Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Kristina Michelle Silva-Speakes

Educação bilíngue para que e para quem?
O que motiva os pais que escolhem uma escola bilíngue

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2017

Kristina Michelle Silva-Speakes

Educação bilíngue para que e para quem?
O que motiva os pais que escolhem uma escola bilíngue

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Profª. Drª. Katya Mitsuko Zuquim Braghini.

São Paulo
2017

Banca Examinadora

_____

_____

_____

A minha mãe, Linda.
Mulher guerreira que me
deixava sonhar além do limite
da minha imaginação,
me mandava ir atrás de cada
aventura que se apresentava e
sempre, sempre acreditava
na minha potência.

AGRADECIMENTOS

À Agencia Financiadora CNPq pela possibilidade financeira de cursar o mestrado.

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política, Sociedade por acreditar em uma pessoa que levava à mesa um histórico tão diferente. Nunca me senti "fora" ou "estranha" na forma que fui tratada pelos professores e colegas. Sempre me senti "Kris". Para uma mulher sem país, sentir-se em casa vale ouro.

À minha orientadora Professora Doutora Katya Mitsuko Zuquim Braghini pela paciência enquanto eu lutava com a dissonância cognitiva na minha cabeça. Sempre veio com a palavra certa que ajudava tudo cair no lugar certo.

Ao Professor Doutor José Geraldo Silveiro Bueno pelo apoio e ajuda na maior luta que já travei na vida. Sempre me falou que estávamos certos e me fez acreditar que daria tudo certo no final, e deu.

À mais do que querida Betinha. Não existem palavras para expressar como me ajudou, como sempre sabia o momento certo do me empurrar para frente ou me deixar aguardando enquanto você mexia com algo nos bastidores que resolvia o que for possível no momento. Meu parecer no CNE não teria saído sem seu apoio e sem ele não poderia ter completada a dissertação.

Ao Professor Doutor Yugo Okida pela atenção com que cuidou do meu caso, assim possibilitando meus estudos continuados no Brasil.

À comunidade da *Daisy School* pela disponibilidade e generosidade com minha pesquisa.

À Márcia e Sabrina, que acompanharam a pesquisa, generosamente testaram meus instrumentos e me deram seus palpites como pais de filhos em escolas bilíngues.

To Lyle, for more than friendship and workplace collegiality. Thank you for challenging me to be more and give the best I can to bilingual education in Brazil.

Aos colegas com quem estudei e trabalhei durante meu tempo no EHPS que em cada aula, cada trabalho, cada risada tornaram-se amigos.

Aos meus queridos Ana, Andressa, Bruna, Carminha, Débora, Ellen, Fabi, Fernanda, Fernando, Flávio, Gabriela e Little Sofia, Hadriel, Isadora, Joana, Kazumi, Kelly, Lilian, Maíla, Michelle, Rachel, e Tainã, minha família brasileira, pessoas que cuidam de mim como se fosse uma irmã e fazem com que Brasil não é somente onde moro, é onde vivo.

To Neusely. You are my everything. No one has ever believed in me the way you do. I could never have done this, brought this research to the world, without you.

SPEAKES, Kristina Michelle Silva. *Educação bilíngue para que e para quem?* O que motiva os pais que escolhem uma escola bilíngue. Dissertação de mestrado – Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

O presente trabalho traz um debate de uma perspectiva das ciências sociais sobre as relações entre os motes das famílias a respeito da oferta e procura de uma proposta de educação bilíngue, no caso de Língua Inglesa, em uma escola da rede privada de ensino na Zona Leste da cidade de São Paulo. A pesquisa foi guiada pela hipótese de que as famílias buscam propiciar o domínio da Língua Inglesa aos filhos para uma posterior transformação em capital econômico, impulsionado por uma necessidade, real ou percebida, do uso da língua em um mundo globalizado; e também de que as famílias procuram uma ascensão social ou manutenção de classe por meio de uma interiorização do "destino objetivamente determinado" que a educação dos filhos representa. O estudo procurou entender se, de fato, a oferta e busca pela educação bilíngue representa efetivamente um critério principal, adicional ou supérfluo à escolha de uma escola. A pesquisa utilizou uma abordagem relacional na qual a compreensão dos princípios de educação bilíngue no Brasil e a esfera da pesquisa sobre globalização, como um modismo e também como conceito sociológico, se deram por meio de estudos bibliográficos. Esses dois assuntos amplos se afunilaram para uma discussão empírica da inserção da escola/as famílias na Zona Leste da cidade, e finalmente estreitou mais até chegar aos desejos e às motivações das famílias envolvidas no estudo. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário quantitativo e estruturado, aplicado com base em uma plataforma *on-line* e entrevistas qualitativas e semiestruturadas efetuadas com cinco mães da escola. Sua análise foi feita observando dados gerais propiciados pelo questionário que foram comparados com dados do Censo Demográfico e outros dados apresentados por Zichelle (2010) sobre a cidade e a região da Zona Leste, e agrupando os respondentes por escolaridade e ocupação para posterior comparação com outros elementos do questionário. As entrevistas propiciaram informações qualitativas para apoiar e esclarecer os aspectos subjetivos da escolha dos pais. A pesquisa afirmou que embora a escola oferecesse outros atrativos, um dos principais motivos pelos quais os pais escolheram a escola foi o fato de oferecer uma educação bilíngue. Comprovou-se que as famílias enxergam na Língua Inglesa uma necessidade para o futuro dos filhos, e atrelada a educação como um todo, compõem elementos essenciais para realizar um sonho dos pais, a ascensão social e em alguns casos a manutenção de classe. Os trabalhos de Bauman (1999), Blommaert (2010), e Burbules e Torres (2004) influenciaram a compreensão da globalização sob perspectivas variadas e os trabalhos de Bourdieu (2000, 2004, 2011) sustentaram a discussão de *espaço social*, *fração de classe e capital econômico, social e cultural*.

Palavras-chave: educação bilíngue, rede privada de ensino, capital social, capital cultural, capital econômico, globalização, fração de classe.

ABSTRACT

This work brings forth a debate from the perspective of the social sciences on the relationship between the themes used by families about the supply of and demand for bilingual education, in this case English-Portuguese bilingual education, at a private school in the eastern ward of the city of São Paulo. The research was guided by the hypothesis that families seek to provide their children with the opportunity to master the English language so that it can later be transformed into economic capital, prompted by a real or perceived need to use the language in a globalized world. It was also believed that families seek social ascent or class maintenance through an interiorization of an "objectively determined object" which is represented by their children's education. The study sought to understand if, in fact, the supply of and search for bilingual education actually represents a main, additional or superfluous criteria when choosing a school. The research used a relational approach, using a literature review of the basic principles and understandings of bilingual education in Brazil and the sphere of research surrounding globalization as a fashionable buzz word and also as sociological concept. These two wide-ranging subjects were funneled into an empirical discussion on the placement of the families and the school in the eastern ward of the city and, finally, were narrowed even further until reaching the desires and motivations of the families involved in the study. Data was collected using a quantitative, structured questionnaire, applied using an *on-line* platform, and qualitative, semi-structured interviews carried out with five mothers from the school. Analysis was carried out by observing general data provided by the questionnaire in comparison with data from the 2010 Demographic Census and other data provided by Zichelle (2010) about the city and the eastern ward. In addition, respondents were grouped according to level of education and occupation for later comparison with other elements from the questionnaire. The interviews provided qualitative information to support and clarify subjective aspects of the parents' choices. The research confirmed that even though the school provided other attractive features, one of the principle motives parents had for choosing the school was the fact that the school offered bilingual education. It was possible to demonstrate that the families view English as a necessity for the future of their children, and linked with education as a whole, make up the essential elements for the realization of the parents' own dreams for social ascent and sometimes class maintenance. The work of Bauman (1999), Blommaert (2010), and Burbules and Torres (2004) influenced the understanding of globalization from a variety of perspectives and the work of Bourdieu (2000, 2004, 2011) sustained the discussion of social space, class fraction, economic, social and cultural capital.

Key Words: Bilingual education, Private schools, Social capital, Cultural Capital, Economic Capital, Globalization, Class fraction

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

Definindo o âmbito da pesquisa 15

Objetivo geral 18

Objetivos específicos 18

Hipótese 18

CAPÍTULO 1 – UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL 32

O significado e a prevalência da educação bilíngue 32

Levantamento bibliográfico acerca do tema 37

Mapeando o território das pesquisas brasileiras 40

CAPÍTULO 2 – GLOBALIZAÇÃO: UMA MOTIVAÇÃO PARA SE TORNAR BILÍNGUE? 48

A definição da globalização: de lema popular a conceito teórico 51

Mobilidade, ordens de indexicalidade e línguas de prestígio internacional 55

CAPÍTULO 3 – JARDIM ANÁLIA FRANCO E O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DA *DAISY SCHOOL* 62

A pesquisa sobre a relação família-escola 62

A aplicação do questionário – dados socioeconômicos 65

Escolaridade 69

Ocupações, regime de trabalho e renda 71

Jardim Anália Franco: a região conhecida como o "Morumbi" da Zona Leste 75

CAPÍTULO 4 – AS FAMÍLIAS DA *DAISY SCHOOL* COMO *FRAÇÃO DE CLASSE* E SUAS DECISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOS FILHOS 80

A fração de classe sob a perspectiva de Bourdieu 80

Indicadores da fração de classe representada pelas famílias 87

As motivações das famílias na escolha da *Daisy School* 90

A influência da escolaridade e das ocupações dos pais 98

CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

RERFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 118

ANEXOS 122

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	As escolas e o histórico dos contatos	122
Anexo 2	Introdução ao questionário (consentimento livre)	126
Anexo 3	Questionário aplicado por meio da plataforma Survio.com	127
Anexo 4	Roteiro de entrevista com mães e pais sobre a escolha da escola dos filhos	130
Anexo 5	Termo de consentimento livre e esclarecido	132

LISTA DE SIGLAS

L2	Segunda língua
CBI	*Content-based language instruction*
EBP	Educação bilíngue de prestígio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério de Educação
L1	Primeira língua ou língua materna
CLT	Consolidação das leis do trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CONCLA	Comissão Nacional de Classificação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação dos artigos, teses, e dissertações encontrados com o descritor *ensino bilíngue* ou o descritor *educação bilíngue** entre 2006 e 2016	38
Tabela 2	Síntese de temas específicos das pesquisas sobre educação bilíngue de prestígio	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gráfico sobre a distribuição dos itens do questionário por assunto	68
Figura 2	Gráfico sobre a comparação de níveis de escolaridade entre pais da *Daisy School* e da população geral da região Sudeste	70
Figura 3	Gráfico sobre a classificação das atividades profissionais dos pais	72
Figura 4	Gráfico sobre a descrição das atividades profissionais dos respondentes e seus cônjuges.	73
Figura 5	Gráfico sobre a fonte dos rendimentos das famílias com filhos matriculados na *Daisy School*	74
Figura 6	Gráfico sobre a distância que as famílias moram da escola	75
Figura 7	Gráfico sobre o crescimento no número de edifícios em comparação com a quantidade de área livre na região conhecida como Jardim Anália Franco	76
Figura 8	Gráfico sobre o tipo de domicílio de famílas da *Daisy School* comparado com a região local e do município de São Paulo	78
Figura 9	Gráfico sobre a distribuição de condições de ocupação dos domicílios	79
Figura 10	Gráfico sobre as motivações pela escolha da escola relacionadas a questões estruturantes	92
Figura 11	Gráfico sobre as motivações sociais (reputação) pela escolha da escola	93
Figura 12	Gráfico sobre a importância que atribuiu para o fato de a escola ser bilíngue, entre as famílias que trocaram o filho de escola por motivos pedagógicos	96
Figura 13	Gráfico sobre as motivações pedagógicas pela escolha da escola	97
Figura 14	Gráfico sobre a relação entre a escolaridade dos pais e a frequência com que viajam para o exterior	100
Figura 15	Gráfico sobre a relação entre a ocupação dos pais e a frequência com que viajam para o exterior	101
Figura 16	Gráfico sobre a relação entre a escolaridade dos pais e a frequência com que usam uma língua além do português	104
Figura 17	Gráfico sobre a relação entre a ocupação dos pais e a frequência com que usam uma língua além do português	105
Figura 18	Gráfico sobre a relação entre a escolaridade dos pais e a importância que deram ao fato da escola ser bilíngue no momento da matrícula	107
Figura19	Gráfico sobre a relação entre a ocupação dos pais e a importância que deram ao fato da escola ser bilíngue no momento da matrícula	108

Language is power, life and the instrument of culture, the instrument of domination and liberation.

--Angela Carter

INTRODUÇÃO

Eu consigo lembrar nitidamente o momento em que entendi a diferença entre estudar outro idioma e ser bilíngue. Tinha 16 anos e tinha viajado para participar em um acampamento internacional de escoteiros, na Alemanha. Com três anos de Francês escolar e a capacidade de conversar com a professora e meus colegas sobre assuntos cotidianos, me achava razoavelmente preparada para conversar com os francófonos que porventura encontraria durante a viagem. Como sabia que nossos anfitriões alemães todos falavam Inglês, só estudei um pouco "para me virar" em lojas e na rua. Aquela experiência mudou completamente meu olhar sobre idiomas, linguagem e bilinguismo.

Admito que fiquei encantada vendo os jovens europeus transitando com tanta facilidade entre línguas e culturas. Participavam 6 mil jovens de 26 países no acampamento, e todos falavam no mínimo dois idiomas. Somente os participantes norte-americanos que não. Vi adolescentes dos quatro cantos do mundo conversando em Francês, Inglês, Alemão e também suas línguas maternas, tais como Polonês, Japonês e Russo. Eles usavam minha língua para me conhecer e eu mal conseguia pedir um prato no restaurante do vilarejo onde aconteceu o acampamento. Voltei da viagem determinada. Eu iria conquistar meu próprio bilinguismo para que também pudesse entender essa sensação de transitar entre línguas e culturas para conhecer outros povos e lugares.

Naquela época, somente sonhava em ser bilíngue. Nunca imaginava que o estudo de linguagem iria tornar-se uma carreira, o trabalho que orientaria minha vida. Não deve nem existir muitos adolescentes com noção do que significa linguística, muito menos que sonham em se tornar linguistas. E comigo não foi diferente. O caminho desde meu ingresso na graduação tem sido sinuoso. Pode até parecer sem rumo, mas, de fato, cada etapa deixou mais alguns paralelepípedos na estrada.

Depois de fazer um ano de intercâmbio no Japão e me formar como bacharel em *Japanese Studies*, queria voltar ao Japão para aperfeiçoar meu Japonês e aprender mais sobre

sua cultura. Diplomacia era meu destino e precisava falar muito bem outro idioma antes de prestar o *foreign service test*, o exame do governo americano que me permitiria tentar uma carreira no corpo diplomático. Depois de um processo seletivo longo, consegui um emprego com o governo japonês para dar aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas japonesas.

Passei quatro anos ensinando Inglês em escolas regulares e institutos de idiomas para crianças e jovens de 2 a 18 anos de idade. Mergulhei na vida japonesa e tenho certeza que absorvi um pouco do espírito do que é ser japonês: apreciação pela simplicidade e reverência pelos nossos ancestrais, valorização (às vezes) das necessidades do grupo acima das necessidades do indivíduo e a beleza encontrada em rotinas e rituais. Conquistei um nível de proficiência no idioma que propiciava oportunidades negadas a meus colegas que falavam somente Inglês. Além disso, conquistei o tão cobiçado bilinguismo. E foi plantada na minha mente uma curiosidade, que cresce até hoje, sobre como funciona esse processo de adquirir uma segunda língua (L2) e sobre o que significa ser bilíngue. A diplomacia, felizmente, foi deixada de lado e substituída pelo interesse acadêmico.

Após minha estada no Japão, as linhas tortas e confusas começarem a se clarear. Ingressei no programa de *English Language and Linguistics* no *English Department* da *University of Arizona* para cursar o *Master of Arts in English as a Second Language*. Em seguida, mudei para o Brasil e trabalhei no curso de Letras do Centro Universitário São Camilo no estado de Espírito Santo. Depois de quatro anos, iniciei meu trabalho com as escolas bilíngues brasileiras. Ao mesmo tempo em que lutei para adquirir uma fluência razoável na Língua Portuguesa, trabalhei em dois estados diferentes e em instituições de ensino com formatos e públicos diversos, chegando a compreender um pouco sobre como funciona o ensino privado neste país. Chamou-me a atenção a *desigualdade* visível no fato de que esse tipo de ensino somente acontece na rede privada. E foi durante esses últimos anos

que comecei a observar e articular meu interesse pelas motivações e pela dinâmica de poder que se desdobram no cenário da escola bilíngue brasileira.

Sou aprendiz, em contextos formais e informais, de múltiplas línguas estrangeiras, sou professora de Língua Inglesa para falantes não nativos em escolas regulares, institutos de idiomas e escolas bilíngues, e sou uma pessoa bilíngue. Partindo das minhas experiências de vida e refinando uma série de perguntas, propus um estudo sobre a escola bilíngue brasileira, com o intuito de investigar o *porquê* de um ensino desse tipo, o que torna uma educação bilíngue atrativa, *por que* formar seres bilíngues e *para quem* uma educação bilíngue está destinada?

Quando propôs um estudo das escolas bilíngues, certamente meu próprio histórico como pessoa bilíngue e professora de escolas bilíngues influenciou minha decisão e interesse pelo assunto. Eu sabia que não queria continuar na Linguística Aplicada e procurava uma forma de me manter perto dos estudos da linguagem sem estar exclusivamente dentro dos estudos da linguagem. Meus estudos na área da Sociologia da Educação me instigaram a considerar questões macro, questões de como a fração de classe e o espaço social poderiam ser considerados quando questionava *para quem* a educação bilíngue estava destinada e *para que* era oferecida/buscada. No momento do exame da qualificação desse estudo, já havia aplicado o questionário em uma escola e estava buscando uma segunda escola aberta à ideia de me permitir acesso para fazer a pesquisa (vide anexo 1 para os percalços completos da busca por escolas). Com esses dados preliminares, os examinadores deram duas sugestões marcantes. Em primeiro lugar, consideravam que havia dados suficientes olhando somente para as famílias e não para a escola como planejado. Além disso, acreditavam que os dados eram mais do que adequados com somente uma escola. Ao invés de triangular escola, documentos, e famílias, eu ficaria somente com as famílias. Assim, o melhor caminho para conduzir a pesquisa foi contar com a participação das famílias de apenas uma escola.

Uma a observação adicional de um dos examinadores abriu meus olhos à possibilidade de considerar uma estrutura mais ampla ainda. Minha experiência como professora em escolas bilíngues havia me indicado que poderia existir alguma relação entre o desejo pelo bilinguismo e uma compreensão do conceito de globalização. A mobilidade humana e subsequente (ou suposta) internacionalização das pessoas estimuladas pelos processos de globalização já estavam incluídos na hipótese da pesquisa, mas pouco exploradas até aquele momento. A pesquisa poderia considerar as famílias da escola sendo estudado, *dentro* da conjuntura de que faz parte, ao invés de fazer comparações entre várias escolas. Com estas considerações em mente, a pesquisa mudou um pouco. Mas não foi nem o objeto, nem o tema, e nem a fundamentação teórica que se modificaram; a diferença estava com qual lente seriam observados. Ao invés de procurar entender múltiplas escolas através de um plano horizontal, o processo tomou uma outra dimensão no qual uma escola foi situada em um eixo vertical subordinada à realidade de um bairro que está inserido em um contexto maior de globalização.

Definindo o âmbito da pesquisa

Como afirmam Pretini e Megale (2015, p.19), "A educação bilíngue assume diversos contornos de acordo com o contexto, o propósito e a ideologia subjacente às decisões sócio-políticas que a envolvem". Uma escola oferece uma educação que pode ser considerada bilíngue por uma variedade de motivos, seguindo um dos múltiplos modelos encontrados mundo afora. Uma escola pode providenciar apoio na língua materna de alunos imigrantes aprendendo o idioma principal da escola e, por este motivo, se considerar bilíngue. Outra escola pode funcionar em uma comunidade na qual existe uma língua local, possivelmente indígena, e uma língua dominante e, portanto, a opção reflete as múltiplas necessidades linguísticas desta população. Existem modelos curriculares nos quais o aluno é *imerso* 50, 80

ou 100 por cento do seu dia escolar em uma L2. Modelos curriculares diferentes determinam quais disciplinas escolares serão ministradas em qual língua ou se haverá aulas de uma determinada disciplina nas duas línguas. Sem entrar no mérito de qual modelo é o melhor ou mais eficiente, uma escola brasileira tipicamente se chama de "bilíngue" quando pelo menos alguma parte do seu conteúdo programático é ministrado em uma língua estrangeira, na maioria das vezes a língua inglesa.

Embora alguns aspectos mais específicos que definem esta esfera de educação sejam explorados mais adiante, inclusive questões de divergência na nomenclatura, para que possa ser delimitado o leque da discussão sobre educação bilíngue será usada a seguinte definição por ser a que mais aproxima à meta de muitas escolas bilíngues brasileiras, particularmente as escolas que têm programas bilíngues curriculares ao invés de programas bilíngues oferecidos em horário extra:

> Um ensino de línguas baseado no conteúdo curricular escolar (*content-based language instruction* ou *CBI*) é uma abordagem curricular e instrucional na qual conteúdo não-linguístico é ensinado aos alunos por meio de uma linguagem que eles estão aprendendo como uma segunda língua, língua de herança, língua indígena, ou língua estrangeira[1][2] (TEDICK e CAMMARATA, 2012, p. S28).

As poucas pesquisas brasileiras sobre a educação bilíngue tendem a surgir da área de Linguística Aplicada e lidar com assuntos pedagógicos ou linguísticos[3]. Todavia, alguns pesquisadores (PRETINI e MEGALE, 2015; MOURA, 2009; FORTES, 2014) levantaram questionamentos sobre os motivos do crescimento no número de escolas bilíngues no país bem como o número de matrículas nessas escolas. Mesmo assim, somente a pesquisa de Quadros (2013) foca especificamente o mote das famílias na escolha por escolas bilíngues e

[1] (NT) "Content-based language instruction (CBI) is a curricular and instructional approach in which nonlinguistic content is taught to students through a medium of a language that they are learning as a second, indigenous, or foreign language."

[2] Ao longo dessa dissertação, quando um texto citado foi escrito em Inglês ou Espanhol, a tradução apresentada é da autora.

[3] Um levantamento extenso da pesquisa nacional sobre a educação bilíngue de prestígio está contido no Capítulo 1 dessa pesquisa.

levanta dados empíricos para tentar compreender a conexão entre a oferta das escolas e a demanda das famílias.

Sem dúvida, é importante abrir a "caixa-preta" desse tipo de escola e entender o que acontece dentro de suas quatro paredes, particularmente neste contexto brasileiro, no qual, existem tão poucas pesquisas. Entretanto, é também necessário voltar a perguntar alguns aspectos que não foram contempladas no *corpus* de pesquisas brasileiras sobre a educação bilíngue (vide Tabelas 1 e 2 no Capítulo 1). O levantamento demonstrou que, com exceção de algumas escolas no estado de Rio de Janeiro, no Brasil uma educação bilíngue conforme definida supracitada só pôde ser encontrada na rede privada de ensino. Embora não seja possível voltar a um tempo no qual a proposta de educação bilíngue não existia no país, uma opção educacional disponível quase exclusivamente na rede privada de ensino tem motivações e consequências que merecem atenção teórica e empírica.

O presente trabalho se debruçou, portanto, sobre uma das escolas bilíngues da rede privada de ensino na cidade de São Paulo e também sobre as famílias que matriculam seus filhos nessas escolas. Buscou-se, assim, a compreensão do que mobiliza a oferta e a procura por esse tipo de estabelecimento de ensino e entender porque algumas famílias na cidade de São Paulo optam por uma educação bilíngue e quais critérios definem as suas escolhas.

Perguntou-se, então: Como a oferta destas escolas está articulada e quais são os pressupostos sobre a educação, a educação bilíngue e o bilinguismo que regem essa oferta? Quais são os motes sociais que mobilizam famílias a oferecer uma educação bilíngue para seus filhos? O que significa bilinguismo e educação bilíngue para os pais que escolhem esse tipo de escola, pensando a relação família-escola? Quais são as condições sociais e as expectativas de escolas presentes nestas famílias? É justamente a natureza dessa escolha, aliada à natureza da oferta das escolas, que a pesquisa buscou entender. Ademais, essa escolha

promove a distinção social? Como? O que, exatamente, é visto como o *fator* que levará a essa distinção?

A pesquisa tem por **objetivo geral** determinar em que medida as famílias com filhos matriculados em uma escola com a proposta educacional conhecida como *educação bilíngue* buscam intencionalmente esse tipo de escola, e, em seguida, compreender e analisar o que define a motivação das famílias por essa proposta, de modo a interpretar e analisar quais necessidades e aspirações impulsionam os sujeitos a procurar uma escola cuja proposta de ensino está organizada em torno de um ensino de línguas baseado no conteúdo curricular escolar, ou seja, a educação bilíngue.

