

**ONE PERSON ONE LANGUAGE: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA ACERCA
DAS CRENÇAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE PRESTÍGIO
EM CURITIBA (PR)**

*One person one language: An exploratory study about teachers' beliefs regarding elite
bilingual education in Curitiba (PR)*

Layla Gabriel de OLIVEIRA
Universidade Federal do Paraná
laylaoliveira.ufpr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3142-6739>

Alison Roberto GONÇALVES
Universidade Federal do Paraná
arg@ufpr.br
<https://orcid.org/0000-0003-0959-7053>

RESUMO: Este estudo teve como objetivo investigar as crenças sobre o bilinguismo que compõem o imaginário social do professor da educação bilíngue de elite em Curitiba (PR), a partir dos resultados de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, conduzida com duas profissionais da educação bilíngue da cidade. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas para gerar os dados e, então, categorias de análise foram definidas. A partir dos resultados, foram discutidas as crenças sobre o que significa ser bilíngue, sobre conceitos de língua e sobre práticas pedagógicas no contexto da educação bilíngue. Entre os principais achados do estudo, nota-se a prevalência de uma visão monolítica do bilinguismo, como dois sistemas monolíngues independentes. Esta visão também influencia sua prática pedagógica, que prioriza a instrução na L2 em imersão, sem o uso da L1. Suas visões de língua estão atreladas à uma compreensão utilitária de língua para a comunicação, ao mesmo tempo que contemplam as dimensões históricas e culturais que compõem a língua que ensinam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Bilíngue; Crenças; Imaginário Social; Bilinguismo.

ABSTRACT: This article investigated the beliefs about bilingualism that make up the social imaginary of elite bilingual education teachers in Curitiba (PR), based on the results of a qualitative-interpretative research, which was conducted with two bilingual education professionals from the city. Semi-structured interviews were carried out to generate the data and the following analytical categories were defined: views on what it means to be bilingual, teachers' language conceptions, and pedagogical practices in the context of bilingual education. We identified the prevalence of a monolithic view of bilingualism, which is seen as two independent monolingual systems. This view also influences their pedagogical practices, which prioritizes instruction

in L2, without the use of L1. Their views on language are attached to a utilitarian understanding of language for communication, while also considering the historical and cultural dimensions that are part of the language they teach.

KEYWORDS: Bilingual Education; Beliefs; Social Imaginary; Bilingualism.

INTRODUÇÃO

Na última década, houve um aumento significativo das escolas bilíngues por todo o Brasil, principalmente no trânsito português-inglês, e que atendem um público considerado de elite (Megale e Liberali, 2016). Conforme Megale (2019) alerta, poucas pesquisas têm sido realizadas para entender este fenômeno no país e muitas perguntas ainda não foram respondidas. De acordo com a autora, um dos maiores problemas em relação aos conceitos de educação bilíngue e de sujeito bilíngue é que, por causa da amplitude dessas definições, existe espaço para compreensões equivocadas que, possivelmente, influenciam no trabalho pedagógico realizado. Destarte, o presente trabalho¹ busca contribuir localmente ao explorar questões que estruturam o imaginário social² docente e influenciam em sua prática pedagógica na educação bilíngue de elite em Curitiba (PR).

Para entender um pouco mais desse complexo e ainda inexplorado cenário, definimos como objeto de investigação deste trabalho as crenças de duas professoras do contexto da educação bilíngue de elite. Conforme Barcelos (2004) discute, investigar crenças pode nos dar acesso às compreensões e ideologias influentes em determinado contexto, nos ajudando a entender fatores importantes que são estruturantes do tipo de educação realizada, enquanto também nos auxilia a interpretar as ações e os processos de tomada de decisão realizados. Enquanto construtos “socialmente construídos e contextualmente situados” (Barcelos, 2015, p. 304), as crenças podem refletir dinâmicas sociais que emergem em determinados contextos. Não obstante, Barcelos (2004) explica que as crenças são ferramentas que nos ajudam a interpretar experiências, podendo, então, nos oferecer *insights* a respeito da prática pedagógica das professoras entrevistadas.

O artigo inicia com a discussão do referencial teórico, a partir de um retrato da educação bilíngue de prestígio (Fortes, 2015; Garcia, 2009; Garcia & Tupas, 2019; Megale & Liberali, 2016; Megale, 2019) e de influentes ideologias atreladas a este contexto educacional (Heller, 2007; Jordão & Matinez, 2009; Jordão & Marques, 2017, Park & Wee, 2021), seguido pela

¹ A presente pesquisa foi inicialmente realizada para o trabalho de conclusão de curso da primeira autora. Posteriormente, a pesquisa foi aprofundada e reelaborada para o presente artigo.

² O termo “imaginário social”, cunhado por Taylor (2002), é utilizado para denominar uma estrutura que organiza o conhecimento e entendimento de uma sociedade. De acordo com Andreotti, Pereira e Edmundo (2017), “é o imaginário social que rege o senso comum e permite o aparecimento, articulação e legitimação de múltiplas ideologias” (2017, p. 43). Assim, os imaginários sociais criam uma estrutura descritiva e normativa dentro da sociedade, delimitando como as coisas são e devem ser (Andreotti, Pereira & Edmundo, 2017).

metodologia da pesquisa, onde são detalhados os instrumentos e procedimentos utilizados para gerar os dados do estudo. Por fim, discutimos as crenças das professoras sobre suas concepções de língua e bilinguismo dentro do quadro teórico apresentado.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO

De acordo com Megale (2019), a educação bilíngue se divide em dois grandes domínios: um voltado para alunos de classes dominantes e outro para alunos de grupos minoritários. A autora explica que "por uma educação bilíngue voltada para alunos de classes dominantes, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma" (Megale, 2019, p. 15). Os adjetivos propostos para este domínio de educação bilíngue (de elite, de prestígio) chamam atenção para o status socioeconômico do indivíduo ou da língua adicional, já que "elite" enfatiza a posição social ocupada por aqueles que desejam se tornar bilíngues, enquanto "prestígio" foca na representação ideológica e política que é atribuída a diferentes idiomas (Fortes, 2015, p. 2). Para Megale e Liberali (2016, p. 12), a denominação "de elite" está ligada às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas.

