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, 464p.

\_\_\_\_\_. **O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos.** *In* Sociologias ano 15, no 33, mai./ago. 2013. Porto Alegre, Programa de Apoio à Edição de Periódicos Científicos da UFRGS - PAEP, 2013. p. 56-80

HYMES, D. H. (1972) **On Communicative Competence.** In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.(Part 2)

IBGE. **Apenas 5,5% dos municípios com imigrantes têm serviços focados nessa população.** Brasília, IBGE - Agência de Notícias, 2019. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25516-apenas-5-5-dos-municipios-com-imigrantes-tem-servicos-focados-nessa-populacao>. Acesso em 29/04/2020

IGNATIUS, Clélia Maria. NOGUEIRA, Beatriz Ignatius; CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira. **LIBRAS - Processo inclusivo na educação básica** (Reimpressão revista e atualizada). Maringá, UniCesumar, 2016.

ISC RESEARCH. Global Opportunities Report. Oxfordshire - Reino Unido. Disponível em <https://www.iscresearch.com/>, acesso em 17/06/2020

ITO, H. **With Spanish, Guaraní lives: a sociolinguistic analysis of bilingual education in Paraguay.** *Multilingual Education* 2, 6. Cham, SpringerOpen, 2012. Disponível em <https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191-5059-2-6>. Acesso em 25/04/2020.

LACERDA, C.B.F. de. **“Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos”.** Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação - Unicamp, 1996.

LONERGAN, Bernard. **Método em Teologia.** São Paulo, é realizações, 2013 [1971].

MACNAMARA, J. (ed.). **Problems of bilingualism.** Journal of Social Issues. Special issue, 23, no. 2. Hoboken, Wiley International Publications, 1967.

MAHER, T. M. **A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo.** *In:* KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces.** Campinas, Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

\_\_\_\_\_, **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural.** *In:* Cavalcanti, M. C.; Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** 67-94. Campinas, Mercado de Letras, 2007.



\_\_\_\_\_, **Políticas Linguísticas e Políticas De Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira** Currículo Sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010, ISSN 1645-1384

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22. São Paulo, LAEL/PUC-SP, 2009. ISSN 1806-275x

MARINI, Eduardo. **A expansão das escolas bilíngues no Brasil**. Revista Educação - Edição 251 de outubro de 2018. São Paulo, Editora Segmento, 2018. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/> Acessado em 08/08/2020.

MARQUES, Marília. **Mais de 30% dos refugiados no Brasil têm ensino superior, aponta pesquisa da ONU**. Rio de Janeiro, G1, 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/05/30/mais-de-30percent-dos-refugiados-no-brasil-t-em-ensino-superior-aponta-pesquisa-da-onu.ghtml>. acessado em 29/04/2020.

MARTINS, Willa Soanne. **O Gesto Vocal Segundo a Psicolinguística e sua Influência na Obra Vocal de Luciano Berio**. Anais do II SIMPOM 2012 - Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música. Rio de Janeiro, 2012.

MEAD, George Herbert. **Mind, Self and Society: From the standpoint of a Social Behaviorist**. edited, with introduction, by Charles W. Morris. Chicago e Londres, The University of Chicago Press, 1967.

\_\_\_\_\_. **On social psychology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984, 358p.

MEC. **Aplicativo de jornal para os surdos é lançado pela TV Ines**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>, acessado em 02/05/2020. Brasília, 2017.

MEC / CNE. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Súmula de Pareceres. Reunião ordinária dos dias 6, 7, 8, 9 e 10 do mês de julho/2020 (Complementar à Publicada no DOU de 25/8/2020, Seção 1, pp. 56 a 58). Publicada em: 18/09/2020 | Edição: 180 | Seção: 1 | Página: 35

MEC / CNE / CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**: Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Processo: 23001.000898/2019-20 Parecer: CNE/CEB 2/2020. Aprovado em 09/07/2020

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

\_\_\_\_\_. **Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: Uma Análise dos Documentos Oficiais.** São Paulo, The Specialist - Revista PUC-SP, 2018. <http://revistas.pucsp.br/esp>. DOI:10.23925/2318-7115.2018v39i2a4

\_\_\_\_\_. (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue.** São Paulo, Fundação Santillana, 2020.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. **Reconhecimento em Debate: Os Modelos de Honneth e Fraser em sua Relação com o Legado Habermasiano.** Revista de Sociologia e Política, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan M. e MORELLO, Rosângela. **A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016).** Revista Iberoamericana de Educación, vol. 81 núm. 1. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, 2019. pp. 53-74. ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-5653.

PASCOLATI, Sonia. **Bodas de Café.** Londrina, EDUEL, 2019.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and Brain Mechanisms.** Princeton, Princeton University Press, 1959. ISBN 978-0-691-08039-0.

PERLIN, G. **O lugar da cultura surda.** In: THOMA, A. S. e LOPES, M.C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

PRATT, Mary Louise. **Arts of the contact zone.** New York, Profession 91, 1991. p. 33-40.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil - Por uma política prudente e propositiva.** In LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

ROSENFELD, Cinara L. & SAAVEDRA, Giovani Agostini. **Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil.** Sociologias, ano 15, no 33, mai./ago. Porto Alegre, Programa de Apoio à Edição de Periódicos Científicos da UFRGS - PAEP, 2013. p. 14-54

SICHRA, I. and LÓPEZ, L.E. **La educación en áreas indígenas de América Latina.** Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinsay Volume 1. Cochabamba, 2002. p. 15–26.

SCHMITZ, John Robert. **On the native/nonnative speaker notion and World Englishes: Debating with K. Rajagopalan.** DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada; On-line version ISSN 1678-460X; DELTA vol.32 no.3 Sept./Dec. 2016 São Paulo, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-445083626175745488>

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. 2a. Ed. - São Paulo, Cengage Learning, 2016.

SEGAL, Uma, ELLIOTT, Doreen and MAYADAS, Nazneen S.; **Immigration Worldwide: Policies, Practices, and Trends** New York, Oxford University Press, 2010. 467 pp.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford, Oxford University Press, 2011.

SIMPSON Jane, CAFFERY Jo and MCCONVELL, Patrick. **Gaps in Australia's Indigenous language policy: dismantling bilingual education in the Northern Territory**. AIATSIS Research Discussion Paper; No.24, Acton, 2009. Disponível em [www.aiatsis.gov.au/research\\_program/publications/discussion\\_papers](http://www.aiatsis.gov.au/research_program/publications/discussion_papers). Acesso em 01/05/2020

SKLIAR, C. (Org.). **A atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre, Mediação, 1999.

SLENES, Robert W. **Malungu, ngoma vem! : África coberta e descoberta no Brasil**. Revista USP n. 12. São Paulo, Programa de Apoio às Publicações Científicas Periódicas da USP, 1992. p. 48-67.

TEIXEIRA, Lucas Borges, **O Brasil tem pouco imigrante**. Colaboração para UOL Notícias em 18 de agosto de 2019. São Paulo, 2019. Disponível em <https://www.uol/noticias/especiais/imigrantes-brasil-venezuelanos-refugiados-media-mundial.htm#o-brasil-tem-pouco-imigrante?cmpid=copiaecola>. Acesso em 29/04/2020

UOL - Notícias. **Há 272 milhões de imigrantes no mundo, aponta relatório da ONU**. São Paulo, 2019. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2019/09/17/ha-272-milhoes-de-migrantes-no-mundo-aponta-relatorio-da-onu.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 29/04/2020.

VERHOEF, Marlene. **In pursuit of multilingualism in South Africa**; Multilingua, [Volume 17: Issue 2-3](#). Berlin, De Gruyter, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1515/mult.1998.17.2-3.181>.

VITOR, Ana Dulce Moraes Albuquerque. **Educação bilíngue : uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016. 140 f. : il. Orientadora: Mônica Maria Guimarães Savedra.

VITORINO, Artur J. R. e SILVA, Bruna Coden da. **O Modelo Intersubjetivo do Si Mesmo Produzido Socialmente: Mead, Educação e Luta por Reconhecimento**. Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; v. 39, nº. 142, p.73-88, jan.-mar. Campinas, 2018.

WEBB, Vic; **Multilingualism In South Africa: The Challenge To Below**; Introduction: the dplg project At the beginning of 2008, the Department of Provincial and Local Government (the dplg ); Centre for Research in the Politics of Language. Pretoria, University of Pretoria. 2008.

# ANEXOS

## Anexo 1

### Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas em Português

Este é o roteiro para a entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa (alunos de 9 a 12 anos de idade que de alguma forma tenham tido contato com mais de uma língua).

Pesquisador: Olá. Tudo bem? Meu nome é Marcelo Costa e eu sou estudante assim como você. Tenho um professor chamado Artur Vitorino e com ele, estou fazendo uma pesquisa para saber se falar uma outra língua além do português tem a ver com a sua família, a sua escola e outras pessoas. Se você topa, eu vou fazer mais ou menos quinze perguntas, e você pode responder do jeito que quiser. Pode dizer só uma palavra, ou pode falar bastante. Nossa conversa vai demorar uns 10 minutos. Mas antes deixa eu lhe falar algumas coisas importantes:

- Eu estou gravando, mas não vou mostrar a gravação para ninguém, tá? Vou só transcrever, trocar o seu nome e depois guardar a gravação por cinco anos e depois vou apagar tudo. Depois vou usar o texto para estudar para a pesquisa. Se você quiser, no final, eu te mostro tudo como ficou.
- Este é um convite que você pode aceitar ou não. Se aceitar, nos ajuda bastante, mas não vamos poder te dar nada em troca da sua ajuda.
- Se você não entender ou não gostar de alguma coisa que eu disser, me avisa, tá?
- Você topa? Tudo bem, se você disser que não.

(Em caso de aceite, continuar. Caso contrário, agradecer e se despedir.)

- Obrigado por me ajudar neste trabalho. Vamos lá, então.

1. Quantos anos você tem?
2. E você tem contato com uma outra língua além do português?
3. Você acha que sabe \_\_\_ bem?
  - a. Se sim, como foi que você aprendeu essa língua?
  - b. Se não, o que falta para você saber esta língua?
  - c. Qual é o melhor jeito de aprender uma língua?
  - d. Você acha que fala \_\_\_ bem?
  - e. E você entende bem quando falam \_\_\_ com você ou em um vídeo, um filme, uma música?
  - f. Você escreve bem em \_\_\_?
  - g. Você consegue ler (livros, textos) bem em \_\_\_?
    - i. Porque você acha que fala/ ouve/ lê/ escreve bem / mal?
4. Me conta um pouco sobre a sua escola. Como é o nome dela. E como ela é?
  - h. Além do português, que língua(s) você usa lá?
  - i. Você tem aulas de \_\_\_\_\_ ou estuda alguma matéria em \_\_\_\_\_?

- j. Faz quanto tempo que você estuda esta língua? Você tem quantas aulas por semana dela?
  - k. Tem coisas que acontecem na aula de \_\_\_\_ que você gosta? Tem coisas que você não gosta? Que não fazem sentido?
  - l. Você gosta dos livros que usa e os materiais que a professora / o professor traz?
  - m. E os seus colegas? Eles também sabem \_\_\_\_?
  - n. Você tem notas boas em \_\_\_\_\_? Isso é importante pra você?
5. Na sua família em casa, que língua você usa para falar com as pessoas?
    - o. E com outras pessoas na família, tipo tios, tias, avós, primos?
    - p. E você acha fácil se comunicar em \_\_\_\_? Tanto quanto em português?
  6. Seus melhores amigos / suas melhores amigas sabem \_\_\_\_?
  7. E em outras situações, tipo na igreja, em grupos de amigos dos seus pais, com os seus amigos, um acampamento, uma atividade que você faz fora da escola. Você usa/usou que língua(s)?
  8. Alguém já te disse que você fala ou escreve bem em \_\_\_\_? Quem foi? Como você se sentiu quando ouviu isso?
    - q. Alguém já te disse que você fala ou escreve mal em \_\_\_\_? Quem foi? Como você se sentiu quando ouviu isso?
  9. Houve alguma situação em que você precisou usar \_\_\_\_ e conseguiu?
    - r. Houve alguma situação em que você precisou usar \_\_\_\_ e não conseguiu?
  10. Tem alguma outra coisa que você gosta de fazer só em \_\_\_\_? Por exemplo, jogar *games*, assistir vídeos ou ler.
    - s. Tem alguma outra coisa que você gosta de fazer só em português?

É só isso! Muito obrigado.

## Anexo 2

### Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas em Inglês

This is the script for the interviews carried out with the research participants (students from 9 to 12 years of age who have somehow had contact with more than one language).

Researcher: Hello, how are you? My name is Marcelo Costa and I am a student just like you. I have a teacher named Artur Vitorino and together with him, I am doing research to find out if speaking a language other than Portuguese has to do with your family, your school and other people. If you do, I'll ask you about fifteen questions, and you can answer them however you want. You can say just one word or you can say a lot. Our conversation will take about 10 minutes. Before we start, let me tell you a few things:

- I'm recording our conversation, but I'm not going to show the recording to anyone, okay? I'll just transcribe it, change your name and then save the audio for five years. Then I will use the text to study for my research. If you want, when I finish it, I'll show you everything.
- This is an invitation that you can either accept or say no to. If you accept it, it'll help us a lot, but we won't be able to give you anything in return for your help.
- If you don't understand or don't like anything I say, let me know, okay?
- Are you up for it? It's Okay, if you say no.

In case of acceptance, proceed with the questions below. Otherwise, just thank the child and take leave)

- Thank you for helping me with this work. Let's go then

-x-

11. How old are you?
12. Apart from English , do you have any contact with another language? What language(s) is it/are they?
13. Do you think you know \_\_\_ well?
  - t. If so, how did you learn this language?
  - u. If not, what do you need to do to learn this language?
  - v. Do you think you speak \_\_\_ well?
    - ii. And do you understand it well when people speak \_\_\_ to you or in a video, a movie, a song?
    - iii. Do you write well in \_\_\_?
    - iv. Can you read (books, texts) well in \_\_\_?
    - v. Why do you think you speak / listen to / read / write well / badly in \_\_\_?
14. Tell me a little about your school. What is it called? What is it like?
  - w. Apart from English, what language (s) do you use there?
  - x. Do you take \_\_\_\_\_ classes or study any subject in \_\_\_\_\_?
  - y. How long have you been learning \_\_\_ ? How many lessons a week do you have?
  - z. Do you like your \_\_\_\_\_ lessons? What happens in them?
  - aa. Do you like the books you use and other stuff that your teacher brings to class?

- bb. Do your classmates speak \_\_\_\_ well?
  - cc. Do you have good grades in \_\_\_\_\_? Is it important to you?
15. In your family / at home, what language do you use to speak to people?
    - dd. And do you find it easy to communicate in \_\_\_\_? As much as in English?
  16. Do your best friends / best friends know \_\_\_\_?
  17. What about other places, like in church, in groups of friends of your parents, with your friends, a camp, an activity that you do outside of school. What language do you use / did you use?
  18. Has anyone ever told you that you speak or write well in \_\_\_\_? Who was it? How did you feel when you heard that?
  19. Has anyone ever told you that you speak or write poorly in \_\_\_\_? Who was it? How did you feel when you heard that?
    - ee. Was there a situation when you needed to use \_\_\_\_ and managed to do it well?
    - ff. Was there a situation when you needed to use \_\_\_\_ and you couldn't?
  20. Is there anything else you like to do only in \_\_\_\_? For example, playing games, watching videos or reading.
  21. Is there anything else you like to do only in English?

That's all. Thanks a lot!



## Anexo 3

### Análise de Conteúdo

Neste documento encontram-se as transcrições das entrevistas com os participantes da pesquisa a que esta dissertação se refere. As entrevistas dos doze participantes foram transcritas na íntegra a partir do momento em que o participante ouviu as condições do Termo de Assentimento e aceitou participar. Dele constam:

**Sequência** - Numeração de 1 a 193 da segmentação dos trechos das entrevistas

**Indicadores** - A partir do aporte teórico descrito nos capítulos anteriores e das observações feitas nas entrevistas piloto, foram descritas as constatações preliminares e a partir delas listados os seguintes indicadores que orientaram a construção final do roteiro para as entrevistas semi-estruturadas:

**Autopercepção da Competência Bilíngue** (esta unidade não foi indexada, porque embora tenha sido mencionada em todas as entrevistas, ela foi utilizada para dividir os entrevistados em grupos de sujeitos que se percebem positivamente, ambigualmente ou negativamente como bilíngues.

- a. Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar
- b. Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar
- c. Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário (incluindo a família estendida e as amizades extra-escola)
- d. Vivências de uso (sucesso ou fracasso)
- e. Práticas translíngues
- f. Uso da LA para Atividades Culturais (games, artes plásticas, música, literatura, filmes, vídeos e culinária)
- g. Estratégias Pessoais de Aprendizagem
- h. Processos e Métodos de Ensino
- i. As Quatro Habilidades
- j. Estruturação Escolar

**Unidades de Registro** - Palavras, expressões e gestos plenos de significação emitidos pelos participantes ou perguntados pelo entrevistador (neste caso, acompanhado do ponto de interrogação). e respondidos pelo participante.

**Unidades de Contexto** - Unidades que agrupam os significados contidos nas palavras em orações simples, enunciados que poderiam, em sentido paradigmático, nesse contexto ter sido emitidos pelos participantes.

**\*Intensidade** (de 0 a 3, após a unidade de contexto) atribuída a cada unidade, ou seja a variação semântica no seio dela expressa por meio de elementos linguísticos (adjetivos, intensificadores, entonação e escolha lexical) e paralinguísticos (expressões faciais, hesitações, gaguejos, agitação, etc.).

**\*Direção** favorável (+) ou desfavorável (-) que cada enunciado toma, corroborando ou contradizendo a unidade de contexto e a categoria.

**Transcrição** das entrevistas - Foram retiradas da transcrição original formalidades como cumprimentos iniciais, agradecimentos, e conversas anteriores ou posteriores com os responsáveis. À transcrição foram adicionados elementos paralinguísticos da enunciação como hesitações, entonações, bocejos e também alguns esclarecimentos de referências externas feitas pelos participantes.

**Categorias** - As unidades de contexto indexadas acima foram divididas nas seguintes categorias:

#### **Reconhecimento intersubjetivo em âmbito familiar**

- Comecei a aprender a LA cedo.
- Meus pais e irmãos elogiam meu domínio da LA.
- Em casa, falamos mais de uma língua.

#### **Reconhecimento intersubjetivo em âmbito escolar**

- Estudo outras disciplinas em LA.
- Gosto das aulas de LA.
- Lugar de aprender LA é a escola.
- Meus colegas acham que eu falo bem em LA.
- Meus colegas falam bem em LA.
- Na escola, acham que eu falo bem em LA.
- Tenho três ou mais aulas semanais de LA.
- Notas são importantes para mim.