Para dar encaminhamento a esta pesquisa também foi necessário traçar **objetivos específicos** como:

- Descrever o perfil socioeconômico das famílias da escola;
- Explicar os componentes da fração de classe desse grupo de famílias com base nos aspectos de capital social, capital cultural e capital econômico informados por meio de questionário e entrevistas;
- Explorar os fatores que influenciam a escolha de famílias por uma escola e uma educação bilíngue;
- Verificar as necessidades e aspirações que as famílias expressam sobre a educação dos seus filhos;
- Cruzar os dados obtidos pelos questionários para identificar elementos nas respostas dos pais que indiquem os motivos pelos quais uma educação bilíngue é procurada, e verificar uma conexão entre as especificidades da oferta e da procura.

Com esses objetivos concretizou-se o rumo da pesquisa e criou o caminho a ser trilhado na busca pelas respostas das perguntas articuladas e a confirmação, ou não, das ideias postuladas na **hipótese** que percebe como são feitas as estratégias e ações de famílias quando se percebe na escola o local de interiorização do "destino objetivamente determinado", ou seja, como *espaço social* que tende a funcionar para a demarcação do capital simbólico, estruturando e consolidando um estilo de vida que é mobilizado pela ação comum entre escola

e família. Enquanto nos meados do século passado a aprendizagem e uso de uma segunda língua poderia ter representado uma marca do capital cultural das pessoas, a mobilidade humana atrelada à natureza globalizada da economia das últimas décadas causou uma mudança para uma necessidade, real ou percebida, do domínio da Língua Inglesa. As famílias buscam propiciar esse domínio linguístico aos filhos para uma transformação posterior em capital econômico e a ascensão social ou à manutenção de condição de classe, dependendo do ponto de partida de cada família. Assim, o acesso a uma educação privada é uma marca de diferença ou a oferta/busca pela educação bilíngue representa um critério adicional de distinção social, cujo valor é compartilhado e referendado entre as pessoas deste universo (pais, professores, alunos, coordenadores e diretores), de modo a buscar o reforço de sua situação de classe nas crianças, transformando o *acesso* e *apropriação* desse tipo de educação em um valor de consumo mais importante do que da aquisição de uma L2 *em si.*

O desenho desta pesquisa envolveu um processo de obter dados empíricos sobre os valores relacionados ao ensino bilíngue. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede privada na Zona Leste da cidade de São Paulo que se autodenomina de *bilíngue*. A escola atende à classe média alta e cobra uma mensalidade acima de três salários mínimos. Inicialmente foi contemplada uma pesquisa que verificaria informações de dirigentes da escola, materiais pedagógicos e de divulgação (impressos e digitais) e pais de alunos matriculados. A análise inicial dos dados obtidos com os pais demonstrou que havia uma história bem interessante a contar olhando somente a essas informações. Além do mais, a hipótese poderia ser testada mais do que adequadamente focando somente nesses dados. Afinal, conversas com os dirigentes da escola e informações contidas nos materiais da escola foram usadas mais para ambientar a pesquisa e não como fonte de dados.

Ao considerar as possíveis formas que poderiam ser utilizadas para testar a hipótese da pesquisa, imediatamente foram contemplados dois pontos. Primeiro, para entender os motes

das escolhas dos pais a respeito da escola dos seus filhos, foi necessário obter dados com um número significativo de famílias. O segundo problema foi como encontrar esses pais e como fazer uma coleta de dados que melhor atenderia às perguntas da pesquisa.

A inspiração inicial para responder esses problemas veio da pesquisa de mestrado realizada por Adrião (2014). De certa maneira, a presente pesquisa buscou algo similar, particularmente a respeito do eixo da família, com um público mais específico ainda; por isso, as experiências de Adrião serviram como um importante modelo. A autora procurou entender o que as famílias almejavam ao buscar uma educação privada para seus filhos. Após uma série de dificuldades para elaborar um instrumento adequando aos seus objetivos, a pesquisadora decidiu por um questionário semiestruturado a ser aplicado *on-line*. Uma vez elaborado, encontrou mais dificuldades em firmar contatos com escolas que atendessem à população que a interessava. A pesquisadora finalmente optou por usufruir dos seus contatos pessoais para encaminhar a pesquisa às famílias que procurava, obtendo no final 42 questionários completados (ADRIÃO, 2014, p. 19).

Sem dúvida, o trabalho de Adrião (2014) serviu para informar as armadilhas ligadas aos procedimentos a serem evitados, ou pelo menos antecipados. O mundo de educação privada funciona como uma espécie de clube exclusivo e houve a necessidade de tomar cuidado com a seleção das escolas e a melhor forma de abordá-las. Como trabalhei neste meio por mais de dez anos, pude também utilizar contatos pessoais para facilitar a busca por escolas dispostas a servir como locais de pesquisa.

De fato, encontrei um mundo bem aberto à ideia de pesquisa *pedagógica* e *linguística*. As escolas abririam facilmente suas portas para observar interações na sala de aula, práticas pedagógicas e didáticas, ou fatores linguísticos na aquisição de linguagem dos alunos. Mas, falar com os pais revelou-se um pouco mais complicado. O histórico deste processo serve não somente para ratificar o processo pelo qual passei ao longo do desenvolvimento da pesquisa,

mas também poderá ser útil para outros pesquisadores interessados em abordar escolas da rede particular para conduzir suas pesquisas.

No final, foi acertado um acordo com a *Daisy School*[4] que abriu suas portas, permitiu conversas com a diretora e a coordenadora pedagógica, visitas à escola e observação de aulas e facilitou muito a distribuição do questionário aos pais.

Embora tenha sido relativamente fácil decidir que um questionário seria utilizado para conhecer melhor as famílias com filhos matriculados na *Daisy School*, saber exatamente como elaborar este questionário, o que procurar com ele e quais perguntas deveriam ser feitas se mostrou uma tarefa bem mais árdua. Com quais perguntas seria possível entender o perfil social e econômico dessas famílias? Eles moram perto ou longe da escola? Em que medida a conveniência ou outros elementos estruturantes compõe parte da decisão por aquele lugar e não outro? As famílias são bilíngues, havendo membros que fazem uso da língua-alvo da escola com frequência? Quais são as marcas da sua fração de classe?

Pensando na hipótese elaborada para a pesquisa, ficou aparente que nem dados quantitativos e nem dados qualitativos propiciariam uma visão suficientemente ampla para responder as questões sobre o mote dos pais na busca de uma educação bilíngue. Para esse fim, foram elaborados dois instrumentos – questionário e entrevista. Assim, além de determinar o perfil das famílias da escola, também foi possível caracterizar o valor que as famílias dão para o bilinguismo, à educação bilíngue e à escola bilíngue em si.

O componente empírico da pesquisa concentrou-se na posição da família e buscou entender como as famílias veem a oferta da escola na qual têm filhos matriculados e os desejos ou necessidades que procuram suprir. Essa vertente fez uso de um **questionário quantitativo e estruturado**, aplicado *on-line*, que procurou traçar o perfil geral das famílias

[4] Manter o nome da escola em sigilo foi uma condição de todas as escolas em contato pela pesquisa. Os nomes fictícios são em inglês para seguir a padrão das escolas que usam palavras na língua-alvo no nome. Nomes de algumas flores foram usadas somente para simplificar o processo, sem a intenção de nenhum significativo ou simbologia.

da escola, seguido por **entrevistas qualitativas e semiestruturadas** realizadas com algumas das famílias para que pudesse ser compreendido com mais precisão o pensamento das famílias sobre o bilinguismo e a educação bilíngue e como esses são atrelados às suas escolhas de escola.

Um dos objetivos do questionário seria compreender os valores sociais e culturais (se tivessem) do bilinguismo e a educação bilíngue, ou seja, determinar o nível de capital social e/ou capital cultural associado (vide Capítulo 4 para uma discussão detalhada sobre esses conceitos e sua relação com a hipótese da pesquisa). Para atingir esses objetivos, algumas perguntas teriam que ter um formato aberto no qual os entrevistados pudessem responder sobre as especificidades da sua situação. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 74), perguntas abertas são utilizadas "para o detalhamento de questões e formulações mais precisas dos conceitos relacionados."

Com as metas da pesquisa em mente, passou-se à elaboração do instrumento. De acordo com as descrições de Boni e Quaresma (2005), um questionário estruturado encaminhado pelo correio ou um portador (no caso, por meio eletrônico) cria a possibilidade de atingir um maior número de respondentes e facilita a comparação entre dados obtidos de perguntas exatamente iguais com respostas do mesmo tipo. Segundo Mendes (2009), o acesso em larga escala aos computadores e à internet facilita o processo de algumas pesquisas, fazendo com que ela possa atingir mais pessoas em um prazo menor de tempo. O autor ressalta que uma das vantagens da pesquisa realizada *on-line* é que o respondente tem a liberdade de participar dela no momento mais conveniente.

A decisão foi de aplicar um questionário *on-line*. Considerações éticas também precisam ser vistas com esse tipo de pesquisa e por isso o questionário teve que incluir uma forma de receber o consentimento livre dos sujeitos (Anexo 2). Além do questionário digital,

foi decido solicitar pais voluntários para participar em entrevistas presenciais semiestruturadas para complementar as informações.

Tomando o instrumento formulado por Adrião (2014) e informações de Nogueira (2002) como base, foi feita a primeira versão do instrumento, mas logo se percebeu algumas inadequações com o modelo para os requerimentos da pesquisa sobre as escolas bilíngues. Em primeiro lugar, o instrumento de Adrião era longo, contendo 31 perguntas das quais sete requeriam respostas elaboradas pelo respondente e três pediam uma avaliação de mais de dez itens. Questionou-se se um instrumento tão elaborado seria bem recebido pelos sujeitos desta pesquisa. Embora fosse possível tomar inspiração no instrumento de Adrião (2014), aproveitar os mesmos itens não foi apropriado.

Em segundo lugar, foi necessário incluir informações específicas à natureza do tema ao mesmo tempo em que foram contempladas algumas informações importantes para compreender o espaço social dos sujeitos. Afinal, perguntar sobre a frequência de passeios a museus e bibliotecas pareceu ser uma forma quase consagrada de determinar as características da fração de classe das pessoas. Acima de tudo, foi necessário encontrar formas de perguntar sobre a escolha para a educação bilíngue sem elaborar perguntas tendenciosas.

A montagem do instrumento foi praticamente uma pesquisa por si só. A primeira versão contou com três seções – informações da natureza sociodemográfica, sobre a escolha da escola em si, e sobre bilinguismo e educação bilíngue. Embora houvesse sido elaborado por uso *on-line*, foi testado oralmente com duas pessoas. No primeiro momento, houve uma necessidade de calibrar as perguntas e depois foi possível testar o funcionamento e adequação do instrumento para uma plataforma *on-line*. Os testes foram feitos com pessoas conhecidas para que pudessem expressar suas opiniões livremente após ouvirem as perguntas. Imediatamente ficou confirmada a preocupação de que era um instrumento longo demais. Mesmo se for completado *on-line*, provavelmente tomaria 30 ou 40 minutos, algo inviável na

busca de um número significativo de resultados. Os testes também deixaram bem claro que alguns itens foram mal elaborados e estavam confusos. Porém, o processo demonstrou a importância de fazer entrevistas semiestruturadas, pois as informações obtidas com as perguntas abertas eram bastante ricas.

A primeira revisão do instrumento trabalhou somente com questões referentes à clareza e os tipos de perguntas, tentando fazer com que elas ficassem mais compreensivas para os respondentes. O problema de tempo e tamanho foi temporariamente ignorado. Mais uma vez o instrumento foi testado com dois respondentes em entrevistas pessoais, com resultados mais positivos. Contudo, alguns itens, particularmente os que tentavam entender o que as pessoas pensavam sobre bilinguismo e educação bilíngue, ainda deixavam os respondentes confusos. Uma terceira versão do instrumento foi elaborada. Retomados os testes, procurou-se a resolução dos problemas em relação ao questionário. Satisfeita com o conteúdo do instrumento, ainda era necessário resolver as questões relativas ao tempo e ao tamanho do questionário e às suas respectivas divisões, entre perguntas que visavam esclarecer aspectos sociodemográficos e elementos voltados aos motes familiares para a escolha das escolas.

Determinou-se quais informações seriam necessárias para traçar o perfil das famílias da escola e quais enriqueceriam melhor a pesquisa se fossem respondidas por menos pessoas, mas com mais desenvoltura, algo que uma entrevista proporcionaria. Em diálogo com a Profª. Drª. Katya Braghini, minha orientadora, e o Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, foi organizada a separação das partes da pesquisa: uma reservada ao bilinguismo e educação bilíngue e às escolhas das famílias para o momento das entrevistas; outra, para questões sociodemográficas, esta mais enxuta e direta, feita por questionário pela internet.

Com estas decisões tomadas, outro questionário sociodemográfico foi elaborado, dessa vez focando somente na parte que seria aplicada *on-line* com todas as famílias das

escolas. Usando minha rede estendida de contatos, dez voluntários menos conhecidos foram solicitados e puderam responder ao questionário de modo a providenciar um *feedback* sobre a clareza das perguntas e o tempo que tomou para respondê-las. O questionário final (vide anexo 3) pode ser respondido de cinco a sete minutos e é facilmente visualizado na tela de um *smartphone*.

Depois de completar a fase do questionário, foi feita a reelaboração dos outros itens para seu uso na entrevista. Na sua versão final, o questionário faz uso de itens e perguntas bem similares já utilizados por outros pesquisadores, tentando entender o perfil de um determinado grupo de pessoas; mas a entrevista aborda uma camada adicional de informações. E foram incluídas uma série de itens concebidos pela pesquisadora para atingir os objetivos específicos desta pesquisa.

Encontrar um conjunto de itens apropriados para meus objetivos mostrou-se uma tarefa difícil. Mendes (2009) explica bem o equilíbrio que buscava:

> Um dos grandes desafios do estudo qualitativo é encontrar um meio termo entre métodos de entrevista que dêem voz aos participantes e que, ao mesmo tempo, permitam que o entrevistador busque respostas aos seus questionamentos. (MENDES, 2009, p. 6)

Um dos objetivos foi entender quais motivos levam uma família a matricular seu filho em uma escola bilíngue, e se realmente ao fato de uma escola ser bilíngue é um fator principal na escolha. Mas chegar ao mérito dessa questão sem guiar o sujeito de forma tendenciosa precisava ser feita com bastante cuidado. Foi necessário buscar o ponto no qual poderia me posicionar de forma mais neutra, mais objetiva possível, e ao mesmo tempo reconhecer que minha posição sobre o tema não tem nada de neutro.

Neutralidade, ou a ilusão da neutralidade, influencia o tipo de pergunta um pesquisador faz e como ele analisa as respostas. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 55) avisam que não existem perguntas neutras e o cuidado tem que ser tomado na sua construção. Os autores afirmam:

> Considerando que é possível perguntar seja lá o que for a quem quer que seja e que todo sujeito tem quase sempre suficiente boa vontade para responder, no mínimo, qualquer coisa a qualquer pergunta, mesmo que esta seja irreal, o questionador que, por falta de uma teoria do questionário, não se interroga sobre a significação específica de suas perguntas, corre o risco de encontrar facilmente uma garantia do realismo de suas perguntas na realidade das respostas recebidas. (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 1999, p. 56)

O primeiro roteiro da entrevista era bastante ordenado e organizado, mas focava demais nos aspectos da escola bilíngue, sem dar um espaço para o respondente pensar e refletir a sua posição diante da própria escolha. Na versão final do roteiro (Anexo 4), alguns cuidados foram tomados para evitar ao máximo possível o entrevistado ficar tentando adivinhar o que a pesquisa buscava entender para assim oferecer as respostas "certas". Por este motivo, questões que visaram extrair respostas relacionadas aos motivos da escolha por escolas bilíngues ficaram imbricadas às perguntas de ordem curricular geral. Deste modo, buscou-se compreender as ideias das famílias na sua relação com escolas bilíngues de forma que o próprio questionário não as conduzissem em suas respostas.

Assim, a elaboração da entrevista semiestruturada, bem com o questionário, requereu não somente conhecimento sobre a educação bilíngue, a rede privada de ensino e os conceitos de Bourdieu mencionados acima, mas também um estudo cuidadoso e criterioso dos métodos e procedimentos da sociologia.

A partir deste momento, a elaboração do instrumento passou por duas fases. No primeiro momento, preocupei-me com o roteiro, ou seja, a ordem das perguntas. Depois disso, passei por uma análise dos itens *em si* considerando as categorias de análise descritos por Manzini (2004, pp. 6 - 8) no seu estudo sobre os instrumentos elaborados por pesquisadores de mestrado e doutorado nas áreas de Educação e Educação Especial.

No seu estudo, o autor elabora quatro categorias relacionadas ao uso de linguagem: vocabulário inadequado, uso de jargão, falta de clareza ou precisão, e palavras não específicas ou vagas. Além disso, considerou cinco categorias relacionados ao enfoque ou adequação das perguntas: tamanho da pergunta, dificuldade de elaboração mental do entrevistado, uso de

palavras que causam impacto emocional, uso de frases manipulativas, e uso de perguntas com múltipla finalidade. Com essas categorias em mente, avaliei a melhor maneira possível a adequação de cada pergunta, resultando no roteiro final. Embora um roteiro já foi elaborado quando parti para encontrar cada participante, foi importante ter algo em mente. Conforme explica Bourdieu (1999) o pesquisador precisa manter seu rigor científico sem o tornar rígido. Manzini (2004) explica de forma mais prática:

> Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dado ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado. (MANZINI, 2004, p. 6)

Nesse modo, as entrevistas foram encaminhadas de forma que possibilitou o máximo de riqueza e clareza possível.

No total, cinco entrevistas foram conduzidas; porém, durante a banca examinadora de qualificação, foi sugerido que apenas com os questionários, eu teria dados adequados para fazer uma análise rica. Eu deveria focar meus esforços para compreender a história que as informações extraídas dos questionários me contariam. Decidi deixar as entrevistas no segundo plano enquanto analisava os dados do questionário. Elas foram transcritas e guardadas temporariamente, e depois, na medida que foram surgindo oportunidades ou necessidades, recorri às entrevistas para explicitar os dados do questionário ou iluminar pontos que a natureza fechada daquele instrumento não permitiu.

Entrevistas foram conduzidas com cinco mães com filhos matriculados na *Daisy School*: Antônia, Bruna, Cecília, Denise e Eduarda.[5] Cada uma assinou um termo de consentimento livre (Anexo 5) e concordou em ter a entrevista gravada. Como informações foram incluídas em momentos diversos desse trabalho, será apresentada aqui uma breve descrição das circunstâncias de cada entrevista e alguns dados básicos:

[55] A pesquisa emprega nomes fictícios para proteger o sigilo dos sujeitos. Foi determinado usar nomes em ordem alfabética para que não houvesse nenhuma tendência de selecionar nomes que indicassem qualquer significado ou simbologia. Os nomes fictícios foram atribuídos na ordem que as entrevistas aconteceram.

- Antônia – Ela tem uma filha de dois anos que entrou na *Daisy School* em agosto de 2016. É a primeira escola da sua filha. Ela é casada e viaja para o exterior com o marido e a filha duas ou três vezes por ano. Ela já foi professora de Inglês, mas foi o marido que insistiu em procurar uma escola bilíngue.

- Bruna – A entrevistada tem duas filhas, uma de oito anos e uma de três anos e meio. Ela tem uma escola de educação infantil e é lá que a filha mais nova estuda. A outra filha estava matriculada em outra escola de ensino fundamental até o início de 2016 quando a transferiu para *Daisy School.* A família não tem o hábito de viajar para o exterior.

- Cecília – A mãe tem um filho de cinco anos. Até o início de 2016, seu filho estudou na escola municipal de educação infantil do seu bairro. Seu marido é sócio em uma lanchonete localizada no Brás e a família tem uma situação financeira boa, mas trabalha muito. Nenhum dos pais fala Inglês ou outra língua estrangeira e nunca viajarem para o exterior.

- Denise – Ela tem dois filhos, um menino de 11 anos e uma menina de 8 anos. Até o início do ano letivo de 2016, os dois estudavam em uma escola grande e conhecida na região, mas a família transferiu a filha em fevereiro. A família tem parentes e amigos que moram nos Estados Unidos e tem o hábito de viajar para o exterior com frequência. O pai tem uma empresa multinacional e o casal gostaria que os filhos fizessem a faculdade fora do Brasil.

- Eduarda – A mãe tem dois filhos. O filho de sete anos estuda aproximadamente quatro anos na *Daisy School* e na hora da entrevista cursava o 1º ano de ensino fundamental. A mãe não fala muito Inglês e sente falta de uma fluência maior na sua vida profissional, afirma que com o domínio do idioma ela poderia avançar mais na carreira. Preocupa em como vai arcar com as despesas de dois filhos na escola particular quando o mais novo precisar entrar na escola.

Nenhum critério específico foi utilizado para convidar os sujeitos para a entrevista. O fato que quatro das cinco pessoas matricularam seus filhos na escola em 2016, bem depois das transições na proposta pedagógica da escola, é mera coincidência; porém, essa informação provoca uma reflexão interessante sobre a escolha desta escola. Três dessas mães, e também a outra mãe com um filho na escola a mais tempo, mencionaram uma experiência negativa na escola anterior. Além disso, Antônia mencionou experiências negativas com outras escolas enfrentadas no momento de buscar a primeira escola da sua filha. A proposta de educação holística conforme comunicada pela escola foi de alta importância para todas as entrevistadas. Ao longo da dissertação, outras informações contidas nas falas dos participantes foram

utilizadas esporadicamente, mas uma análise completa das entrevistas não está incluída nesse trabalho.

A estrutura final da pesquisa apresentada é fruto de um grande quebra-cabeça que foi montado e remontado algumas vezes. Foi necessário encontrar uma forma de fazer sentido de quatro vertentes. O leitor precisava entender certos aspectos fundamentais sobre educação bilíngue. Por mais que o termo esteja dentro do imaginário coletivo, o que mesmo seria chamado de educação bilíngue nesse trabalho teria que ser explorado. Além disso compreensões de globalização e da teoria de Bourdieu tiveram que encontrar um espaço como apoios à análise de dados empíricos. No final, tornou-se impossível reconciliar tudo de forma perfeita de maneira que cada assunto acrescentou algo de forma linear e paulatina. Inevitavelmente, existe um certo vai-e-volta na organização global da dissertação.

O trabalho adotou uma forma vertical, afunilando dos temas de larga escala referente à educação bilíngue e globalização vistos nos primeiros capítulos às interpretações feitas sobre as aspirações e motivações de um pequeno grupo de pais na Zona Leste da cidade de São Paulo. Ao longo do caminho, uma gama bastante larga de teóricos e pesquisadores da Sociologia, Linguística e Sociolinguística, História, Psicologia, Sociologia da Educação, Pedagogia, e Geografia Humana contribuíram ao estudo, pois a pesquisa teve a meta ambiciosa de traçar a forma que encontram três vertentes: a globalização, a educação bilíngue, a realidade de famílias da Zona Leste com filhos matriculados em essas escolas bilíngues. Para tanto, a pesquisa está dividida em quatro capítulos, cada um com apoio teórico específico ao tema que aborda.

A intenção do **primeiro capítulo** é ambientar o leitor, sobretudo da área de Educação, que pode ter pouca familiaridade com o mundo das escolas bilíngues brasileiras. Os termos mais essenciais para a compreensão de educação bilíngue são definidos e o leque de pesquisa brasileira sobre o grande tema é abordado. A discussão da Mejía (2002) é particularmente útil

na forma que ajuda a destrinchar o uso dos termos *elite* e *prestígio* quando falando de bilinguismo.

O **segundo capítulo** traz, no primeiro momento, uma breve discussão oriunda do discurso encontrado na imprensa e nos sites de escolas bilíngues na cidade de São Paulo acerca da questão da globalização e sua conexão com o desenvolvimento da Língua Inglesa, particularmente no ambiente da escola bilíngue brasileira. Com o apoio de Bauman (1999), Blommaert (2010) e Burbules e Torres (2004), globalização é apresentada e explicada especificamente na sua relação com linguagem e educação. Os autores ressaltam a ideia que a palavra é usada como um certo modismo, questionando quem ganha e quem sofre os efeitos desse processo.

Após uma revisão da literatura sobre educação bilíngue e globalização, o **terceiro capítulo** inicia os trabalhos empíricos. Em primeiro lugar, ambienta a pesquisa entre outros trabalhos sobre o relacionamento entre escolas e famílias. Brandão (2007), Nogueira (2002, 2005) e Adrião (2014) contribuem com pesquisas que também examinaram aspectos dessa conexão. Os aspectos socioeconômicos do questionário são examinados e, quando for possível, comparados com dados locais ou regionais, especificamente do Censo Demográfico de 2010. Para situar a escola e as famílias dentro do bairro Jardim Anália Franco, comparações são feitas com dados de Zichelle (2010) sobre a verticalização do bairro.

O **quarto capítulo** tem dois objetivos: situar a pesquisa inteira dentro de uma discussão maior de *espaço social* e *capital econômico, cultural e social* de Bourdieu (2000, 2004, 2011a, 2011b) e destrinchar os aspectos mais subjetivos do questionário. As atividades das famílias são discutidas e depois questões de escolaridade e ocupação são considerados junto a outras perguntas, em especial aquelas relacionadas às motivações pela escolha da *Daisy School.*

Finalmente, aparece em forma de considerações o que pude concluir dessa experiência, a construção de um instrumento que propiciou um encontro rico com os anseios e desejos que motivam as famílias a matricular seus filhos nas escolas bilíngues brasileiras, onde tenho dedicado uma parte tão grande da minha carreira.

1. UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Que o fenômeno chamado *escola bilíngue* tem aumentado nos últimos anos é visível. Na cidade de São Paulo não é difícil passar em frente a uma escola cujo nome leva palavras como *kids* ou *school*; mas, ao contrário de tempos passados, não são institutos de idiomas tais como *Pink and Blue Freedom* ou *Day by Day*. São escolas regulares da rede privada de ensino com propostas curriculares de ensino bilíngue. Podemos observar escolas novas, que abriram suas portas com propostas bilíngues, e escolas antigas optando para mudar seus currículos ou incrementá-los com programas bilíngues opcionais. O número de escolas internacionais, que podem ou não ser consideradas escolas bilíngues também está aumentando. Embora existam algumas escolas bilíngues que trabalhem com outras línguas estrangeiras (Português – Espanhol, Português – Alemão, Português – Francês), com poucas exceções a segunda língua (L2) é a Língua Inglesa. Este capítulo traz uma breve discussão acerca de alguns pontos referentes aos fundamentos da educação bilíngue e, depois, explora a literatura brasileira e suas contribuições ao conhecimento sobre essas escolas e suas práticas.

O significado e a prevalência da educação bilíngue

Hoje em dia parece que o termo *educação bilíngue* circula livremente entre pessoas com algum interesse em educação. É discutido na imprensa e entre mães com filhos em idade pré-escolar. Não só isso; a impressão criada é que junto às conversas sobre educação bilíngue vêm as perguntas, especificamente, o que é a educação bilíngue *mesmo*? De fato, não existe uma resposta única para responder essa indagação. Existem modelos de tipos variados para necessidades igualmente variadas. De forma simples, a educação bilíngue é uma proposta curricular na qual uma língua adicional e um ou mais conteúdos escolares são ensinados concomitantemente.

É importante ressaltar que um mero aumento na carga horária da língua-alvo, mas com aulas que não contemplam o ensino de conteúdo não-linguístico, não será considerado como caracterizando uma educação bilíngue. Considerando o contexto específico do Brasil, podemos observar quatro propostas de educação bilíngue que predominam no país, definidas já na maioria dos textos recentes de pesquisadores brasileiros e sintetizadas por Pretini e Megale (2015) da seguinte maneira:

> 1. **Educação bilíngue para surdos**: Assegurada por lei desde 2002 (Lei10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Esse tipo de modelo educativo parte do princípio de que os sujeitos surdos têm que ter a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução em sala de aula ocorreria por meio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e a Língua Portuguesa seria ensinada como uma segunda língua. [...]
>
> 2. **Educação bilíngue indígena**: Respaldada por legislação de 1993 (Portaria Interministerial / MJ e MEC nº559 de 1991; portaria nº559 / 1991), esse modelo permite aos povos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, culturas e identidades, ao mesmo tempo em que se instrumentalizam para a inserção na sociedade não-indígena brasileira. [...]
>
> 3. **Educação bilíngue em contextos multilíngues**: Ocorre em comunidades que falam outras línguas além do português, como por exemplo, comunidades de fronteira, comunidades de alemães e ucranianos no sul do Brasil. A educação bilíngue responde as especificidades que caracterizam esses contextos. O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), criado em 2005, é um expoente desse modelo educativo e tem o intuito de promover o intercâmbio entre os professores dos países do Mercosul. [...]
>
> 4. **Educação bilíngue de prestígio ou de elite**: Skuttnabb-Kangas (1981) traçou a distinção entre bilíngues de elite (*elite bilinguals*) e, o que denominou *folk bilinguals*. Para o autor, bilíngues de elite são aqueles que aprenderam a segunda língua por meio da educação formal. Em contrapartida, *folk bilinguals* aprenderam uma segunda língua por meio de contato com falantes daquela língua. Em consonância com essa ideia, Mejía (2002) explica que a Educação Bilíngue de Elite deriva de um bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente (PRETINI e MEGALE, 2015, pp. 21-22).

Ainda que se possam encontrar diferentes propostas de educação bilíngue no Brasil, levando em conta que as três primeiras propostas descritas acima têm respaldo na lei, esta pesquisa foca na proposta de educação bilíngue de prestígio ou de elite, por meio da qual o sujeito adquire uma L2 com prestígio nacional ou internacional em escolas da rede privada de ensino. Antes de prosseguir, é necessário cogitar sobre o que denotam e conotam os termos *elite* e *prestígio* nessa esfera de ensino e aprendizagem de línguas.

O panorama geral sobre a educação bilíngue de prestígio ou de elite em diversas manifestações mundo afora é tema da obra seminal da Mejía (2002), *Power, Prestige and Bilingualism*, na qual a autora explora a realidade da educação para um bilinguismo de elite, detalhando as especificidades dos contextos principais identificados por ela, nos quais esse tipo de bilinguismo é desenvolvido, quais sejam: escolas internacionais e europeias; institutos de idiomas; escolas de imersão que seguem o modelo canadense.

Apoiando-se nos conceitos de Bourdieu de capital cultural e capital simbólico, a autora descreve o lugar do prestígio na aquisição de uma L2, exemplificando-o em situações específicas. Primeiro, a situação de Hong Kong, onde a Língua Inglesa é vista como a língua mais prestigiosa para o ensino superior e, portanto, necessária para estudos em áreas como Medicina, Arquitetura e Direito. Depois, no Canadá, a partir dos anos 1960, quando a classe média anglófona começou a procurar o bilinguismo – até então a prerrogativa era dos francófonos –, para ter uma participação maior no mercado interno cada vez mais integrado.

Nesses casos, o bilinguismo é aditivo, ou seja, a L2 é adquirida sem prejudicar a língua materna do sujeito. A autora caracteriza o bilinguismo aditivo da seguinte maneira. "De modo geral, o bilinguismo aditivo está associado com a aquisição e aprendizagem de línguas majoritárias ou globais, vistas como 'úteis' para o enriquecimento de oportunidades futuras" (MEJÍA, 2002, p. 40).[6] Além disso, são discutidas algumas das complexidades com o uso do termo *elite*, sendo que o termo *bilinguismo de elite* vem impregnado com uma conotação de que o bilinguismo aditivo é *das* elites. A autora afirma que o termo bilinguismo de prestígio, cuja a ênfase está na língua e não no falante, tem mais cobertura. Portanto, para esta pesquisa, consideram-se os termos *bilinguismo de prestígio* e *educação bilíngue de prestígio* (EBP) como sendo relativos à aprendizagem escolarizada de uma L2, majoritária e global, no caso a Língua Inglesa.

[6] (NT) "Generally, additive bilingualism is associated with the acquisition and learning of majority or world languages which are seen as being 'useful' for enhancing future opportunities."

A proposta para EBP, à qual esta pesquisa se volta, não é mencionada na legislação brasileira. Pretini e Megale (2015) explicitam: "No entanto, a educação bilíngue de elite, que se prolifera nas grandes metrópoles brasileiras e tem como principal expoente as escolas que ensinam o Português e o Inglês, ainda não conta com regulamentação nacional" (PRETINI e MEGALE, 2015, p. 17). Sendo assim, as escolas que oferecem esse tipo de educação se enquadram no dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases, (LDB) – Lei nº 9.394/96, art. 2º - art. 3º, II, III, art. 12, I (BRASIL, 1996), que autoriza estabelecimentos de ensino com projetos pedagógicos próprios que garantam os requisitos curriculares mínimos estabelecidos.

Também não existe uma forma oficial, a partir de órgãos públicos, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de qualificar quais e quantas são as escolas bilíngues em uma determinada região geográfica. Cabe à escola se autodenominar de *bilíngue* e determinar qual modelo curricular vai seguir. No início de 2014, o Governo do Rio de Janeiro inaugurou três escolas bilíngues, uma oferecendo inglês como L2, uma em francês e a outra em espanhol (RIO DE JANEIRO, 2014). Porém, com essas exceções, todas as escolas bilíngues de prestígio no Brasil, até o presente momento, fazem parte da rede privada de ensino.

Na cidade de São Paulo, instituições que se autodenominam de *escola bilíngue* já compõe uma parte demonstrável do cenário de educação privada. Porém, como não existe uma maneira formal ou oficial de registrar uma escola como bilíngue, para saber quantas escolas existem na região e como essa quantidade tem evoluído, pesquisadores têm procurado respaldo em guias de escolas, participações em eventos e congressos, bem como informações oriundas de contatos pessoais para estimar esses dados.

Na sua dissertação de mestrado, Moura (2009) faz um levantamento extenso, por meio de comunicações pessoais em eventos e mediadas pela internet (grupo de discussão e blog) das escolas bilíngues no Estado de São Paulo. A autora lista 46 escolas no estado que se

identificam como bilíngue. Marcelino (2009) chega a uma conclusão semelhante, afirmando que até o ano de 2009 existiam mais de 50 escolas bilíngues no estado de São Paulo. Fortes (2014) relata dados divulgados pelo jornal *O Estado de S.Paulo,* indicando a existência de 75 escolas bilíngues na região da capital paulista.

Mais recentemente, em junho de 2015, no V Seminário dos Programas de Pesquisa em Letras e Linguística: Políticas e Agendas no Campo dos Estudos da Linguagem, sediado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Prof.ª Dr.ª Fernanda Liberali, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), apresentou dados ainda não confirmados e publicados de uma pesquisa em andamento, indicando a existência de 104 instituições, entre escolas brasileiras bilíngues e escolas internacionais, ambos os tipos oferecendo EBP, no estado de São Paulo. Comparado com os dados de Moura e Marcelino apresentados acima, isso representa um aumento de 100% em seis anos. Dos 28 trabalhos sobre a EBP levantados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério de Educação (MEC) e no Banco de Teses e Dissertações da mesma organização (vide Tabelas 1 e 2), nenhum outro trabalho teve como seu objeto o número e distribuição destas escolas; todos se apoiam nas pesquisas citadas acima. No entanto, mesmo não sendo possível ter certeza sobre o número exato de escolas, parece mais do que razoável supor que houve um aumento expressivo entre 2009 e 2015.

A pesquisa da Moura (2009) apresenta um levantamento de 46 escolas. Dessas a pesquisadora catalogou cada escola por segmento, mostrando em que segmento a EBP ocupa mais espaço. Das escolas no seu estudo, 45 ofereciam a proposta na educação infantil e 15 no ensino fundamental. É apenas uma escola continua com a EBP até o ensino médio. Informações obtidas em comunicação pessoal com os organizadores do *Brazilian Immersion*

Conference, que acontece de dois em dois anos, indicam que ainda existe um número pequeno de escolas de ensino fundamental II e ensino médio que se consideram escolas bilíngues.

Todavia, os organizadores da Conferência não se mostraram dispostos a compartilhar seu banco de dados e essas informações não puderam ser confirmadas até o presente momento, sem um levantamento específico. É, portanto, evidente que, mesmo sem contar com um número exato de escolas, a maioria serve somente o segmento de educação infantil.

Levantamento bibliográfico acerca do tema

O sucesso da EBP, seja com imersão parcial ou total na língua, com aquisição de uma ou mais línguas, de língua majoritária ou língua minoritária, é bastante documentado na literatura canadense, norte-americana e europeia. No entanto, estudos sobre o modelo brasileiro de EBP são escassos, deixando uma lacuna entre a teoria e a prática. O número de pesquisas nacionais sobre o tema de educação bilíngue aumenta paulatinamente. Embora a maioria dos estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue lide com as outras propostas respaldadas na lei, existe um crescente interesse na EBP. Para determinar a situação atual dos estudos brasileiros relativos a esta proposta e traçar um panorama dessas investigações, foram pesquisados dois bancos de dados: o Portal de Periódicos da CAPES/MEC e o Banco de Teses e Dissertações do mesmo órgão. Foram feitas quatro buscas principais usando os descritores *ensino bilíngue* e *educação bilíngue* em cada banco de dados.

Dos resultados obtidos, os resumos foram estudados para determinar o grande tema que cada pesquisa tratava. Para os grandes temas foram usadas as propostas de educação bilíngue detalhadas anteriormente e quaisquer outros temas presentes nos estudos. Surgiram todas as propostas de educação bilíngue presentes no Brasil discutidas anteriormente, mas como o número de pesquisas nacionais sobre educação bilíngue para surdos é alto, foi utilizada a opção de não incluir essas pesquisas no levantamento. Assim, esta escolha

eliminou aproximadamente 50 % das pesquisas de cada busca. Notou-se um número expressivo de artigos sobre educação bilíngue em outros países, a maioria originada de revistas colombianas. Portanto, como este trabalho teve a preocupação em focar no cenário nacional, foi determinado que estas pesquisas receberiam uma categoria própria na classificação. Se excluirmos esses artigos, é possível notar que existem poucos estudos brasileiros sobre o tema, que chegaram a ser publicados. Encontrar algumas pesquisas sobre a forma mais tradicional de "ensino de língua estrangeira" foi surpreendente, pois esse tipo de ensino não é considerado como uma educação bilíngue. A tabela 1 apresenta a distribuição das pesquisas encontradas nas quatro buscas, com um total de 27 trabalhos sobre o grande tema EBP. É importante notar que todos os itens contidos na busca foram artigos ou teses/dissertações, ou seja, ainda não contamos com livro de publicação nacional que trate exclusivamente do tema EBP.

Tabela 1
Relação dos artigos, teses, e dissertações encontrados com o descritor *ensino bilíngue* ou o descritor *educação bilíngue** entre 2006 e 2016

Grande tema	Dissertações	Teses	Artigos	Total
Ensino de língua estrangeira	3	1	1	5
Educação bilíngue em outros países	2	1	13	16
Educação bilíngue em contextos multilíngues	10	2	0	12
Educação bilíngue indígena	13	3	3	19
Educação bilíngue de prestígio	21	2	4	27
Número total de pesquisas	49	9	21	**79**

Fontes: Portal de Periódicos da CAPES / MEC e Banco de Teses e Dissertações da CAPES / MEC, ambos em julho 2016
*Este levantamento não inclui pesquisas na área de educação bilíngue para surdos.

Uma vez que determinado quais pesquisas focavam somente na EBP, foi feita outra análise dos temas específicos para entender melhor o leque das pesquisas nessa esfera. A

Tabela 2 destrincha esses temas específicos. A síntese representa somente os 27 trabalhos que contemplam a EBP.

Tabela 2
Síntese de temas específicos das pesquisas sobre educação bilíngue de prestígio

Grande tema	Número de produções acadêmicas*
Propostas pedagógicas e práticas didáticas	7
Definições e conceitos	3
Cultura e/ou identidade cultural	3
Uso de linguagem na sala de aula	5
Formação de professores	2
Representações sobre educação bilíngue de prestígio	1
Aspectos cognitivos	2
Estudos comparados: ensino de língua estrangeira x educação bilíngue	3
Escolha pela educação bilíngue	1
Número total de pesquisas	**27**

Fonte: Portal de Periódicos e Banco de Teses da CAPES / MEC, julho 2016

As pesquisas que apresentam a preocupação com temas relacionados à EBP estão concentradas em aspectos pedagógicos conforme mostra a Tabela 2, tais como, propostas pedagógicas e práticas didáticas específicas; e em aspectos linguísticos, tais como, o uso da linguagem em sala de aula e estudos que comparam a educação bilíngue com as formas mais tradicionais de ensino de língua estrangeira. Uma parcela dos trabalhos apresenta preocupação com questões relacionadas à cultura, com a forma que cultura é apresentada em atividades pedagógicas ou com manifestações da identidade cultural dos alunos.

Em menor quantidade existem trabalhos que lidam com estudos conceituais e bibliográficos sobre definições e conceitos pertinentes ao bilinguismo e à educação bilíngue, à formação de professores para atuar nas escolas bilíngues e a aspectos cognitivos relacionados à educação bilíngue. Existe somente um estudo sobre as representações da expressão educação bilíngue, ou seja, como a EBP é vista pelos meios de comunicação, ou a imprensa, e

pelo campo da educação; portanto, sua existência representa uma divergência importante em relação às pesquisas com interesses mais pedagógicos ou sobre o desenvolvimento da segunda língua.

Enquanto algumas destas pesquisas sugerem possíveis motivos pelos quais as famílias escolhem uma EBP para seus filhos, ou até os presumem, o levantamento demonstra que como tema específico e objeto de pesquisa, tais motivos foram contemplados expressamente em somente uma pesquisa brasileira. Uma outra pesquisa, cujo objeto foi determinado como a proposta pedagógica das escolas bilíngues, faz uma breve sugestão à globalização como um desses motivos. Estas duas pesquisas serão abordadas adiante na discussão da literatura nacional e internacional sobre bilinguismo e EBP.

Mapeando o território das pesquisas brasileiras

Durante o breve período desde 2006, no qual a maioria dos estudos brasileiros sobre a educação bilíngue se concentra, alguns trabalhos têm se preocupado com uma tentativa de encontrar definições de elementos e de termos-chave tais como bilinguismo, educação bilíngue, enriquecimento e imersão.

Como é esperado deste tipo de pesquisa, os trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, de pesquisadores como de Cortez (2007), Fávaro (2009), Flory (2008), Megale (2012), Moura (2009) e Affonso (2011), dedicam seções e capítulos inteiros a tais definições e conceitos. Além disso, entre os poucos trabalhos que lidam com o grande tema de educação bilíngue de prestígio publicados em revistas científicas brasileiras, os artigos de Flory e Souza (2009), Megale (2005, 2009) e Salgado e Dias (2010), todos se dedicam primariamente a estas definições. São revisões da literatura internacional articuladas com o motivo principal de trazer uma discussão já existente em outros países para ser comparada com a realidade da educação bilíngue brasileira.

Desses trabalhos, destacam-se dois para situar o que acontece no Brasil dentro de um contexto mais amplo. No estudo bibliográfico de Megale (2009), a autora faz uma breve análise de alguns conceitos relacionados ao ensino bilíngue, especificamente conceitos que explicam ou apoiam o bilinguismo e a construção da identidade cultural de uma criança. Ela começa com uma comparação entre as definições do dicionário Oxford, a definição clássica do Bloomfield (1935), com as definições mais recentes de Macnamara (1967), Titone (1972), Barker e Prys Jones (1998), entre outros[7]. Seu levantamento demonstra o número de fatores a serem considerados para compreender a complexidade do bilinguismo, por exemplo, a idade da aquisição das línguas e o grau relativo de competência em cada língua. A segunda parte do seu texto traz explicações sobre os modelos diferentes de educação bilíngue. Fazendo uso da proposta de Harmers e Blanc (2000)[8] escolas com programas bilíngues são divididas em três categorias: instrução dada nas duas línguas, instrução dada primariamente na língua materna (L1) e instrução dada primariamente na L2.

Megale (2009) conclui que escolas bilíngues devem enfatizar mais o desenvolvimento da identidade cultural de seus alunos. Ela afirma a importância de os professores entenderem esses conceitos principais da educação bilíngue, pois têm um papel fundamental para o sucesso escolar de uma pessoa bilíngue. A autora também explica que no Brasil houve um mau entendimento prolongado dos conceitos-chave na educação bilíngue. Isso criou uma situação no país na qual tais conceitos são usados de forma errônea, sem atenção às consequências possíveis.

---

[7] A pesquisadora baseou-se nos seguintes autores para construir sua discussão de bilinguismo:
BAKER, Colin, PRYS JONES, Silvia. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1998.
BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic aspects of Science. *Philosophy of Science* 2: 499 – 517. Reprinted in HOCKETT, 1970, pp. 307 – 321, 1935.
MACNAMARA, John. Bilinguism in the modern world. *Journal of Social Issues*. Washington, D.C., vol. 23, nº 2, pp. 1-7, april / 1967.

[8] HARMERS, Josiane, BLANC, Michel. *Bilinguality and Bilingualism.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Os motivos para estudar o tema bilinguismo guiam o trabalho bibliográfico de Flory e Souza (2009), no qual é traçado um panorama das propostas de educação bilíngue brasileira e são oferecidas definições de bilinguismo e os conceitos relacionados. Embora seja apresentada uma diversidade de perspectivas sobre bilinguismo, as autoras sugerem a possibilidade de desenvolver pesquisas sobre bilinguismo como um comportamento complexo com quatro dimensões gerais, "a partir das quais se definem critérios para se considerar uma pessoa bilíngue: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social" (p.30). Segundo as pesquisadoras, bilinguismo também pode ser estudado a partir de seis critérios: proficiência nas línguas em questão, idade de aquisição de L2, organização dos códigos linguísticos, *status* das línguas em questão, manutenção da língua materna e identidade cultural do indivíduo bilíngue. As pesquisadoras afirmam tanto a importância dos futuros estudos sobre bilinguismo quanto à necessidade de ter clareza sobre a terminologia neles empregada.

O levantamento demonstra que também estão começando a surgir pesquisas empíricas sobre a EBP, particularmente na área de linguística aplicada, cujo leque de possibilidades está exemplificado aqui.

O estudo de Brentano e Finger (2010), por exemplo, parte das evidências recentes fazendo uma conexão entre o bilinguismo em crianças e um aumento de certas habilidades cognitivas e uma melhoria nas habilidades linguísticas na língua materna. As autoras esclarecem, porém, que tais pesquisas têm mostrado resultados desse tipo a respeito de crianças cujo contato com as duas línguas acontece em contextos naturais, assim como encontrado em famílias e comunidades bilíngues.

As pesquisadoras buscaram saber se crianças que estudam em escolas bilíngues brasileiras apresentam resultados similares, elaborando uma tarefa na qual as crianças estudando no currículo monolíngue de uma determinada escola seriam comparadas com

crianças no currículo bilíngue da mesma escola. Os dados demonstraram que as crianças estudando com o currículo bilíngue, de fato, tiveram avanços sobre seus pares em termos da estrutura gramatical mensurada, a voz passiva. Esse tipo de pesquisa demonstra a importância de entender melhor os resultados linguísticos e cognitivos de uma educação bilíngue.

Outras pesquisas lidam mais com as formas com que esse tipo de proposta curricular é conduzido. Affonso (2011) faz referência ao objetivo, considerado por pesquisadores e escolas, de desenvolver não somente o bilinguismo, mas também ao que ela denomina *biculturalismo*. Usando uma abordagem etnográfica de natureza qualitativa, a autora avalia as aulas de música nas escolas bilíngues como forma de estimular esse biculturalismo e a identidade cultural que as crianças expressam a partir das suas composições musicais. Carvalho (2011), estudando uma escola bilíngue alemã, outra língua de prestígio internacional, faz um trabalho com uma prática didática específica, o uso de *podcasts* com áudio na língua-alvo, como uma forma de trazer linguagem autêntica para a sala de aula. O pesquisador fundamenta-se na Teoria da Atividade e avalia a implementação da nova tecnologia nas aulas de diversas disciplinas, notando benefícios e limitações encontrados na prática.

Em uma pesquisa abordando assuntos de aspectos mais políticos e começando a olhar para questões de poder e desigualdade, Fortes (2014) trata o ensino bilíngue por meio da análise de discurso. Na contextualização da sua pesquisa, a autora reuniu trabalhos que destacam o cenário atual do ensino bilíngue no Brasil e, mais especificamente, na cidade de São Paulo, abordando questões de políticas públicas, o Projeto Político-Pedagógico de uma escola bilíngue e alguns motivos que levam as famílias a escolher uma educação bilíngue para seus filhos. Antes mesmo de entrar no seu objeto principal, Fortes (2014) considera os aspectos discursivos dessas pesquisas, concluindo:

> Desse modo, ao olharmos discursivamente para os dados estudados nessas pesquisas, podemos dizer que o processo de implementação das escolas ´bilíngues´ no Brasil

> parece estar afetado predominantemente por um imaginário social da Língua Inglesa como um bem de consumo necessário, estando relacionado à ascensão econômica e a um *status* sociocultural privilegiado (FORTES, 2014, p. 6).

O artigo trabalha na constituição de um *corpus*, composto por documentos governamentais e escolares, usado para entender como o ensino bilíngue se situa no "espaço de memória do ensino de Língua Inglesa constituindo práticas e subjetividades nas quais se inscrevem brasileiros, tanto na posição de professores quanto na posição de aprendizes" (FORTES, 2014, p. 8). Nessa análise parcial do *corpus* preparado, a autora observa nos enunciados a formação de ideologias sobre a melhor idade para aprender uma língua estrangeira, afirmações sobre o falante nativo como falante ideal da língua-alvo e a aproximação da sua competência como meta, e o discurso da globalização.

Com Pretini e Megale (2015), vemos os autores analisando brevemente a disciplina "Análise e construção de material didático para educação bilíngue" oferecida como componente curricular do núcleo específico no curso de pós-graduação *lato sensu* em "Didática para educação bilíngue", curso oferecido por uma instituição privada de ensino superior localizada na cidade de São Paulo. A pesquisa explica o conteúdo programático da disciplina em questão e, também, uma das propostas elaboradas como produto final da disciplina, uma atividade social intitulada "Organizar e frequentar a cantina da escola".

Na contextualização do seu objeto de estudo, os autores apresentam o surgimento das escolas bilíngues e os motivos pelos quais os brasileiros procuram aprender línguas de prestígio. Segundo os pesquisadores:

> Somando-se a isso [o mito do monolinguísmo do Brasil], na era de mundialização da comunicação, globalização da economia e planetarização das relações internacionais, brasileiros, de forma geral, demonstram grande interesse por aprender línguas adicionais de prestígio, principalmente o Inglês, devido a possibilidades maiores de ascensão social (PRETINI e MEGALE, 2015, p. 20).