Mais recentemente, para deslocar a ênfase do status econômico e prestígio social, termos como "bilinguismo eletivo" e "bilinguismo voluntário" têm sido empregados, focando na questão da escolha. Para Fortes (2015), essa mudança evoca uma espécie de agência por parte do sujeito, que também está de acordo com outras definições presentes na discussão sobre bilinguismo. A definição de *educação bilíngue elite/prestígio* passa por certo status facultativo do aprendizado, assim como está atrelado a um contexto socioeconômico privilegiado e ao prestígio atribuído à língua adicional. Essas denominações também se estabelecem em oposição a outro tipo de educação bilíngue, voltada para grupos minoritários. De acordo com Maher (2007), para indivíduos pertencentes a grupos marginalizados pela sociedade, o bilinguismo não é uma escolha:

Enquanto que para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes, o bilinguismo é compulsório. A esse alunado não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e a se tornar bilíngue (Maher, 2007, p. 68).

Desta forma, percebe-se que os dois principais domínios da educação bilíngue estão

separados por um cenário de desigualdade social, dado que a educação bilíngue de prestígio ocorre, majoritariamente, em contextos educacionais elitizados enquanto é sustentada por ideologias dominantes. García (2009) argumenta que a educação bilíngue ficou reconhecida no mundo como sendo capaz de fazer para o povo o que fez pela elite – garantir a aquisição de línguas poderosas através da escolarização enquanto educa (2009, p. 38). No entanto, a mesma autora explica que tem se confundido cada vez mais a educação bilíngue com o aprendizado de línguas adicionais, quando, na verdade, o objetivo da educação bilíngue deveria ser mais amplo, envolvendo a construção de repertórios e práticas discursivas em diferentes áreas do conhecimento, o que vai além do simples aprendizado de uma nova língua. O crescimento do número dessas escolas e sua divulgação em massa na mídia fizeram com que essa modalidade da educação bilíngue seja comumente considerada como "a educação bilíngue do Brasil" (Megale, 2019, p. 24).

A educação bilíngue de elite, especialmente no que se refere à língua inglesa, hoje está estruturada dentro de uma 'indústria da língua' (Heller, 2007, p.187), o que faz com que a institucionalização do ensino de línguas não se torne apenas uma ferramenta para a venda de cursos e de materiais didáticos, mas também reconceitualiza o conceito de língua, que passa de um marcador essencial da identidade inalienável de um indivíduo para um recurso que pode ser adquirido, desenvolvido e gerido para fins lucrativos (Park & Wee, 2021). Desta forma, a língua se torna um produto, cujas características culturais ou etnolinguísticas são redefinidas para um sistema de habilidades e competências mensuráveis que, alienadas de contexto, são facilmente commodificados para uma indústria cada vez mais expansiva. Essa indústria elegeu o bilinguismo como uma vantagem competitiva no mercado de trabalho, o que, por sua vez, consolidou um viés neoliberal à educação bilíngue.

Park e Wee (2021) acrescentam que o ensino e a demanda do inglês não provêm necessariamente de um recurso comunicativo, mas como um indício de 'cosmopolitismo', 'modernidade' e 'privilégio', alinhando o indivíduo e suas habilidades dentro do sujeito neoliberal ideal (2021, p. 71). Portanto, para uma língua como o inglês ser commodificada, necessita-se de um divórcio dos contextos sociais, conceituando a língua como uma qualificação a ser atingida, um objeto material a ser adquirido, sistematicamente quantificada, que determina o valor do indivíduo conforme o alinhamento de suas competências com o modelo desejado (2021, p. 73). A educação bilíngue entra nesse cenário como uma solução conveniente, com a premissa de que quem tem condições de pagar será favorecido em diferentes

contextos sociais. Neste âmbito, os processos de comodificação linguística, atrelados a uma economia neoliberal cada vez mais globalizada, enfatizam o conhecimento em línguas e os multiletramentos como necessários para uma inserção no mercado de trabalho (Heller, 2007, p. 176). Tal relação expande ainda mais a influência anglo-americana na economia global, e consequentemente traz o inglês anglo-americano como força dessa expansão (Heller, 2007, p. 259).

Não obstante, um dos instrumentos estruturantes do imaginário social neste cenário é o conceito de língua atrelado a um estado-nação. Frequentemente, a língua está ligada a variantes de prestígio faladas em países que são potências mundiais, como os Estados Unidos e a Inglaterra, e que passam a servir como a principal referência de normas linguísticas, valores culturais e ideologias para seus aprendizes, inclusive na educação bilíngue de elite. Os chamados falantes-nativos são então vistos como o modelo ideal da língua e aqueles que detêm o poder sobre ela. A esse respeito, Jordão e Martinez (2009) discutem que [...] os usuários da língua inglesa são percebidos como membros signatários de uma cultura homogênea, imperialista, que impõe por força econômica seus valores locais a países mais pobres, vítimas deste poderio” (p. 248).