### **Reconhecimento intersubjetivo em âmbito comunitário**

- Meus amigos falam comigo em LA.
- Meus parentes falam comigo em LA.
- Quando precisei da LA, consegui usar.

### **Uso da LA para Atividades Culturais**

- Assisto a filmes e vídeos em língua adicional (LA).
- Cozinho usando receitas em LA.
- Desenho utilizando a LA.
- Escuto músicas em LA.
- Jogo *games* em LA.

### **Estratégias de Aprendizagem**

- Faço esforço para aprender a LA.
- Misturo as línguas que falo, e tudo bem.
- Sei o que fazer para aprender.

### **Habilidades Linguísticas**

- Entendo o que leio em LA.
- Entendo o que ouço em LA.
- Escrevo bem em LA.
- Falo bem em LA.
- Pronúncia é uma facilidade que tenho.<sup>9</sup>

**Regras de enumeração** - Marcação das unidades de para a contagem de frequência, intensidade e direção.

Nota: Como nas transcrições abaixo surgem exemplos de práticas translíngues, e por entendermos que estas práticas evidenciam a existência de um contínuo de linguagem, e não de uma situação diglósica, conforme descrito no capítulo 2, optamos neste anexo por não utilizarmos o itálico para destacar o uso de línguas diversas.

### **Entrevista 1 - Any**

Se qu	Indicad ores	Unidad es de	Unidade s de	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
----------	-----------------	-----------------	-----------------	--

<sup>9</sup> Embora a pronúncia não seja uma das quatro habilidades básicas de uso da língua (a produção e a compreensão oral e escrita), ela esteve presente nas falas dos entrevistados como uma necessidade e, portanto, também foi listada nesta categoria.

ên cia		Registr o	Context o, intensid ade e direção	
1	Autoper cepção de Competê ncia Bilíngue	Sabe inglês? Mais ou menos	Autoper- cepção negativa ou ambígua.	<p>Pesquisador: Any, quantos anos você tem?</p> <p>Any: Nove.</p> <p>Pesquisador: Você tem nove anos. Você tá no quarto ou quinto ano?</p> <p>Any: Quinto.</p> <p>Pesquisador: Tá no quinto ano... E você tem contato ou teve contato com outra língua além do português certo?</p> <p>Any: Certo.</p> <p>Pesquisador: Que língua que foi essa?</p> <p>Any: Inglês.</p> <p>Pesquisador: Além do português e do inglês, tem alguma outra língua que você estudou ou estuda?</p> <p>Any: Não.</p> <p>Pesquisador: E você acha que você sabe inglês bem?</p> <p>Any: Mais ou menos. (sorri)</p>
2	Processo s e Métodos de Ensino	aprende u - na escola, estudei	Lugar de aprender é a escola. +2	<p>Pesquisador: Mais ou menos. (risos) Como é que foi que você aprendeu inglês?</p> <p>Any: Na escola aí eu estudei no Objetivo aí eu fui para Cultura e eu saí da Cultura e eu fui para Teacher's.</p> <p>Pesquisador: Você foi para onde? Teacher's?</p> <p>Any: Isso.</p> <p>Pesquisador: É uma escola em Bauru?</p> <p>Any: É. (Pesquisador narra que conhece a sua cidade natal.)</p>
3	Estratégi as Pessoais de Aprendi za-	O que falta? Não sei.	Sei o que fazer para aprender. -2	<p>Pesquisador: Aí você falou que sabe mais ou menos. O que é que falta para você aprender então?</p> <p>Any: Não sei.</p>

	gem			
4	Estratégias Pessoais de Aprendizagem	Como aprende? Acho, conversando	Sei o que fazer para aprender. 1	<p>Pesquisador: Não sabe? qual é o melhor jeito para a gente aprender uma língua? Como é que a gente aprende melhor? É lendo, é conversando com outras pessoas, é ouvindo música ...</p> <p>Any: Eu acho que é conversando com outras pessoas.</p>
5	As Quatro Habilidades	fala? mais ou menos. entende? algumas coisas. às vezes. escreve? acho que não. lê? alguns.	<p>Falo bem em LA. -1</p> <p>Compreendo o que ouço em LA. 0</p> <p>Escrevo bem em LA. -1</p> <p>Compreendo bem o que leio em LA. 1</p>	<p>Pesquisador: E assim, dessas coisas que você sabe fazer em inglês, você acha que você fala mais ou menos bem?</p> <p>Any: É ... mais ou menos.</p> <p>Pesquisador: Tá. Quando alguém fala com você ... se alguém fala em inglês com você. Você entende?</p> <p>Any: Algumas coisas.</p> <p>Pesquisador: E quando você ver um filme em inglês, você consegue entender o que eles estão falando?</p> <p>Any: Às vezes .</p> <p>Pesquisador: Você escreve bem em inglês ?</p> <p>Any: Uhm...Acho que não.</p> <p>Pesquisador: E você consegue ler livros, ou historinhas, ou textos em inglês?</p> <p>Any: Alguns.</p>
6	Estruturação Escolar	grande matéria em inglês? não quantas aulas? quatro	<p>Minha escola é grande +2</p> <p>Estudo outras disciplinas em</p>	<p>Pesquisador: Me conta um pouco sobre a sua escola. Onde você estuda hoje?</p> <p>Any: No Objetivo.</p> <p>Pesquisador: Como que é o Objetivo? É grande, é pequeno?</p> <p>Any: É grande.</p> <p>Pesquisador: E lá você tem aula de inglês?</p> <p>Any: Tenho.</p> <p>Pesquisador: Quem que dá aula para você lá?</p>

			LA. -2 Tenho três ou mais aulas semanais de LA. +2	Any: A teacher Evelyn. Pesquisador: E além de inglês você estuda alguma outra matéria em inglês? Tipo você estuda ciências em inglês? Ou matemática em inglês? Any: Não. Pesquisador: Não, né? São só aulas de inglês mesmo que você faz lá ... Any: Isso. Pesquisador: Quantas aulas de inglês você tem por semana? Você lembra ou não? Any: Acho que são quatro. (a mãe que está ao lado confirma)
7	Processos e Métodos de Ensino	jogos e aulas? gosto	Gosto de atividades lúdicas em aulas de LA. +3 Gosto das aulas de LA. +2	Pesquisador: E na aula de inglês tem coisas que você gosta de fazer? Tem coisas na aula que você acha legal assim? Que a teacher Evelyn faz? Any: Alguns dias a gente sai do lado de fora da sala, e a professora fazia os jogos em inglês. Pesquisador: Tá. E tem algumas coisas que ela faz que você acha que não tem nada a ver? Que não é legal? Any: Não. Pesquisador: Você gosta das aulas dela então? Any: Gosto. Pesquisador: Você gosta dos livros dos materiais que ela usa? Any: Sim.
8	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	notas -2	Notas são importantes para mim. -2	Pesquisador: Você tem boas notas em inglês lá no Objetivo? Any: Eu não sei. Eu não olhei as notas. (Mãe, que é professora de inglês, interrompe para dizer que sim e brinca que “Ai dela se não tirar boas notas em inglês!”) Pesquisador: E ter boas notas é importante para você ou tanto faz? Any: Uhhh... Eum não sei.
9	Reconhecimento Intersubj	família/ que língua?	Em minha casa	Pesquisador: Na sua família, que língua você usa para falar com as pessoas? Em casa com seu pai, com a sua mãe? Any: Português.

	etivo no Âmbito Familiar	português -2	falamos mais de uma língua. -2	Pesquisador: Fala o tempo todo em português? Any: É.
10	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	português?Sim	Meus parentes falam comigo em LA. -2	Pesquisador: E com outras pessoas da sua família tios avós etc você também fala português? Any: Sim.
11	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	fazem inglês falam bem? acho que sim conversa? não	Meus amigos falam comigo em LA. -2	Pesquisador: E os seus amigos? Você tem amigos que falam inglês ou não? Any: É eles fazem inglês junto comigo. Pesquisador: Na escola? Any: Na escola. Pesquisador: E eles falam bem em inglês? Any: Acho que sim. (sem muita convicção) Pesquisador: E você conversa com eles um pouquinho em inglês fala umas palavrinhas ou outras não? Any: Não.
12	Vivências de uso	falou bastante? Estados Unidos, sim estudei lá conversava um pouco comunicar?	Tive uma ou mais experiências boas em que usei a LA. 1	Pesquisador: Já teve alguma situação na sua vida em que você usou em inglês, falou bastante em inglês com as pessoas? Any: Quando eu estudei nos Estados Unidos sim. Pesquisador: Me conta como foi essa história de você estudar nos Estados Unidos. Any: A gente foi viajar durante dois meses, no final do ano. Aí eu fui para a escola. E eu estudei lá durante... (olha para a mãe que intervém - ela explica que a filha estudou por 20 dias em uma escola estadunidense. - conto a ela que conheço a pessoa com quem ela se hospedou nos Estados Unidos.) Pesquisador: E como é que foi a sua experiência lá na escola? Você fez amizades ou você, assim ficava com medo de conversar. Como é que foi a experiência?

		mais ou menos para eu entender		<p>Any: Ah eu conversava um pouco.</p> <p>Pesquisador: E você conseguia se comunicar bem com os seus colegas da escola?</p> <p>Any: É , mais ou menos.</p> <p>Pesquisador: Mais ou menos? E com os professores?</p> <p>Any: Lá tem chromebook na sala tinha um para cada um. E aí eu fiquei com um Todos os dias que eu tava na sala para eu entender.</p> <p>Pesquisador: E aí você usava o tradutor do Chromebook?</p> <p>Any: É. (Demonstra pouco entusiasmo pela experiência.)</p>
13	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambito Escolar	bom? Não lembro / hesita e fica em silêncio	Já me disseram que falo bem em LA. -2	<p>Pesquisador: E alguém já falou para você que o seu inglês é bom? Que você fala e escreve bem em inglês?</p> <p>Any: Não lembro.</p> <p>Pesquisador: Não? Nem sua professora te falou?</p> <p>Any: Uhm (hesita e fica em silêncio)</p> <p>Pesquisador: Não lembra?</p> <p>Any: Não.</p>
14	Vivências de uso	conseguiu? às vezes sim se sentia bem? É. (sem entusiasmo)	Quando precisei da LA consegui usar. +1	<p>Pesquisador: E teve alguma situação assim e que você precisou usar o inglês e conseguiu? Tipo, que legal! Consegui!</p> <p>Any: (Pensa bastante) Quando eu tava na escola às vezes sim.</p> <p>Pesquisador: É? E aí você se sentia bem quando isso acontecia? Aquela sensação assim de ufa conseguiu?</p> <p>Any: É. (sem entusiasmo)</p>
15	Uso da LA para Atividades Culturais	Música diferente só	Ouçó músicas em LA. +1	<p>Pesquisador: Tem alguma coisa que você gosta de fazer só em inglês? Por exemplo jogar games, ou assistir filmes, assistir vídeos ou música, ou ler?</p> <p>Any: Música.</p> <p>Pesquisador: Por quê? Por que as músicas são mais legais?</p> <p>Any: É. Acho que porque é diferente.</p>



				<p>Pesquisador: Você gosta muito do <i>Now United</i> pelo que a sua mãe me falou?</p> <p>Any: Aham!</p> <p>Pesquisador: E mais alguém que você gosta de música?</p> <p>Any: É, acho que é só. De inglês, sim.</p>
16	Fechamento			<p>Pesquisador: Eu acho que é isso Any. São só essas coisinhas que eu queria te perguntar. tem alguma coisa que você quer saber? Alguma curiosidade?</p> <p>Any: Não.</p> <p>Pesquisador: Então tá bom meu amor. Muito obrigado!</p>

## Entrevista 2 - Enrico

(Entrevista em inglês por opção do participante, embora seja brasileiro e more no Brasil )

Se qu ênc ia	Indica dores	Unida des de Regist ro	Unidad es de Context o, intensid ade e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
17	Autopercepção de Competência Bilíngue	I speak know well? yes I'm OK	Autopercepção positiva	(São lidas as informações do termo de assentimento para que ele Concorde ou não em ser entrevistado) Pesquisador: How old are you? Enrico: I'm eleven years old. Pesquisador: So, what language do you speak? Enrico: I speak English and Portuguese. Pesquisador: Ok. Do you think you know English and Portuguese well? Enrico: Yes Pesquisador: Is there anything you need to learn in these two languages yet, or do you feel that you're OK? Enrico: I feel like I'm OK.
18	As Quatro Habilidades	Yes, I can. not that good listen? yes	Falo bem em LA. +3 Entendo o que ouço em LA. +2 Escrevo bem em LA. -1 Entendo	Pesquisador: Right. Can you read well in English and Portuguese? Enrico: Yes, I can. (Um pouco sonolento e agitado. Enrico tem diagnóstico de TDAH) Pesquisador: Can you write well in English and Portuguese? Enrico: Portuguese I can, English I'm not that good. Pesquisador: And when you listen to things, for example, when you listen (sic) to movies, or videos and stuff, do you understand everything both in English and Portuguese? Enrico: Yes.

			o que leio em LA. +2	
19	Estratégias pessoais de aprendizagem	very young / a lot of English h / my games	Comecei a aprender cedo. +3	<p>Pesquisador: Yeah? And how do you know you know these languages well? Why do you think you speak, listen, read and write well?</p> <p>Enrico: Because I have learned English since I was... like... since I was very young, so I have learned a lot of English in the past... I mean I , like, play my games on (sic) English, so that might give you a hint.</p>
20	Estruturação Escolar	big / Spanish h? lazy / studyin g? really long time	Comecei a aprender cedo. +3 Minha escola é grande. +2 Faço esforço para aprender a LA.	<p>Pesquisador: Apart from... sorry. Tell me a little about your school. what's it called?</p> <p>Enrico: It's called Paulo Freire.</p> <p>Pesquisador: And what's it like? Is it big, small?</p> <p>Enrico: It's big, and... we have to wear a yellow uniform. I mean from 5th grade and (faz sinal de para baixo). But you need to wear white T-shirts from 6th grade above. But then you get to a certain grade when you can use whatever you want.</p> <p>Pesquisador: And what languages do you study there?</p> <p>Enrico: English, Portuguese and Spanish.</p> <p>Pesquisador: So you do study Spanish there, but you don't feel that you know Spanish well.</p> <p>Enrico: Erm, no I don't. I'm a bit lazy.</p> <p>Pesquisador: (risos) How long have you been studying, erm learning English?</p> <p>Enrico: I don't know exactly, but for a really long time.</p> <p>Pesquisador: And how many lessons a week do you have there?</p> <p>Enrico: I once had like... I think one lesson a week... I mean I still have one lesson.a week.</p> <p>Pesquisador: Of Spanish?</p> <p>Enrico: Of Spanish, yeah, one lesson a week.</p> <p>Pesquisador: And English, one lesson a week as well?</p>

				Enrico: No, it's two lessons a week.
21	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	sometimes / everyone portrays me / you lost your rank / embarrassing / like the books? sometimes	Meus colegas acham que eu falo bem em LA. +3	<p>Pesquisador: Two, lessons a week, OK. And do you like your Spanish and your English lessons?</p> <p>Enrico: I mean, sometimes I like English, but also sometimes I feel like...tipo because everyone portrays me as, like, the "English boy"</p> <p>Pesquisador: Because you know more English than everyone else?</p> <p>Enrico: Once someone said that my friend Gabriel Ferracini, before I ...antes que eu, before I entered the class, he was the bilíngue. and then, when I entered, someone said, "Gabriel, you lost your rank to bilingual (sic)".</p> <p>Pesquisador: OK, OK. and how do you feel about being "the bilingual guy" in class?</p> <p>Enrico: I sometimes feel like, tipo, I sometimes feel like... (dá um tapa no próprio rosto), scared... like... it's not scared. (hesita buscando o vocábulo)</p> <p>Pesquisador: Embarrassed? So, you're not very happy about this title that you have?</p> <p>Enrico: I mean, I like it, but sometimes it's just like, embarrassing.</p> <p>Pesquisador: And do you like the books and other stuff that the teacher brings to class?</p> <p>Enrico: Yes, sometimes, I do (quase inaudível, sem entusiasmo)</p>
22	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	classmates speak? since / one week / existence	Comecei a aprender cedo. +3 Notas são importantes para	<p>Pesquisador: Do your classmates speak English well?</p> <p>Enrico: To be perfectly honest, no they don't. I mean, they know a little bit, because, I mean, I learn English since I have (sic) one week of existence, so...</p> <p>Pesquisador: Do you have good grades in English?</p> <p>Enrico: Yes. (com convicção)</p> <p>Pesquisador: Is it important to you to have good grades?</p> <p>Enrico: I mean, yes! (bocejando)</p>

		good grades? Yes. important? yes	mim. +2 Meus colegas falamos bem em LA -2	
23	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	how/learn? my parents speak to you? normal English teachers	Em minha casa, falamos mais de uma língua +2	<p>Pesquisador: You said you've learned English since you were one week old. How did you learn your English?</p> <p>Enrico: My parents taught (sic) me.</p> <p>Pesquisador: So, they spoke English to you.</p> <p>Enrico: Uhuh.</p> <p>Pesquisador: Right. And did they speak English to you all the time?</p> <p>Enrico: I mean, normally.</p> <p>Pesquisador: So, both your mother and father speak English.</p> <p>Enrico: Yes. they're both English teachers.</p> <p>Pesquisador: And do you find it easy to communicate in English and in Portuguese, I mean, the same thing?</p> <p>Enrico: Yeah, I mean...</p>
24	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	friends know English? no	Meus amigos falamos comigo em LA. -1	<p>Pesquisador: So, your best friends and stuff don't know English.</p> <p>Enrico: Erm...I don't... erm... no.</p>
25	Vivências de Uso	not anyone speaking /	Quando precisei da LA, consegui	<p>Pesquisador: What about other places, like a group of friends or CISV (programa de intercâmbios internacionais, do qual Enrico participa), erm, does anybody use, or used English there?</p>

		some people from America/ spoke English? yes communicate? yeah	i usar. +2	<p>Enrico: I mean, all the CISV that I participated (sic) were here in Brazil, so I didn't find anyone speaking English to. But I had some people from, like, America once and the Philippines, and there's also one more but I forgot it now.</p> <p>Pesquisador: OK. There was a guy from Colombia and one from France.</p> <p>Enrico: And there were also two girls.</p> <p>Pesquisador: So, they were from different countries? And then they spoke English to you?</p> <p>Enrico: Yes.</p> <p>Pesquisador: They didn't speak Portuguese?</p> <p>Enrico: Nope.</p> <p>Pesquisador: So, you had to speak English to them.</p> <p>Enrico: Uhum.</p> <p>Pesquisador: How was the experience? Do you think you did well? Was it easy to communicate well with them?</p> <p>Enrico: I mean, yeah! Kind of. But the only problem was with the one from France. He didn't know English very well, so it was kind of funny. Because my dad communicated in French.</p>
26	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	said English not good? don't remember/hate/ portray / very good	Meus colegas acham que eu falo bem em LA. +2	<p>Pesquisador: Has anyone ever said to you that your English is not good?</p> <p>Enrico: I don't remember.</p> <p>Pesquisador: No?</p> <p>Enrico: I mean, if someone hates me they're probably gonna say that.</p> <p>Pesquisador: So it's more to do with them hating you than to do with your English.</p> <p>Enrico: Yeah.</p> <p>Pesquisador: Because you know your English is good.</p> <p>Enrico: People portray me like I'm very good at English, like I'm American.</p>
27	Vivências de Uso	too hard? no	Quando precisei da LA, consegui	<p>Pesquisador: And was there ever a situation when you needed to use English and you couldn't? You felt like it was too hard?</p> <p>Enrico: Erm... no.</p> <p>Pesquisador: No, OK...</p>

		messed up	i usar. +1	Enrico: But sometimes I, like, my tongue gets twingled and I don't. I messed up (sic) the word.
28	Vivências de Uso	shy / didn't speak	Quando precisei da LA, consegui usar. 0	<p>Pesquisador: When you travelled, I know you've been to Florida, right?</p> <p>Enrico: Yes.</p> <p>Pesquisador: Did you use your English there?</p> <p>Enrico: I mean... I am very shy, so I didn't really speak to anyone there.</p>
29	Uso da LA para Atividades Culturais	games all Portuguese? talking / friends / no one knows	Jogo games em LA. +3	<p>Pesquisador: Is there anything you like to do only in English?</p> <p>Enrico: Play video games (resposta rápida e sem hesitação)</p> <p>Pesquisador: Play video games.</p> <p>Enrico: I mean, all my games, they are in English. I don't have a single one in Portuguese.</p> <p>Pesquisador: Anything else, like videos, music, reading?</p> <p>Enrico: Erm... no.</p> <p>Pesquisador: No? OK. Is there anything that you prefer to do in Portuguese?</p> <p>Enrico: Erm... I mean... talking to my friends. (entonação subindo, como se houvesse algo mais a ser dito)</p> <p>Pesquisador: talking to your friends?</p> <p>Enrico: Yeah, because no one knows English</p> <p>Pesquisador: OKDOK. Anything else you like to do only in English or only in Portuguese?</p> <p>Enrico: No.</p> <p>Pesquisador: That's it. thank you very much Enrico.</p>