Esta afirmação elabora uma resposta possível para um dos questionamentos levantado por Moura (2009). Embora sua pesquisa não investigue a resposta, a pesquisadora questiona os motivos pelos quais as escolas oferecem uma educação bilíngue e as famílias a procuram:

> [...] se a motivação econômica, a concorrência de mercado entre as escolas e as pressões sociais dos pais para o preparo de seus filhos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo estariam entre as causas dessa expansão [o aumento no número de escolas que se autodenominam *escolas bilíngues*] (MOURA, 2009, p. 59).

De fato, uma boa parte das pesquisas encontradas postula possíveis razões para o aumento na oferta e procura deste tipo de educação, mesmo sendo de alguma forma breve e periférica. Muitas vezes um dos motivos citados está relacionado de alguma forma à globalização, mas como o termo é raramente definido ou situado dentro de um corpo maior de pesquisa, isso dá mérito à ideia de Bauman (1999), segundo a qual globalização é modismo. Essa ideia será discutida mais profundamente no Capítulo 2, mas já é possível verificar que o termo ocupa um lugar na discussão sobre a EBP. Para exemplificar, Andrade (2014) intitula sua dissertação de mestrado *Globalização chegou à infância*: *ensino infantil bilíngue* e desenvolve uma seção sobre a língua inglesa como língua franca, na qual inclui exemplos tais como o fato da primeira transmissão radiofônica ter sido feita em inglês; contudo, a globalização como conceito é tomado como algo estável e existente. Sua pesquisa não procura nenhuma conexão entre as condições reais da conjuntura de fenômenos que caracterizam a globalização e a busca pela EBP. Embora não destrinche a significância do termo ao longo do seu trabalho, nas suas considerações finais, a pesquisadora explica:

> Dessa forma, acreditamos que o processo de globalização, associado ao *status* do inglês como língua global, fez com que um número cada vez maior de pessoas buscasse por uma educação de qualidade, o que incluiu uma educação bilíngue/multilíngue. (ANDRADE, 2014, p. 93).

Parece estar bastante aceito, como se nem fosse necessária uma explicação. Apenas Fortes (2014), na introdução do seu artigo, questiona esse conceito e explora esses motivos um pouco mais. A pesquisadora observa que, baseando-se na sua experiência como professora de Inglês em contextos diversos, “Os sentidos da Língua Inglesa circunscritos por essa lógica

da ‘globalização’ começavam a circular mais intensamente [...] a partir de (por) um novo lugar: a escola bilíngue” (FORTES, 2014, p. 2). A autora lança como hipótese que, seja a forma que se apresentar, a EBP está envolvida por um imaginário social que a reveste de *status* social imediatamente ligado à possibilidade de ascensão social. Essa consideração é potencializada, já que a ideia de prestígio parece se associar a uma mística de que estando ali existe uma grande possibilidade de manutenção ou emergência social garantida.

Das pesquisas encontradas, somente uma realmente tomou a questão da escolha de uma escola bilíngue como objeto principal. É o estudo que mais se aproxima à presente pesquisa tanto em termos de objeto quanto em termos de abordagem. A análise de Quadros (2013) sobre as escolhas da EBP pelas famílias de Belo Horizonte para seus filhos na época da educação infantil. De suma importância, Quadros explica algo que também encontrei. Se existe uma falta geral de pesquisas sobre a EBP, então pesquisas que abordam o grande tema a partir da Sociologia da Educação (e vou adicionar aqui da História da Educação) são mais do que escassas, são praticamente inexistentes. O autor parte de uma compreensão dos trabalhos de Bourdieu, particularmente a respeito das “estratégias de ação”. Para investigar sua hipótese de que as famílias usam como uma estratégia a opção pela escola bilíngue na busca de excelência no ensino de língua estrangeira, Quadros entrevista pais e representantes de três escolas, conduzindo um total de 40 entrevistas. Com isso, procurou fazer duas coisas: entender o perfil socioeconômico e sociocultural das famílias e determinar as motivações dos pais nas suas escolhas. Determinou que os dois objetivos se complementam bem, pois encontrou uma apreciação pela cultura, nas atividades rotineiras e como patrimônio de algumas das escolas. E os dados também mostraram um “capital internacional” expressivo. Em cada uma das escolas, o autor determinou duas principais motivações – alguma coisa relacionada a uma excelência no ensino de línguas e um outro fator (espaço físico

privilegiado, forte ênfase nas artes clássicas desde cedo, acesso à cultura estrangeira). A inevitabilidade da vida internacional parece ser tomada como dado.

Percebem-se dois blocos de interesses em torno da pesquisa em EBP. Primeiro, vê-se uma concentração de pesquisas interessadas no tema, voltadas aos estudos em um nível local. Isto quer dizer que os estudos, quase sempre surgindo da área de Linguística Aplicada, focam em aspectos micro dessa proposta educacional: práticas didáticas e pedagógicas, o uso de linguagem na sala de aula, o desenvolvimento de habilidades específicas. As pesquisas estão preocupadas com elementos ou momentos pontuais no processo de aquisição de uma segunda língua dentro do contexto de uma EBP.

No segundo bloco, existe uma série de trabalhos que objetivam um nível mais amplo, estudos que discorrem sobre aspectos mais globais da educação bilíngue. Esses estudos incluem investigações sobre as definições e conceitos relacionados ao tema e também investigações sobre a formação de professores para a proposta e as representações do bilinguismo e educação bilíngue na sociedade.

Por fim, os trabalhos dos dois blocos articulam pressupostos cristalizados sobre a obtenção de outra língua, apresentando a mundialização das ferramentas de comunicações e a globalização da economia como ações históricas que mobilizam contatos multiformes no âmbito das relações internacionais, o que força a necessidade da aprendizagem de outras línguas. Outra hipótese com um pouco mais de questionamento diz respeito à necessidade de aquisição de outra língua entre os brasileiros, principalmente o Inglês, como ferramenta de destaque para o processo de ascensão social; utilitária no mercado de trabalho competitivo, de modo que escolas e pais revestem-se desse imaginário exercendo pressão sobre a necessidade de aprendizagem de uma segunda língua. Porém, embora vários estudos levantem tais questionamentos, ainda falta investigar esses pressupostos.

2. GLOBALIZAÇÃO: UMA MOTIVAÇÃO PARA SE TORNAR BILÍNGUE?

Recentemente, a única instituição de ensino em São Paulo que oferece uma formação superior em uma área relacionada à educação bilíngue junto ao grupo de estudos em bilinguismo e educação bilíngue de uma importante organização profissional para professores de Língua Inglesa promoveu e apoiou uma discussão sobre a educação bilíngue no país. Em um determinado momento, a palestrante foi perguntada sobre os motivos pelos quais as famílias buscam uma educação bilíngue para seus filhos. Após afirmar a necessidade – aparentemente óbvia – de ser bilíngue nos dias de hoje e introduzir a globalização como evidência dessa necessidade, a palestrante citou a facilidade das viagens como evidência de tal globalização e da obrigação de desenvolver o bilinguismo nas crianças. E assim, com poucas palavras parecia resumir e reafirmar o que todos ali participando já pensavam, como se fosse algo tão óbvio e tão simples. Naquele momento, questionei-me sobre o que poderia estar no fundo dessa crença tão difundida. Pois essa crença, e algumas outras sobre a natureza de processo de aprendizagem de uma segunda língua, é tão ubíqua que parece nem precisar mais ser questionada. Sentada ali, ouvindo a palestrante afirmar como as crianças precisam falar inglês para ir ao Disney World, pensei: "É isso? Só isso?". Mobilizávamos todo um setor educacional para que as pessoas pudessem viajar com mais facilidade? A resposta era desanimadora – possivelmente.

O aumento no número de escolas bilíngues na cidade de São Paulo e no Brasil afora nos últimos dez ou quinze anos foi demonstrado no Capítulo 1. Na superfície, uma educação bilíngue pode parecer ideal, tanto para as famílias quanto para os educadores. Acredita-se comumente que a criança matriculada em uma escola bilíngue estuda duas línguas ao longo de uma parte da sua vida escolar e no final sai da escola uma pessoa bilíngue, e que esse processo seja mais fácil e menos doloroso para a criança; ela pode aprender uma segunda língua de forma mais suave e eficiente, sem sofrer nenhum prejuízo ao seu desenvolvimento

global. Também se acredita em algumas esferas que uma educação bilíngue é mais eficiente do que uma escola de idiomas ou um programa mais extenso de línguas em um colégio monolíngue. Embora a pesquisa atual não pretenda destrinchar a veracidade dessas crenças, nem sua proliferação entre pais e educadores, o fato da existência dessas ideias no senso comum intriga-me e, mesmo não sendo o objetivo final do meu estudo, impulsionou a pesquisa desde o início.

Além dessas questões relacionadas ao imaginário construído em volta da EBP, a investigação inicial mostrou o frequente uso do termo *globalização* em conjunção à EBP. O levantamento bibliográfico mostrou que o termo é utilizado com pouco criticidade, como se fosse algo estável e existente, um dado presente no discurso sobre EBP. Alguns exemplos a seguir mostram brevemente como esse tipo de crença parece permear a imprensa e o universo escolar também. Ressalto que os exemplos a seguir não devem ser considerados como dados concretos, eles são meras exemplificações.

Além de afirmações sobre aprendizagem de línguas estrangeiras e habilidades cognitivas, observa-se com frequência que sas escolas bilíngues de São Paulo fazem menção aos termos "mundo", "global", "globalizado", "globalização" e "multiculturalismo" nos seus materiais de divulgação e nos sites institucionais. A Global Me[9] e a Aubrick Ensino Bilíngue Multicultural até invocam estes conceitos nos nomes das escolas. A PlayPen anuncia abertamente no seu site que faz uso de padrões internacionais de educação. Em uma das páginas principais, tem uma imagem do Planeta Terra com os Estados Unidos da América em primeiro plano. A linguagem visual é reforçada pela linguagem textual, afirmando-se: "As melhores práticas do ensino bilíngue estão no PlayPen, que prepara seu filho para estudar em qualquer lugar do mundo" (PLAYPEN, 2017). No site da Beacon School, encontra-se a aba "Beacon School" com um texto informativo intitulado "Escola bilíngue, educação

[9] No caso das escolas mencionada nessa seção do trabalho, os nomes verdadeiros são usados pois as informações citados vieram de sites e artigos em jornais, portanto façam parte do domínio público.

internacional, identidade brasileira" (BEACON, 2017) já esculpindo um lugar entre os calendários e descrições de turma onde pode criar uma ênfase na internacionalização da criança, mesmo com 1 ano e 4 meses de idade.

Mesmo com sua mudança de abordagem pedagógica, no site da *Daisy School* é possível encontrar referências a um mundo em mudança. A aba "Projeto Pedagógico" contém um gráfico conhecido como *o mapa de educação holística* no qual o bilinguismo faz parte do item *MUNDO* junto às palavras *diversidade, cultura, cidadania* e *natureza.* Em outra seção com uma galeria de fotos, uma imagem do globo composto por fotografias individuais de rostos variados leva a legenda "para mudar com o mundo". As referências são menos diretas, entretanto fazem menção à participação da criança no mundo.

A imprensa também se envolve nessa discussão. Bunduky (2014, s.p.) exemplifica esse contexto com a matéria na *Folha de S. Paulo*, "Preparar os filhos para um mundo 'globalizado e competitivo' é um dos objetivos da procura por instituições bilíngues". Uma outra reportagem, preparada pela *IstoÉ Independente,* cita uma mãe muito orgulhosa dos dois filhos que arriscam pequenas conversas com os norte-americanos durante uma viagem para os Estados Unidos. A jornalista continua: "Neste mundo globalizado, em que falar línguas é um diferencial positivo, muitos pais querem que os filhos tenham contato com outro idioma antes mesmo de deixar as fraldas" (JORDÃO, 2007). Com esse mundo globalizado sendo tão citado quando o tema é a educação dos filhos, parece já senso comum a noção de que ser monolíngue no século XXI é o novo analfabetismo; pessoas precisam do bilinguismo para ter sucesso no futuro e ser cidadãos plenos. Permanece, então, duas perguntas importantes: Quando se fala em globalização e um mundo globalizado, o que está incluído na gama de significados que os termos remetem? E até que ponto esse senso comum está alinhado com a realidade?

Conforme exemplificado, observa-se episodicamente que escolas, famílias e a imprensa fazem uso de termos como globalização nos seus discursos e materiais. Mas, em que sentido estes termos são empregados? Esta dissertação não tem a intenção de explorar a certeza destas afirmações frente a uma realidade econômica ou cultural. Questiona, porém, a compreensão sobre a globalização empregada e postula que seu uso baseia-se (1) em uma compreensão restrita do termo e (2) em um discurso cuja intenção principal é aproveitar o modismo do dia. Esse capítulo procura, então, problematizar as concepções que o "senso comum" tem destes termos, debruçar sobre o tema de globalização, e procura discutir as formas que uma compreensão do fenômeno interage com outros temas relevantes à educação bilíngue: linguagem, bilinguismo e educação.

A definição da globalização, de lema popular a conceito teórico

O interessante, portanto, para a discussão atual, é a visão deste conceito e suas repercussões no público geral. Pelos exemplos citados acima, fica aparente que a palavra globalização e outras palavras que remetem a ideia de globalização já fazem parte do vocabulário de famílias, escolas e jornalistas. E a noção que este termo ocupa um espaço no imaginário da população geral não foi ignorado pelos pesquisadores que trabalham com os mais variados aspectos do conceito. De uma forma ou outra, os pesquisadores estudados que trabalham com o conceito de globalização todos fizeram referência ao desconexo entre o fervor com que o termo está empregado e a série de fatores reais que o termo engloba.

Do ponto de vista da sociolinguística, na introdução do seu livro *A sociolinguistics of Globalization*, Blommaert (2010) explica:

> Globalização é o modismo para uma fase histórica específica (quer dizer, o presente capitalista) e mesmo se o processo que chamamos de *globalização* não tiver novidades na sua substância, é novo na sua intensidade, abrangência e escala. A novidade ocorre nas etiquetas que usamos por ela: uma das principais características da globalização é que ela tem gerado seus próprios discursos sobre globalização, tornando-se assim um

> projeto político, econômico, cultural e intelectual que é consciente de si mesmo e parece ser autônomo (p.9).[10]

Não obstante, refletindo nos trabalhos de Castells e Appadurai, Blommaert (2010) explica como o conceito é usado comumente:

> O termo *globalização* é usado mais frequentemente como uma taquigrafia para os fluxos intensificados de capital, bens, imagens e discursos ao redor do globo, impulsionado por inovações tecnológicas, principalmente nas áreas de mídia e informação e a tecnologia de comunicações que resultam em padrões novos de atividade global, organização comunitária e cultura (p.21).[11]

Se Blommaert nos situa dentro do conceito de globalização como linguagem e como linguajar, Bauman (1999) fundamenta o debate sobre o que, de fato, estamos nos referindo quando falamos em globalização. Mesmo assim, o sociólogo não deixa de mencionar a visão popular sobre o tema. Nas primeiras linhas da sua obra sobre as consequências da globalização, Bauman (1999) também explica o uso popular desta expressão de forma sucinta:

> A "globalização" está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, "globalização" é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade (p. 7).

Assim, em poucas palavras, já começa a situar a forma que um público geral se apropria de termos técnicos, sem necessariamente apropriar-se dos seus significados. Isto quer dizer, Bauman explica bem, que não é somente na cidade de São Paulo que globalização – e uma série das suas consequências – faz parte do senso comum.

Se é possível denominar o termo globalização como um slogan histórico, este acontecimento é muito aparente nos discursos acerca da educação bilíngue, como visto anteriormente. Assim, a definição do Blommaert serve bem para apoiar essa discussão. Embora seu livro lide com a sociolinguística da globalização, ou seja, a linguagem acerca do

[10] (NT) "Globalization is the catch-word for a particular historical phase (the capitalist present, so-to-speak) and even if the process we call *globalization* are not new in substance, they are new in intensity, scope and scale. The novelty transpires in the labels we use for them: one of the main features of globalization is that it has spawned its own discourses-on-globalization, thus making it into a self-conscious and seemingly autonomous, political, economic, cultural, and intellectual project.

[11] (NT) "The term globalization is most commonly used as shorthand for the intensified flows of capital, goods, people, images and discourses around the globe, driven by technological innovations mainly in the field of media and information and communication technology, and resulting in new patterns of global activity, community organization and culture."

fenômeno de globalização e a função da linguagem no mundo globalizado, o autor propõe um debate pertinente sobre a visão que as pessoas, pessoas não especialistas, têm do termo e as repercussões em suas vidas, que, no caso desta pesquisa, é relevante às escolhas feitas pelos pais em prol dos seus filhos.

Como é quase inevitável quando se fala em ciências humanas, a globalização, igual todos os fatos e acontecimentos envolvendo e impulsionados por seres humanos, é descrita de forma diferente dependendo do fenômeno estudado (fluxo de bens, movimento de pessoas, tecnologias da informação, etc.) e do aporte teórico do pesquisador desenvolvendo o estudo (sociologia, história, linguística, comunicação, etc.). No seu livro *Globalização: as consequências humanas*, Bauman (1999) parece evitar a formulação de uma definição, optando, por descrições elaboradas de globalização e seus efeitos em diferentes esferas, como por exemplo: tempo e espaço, guerras modernas, soberania política.

Partindo da perspectiva da Educação, García (2009) na sua obra *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*, considerado fundamental para o estudo de bilinguismo e educação, também descreve aspectos da globalização mais do que oferece uma definição do conceito. A pesquisadora cita, "a criação de novos blocos de comércio e novas organizações socioeconômicas e sociopolíticas que afetaram como a linguagem é usada"[12] (GARCÍA, 2009, p. 26) e afirma que "estas mudanças sociopolíticas e socioeconômicas resultaram em dramáticos deslocamentos populacionais"[13] (GARCÍA, 2009, p. 27), explicando depois como tais mudanças de população afetaram a necessidade de uma educação bilíngue nas escolas de determinadas regiões.

No primeiro capítulo do seu livro que abrange as bases do conceito de globalização, Bauman (1999) lança uma discussão fundamentadora da relação entre o tempo, o espaço, e a classe na discussão do tema. O pesquisador demonstra a forma que os centros de poder têm

[12] (NT) "The creation of new economic trading blocs and new socioeconomic and sociopolitical organizations that have affected how language is used."
[13] (NT) "These sociopolitical and socioeconomic changes have also resulted in dramatic population shifts."

deslocado na época pós-guerra por meio de uma série de transformações, "produzidos por uma mescla de forças misteriosas da nova tecnologia e da nova competitividade global" (BAUMAN, 1999, p. 14). Por meio de uma descrição das companhias, as localidades onde eles contratam seus funcionários, e os efeitos quando a companhia se muda para outra localidade, o pesquisador mostra como, perante as consequências, "quem for livre para fugir da localidade é livre para escapar das consequências. Essas são os espólios mais importantes da vitoriosa guerra espacial" (BAUMAN, 1999, p. 15).

O autor, porém, não restringe sua análise somente às companhias e traz as pessoas para a discussão sobre a mobilidade como efeito da globalização. O sociólogo explica a forma que aqueles no topo da hierarquia são livres das restrições da mobilidade imposta às pessoas na base da hierarquia, os empregados. Aqueles que têm capital para investir tem uma mobilidade adquirida que os deixa livre das consequências das suas ações e liberdade frente à responsabilidade com o bem-estar e o cotidiano da localidade. Ele afirma "livrar-se da responsabilidade pelas consequências é o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais, que flutua livremente" (BAUMAN, 1999, p. 16). Mas o debate não passa somente pela questão do capital ou dos investidores que o manuseiam. Essa mobilidade implica em questões de fronteira e territorialidade.

> No passado como hoje, as elites dos ricos e poderosos eram sempre de inclinação mais cosmopolita que o resto da população das terras que habitavam; em todas as épocas elas tenderam a criar uma cultura própria que desprezava as mesmas fronteiras que confinavam as classes inferiores; tinham mais em comum com as elites além-fronteiras do que com o resto da população do seu território... Com efeito, pouca coisa na experiência atual de vida da elite implica uma diferença entre "aqui" e "acolá", "dentro" e "fora", "perto" e "longe" (BAUMAN, 1999, p. 19).

Que globalização é essa, então? E como ela se relaciona com as compreensões teóricas e populares do termo?

Mobilidade, ordens de indexicalidade e línguas de prestígio internacional

Enquanto Bauman organiza sua discussão sobre globalização principalmente em termos mercadológicos, referindo-se às companhias, o posicionamento delas no tempo e no espaço, e como a mobilidade no tempo e no espaço afeta os seres humanos associados às companhias, o sociolinguista Blommaert (2010) traz uma visão relacionada à linguagem em um contexto de globalização, focada especificamente nos processos de migração e as questões linguísticas relacionadas. Ele explica:

> Eu descrevi este problema em outro momento como um problema de voz e de mobilidade. Isto quer dizer, as pessoas fazem sentido ou deixam de fazer sentido por meio de contextos; seus recursos linguísticos e comunicativos são móveis ou faltam tal mobilidade semiótica, e este é um problema não somente de diferença, mas também de desigualdade. É um problema exacerbado pelos processos intensos de globalização[14] (BLOMMAERT, 2010, p. 12).

O pesquisador também destaca o aumento na desigualdade acarretada pelos processos de globalização. Com base nos trabalhos do Hobsbawm, Blommaert (2010) afirma que a globalização tão falada em tempos atuais estimulou um crescimento marcado nas desigualdades sociais e econômicas, e que, além disso, o maior impacto dos processos de globalização é sentido pelas pessoas que se beneficiam menos, especificamente a força de trabalho imigrante. O autor continua e explica a assimetria do acesso aos supostos benefícios da globalização:

> A maioria das pessoas não mundo ainda não tem acesso às novas tecnologias de comunicação que oferecem atalhos à globalização. Eles vivem, por assim dizer, vidas fundamentalmente não-globalizadas; mas as elites nos seus países têm tal acesso e o usa na busca pelo poder e oportunidades – uma busca que afeta, sim, as vidas dos cidadãos 'não-globalizados' (BLOMMAERT, 2010, p. 11).[15]

[14] (NT) "I have described this problem elsewhere as one of voice and mobility. That is, people manage or fail to make sense across contexts; their linguistic and communicative resources are mobile or lack such semiotic mobility, and this is a problem not just of difference, but of inequality it is a problem acerbated by the intensified process of globalization."

[15] (NT) "Most people in the world still have no access to the new communication technologies that offer shortcuts to globalization. They live, so to speak, fundamentally un-globalized lives; but the elites in their countries have such access and use it in the pursuit of power and opportunities – a pursuit which does affect the lives of the 'un-globalized' citizens."

Em termos desta pesquisa, a análise dos dados da *Daisy School* apoia está afirmação, pois as famílias parecem estar buscando algo que não possuem atualmente, o que indica, sim, uma busca pela oportunidade, se não pelo poder.[16] A mãe Denise enfatizou na sua entrevista quanto os filhos *precisam* do Inglês, não somente dizendo que "Hoje em dia, tem que falar Inglês. Tem que falar," mas também quando explicou sobre seus sonhos para os filhos. Sucesso, para Denise, significa estudar em uma universidade norte-americana. Ela afirmou:

> *Eu quero que meus filhos estudem em universidades americanas. Acho que eles querem estudar. Não sei ainda o que vai acontecer, mas eu quero que eles tenham como fazer isso se quiserem. Eu gostaria que estudassem lá. (Denise)*

A pesar do fato que Denise foi a entrevistada que mais demonstrou contato com a Língua Inglesa e os países que falam o idioma, seu discurso mostrou com bastante clareza o desejo de realizar um sonho próprio através dos filhos. Ela tem amigos e familiares que moram nos Estados Unidos. O marido tem uma empresa multinacional. Mas ela mesmo não consegue sair do Brasil para morar no exterior. Deixou esse sonho depositado nos filhos.

Contudo, a contribuição do Blommaert não se limita às questões de desejo e desigualdade. O autor traz também uma discussão sobre o status de diferentes formas de linguagem que são especialmente pertinentes à discussão da escolha de uma escola bilíngue, algo que chama *ordens de indexicalidade*, e como tais ordens se relacionam à sua compreensão de espaço horizontal e vertical:

> Aqui, o espaço é visto como espaço vertical, como um espaço estratificado em camadas. Cada espaço horizontal (e.g. um bairro, uma região, um país) é também um espaço vertical, no qual ocorrem vários tipos de distinções que são social, cultural e politicamente salientes. Tais distinções são distinções indexicais que projetam diferenças linguísticas minuciosas sobre padrões estratificadas de atribuições de valores sociais, culturais e políticos. Elas convertem diferenças linguísticas e semióticas em desigualdades sociais, e assim representam a dimensão 'normativa' do uso de linguagem... Cada espaço (horizontal) está repleto de tais ordens de indexicalidade , com complexos normativos e estratificados que organizam as distinções entre, de um lado, o uso de linguagem que é bom, normal, apropriado e aceitável, e, do outro lado, o que é desviante, anormal, etc. Ordens de indexicalidade

[16] Para uma discussão maior dessa questão, vide as seções sobre viagens internacionais e o uso de língua estrangeira contidas no Capítulo 4 desse estudo.