Neste âmbito, podemos notar que diversas ideologias confluem no imaginário social estruturante da educação bilíngue de elite, enquanto são influentes na prática realizada pelo professor, não somente no que tange ao conceito de língua como um código proveniente de um estado-nação específico, mas também em sua compreensão do que é o bilinguismo e o que significa ser um sujeito bilíngue. Desta forma, discutimos estes conceitos a seguir.

VISÕES SOBRE O BILINGUISMO

De acordo com Butler (2013), os termos bilíngue e multilíngue são amplamente usados para se referir a indivíduos que falam mais de uma língua. No entanto, o bilinguismo e o multilinguismo são fenômenos sociais, psicológicos e linguísticos altamente complexos e precisam ser compreendidos a partir de uma perspectiva multidimensional (Butler, 2013).

No âmbito acadêmico, definir o que significa ser bilíngue está no centro de muitas discussões. Há diferentes critérios que podem ser usados, o que complexifica e diversifica o termo. Para o senso comum, o sujeito bilíngue é alguém que sabe falar duas línguas, mas, como Butler (2013) destaca, esse é um amplo tópico que inclui a relação da proficiência entre as duas

línguas, a idade da aquisição, o status das línguas e seus contextos de aprendizagem, o efeito que a aquisição da L2 tem sobre a L1, a identidade cultural, entre outros.

Uma das maneiras mais frequentes de se interpretar o bilinguismo é a partir do que o prefixo “bi” propõe: a ideia de dualidade. Nessa proposta, tem-se uma noção de bilinguismo que focaliza a diferença entre as línguas que compõem o repertório de um único falante, analisando as particularidades do *code-switching*³, enxergando o bilinguismo como o funcionamento de dois sistemas independentes que existem no repertório de um único sujeito. Entre as justificativas para essa visão do bilinguismo, está a noção de que diferentes línguas são representadas por diferentes redes neurais no cérebro bilíngue, resultando em acesso diferencial na compreensão ou na produção da fala.

No entanto, essa visão do bilinguismo como dois sistemas monolíngues independentes dentro de um sujeito é antiga e tem muito a dizer sobre quem pode ser considerado bilíngue. A depender do teórico, é necessária uma equivalência de fluência, de repertório e, dentro de visões mais radicais, ter adquirido as duas línguas consecutivamente. Essa visão restrita sobre quem é o sujeito bilíngue pode ser excludente, ainda mais na realidade atual em que um sujeito pode ser exposto a diferentes realidades linguísticas ao mesmo tempo que possibilitam experiências muito diversas.

Além disso, como Garcia e Wei (2014) ressaltam, não há muitos estudos que compactuam com essa visão separatista. Recentemente, estudos neurolinguísticos conduzidos com indivíduos bilíngues confirmaram que, quando uma língua do repertório de um sujeito está sendo usada, a outra língua permanece ativa e pode ser facilmente acessada. Pesquisas sobre cognição e processamento multilíngue também apoiam a visão de que as “línguas” de falantes bilíngues interagem de forma colaborativa ao ouvir ou falar (Garcia & Wei, 2014).

Mesmo tendo as discussões sobre o bilinguismo avançado e evoluído com o passar do tempo, ainda assim, quando ouvimos falar de bilinguismo no Brasil, a noção do bilinguismo dual paira sobre o imaginário social. É comum observar, em propagandas de escolas bilíngues, a promoção de dualidade entre as línguas: o aprendizado da língua materna somado ao aprendizado da língua inglesa que, por sua vez, está atrelado à identidade do falante nativo. Com frequência, essas propagandas apontam para duas variedades hegemônicas, a estadunidense ou a britânica.

³ De acordo com o dicionário Cambridge, a alternância de código linguístico, conhecido como *code-switching*, é o ato de mudar, dentro de um diálogo, entre dois ou mais idiomas, dialetos ou sotaques.

Nesse caso, as práticas discursivas dos alunos são limitadas por esse viés conceitual estanque: o aluno terá um professor para cada língua, com suas práticas acontecendo em momentos distintos e tendo as suas competências avaliadas de forma separada, já que o planejamento pedagógico das disciplinas de língua ocorre de forma independente.

Por outro lado, a concepção de bilinguismo dinâmico argumenta contra a ideia de dois sistemas autônomos de linguagem, integrados em um único indivíduo. Como Garcia e Wei (2014) explicam, essa visão se distancia de uma análise separatista e concebe as línguas como entrelaçadas dentro de um único sistema de linguagem: "o bilinguismo dinâmico sugere que as *práticas* linguísticas dos bilíngues são complexas e inter-relacionadas; elas não surgem de forma linear ou funcionam separadamente, uma vez que existe um único sistema linguístico" (Garcia & Wei, 2014, p. 14).

Essa é uma visão que problematiza a separação implícita no imaginário social do bilinguismo como dual. Na noção de bilinguismo dinâmico, há um foco nas práticas sociolinguísticas e na forma em como as línguas funcionam e interagem dentro de um único repertório linguístico. Sendo assim, o sujeito bilíngue não aprende uma língua adicional, mas expande o seu repertório, operando também com o seu conhecimento de outras línguas. Ainda, não é possível desmembrar esse repertório, pois as línguas funcionam de forma conjunta.

Tendo discutido o cenário da educação bilíngue de elite no Brasil, sua relação com a "indústria da língua" e as principais visões do conceito de bilinguismo, passamos agora a explicar a metodologia do estudo e, a seguir, a discussão dos resultados.

METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa foi investigar as crenças de duas professoras da educação bilíngue de elite de Curitiba (PR). Para tal, a pesquisa tem natureza qualitativa, de cunho interpretativista, baseando-se na reflexividade para explorar os dados gerados. Conforme Dornyei (2007) explica, a pesquisa qualitativa se pauta pelos sentidos construídos pelos participantes ao interpretarem suas experiências e ações. Por ter orientação interpretativista, as análises apresentadas no estudo são resultados da interpretação subjetiva dos pesquisadores.

Para gerar os dados do estudo, escolhemos conduzir entrevistas semiestruturadas, pois, conforme Duarte (2004) destaca: "Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos" (p. 215). Ademais, Chizzotti (2003) explica que as pesquisas qualitativas "[...] fundamentam-

se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos (p. 52. 2003), destacando a importância de uma metodologia que propicie interação com as professoras para que pudessem interpretar suas próprias experiências.

Para a seleção dos participantes, os seguintes pré-requisitos foram definidos: a) ter histórico profissional na área de educação bilíngue na cidade de Curitiba – Paraná, e b) trabalhar com a língua inglesa. As participantes receberam, então, um convite feito pela pesquisadora principal, com quem já tinham relação profissional. Através de um convite feito pelo aplicativo WhatsApp, a pesquisadora informou às participantes que a natureza da pesquisa era acerca do bilinguismo e de sua vivência profissional, e indagou sobre o interesse em fazer parte da pesquisa. Diante de uma resposta afirmativa, foram agendados data e horário para a entrevista, que aconteceria de forma retoma. As participantes recrutadas para a pesquisa foram duas professoras da educação bilíngue de prestígio, residentes em Curitiba – Paraná. Mais informações sobre as participantes estão na Tabela 01 abaixo.

Tabela 01 – Informações demográficas sobre as participantes

Participante	Idade	Tempo de experiência	Formação
Júlia	28	5 anos	Letras Cinema e vídeo
Heloísa	26	7 anos	Letras

Fonte: os autores.

Ambas as professoras eram, no período em que a pesquisa foi realizada, professoras da educação bilíngue que trabalhavam com o trânsito português/inglês em uma escola internacional em Curitiba (PR). Júlia⁴ (entrevista 1) tinha 28 e 5 anos de carreira com o ensino de inglês, tendo experiência em escola de idiomas e escola regular bilíngue. Sua formação era em Letras e Cinema. Já Heloisa (entrevista 2) tinha 26 anos e 7 anos de carreira com o ensino de inglês, sendo os últimos quatro anos em escolas bilíngues de prestígio. Heloisa morou nos Estados Unidos por 2 anos consecutivos, era graduada em Letras e tinha pós-graduação em neuroeducação. Ambas declararam ter aprendido inglês através de experiência no exterior e com cursos em escola de idiomas.

Durante as entrevistas⁵, as professoras puderam conversar livremente sobre o tema da

⁴ Os nomes reais das entrevistadas foram substituídos para proteger sua identidade.

⁵ Seguindo recomendação da CONEP, previamente ao momento da entrevista, as professoras participantes consentiram à

forma que considerassem pertinente, podendo a entrevistadora intervir com outros questionamentos e/ou com explicações referentes às questões propostas, caso fosse necessário. O questionário foi elaborado com o intuito de apresentar perguntas claras, objetivas, que propiciassem que as participantes discorressem com espontaneidade sobre os temas abordados. Após a realização e análise posterior da entrevista 1, foi identificada a necessidade de alterar uma das perguntas, originalmente a pergunta de número 3, "qual é sua relação com inglês?", pois foi considerada subjetiva e ampla. Essa pergunta foi, então, substituída por outras duas perguntas para a entrevista 2. Abaixo, segue o questionário utilizado:

1. Para você, o que significa ser bilíngue?
2. Você se considera bilíngue? Por favor, justifique a sua resposta.
3. Quando você fala inglês, como você se sente?
4. Qual a sua visão sobre o que é língua?
5. Como professora da educação bilíngue, como você trabalha com a L1 e com a L2 em sua sala de aula? Por favor, relate um pouco sobre como você lida com o inglês e o português no seu planejamento pedagógico.

As entrevistas foram conduzidas de forma remota e síncrona. A importância da sincronicidade da pesquisa foi pensada para que a entrevistadora pudesse fazer intervenções pontuais e adicionar e/ou esclarecer questões ao longo da entrevista. O questionário para a entrevista não foi disponibilizado previamente, pois entendemos que o acesso prévio às perguntas poderia levar as participantes a desenvolverem algum viés sobre a entrevista, o que interferiria na espontaneidade desejada.

As entrevistas contaram com um dispositivo de captação de áudio para coletar o material para a posterior transcrição. Após a realização das entrevistas, o áudio foi transcrito e serviu como material para a análise de dados. Para a transcrição, foi utilizado o aplicativo *Reshape*, que é um software acessível e disponibiliza a transcrição em língua portuguesa.