### Entrevista 3 - Felipe

Seq uên cia	Indica dores	Unida des de Registr o	Unidad es de Context o, intensid ade e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
-------------------	-----------------	---------------------------------	--	--

30	Autope rcepã o de Compe tência Bilíngu e	um pouco Inglês bem? sim Japonê s bem? não traduto r	autoper cepção positiva	<p>Pesquisador: Me fala aí quantos anos você tem?</p> <p>Felipe: 10 anos</p> <p>Pesquisador: E você fala português certo que outra língua você sabe?</p> <p>Felipe: É inglês e japonês. .. um pouco de japonês.</p> <p>Pesquisador: E você sabe em inglês bem não?</p> <p>Felipe: Acho que sim. (com um sorriso)</p> <p>Pesquisador: Você acha que você sabe japonês bem?</p> <p>Felipe: Não.</p> <p>Pesquisador: Não?</p> <p>Felipe: É. Eu sempre tenho que botar um tradutor ... às vezes eu tenho que botar um tradutor quando eu tô falando japonês.</p>
31	Estraté gias Pessoai s de Aprend iza- gem	escola / estudar / gente que fala / respon der/est udar / escola	Lugar de aprende r é a escola. +2	<p>(interrupção para ajuste de som, que estava saindo muito distorcido)</p> <p>Pesquisador: Como é que foi que você aprendeu a falar inglês?</p> <p>Felipe: Ah eu tinha ido para escola acho que desde os dois ou três anos. E daí já que era a única coisa que tava me interessando eu só continuei a estudar.</p> <p>Pesquisador: E o japonês como é que foi que você aprendeu a falar?</p> <p>Felipe: Porque às vezes tem gente que fala comigo japonês e eu tenho que responder. E tem prova e eu tenho que estudar para prova, e aí fica guardado na memória. Mas é só algumas coisas que eu lembro.</p> <p>Pesquisador: Ah você tem japonês na escola?</p> <p>Felipe: Sim a minha escola na verdade é japonesa.</p>
32	Estraté gias Pessoai s de Aprend iza- gem	motiva ção	Faço esforço para aprende r a LA. -1	<p>Pesquisador: E o que você acha que falta para você falar japonês bem?</p> <p>Felipe: Talvez motivação.</p>



33	Estratégias Pessoais de Aprendizagem	treinar (3x) / lendo / exercícios / dialogando	Faço esforço para aprender a LA +3 Meus amigos falam comigo em LA. +1	<p>Pesquisador: Qual que é o melhor jeito de aprender uma língua você acha, hein Felipe?</p> <p>Felipe: Treinar bastante. Treinar bastante. Treinar bastante. Ficar lendo.</p> <p>Pesquisador: Treinar bastante? E treinar como fazendo exercícios, treinar com amigos?</p> <p>Felipe: É fazendo exercícios, dialogando...</p>
34	Estruturação Escolar	grande / amigos / escola de inglês / matéria ? não / todos os dias	Minha escola é grande. +2 Tenho três ou mais aulas semanais de LA. +2 Estudo outras disciplinas em LA. -2	<p>Pesquisador: Me conta um pouquinho da sua escola. Como que é o nome dela?</p> <p>Felipe: Heisei.</p> <p>Pesquisador: E como que ela é?</p> <p>Felipe: Como assim ela é tipo grande?</p> <p>Pesquisador: É uma escola grande ou pequena? Você está numa turma grande ou pequena? Você tem muitos amigos lá?</p> <p>Felipe: Ah eu tenho muitos amigos... Ah a escola também é bem grande... Na verdade eu tô no último ano dela....</p> <p>Pesquisador: Você está no quinto ano né?</p> <p>Felipe: É. Tô. Tô no meu último ano da Heisei.</p> <p>Pesquisador: Ano que vem você vai para outra escola então?</p> <p>Felipe: É.</p> <p>Pesquisador: E lá você fala português?</p> <p>Felipe: É. Também.</p> <p>Pesquisador: E aí, onde que você estuda inglês?</p> <p>Felipe: Eu estudo inglês na Cultura Inglesa e na Hensei. Porque na Cultura é só uma escola de inglês. Mas lá na Heisei tem história, geografia, ciências, português, matemática, japonês e inglês.</p> <p>Pesquisador: Você acha que o inglês da Heisei é bem mais fácil do que da Cultura ou não?</p> <p>Felipe: Não porque lá da Cultura a matéria é tudo mais em inglês. E na Heisei a gente tem mais tempo para outras coisas.</p>

				<p>Pesquisador: Você estuda em alguma matéria em inglês ou em japonês? Tipo por exemplo você tem aula de matemática em inglês ou matemática em japonês?</p> <p>Felipe: Não, não tenho.</p> <p>Pesquisador: Quantas aulas por semana você tem de inglês?</p> <p>Felipe: Na Heisei eu acho que eu tenho todos os dias e na Cultura só na sexta-feira.</p>
35	Processos e Métodos de Ensino	algumas / gosto / não gosto / pensa muito	Gosto das aulas de LA. +1	<p>Pesquisador: Tem coisas que acontece na aula de inglês que você gosta? E tem coisas que você não gosta na aula de inglês?</p> <p>Felipe: Tem algumas coisas e tem algumas coisas que eu não gosto.</p> <p>Pesquisador: Por exemplo me conta que coisas?</p> <p>Felipe: Tipo, às vezes tem coisas de matemática, tem coisas de enigma, e essas coisas E também de astrologia. As coisas que eu não gosto é quando a gente tem que pensar muito. As coisas que eu não gosto ...</p>
36	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	brinca / fala / inglês / mais português	Em minha casa, falamos mais de uma língua. +1	<p>Pesquisador: Na sua família em casa que língua você usa para falar com as pessoas da sua casa?</p> <p>Felipe: Geralmente a gente brinca e fala um pouco em inglês, mas a gente fala mais português.</p>
37	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunal	só	Meus parentes falam comigo em LA -2	<p>Pesquisador: E, tipo, com outras pessoas da família, tipo, com tios, com avós, primos...?</p> <p>Felipe: Aí só português.</p>

	itário			
38	Autope rcepã o de Compe tência Bilíngu e	um pouco / enrolad a / acostu mado		<p>Pesquisador: Você acha fácil se comunicar em inglês?</p> <p>Felipe: Um pouco. Às vezes dá uma enrolada, às vezes, porque a gente não tá muito acostumado a falar., mas...(inaudível)</p>
39	Recon hecime nto Intersu bjetivo no Âmbit o Comun itário	amigos / sim	Meus amigos falam comigo em LA.	<p>Pesquisador: Os seus melhores amigos sabem falar inglês ou não?</p> <p>Felipe: Sim.</p>
40	Vivênc ias de Uso	situaçã o? não / sempre usei portugu ês / alguém / outro país? não me lembro	Quando precisei da LA, consequ i usar. 0	<p>Pesquisador: E tem alguma situação em que você já usou em inglês tipo no grupo de amigos, ou em um acampamento, ou numa festa...?</p> <p>Felipe: Não. (Com decisão)</p> <p>Pesquisador: Nunca precisou?</p> <p>Felipe: Não sempre usei português.</p> <p>Pesquisador: Nunca conheceu alguém de outro país?</p> <p>Felipe: Não me lembro. Se eu conheci eu não me lembro.</p>
41	As Quatro Habilid ades	falam? sim / assisto / +2	Falo bem em LA. +2	<p>Pesquisador: Você entende bem quando falam com você, ou em um vídeo, ou um filme, ou alguma coisa assim?</p> <p>Felipe: Sim.</p> <p>Pesquisador: Você assiste vídeos em inglês?</p>

		<p>escreve ? às vezes ler? aham / sim</p>	<p>Entendo o que ouço em LA. +2 Escrevo bem em LA. +1 Entendo o que leio em LA. +2</p>	<p>Felipe: Tem alguns canais aqui outros ali que eu assisto, mas eu já ... é tudo mais português. Pesquisador: E você escreve em inglês não? Felipe: Às vezes só quando é para fazer atividade e exercício. Pesquisador: Atividade e exercício ok. Você consegue ler também bem em inglês tipo livros, textos tranquilo? Felipe: Aham sim.</p>
42	<p>Autope rcepção o de Compe tência Bilíngu e</p>	<p>eu acho que eu só acho / alguém disse? não criticar am? não</p>		<p>Pesquisador: E por que é que você acha que fala bem? Como é que você chegou a essa conclusão, assim? Felipe: Ah não sei eu acho que eu só acho. Pesquisador: Alguém já te falou... Alguém já te disse que você fala bem o que você escreve bem? Felipe: Não acho que não. Pesquisador: Ou já te falaram assim: “Ah você não tá falando legal . Já criticaram o seu inglês? Felipe: Não. (balança a cabeça)</p>
43	<p>Vivênc ias de Uso</p>	<p>no chute / decoro u</p>	<p>Quando precisei da LA, consequ i usar.</p>	<p>Pesquisador: Teve alguma vez que você precisou falar que você só podia falar em inglês ou japonês e conseguiu? Felipe: Ou você fala só no chute ou alguma palavra que você decorou às vezes.</p>
44	<p>Uso da LA para Ativida des Cultura</p>	<p>vídeo</p>	<p>Assisto a vídeos e filmes em LA. +2</p>	<p>Pesquisador: E tem alguma coisa que você gosta de fazer em inglês? Por exemplo jogar games assistir vídeos... Felipe: Assistir vídeo.</p>

	is			
45	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	boas notas? sim importa nte? sim	Notas são importantes para mim. +2	<p>Pesquisador: Você tem boas notas na escola?</p> <p>Felipe: Sim.</p> <p>Pesquisador: Isso é importante para você? Ter boas notas?</p> <p>Felipe: (Hesita.) Sim ...é ...sim.</p>
46	Fecha mento			<p>Pesquisador: Felipe é só isso cara muito obrigado valeu!</p> <p>Felipe: Tchau tchau.</p>

#### Entrevista 4 - Gabriel

Seq uên cia	Indica dores	Unidad es de Registr o	Unidad es de Contex to, intensi dade e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
47	Autope rcepção de Compe tência Bilíngu e	sabe? mais ou menos	Autope rcepção negativ a ou ambígu a	<p>Pesquisador: Fala para mim Gabriel primeira coisa. Quantos anos você tem?</p> <p>Gabriel: Nove.</p> <p>Pesquisador: Você tem nove anos aham E você tem contato com outra língua além do português?</p> <p>Gabriel: Com o inglês.</p> <p>Pesquisador: Com o inglês. E você acha que você sabe inglês bem, não?</p> <p>Gabriel: Mais ou menos.</p>
48	Proces sos e Méto d	como / aprende u?	O lugar de aprende	<p>Pesquisador: Como é que foi que você aprendeu inglês?</p>

	os de Ensino	escola / Cultura / faça inglês	r é na escola.	Gabriel: Eu comecei na escola e depois meus pais me colocaram na Cultura Inglesa. E agora eu faço inglês aqui. (Gabriel deu esta entrevista no seu intervalo de aula de inglês.) (pequena interrupção para ajuste do microfone)
49	Autopecepção de Competência Bilíngue	O que falta? Pronúncia / melhor jeito / não sei	Sei o que fazer para aprender. +2	Pesquisador: E você falou que você sabe assim mais ou menos. O que que você acha que falta para você falar legal? Gabriel: Pronúncia de algumas palavras.
50	Estratégias Pessoais de Aprendizagem			Pesquisador: Qual que você acha que é o melhor jeito da gente aprender uma língua? Gabriel: Não sei.
51	As Quatro Habilidades	entende? / algumas / sim / algumas / não / video? / algumas / não escrevo / lê? / mais ou menos	Falo bem em LA. 0 Entendo o que ouço em LA. +1 Escrevo bem em LA. -2 Entendo o que leio em LA.	Pesquisador: Não? E você falou que acha que fala inglês mais ou menos. Você entende bem quando as pessoas falam com você? Gabriel: Algumas palavras sim e algumas não. Pesquisador: É? Quando você vê um vídeo, por exemplo, você consegue entender? Gabriel: Algumas palavras. Pesquisador: Uma música, um filme... A mesma coisa? Gabriel: (Acena que sim com a cabeça) Pesquisador: Você escreve em inglês? Gabriel: Não muito bem. Não escrevo. Pesquisador: E você consegue ler em inglês? Lê livros lê textos? Gabriel: Mais ou menos.

			+1	
52	Estruturação Escolar	grande? É / aula? falo inglês duas aulas / em português	Minha escola é grande +2 Estudo outras disciplinas em LA. -2 Tenho mais de três aulas semana is de LA. -2	<p>Pesquisador: Me conta um pouquinho da sua escola. Como que é o nome dela?</p> <p>Gabriel: Paulo Freire.</p> <p>Pesquisador: Ela é uma escola grande?</p> <p>Gabriel: É.</p> <p>Pesquisador: E lá você fala português o tempo inteiro?</p> <p>Gabriel: Na aula de inglês eu falo inglês.</p> <p>Pesquisador: E você tem duas aulas de inglês por semana né ?</p> <p>Gabriel: É duas aulas.</p> <p>Pesquisador: Você estuda alguma matéria em inglês não?</p> <p>Gabriel: Além do inglês todas as outras são em português.</p> <p>Pesquisador: E você estuda desde a educação infantil lá, o inglês?</p> <p>Gabriel: É.</p>
53	Processos e Métodos de Ensino	músicas / histórias / chato? nada / normal	Gosto das aulas de LA. +2	<p>Pesquisador: Aham... Tem coisas que acontecem na sua aula de inglês, que você acha legal?</p> <p>Gabriel: Músicas e histórias.</p> <p>Pesquisador: E tem coisas que você não gosta, fala assim: “Hum isso é chato.”?</p> <p>Gabriel: Nada.</p> <p>Pesquisador: Não?</p> <p>Gabriel: Não. Tem coisas que eu gosto e tem coisas que para mim é normal.</p>
54	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito	colegas ? sim	Meus colegas falam bem em LA. +2	<p>Pesquisador: Os seus colegas de sala sabem falar inglês?</p> <p>Gabriel: Sim.</p>

	o Escolar			
55	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	notas? sim / É bem importante.		<p>Pesquisador: E você tem notas boas em inglês?</p> <p>Gabriel: Sim.</p> <p>Pesquisador: É importante ter notas boas você acha?</p> <p>Gabriel: É bem importante.</p>
56	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	Família? Português	Em minha casa, falamos mais de uma língua. +2	<p>Pesquisador: Na sua família você fala português com seu pai e a sua mãe?</p> <p>Gabriel: Português, sim.</p>
57	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	tio ou tia? só portugueses	Meus parentes falam comigo em LA. -3	<p>Pesquisador: Tem outras pessoas da sua família tipo tio ou tia com quem você fale em inglês?</p> <p>Gabriel: Não ninguém. Só português.</p>
58	Reconhecimento	amigos? fala	Meus amigos falam	<p>Pesquisador: E os seus amigos falam português, falam inglês...?</p> <p>Gabriel: (Hesita um pouco) Fala (sic) português.</p>



	Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	português	comigo em LA. -2	
59	Vivências de Uso	alguma atividade? só / matéria	Quando precisei da LA, consegui usar. -3	<p>Pesquisador: Tem alguma atividade que você faz que você usa inglês, que você precisa usar inglês?</p> <p>Gabriel: Só na matéria do inglês mesmo.</p>
60	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	falou / fala / escreve bem? não fala / escreve? não	Meus colegas acham que eu falo bem em LA.	<p>Pesquisador: Alguém já te falou que você fala bem o que você escreve bem em inglês?</p> <p>Gabriel: Não.</p> <p>Pesquisador: E alguém já te falou que você não fala ou não escreve bem em inglês?</p> <p>Gabriel: Não.</p>
61	Vivências de Uso	situação? não / nunca		<p>Pesquisador: Teve alguma situação fora da sala de aula que você precisou usar inglês e conseguiu? Tipo para falar com alguém alguma coisa?</p> <p>Gabriel: Não, nunca precisei.</p>
62	Uso da LA para Atividades Culturais	games / pesquisar / só jogo	Jogo games em LA. +2	<p>Pesquisador: E tem alguma coisa que você gosta de fazer em inglês por exemplo <i>games</i>, assistir vídeos...</p> <p>Gabriel: Games.</p> <p>Pesquisador: Você gosta de fazer em inglês.</p> <p>Gabriel: É tipo Minecraft eu ponho no idioma do inglês.</p> <p>Pesquisador: Você prefere fazer o Minecraft em inglês. Por quê? Por que que é mais legal fazer em inglês?</p> <p>Gabriel: Eu não sei. Eu consigo pesquisar mais coisas.</p>