> definem as linhas dominantes para o senso de pertencimento, as identidades e os papeis na sociedade (BLOOMAERT, 2010, p. 14).[17]

O trabalho de Blommaert faz parte de uma discussão maior sobre hierarquias sociais – em termos econômicos, culturais e até de poder – promovida por outros pesquisadores, sociólogos, historiadores e filósofos, entre eles Pierre Bourdieu, cujo trabalho com *espaço social* será discutido posteriormente. No caso das ordens de indexicalidade explicadas por Blommaert, a ênfase está na linguagem e no seu uso. Contudo, não precisa ser necessariamente limitado a situações restritas, de uma pessoa falando com outra pessoa, de sotaques e léxicos. O autor explica: "Portanto, mobilidade, em termos sociolinguísticos, é uma trajetória que passa através de diferentes espaços estratificados, controlados e monitorados onde a língua 'te denunca'"[18] (BLOMMAERT, 2010, p. 14). Nesta pesquisa, argumento que o bilinguismo, ou melhor, o bilinguismo do filho, representa exatamente uma busca por mobilidade na qual o domínio de uma língua de prestígio "te denuncia".

A mãe Eduarda deixou claro como as ordens de idexicalidade permeam uma discussão de camadas sociais e a mobilidade mesmo entre uma fração de classe favorecida e povoada com profissionais com formação universitária. Ela explicou como havia sofrido para aprender Inglês e estudar os textos necessários para completar sua formação. Ela adicionou:

> *As pessoas [na minha profissão] têm que saber Inglês. Não se olham muito bem para uma pessoa que não fala porque não consegue acompanhar os estudos. Sabe? Parece que fico sempre defasada. (Eduarda)*

Das cinco mães entrevistadas, ela foi a única que escolheu a educação bilíngue como motivo principal pela escolha da *Daisy School,* e quando foi perguntado sobre os motivos,

---

[17] "Space, here, is metaphorically seen as *vertical* space, as layered and stratified space. Every horizontal space (e.g. a neighborhood, a region, or a country) is also a vertical space, in which all sorts of socially, culturally and politically saliente distinctions occur. Such distinctions are *indexical* distinctions, which project minute linguistic differences onto stratified patterns of social, cultural and political value-attribution. They convert linguistic and semiotic differences into social inequalities and thus represent the 'normative' dimensions of situated language use...Every (horizontal) space is filled with such orders of indexicality – with stratified normative complexes that organize distinctions between, on the one hand, 'good', 'normal', 'appropriate', and 'acceptable' language use and, on the other, 'deviant', 'abnormal' etc. language use. Orders of indexicality define the dominant lines for senses of belonging, for identities and roles in Society."

[18] "Mobility, sociolinguistically speaking, is therefore a trajectory, through different stratified, controlled, and monitored spaces in which language 'gives you away'."

todos centraram no futuro professional dos filhos. Eles precisariam ter essa fluência para ter sucesso nos seus estudos universitários e estar bem colocados no mercado de trabalho.

Conforme Blommaert promove uma discussão sobre populações migratórias, ele introduz o conceito de indexicalidade para se referir primeiramente aos imigrantes e suas interações com outros imigrantes e os outros moradores de um determinado espaço. Seria possível, porém, abrir o leque do trabalho do Blommaert e observar este eixo vertical de um outro ângulo. Ao invés de ver o que faz um determinado uso de linguagem menos favorecido, o que seria mais favorecido? Se voltamos à ideia anterior que as elites têm acesso ao poder e às oportunidades da globalização, fica possível questionar se a escolha de ser bilíngue, ou de criar um filho bilíngue, particularmente por meio de uma língua de prestígio internacional como a Língua Inglesa, poderia propiciar à pessoa ou ao filho a possibilidade de ocupar estratos mais altos no eixo. Eduarda explicou como ela e o marido havia lutado para construir a vida que têm, mas demonstrou que ainda não era tudo muito fácil.

> *Eu trabalho muito aqui. Sabe? Eu e meu marido temos que trabalhar bastante. A escola não é barata. E eu tenho mais um filho. Eu não sei o que nós vamos fazer. Talvez ele fique em uma pré-escola comum por um ano e depois muda para Daisy School. Não sei. Gosto muito da escola. E eu quero que eles continuem na escola até o fim do fundamental II, mas não sei. Não sei se vai ser possível. (Eduarda)*

Com isso, é possível voltar ao questionamento feito na introdução deste capítulo quando consideramos a possibilidade de mobilizar um segmento inteiro da educação brasileira em prol da facilidade com que as pessoas podem viajar para o exterior. Certamente, mobilidade é uma das características da globalização. É também uma característica das famílias da *Daisy School*. Das cinco mães entrevistadas, três tem o hábito de viajar para o exterior duas vezes por ano ou mais. Das outras famílias, uma viaja mais ainda, mas prefere destinos nacionais, e a última família mostra o outro lado da mobilidade. O casal migrou do Nordeste em busca de uma vida melhor em São Paulo. Olhando os teóricos supracitados, é possível encontrar múltiplas referências à mobilidade nos seus trabalhos. Bauman (1999) menciona a mobilidade em relação à sua discussão de tempo e espaço. Blommaert (2010)

explica as formas que a mobilidade cruza com a linguagem e providencia uma explicação plausível pelo desejo de ser (ou fazer o filho ser) bilíngue.

> O movimento de pessoas através do espaço nunca é, portanto, uma mudança através de espaço vazio. Os espaços sempre são o espaço de alguém, e eles são enchidos com normas, expectativas, concepções do que conta como um uso de linguagem adequado e normal (indexical) e o que não conta assim. [...] Grandes e pequenas diferenças no uso da linguagem localiza o falante dentro de uma categoria lexical e ascriptiva (relacionada à identidade e papel social). (BLOMMAERT, 2010, p. 14)[19]

Na coletânea de 2004 intitulada *Globalização e educação: perspectivas críticas*, Burbules e Torres reúnem pesquisadores para explorar as múltiplas visões sobre o conceito de globalização e seu efeito na educação. Para alguns, globalização pode ser compreendida em termos das instituições supranacionais ou mudanças econômicas. Outros comentam sobre a ascensão de neoliberalismo e os discursos relacionados a ele. Na introdução do seu livro, os organizadores explicam uma das formas que globalização poderia ser entendida.

> Para uns, ela significa principalmente o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação globais, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e interação dentro e através de cenários culturais locais. (BURBULES e TORRES, 2004, p. 11)

A mãe que mais mostrou ambiguidade sobre a aprendizagem da Língua Inglesa e a EBP foi a Antônia. Ela indicou no questionário que viaja para o exterior com pouca frequência, mas quando conversamos falou que viaja no mínimo duas vezes por ano, indicando que podia aumentar agora que a filha estava crescendo um pouco mais. Ela fez questão de enfatizar o tipo de viagens que gosta de fazer.

> *A gente não vai para lugares, lugares como Disney. Nem considero isso como viagem. Ficou difícil com minha filha. Não podemos ir para os lugares que gostamos. Seu país é bom com uma criança. Fomos para Nova Iorque. Alugamos um carro. Fomos para vários lugares. Como chama aquele lugar? Aquela cidade era muito interessante. Sei, Williamsburg, colonial Williamsburg. Gostamos de lugares assim. Com história. Ou gastronomia. (Antônia)*

[19] "Movement of people across space is therefore never a move across empty spaces. The spaces are always someone's space, and they are filled with norms, expectations, conceptions of what counts as proper and normal (indexical) language use and what does not count as such. [...] Big and small differences in language use locate the speaker in particular indexical and ascriptive categories (related to identity and role)."

Quando perguntado sobre a língua em si, Antônia, com o que falou e deixou de falar, indicou três pontos pertinentes. Em primeiro lugar, Antônia já atuou como professora de inglês. Ficou evidente que para ela, a filha ia aprender Inglês de um jeito ou outro, com ou sem uma escola bilíngue. Segundo, deixou claro que procurou uma escola bilíngue só a insistência do seu marido. Foi ele que acreditava que aprender a Língua Inglesa desde cedo e dentro de uma escola bilíngue era o melhor caminho. Antônia concordou em procurar escolas bilíngues entre o grupo maior de escolas que ia visitar.

> *Eu acabei escolhendo a Daisy School assim que visitei pela primeira vez porque gostei. Gostei como elas me trataram e trataram minha filha. Foi aconchegante. Ela explicou como seria o período de adaptação e senti confortável com a proposta. As outras escolas eram bem rígidas. Minha filha só tem dois anos. Porque tem que ser tão rígida? (Antônia)*

Finalmente, a mãe demonstrou pela sua discussão das viagens, que conhecer uma segunda língua era importante para o capital cultural de uma pessoa.

Talvez seja em prol dessa visão de globalização que as escolas se referem e mobilizam. Blommaert (2010) também oferece uma explicação relevante sobre o processo.

> O mundo não se tornou um vilarejo, mas uma rede extremamente complexa de vilarejos, municipalidades, bairros e assentamentos conectados por laços materiais e simbólicos de formas inesperadas (BLOMMAERT, 2010, p. 9).[20]

Diferente da globalização empregada pelas escolas, porém, os autores supracitados dão importância às mudanças e, implicitamente, às responsabilidades locais. Participar do mundo globalizado, mesmo quando o olhar está voltado à aparente diminuição do "tamanho" do globo não deixa de ter reflexos no próprio país e na comunidade local. Além disso, os autores enfatizam a desigualdade dos efeitos da globalização, deixando claro que, enquanto o processo traz benefícios para alguns, ele não é nem positivo nem neutro para uma grande parte da população mundial. Talvez o impacto maior esteja nas populações que menos usufruem de seus benefícios. Qual a responsabilidade de uma escola frente a essa realidade?

[20](NT) "The world has not become a village, but rather a tremendously complex web of villages, towns, neighborhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways."

Será que basta reforçar os aspectos que só privilegiam seu pequeno grupo de estudantes e famílias? E quando as escolas adotam nas suas missões valores como ética e responsabilidade? Fomentar um processo de globalização injusto e opressivo condiz com uma missão de ética e responsabilidade? Possivelmente, Burbules e Torres (2004) tenham a melhor sugestão:

> De acordo com a nossa opinião, os educadores, em particular, devem reconhecer a força dessas tendências e enxergar as suas implicações para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais, enquanto também resistem à retórica da "inevitabilidade" que frequentemente motiva a prescrição de certas políticas. (BURBULES e TORRES, 2004, p. 11)

E no caso das escolas bilíngues? Que papel que essas escolas exercem na compreensão da globalização e seus efeitos? O que se percebe é que focam na mobilidade de grupos mais favorecidos, mas essa mobilidade chega imbricada na ideia de necessidade. O futuro, o que já chegou e o futuro dos filhos, exige essa mobilidade. Porém, a discussão mostra com bastante clareza que a mobilidade e outros supostos benefícios da globalização são *possibilidades* quando pertence a uma determinada classe; são *desejos*, mas tampouco são *necessidades*.

No caso de *Daisy School*, foi possível encontrar evidências dos três – possibilidades, desejos, e necessidades – nos depoimentos das mães entrevistadas e também no site da escola. Nem os materiais da escola e nem as entrevistadas utilizarem o termo globalização da mesma maneira que os exemplos fornecidos no início do capítulo. Todavia, quando estes foram levemente peneirados, referências às ideias englobadas pelo termo podiam ser observadas. Percebe-se que a escola e suas famílias tem uma compreensão matizada da globalização e suas implicações. Embora o grupo de entrevistados não faz uso do termo como modismo, ficou claro que a mobilidade que a globalização traz faz parte da percepção das famílias e a Língua Inglesa é uma marca de distinção no seu espaço social. O bilinguismo que resulta de estudar em uma escola bilíngue ainda mescla e confunde desejo, disfarçado como necessidade e prestígio.

3. JARDIM ANÁLIA FRANCO E O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS DA *DAISY SCHOOL*

Considerando o fato de que a presente pesquisa se envolve com questões de como uma determinada população se situa frente à noção (real ou percebida) de globalização, é de suma importância compreender quem é essa população e em qual contexto está inserida. Não são simplesmente famílias brasileiras com filhos matriculados em escolas bilíngues. São famílias com um determinado perfil que vêm de uma certa região, uma região com características próprias. Para que possa ser desenhado o retrato desse perfil e desse lugar, primeiramente será apresentado um panorama de pesquisas nacionais lidando com a relação entre a família e a escola, em especial na rede privada de ensino. Em seguida, será criado um perfil das famílias de *Daisy School* a partir de dados obtidos com o questionário. Por fim, este perfil será posto em contraponto a alguns dados relacionados à região do Jardim Anália Franco e da cidade de São Paulo em geral.

A pesquisa sobre a relação família-escola

A História de Educação aponta claramente a mobilidade da relação entre a escola e a família ao longo do tempo. Faria Filho (2000) traz um levantamento histórico, focando na representação dessa relação na *Revista de Ensino*, no início do século XX. O autor demonstra como a família e a escola eram as partes mais importantes na vida da cidade e várias instâncias nas quais o papel reformador da escola é destacado. Para a presente pesquisa, contudo, talvez sua contribuição mais interessante seja a afirmação que faz sobre o que pesquisas de diversas áreas acadêmicas concluem:

> A forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, etc.). (FARIA FILHO, 2000, p. 44)

Nogueira (2005) também explora a conexão entre a escola e a família. Na sua detalhada discussão da evolução das pesquisas sociológicas sobre a relação escola-família, a

autora delimita o período inicial, das décadas 1950 e 1960 nas quais as pesquisas viram "no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um poderoso fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos" (p. 564). A pesquisadora continua e afirma que os resultados desta época:

> Indicavam que as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aquele dos fatores socioculturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos, etc.). (NOGUEIRA, 2005, p. 564)

A discussão da autora traça os desenvolvimentos nas pesquisas sociológicas sobre o tema, passando pelas contribuições de Bourdieu e Passeron em *A Reprodução*, e chega aos tempos mais recentes em que os estudos olham as práticas familiares a respeito da escolaridade dos filhos. No final, a pesquisadora indaga sobre questões atuais relativas não somente sobre à mudança na natureza das pesquisas e a visões dos pesquisadores, mas também relacionadas às verdadeiras mudanças na natureza da família, da escola e as diferenças causadas na sua relação.

Focando nos estudos mais específicos sobre a família e as escolas da rede privada de ensino, a pesquisa da Brandão (2007) representa uma análise inicial de um projeto do grupo de pesquisa em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Embora os resultados sejam preliminares, eles apresentam alguns pontos importantes para entender a relação escola-família neste segmento.

A pesquisa contou com questionários aplicados a três populações específicas (alunos das 8as séries, os pais desses alunos, e seus professores) em cada uma de nove escolas diferentes: duas escolas confessionais, duas escolas públicas, duas escolas bilíngues, duas escolas alternativas[21] e uma escola judaica. A pesquisa de Brandão e seu grupo busca integrar dados de fontes diversas para "articular as respostas dos diferentes agentes [pais e professores] a partir dos questionários dos alunos" (BRANDÃO, 2007, p. 16) e assim

[21] Este termo é utilizado por Brandão para descrever escolas fundamentadas nas abordagens consideradas *inovadoras* nas décadas de 1960 e 1970.

compreender determinados aspectos da relação entre a família e a escola no meio das escolas de prestígio na cidade.

A autora explica que, com base em o corpo de pesquisas sobre desempenho escolar desenvolvido desde a década de 1960, o grupo de pesquisa antecipava encontrar uma forte influência de fatores socioeconômicos e culturais no desempenho dos alunos, aspectos que a autora indica como "características exógenas ao mundo escolar" (BRANDÃO, 2007, pp. 16 – 17). Porém, resultados iniciais permitiram uma reflexão:

> (...) sobre as características institucionais (tipos de gestão, relações interpares, clima escolar, entre outras) que, em interação com fatores exógenos às escolas, estariam subjacentes à qualidade de ensino atribuídas a essas escolas. (BRANDÃO, 2007, p. 17)

A pesquisadora aponta a forma como a probabilidade das origens sociais dos alunos não representar um fator tão dominante e predeterminante no desempenho escolar dos alunos provoca possibilidades significativas para o debate sobre o nível de ensino e pesquisa sobre formas de melhorar essa qualidade, particularmente nas escolas públicas.

No seu artigo sobre a escolarização de filhos de grandes empresários, Nogueira (2002) escreve de forma mais específica sobre esta escolha no contexto brasileiro. A autora afirma que no Brasil ainda existem poucos estudos sobre a escolha de certo tipo de estabelecimento de ensino pelas famílias privilegiadas. Os resultados preliminares demonstram que:

> Na verdade, boa parte dos jovens privilegiados do ponto de vista econômico, parece se inserir com mais intensidade no mundo do trabalho do que no da escola. Desde muito cedo estão em contato com o universo empresarial; nele passam a realizar experiências profissionais concretas ainda enquanto adolescentes e estudantes (inclusive a experiência do "aprender a ganhar dinheiro"); a partir daí desenvolvem o sentimento de que é nesse universo que reside a vida verdadeira e que a escola padece de um caráter excessivamente "abstrato"(NOGEIRA, 2002, p. 63).

O estudo, um levantamento inicial de dados obtidos em entrevistas com 25 famílias de empresários com filhos na idade universitária, que ainda moram no domicílio da família, é um dos poucos estudos encontrados que abordam a questão da escolha das famílias. A investigação mostrou quanto elas dão importância para uma escola que possibilitará a

"constituição de uma rede de sociabilidade predisposta a funcionar, no presente e no futuro, como capital social" (NOGUEIRA, 2002, p. 63). Embora o estudo atual lide com crianças menores, os dados recolhidos indicam que, como no estudo de Nogueira, as famílias se preocupam com esse futuro desde bem cedo.

Em uma pesquisa de mestrado realizada no programa de Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Adrião (2014) também procura entender o que caracteriza as famílias com filhos matriculados nas escolas privadas daquela cidade e quais são suas expectativas pela educação dos seus filhos. Sua investigação revelou um grau alto de preocupação por parte dos pais com o acúmulo de capital social dos seus filhos, mostrando que as famílias valorizam as relações sociais que as escolas possibilitam às crianças.

A autora também constata que as famílias fazem investimentos significativos em bens materiais e objetos de consumo, tais como computadores e *tablets*, mas admite que a pesquisa não indicou os motivos de tais aquisições, se os objetos são valorizados como simples bens de consumo ou se fornecem alguns outros benefícios culturais.

Além disso, a pesquisa de Adrião proporcionou a este estudo sobre as famílias das escolas bilíngues um modelo importante para a conceituação e criação do instrumento de pesquisa e o direcionamento das perguntas a serem feitas aos sujeitos, objetivando extrair informações esclarecedoras sobre o valor desse tipo de educação.

A aplicação do questionário e os dados socioeconômicos revelados

Quando encontrei a diretora e fundadora da *Daisy School* pela primeira vez, ela aceitou a proposta imediatamente e permitiu o contato com os pais. De fato, ela indicou que os pais participariam na pesquisa com prazer. De fato, conforme exposto mais adiante, 52,2% das famílias responderam ao questionário. No entanto, a diretora explicou, que havia um

"porém". Seria necessário entender melhor a história da escola, em funcionamento há menos de dez anos.

De verdade, a *Daisy School* apresentou uma complicação para a pesquisa. No primeiro lugar a escola passa por um momento de transição. A visão pedagógica da escola foi abandonada no fim de 2012 e, na hora da coleta de dados, a escola ainda estava no processo de elaboração, com a equipe gestora e pedagógica, de todos os documentos novos que norteariam o funcionamento da escola. Mudanças efetuadas durante os anos letivos de 2013 e 2014 causaram uma queda significativa no número de matrículas e foi somente em 2016 que a escola voltou a crescer. A escola continuaria oferecendo uma EBP, mas onde e como o bilinguismo entraria nessa história ainda estava por decidir melhor. A visão sobre bilinguismo e a educação bilíngue sofrera bastante com a mudança pedagógica e ainda não estava completamente firmada pela equipe.

Além disso, a natureza da nova proposta pedagógica complicou o uso dessa escola como objeto de pesquisa. A escola adotou uma abordagem que chama de *educação holística*[22]. Durante a conversa inicial com a diretora da escola, ela explicou que antes da mudança a escola era uma escola bilíngue bem tradicional, com um foco quase exclusivamente no desenvolvimento da segunda língua. Com as mudanças, muitas famílias que abandonaram a escola procuraram as outras duas escolas bilíngues no bairro. Naquele momento, percebia-se a possibilidade de não conseguir destrinchar o peso da proposta da educação holística e a proposta da educação bilíngue quando fosse analisar os dados levantados pelo estudo, mas particularmente por causa da forma tão aberta e interessada que a escola aceitou a pesquisa, foi decidido continuar com a *Daisy School* como objeto de

[22] De acordo com os materiais da escola, "A abordagem holística ('holon' = inteiro, integral) acredita que todos os aspectos da experiência humana devem ser considerados" (Documento 1). Aspectos primários são mente, espírito, corpo, mundo e outros. Aspectos secundários incluem felicidade, criatividade, sustentabilidade, possibilidades e confiança.

pesquisa. Posteriormente, ficou claro que era exatamente por causa dessa natureza diferenciada que a escola em particular poderia, sim, trazer grandes reflexões.

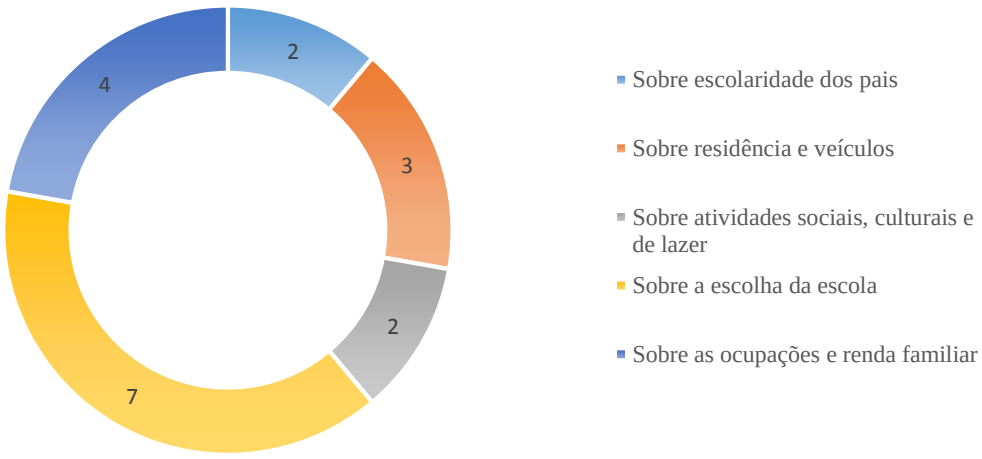
O questionário foi distribuído pela *Daisy School* por meio de e-mail, com um convite para participar em uma pesquisa a respeito das as escolhas das famílias sobre a escola dos seus filhos. Houve menção de que a pesquisa se aproxima da "seleção da escola para seus filhos" e a "pais de alunos matriculados em escolas da rede privada", sem que houvesse a apresentação da hipótese ou do tema "educação bilíngue", de modo que as influências nas respostas seriam reduzidas ao máximo possível. Embora a pesquisa tenha sido efetuada com somente uma escola, um dos itens pergunta em que escola o filho é matriculado, justamente para que o respondente não entender ou tomasse conhecimento desse fato. Na introdução do questionário foi explicitado que a participação de cada um é livre e poderia ser abortada a qualquer momento, afirmando ao final que "O envio das respostas deste questionário será entendida como um aceite da participação". Desta maneira, o livre consentimento dos sujeitos foi obtido.

No ano letivo de 2016, a escola atendia 115 alunos e 90 famílias. Inicialmente a pesquisa foi respondida por 35 pessoas. Depois de uma semana, o questionário foi difundido mais uma vez e o total chegou a 47 respostas, ou seja, 52,2% das famílias responderam. Três dos 47 respondentes indicaram que não tem cônjuge, assim, podemos observar as informações solicitadas sobre 91 pessoas, entre respondentes e seus cônjuges.[23]

[23] Ao elaborar o instrumento, senti bastante conflito a respeito de questões de gênero e sexualidade. Se perguntasse quem respondia ao questionário, mãe ou pai, me colocaria na posição de impor um binário com que não teria me sentido confortável e também suporia uma configuração familiar tradicional. Mas, se incluía termos que indicava outras possibilidades sobre gênero, senti que abriria para assuntos que a pesquisa não abordaria. Ao incluir termos como marido e esposa, acabaria sugerindo uma estrutura familiar heteronormativa, ideia que também me deixava inquieta. As famílias poderiam estar compostas por dois pais ou duas mães ou por casais heterossexuais não casados. Como essas questões não eram o foco da pesquisa, decidi não perguntar qualquer coisa que pudesse limitar a possibilidade da pessoa se expressar nesse sentido. No final, troquei um problema por outro. Ao respeitar uma questão importante para mim (inclusão), acabei negando a possibilidade de 1) descrever melhor a estrutura dessas famílias e 2) observar se, de fato, gênero implicava alguma diferença nas outras questões. Observei, por exemplo, que tem uma porcentagem maior de respondentes com pós-graduação completa do que cônjuges. Se considerarmos a possibilidade que o questionário foi respondido com mais frequência por mães do que por pais, isso significaria que as mães têm mais escolaridade do que os pais. Seria um dado interessante a discutir. Porém, de fato não tenho esses dados e essa dedução sobre a escolaridade terá que permanecer no campo de possiblidades.