Após a transcrição automática, realizamos dois tipos de alterações: a correção de palavras que foram transcritas de forma incorreta e a exclusão de recursos discursivos que

participação na pesquisa com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao assinar o termo, as participantes declararam estar participando da pesquisa de forma livre e espontânea, sem obter qualquer tipo de ônus pela sua participação. Com o termo, os pesquisadores asseguraram, ainda, seus direitos legais quanto à participação no estudo e a proteção de seus dados pessoais.

apareceram na fala oral e que não têm relevância de significado (repetição, hesitação, digressão). A partir do conteúdo final, foram identificadas três categorias para análise e discussão de dados, levando em consideração a ordem das perguntas e as respostas obtidas: a) visões sobre o bilinguismo; b) conceitos de língua; c) considerações sobre a escolha metodológica em contexto bilíngue. Cada uma dessas categorias está discutida na seção a seguir.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Júlia e Heloisa trabalhavam como professoras da educação bilíngue de prestígio em uma escola que se identifica como "internacional" e que optou por um currículo em que predominava uma metodologia de imersão na L2. No currículo específico desta escola, não era permitido nenhum tipo de comunicação em português com os alunos. Apesar de ter sido frisado durante a entrevista que elas não precisariam responder à pergunta de acordo com a filosofia de uma determinada instituição, ambas deram relatos a favor de uma metodologia imersiva, como veremos adiante na discussão dos dados.

O que significa ser bilíngue?

Na visão de Heloisa, ser bilíngue se aproxima da ideia de dois monolíngues em um, o que pode ser definido como bilinguismo dual (Garcia & Wei, 2014). A professora também reconhece que o bilinguismo pode ser definido de diferentes formas, apesar de não exemplificá-las (Butler, 2013). De acordo com a participante: "ser bilíngue pra mim, é uma pessoa que consegue se comunicar em duas línguas. É lógico que a gente sabe que tem vários conceitos de bilíngue, né? Enfim, é uma pessoa que tem influência em duas línguas" (Entrevista 2, 00:00:13).

A professora também parece disputar o estereótipo do falante nativo como modelo. Ao complementar a sua resposta, ela descentraliza este modelo e sugere que, para o sujeito bilíngue, não é necessário se adequar ao falante nativo ideal:

Pra mim o que o bilíngue não é, é uma pessoa nativa de duas línguas. Uma pessoa nativa de duas línguas pode ser bilíngue. **Mas você também pode ser bilíngue conseguindo se comunicar em duas línguas em muitas ocasiões,** se você pensar que você está confortável para se comunicar em uma segunda língua em diversas ocasiões sem precisar de um recurso ou ajuda de alguém, eu considero uma pessoa bilíngue (Entrevista 2, 00:00:13).

Também conseguimos perceber que ela transfere essa definição para o seu próprio retrato como pessoa bilíngue. Ou seja, a sua crença sobre o que significa ser bilíngue tem a ver com a sua experiência e com a afirmação da sua identidade. Ao ser questionada se ela própria se considera uma pessoa bilíngue, Heloisa menciona espontaneamente o trânsito inglês/português e a relevância da comunicação para essa definição, destacando a sua capacidade para tal situações: "Eu me comunico bem em basicamente todas as situações possíveis e impossíveis em inglês, então, português e inglês" (Entrevista 2).

A participante também compartilha a sua experiência com a língua e a sua relação com o inglês, assunto explorado na entrevista. De acordo com ela, sua relação hoje com a L2 é boa, mas não foi sempre assim. Heloisa revela um passado de dificuldade e de falta de confiança, mesmo em situações em que ela sabia que estava falando a língua "corretamente".

Agora, neste momento, eu tenho uma imersão muito forte no inglês (...) eu me sinto muito confortável falando inglês e dependendo da situação, eu me sinto mais confortável falando inglês, do que português, e dependendo também da situação que eu me sinto mais confortável falando português do que inglês. (...) **Antes de ter a imersão no inglês, mesmo tendo um nível avançado, intermediário avançado, eu não me sentia confortável, eu me sentia fora da zona de conforto**, entendeu? (...) Então mesmo em contexto profissional e mesmo sabendo do que estava falando, **mesmo sabendo que eu não estava comentando erros gramaticais, eu tinha muita falta de confiança em mim mesma** e do que eu falava (...) mas nesse momento, só por conta dessa imersão tão forte que eu tô, eu não tenho mais esse sentimento (Entrevista 2, 00:02:53 - 00:04:16).

A experiência da professora retrata o que se conhece por “síndrome do impostor”, quando sentimentos de baixa autoestima, falta de confiança e, até mesmo, ansiedade aparecem no discurso de professores de inglês como L2. Como Llorca e Calvet-Terré (2022) argumentam, esta é uma implicação direta da ideologia do falante nativo na formação e prática docentes. Apesar de anteriormente ter explicado que não é necessário ser nativo para ser bilíngue, este modelo parece influenciar em sua experiência como falante da língua, tendo em vista que a imersão que menciona em sua resposta está relacionada diretamente com a interação com um falante nativo, pois a professora é casada com uma pessoa estadunidense. Apesar do cônjuge também falar português, a língua que se estabeleceu de comunicação entre os dois dentro de casa foi o inglês. Consequentemente, a língua ocupa um espaço afetivo grande no repertório da filha do casal. Heloisa relata que apenas após essa imersão com um falante nativo que adquiriu confiança e se sente segura.

Para Júlia, ser bilíngue é um conceito mais abstrato. Apesar de percebermos indícios de

uma crença de bilinguismo como dual, presente na sua resposta sobre metodologia na sala de aula, o que ela responde à pergunta 1 pode ter interpretações diferentes: "Bom, pensando num sentido bem amplo da pergunta, eu acho que você ser bilíngue é você abrir um universo a mais" (Entrevista 1 00:00:45).

Se pensarmos em uma definição de bilinguismo que considera o sujeito bilíngue como sendo composto por dois repertórios monolíngues, o que temos é um conceito de bilinguismo por adição (García & Wei, 2014). Sua resposta também sugere a incorporação de um outro universo ao seu repertório e à sua vivência. Essa seria uma visão mais dinâmica do bilinguismo, mas que não é sustentada pelas crenças enunciadas no restante da entrevista 1. Como veremos adiante, a visão de bilinguismo como dual é consideravelmente mais presente quando discorre acerca do uso da L1 e L2.