				<p>Pesquisador: O resto você prefere fazer tudo em português?</p> <p>Gabriel: Aham.</p> <p>Pesquisador: Tem algum outro que game que você joga em inglês?</p> <p>Gabriel: Não, só jogo, acho que, Minecraft.</p>
63	Fecha mento			<p>Pesquisador: Gabriel, é só isso. Obrigado, querido.</p>

### Entrevista 5 - Giovanni

Seq uên cia	Indica dores	Unidade s de Registro	Unidad es de Context o, intensid ade e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
64	Autopercepção de Competência Bilíngue	yes / it doesn't matter	Autopercepção positiva	<p>Pesquisador: Vamos lá.</p> <p>Giovanni: Que perguntas que vão ser?</p> <p>Pesquisador: Eu vou fazer perguntas sobre falar inglês tá Giovanni?</p> <p>Giovanni: OK. (falo sobre o termo de assentimento)</p> <p>Pesquisador: Meu nome é Marcelo, obrigado por me ajudar, tá?</p> <p>Giovanni: De nada!</p> <p>Pesquisador: Você fala inglês?</p> <p>Giovanni: Yes! (com bastante decisão)</p> <p>Pesquisador: Você prefere que eu pergunte em inglês ou em português?</p> <p>Giovanni: It doesn't matter for me.</p> <p>Pesquisador: It doesn't matter? (começa a cantarolar um trecho de uma música com a expressão "It doesn't matter".)</p> <p>Pesquisador: And do you think you can communicate well in English?</p>

				<p>Giovanni: OK. You (inaudível) Can you speak again?</p> <p>Pesquisador: Do you think you can communicate well in English? Do you think you can talk to people well in English?</p> <p>Giovanni: Yeah.</p>
65	Vivências de Uso	Florida / speak to America ns / CISV	Quando precisei da LA, consegui usar. +3	<p>Pesquisador: Why do you think so?</p> <p>Giovanni: Cuz when I was in Florida I had to speak to Americans. Or in this thing called CISV (Programa de intercâmbios internacionais.)</p> <p>Pesquisador: Oh, I see. So you had an experience in Florida and is that when you felt you could speak English?</p> <p>Giovanni: Yes.</p>
66	As Quatro Habilidades	write? no / read? yes. Very well / listen? yes / yep	Falo bem em LA. +3 Entendo o que ouço em LA. +3 Escrevo bem em LA. -2 Entendo o que leio em LA. +3	<p>Pesquisador: Yeah? Do you think you can write well in English too?</p> <p>Giovanni: No.</p> <p>Pesquisador: No? You don't write well.</p> <p>Giovanni: No, I can't.</p> <p>Pesquisador: Do you think you can read in English?</p> <p>Giovanni: Yes. Very well.</p> <p>Pesquisador: And can you listen well in English, for example, when you watch a video?</p> <p>Giovanni: Yes, I can.</p> <p>Pesquisador: Do you understand everything that they are saying?</p> <p>Giovanni: Yep.</p>
67	Reconhecimento Intersubjetivo	friends? know / don't know very much / I	Meus colegas falam bem em LA -2	<p>Giovanni: Do your close friends speak English too?</p> <p>Pesquisador: They know English, but they don't know very much.</p> <p>Giovanni: So, they don't speak as well as you do.</p> <p>Pesquisador: Yeah... yeah I speak better than them.</p>

	Âmbit o Escolar	speaking better		(Giovanni não tem outros relacionamentos além da escola, portanto o reconhecimento das amizades próximas neste caso é escolar)
68	Recon heci mento Intersu bjetivo no Âmbit o Escolar	classmate s? random	Meus colegas falam bem em LA 0	Pesquisador: What about your classmates in school? Do you have classmates that speak English well? Giovanni: I don't know, cause it's random...
69	Recon heci mento Intersu bjetivo no Âmbit o Famili ar	family? dad, mom, brother	Em minha casa, falamos mais de uma língua. +3	Pesquisador: Do people in your family speak English? Giovanni: Yes. Pesquisador: Who speaks English in your family? (demora a responder - ajusta o fone de ouvido) Quem fala inglês na sua família? Giovanni: My dad and my mom. And my brother. Pesquisador: OK. Is that why you speak English so well, because your dad, your mom and your brother speak English to you? Giovanni: My dad was a director and now it is a teacher, and my mom is a teacher.
70	Recon heci mento Intersu bjetivo no Âmbit o Comun itário	anybody said? yeah / how feel? I don't know. / happy? yeah	Meus colegas acham que falo bem em LA.	Pesquisador: Has anybody ever said to you that you speak English well? (hesita) Alguém já te disse Giovanni que você fala inglês bem? Giovanni: Yeah. Caio. Pesquisador: Sorry. Who was that? Giovanni: Caio. Pesquisador: Ah, Caio said that. E como você se sentiu? How did you feel when they said that? Giovanni: I don't know. I feel like... I don't know. Pesquisador: Were you happy? Giovanni: Yes.

				<p>Pesquisador: And has anybody ever said to you that you don't speak English well?</p> <p>Giovanni: Nope.</p>
71	Reconheci o Intersubjetivo no Âmbito Escolar	grades? yes. / important? yes.	Notas são importantes para mim. +2	<p>Pesquisador: No? Never heard that. OK. Do you have good grades in school? In English</p> <p>Giovanni: (inaudível)</p> <p>Pesquisador: Sorry? Você tem boas notas em inglês na escola?</p> <p>Giovanni: What?</p> <p>Pesquisador: Do you have good grades in school?</p> <p>Giovanni: Yes.</p> <p>Pesquisador: Is that important to you?</p> <p>Giovanni: Yes.</p>
72	Vivências de Uso	conseguiu? sim / conseguiu / yeah	Quando precisei da LA, consegui usar. +2	<p>Pesquisador: Teve alguma vez que você precisou usar em inglês e conseguiu?</p> <p>Giovanni: Sim. Quando eu tava na Flórida. Com os meus pais.</p> <p>Pesquisador: É como é que foi esta situação? Com quem você falou? O que você falou?</p> <p>Giovanni: Acho que era alguma permissão pra ir em algum lugar. Eu tava em um hotel e tinha uma piscina. Eu acho que tinha que pedir permissão pra conseguir entrar.</p> <p>Pesquisador: Entendi. E você falou com alguém do hotel e pediu permissão para ele?</p> <p>Giovanni: Yeah. (inaudível)</p> <p>Pesquisador: Foi a primeira vez que você sentiu que conseguia falar inglês com outras pessoas?</p> <p>Giovanni: Sim.</p> <p>Pesquisador: Daquele momento em diante que você começou a sentir que falava inglês bem?</p> <p>Giovanni: Sim. Foi a primeira vez que eu falava a língua de uma pessoa, a língua que eu aprendi. Pessoas que falavam perfeitamente a língua que eu aprendi.</p>

73	Estratégias Pessoais de Aprendizagem	não conseguiu? sim / treinar / não me lembro	Faço esforço para aprender a LA. +2 Sei o que fazer para aprender. +2	<p>Pesquisador: E teve alguma vez que você tentou falar inglês e você não conseguiu?</p> <p>Giovanni: Sim porque, tipo, você tem que treinar bastante para conseguir falar inglês.</p> <p>Pesquisador: E como é que foi essa situação você lembra sim de ter tentado falar e não conseguiu?</p> <p>Giovanni: Não não lembro.</p>
74	Uso da LA para Atividades Culturais	videos / todos / inglês		<p>Pesquisador: Tá bom. Tem alguma coisa que você gosta de fazer em inglês? Por exemplo você gosta de jogar em inglês você gosta de falar com as pessoas em inglês você gosta de assistir vídeos em inglês?</p> <p>Giovanni: Vídeos. Se alguém pegar o meu iPad vai ver que todos os vídeos são em inglês.</p> <p>Pesquisador: É? É o que você mais gosta de fazer em inglês?</p> <p>Giovanni: Sim, é o que eu mais gosto de fazer.</p>
75	Fecha-mento			<p>Pesquisador: Thank you very much. Só isso!</p> <p>Giovanni: You're welcome! (cantando)</p>

## Entrevista 6 - Guilherme

Seqüência	Indicadores	Unidades de Registro	Unidades de Contexto, intensidade e direção	Transcrição e Elementos Paralingüísticos da Enunciação
-----------	-------------	----------------------	---	--

76	Autopercepção de Competência Bilíngue	(ansiedade) / não sou / dificuldade	Autopercepção negativa	<p>Guilherme: Eu queria falar uma coisa. (demonstra ansiedade)</p> <p>Pesquisador: Pode falar Guilherme.</p> <p>Guilherme: Eu não sou a melhor criança para você entrevistar.</p> <p>Pesquisador: Não entendi o que que você falou. Quem que sabe o quê?</p> <p>Guilherme: Eu não sou a melhor criança para você entrevistar, porque eu tenho uma dificuldade em inglês.</p> <p>Pesquisador: Mas não tem problema porque, assim, eu não estou entrevistando só quem é bom em inglês. Eu tô entrevistando todo mundo para saber como é que é isso de ter dificuldades...</p>
77	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente Escolar	dificuldade / pronunciar / complicadas / tiro 9, 8 e 7 / último a acabar	Notas são importantes para mim. +1 Falo bem em LA. -2	<p>Pesquisador: Você quer me falar como é que é a sua dificuldade? Guilherme, me conta. (parece disperso e desconfortável)</p> <p>Guilherme: Eu tenho dificuldade para pronunciar algumas palavras em inglês. Eu também não falo muito inglês porque as palavras são mais complicadas ... (distrai-se com a irmã usando o celular). E também tenho dificuldade em provas ...</p> <p>Pesquisador: Eu ia te perguntar... Como é que você se sai nas provas na escola?</p> <p>Guilherme: Eu tiro 9, 8 e 7. Para baixo disso eu não tiro em inglês. Mas eu normalmente sou o último a acabar a prova.</p> <p>Pesquisador: Tá mas isso não tem problema, ué! Né? Isso é sinal que você é um cara cuidadoso. Que você quer fazer com cuidado, certo?</p> <p>Percebe-se um leve caso de anquiloglossia (língua presa), que pode ter reflexos na autoimagem do sujeito,)</p>
78	Processos e Métodos de Ensino	só fala em inglês / coisas importantes / português	Estudo outras disciplinas em LA. +2	<p>Pesquisador: Guilherme, como é que são as suas aulas? Você tem aulas em inglês? Que o professor fica falando só em inglês? Como é que é isso?</p> <p>Guilherme: Ela só fala em inglês. Quando são coisas mais importantes, ela fala em português para gente entender melhor.</p>

	o			<p>Pesquisador: E é sempre a mesma professora né? É a sua professora principal.</p> <p>Guilherme: Sim.</p> <p>Pesquisador: Você tá no quarto ano, é isso?</p> <p>Guilherme: Sim.</p>
79	As Quatr o Habili dades	sim / falo / não / muito / bem pouco / escrever? palavras / acabo esquecend o	Falo bem em LA. +1 Escrevo bem em LA +1	<p>[...]</p> <p>Pesquisador: Deixa eu te perguntar... Se alguém chegar para você e falar assim você fala em inglês? O que é que você vai responder? Sim ou não?</p> <p>Guilherme: Sim porque eu falo. Eu só não falo muito.</p> <p>Pesquisador: Tá e você se comunica bem? Você consegue conversar com as pessoas um pouquinho?</p> <p>Guilherme: É bem pouco.</p> <p>Pesquisador: E você consegue escrever um pouco em inglês também?</p> <p>Guilherme: Sim. Mas tem palavras que eu acabo esquecendo como escreve.</p> <p>Pesquisador: Normal. Isso é normal.</p>
80	Vivên cias de Uso	pença? sim / sonhei / aula de inglês	Quando precisei da LA, consegui usar.	<p>Pesquisador: Aí de vez em quando você pensa em inglês?</p> <p>Guilherme: Sim.</p> <p>Pesquisador: Tá. Você olha para um cachorro e fala assim <i>it's a dog?</i></p> <p>Guilherme: (nega com a cabeça)</p> <p>Pesquisador: Não? (risos) Você já sonhou em inglês?</p> <p>Guilherme: É eu já sonhei sobre uma aula de inglês.</p> <p>Sorrindo, aparentemente feliz por lembrar-se de experiências agradáveis</p>
81	Estrut uraçã o Escol ar	colegas falam? na aula de inglês / só português / duas aulas quase todo	Meus colegas falam bem em LA. -1 Tenho três ou	<p>Pesquisador: Tá bom. Os seus colegas na escola, eles falam inglês?</p> <p>Guilherme: Na aula de inglês.</p> <p>Pesquisador: Só na aula de inglês?</p> <p>Guilherme: Porque na aula de português todo mundo fala em português.</p> <p>Pesquisador: E no recreio eles misturam?</p> <p>Guilherme: Não. É... falam só português.</p>



		dia	mais aulas semanais de LA. +3	(mãe interrompe para dizer que ele tem 9 aulas de inglês por semana) Guilherme: Na verdade eu tenho duas aulas de inglês quase todo dia e uma aula em um dia só. (Mãe interrompe novamente para explicar a estrutura da escola. Guilherme estuda em escola bilíngue desde os quatro anos.)
82	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente Escolar	Educação infantil / professora / só / inglês / lembro / rui? não / coisas mais básicas	Quando precisei da LA, consegui usar. +2	Guilherme: Lá (na educação infantil) não tinha lição de casa, e a professora só deixava a gente falar em inglês com ela. Pesquisador: No infantil? Você lembra disso? Guilherme: (acena que sim com a cabeça) Eu lembro até hoje quando eu passo lá na frente. Pesquisador: E você achava ruim quando as professoras falavam só em inglês com você? Guilherme: Não. porque elas falavam coisas mais básicas A gente era menor lá. (Estudava na mesma escola, mas em um prédio diferente.)
83	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente Comunitário	amigos? um monte / falam inglês? não / comigo / sabem / falar	Meus amigos falam comigo em LA. -1	Pesquisador: Guilherme, me conta uma coisa quem são os seus melhores amigos? Na escola, ou aí no condomínio, em qualquer lugar. Guilherme: Eu tenho aqui no condomínio ... espera... tem um monte Na escola... É da escola? Pesquisador: Não. Pode ser na escola, no condomínio, onde for. Guilherme: Tá. (pensa bastante tempo) Pesquisador: (risos) Tá difícil de lembrar? Guilherme: Eu tô contando. A minha irmã fez eu perder a conta. Pesquisador: Não. Fala só alguns nomes. Não precisa contar. Guilherme: Ó. Aqui no condomínio eu tenho sete. (Mora em um condomínio fechado com boa interação entre as famílias.) Pesquisador: Sete? Guilherme: Não eu tenho dez. O nome dele é João, que é o maior, Bel que é um pouco mais nova, e Marco.

				<p>Pesquisador: Tá bom E este seus amigos, eles falam em inglês ou não?</p> <p>Guilherme: Não Eles não falam em inglês comigo Mas eu acho que eles sabem falar inglês.</p>
84	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente Familiar	Família / em casa todo mundo fala.	Em minha casa, falamos mais de uma língua. +2	<p>Pesquisador: Na sua família todo mundo fala em inglês?</p> <p>Guilherme: Isso eu não sei. Mas aqui em casa todo mundo fala inglês. Só as pessoas. (e aponta para o cachorro)</p> <p>Pesquisador: Ele não fala inglês?</p> <p>Guilherme: Não.</p> <p>(Bem humorado, mas parece querer se desviar do assunto referindo-se ao cachorro. Ou talvez colocar-se em uma posição intermediária entre os humanos e o animal. Pai, mãe e irmã mais velha são fluentes em inglês. Família estendida é majoritariamente monolíngue.)</p> <p>(Irmã fala sobre o cachorro)</p>
85	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente Familiar	Alguém disse? sim / como sentiu? bem	Meus pais e irmãos elogiam meu inglês +2 Na escola, acham que falo bem em LA. +2	<p>Pesquisador: Alguém já te disse que você fala bem inglês? Alguém já falou isso para você?</p> <p>Guilherme: Sim. (Sorrindo, sem entusiasmo)</p> <p>Pesquisador: Quem falou isso?</p> <p>Guilherme: Minha professora, meu pai, minha mãe.</p> <p>Pesquisador: E como é que você se sentiu quando você ouviu isso?</p> <p>Guilherme: Bem.</p>
86	Práticas Translingües	preciso falar / falo português / consigo / acontece de / não	Misturo as línguas que falo e tudo bem. +2	<p>Pesquisador: Outra coisa. Teve alguma situação em que você precisou falar inglês e conseguiu?</p> <p>Guilherme: (Sorri, hesita) Teve não.</p> <p>Pesquisador: Não?</p> <p>Guilherme: Na verdade sim, mas tem vezes que eu preciso falar inglês e eu não consigo falar o que eu quero, que eu falo em português e eu consigo mesmo assim.</p>

		conseguir? Aham		<p>Pesquisador: Tá você se vira em português mesmo, então? Às vezes acontece de você precisar falar inglês e não conseguir? (Um pouco disperso)</p> <p>Guilherme: Aham.</p>
87	Uso da LA para Atividades Culturais	música / prefiro	<p>Ouçó músicas em LA.</p> <p>+3</p>	<p>Pesquisador: E tem alguma coisa que você gosta de fazer em inglês? Tipo jogar games, ou assistir filmes, ouvir música, qualquer coisa assim?</p> <p>Guilherme: Ouvir música eu prefiro em inglês, porque em português quando a música me conta uma história, é meio ruim. Eu prefiro em inglês... (animado)</p>
88	Práticas Translingües	jogos / fala / pulo / não descobro	<p>Jogo games em inglês</p> <p>+1</p> <p>Misturo as línguas que falo.</p> <p>0</p>	<p>Guilherme: ...Os jogos eu jogo em inglês, mas quando algum dos jogadores vai fazer a fala, eu pulo, porque senão é coisa complicada e eu não descubro mesmo o que é aquilo. (animado)</p>
89	Uso da LA para Atividades Culturais	Roblox /inglês	<p>Jogo games em LA.</p> <p>+2</p>	<p>Pesquisador: Muito bom Guilherme. Muito obrigado! Com você eu já terminei. Era só isso. Tem mais alguma coisa que você quer dizer?</p> <p>Guilherme: Não ... ah, sim. Que no Roblox é inglês.</p> <p>Pesquisador: Roblox é só em inglês? Ele não tem em português?</p> <p>Guilherme: Não. Tem os servidores que são em português. (Roblox é um game bastante popular entre crianças e pré-adolescentes.)</p>
90	Práticas Translingües	Jogo / pulo as palavras que eu não entendo	<p>Misturo as línguas que falo e tudo bem.</p> <p>+1</p>	<p>Pesquisador: E aí você joga em português de boa?</p> <p>Guilherme: Jogo. Daí eu pulo as palavras que eu não entendo mesmo.</p>

				<p>Pesquisador: E você fala com outras pessoas em inglês? Porque tem jogos que você consegue falar com as pessoas do outro lado...</p> <p>Guilherme: Não. No site do Roblox dá, mas minha mãe proibiu e ela vai me liberar quando eu for mais velho, quando eu tiver autonomia para isso.</p>
--	--	--	--	---

## Entrevista 7 - Helena

Helena é brasileira e mora há três anos na Alemanha.