Segundo os dados obtidos pela plataforma, o instrumento foi visualizado 121 vezes, 62 vezes o respondente apenas visualizou o instrumento, e houve 11 respostas inacabadas. O total de visualizações, respostas inacabadas e questionários completos é de 120, mas como os dados sobre visualizações são disponibilizados somente nessa forma, é impossível determinar de onde veio a discrepância. Com uma exceção, cada item do instrumento foi configurado como obrigatório, portanto tem o mesmo número de respostas para cada pergunta. Sessenta e dois e meio por cento dos respondentes concluíram a pesquisa em cinco a dez minutos. As respostas de cada pergunta encontram-se organizadas na forma providenciada pela plataforma. Análises adicionais seguem aqui e no Capítulo 4.

Figura 1
Gráfico sobre a distribuição dos items do questionário por assunto



Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

O questionário conta com 18 perguntas que são organizadas de forma gráfica na Figura 1 e descritas aqui:

- duas perguntas traçam o perfil acadêmico dos pais;
- cinco itens procuram entender questões de ocupação e renda;
- dois itens perguntam sobre outros fatores socioeconômicos (residência, veículos);
- duas perguntas indagam sobre as atividades sociais, culturais e de lazer das famílias, inclusive as relacionadas a viagens e o uso de idiomas estrangeiros;
    - uma dessas perguntas conta com 11 itens separados;

- sete perguntas estão relacionadas diretamente às questões da matricula dos filhos na escola
    - uma dessas perguntas tem 18 fatores que poderiam ser considerados importantes no momento de decidir em que escola efetuar essa matrícula.

Para as necessidades dessa análise, é possível dividir o questionário em 3 grupos maiores: questões socioeconômicas, questões sobre estilo de vida, e questões relacionadas especificamente à opção pela escola dos filhos. Como esse capítulo tem o objetivo de contextualizar o ambiente no qual a pesquisa e os pesquisados estão inseridos, por enquanto a discussão será reservada somente às questões socioeconômicas, os itens 1 a 9.

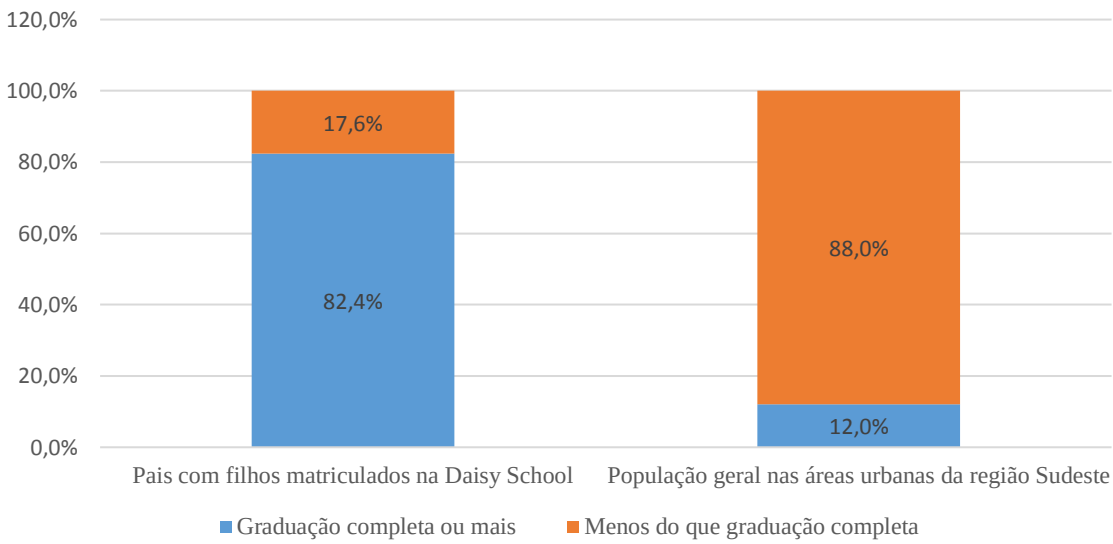
As primeiras três perguntas pedem informações sobre o respondente: qual é seu nível de escolaridade, qual é a atividade profissional que exerce atualmente, e qual das seguintes opções (sou sócio da minha própria empresa, sou funcionário sob o regime da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), etc.) descreve sua atividade profissional. As três perguntas subsequentes pedem as mesmas informações sobre o cônjuge do respondente. Depois disso, os respondentes são solicitados a informar sobre a fonte principal da renda família, sobre a residência, e sobre os veículos que a família possui. Para algumas perguntas, cada respondente foi solicitado a responder sobre si mesmo e sobre seu cônjuge, se houver. Três respondentes indicaram não ter cônjuge. Com os dados oriundos dos primeiros nove itens, torna-se possível discutir um desenho básico do perfil das famílias da *Daisy School.*

Escolaridade

Inicialmente foi contemplada a inclusão de informações sobre a escolaridade dos avôs para compreender melhor a possível mobilidade social de cada família. Porém, o tamanho do instrumento foi uma das grandes preocupações durante a sua elaboração. Contar somente com as perguntas mais pertinentes foi um objetivo primordial. Assim, ao considerar que essa mobilidade, enquanto possivelmente relevante, não constituía o foco principal do estudo, o instrumento acabou ficando somente com perguntas sobre a escolaridade dos pais. Aos respondentes foram oferecidas seis opções de ensino fundamental à pós-graduação completa.

Conforme esperado, os pais de *Daisy School* têm uma escolaridade acima da população geral. Os dados sobre a escolaridade dos pais desta escola podem ser visualizados na Figura 2 e são explicados abaixo.

Figura 2
Gráfico sobre a comparação de níveis de escolaridade entre pais da *Daisy School* e da população geral da região Sudeste



Fonte: Censo demográfico de 2010 e questionário sobre escolha da escola.

Dos 47 respondentes e seus 44 cônjuges respectivos, 75 pessoas têm graduação completa ou mais (pós-graduação parcial ou completa). Expressa de outra forma, das 91 pessoas sobre qual informações foram obtidas, 82,4% completaram, no mínimo, um curso de graduação. Como ponto de comparação, é possível ver algumas informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, 12,9 % das pessoas a cima de 25 anos morando em áreas urbanas na região sudeste tem um curso de graduação (BRASIL, 2012, s.p.). A pesquisa atual não buscou informação sobre idade e cobre uma região muito mais restrita que a Região Sudeste do país. Todavia, mesmo sem dados que propiciassem uma comparação direta, é aparente que o nível de escolaridade destas famílias é bem acima da média da região.

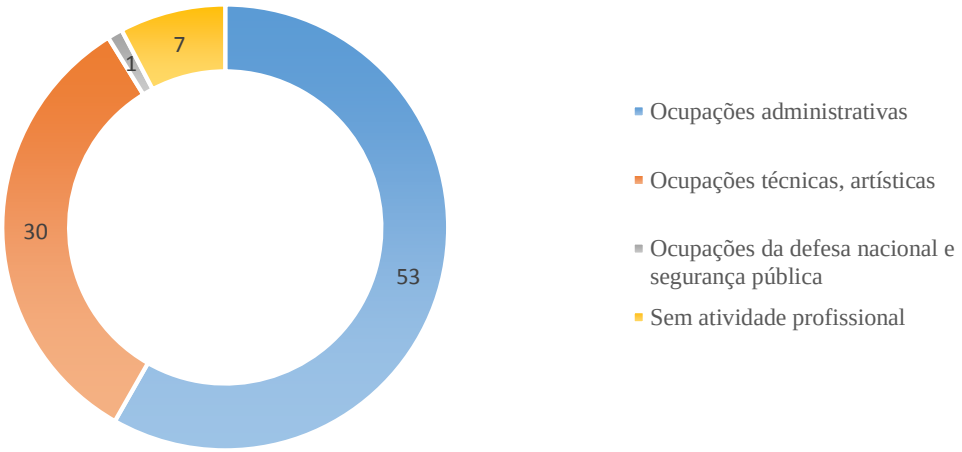
Ocupações, regime de trabalho e renda

Mais uma vez, a questão de eficiência foi levada em conta no desenvolvimento desta parte do questionário. Seria melhor perguntar sobre a profissão (entendida como a atividade pelo qual a formação preparava a pessoa), a ocupação (entendida como a atividade profissional e remunerada que atualmente ocupava o tempo da pessoa) ou os dois? Até que ponto seria necessário uma explicação para os respondentes. No final, foi decidido que para esta pesquisa, não seria necessário saber a diferença que pode haver entre profissão e ocupação nesta população, e foi decidido perguntar: "Qual é a atividade profissional que exerce atualmente?". Posteriormente, os respondentes foram perguntados sobre as características daquele trabalho, se a pessoa era funcionário público estatutário ou funcionário sob o regime da CLT, por exemplo. Das 91 pessoas, entre respondentes e cônjuges, 84 trabalham atualmente e sete não são economicamente ativas.[24]

Uma vez colhidos esses dados, foi importante determinar de que forma seriam organizados em grupos. Utilizando as categorias elaboradas pela Comissão Nacional de Classificação (CONCLA), uma comissão que faz parte do IBGE, as atividades profissionais poderiam ser divididas em dez categorias: ocupações administrativas; ocupações técnicas, científicas, artísticas e assemelhadas; ocupações da agropecuária e da produção extrativa vegetal e animal; ocupações da produção extrativa mineral; ocupações das indústrias de transformação e construção civil; ocupação do comércio e atividades auxiliares; ocupações dos transportes e comunicações; ocupações da prestação de serviços; ocupações da defesa nacional e segurança pública; e outras ocupações, ocupações mal definidas ou não declaradas (BRASIL, 2007). Cada resposta foi classificada e o resumo pode ser visualizado na Figura 3.

[24] Um dos respondentes respondeu a essa pergunta com sua profissão, mas na pergunta número 3 respondeu que não trabalha atualmente. Assim, pode ser considerado que a pessoa não está trabalhando na sua área, possivelmente de forma temporária, e que deve ser contabilizada junto às pessoas que não declararam nenhuma atividade profissional atual.

Figura 3
Gráfico sobre a classificação das atividades profissionais dos pais

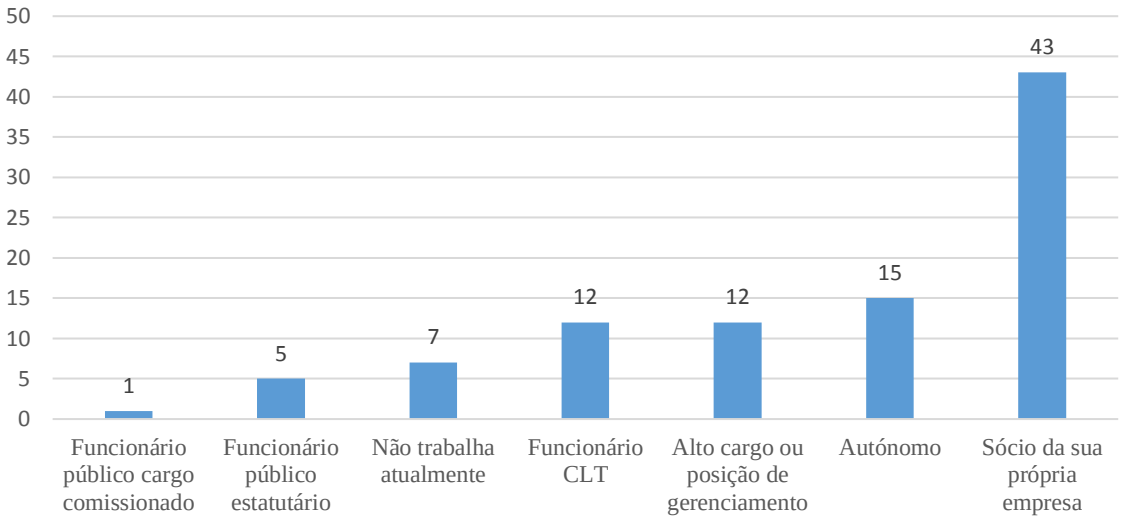


Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

Das 84 pessoas que declararam uma atividade profissional, 53 têm uma ocupação administrativa. Essas incluem comerciantes, empresários em áreas diversas, gerentes no mercado financeiro, e administradores e gerentes em empresas variadas. Ocupações técnicas, científicas, artísticas e assemelhadas ficaram no segundo lugar, com 30 pessoas trabalhando nessas áreas. Profissões nessa categoria incluem médicos, professores, designers de interiores, atores e advogados. Por final, um dos cônjuges faz parte da Polícia Militar Estadual, sendo, portanto, o único a ser incluído em outra categoria, a de ocupações da defesa nacional e segurança pública. Embora existam dez categorias, 98,8 % das respostas ocorreram em somente duas categorias.

Os respondentes não foram perguntados especificamente sobre suas rendas ou sobre a renda familiar; portanto, duas perguntas selecionadas tiveram a intenção de entender um pouco melhor a composição dessas rendas e demonstrar as características das suas atividades profissionais.

Figura 4
Gráfico sobre características das atividades profissionais dos respondentes e seus cônjuges.



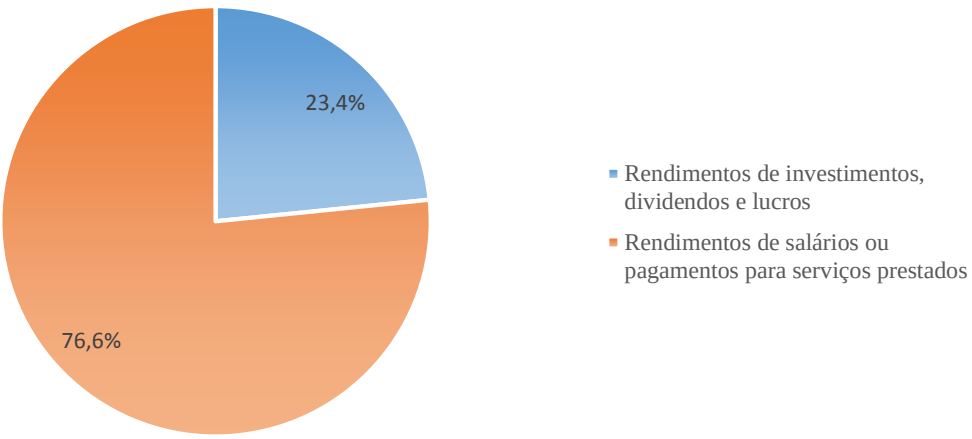
Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

A primeira dessas perguntas indagou sobre o regime de trabalho de cada adulto na família (Figura 4). Olhando em conjunto as respostas dos respondentes e seus cônjuges, observa-se que uma grande maioria das pessoas são sócias na sua própria empresa. Quarenta e três pessoas de total das economicamente ativas, ou 51,2%, se encaixam nesta categoria. A pergunta também permitiu mais que uma resposta para esta questão. Em quatro casos, o respondente optou por escolher duas respostas.

- De um respondente: sou sócio da minha própria empresa / sou autónomo
- De um respondente: ocupo alto cargo ou posição de gerenciamento / sou funcionário CLT
- Sobre um cônjuge: é sócio da sua própria empresa / é funcionário pública estatutário
- Sobre um cônjuge: é autónomo / é funcionário CLT

Nesses casos, ambas as escolhas foram incluídas de modo que o total de opções ficou em 88 e não 84. Finalmente, nas respostas desse item, é possível observar que as categorias de autónomo e alto cargo ficam em segundo e terceiro lugar, respectivamente. A Figura 4 apresenta dados exatos sobre todas as categorias.

Figura 5
Gráfico sobre a fonte dos rendimentos das famílias com filhos matriculados na *Daisy School*



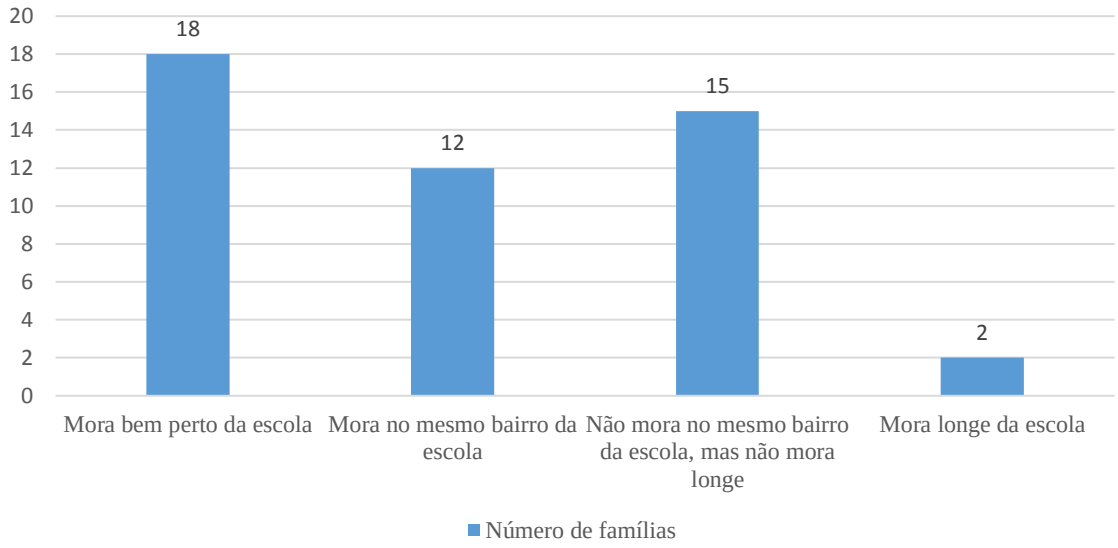
Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

A última pergunta nessa seção sobre ocupações e renda procurou saber em quantas famílias a fonte principal de renda foi de investimentos, lucros e dividendos ao invés de salários e pagamentos por serviços prestados (Figura 5). Das 47 famílias representadas pelos respondentes, 11 indicaram que, de fato, a maior parte dos rendimentos da família são desse tipo. Ou seja, em 23,4% das famílias a maior parte da renda familiar é oriunda do "trabalho" feito pelo próprio dinheiro no mercado financeiro, na geração de mais lucros, etc. e não de um trabalho que é trocado por salários ou pagamentos. Não foram localizados dados em nível municipal, estadual, regional ou nacional que pudessem ser comparados; porém, tudo indica que uma vida financiada por dividendos e lucros não é acessível à maioria dos brasileiros. Por outro lado, é possível imaginar uma classe social na qual todos ou quase todos os membros recebem uma parte significativa dos seus rendimentos dessas fontes. Sendo assim, torna-se compreensível dizer que as famílias com filhos matriculados na *Daisy School* situam-se acima da média em termos de escolaridade e renda, mas não estão localizadas nas camadas mais altas da sociedade.

Jardim Anália Franco: a região conhecida como o "Morumbi" da Zona Leste

Para completar a análise socioeconômica das famílias com filhos matriculados na *Daisy School* é de suma importância compreender melhor o contexto local no qual a escola está inserida, pois conforme apontado na Figura 6, somente 4,3% das famílias moram longe da escola. Dito de uma outra forma, 95,7 % das famílias moram no mesmo bairro ou bem perto. A localização da escola não pode ser considerada, então, um dado supérfluo.

Figura 6
Gráfico sobre a distância que as famílias moram da *Daisy School*



Fonte: Questionário sobre escolha da escola

A *Daisy School* está localizada na cidade de São Paulo na região conhecida como Jardim Anália Franco, bairro popularmente conhecida como a área *nobre* da Zona Leste. Constitui um bairro dentro do distrito de Vila Formosa, que é circundado pelos distritos de Tatuapé, Carrão e Água Rasa. Na sua dissertação de mestrado em Geografia Humana, Zichelle (2010) faz uma análise sobre a verticalização que traz dados principalmente sobre as residências na área, permitindo assim uma melhor compreensão das suas características demográficas. De acordo com sua pesquisa:

> O bairro vem atraindo as pessoas que possuem um padrão de vida mais elevado, como empresários, funcionários de alto escalão de grandes empresas e de profissionais liberais que residiam em outros bairros da Zona Leste da capital. Com isso, vem sendo

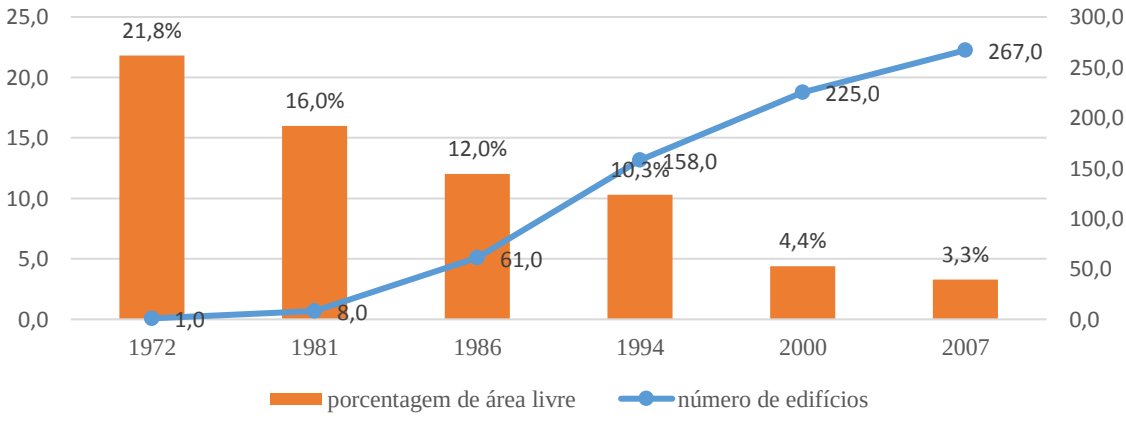
> considerado pelos munícipes da região, como o "Morumbi da Zona Leste". (ZICHELLE, 2010, pp. 18-19)

O estudo de Zichelle (2010) não é um estudo completo de dados sociodemográficos, por exemplo, não fez comparações com outros bairros na cidade de São Paulo ou de outras regiões. O autor usa o conceito de verticalização como o foco dos seus estudos. E é a partir dessas informações que é possível compreender melhor porque a região poderia ser chamada do "Morumbi da Zona Leste". Segundo o pesquisador:

> A verticalização é um processo de produção ou transformação de espaço urbano onde o edifício é o objeto concreto de sua representação. A produção de tal objeto demanda o use de conhecimento técnico-científico e mobiliza a atuação de diversos atores sociais relacionados à produção, finanças, consumo, proprietários fundiários, mercado imobiliário e poder público. Se por um lado o edifício, em sua forma, apresenta-se no espaço como ícone da modernidade do modo de vida urbana paulistano, por outro lado, em uma análise mais atenta, o edifício é passível de representar a segregação socioespacial da cidade, pois é recurso que, por vezes, não é accessível a toda população. O processo de verticalização ocorre em decorrência de uma confluência de fatores e uma vez instalados no solo da cidade delineiam configurações espaciais e acabam por induzir na reprodução socioespacial. (ZICHELLE, 2010, p. 18)

Um dos componentes do estudo de Zichelle (2010) é um histórico dessa verticalização no bairro. O autor começa no ano 1972 e continua até o ano 2007, demonstrando por meio de informações oficiais, mapas, e fotografias aéreas, o crescimento no número de edifícios acima de três pavimentos e a diminuição da área livre na mesma região.

Figura 7
Gráfico sobre o crescimento no número de edifícios em comparação com a quantidade de área livre na região conhecida como Jardim Anália Franco

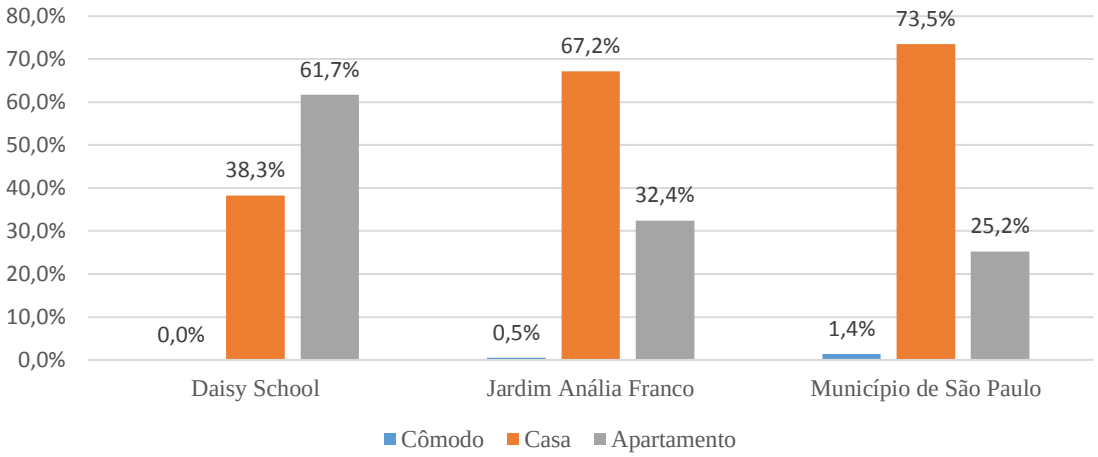


Fonte: Compilado com dados de Zichelle (2010).

De acordo com seus dados (Figura 7), em 1972 havia um só edifício com esta característica (p.82), enquanto no ano de 2007 encontravam-se 267 edifícios com mais de três pavimentos (p. 97). Além disso, o autor afirma que essas construções tendiam a ser de uma qualidade elevada, descrevendo o bairro como, "local de produção e concentração acelerada de edifícios considerados de padrão acima do nível médio da população das Zona Leste paulistana" (ZICHELLE, 2010, p. 18).