Conceitos de língua

A primeira pergunta da entrevista, "Pra você, o que significa ser bilíngue?", é necessária para entendermos a visão que o sujeito entrevistado tem acerca do bilinguismo e de si próprio como um sujeito bilíngue. A pergunta ainda nos fornece uma visão referente à compreensão do conceito de língua de cada participante. A participante 1, Júlia, responde a essa pergunta com um conceito de língua ampliado (Jordão & Martinez, 2009). Não é um conceito unicamente de orientação estruturalista, pois considera cultura como parte da língua:

Então, eu acho que você ser bilíngue é você falar mais de uma língua, mas eu acho que isso não é simplesmente você simplesmente falar, ser fluente, compreender e saber se expressar. Mas você acaba, enfim, **cada língua tem uma cultura associada a ela**, né? Então você também abre portas para uma cultura que seria todo o universo, né? Então acaba que **você fica culturalmente uma pessoa diferente sendo bilíngue** (Entrevista 1, 00:01:00).

Heloisa, participante 2, também afirma que a cultura faz parte da língua, mas essa informação está mais adiante, na resposta à pergunta 4: "é uma forma de comunicação, uma forma de cultura, a língua expressa muita cultura e a história também" (Entrevista 2, 00:05:02).

Apesar de ter frisado essa dimensão da língua, percebemos a predominância de uma concepção estruturalista de língua como código na sua resposta, revelando uma orientação até mesmo utilitária ao igualar a língua à comunicação: "uma língua é um conjunto de signos e significados, que é um instrumento que você usa para se comunicar, para passar ideias e

informações de uma pessoa para outra, e é uma forma de comunicação" (Entrevista 2, 00:05:02). Como visto, a participante relaciona a língua à importância da compreensão, em especial à fluência, que pode ser vista como um componente da instrumentalização da língua para comunicação. Para ela, inclusive, a fluência é mais importante do que cometer erros gramaticais.

Uma pessoa fluente na verdade ela não precisa necessariamente ser nativa e necessariamente ter o inglês avançado, ou outra língua, uma segunda língua avançada, porque o nível também não tem a ver com fluência. Fluência é uma coisa... é o ritmo, a cadência da língua. **Então se você consegue se comunicar com uma cadência boa, você é uma pessoa fluente mesmo que cometa erros gramaticais** (Entrevista 2, 00:01:21).

A importância da comunicação reaparece diversas vezes nas suas respostas. Podemos concluir, portanto, que a visão de língua como instrumento ocupa um lugar central no repertório de crenças de Heloisa.

Acerca da sua ênfase nos erros gramaticais, retomamos aqui a discussão desenvolvida por Jordão e Marques (2017). Quando enxergamos a língua como código, estabelece-se uma norma como sendo a correta, um modelo ideal da língua que permanece inalterado. A concepção de língua como código afasta a linguagem da sua dimensão social e dinâmica e contribui para a criação de padrões que estabelecem distinções binárias, como se a língua pudesse ser dividida entre o que é certo e o que é errado, entre o que é possível e impossível. Esses padrões estabelecidos geram uma hierarquização, determinando que há formas “boas” e formas “ruins” no modo de se utilizar uma língua (Jordão & Marques, 2017, p. 56). Quando Heloisa menciona essa preocupação com os erros gramaticais na sua fala, ela reforça a sua visão de língua como código.

Discutiremos agora outra crença atrelada ao conceito de língua. Na fala da participante 1, percebemos em seu discurso que sua compreensão de língua se aproxima de algo conectado ao estado-nação. Nessa visão, a língua é vista como pertencendo a um território específico, estando atrelada a discursos e costumes ali originários, e quem a aprende passa a fazer parte da sua cultura. Júlia expressa isso tanto em relação ao inglês quanto ao francês, língua que também faz parte do repertório linguístico da participante:

Eu sempre amei muito inglês e a partir disso eu, desde criança, **pude ter acesso a livros que não eram publicados no Brasil** e cresci lendo **Fanfics e coisas que os gringos escreviam** e isso enfim, abriu portas para eu conseguir encontrar uma tribo que eu não teria encontrado por exemplo no Brasil, sabe. E também fiz intercâmbio

na França, aprendi francês e podendo fazer isso também foi mais uma cultura que nasceu, sabe, nas expressões deles e no jeito de eles se comunicarem então. **Eu sempre me interessei, sempre gostei muito de ter culturas além só do Brasil** (Entrevista 1, 00:01:48).

Esta visão caracteriza a língua como objeto estático, pertencente a outro território, o que diverge de uma noção mais fluida da língua. Acerca disso, Jordão e Martinez (2009) discorrem: "há aqui uma característica decisiva na concepção de língua: ela não é um sistema isolado do mundo e de seus falantes. Ao estudarmos a língua, precisamos necessariamente dar atenção aos procedimentos sociais que a constroem e que são, ao mesmo tempo, construídos por ela" (p. 249). Na fala da participante 1, vemos sua crença de que a língua está atrelada aos seus falantes nativos, a quem a língua pertence e que talvez sirvam como modelos para o aprendizado das línguas.