Sequência	Indicadores	Unidades de Registro	Unidades de Contexto, intensidade e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
91	Autopercepção de Competência Bilíngue	falo / alemão / inglês / um pouco / espanhol / estudei mais inglês / fui para um curso / alemão /	Autopercepção positiva Lugar de aprender é na escola. +2	<p>(Inicialmente converso com sua mãe. Depois explico às duas o conteúdo do termos de assentimento e pergunto se ele concorda em ser entrevistada.)</p> <p>Pesquisador: Então você fala português, né? Me conta de outras línguas que você fala, e como você fala.</p> <p>Helena: Eu falo alemão e inglês... e um pouco de espanhol, só um pouco.</p> <p>(risos) ... que você tá se virando, né? Entre alemão e inglês Qual que você acha que fala melhor?</p> <p>Helena: Eu acho que em inglês porque eu estudei mais inglês do que alemão. Porque eu tinha estudado na escola e aí depois eu fui para o curso Inglês e aí eu aprendi inglês ali. Só que é que eu tô aprendendo a falar alemão dia a dia.</p>

		dia-a-dia		
92	Vivências de uso	inglês / algumas vezes / amigas indianas / árabes / turcas	Quando precisei da LA, consegui usar. +3	<p>Pesquisador: Tá. Aí você fala um pouco de inglês de vez em quando. não?</p> <p>Helena: Ahm. Algumas vezes porque eu tenho algumas amigas indianas, algumas amigas árabes, e turcas também.</p>
93	Processos e Métodos de Ensino	inglês / estudei	Lugar de aprender é na escola. +3	<p>Pesquisador: Ok bom. Então vamos lá. Vamos detalhar o inglês. Como é que você aprendeu o inglês? Você falou que você aprendeu inglês na escola isso em Rio Preto né?</p> <p>Helena: (Hesita. Olha para a mãe que a ajuda) É eu estudei em Rio Preto e em Joinville também.</p> <p>Pesquisador: Desculpa Eu me esqueci de perguntar Você tem quantos anos Helena ?</p> <p>Helena: Onze.</p> <p>Pesquisador: Onze anos E você está em que ano aí na Alemanha? Como é que funciona?</p> <p>Helena: Eu estou no quinto ano mas aí é o sexto.</p> <p>Pesquisador: Seria equivalente ao sexto ano aqui no Brasil. Aqui no Brasil você estudou em inglês um pouquinho Londrina depois em Joinville você estudou em uma escola de inglês é isso ?</p> <p>Helena: Aham onde a mamãe trabalhava.</p> <p>Pesquisador: Onde a sua mãe trabalhava que eu não me lembro</p> <p>Helena: É na Yazigi. (mãe ajuda)</p> <p>Pesquisador: Yazigi. Sei. É uma franquia.</p> <p>(a mãe intervém para dizer os institutos onde a filha estou inglês)</p>

94	Estratégias de Aprendizagem de Pessoas	alemão? curso / prática / ler / escrever / escola de reforço / professora online / tem que tentar / tem que ter vontade / também interagir / pronunciar / pessoas me ajudam	Lugar de aprender é na escola. +3 Faço esforço para aprender a LA. +3 Pronúncia é uma facilidade que tenho. -1	<p>Pesquisador: Ok E daí você se mudou para Alemanha e começou a usar ela (sic) de vez em quando a língua, certo?</p> <p>Helena: Aham.</p> <p>Pesquisador: Como é que você aprendeu o alemão, Helena?</p> <p>Helena: Eu ia para vários cursinhos que a escola dava Eu praticava em casa com exercícios que a mamãe dava e com livros para eu praticar para ler e para escrever Aí depois eu também fui para alguma escola de reforço Ela vai ajudar você a falar o alemão desde o começo E aí eu também tenho uma professora online para falar o alemão também .</p> <p>Pesquisador: Ah você tá fazendo aula ainda com essa professora online .</p> <p>Helena: Eu tô.</p> <p>Mãe: Uma vez por semana.</p> <p>Pesquisador: Uma vez por semana. Tá. E pra você qual que é o melhor jeito de aprender uma língua? O que que você acha assim que funciona melhor?</p> <p>Helena: Você sempre tem que tentar, tipo tem que ter a vontade de aprender a língua, né? E você também tem que interagir muito com as pessoas que falam a língua, O que elas também algumas vezes vão falar “Ai você errou.” Uma vez aqui... porque eu algumas vezes ainda tenho tipo problemas em pronunciar algumas palavras, ou colocar algum acento onde não é para colocar. Porque (inaudível) é muito estranho, e aí algumas pessoas me ajudam na minha escola.</p>
----	--	---	--	--

95	As Quatro Habilid ades	entend o bem / leio / consig o escrev er bem	Falo bem em LA. +3 Entendo o que ouço em LA. +3 Escrevo bem em LA. +2 Entendo o que leio em LA. +2	<p>Pesquisador: Você então fala bem inglês e alemão. E você entende quando falam com você tanto em inglês quanto em alemão?</p> <p>Helena: Aham. Eu entendo, eu entendo bem.</p> <p>Pesquisador: Entendi também filmes ou na televisão ou na internet? Você entende bem quando falam as duas línguas?</p> <p>Helena: Sim.</p> <p>Pesquisador: Você lê alguma coisa em alemão e em inglês?</p> <p>Helena: Eu leio mais em alemão. Mas algumas vezes eu leio livros em inglês também No meu celular.</p> <p>Pesquisador: E você consegue escrever bem em alemão e em inglês?</p> <p>Helena: Sim eu consigo sim eu consigo sim não é mãe (olha para a mãe) eu consigo bem.</p>
96	Estrutur ação Escolar	bem grande / profes sores bem legais / bem interes santes / usa alemã o / inglês / duas / seman a	Minha escola é grande. +3 Gosto das aulas de LA. +2 tenho três ou mais aulas semanais de LA. -1	<p>Pesquisador: Me conta o nome da sua escola Helena. Qual é o nome dela ?</p> <p>Helena: É Marie Curie Gymnasium.</p> <p>Pesquisador: Até que eu entendi. Achei que eu não fosse entender. Como que ela é a sua escola? Ela é grande? Ela é pequena? Tem várias pessoas? Me conta um pouco dos professores...</p> <p>Helena: Ela é bem grande Por que vai do 5º ano até o 12º ano. Daí tipo ... os professores são bem legais os que eu tenho né. Porque eles são bem interessantes. Eles são legais na sala. Conversam com as crianças ...</p> <p>Pesquisador: E lá você só usa o alemão ou tem alguma outra língua que você fala lá ?</p> <p>Helena: Lá a gente usa alemão mas na aula de inglês a gente só fala em inglês. Por que na escolha entre inglês ou latim a gente ficou com o inglês.</p> <p>Pesquisador: Quantas aulas de inglês você tem por semana lá?</p> <p>Helena: Duas vezes por semana.</p> <p>Pesquisador: Tá bom então inglês... alemão você começou a estudar 3 anos atrás quando você se mudou para aí né? E inglês</p>

				<p>somando o tempo que você estudou aqui no Brasil deve dar uns quatro ou cinco anos certo</p> <p>Mãe: Por aí.</p>
97	Processos e Métodos de Ensino	legais	Gosto das aulas de LA. +2	<p>Pesquisador: E nas aulas que você tem tanto as aulas de alemão quanto as de inglês, tem coisas que acontecem lá que você acha muito legais que os professores fazem? Ou que vocês fazem juntos?</p> <p>Helena: Em inglês tem um negócio que a gente faz com a banana (pronúncia em inglês), Que a gente vai falar o que vai fazer com a banana. Tipo Peel banana, Peel, peel banana, Chop banana, Chop, chop banana. Aí Shake banana, shake, shake banana, aí, Drink banana, Drink, drink banana.</p> <p>Pesquisador: (risos) Isso é uma receita que vocês fazem. Tem coisas que você não gosta tipo que não fazem o menor sentido?</p> <p>Helena: Na verdade não. Até agora não.</p> <p>Pesquisador: Você gosta dos livros dos materiais que os professores trazem?</p> <p>Helena: Sim eles são bem interessantes principalmente de biologia.</p>
98	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	um fala chinês / outro / turco / inglês todo mundo fala? básico / só começam	Meus colegas falam bem em LA. +1	<p>Pesquisador: Os seus colegas na escola... bom, imagino que todo mundo fala em alemão. Eles falam outras línguas também?</p> <p>Helena: Da minha sala eu acho que dois. Só dois.</p> <p>Pesquisador: Falam o quê?</p> <p>Helena: Um fala chinês porque ele nasceu em Hong Kong. E o outro ele fala turco.</p> <p>Pesquisador: E inglês todo mundo fala na sua sala ?</p> <p>Helena: Sim o inglês básico sim.</p> <p>Pesquisador: Você acha que você fala inglês melhor do que os seus colegas?</p> <p>Helena: Sim porque eles só começam a aprender do terceiro ano Até o décimo segundo.</p>



99	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	notas boas? tenho importante? sim boas / feliz / não / poderia ter melhorado	Notas são importantes para mim. +2	<p>Pesquisador: Você tem notas boas na escola</p> <p>Helena: Tenho (Sem hesitar)</p> <p>Pesquisador: Isso é importante para você ter notas boas?</p> <p>Helena: Sim eu gosto de tirar notas boas.</p> <p>Pesquisador: Como que você se sente quando recebe as notas, e elas estão ou boas ou não muito boas?</p> <p>Helena: Algumas vezes quando a gente recebe notas boas eu fico feliz, né? Quando eu recebo uma nota não muito boa, eu fico ... eu poderia ter melhorado isso ou isto antes de ter entregado a prova,</p>
100	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	mãe? falo português / piada em alemão	Em casa, falamos mais de uma língua. +3	<p>Pesquisador: Na sua casa você fala português com a sua mãe</p> <p>Helena: Sim eu falo português.</p> <p>Pesquisador: Fala alguma outra língua de vez em quando ou não ?</p> <p>Helena: Algumas vezes a mamãe faz piada em alemão.</p>
101	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	outras pessoas? português / japonês / quero aprender	Meus parentes falam comigo em LA. +2	<p>Pesquisador: Daí você se misturam um pouquinho. E com outras pessoas da sua família tios, avós, primos, sobrinhos ... Como é que você se comunicam?</p> <p>Helena: Em português mas com a metade da Ba às vezes eles vão falar em japonês. (Helena tem descendência japonesa por parte de mãe. Não houve em nenhum momento menção ao pai.) (Mãe explica que os avós maternos de Helena tentaram ensinar Japonês a ela no dia-a-dia quando eles ainda moravam no Brasil)</p> <p>Pesquisador: Então você entende um pouquinho de japonês também?</p> <p>Helena: Eu entendo um pouco tanto que eu quero aprender japonês.</p>

10 2	Práticas Translí ngues	alemã o / tenho que pensar mais / escapa o portug uês	Misturo as línguas que falo e tudo bem +1	<p>Pesquisador: Que bacana. Agora me diz uma coisa o que que é mais fácil para você se comunicar em alemão em português ou em inglês?</p> <p>Helena: (Hesitante) Inglês ou português. Porque no alemão eu tenho que pensar mais, né. Mais do que eu tenho que pensar no português ou inglês. Tanto que algumas vezes escapa o português. Às vezes em algumas aulas escapam algumas palavras em português quando eu falo.</p>
10 3	Vivênci as de uso	legal / falava m / alemã o / andara m / turco /pegav am algum as crianç as / tenho / bom alemã o / legal	Quando precisei da LA, consegui usar.	<p>Pesquisador: Você frequenta algum outro grupo que não seja da escola por exemplo colegas da vizinhança o igreja, ou alguma comunidade que vocês façam parte?</p> <p>(Mãe intervém e diz que quando eles chegaram a Helena frequentava o centro parecido com o Sesc no Brasil e isso ajudou ela com o alemão Esse lugar tem atividades diferentes como jardinagem e esportes mas infelizmente em função da pandemia da covid-19 Essas atividades cessaram )</p> <p>Helena: Foi legal.</p> <p>Pesquisador: E lá era todo mundo falando alemão ou tinha outras línguas que rolavam?</p> <p>Helena: Eles falaram em alemão mas tinha irmãos que falavam em mandarim. Outros falavam em turco árabe. Mas eles também lá dentro dessa atividade, eles pegavam algumas crianças que não eram da Alemanha, né? E que estavam falando outras línguas então eles pegavam eles, e aí pegavam um por um E aí tipo vamos ver esse livro aqui comigo Vamos escrever um negócio assim. Então eles pegavam Algumas crianças eu não fui chamada. Isso significa que eu tenho um bom alemão.</p> <p>Legal !</p> <p>Pesquisador: Que legal isso fez você se sentir bem então?</p> <p>Helena: Uhum. Sim.</p>
10 4	Reconh eciment o	fala bem? profes	Faço esforço para	<p>Pesquisador: Alguém já te disse que você fala bem em alemão?</p>

	Intersubjetivo no Âmbito Escolar	sores / amigo / s / tenho / sotaque / e / profesora / nota / melhor / que ela / / feliz / / fiz um bom trabalho	aprender a LA. +2 Meus colegas acham que falo bem em LA. +2 Notas são importantes para mim. +2	<p>Helena: Meus professores e alguns amigos. Amigos que eu encontrei na sala e que me dizem que nem parece que você veio de fora que eu tenho um sotaque assim.</p> <p>Pesquisador: Alguém já falou que você fala bem em inglês?</p> <p>Helena: Minha professora de inglês. Porque é assim eu e a Luiza que ela nasceu na Alemanha mas ela ...os pais dela viajaram para Dubai, e ela tipo aprendeu árabe e inglês. Então a gente sempre falava em inglês, e a gente tirava notas altas em inglês. Tanto que um dia eu ganhei uma nota melhor do que ela. E eu fiquei tão feliz. Só que eu não falei para ela ai eu tô tão feliz que eu ganhei uma nota melhor que a sua. Eu não falei isso mas eu falei para minha mãe.</p> <p>Pesquisador: E como é que você se sentiu quando as pessoas falaram para você que você fala bem em português ... ah perdão, em inglês ou em alemão?</p> <p>Helena: Eu me senti feliz porque significa que eu fiz um trabalho bom em tentar aprender a língua.</p> <p>Pesquisador: Alguém alguma vez já criticou o seu alemão ou o seu inglês? Falou assim 'ih, não tá bom não.'</p> <p>Helena: Bom. Que eu conheço não.</p>
105	Vivências de uso	deixado na escola / não entendia / fiquei / chorando / tentei falar / zero / aliviada		<p>Pesquisador: E teve assim alguma situação de repente lá atrás quando você chegou em que você precisou falar alemão e não conseguiu?</p> <p>Helena: Sim, do primeiro dia de aula. A mamãe tinha me deixado na escola, só que todo mundo tava falando em alemão, e eu não entendia nem um pouquinho de alemão. Então, eu saí eu fiquei em um lugar chorando tentando ligar para mamãe, só que eu tava sem crédito. Então, ela não atendeu, até o meu professor chegar. Aí ele teve que tentar falar alemão, e depois em inglês E eu tava chorando, e eu tava indo na secretaria, ligar para mamãe Depois eu voltei para a aula e tal. Por que eu era zero em alemão.</p> <p>Pesquisador: E como é que você se sentiu, quando você começou a conseguir falar alemão ou em inglês com as pessoas?</p>

				Helena: Eu me senti aliviada, né? Porque aí eu poderia entender pouco mais do que estava acontecendo e essas coisas.
106	Uso da LA para Atividades Culturais	jogos / legal / música / vídeos / filmes e vídeos em LA. +2	Jogo games em LA. +2 Assisto a filmes e vídeos em LA. +2 Ouço músicas em LA. +2	<p>Pesquisador: Helena tem alguma coisa que você gosta de fazer só em alemão Que você prefere não fazer em português?</p> <p>Helena: (Hesitante) Não sei. Eu gosto de jogar os meus jogos em alemão porque tem palavras muito legal (sic). (fazendo gestos como se fosse um jogo no telefone celular)</p> <p>Pesquisador: Você faz isso no celular?</p> <p>Helena: No celular.</p> <p>Pesquisador: Tem coisas que você gosta de fazer só em inglês?</p> <p>Helena: Eu gosto de ouvir música e ver vídeos.</p> <p>Pesquisador: Legal E tem coisas que você gosta de fazer só em português?</p> <p>Helena: Eu gosto de falar no português. É bem legal!</p>
107	Fechamento			<p>Pesquisador: Minha querida é só isso que eu tinha para te perguntar. Muito obrigado. Super valeu!</p> <p>Helena: De nada.</p> <p>(Continuamos em uma conversa informal, com a mãe e Helena me conta que há uma comunidade de brasileiros que se reúne em festas e eventos para falar em português.)</p>

### Entrevista 8 - Julia

Sequência	Indicadores	Unidades de Registro	Unidades de Contexto, intensidade e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
108	Auto percepção	Falo / Sim / consigo	Autopercepção positiva	<p>Pesquisador: [...] Você fala inglês ?</p> <p>Julia: Falo</p>

	de Comp etênci a Bilín gue			<p>Pesquisador: Uhum. E você acha que consegue se comunicar bem ?</p> <p>Julia: Sim eu consigo... (Com objetividade / sem hesitação.)</p>
109	Vivên cias de uso	conheci / holande sa / a gente ficou falando / senti bem / legal / consequ e / comuni car	Quando precisei da LA, consegui usar. +3	<p>Julia: Quando a gente foi naquele negócio do CISV (Narra a ida a um evento com stands e crianças estrangeiras apresentando seus países.), eu conheci uma menina holandesa e a gente ficou falando em inglês mesmo.</p> <p>Pesquisador: Ah que legal! E como é que você se sentiu quando conseguiu falar inglês com ela ?</p> <p>Julia: Ah eu me senti bem porque, tipo,É legal quando a gente consegue se comunicar. (Sorriso no rosto, olha para cima forçando a memória)</p>
110	Vivên cias de uso	Europa? só / espanho l / mistura vam? não sabia	Misturo as línguas e tudo bem. 0	<p>Pesquisador: Ahn? conta como é que foi lá na Europa? (Viagem às Espanha com a família aos 9 anos)</p> <p>Julia: Foi diferente porque a gente só falava espanhol mesmo.</p> <p>Pesquisador: Vocês falavam em espanhol. Você misturavam em inglês e espanhol ?</p> <p>Julia: Eu não porque eu ainda não sabia espanhol (Um pouco mais severa)</p>
111	As Quatr o Habil idade s	escreve ? sim	Escrevo bem em LA. +2	<p>Pesquisador: E você acha que você escreve bem em inglês?</p> <p>Julia: Sim eu acho que sim. (Com firmeza)</p>