Com essas informações, já é possível demonstrar que a área na qual a escola está situada atende a uma população com uma mobilidade social ascendente e recursos superiores à média da população da Zona Leste da cidade. Contudo, é também importante criar um elo mais estreito entre as características do bairro e as famílias com filhos matriculados na *Daisy School*. Selecionando dados do Censo Demográfico de 2000, Zichelle (2010) destaca dois recortes sobre os domicílios na sua área de estudo que são interessantes para comparar com os dados específicos obtidos para o estudo atual. Primeiro, o autor compara a divisão dos tipos de domicílios ocupados na região do seu estudo e no município de São Paulo. Figura 8 abaixo, mostra essas informações. Também foram incluídos dados sobre essa divisão entre as famílias da *Daisy School.*

Figura 8
Gráfico sobre o tipo de domicílio de famílas da *Daisy School* comparado com a região local e do município de São Paulo

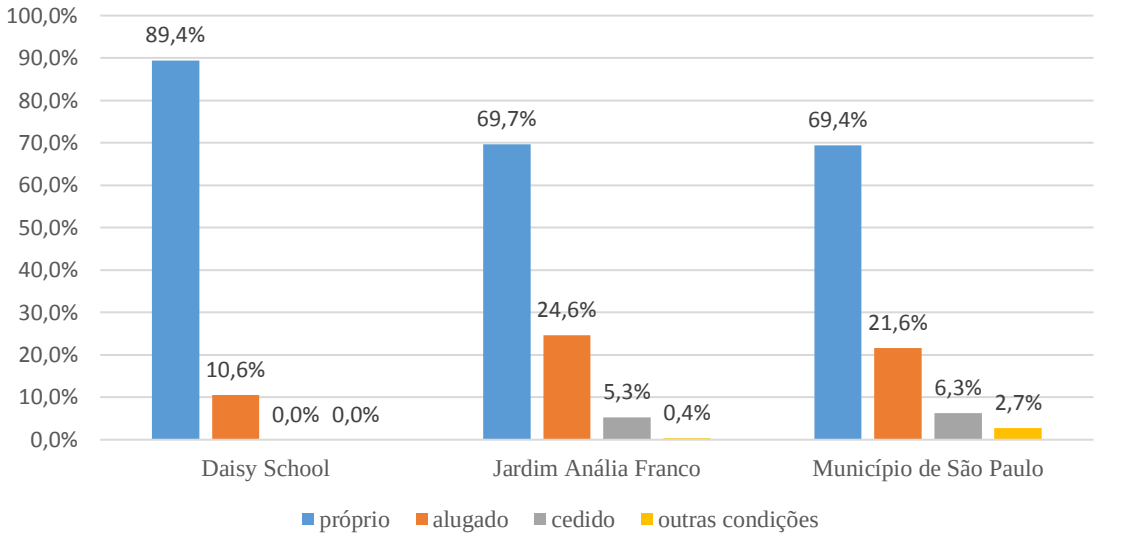


Fonte: Questionário sobre escolha da escola e dados de Zichelle (2010).

Outro ponto de comparação é saber se o domicílio da família é próprio, alugado ou cedido.[25] Embora o fato de ser o proprietário do seu domicílio não garanta níveis específicos e/ou elevados de renda familiar, e também pelo fato de que certos programas de financiamento têm facilitado a compra de imóveis por pessoas com uma renda mais baixa, é possível supor com uma certa segurança que pessoas com mais renda são mais propensas a ter domicílios próprios. Assim, a Figura 9 mostra dados específicos sobre estas condições de ocupação e permite uma leitura que infere outras informações.

[25] No questionário aplicado aos pais da escola, não foi incluído a opção *cedido*, porém, no espaço onde um respondente poderia ter incluído qualquer explicação desse tipo, não houve nenhuma menção dos domicílios.

Figura 9
Gráfico sobre a distribuição de condições de ocupação dos domicílios



Fonte: Questionário sobre escolha da escola e dados de Zichelle (2010).

Assim, fazendo uma síntese desses dados, fica possível desenhar um perfil socioeconômico das famílias participantes neste estudo e delinear as características que elas têm em comum como um grupo.

Os pais e as mães que têm seus filhos matriculados na *Daisy School* tendem a:

- Ter no mínimo um curso de graduação completo;
- Ter uma ocupação administrativa;
- Ser sócios ou proprietários na sua própria empresa;
- Receber a maior parte dos rendimentos da família com salários e pagamentos para serviços prestados;
- Morar em um apartamento próprio em um bairro conhecido pelos edifícios com padrão acima do nível médio da região.

Uma vez estabelecido o perfil das famílias em termos de escolaridade, ocupação, renda e domicílio, é possível retomar o foco ao estilo de vida que essas famílias mantêm e, assim, verificar como o perfil delineado junto às questões relacionadas ao estilo de vida e o espaço social afetam as escolhas feitas em prol da escolarização dos filhos.

4. AS FAMÍLIAS DA *DAISY SCHOOL* COMO FRAÇÃO DE CLASSE E SUAS DECISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Na superfície, parece quase óbvio que uma família opte por matricular seu filho em uma escola bilíngue porque deseja que o filho atinja uma determinada fluência na L2 oferecida pela escola como língua de instrução, e não somente como disciplina escolar, que no Brasil é quase sempre a Língua Inglesa. É evidente, porém, que escolhas desse tipo nunca são e nem serão tão simplesmente explicáveis. Sendo assim, para tentar destrinchar os fatores que influenciam as escolhas das famílias para esse tipo de educação, procurei entender o perfil socioeconômico dessas famílias conforme apresentado no Capítulo 3. Neste momento, serão consideradas as informações obtidas sobre as atividades familiares, a vida social e as motivações quanto à escolha da escola dos filhos.

Para compreender esses dados, busquei apoio principalmente nos conceitos básicos da teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2000, 2004, 2011): *espaço social*, *capital econômico*, *capital social*, *capital cultural* e *distinção social*. É por meio dessa lente que se observa os dados empíricos obtidos ao longo da pesquisa. Portanto, dados serão comparados com o perfil socioeconômico desenhado anteriormente e também discutido à luz das ideias tratadas anteriormente no Capítulo 2 sobre globalização e sua relação com linguagem e educação. Em um primeiro momento, este capítulo explora esses conceitos e, em um segundo momento, analisa as questões relacionadas às atividades sociais da família bem como as motivações quanto à escolha da *Daisy School.*

A fração de classe sob a perspectiva de Bourdieu

Na sua obra intitulada *Língua como prática social*, Hanks (2008) sugere duas formas que os estudiosos de linguagem podem ler Bourdieu. A primeira seria focando no que Bourdieu escreveu especificamente sobre a linguagem, frequentemente dito no contexto de

alguma polêmica. O autor avisa, no entanto, que uma leitura desse tipo ilumina mais sobre o Bourdieu do que sobre linguagem. Continuando, Hanks explica:

> Uma abordagem mais produtiva é o que poderia ser chamada de uma leitura de segundo nível: colocar entre parêntesis o que Bourdieu afirma diretamente sobre língua e, em seu lugar, atentar para o que ele tem a dizer sobre outros aspectos da vida social. (HANKS, 2008, p. 35)

Foi em prol deste nível de estudo, e as possibilidades de análise que o mesmo pode contribuir, que a pesquisa se lançou, tomando como seu foco principal os conceitos mencionados acima.

Na sua discussão sobre a função conservadora da escola, Bourdieu sugere os motivos pelos quais os pais escolhem uma escola para seus filhos, como: "a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem" (BOURDIEU, 2004, p. 47). A pesquisa procurou entender as especificidades dessa escolha para as famílias que optam para uma escola que oferece uma EBP, se a EBP em si foi considerada na escolha da escola, e como a escolha desse tipo de escola influencia nas relações sociais das pessoas, alunos e suas famílias, e na criação (ou intenção, mesmo inconsciente, da criação) dos capitais pelos filhos das famílias.

Para entender as relações entre as pessoas, Bourdieu (2000, 2011) desenvolve uma série de conceitos (os capitais) que interagem de forma dinâmica e multidimensional quando compreendidos como elementos no plano do *espaço social*. É uma forma de compreender como as relações entre as pessoas estão organizadas hierarquicamente, embora não necessariamente fixa ou rígida. Para compreender melhor o fenômeno, o autor faz uso de uma metáfora matemática, a imagem de um gráfico com dois eixos. Um dos eixos representa o volume total de capital que as pessoas possuem. Pessoas com um volume maior de capital (de todos os tipos) ocuparam posições mais altas na hierarquia e, por extensão, uma pessoa com um volume menor de capital, ocuparia uma posição mais baixa. O outro eixo é para a

distribuição dos capitais: econômico, social e cultural. Uma pessoa se localiza no espaço social no ponto onde os dois eixos se encontram, e grupos relativamente homogêneos são formados nos lugares onde as distribuições são similares.

Bourdieu (2011, p. 147) esclarece: "O espaço social e as diferenças que nele se desenham 'espontaneamente' tendem a funcionar simbolicamente como *espaço de estilos de vida* ou conjunto de *Stände*, isto é, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes." Uma das motivações desta investigação, portanto, foi de tentar compreender como o bilinguismo e uma EBP funcionam como componentes que ajudam (ou não) a situar as pessoas dentro desse espaço social. O bilinguismo e/ou uma EBP são ou não são considerados no volume total de capital que uma pessoa possui? E o fato de escolher uma escola bilíngue para o filho, supondo que esse fator entrou na escolha da escola, aumenta o volume de total capital dos pais? Do filho?

O questionário incluiu perguntas desenhadas para identificar alguns destes fatores relacionados ao estilo de vida, mas foram as entrevistas que realmente permitiram entender o que as famílias valorizam. Quando perguntado sobre as características, atitudes ou valores que são compartilhados pelas pessoas do seu grupo social, as mães Bruna, Denise e Eduarda todas responderam com valores que remetem à caráter das pessoas ou aspectos familiares, por exemplo:

> *Ser uma pessoa boa. E família. Todas as minhas amigas, as famílias que são nossas amigas, família é importante. Estar com a família. (Denise)*
> *Temos uma família grande. Nosso grupo social é nossa família. Fazemos muitas atividades juntos. Parques. Juntar a família para jantar. Família é nossa prioridade. (Bruna)*
>
> *Acho que nós estamos preocupados em criar nossos filhos. De ter uma vida boa para os filhos e ensinar eles a serem pessoas do bem. Pessoas com bons valores. Com minhas amigas, nós ficamos interessadas em assuntos sobre as crianças. Conversamos sobre essas coisas. Educação. De como criar, como fazer com eles. (Eduarda)*

Entretanto, sobre a Língua Inglesa como elemento nesse estilo de vida, somente Antônia falou que o bilinguismo é altamente valorizado no seu meio social. Mesmo assim, todas as mães comentarem da *necessidade* da língua inglesa.

> *Não estava procurando uma escola bilíngue necessariamente. Daisy School foi indicada pela minha vizinha. Eu estava falando com ela sobre a escola pública onde meu filho estudava. Eu não gostava. Eu achei que a escola [antiga] não importava com meu filho. E ela me falou que talvez ia gostar da escola [Daisy School]. Eu gostei da escola imediatamente. Falei com ela no telefone e visitei. Na visita eu já paguei e fiz a matrícula e tudo. (Cecília)*
>
> *Eu não procurei uma escola bilíngue, mas eu acho que é uma coisa muito boa. Ele aprende muito fácil. É muito rápido. Ele precisa falar Inglês. Se ele consegue aprender assim, acho melhor. Eu estou estudando Inglês agora e é muito difícil. (Cecília)*
>
> *Eu não escolhi a Daisy School por ser bilíngue. Eu poderia ter escolhido uma escola bilíngue muito mais perto da minha casa ou do meu trabalho. Escolhi por causa da forma diferenciada que trabalha. Minha filha teve dificuldades no início, mas agora está muito bem em Inglês. É surpreendente. E agora eu acho que é muito bom ser uma escola bilíngue. Porque ela vai precisar. Vai ter que falar Inglês. Se puder aprender assim, é bem melhor. (Bruna)*

O conceito de capital na teoria do Bourdieu (2000) deriva, de fato, das ideias econômicas sobre o capital e o capitalismo, e que eventualmente a acumulação destes capitais provoca algum efeito econômico. O *capital econômico* talvez seja o mais transparente na sua explicação. Esse capital é composto pelos bens (materiais ou não) que são econômicos ou que podem ser facilmente trocados por bens econômicos. Dinheiro, ações, e bens de valor tais como carros e obras de arte, todos fazem parte do acúmulo de capital econômico do indivíduo.

Existem também bens não materiais que podem ser considerados como formas de capital econômico. Conhecimentos, por exemplo, que são trocados, metaforicamente falando, no mercado de trabalho por salários constituem parte deste capital. O fato de uma pessoa ser bilíngue possivelmente agrega valor no momento em que procura um emprego. Pode ser que um determinado cargo só será preenchido por uma pessoa bilíngue, ou é possível que no plano de carreira de uma empresa ter qualificações internacionais (provas administradas pela

Educational Testing Services ou *Cambridge University*, etc.) relacionadas à competência na Língua Inglesa signifique um aumento no salário.

Contudo, mesmo se o bilinguismo tem tal efeito no volume de capital de uma pessoa, é importante ressaltar que as categorias não são rígidas e fixas, e certamente não são isoladas. Não se trata de uma equação aritmética na qual um mais um é igual a dois. Categorizar um bem como integrante do capital econômico não remove dele as características relacionadas aos outros capitais.

Outra forma de capital identificado é o *capital cultural*. Na sua obra *Poder, Derecho y Clases Sociales*, Bourdieu (2000) explica que: "Inicialmente, o conceito de capital apareceu-me durante a investigação como uma hipótese teórica que permitiria explicar o rendimento escolar desigual das crianças oriundas de classes sociais diferentes"[26] (BOURDIEU, 2000, p. 136). Na tentativa de compreender alguns aspectos do fracasso escolar, foi constatado que alguns alunos, com um baixo nível de capital econômico, obtiveram êxito escolar melhor e a identificação do capital cultural ajudou explicar tal sucesso. Visto por outro lado, são os conhecimentos culturais que ajudam explicar, pelo menos em parte, o sucesso escolar dos alunos das classes mais favorecidas. Bourdieu (2004) explica:

> É assim que os jovens das camadas superiores tendem a obter regularmente resultados que se distribuem de maneira bimodal, isso tanto em suas práticas e seus conhecimentos culturais quanto na sua capacidade para compreensão e o manejo da língua... (BOURDIEU, 2004, p. 43)

O capital cultural representa a apreciação pela literatura, música erudita e as artes plásticas, mas não se limita a somente isso. Dominar a língua culta agrega capital cultural e saber conversar sobre museus e teatros também. O domínio de uma língua estrangeira também pode ser considerado capital cultural. Na sua discussão sobre o relacionamento entre o prestígio e o bilinguismo, Mejía (2002) destaca os *finishing schools,* as escolas de internato na Suíça somente para meninas, que valorizam a fluência em línguas como Francês e Alemão

[26] Tradução da autora.

como componente integral da formação cultural das filhas de famílias com alto poder aquisitivo. Esse tipo de valorização pode ser observado na fala de Antônia no Capítulo 2 quando ela mostra como Inglês está relacionado às suas viagens e, talvez mais importante, os *tipos* de viagens que faz, valorizando história, cultura e gastronomia.

Por sua parte, este capital cultural (BOURDIEU, 2011) divide-se em três manifestações: o estado incorporado, o estado objetivado, e o estado institucionalizado. O estado incorporado está relacionado ao corpo e ao tempo. É o capital cultural que é adquirido ao longo do tempo e é pessoal, não sendo transferível entre pessoas. O indivíduo obrigatoriamente precisa tomar por si só os aspectos do capital cultural incorporado. O estado objetivado, porém, é transferível, pois é o capital cultural contido nos objetos e experiências com certa materialidade: nos quadros, nas esculturas, nas peças de ópera. É importante compreender que sem o estado incorporado, que é a apreciação pela arte, o saber discursar sobre a peça, o conhecimento adquirido ao longo do tempo e a experiência, um objeto de arte, por mais erudito e refinado que seja, representa uma forma de capital econômico e não necessariamente uma manifestação de capital cultural. O último estado de capital cultural é o estado institucionalizado no qual o *status* é concedido de forma oficial. O exemplo mais explícito disso é o diploma. A pessoa estuda certos conteúdos durante o período de um determinado curso. O diploma institucionaliza, concretiza a aprendizagem e torna-se representação oficial ou formal do capital cultural incorporado ao longo do tempo estudado.

O *capital social* talvez seja o mais sensível de detectar, pois se relaciona com o poder e a influência que o indivíduo maneja nos seus grupos e relações sociais. Nas palavras do Bourdieu (2004):

> O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passiveis a serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2004, p. 67)

Por exemplo, conforme discutido anteriormente, uma formação universitária agrega ao sujeito um conjunto de conhecimentos e habilidades que podem ser trocados por bens materiais no momento em que tais conhecimentos e habilidades se prontificam à pessoa por uma determinada atividade profissional. Quer dizer, o conhecimento possibilita a obtenção de um determinado emprego no qual o sujeito ganharia um salário. Essa formação, porém, poderia servir para outras funções também, sendo que uma função não exclui a outra. Ser egresso de um determinado colégio ou universidade, por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), tem a possibilidade de permitir a um indivíduo acesso a certos espaços sociais negados a pessoas que não estudaram no mesmo lugar ou de elevá-lo a uma posição mais alta em outro espaço social.

Capital social diz respeito à capacidade de a pessoa navegar nas relações sociais, utilizando conhecimentos, experiências e bens como moeda de troca dentro de seus grupos. Considera-se a possibilidade que o bilinguismo seja utilizado da mesma forma, que as pessoas de algumas frações de classe usam o bilinguismo não somente para comunicar com os usuários daquela língua por motivos profissionais e sociais. Também pode ser questionado se as pessoas usufruem do *fato* de ser bilíngue como um item de valor que pode ser trocado no seu meio social, ou seja, poder dizer que fala outro idioma ou se referir ao uso dele agrega algum valor no seu grupo. De um lado, somente uma das mães entrevistadas demonstrou que tem um valor social no bilinguismo, porém conforme destrinchada adiante nas Figuras 14 a 17, as famílias não reportaram uma forte necessidade atual pelo uso da língua. Ou seja, ter o filho matriculado em uma escola bilíngue pode não ter tanto valor social, mas parece bem claro que houve um entrelaçamento da *ideia* de ser bilíngue e a *necessidade* de ser bilíngue.

Indicadores da fração de classe representados pelas famílias da *Daisy School*

Que as famílias têm os mais variados motivos para as escolhas que fazem a respeito da escola do filho é bem aparente, talvez mais aparente ainda para uma pessoa criada no sistema educacional norte-americano, no qual a única escolha foi de ir para escola a pé ou de ônibus escolar amarelo. Naquela realidade, uma família poderia, por exemplo, mudar de domicílio para entrar no bairro de uma determinada escola, mas, no geral, a questão da escolha simplesmente não ocupava muito tempo na minha família ou nas famílias dos meus colegas. Porém, tudo é diferente quando se trata do sistema educacional brasileiro, no qual existe uma série de opções. Embora o número de escolas na rede privada de ensino seja uma porcentagem pequena é um número significativo. E cada escola tem suas características próprias. Opções sobre a escolarização dos filhos podem incluir aspectos da escola, mas também podem ter suas origens em outras questões

Pensando somente no que for mais óbvio, podem ser considerados fatores como: valor da mensalidade, abordagem pedagógica, reputação da escola ou questões estruturantes tais como proximidade da casa e a estrutura de segurança da escola. Nos últimos dez a quinze anos, conforme discutido no Capítulo 1, o fator da EBP tem entrado cada vez mais na lista das escolhas possíveis, ou seja, cada vez mais as famílias enfrentam a decisão de matricularem ou não seus filhos em uma escola desse tipo.

Escolas bilíngues na cidade de São Paulo tendem a ser mais caras que outras escolas da rede privada de ensino que oferecem condições similares. Embora uma comparação feita de forma empírica não esteja disponível no momento, em dez anos como professora de escolas bilíngues foi uma das coisas que mais ouvi dos pais dos meus alunos, como eles tinham altas expectativas de uma escola *tão cara*. Particularmente nos anos em que trabalhei no setor de educação infantil, o contato com os pais foi mais direto e constante e, portanto, houve a possibilidade de ouvir diretamente sobre isso e outras opiniões bem diversas sobre a

escolha de uma escola bilíngue, muitas delas similares às expostas na introdução do Capítulo 2 desse trabalho: que no mundo de hoje em dia uma L2, de preferência Inglês, é essencial, ou que crianças pequenas aprendem uma L2 sem sofrimento em uma escola bilíngue, etc.

Sem dúvida, uma série de reuniões com pais e manchetes de jornais e blogs não são suficientes para fazer afirmações, mas instigam, sim, duas questões importantes que impulsionaram essa pesquisa: se os pais escolhem escolas bilíngues *por ser* bilíngues; e se, de fato, buscam o bilinguismo para seus filhos, quais são os motivos para isso?

Essa pesquisa optou por seguir uma abordagem vertical, afunilando do mais amplo para o mais restrito. A partir de uma visão popular e seguindo para uma visão teórica da globalização até uma verificação do contexto local de uma escola, a *Daisy School*, a pesquisa procurou entender a gama larga de fatores que pudessem influenciar as escolhas de um grupo representativo: as famílias com filhos matriculados na *Daisy School*. A discussão a seguir traz à tona fatores que podem ajudar na compreensão do porquê *essa* escolha específica parece aumentar progressivamente.

Em termos socioeconômicos, dados analisados anteriormente mostram que a *Daisy School* atende uma população com determinadas características acima da média para o bairro em que a escola está localizada, Jardim Anália Franco, onde a maioria das famílias mora. Mas além disso, conforme citado no Capítulo 3, Zichelle (2010) demonstrou que o bairro estudado está cada vez mais povoado com pessoas buscando um padrão de vida mais alto do que a média na Zona Leste. Ou seja, o bairro tem um padrão de vida mais elevado do que o médio para a Zona Leste e, por sua vez, as famílias da escola têm um padrão de vida mais elevado do que a média do bairro. É possível dizer, então, que essas famílias usufruem de um nível alto de capital econômico.

A décima pergunta no questionário foi desenhada especificamente para entender melhor as interações sociais da fração de classe representada pelas famílias da escola. As

perguntas descrevem um leque de onze atividades variadas que podem ser associadas ao uso de um certo capital social ou cultural. A cada participante foi solicitado a responder se participa de uma determinada atividade raramente ou nunca, as vezes/com pouca frequência, com bastante frequência ou sempre. Foram identificados onde estavam concentradas as respostas para cada item, para que pudesse ser desenhado melhor o perfil das famílias e suas atividades. O agrupamento mais saliente para cada pergunta está ilustrado na lista abaixo.

Atividades em que participam **raramente/nunca** ou **às vezes/com pouca frequência**

- Viaja para o exterior – 87,2%
- Vai aos museus – 89,4%
- Vai ao clube – 91,5%
- Vai a galerias ou exibições de arte – 85,1%
- Vai a uma ópera ou outro concerto musical – 93,6%

Atividades em que participam **às vezes/com pouca frequência** ou **com bastante frequência**

- Vai à praia ou ao campo – 80,9%
- Vai a livrarias – 66%

Atividades em que participam **com bastante frequência** ou **sempre**

- Vai a restaurantes – 78,7%
- Vai a parques / praças / áreas públicas de lazer – 80,9%

Dois itens não tiveram respostas que pudessem ser agrupadas de forma clara. Quando perguntados sobre a frequência com que vão a uma igreja ou outro templo, as respostas foram distribuídas de forma bastante equilibrada: 19,1% nunca vai, 31,9% vai às vezes, 25,5% vai com frequência e 23,4% vai sempre. O outro item sem respostas claramente agrupadas perguntou sobre o teatro. Com 55,3% das respostas, a maioria das famílias vai ao teatro às vezes. Porém, 17% das famílias nunca vão ao teatro e 17% vão com bastante frequência. Mesmo assim idas ao teatro não são muito frequentes entre as famílias da *Daisy School*.

Ao analisar inicialmente, sem considerar, por enquanto, qualquer relação com os motivos pela escolha da escola, dois pontos sobressaem imediatamente. Entre as onze atividades listadas, seis são atividades em que as famílias participam nunca ou com pouca frequência.

Não se sabe se as famílias preferem outras atividades, se participam em uma grande variedade de atividades e por isso a frequência em cada uma fica mais baixa ou se existe algum outro explicação para a curva das respostas. Outro ponto a ser considerado é o tipo de atividade que ocupa o espaço entre atividades em que as famílias participam nunca ou com pouca frequência, especificamente visitar museus, ir ao clube, a galerias ou exibições de arte, ao teatro e à ópera. Um clube é um lugar social, no qual as pessoas podem participar em eventos ou atividades esportivas, culturais, gastronômicas e até usufruir de serviços tais como cabeleireiros ou bancos, tudo em um ambiente que é restrito aos membros. A pesquisa não procurou saber mais sobre a relação (ou falta de) dessas famílias com acesso a um clube; portanto, não é possível afirmar *porque* não têm esse hábito. Mas uma coisa é clara, sim. O papel que o clube serve na construção e manutenção do espaço social de pessoas que o utilizam é assumido por outra(s) entidade(s).