One person, one language

Com o objetivo de investigar qual era a postura das professoras acerca da educação bilíngue de elite e quais eram suas principais práticas de sala de aula, formulamos a pergunta 5: "Como professora da educação bilíngue, como você trabalha com a L1 e a L2 na sala de aula? Como você lida com o inglês e o português no seu planejamento pedagógico?". Entendemos que houve muito em comum entre as respostas das duas professoras. A essa pergunta, a participante 1 respondeu o seguinte:

Eu acho que quanto mais imersivo é melhor, quanto mais você ficar só no inglês é melhor, na minha opinião. Porque tendo trabalhado já com metodologias distintas, que mesclavam por exemplo, L1 L2, eu vi que o progresso é muito mais lento do que por exemplo, apenas com o inglês sendo falado o tempo todo (Entrevista 1, 00:05:30).

A participante 2 também revela que percebeu que a aquisição da L2 é mais rápida em um método imersivo, em que se mantém a L1 e a L2 separadas. Favorece-se, então, a L2 como língua principal na prática pedagógica: "neste momento eu aprendi realmente que os alunos, se tiverem um *input* robusto do inglês, e não escutarem o português da pessoa referência, eles sim, eles se comunicam, eles começam a se comunicar em inglês" (Entrevista 2, 00:09:18).

Ambas as professoras demonstram nas suas respostas uma posição "não dinâmica", ressaltando a L1 como prejudicial à aquisição da L2, quando utilizada pelo professor:

Eu sinto que o português, ele auxilia as crianças entre elas. **Eu não vejo o português como um instrumento para a gente utilizar falando**, sabe? Mas sim para eles, por exemplo, conversarem entre si e após compreender algo que a gente disse, isso auxilia, sabe, a coisa, o processo, né? **Mas eu não vejo como a gente como educadoras da educação bilíngue falando o português em sala....** Eu acho que não seria o caminho, na minha opinião, **eu acho que não é o caminho mais efetivo** (Entrevista 1).

A ideia de que pode dar certo a questão de você falar português e inglês, a mesma pessoa, pode até dar certo, mas eu vejo que a taxa de sucesso de uma criança... da taxa de sucesso de aquisição linguística de uma criança é tão maior e é tão mais robusta **quando você tem uma pessoa como referência e outra pessoa como referência de outra língua** (Entrevista 2, 00:13:31).

Recuperamos aqui a discussão sobre bilinguismo dinâmico proposto por Garcia e Wei (2014), que permite o entendimento da língua não como código ou como um sistema com barreiras políticas e sociais, mas como um repertório dinâmico que emerge de um sistema único, ao invés de uma concepção estanque atrelada ao estado-nação (García & Tupas, 2019, p. 390). Percebemos que as professoras compartilham de uma noção em que as línguas são vistas como separadas e pertencentes a outro local, portanto, uma ideia de bilinguismo como dual. Tanto a participante 1, quanto a participante 2 revelaram que já utilizaram simultaneamente a L1 e a L2 na sala de aula, mas que esse método não é tão "efetivo". Segundo a participante 1:

A minha experiência passada foi como professora em escola de idiomas, e uma metodologia completamente diferente. Na escola que ensinava era totalmente inglês-tradução. A gente literalmente falava, ensinava "I want bread", e aí depois, "ah, eu quero pão, como que fala?" Aí o aluno falava "I want bread". Então são experiências muito antagônicas, e eu vejo que no caso, **com a metodologia da imersão, e de não usar o português na sala, a gente como educador, não usar como ferramenta, ela é mais efetiva**. Mas eu acho que devem provavelmente ter outros caminhos também que eu desconheço, e de usar o português como ferramenta que pode enfim, trazer bons resultados, mas não saberia falar sobre com a experiência que eu tenho hoje (Entrevista 1, 00:07:59).

A escolha pelo termo "efetiva", feita por Júlia para descrever a metodologia imersiva, nos mostra a importância que é colocada em obter resultados. Isso pode ser um indício da crença atrelada à discussão acerca da mercantilização da educação, em que a aprendizagem da língua inglesa é entendida como um produto entregue pelos serviços educacionais. Dessa forma, uma metodologia "efetiva" é a que oferece resultados que, nesse caso, são indivíduos bilíngues. A escolha metodológica é legitimada pela sua eficiência em apresentar resultados.

Ainda sobre a metodologia imersiva, há outra questão em jogo. Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013) exploram alguns mitos acerca do bilinguismo na infância. Um deles diz

respeito à instrução de que, para criar uma criança bilíngue, um genitor deve ficar responsável por uma língua, e o outro por outra língua. De acordo com essa crença, a criança ficaria menos "confusa", tendo uma pessoa de referência para cada língua, aprendendo ambas simultaneamente e de forma equilibrada. O problema dessa concepção é que ela não tem fundamento teórico: "não há evidências de que crianças bilíngues fiquem confusas por causa do bilinguismo primário, e os benefícios associados ao bilinguismo vão contra a noção de "fatiga intelectual" (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013, p. 99).

Porém, essa crença persiste no imaginário social das professoras entrevistadas. Essa é a visão que prevalece na metodologia de sala de aula: "pode ser que aconteça da criança falar uma outra palavra, enfim, misturar os idiomas no começo... Mas a taxa de sucesso é absurdamente mais alta quando você tem uma pessoa... *one person, one language*" (Entrevista 2, 00:14:34). Nessa fala, temos explicitamente enunciada a distinção das duas línguas, uma crença que aponta para a noção de bilinguismo como dual.