112	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente Escolar	fazer redação	Lugar de aprender é na escola. +2	Julia: Primeiro porque a gente tem que fazer redação no colégio, ... (Estuda em colégio bilíngue.) (com objetividade)
113	Uso da LA para Atividades Culturais	Roblox / chat / comunicar	Jogo games em LA. +2	Julia: [...] e também porque no caso do Roblox eu tenho o meu chat ligado. E por que a gente gosta de se comunicar com as outras pessoas, por exemplo quando as pessoas estão no meu time, ou quando a gente está jogando no jogo, assim... ou por exemplo quando... (gesticulando bastante) (Roblox é um <i>game</i> que permite a interação por escrito entre os participantes) (Irmão interrompe)
114	Estratégias Pessoais de Aprendizagem	gosto / participar / redação / praticando	Faço esforço para aprender a LA. +2	Julia: Ou eu também gosto de participar desse negócio de redação que tem. E aí eu acabo praticando bastante também não só só ... (Há um clube de redação em inglês na escola.)
115	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente	provas / trabalho / notas? sim	Faço esforço para aprender LA +2	... e aí tem as provas né E aí tem trabalho que a professora passa ... tudo isso. (Gesticula. Entonação sobre em provas) Pesquisador: Tá. Eu ia até te perguntar das provas também. Você tem notas boas em inglês? Julia: Sim. (Com objetividade)

	to Escol ar			
116	Reco nheci ment o Inters ubjeti vo no Âmbi to Escol ar	importa nte? sim / prestar atenção / não adianta / notas / não aprende	Faço esforço para aprender a LA. +3	Pesquisador: E você acha importante ter notas boas? Julia: Sim eu acho. Julia: Mas às vezes isso pode não ajudar. Eu também tenho que prestar atenção na aula porque não adianta ter notas boas e não prestar atenção na aula senão você não aprende nada. (Gagueja um pouco)
117	Reco nheci ment o Inters ubjeti vo no Âmbi to Comu nitári o	amiga / morou no Canadá / fala bastante / fala inglês	Meus amigos falam comigo em LA.	Pesquisador: Certo. Você tem as suas amigas mais próximas. Elas falam inglês ? Julia: Sim elas falam por exemplo a minha amiga mora... morou no Canadá e ela gosta ... ela fala bastante em inglês ...às vezes ela fala alguma coisa em inglês sem querer com a gente. (Hesita um pouco)
118	Estrat égias Pesso ais de Apre ndiza - gem	ia ter / a gente ficava falando	Faço esforço para aprender a LA. +3	Julia: Quando eu vi ... quando ia ter um evento na Inglaterra que a gente... que foi cancelado por causa do coronavírus A gente ficava falando em inglês o tempo todo.

119	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente Comunitário	Não gostam / dificuldade	Meus amigos falam comigo em LA. -1	Julia: As minhas amigas não gostam tanto de inglês assim porque elas têm um pouco de dificuldade mesmo. (Sorrindo)
120	Práticas Translínguas	sai algo / uma frase	Misturo as línguas que falo e tudo bem. +2	Pesquisador: Tá. E essa sua amiga que morou no Canadá... ela estuda com você? Julia: Estuda Pesquisador: E vocês de vez em quando, tipo no recreio, estão conversando e vocês falam um pouquinho em inglês? Julia: Às vezes sai algo assim tipo uma frase.
121	Reconhecimento Intersubjetivo no Ambiente Escolar	todos sabem / menos um	Meus colegas falam bem em LA. +3	Pesquisador: Tá.. Aham OK. Os seus colegas de sala também sabem falar em inglês ? Julia: Sim, todos sabem, menos um menino novo que chegou este ano .
122	Estratégias pessoais de aprendizagem	a gente fala / pra praticar	Em minha casa falamos mais de uma língua.	Pesquisador: Ok , tá. E na sua casa da sua família pai mãe irmão todo mundo também fala né ? Julia: Às vezes a gente até fala uns com os outros assim pra praticar. (Gesticulando / agitada)



	gem		+2 Faço esforço para aprender LA.	
123	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	algumas pessoas sabem / outras não	Meus parentes falam comigo em LA. +1	<p>Pesquisador: E o resto da sua família? O pessoal lá de Maringá por exemplo? Eles falam inglês?</p> <p>Julia: Algumas pessoas sabem um pouco, algumas pessoas não e algumas pessoas falam . (Com calma) (Ela mora em Indaiatuba SP com sua família nuclear. A família estendida mora no Paraná.)</p>
124	Estratégias Pessoais de Aprendizagem	i <sub>+1</sub> Estratégias pessoais de aprendizagem (EPA)	Faço esforço para aprender a LA. +2	<p>Pesquisador: E você fala um pouquinho com elas também ?</p> <p>Julia: Sim, por exemplo a gente vai em algum lugar para praticar um pouco e a gente fala um pouquinho assim assim. (Gesticulando / agitada / sorrindo)</p>
125	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito	fala bem? / não fala bem? não que eu me lembre	Meus colegas acham que eu falo bem em LA. 0	<p>Pesquisador: Alguém já falou para você que você fala bem ? Que você fala ou escreve bem?</p> <p>Julia: Não que eu me lembre .</p> <p>Pesquisador: E Alguém já disse para você que você não fala bem o que você não escreve bem ?</p> <p>Julia: Não que eu me lembre. (Torce a boca.)</p>

	Comunitário			
126	Vivências de uso	menina / Estados Unidos / apresentou / adorei /	Quando precisei da LA, consegui usar. +3	<p>Pesquisador: Aí eu ia te perguntar e você até já me contou se teve uma situação em que você precisou usar, né? Por exemplo com uma pessoa que não soubesse falar português, e você conseguiu aí você me contou a história do CISV.</p> <p>Julia: Ah eu ia também falar tinha uma outra menina lá do CISV que ela ela era dos Estados Unidos e aí ela me apresentou o (incompreensível - algum tipo de comida) que eu adorei.</p> <p>Pesquisador: Perdão... fala de novo. Ela fez o que?</p> <p>Julia: Sabe aquelas comidinhas que eles trouxeram? Ele me ... Ela me apresentou uma coisa de marshmallow com flocos de água e de pimenta e ela me falou, e eu achei uma delícia.</p> <p>(Fica confusa e perde a clareza, mas sorri)</p>
127	Práticas Translínguas	tinha que escrever / prova / não me lembrava / tive que escrever / português	Quando precisei da LA, consegui usar. -2	<p>Pesquisador: E teve, assim, alguma situação em que você não conseguiu tipo “Ah eu precisava falar com essa pessoa agora em inglês, mas não consegui? Eu precisava escrever alguma coisa em inglês e não consegui?”</p> <p>Julia: Eu acho que teve uma vez que eu precisava falar ... que eu tinha que escrever alguma coisa em inglês na prova né Que eu não lembrava uma palavra eu não lembrava uma palavra eu não lembrava uma palavra e daí eu tive que escrever em português mesmo.</p> <p>Pesquisador: Tá ok.</p> <p>Julia: Mas isso foi lá pelo quinto ano mais ou menos (Dá a entender que era nova, e hoje tem mais competência)</p>
128	Uso da LA para Ativi	Gosto bastante / músicas	Ouçó músicas em LA. +3	<p>Pesquisador: E tem coisas que você gosta de fazer em inglês?</p> <p>Julia: Sim eu gosto bastante de músicas em inglês[...]</p> <p>(Fala sem hesitação, bem articulada)</p>

	dades Cultu rais			
129	Uso da LA para Ativi dades Cultu rais	Videog ames / não / opção / mudar / idioma	Jogo games em LA. +2	Julia: [...] videogames também o inglês... me ajuda bastante porque às vezes eu não tenho a opção de mudar de idioma.  (Fala sem hesitação, bem articulada)
130	Uso da LA para Ativi dades Cultu rais	receitas / prefiro / america na / ajuda / pesquis as	Cozinho com receitas em LA. +2	Julia: Deixa eu ver o que mais... Ah tem algumas receitas que eu pego em inglês, por exemplo a receita de brownie, eu prefiro a americana do que a brasileira. Julia: E também ajuda bastante em site de pesquisas essas coisas. Pesquisador: Ah você faz pesquisas em inglês? Julia: Sim eu faço.  (Fala sem hesitação, bem articulada)
131	Uso da LA para Ativi dades Cultu rais	jogo / termos / em inglês	Misturo as línguas que falo e tudo bem. +2	Pesquisador: Muito bom. Quais jogos você gosta de jogar em inglês? O que você prefere jogar em inglês? Julia: Ah eu jogo <i>Roblox</i> e... antes eu jogava <i>Minecraft</i> em português mas agora eu jogo em inglês por que os termos dos blocos e essas coisas são mais usadas em inglês. Por exemplo a rocha-mãe em português todo mundo fala bedrock E quando eu ia pegar eu não achava bedrock Então eu pego esse mesmo. ( <i>Minecraft</i> é um game que permite a colaboração entre participantes)  (Fala sem hesitação, bem articulada)
132	Uso da LA para Ativi	jogo / falar / inglês / entende r	tes	Julia: <i>Roblox</i> usa muito jogo de servidor americano Ou um jogo americano em si mesmo E aí eu preciso falar em inglês E os outros jogos Que eu preciso entender ou uma definição que eu acho lá na internet e eu preciso falar em inglês pra saber o que é.

	dades Cultu rais			(Fala sem hesitação, bem articulada)
--	------------------------	--	--	--------------------------------------

### Entrevista 9 - Lucas

Seq uên cia	Indica dores	Unidad es de Registr o	Unidades de Contexto, intensida de e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
133	Informações Iniciais			<p>Pesquisador: Lucas vamos lá então Deixa eu te perguntar Quantos anos você tem</p> <p>Lucas: Tenho 12 anos.</p> <p>Pesquisador: Tem 12 anos ok E você tá em que ano na escola</p> <p>Lucas: Tô no sétimo ano.</p> <p>Pesquisador: Tá no sétimo ano legal Você tem contato com alguma outra língua além do português?</p> <p>Lucas: Isso.</p> <p>Pesquisador: O que é o inglês ou alguma outra?</p> <p>Lucas: Perdão ?</p> <p>Pesquisador: Essa outra língua é o inglês?</p> <p>Lucas: Isso</p> <p>Pesquisador: Aham Além do inglês você tem contato com alguma outra língua ou não?</p> <p>Lucas: Nenhuma. (Lucas também demonstra uma certa confiança - não fala muito, não é muito entusiasmado, mas é firme em suas respostas)</p>
134	Estruturação Escolar	Estudo /outro lugar	Tenho três ou mais aulas semanais	<p>Pesquisador: Tá ok E faz quanto tempo que você estuda inglês? Fala para mim Você estuda no colégio Qual é o nome do seu colégio mesmo?</p> <p>Lucas: Ápice.</p>

			de LA. +2	<p>Pesquisador: No colégio Ápice. Isso eu estive lá. E faz quanto tempo que você estuda inglês no total?</p> <p>Lucas: Eu acho que uns cinco... quatro ou cinco anos.</p> <p>Pesquisador: Quatro ou cinco anos ok E você estuda inglês só no Ápice ou estuda em outro lugar?</p> <p>Lucas: Estudo em algum outro lugar. Estudo na Achieve Idiomas de São Pedro.</p> <p>Pesquisador: Na Wizard Idiomas de São Pedro. legal.</p>
135	Autop ercepç ão de Compe tência Bilíng ue	me virar / algumas palavras / são vou saber / não vou pronunc iar	Pronúncia é uma facilidade que tenho. -1	<p>Pesquisador: Você acha que você fala em inglês. Você sabe inglês?</p> <p>Lucas: Eu acho que eu acho que eu conseguiria me virar mas eu não sou fluente.</p> <p>Pesquisador: Ok. E o que que falta para você saber inglês legal, para você se virar legal?</p> <p>Lucas: (Hesita por uns 10 segundos) Eu acho que vai ter algumas palavras que eu não vou saber. Vai ter algumas palavras que eu não vou pronunciar direito. Mas... é. (Ele parece ter claro as suas deficiências linguísticas - autocrítica com base na realidade)</p>
136	Estraté gias pessoa is de aprend izagem	pratican do / professo r / interagi ndo / aula / professo r / fazer pergunta s / assunto / fugir / texto	Lugar de aprender é na escola. +3 Sei o que fazer para aprender. +2 Faço esforço para aprender a LA. +2	<p>Pesquisador: Me diz uma coisa qual que você acha que é o melhor jeito para você aprender uma língua.</p> <p>Lucas: (Hesita um pouco) Praticando. Eu acho que o melhor jeito de aprender um idioma vai ser com um professor que tá interagindo comigo naquele dia idioma. Que nem na minha aula de inglês, normalmente meu professor ele costuma vim (sic), e ele começa a fazer perguntas. Ele tem um texto sobre determinado assunto, e aí ele começa a perguntar sobre aquele assunto. Fugir um pouco do texto da aula, indo mais para uma conversa. (a prática consciente / a importância da interação com um falante competente / o que foge ao método)</p> <p>Pesquisador: E você acha que isso funciona legal... com isso você aprende bem?</p> <p>Lucas: Acho.</p>
137	As Quatro	fala / bom /	Falo bem em LA.	<p>Pesquisador: Aham. Como é que é a sua fala, o seu speaking em inglês é legal?</p>

	Habilidades	entendo / escreve? sim / conseguiu e ler? consigo	+2 Entendo o que leio em LA. +2 Entendo o que ouço em LA. +2 Escrevo bem em LA. +2	Lucas: Acho que sim. Não vou falar que é ... Mas acho que é bom. Pesquisador: Legal, legal. E você entende bem quando falam com você? Lucas: Entendo. Pesquisador: E você escreve em inglês? Lucas: Sim. Pesquisador: E você consegue ler em inglês livros textos etc.? Lucas: Consigo.
138	A escola Processos e Métodos de Ensino	grande / espaço bom / aprendo bem / ensino / ótimo / método / bacana / bom ensino / aulas / em português / fala bastante inglês / colégio / mais básico / mais simples /	Lugar de aprender é na escola. +2 Minha escola é grande. +2 Meus colegas falam bem em LA. -2	Pesquisador: Bom me conta um pouco sobre a sua escola.. Como que ela é? Ela é grande Ela é pequena? Ela é legal ela é divertida? Lucas: Você fala a escola normal ou a de inglês? Pesquisador: As duas. Deixa eu primeiro te perguntar do Apogeu. Como que é o Ápice? Lucas: Ok Acho que não é uma escola grande é um espaço bom. Do ensino eu acho que tudo que eu preciso aprender eu aprendo bem lá. Pesquisador: Ok. E a sua escola de inglês a Wizard? Lucas: O espaço... ela não é pequenininha mas também não é gigantesca. É um espaço legal também Do ensino eu também acho que é ótimo ... é o método como eu disse. A gente vai interagindo é um método bacana. Acho que em geral é tudo bem bacana. Então eu acho que é um bom ensino. (não está claro aqui se Lucas realmente gosta do método ou das transgressões a ele feitas por seu professor) Pesquisador: No colégio as suas aulas são todas em português menos a de inglês. É isso? Lucas: Isso. Pesquisador: A sua aula de inglês no colégio é em inglês ou professor fala bastante em português?

		conseguiu se virar bastante / estuda inglês / nada avançado.		<p>Lucas: A professora fala bastante em inglês, só que acho que no colégio é o inglês mais básico. Você não vai conseguir a fluência lá.. Então a professora é muito boa também, não vou ... Mas é um ensino, eu acho que um pouco mais simples mas, também ... você vai conseguir se virar bastante com que você aprende lá. (Lucas é filho de uma professora do colégio, o que talvez o impeça de ser mais crítico)</p> <p>Pesquisador: Tá legal Você tem Quantas aulas por semana de inglês ?</p> <p>Lucas: No colégio é apenas uma e na Wizard eu acho que são duas por semana.</p> <p>Pesquisador: Você acha que os seus colegas de escola e de Wizard sabem bem inglês também?</p> <p>Lucas: Acho que sim. Na Wizard todo mundo ali fala bem, todo mundo... E na escola acho que tem gente lá que não estuda inglês em outros lugares. Acho que é só o inglês da escola. Então eu acho que tem gente... como eu disse eu acho que o inglês é escola não... é mais simples do que o de uma escola de inglês. Então eu acho que todo mundo ali o básico básico sabe. Mas não é nada muito avançado.</p>
139	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito da Escola	notas boas? sim / importante / não / tudo / importante sim	Notas são importantes para mim. +2	<p>Pesquisador: Ok Você tem notas boas?</p> <p>Lucas: Sim.</p> <p>Pesquisador: E é importante para você ter notas boas ou tipo tanto faz ?</p> <p>Lucas: Eu acho que a nota não vai ser tudo que vai falar Mas eu acho também é importante sim .</p>
140	Reconhecimento Intersubjetivo	família / falam? sim / irmão	Meus parentes falam comigo	<p>Pesquisador: Na sua família, bom eu sei que a sua mãe fala inglês né? Tem outras pessoas que falam inglês, não?</p> <p>Lucas: Sim. É... o meu irmão é fluente Mas acho que é só.</p>

	bjetivo no Âmbit o Famili ar	fluyente / fala? não	em LA. -2	Pesquisador: E você fala inglês com ele de vez em quando? Lucas: Não .
141	Recon hecime nto Intersu bjetivo no Âmbit o Comu nitário	acho / tia / prima	Meus parentes falam comigo em LA. -2	Pesquisador: Não? Nunca fala ... OK. Tem outras pessoas tipo tio tia avô que falam inglês não? Lucas: Acho que a minha tia fala . Minha prima fala.
142	Recon hecime nto Intersu bjetivo no Âmbit o Comu nitário	amigos? maioria não / um ou outro / maioria não	Meus amigos falam comigo em LA. -2	Pesquisador: E os seus amigos os seus amigos mais próximos eles falam em inglês? Lucas: A maioria não. Tem um ou outro que consegue falar mas a maioria em geral não.
143	Recon hecime nto Intersu bjetivo no Âmbit o Comu	comunid ade / grupo / inglês? não	Meus amigos falam comigo em LA. -2	Pesquisador: E Lucas, tem alguma outra situação não sei alguma comunidade a que você pertença Um grupo de jovens Igreja alguma coisa que você fale em inglês lá, ou também não? Lucas: Acho que não.



	nitário			
144	Reconhecimentos Intersubjetivos no Âmbito da Escola	alguém falou bem? não / mal? não / aula / dialogando do consigo falar / não totalmente	Meus pais e irmãos elogiam meu inglês 0	<p>Pesquisador: Não né ? Alguém já te falou que você fala ou escreve bem em inglês?</p> <p>Lucas: (Pensa, depois dá um sorriso e diz) Não. (risos)</p> <p>Pesquisador: E Alguém já te falou que você escreve mal em inglês?</p> <p>Lucas: Não também, Então acho que tá tudo certo.</p> <p>Pesquisador: Então da onde é que você tirou essa ideia assim eu acho que eu falo igual eu acho que eu dou conta Como é que você chegou essa conclusão?</p> <p>Lucas: É porque na aula quando o professor vai dialogando com a gente eu consigo falar bem, consigo... Óbvio que eu não vou falar totalmente, vou perguntando uma coisinha ou outra..</p>
145	Uso da LA para Atividades Culturais	vídeo / assisto bastante / consigo pegar / filmes / música	Assisto a vídeos e filmes em LA. +3 Ouço músicas em LA. +3	<p>Lucas: Mas também quando eu estou em casa eu consigo assistir vídeo na internet em inglês. Eu assisto bastante. E eu consigo pegar tudo muito bem.</p> <p>Pesquisador: Eu ia te perguntar você falou que ia assistir vídeos em inglês Tem alguma coisa que você prefira fazer em inglês Por exemplo você prefere assistir vídeo em inglês o que é em português ou tanto faz? O game por exemplo ...</p> <p>Lucas: Alguns filmes que são originais dos Estados Unidos eu acho que eu prefiro assistir em inglês .</p> <p>Pesquisador: Legal. Mais alguma coisa música, games?</p> <p>Lucas: Música também eu acho que a maioria das músicas que eu escuto são em inglês.</p> <p>Pesquisador: Ok e você acha que os filmes e as músicas que ajudam a aprender também.</p> <p>Lucas: Sim. Sim. Eu acho que tem algumas palavras que eu aprendi bastante palavra em jogo. Também aprendi bastante.</p>
146	Vivências de uso	precisou / conseguiu	Quando precisei da LA,	<p>Pesquisador: E teve alguma situação da sua vida em que você precisou usar inglês e conseguiu assim você se virou bem</p>

		iu? não / não de conta? não também.	consegui usar. 0	? Tipo agora eu vou ter que falar inglês. Vou ter que resolver isso aqui em inglês. Lucas: Creio que não. Pesquisador: Também não teve o contrário alguma situação que você precisava falar em inglês e não deu conta? Lucas: Não também
147	Despedida			Pesquisador: Também não. Você não se lembra ...Legal Lucas cara era isso Só isso tá obrigado ...

### Entrevista 10 - Manuela

Seqüência	Indicadores	Unidades de Registro	Unidades de Contexto, intensidade e direção	Transcrição e Elementos Paralingüísticos da Enunciação
148	Uso da LA para Atividades Culturais	games? mais ou menos / jogo	Jogo games em LA +1	(Passo alguns minutos conversando virtualmente com a mãe, que está junto à participante, segurando o telefone. Explico os procedimentos, e as questões que envolvem os termos de consentimento e de assentimento. Até esse momento, Manuela está muito relutante para falar e muito tímida. Agarrada ao seu ursinho e no colo da mãe. Faço algumas perguntas para que ela fique mais à vontade.) Pesquisador: Ô Manuela e você gosta de games, não? Manuela: Mais ou menos. Pesquisador: Minecraft Roblox Alguma coisa assim. Mãe: Ih, o tio sabe tudo Manu. Pesquisador: (Risos) Aqui em casa só se fala deste assunto. Fortnite! As dancinhas do Fortnite! você faz as dancinhas do Fortnite? Mãe: Qual é aquele que a gente estava agora filha? Manuela: Toca Boca . Pesquisador: Ah, o Toca Boca Aham. O Toca Boca é legal de jogar no tablet não é? Você joga no tablet no iPad como é que é?

				<p>Manuela Eu joga no ChromeBook.</p> <p>Entrevistador No Chromebook. Tá.</p> <p>Mãe É. Ela tem o Chromebook e ela usa na escola e ela joga nele.</p> <p>(Breve conversa entre o pesquisador e a mãe sobre a compatibilidade do Chromebook com as plataformas Zoom e Google Meet.</p>
149	Autopercepção de Competência Bilíngue	inglês e espanhol / fala bem? sim	Autopercepção positiva	<p>Mãe: E aí filha vamos lá?</p> <p>Pesquisador Posso te fazer umas perguntinhas Manu?</p> <p>Mãe: Senta aqui com a mamãe vem</p> <p>Pesquisador Mas que vergonha!!!</p> <p>Mãe: Senta aqui vai ser legal senta direitinho Senta aqui do meu lado vamos.</p> <p>Pesquisador Você é mais igual seu pai ou mais igual a sua mãe porque a sua mãe é mais faladeira. E o seu pai é mais quietinho Não é?</p> <p>Manuela É.</p> <p>Mãe E você é faladeira ou é quietinha?</p> <p>Manuela: Eu sou quietinha.</p> <p>(Mãe faz alguns comentários sobre a facilidade da filha em aprender línguas - em um mês no México, ela já estava falando espanhol bem.)</p> <p>Pesquisador: Então tá. Eu vou fazer as perguntas se você não quiser responder elas você não responde, tá? Primeira pergunta muito difícil. Quantos anos você tem?</p> <p>Manuela: Dez</p> <p>Pesquisador: Uia! Não é que você sabe (risos). Você fala português certo Você é brasileira.</p> <p>Manuela: Sim.</p> <p>Pesquisador: O que mais você fala? Que outras línguas você conhece assim?</p> <p>Manuela: Inglês e espanhol.</p> <p>Pesquisador Inglês e espanhol... Tá. E você acha que você fala bem inglês e espanhol?</p> <p>Manuela (Pensa um pouquinho dá um sorriso) Sim.</p>

150	Processos e Métodos de Ensino	estudei / escola bilíngue / a gente veio morar aqui / escola bilíngue? aham.	Lugar de aprender é na escola. +2 Meus amigos falam comigo em LA. +2	<p>Pesquisador: Sim as duas línguas. E como foi que você aprendeu a falar inglês? Como foi que você aprendeu a falar espanhol?</p> <p>Manuela: Inglês. Eu sempre estudei em escola bilíngue, então eu aprendi inglês. E espanhol, porque a gente veio morar aqui no México.</p> <p>Pesquisador: Você está morando no México e então você aprendeu a falar espanhol aí, né? Tá bom. A sua escola aí também é bilíngue, não?</p> <p>Manuela: Aham (Sinaliza que sim com a cabeça) (ainda está com a cabeça no colo da mãe)</p>
151	Estruturação Escolar	como / gosta / aprender / não sei. / matemática em inglês geografia / história / espanhol / ciências / inglês	Sei o que fazer para aprender. -2 Tenho três ou mais aulas semanais em LA. +3 Estudo outras disciplinas em LA. +3	<p>Pesquisador: Como que é o nome da sua escola aí.</p> <p>Manuela: Eden.</p> <p>Pesquisador: Eden. Aham. E como é que era o nome da sua escola bilíngue no Brasil?</p> <p>Manuela: Leaders.</p> <p>Pesquisador: Leaders. Tá bom. E qual que é o melhor jeito assim de aprender a falar. Como é que você mais gosta de aprender a falar uma língua?</p> <p>Manuela (Hesita!): Ummm. Não sei.</p> <p>Pesquisador: Não sabe. Me conta um pouquinho da sua escola, do Eden, a escola que você tem agora. É uma escola bilíngue vocês falam o que lá na escola? Vocês falam espanhol e inglês?</p> <p>Manuela: Sim</p> <p>Pesquisador: E você tem aula do quê lá por exemplo</p> <p>Você tem aula de matemática</p> <p>Manuela: Sim</p> <p>Pesquisador: E a aula de matemática é em espanhol ou inglês?</p> <p>Manuela: Em inglês.</p> <p>Pesquisador: E aí você tem aula de geografia</p> <p>Manuela: (Pensa um pouco) Sim em espanhol.</p> <p>Pesquisador: Você tem aula de história?</p> <p>Manuela: Sim em espanhol também</p>

				<p>Pesquisador: O que mais você tem em inglês? Que matérias?</p> <p>Manuela: (Hesita uns 5 segundos-mãe ajuda)</p> <p>Mãe: Matemática, ciências.</p> <p>Manuela: É... Ciências.</p> <p>Pesquisador: Ciências você tem em inglês. Que legal!</p> <p>Mãe: E tem literacy.</p> <p>Manuela: É.</p> <p>Pesquisador: Você tem <i>literacy</i> em inglês ... tá.</p> <p>Manuela: E tem artes em inglês também .</p> <p>Pesquisador: Que legal E em espanhol Você tem o quê?</p> <p>Manuela: Ummmm. Espanhol mesmo né? História e geografia. (Parece não haver muito entusiasmo com as línguas inglesa e espanhola)</p> <p>(agora já mais solta e falando com mais firmeza)</p> <p>Pesquisador: Quando você morava aqui no Brasil você nunca tinha aprendido espanhol?</p> <p>Manuela: Na Leaders eu aprendi no quarto e no quinto ano. (Mostra lembranças muito vivas sobre a sua escola no Brasil)</p> <p>Pesquisador: Ah você chegou a ter aula de espanhol na Leaders que legal!</p> <p>Mãe: Uma vez por semana, só Marcelo.</p> <p>Pesquisador: Tá era só um pouquinho, né? OK. E o que que você mais gosta nas aulas que você tem na escola Manu ?</p>
152	Uso da LA para Atividades Culturais	artes / gosto de desenhar	Desenho utilizando a LA. +2	<p>Manuela: Artes (com um sorriso no rosto).</p> <p>Pesquisador: É. Mas o que é que vocês fazem na aula de artes que é gostoso ?</p> <p>Manuela: A gente desenha e eu gosto de desenhar.</p> <p>Pesquisador: Uhum. Essa aula é em inglês você falou né?</p> <p>Manuela: Aham</p>
153	Reconhecimento	não veio as notas /	Notas são importantes	<p>Pesquisador: Você tem notas boas na escola como é que estão suas notas?</p>

	o Intersubjetivo no Âmbito Escolar	matemática / não era legal	es para mim. 0	Manuela: (Olhar de dúvida) Ainda não veio as notas Mãe: Aqui no México ela nem teve notas ainda. Pesquisador: Não teve? Mãe: Mas sempre assim qual é a matéria que não eram tão boas as notas? Manuela: Matemática? Pesquisador: Matemática não era legal? Manuela: (Balança a cabeça em negação)
154	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	amigas / espanhol / inglês / Brasil / portuguesas	Meus amigos falam comigo em LA.	Pesquisador: As suas amigas..., elas falam também inglês, espanhol, português? Como é que é com as suas amigas? Manuela: As amigas aqui é só espanhol e inglês, mas lá no Brasil é português inglês e espanhol.
155	Práticas Translingües	mistura / inglês / espanhol / mais ou menos / misturava / não	Misturo as línguas que falo e tudo bem. +1	Pesquisador: E você quando conversa com as suas amigas aí no México, você mistura inglês e espanhol? Manuela: Mais ou menos. (atitude negativa ao translingüajar) Pesquisador: É? E no Brasil você misturava em inglês e português não? Manuela: Não.
156	As Quatro Habilidades	entende / espanhol ? sim / assistir televisão ? nem tudo / escrever ? aham /	Falo bem em LA. +3 Entendo o que leio em LA. +3	Pesquisador: Não? Você entende bem quando falam espanhol com você? Você já entende tudo? Manuela: Sim. (Com bastante confiança) Pesquisador: E se você assistir televisão assistir um vídeo assistir um filme. Você entende tudo também? Manuela: Nem tudo tipo tem uma palavra ou outra que eu não entendo. Mas a maioria sim. Pesquisador: E em inglês, você consegue também entender bem?

		ler / não comprei livros / gosta / aham.	Entendo o que ouço em LA. +2 Escrevo bem em LA. +3	Manuela: Aham. Pesquisador: Que legal! Escrever você escreve bem também não? Manuela: Sim Pesquisador: Em inglês e em espanhol? Manuela: Aham. Pesquisadora: E em português? Manuela: Aham. Pesquisador: Caramba! Ler você lê livros em espanhol português e inglês também? Manuela: Espanhol não muito porque eu ainda não comrei muitos livros em espanhol. Mãe: É que a nossa biblioteca não tem muitos livros em espanhol. Pesquisador Tá. Manuela: Mas em inglês eu comrei uma coleção de livros em inglês. É... Faz pouco tempo. Pesquisador: Você gosta de ler? Manuela: Aham
157	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	família / português / no Brasil falava em inglês	Em minha casa, falamos mais de uma língua. +3	Pesquisador: Na sua casa com sua família vocês conversam o quê? Manuela: Português. Pesquisador: O tempo todo em português? Manuela: Sim. Mãe: Conta lá do Brasil. Pesquisador: E no Brasil como era? Mãe: Você falava em inglês. Pesquisador: No Brasil você falava em inglês. Manuela: É. Pesquisador: A sua mãe falava inglês com você? Manuela: É às vezes. Pesquisador: O seu pai também fala inglês? Manuela: Fala.
158	Reconhecimento	tios / avós?	Meus parentes	Pesquisador: E assim, tios, avós eles só falam em português ou falam inglês também?

	o Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	inglês / um pouco	falam comigo em LA. +1	Manuela: Em inglês também um pouco. Pesquisador: É? E você conversava com eles? Mãe: Algumas tias. Tem umas tias Marcelo minha irmã que mora nos Estados Unidos. E essa tia ela fala em inglês. Mas os tios do Brasil, em português.
159	Vivências de uso	precisou / não conseguiu? não / falava inglês	Misturo as línguas que falo e tudo bem. +1	Pesquisador: Já teve alguma vez que você precisou usar espanhol e não conseguiu e ficou chateada? Manuela: (Pensa um pouco) Não. Mãe: Mas no começo quando você não conseguia falar espanhol com as suas amigas o que você fazia? Que língua você falava com elas? Manuela: Eu falava em inglês. Mãe: No começo acontecia muito dela não saber falar da palavra em espanhol e ela falava em inglês. E as amigas entendiam. (Por amiga aqui entende-se colegas de sala)
160	Estratégias Pessoais de Aprendizagem	goste / só em inglês? não / em espanhol? Não. / em português? Tudo!	Assisto a filmes em LA. +2	Pesquisador: E as amigas entendiam e tudo bem. Ah legal! E aí você conseguia se comunicar. Tem alguma coisa que você goste de fazer só em inglês? Manuela: Não (longo, pensativo) Pesquisador: E tem alguma coisa que você gosta de fazer só em espanhol? Manuela: Não também. Pesquisador: E só em português? Manuela: Sim. Pesquisador: Sim o quê? Manuela: Tudo! Pesquisador: Tudo? Você prefere falar português? Manuela: Sim. Mãe: Principalmente agora. Ver filmes eles gostam mais em português. Pesquisador: Que legal é um apego e uma forma de manter.



				<p>Mãe: É. Agora eu gosto porque é uma forma de manter e agora eu não falo mais inglês com eles para poder manter o português.</p> <p>(Mãe interrompe para falar que tem um grupo formado no <i>Instagram</i> sobre português como língua de herança Brasileiros que moram no México e que se encontravam antes da pandemia. Eles querem manter o português e inclusive têm filhos nascidos no México e, portanto, querem ensinar o português aos filhos.)</p> <p>(Manuela quase cai da cama. Damos risada ela solta ursinho pega o celular e fica olhando diretamente para câmera Agora com bastante confiança.)</p>
161	Uso da LA para Atividades Culturais	games, video, desenhar, cozinhar? Em português.	Assisto a filmes em LA +1	<p>Pesquisador: Última pergunta Manu. Coisas do tipo assim games, assistir vídeo ou desenhar, cozinhar receitas... você gosta de fazer em inglês e em português ou em espanhol mais ou tanto faz?</p> <p>Manuela: Em português mais.</p> <p>Pesquisador: É. Tudo você está preferindo fazer em português.</p> <p>Manuela: (decidida) Sim.</p>
162	Fechamento			<p>Pesquisador Manu era só isso que eu ia te perguntar Muito obrigado meu amor. Você quer falar alguma coisa?</p> <p>(Ao longo de toda a entrevista não percebemos traços do Espanhol na fala de Manuela)</p> <p>(Manuela - sai rapidamente. Mãe e eu damos risada e nos despedimos)</p>

### Entrevista 11 - Mariana

Seqüência	Indicadores	Unidades de Registro	Unidades de Contexto, intensidade e direção	Transcrição e Elementos Paralingüísticos da Enunciação

163	Informações iniciais	português e inglês? Sim.		<p>(Mariana nasceu no Reino Unido de família brasileira e portuguesa. Tem um sotaque marcadamente português e uma certa dificuldade, mas fez questão de poder falar com o pesquisador em português.)</p> <p>Pesquisador: Quantos anos você tem?</p> <p>Mariana: Doze.</p> <p>Pesquisador: Você tem 12 anos e você fala português e inglês é isso?</p> <p>Mariana: Sim.</p> <p>Pesquisador: Você fala alguma outra língua além do português e do inglês?</p> <p>Mariana: Não. Eu queria aprender coreano.</p>
164	Autopercepção de Competência Bilíngue	fala melhor / inglês	Autopercepção negativa	<p>Pesquisador: Coreano? E você acha que você fala português e inglês tão bem ou algum melhor que o outro?</p> <p>Mariana: Algum melhor que o outro.</p> <p>Pesquisador: Qual que você fala melhor?</p> <p>Mariana: Inglês.</p>
165	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar ... Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	inglês / aprendeu / isso / seu pai e sua mãe falam português / falava português ? sim / as pessoas não falavam comigo / não sabia	Em minha casa, falamos mais de uma língua. +2	<p>Pesquisador: Inglês você aprendeu aí na Inglaterra você nasceu aí certo?</p> <p>Mariana: Isso.</p> <p>Pesquisador: Como é que foi, me conta... Você nasceu aí mas o seu pai e a sua mãe falam português?</p> <p>Mariana: Isso.</p> <p>Pesquisador: E quando você era bebezinha você falava português com eles.</p> <p>Mariana: Perdão?</p> <p>Pesquisador: Quando você era pequenininha, quando você era bebê você falava português?</p> <p>Mariana: Sim.</p> <p>Pesquisador: E depois você aprendeu inglês na escola?</p> <p>Mariana: Sim.</p> <p>Pesquisador: E você lembra como foi aprender inglês na escola?</p>

		como falar		<p>Mariana: Eu não me lembro muito. A única coisa que eu lembro é que as pessoas não falavam comigo porque elas achavam que eu não sabia como falar.</p> <p>Pesquisador: (risos) E o português você aprendeu em casa com a sua família.</p> <p>Mariana: Isso.</p>
166	As Quatro Habilidades	fala bem? não / falo inglês todo dia	Meus amigos falam comigo em LA. -2 Falo bem em LA. -1	<p>Pesquisador: Você acha que você fala português bem ?</p> <p>Mariana: Não. (risos).</p> <p>Pesquisador: Porque não Mariana?</p> <p>Mariana: Porque eu falei inglês todo dia. Eu falo inglês todo dia. E quando eu falo português ... eu falo inglês mais porque eu falo com as minhas amigas.</p>
167	As Quatro Habilidades	entendo / sim / assistir / filme / entendo / escrever ? não / consigo ler / um bocadinho	Escrevo bem em LA. -2 Entendo o que leio em LA. +1 Entendo o que ouço em LA. +2	<p>Pesquisador: E você entende bem quando falo português com você?</p> <p>Mariana: (Com hesitação) Entendo ... sim.</p> <p>Pesquisador: Se você assistir um filme em português Ouvi uma música em português você entende ?</p> <p>Mariana: Entendo.</p> <p>Pesquisador: E você escreve em português?</p> <p>Mariana: Perdão?</p> <p>Pesquisador: Você consegue escrever em português ?</p> <p>Mariana: Não.</p> <p>Pesquisador: E você consegue ler em português?</p> <p>Mariana: Sim, eu consigo ler. Um bocadinho. Sim.</p>
168	Estruturação Escolar	escola? bem grande / aula de chinês / francês	Minha escola é grande. +3 Tenho 3 ou mais	<p>Pesquisador: Me conta um pouco da sua escola... ela é uma escola grande, pequena? Como ela é?</p> <p>Mariana: Uhm bem grande.</p> <p>Pesquisador: Você tá em que ano aí na Inglaterra?</p> <p>Mariana: Oito.</p> <p>Pesquisador: Como chama em inglês?</p>