Apesar de se mostrar favorável a uma metodologia de imersão, Heloisa também relata que essa prática traz consequências psicológicas e emocionais no começo da sua implementação: "eu vejo que é um esforço enorme, tanto do lado do professor, quanto do lado do aluno (...) quando uma pessoa está se comunicando e a outra não entende o que a outra está falando, isso causa muito estresse nas pessoas tentando se comunicar" (Entrevista 2, 00:09:18). De acordo com o relato da professora, uma metodologia que trabalha exclusivamente com a L2 causa estresse para os dois lados. Essa é uma questão que aponta para outras dimensões acerca do ensino bilíngue de imersão. Apesar disso, a professora insiste que a L1 deixou de ser uma ferramenta de trabalho:

A L1 na minha sala neste momento é realmente responsabilidade da especialista, é assim que eu encaro neste momento. Previamente e nas outras escolas era uma ferramenta de trabalho, era uma ferramenta que eu poderia, e uma estratégia que eu poderia utilizar se as crianças não entendessem ou se, em algum momento eu julgasse necessário (Entrevista 2, 00:12:49).

As entrevistas revelaram questões pertinentes sobre o bilinguismo e a educação bilíngue, levando em consideração as categorias de análise selecionadas para o estudo. A seguir, elaboramos uma breve conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar uma língua sem refletir sobre os seus contextos sociais não é abordar a língua em sua complexidade, e a falta de estudos mais direcionados sobre essas questões interfere diretamente nas práticas pedagógicas profissionais. A expansão da educação bilíngue de elite ocorreu muito rapidamente no Brasil e permanece uma área que ainda necessita ser investigada por pesquisas empíricas.

Considerando a discussão do presente estudo, o imaginário das professoras entrevistadas parece estar permeado por visões monolíticas que definem o bilinguismo como dual, isto é, como dois repertórios monolíngues que são utilizados pelo falante em práticas independentes. Esta visão também estrutura sua prática pedagógica, pois as duas línguas são trabalhadas separadamente no contexto escolar e paira a visão de que a L1 pode interferir na aprendizagem da L2. Além do mais, seus conceitos de língua estão atrelados a uma visão utilitária de língua para comunicação, e, apesar de não haver apelo ao modelo do falante nativo, sua prática pedagógica é afetada por esta ideologia, pois a língua ainda permanece ligada ao estado-nação.

É importante pontuar que os teóricos utilizados para embasar as categorias de análise propõem visões de bilinguismo que questionam o senso-comum. As crenças enunciadas no discurso das professoras entrevistadas mostram que essas discussões – mais recentes e mais aprofundadas – ainda não estão articuladas ao contexto educacional investigado. A análise realizada nesta pesquisa evidencia a necessidade da formação continuada para profissionais da educação bilíngue.

Com a presente pesquisa de caráter exploratório, compreendemos um pouco mais sobre como ocorre a educação bilíngue em uma escola de elite em Curitiba (PR). Citando Barcelos (2000), "as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos" (p. 59). Assim, ao explorar as crenças das professoras neste contexto, pudemos construir um breve retrato das ideologias que estruturam o trabalho realizado neste contexto.

Pesquisas futuras poderão explorar as crenças de professores neste contexto com um grupo maior de participantes. A presente pesquisa contou com duas professoras, pois foi realizada durante o período pandêmico, de limitada interação social, para uma monografia de

conclusão de curso. Não obstante, o uso de questionários com questões mais amplas sobre suas crenças e o uso de observações de aula podem propiciar análises mais amplas e oferecer um retrato mais complexo do trabalho realizado pelos profissionais deste contexto.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves Marques. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pósabissal. **Revista Sinergias**, n. 5, p. 41-54, 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. Tese de doutorado. **The University of Alabama**, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, vol. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BUTLER, Yuko Goto. **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. Blackwell Publishing, 2013.

BYERS-HEINLEIN, Krista.; & LEW-WILLIAMS, Casey. Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. **LEARNing Landscapes**, v. 7, p. 95-112, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**. n. 24, p. 213-225, 2004.

FORTES, Laura. The emergence of bilingual education discourse in Brazil: bilingualisms, language policies, and globalizing circumstances. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 17, n. 20, p. 574-583, 2015.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the twenty-first century**. John Wiley & Sons, 2009.

GARCÍA, Ofelia, & TUPAS, R. "Doing and undoing bilingualism in education". In A. De

Houwer & L. Ortega (Eds.), **The Cambridge handbook of bilingualism** (pp. 390–407). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.

GARCÍA, Ofelia & WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Palgrave Macmillan, 2014.

HELLER, Monica. **Bilingualism: A social Approach**, 1. ed. Toronto: Palgrave Macmillan, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Fundamentos do Texto em Língua Inglesa II**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 296 p.

JORDÃO, Clarissa Menezes. & MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: Gimenez, Telma; Salles El Kadri, Michele; Cabrini Simões Calvo, Luciana. (Org.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective** (pp; 53-68). 1 ed.: De Gruyter, v. 1, 2017.

LLURDA, Enric; CALVET-TERRÉ, Júlia. Native-speakerism and non-native second language teachers: A research agenda. **Language Teaching**, p. 1–17, 2022.

MAHER, Terezinha Machado. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: S. M. Bortoni-Ricardo e M. C. Cavalcanti. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-96, 2007.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: Perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.

MEGALE, Antonieta. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. **Revista Colombiana de Educación**, v. 75, p. 287-310, 2018.

MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

PARK, Joseph S., WEE, Lionel. World Englishes and the Commodification of Language. In: Rubdy, Rani & Tupas, Ruanni. **Bloomsbury World Englishes**, vol. 2: Ideologies (pp. 64-80). London: Bloomsbury Academic, 2021.

Recebido em: Fev. 2024.

Aceito em: Abr. 2024.