		/espanhol / aprendi	aulas semanais de LA. -1	<p>Mariana: <i>Eighth year of Secondary School.</i></p> <p>Pesquisador: Na sua escola você tem aula de alguma outra língua?</p> <p>Mariana: Sim tem aula de chinês, aula de francês, e aula de espanhol.</p> <p>Pesquisador: E você já estudou essas línguas alguma vez ou não?</p> <p>Mariana: Eu já aprendi chinês e espanhol, mas eu não sei francês.</p>
169	Processos e Métodos de Ensino	espanhol / não difícil / bem difícil / tudo em inglês / gostava das aulas / professores / pessoas chatas	Gosto das aulas de LA. +1 Estudo outras disciplinas em LA. -2	<p>Pesquisador: E o que você achou dessas línguas?</p> <p>Mariana: Eu preciso fazer espanhol. Eu não acho muito difícil, mas...Eu achei esse mês um pouco bem difícil.</p> <p>Pesquisador: Eu imagino. E na escola você tem algumas atividades que sejam nas outras línguas e não em inglês ou é tudo em inglês?</p> <p>Mariana: É tudo em inglês.</p> <p>Pesquisador: Nas suas aulas de línguas, quando você estudou chinês e espanhol, você achava que ... você gostava das aulas ou você achava ela chatas?</p> <p>Mariana: Eu gostava das aulas. Eu não gostava dos professores.</p> <p>Pesquisador: Por quê?</p> <p>Mariana: Por causa que pessoas são chatas.</p>
170	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	tenho boas notas	Notas são importantes para mim. +2	<p>Pesquisador: E você tinha boas notas?</p> <p>Mariana: Em inglês eu tenho boas notas sim.</p>
171	Reconhecimento Intersub	tinha outras pessoas / única /	Meus amigos falam comigo	<p>Pesquisador: Em inglês? Seus colegas na escola sabem outras línguas?</p>

	jetivo no Âmbito Escolar	fala outra língua / amigos? só inglês	em inglês. -2	Mariana: Tinha outras pessoas na escola que fala outras línguas, mas eu sou a única pessoa na minha aula que fala outra língua. Pesquisador: E você é a única que fala português eu imagino. (Problemas de áudio. Pesquisador repete a pergunta.) Mariana: Provavelmente não sei. Eu acho que sim. Pesquisador: Os seus amigos e as suas amigas falam só em inglês? Mariana: Uhm... sim só em inglês.
172	Reconh eciment o Intersub jetivo no Âmbito Familiar ... Reconh eciment o Intersub jetivo no Âmbito Comuni tário	portuguê s? minha família / toda? sim. / não foi diferente / minha mãe / avó sabe inglês / chateada não falo / certas / corrige / normal	Meus parentes falam comigo em LA. +3 Meus pais e meus irmãos elogiam meu domínio da LA. -2	Pesquisador: E na sua família me conta como é que é você fala português com quem? Mariana: Com minha família. Pesquisador: Com a sua família toda? Mariana: Sim. Pesquisador: Quem? Mãe, pais, irmãos, tios? Mariana: Sim. Pesquisador: Todo mundo? Mariana: Sim. Pesquisador: OK. Você fala com as pessoas aqui no Brasil de vez em quando? Mariana: Não, não muito. Pesquisador: Você já veio para o Brasil? Mariana: Sim. Pesquisador: E como é que foi falar com as pessoas aqui no Brasil. Mariana: Não foi muito diferente do que falar com a minha mãe aqui em casa. Mas eu só foi (sic) pro Brasil duas vezes. Não lembro da minha primeira vez que eu era um bebê. Mas não era muito diferente do que conversar com a minha mãe. (a mãe intervém para dizer que eles vão com mais frequência para Portugal, porque seu marido é português.) Pesquisador: Então me conta como é falar português lá em Portugal Mariana?

				<p>Mariana: Não é muito diferente porque a minha vó sabe inglês. E ela fica chateada quando eu falo palavras não certas. Mas não é muito diferente.</p> <p>(mãe intervém para explicar que a avó corrige Mariana quando ela quer falar português.)</p> <p>Pesquisador: O Mariana e como é que você se sente quando a sua avó te corrigir quando ela fala para você falar certo?</p> <p>Mariana: Minha mãe e meu pai assim a mesma coisa então é normal.</p> <p>Pesquisador: (Risos) Você corrige a sua mãe quando ela fala inglês errado ou não?</p> <p>Mariana: Sim. (a mãe atrás confirma) (risos)</p>
173	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	Fala bem? Não nunca. Não fala bem? Não corrigem? sim.	Meus pais e meus irmãos elogiam meu domínio da LA. -2	<p>Pesquisador: Me diz uma coisa. Alguém já falou para você que você fala português muito bem?</p> <p>Mariana: Não nunca. (risos) Nunca. Ninguém.</p> <p>Pesquisador: Mas já te falaram que você não fala bem português?</p> <p>Mariana: Não.</p> <p>Pesquisador: Também não falaram? Mas as pessoas que corrigem né?</p> <p>Mariana: Sim.</p> <p>Pesquisador: E você tem essa impressão que você não fala bem português porque as pessoas te corrigem? É isso?</p> <p>Mariana: Sim.</p>
174	Vivências de uso	precisou / não conseguiu? muitas vezes. / normalmente conseguiu? sim	Quando precisei da LA, consegui usar. +1	<p>Pesquisador: E teve alguma situação em que você precisou falar português e não conseguiu?</p> <p>Mariana: Muitas vezes.</p> <p>Pesquisador: Ah é? me conta de alguma situação onde isso aconteceu que você se lembre.</p> <p>Mariana: No restaurante. (Mãe ri atrás)</p> <p>Pesquisador: Isso foi em Portugal ou no Brasil?</p> <p>Mariana: Em Portugal.</p> <p>Pesquisador: Mas normalmente você consegue falar com as pessoas?</p>

				Mariana: Sim.
175	Uso da LA para Atividades Culturais	cozinhar / melhor que aqui / outra coisa? não	Cozinho com receitas em LA. +2	<p>Pesquisador: E existem coisas que você gosta de fazer em português? Por exemplo ouvir uma música ou ler alguma coisa ou cozinhar usando receitas brasileiras ou portuguesas? Tem alguma atividade que você prefere fazer em português?</p> <p>Mariana: Sim cozinhar. Tudo a comida do mundo é melhor da comida aqui. (sic).</p> <p>Pesquisador: E daí como você faz para cozinhar você pega uma receita brasileira ou uma receita das portuguesas?</p> <p>Mariana: Eu vou para minha mãe, chateio ela e daí ela precisa me ajudar.</p> <p>Pesquisador: Alguma outra coisa que você gosta de fazer em português?</p> <p>Mariana: Não.</p> <p>Pesquisador: O resto você prefere fazer inglês né?</p> <p>Mariana: Sim.</p>
176	Fechamento			<p>Pesquisador: Muito bom Mariana. Era só isso que eu precisava te perguntar. Te agradeço um montão. Muito obrigado.</p>

## Entrevista 12 - Morena

Seqüência	Indicadores	Unidades de Registro	Unidades de Contexto, intensidade e direção	Transcrição e Elementos Paralinguísticos da Enunciação
177	Informações Iniciais			<p>Morena mora no Estados Unidos há sete anos com sua família Brasileira. Ela pediu para que sua entrevista fosse feita em inglês, língua na qual se sente mais confortável. Ao longo da entrevista, manteve-se com um sorriso no rosto, embora parecesse um pouco rígida e desconfortável.</p> <p>Pesquisador: So tell me a little about yourself. How old are you?</p>

				<p>Morena: I'm twelve.</p> <p>Pesquisador: And you're from Brazil. You're Brazilian?</p> <p>Morena: Yes.</p>
178	Autopercepção de Competência Bilíngue	not that good / nt anymore	Autopercepção negativa	<p>Pesquisador: You were born here in Brazil...OK. And, how much Portuguese do you still know? Your dad tells me you're not very comfortable with Portuguese by now, right?</p> <p>Morena: Yeah, I'm not that good at Portuguese, Not anymore.</p> <p>Pesquisador: (Risos). You're from São Paulo? Is that where you were born?</p> <p>Morena: (Hesita) Uhm... Yeah.</p>
179	Estruturação Escolar	Middle School		<p>Pesquisador: So, I assume you're in middle school, now. Is that what it is?</p> <p>Morena: Yes.</p> <p>Pesquisador: What grade are you in?</p> <p>Morena: I'm in seventh grade.</p> <p>Pesquisador: So, you're in seventh grade, and what's the name of your school?</p> <p>Morena: (Inaudível)</p> <p>Pesquisador: Sorry?</p> <p>Morena: Hoffman Middle School.</p>
180	Autopercepção da Competência Bilíngue	learning / Spanish / a little	Tenho três ou mais aulas semanais de LA. -1	<p>Pesquisador: So, you speak English, you speak Portuguese, and do you know any other languages apart from English and Portuguese?</p> <p>Morena: Uhm, I'm learning how to speak Spanish.</p> <p>Pesquisador: But, do you think you can communicate with people, talk to people in Spanish? How's that?</p> <p>Morena: Uhm, just a little bit.</p>
181	As Quatro Habilidades	I can talk / I can understand / just read /	Falo bem em LA. +2 Compreendo o que	<p>Pesquisador: Just a little. Uhum. And Portuguese, can you talk to people in Portuguese still comfortably?</p> <p>Morena: (inaudível)</p> <p>Pesquisador: Sorry, I couldn't hear you.</p> <p>Morena: Yeah, I can talk to people in Portuguese.</p>



		write? not really	ouço em LA. +2 Escrevo bem em LA. -1 Compreendo bem o que leio em LA. +1	<p>Pesquisador: You learned Portuguese as a kid, right? Do you understand it well when people speak to you in Portuguese, or do you have some difficulties?</p> <p>Morena: Yeah. I can understand people when they speak Portuguese.</p> <p>Pesquisador: OK. Can you read in Portuguese? Do you read books or something in Portuguese?</p> <p>Morena: I just read when my mom texts me something in Portuguese.</p> <p>Pesquisador: Ok, Oh, she does it in Portuguese?</p> <p>Morena: Yeah.</p> <p>Pesquisador: And can you write anything in Portuguese?</p> <p>Morena: Uhm. Not really, no.</p>
182	Estruturação Escolar	somre Brazilians / teachers / cool /other school / courts / pretty big / just Spanish	Minha escola é grande. +3 Estudo outras disciplinas em LA. -2	<p>Pesquisador: You learned to read and write in the States, already, right? You didn't go through the literacy process here in Brazil, right?</p> <p>Morena: No.</p> <p>Pesquisador: Tell me a little about your school. What's it like?</p> <p>Morena: Uhm, well. I don't know much about it, because, like, we're doing it through Zoom...</p> <p>Pesquisador: Oh yeah!</p> <p>Morena: But, there are also some Brazilians there. I've met some. I'm also getting to know more teachers, and they're also pretty cool.</p> <p>Pesquisador: Is this your first year in that school?</p> <p>Morena: Yes.</p> <p>Pesquisador: Ah, OK! So, you just moved into that school. What was your other school like, your prior school like?</p> <p>Morena: It was pretty cool. Like there were, there was (sic) some basketball courts and stuff. There were also, like, some things for us to play. Like, it was... it was pretty big. So, like we could walk around, it was like...</p>

				<p>Pesquisador: And you're studying Spanish at school, right?</p> <p>Morena: Yeah.</p> <p>Pesquisador: And do you take Spanish classes, or do you study any subjects, for example, do you study Math in Spanish, or Science in Spanish?</p> <p>Morena: No, it's just Spanish class.</p>
183	Processos e Métodos de Ensino	lessons? fun / plays games / breaks / just don't sit	Gosto das aulas de LA. +2	<p>Pesquisador: Right. Do you like your lessons?</p> <p>Morena: (Sorri e responde sem hesitar) Yeah. It's fun.</p> <p>Pesquisador: They're fun. How long have you been learning Spanish?</p> <p>Morena: Uhm. For, like, it's a month, now.</p> <p>Pesquisador: You say your lessons are fun. Why? What happens in your lessons.</p> <p>Morena: Well, like, my teacher, she, like, she plays games with us. We also get, like, sort of breaks in between. So we just don't sit there the whole time. And she just makes it more fun for us.</p>
183	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	good grades? Yeah	Notas são importantes para mim. +2	<p>Pesquisador: OK. And do you have good grades in Spanish?</p> <p>Morena: Yeah.</p>
184	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	speak Spanish well?/ like me	Meus colegas falam bem em LA.	<p>Pesquisador: What about your classmates? Do they speak Spanish well? Or are they pretty much like you?</p> <p>Morena: Well, they're kind of like me.</p> <p>Pesquisador: And the fact that you know Portuguese, does that make a difference? Does that give you an edge? An advantage?</p> <p>Morena: Yeah, it helps.</p>

185	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Familiar	home? Mostly English.	Em minha casa falamos mais de uma língua. -1	<p>Pesquisador: Now, in your family, at home, what language do you guys use?</p> <p>Morena: Mostly English.</p>
186	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Comunitário	mix? just / talking to / grandparents / not in our house / prefer to speak Portuguese	Meus parentes falam comigo em LA.	<p>Pesquisador: Do you sometimes speak Portuguese, or do you like, mix Portuguese and English?</p> <p>Morena: I just... I talk in Portuguese when I'm, like, talking to my grandparents, and siblings, but not in our house.</p> <p>Pesquisador: Your grandparents live here in Brazil.</p> <p>Morena: No, they're here in America.</p> <p>Pesquisador: Oh, they're in America. But they prefer to speak Portuguese to you.</p> <p>Morena: Yeah.</p>
187	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito Escolar	friends / Spanish / Korean / Portuguese	Meus colegas falam bem em LA.	<p>Pesquisador: What about friends? Do you have friends who speak Portuguese or another language?</p> <p>Morena: Uhm. I have a couple friends that speak uhm Spanish, and I have some others that speak Korean, and I have these new ones that I met. They also speak Portuguese.</p>
188	Reconhecimento Intersubjetivo no Âmbito	communities / other languages / no	Meus amigos falam comigo em LA. -2	<p>Pesquisador: Apart from school, in other places, other communities that you may go to, like, church or a group of friends, or a camp, or an activity outside school, do you ever use any other language apart from English?</p> <p>Morena: Uhm. No, I don't.</p> <p>Pesquisador: Just English, right?</p> <p>Morena: Yeah.</p>

	Comuni tário			
189	Reconh eciment o Intersub jetivo no Âmbito Escolar	anyone / told / speak well? not really	Meus colegas acham que falo bem em LA. -2	Pesquisador: Has anyone ever told you that you speak Portuguese well? Morena: Not really, because they don't really know what that's supposed to sound like. (Levando em consideração apenas o reconhecimento dos pares aqui)
190	Reconh eciment o Intersub jetivo no Âmbito Família r	anyone / said / Portugues e / bad / My family members / I don't know that much	Meus pais e irmãos elogiam meu domínio de LA. -2	Pesquisador: And has anyone ever said to you that you don't speak Portuguese well, that your Portuguese is bad? Morena: Aham. My family members. Pesquisador: They tell you that? How do you feel about that? Morena: I mean... I don't know... I know that I'm not... I don't know that much, so I'm kind of fine with it.
191	Vivênci as de uso	needed to use? don't think so. couldn't / no	Quando precisei da LA, consegui usar.	Pesquisador: Have you ever been in a situation when you needed to use Portuguese and you managed to do it well? Morena: Uhm. I don't think so. Pesquisador: Or the other way around. Have you ever been in a situation when you needed to use Portuguese and you just couldn't, you know, you flopped? Morena: No.
192	Uso da LA para Ativida des Culturai s	like listening to music / another language / cooler	Ouçõ músicas em LA	Pesquisador: Now is there anything you like to do in one of these foreign languages, be it Portuguese or Spanish rather than English. Say for example read a certain type of book or listen to a certain type of music, or cook recipes, or whatever? Is there anything you like to do in Portuguese or in Spanish?

				<p>Morena: Uhm. I like listening to music in another language. It just makes me ... i don't know, it's cooler, because it's something different.</p> <p>Pesquisador: So, you listen to Brazilian music.</p> <p>Morena: I listen to some... like very little.</p> <p>Pesquisador: Right. Other than that, it's English all the time, right?</p> <p>Morena: What?</p> <p>Pesquisador: Other than that, it's English all the time, right? Everything you do in your life is in English...</p> <p>Morena: Yeah.</p>
193	Fechamento			<p>Pesquisador: Morena, that's pretty much it. These are all the questions I needed to ask you. Is there anything you would like to ask me?</p> <p>Morena: Uhm. No.</p> <p>Pesquisador: Listen. Thank you very much. that was wonderful, that was great. Can I speak to your Dad for another minute, please?</p> <p>Morena: Yes. (retira-se)</p> <p>(Pesquisador passa a conversar com o pai sobre algumas amenidades)</p>