As quatro outras atividades são indicadores de capital cultural. O fato de que não sejam mais valorizadas pelas famílias da *Daisy School* ajuda continuar na construção do perfil dessa fração de classe. E outro ponto importante é a relativa homogeneidade das atividades. Com estes agrupamentos tão nítidos, é possível entender, sim, como é esse grupo de pessoas com o estilo de vida mais elevado do bairro, que é o bairro com o estilo de vida mais elevado da Zona Leste.

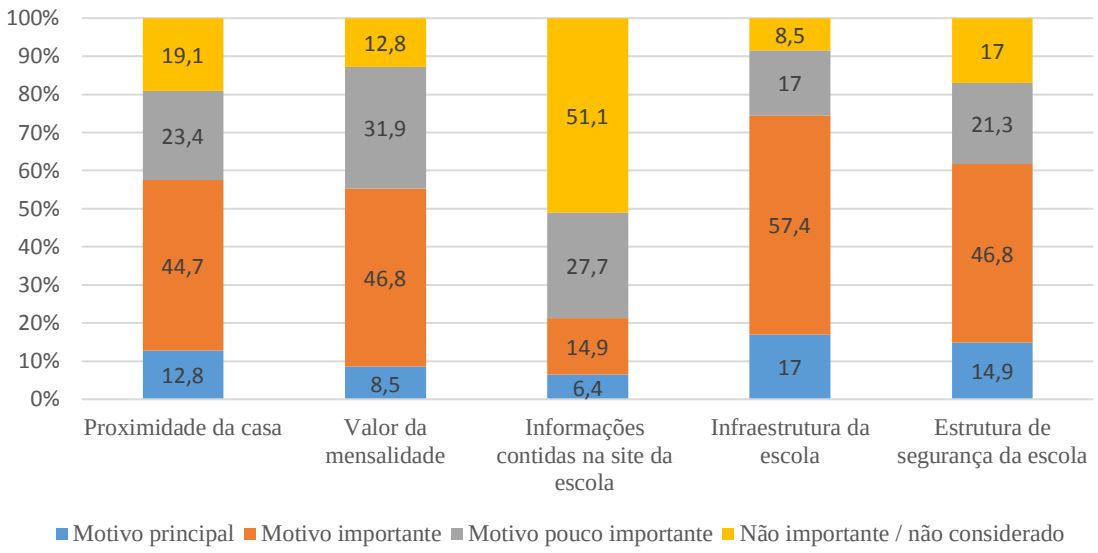
As motivações das famílias na escolha de uma escola

Depois de conhecer as características da fração de classe na qual as famílias estão inseridas foi possível iniciar uma conversa na qual as características destas famílias como um grupo podem ser comparadas a algumas crenças ou atitudes relacionadas ao bilinguismo e à EBP. No questionário, as famílias foram perguntadas sobre suas viagens internacionais e sobre o uso de uma língua além de português pelos pais. Além disso, na pergunta 18, foram

apresentados uma série de motivos que poderia impulsionar a opção por uma escola ao invés de outra. Nessa seção, os dados mais relevantes destas perguntas serão discutidos individualmente, comparados entre si e comparados com alguns dos dados socioeconômicos discutidos no Capítulo 3.

Quando formulada a lista de possíveis motivações, foram consideradas as mais diversas possibilidades. Alguns itens foram incluídos especificamente como distrações e acabaram tendo mais importância do que foi imaginado. Outros representavam a mesma motivação expressa de formas diferentes, para ver se teria consistência nas respostas. Para a primeira parte da análise, as motivações foram divididas em três grupos: motivações relacionadas à questões estruturantes (Figura 10), motivações sociais/reputação (Figura 11) e motivações pedagógicas (Figura 13). Como os itens da pergunta 18 foram comparados com várias outras perguntas ao longo desta discussão, vai ser usado *pergunta motivações* para fazer referência a essa pergunta e seus itens. Para cada item, o respondente precisava escolher entre motivo principal, motivo importante, motivo pouco importante ou não importou/ não foi considerado. Não houve uma forma de fazer um *ranking* de motivos. As famílias podiam indicar quantos motivos que queriam como principal, importante, pouco importante ou não importante. Observando as figuras abaixo relacionadas a cada grupo de respostas, surgem alguns pontos salientes; mas em alguns casos existem mais questões novas do que respostas.

Figura 10
Gráfico sobre as motivações pela escolha da escola relacionadas a questões estruturantes



Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

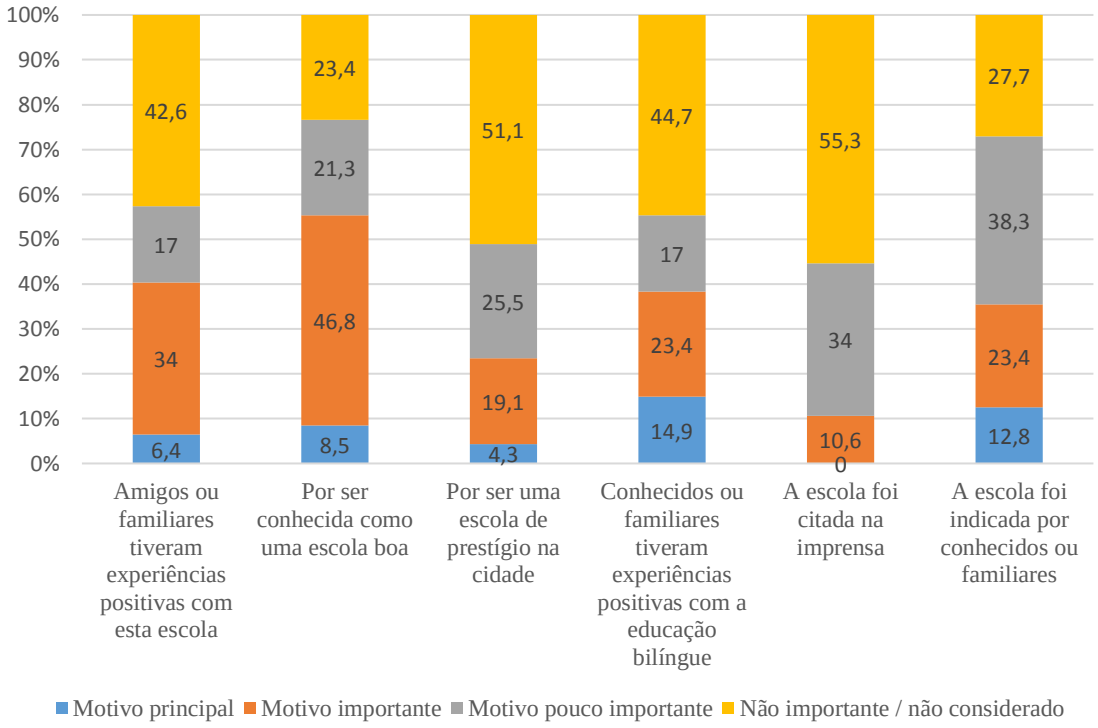
Considerando em primeiro lugar as motivações relacionadas à questões estruturantes, é possível notar na Figura 10 que nenhuma dessas motivações ocupa um espaço significativo como motivo principal. Motivos como o valor da mensalidade e a localização da escola não foram considerados em primeiro lugar. Porém, com a exceção do item sobre o site da escola, todos têm porcentagens altas como motivo importante. Com isso, é possível entender que enquanto esse tipo de fator tem sua devida importância no momento de selecionar uma escola, para as famílias da *Daisy School* outros fatores tomaram uma posição mais alta na hierarquia.

Nota-se um ponto adicional a respeito desse grupo de motivações. Conforme explicado anteriormente, a escola passava por algumas transições significativas, entre elas mudanças do espaço físico. Toda a comunidade escolar, incluindo os alunos, tiveram a oportunidade de contribuir junto aos arquitetos para criar o desenho da escola nova. Durante as visitas de famílias prospectivas para o ano letivo 2016, esses planos e o desenho representativo dos arquitetos foram apresentados. O novo espaço foi inaugurado em meados do segundo semestre de 2016 e o espaço é bastante alternativo, sem muitas paredes, sem salas de aula fixas para os grupos. A escola antiga, pelo contrário, embora acolhedor e

aconchegante, tinha uma estrutura física bem tradicional com salas fechadas uma ao lado da outra, dos dois lados de um corredor.

Inicialmente senti surpresa com esse resultado, pois não imaginava o prédio antigo como algo a ser particularmente desejado, mas depois considerei a *possibilidade* que muitas famílias já estavam pensando no prédio novo. Ou pode ser que as famílias pensam em outro fator completamente diferente quando liam "infraestrutura". Pode ser concluído que a infraestrutura da escola é importante para os pais, mesmo sem ter certeza em quais sentidos.

Figura 11
Gráfico sobre as motivações sociais (reputação) pela escolha da escola



Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

O segundo agrupamento para a *pergunta motivações* é das motivações sociais ou as que se relacionam à reputação da escola. Essas perguntas procuraram saber até que ponto a escolha *dessa* escola fez parte do meio social em que as famílias vivem, até que ponto era importante poder dizer que estão fazendo o que outras famílias estão fazendo. Conforme a

Figura 11 demonstra de forma visual, não havia distribuições tão extremas para as respostas dessas perguntas. Em nenhuma situação um critério social foi o motivo principal para a escolha da *Daisy School*. Nota-se que as duas primeiras perguntas tiveram mais respostas de motivo importante. Na primeira pergunta, 34% das famílias responderam que as experiências de familiares ou amigos contaram como motivo importante na sua escolha. Mesmo assim, para 42,6 % das famílias esse critério nem foi considerado. O único item no qual a soma das respostas afirmativas (motivo principal e motivo importante) foi acima de 50 % foi a segunda pergunta, "por ser considerada como uma escola boa", somando 55,3 % entre as duas possibilidades.

Para destrinchar esses fatores um pouco mais as mães entrevistadas foram perguntadas sobre como sua escolha pela escola foi recebido no seu grupo social. Cecília comentou que não é de São Paulo e tem um grupo social extremamente limitado. Bruna, conforme relatado anteriormente, socializa mais com a família. Ela relatou que tem um estilo de vida mais elevado do que os outros membros da família e percebe que eles olham para ela e o marido como modelos. Essa escolha, como suas outras escolhas, foi vista de forma favorável. Eduarda sente que faz parte de um grupo social que preocupa muito com as escolhas para os filhos, portanto sua escolha é vista através dessa lente. Ela foi a única mãe a relatar que um amigo matriculou seu filho na *Daisy School* por causa da sua recomendação. Antônia e Denise contam histórias diferentes. Nos dois casos, mostram como o meio social não aprovou a decisão; contudo, a objeção não é o bilinguismo e, sim, a educação holística. Nenhuma das mães passou a impressão ou falou diretamente que matriculou o filho na escola por causa da influência do seu grupo social.

A pergunta 14, uma das perguntas feitas antes da *pergunta motivações*, mostrou indícios dos mesmos motivos citados acima. As famílias foram perguntadas se o filho já frequentou outra escola e se a resposta fosse afirmativa quais os motivos da troca de escolas.

Nesse caso, os respondentes foram livres para responder do jeito que achavam melhor. Os resultados desse item podiam ser divididos em quatro grupos grandes:

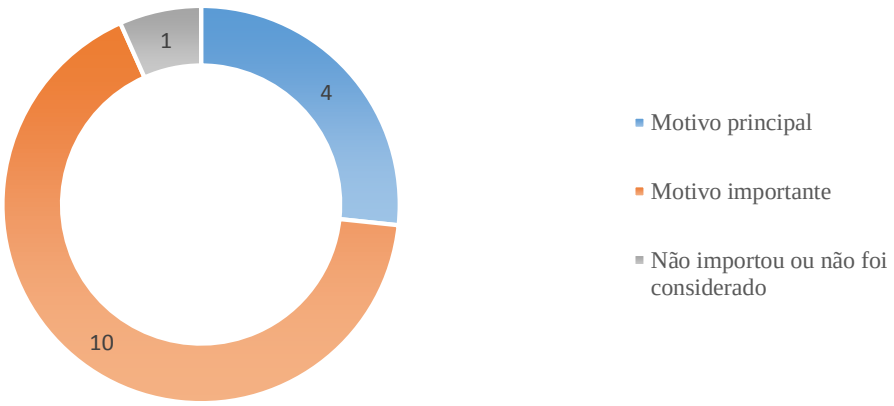
- motivos de mudança – quatro respostas;
- mudança de faixa etária – três respostas;
- motivo de bolsa para filho de professor – uma resposta;
- busca por uma qualidade de ensino melhor ou uma prática pedagógica diferenciada – 15 respostas.
    - Um maior grau de ensino
    - Acreditamos que a escola tradicional não está dando conta das demandas para o século 21
    - Modelo pedagógico da escola
    - Não teve qualidade
    - A proposta da *Daisy School* era o que buscava para meu filho
    - Criança extremamente irritada com a quantidade de lição, não queria ir à escola...
    - Não concordávamos com a rigidez imposta
    - Busquei para o meu filho uma escola mais "humana", que ensina o "ser"
    - Não se adaptou ao método
    - A escola antiga não se atualizava, por exemplo, dava desenhos xerocados para pintar
    - Para ter mais qualidade de vida para as crianças
    - Qualidade de ensino inferior
    - Escola desatualizada, trabalhos sem propósito...sem objetivo...
    - Não me identifiquei com o método, pouca sensibilidade, pouca preocupação com o próximo
    - Por escolher uma escola que fosse melhor em aprendizado

Nenhum dos respondentes informou que procurou mudar o filho de uma escola monolíngue para uma escola bilíngue. Há uma ressalva, porém, quando considerando este motivo (o terceiro item da *pergunta motivações*), especificamente no que se relaciona à pergunta 14: somente metade de todos os 47 respondentes mudaram os filhos de uma escola para outra.

Quando foram cruzados os dados de pergunta 14 sobre a mudança de escola e os dados da pergunta 18 sobre a motivação pela escolha, surge uma comparação significativa.

Dos 15 respondentes que listaram uma busca por melhorias pedagógicas quando mudaram o filho da escola, 12 indicaram que a metodologia da escola foi o motivo principal, afirmando o que pode ser esperado pelas respostas individuais para a pergunta 14. Tudo indica que essas famílias estavam infelizes com as escolhas anteriores e apostavam em uma *educação holística.* Reflete também, o que a diretora da escola havia indicado no início da pesquisa.

Figura 12
Gráfico sobre a importância que atribuiu para o fato de a escola ser bilíngue, entre as famílias que trocaram o filho de escola por motivos pedagógicos

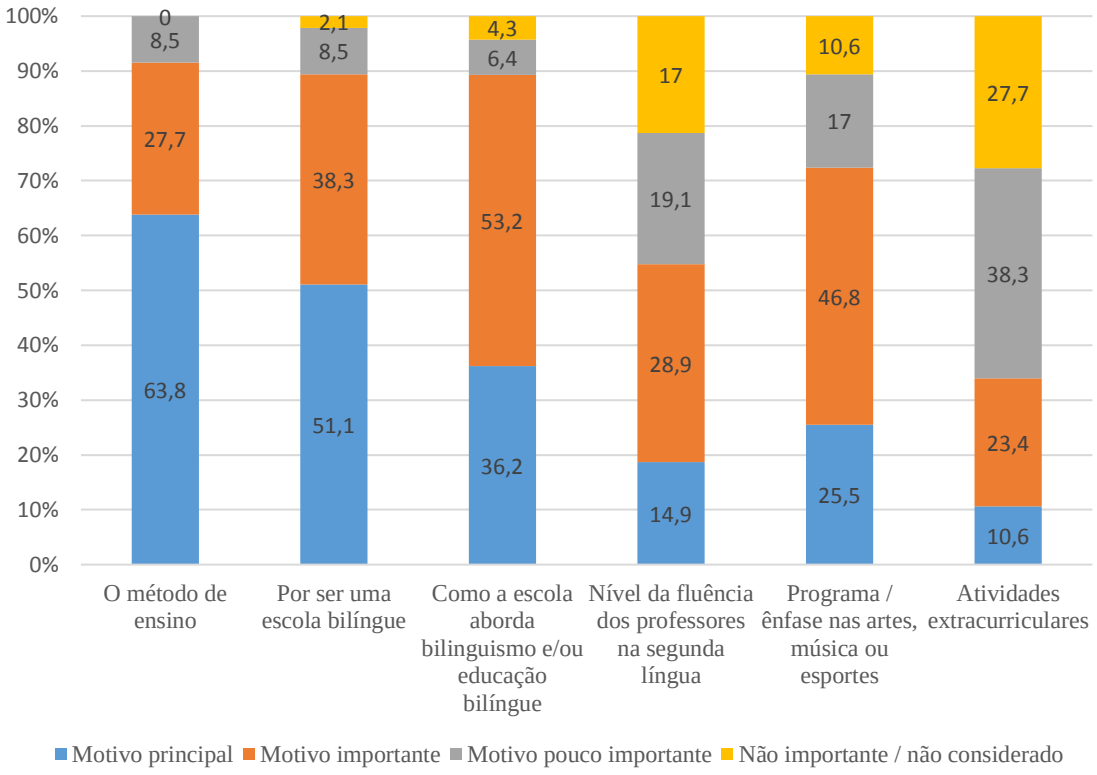


Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

Ao observar um dos outros itens da *pergunta motivações*, é possível perceber que havia, sim, uma importância atribuída ao fato da escola ser uma escola bilíngue. Dez respondentes indicaram que foi um motivo importante e quatro indicaram que foi um motivo principal para sua escolha (Figura 12). Nenhuma das famílias que mudou o filho de escola falou que o motivo era pouco importante. A mãe Bruna foi quem indicou que não importou ou não foi considerado, a única desse grupo e também a única dos 47 respondentes totais. Quando comparados com a distribuição geral (Figura 13), a proporção é bastante diferente. Ao considerar esse subgrupo, a proporção de motivo importante para motivo principal é de 2:5, enquanto no grupo maior de todos os respondentes, a proporção é de 6:7. Pode não ter

sido o motivo principal de uma troca, mas escolher uma escola bilíngue também não foi um acidente ou uma surpresa. É possível concluir que famílias que escolheram a *Daisy School* desde o início deram mais importância à escolha de uma escola bilíngue.

Figura 13
Gráfico sobre as motivações pedagógicas pela escolha da escola



Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

Dando continuidade à discussão dos motivos pelos quais os pais escolheram a *Daisy School*, o último grupo de fatores examinado pela *pergunta motivações* são os pedagógicos (Figura 13). Os pais foram perguntados sobre a educação bilíngue de três formas diferentes e também sobre mais três aspectos curriculares ou extracurriculares da escola. O que se destaca de imediato é o fato que há porcentagens bem mais altas das respostas motivo principal e motivo importante, mostrando que entre os pais dessa escola, tais motivações têm bastante importância.

Sobre o método de ensino da escola, 63,8% disseram que esta foi um motivo principal na escolha da escola. Somado com as respostas que isto foi um motivo importante, chega a 91,5% das famílias que escolheram a escola por causa da abordagem pedagógica que oferece. Porém, este fato não nega a importância de a escola oferecer uma EBP. Quando perguntado sobre a importância de a escola ser bilíngue, 51,1% responderam que foi um motivo principal para escolher a *Daisy School*, ou seja a maioria das famílias escolheram, sim, uma EBP. Quando somado com as famílias que indicaram o motivo como importante, o total atinge 89,4%. E quando perguntado sobre a influência na sua decisão da forma que a escola aborda bilinguismo e/ou educação bilíngue, o total de respostas nas categorias motivo importante ou motivo principal também foi de 89,4%. Mais famílias escolheram a abordagem pedagógica da escola do que escolheram uma EBP, mas não houve nenhum outro motivo que atingiu os níveis desses três itens. Ficou bastante aparente que as famílias escolheram uma escola bilíngue com uma abordagem pedagógica holística.

A influência da escolaridade e das ocupações dos pais

Nesta última seção da discussão, dados de questões relacionadas às informações socioeconômicas ou às informações sobre atividades foram comparadas com dados sobre as motivações para as escolhas da escola. Especificamente, ficou interessante determinar se nesta amostra, a categoria profissional teria algum efeito nas outras questões.

Foram elaborados quatro pares para comparação. Em cada par, o primeiro gráfico observa a escolarização das famílias em comparação com uma das outras perguntas. O segundo gráfico demonstra a mesma pergunta em relação à ocupação das famílias. No caso da escolarização são quatro categorias:

- respondente e cônjuge não têm graduação completa;
- respondente e cônjuge têm graduação completa;
- respondente e cônjuge têm pós-graduação completa;

- respondente e cônjuge não tem a mesma formação.

Isso quer dizer que situações nas quais o respondente tem graduação incompleta e seu cônjuge tem pós-graduação completa são classificadas como mistas. Embora isso signifique que podem ser ofuscadas respostas que mostrariam de uma forma ou outra uma influência de escolaridade na questão, como o respondente deu a resposta pelo o cônjuge, entendo ser melhor considerar todos esses casos como mistos e considerar a influência da escolarização somente nos casos em que os cônjuges têm a mesma formação.[27] Para muitas perguntas o grupo misto reflete o grupo como um todo com proporções bastante similares. Nos casos em que o respondente não tem um cônjuge, foi considerado somente sua escolaridade.

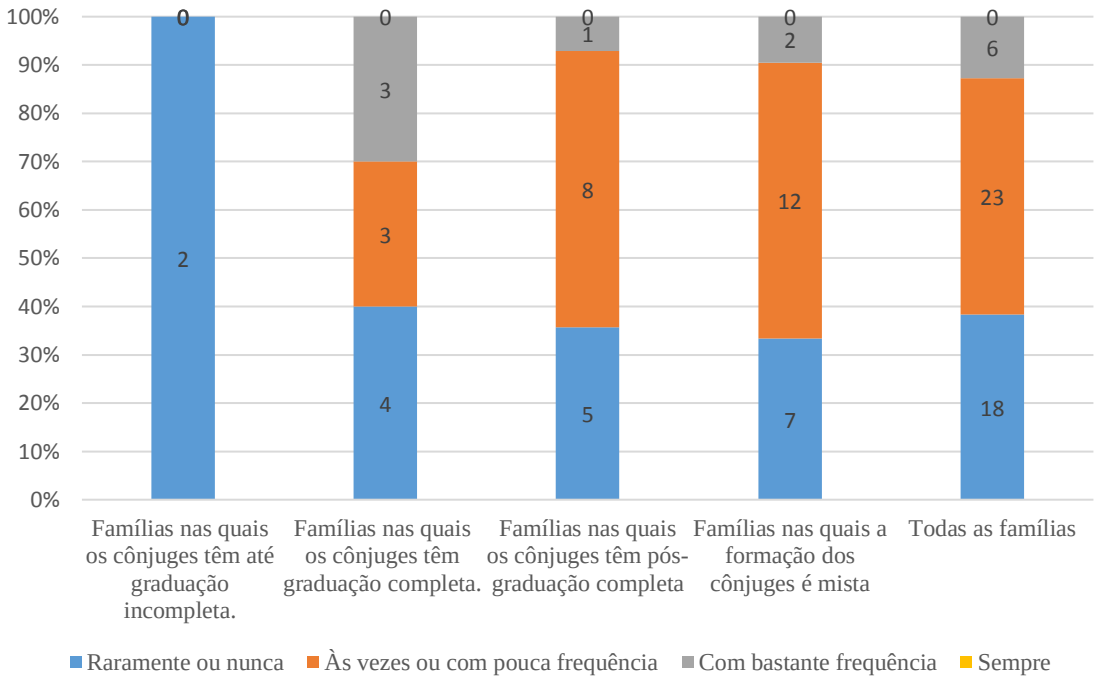
Acontece uma situação similar nos levantamentos que consideram as ocupações dos cônjuges. As ocupações foram classificadas de acordo com a estrutura da CONCLA, e foi identificado na Figura 3 (vide Capítulo 3) que 83 dos 84 pais com atividade profissional ocupam somente duas categorias. Em casos nos quais o respondente não trabalha, somente a atividade do cônjuge foi considerada. Nos casos em que o respondente não tem um cônjuge, somente a ocupação do respondente foi considerada. No caso da situação em que o respondente não trabalha e o cônjuge é o único membro (nesse estudo) da categoria *ocupações da defesa nacional e segurança pública*, a família foi incluída no grupo com ocupações mistas. Em ambos os casos, foram registrados também os dados relacionados a todas as famílias.

A questão sobre a frequência das viagens para o exterior foi incluída para entender melhor a conexão entre o uso de uma língua estrangeira e viagens internacionais. Conforme discutido no Capítulo 2, a facilidade que supostamente existe com viagens internacionais junto à sua frequência está citada às vezes como um dos motivos para a necessidade de desenvolver o bilinguismo, especialmente com a Língua Inglesa como L2. A pesquisa

[27] Separar em mais grupos (por exemplo, respondente tem graduação e cônjuge tem pós-graduação, respondente tem pós-graduação e cônjuge tem graduação, etc.) teria deixado a análise de manejo difícil e provavelmente teria fornecido poucos dados úteis porque teria somente um ou dois casais por grupo. A mesma decisão foi tomada para o agrupamento das ocupações.

perguntou se as famílias de *Daisy School* realmente têm uma necessidade assim hoje em dia, sem considerar possíveis necessidades no futuro. Das 47 famílias, nenhuma relata viajar para o exterior sempre e somente seis famílias consideram que viajam com bastante frequência. Isso significa que 87,2% das famílias viajam para o exterior com pouca ou nenhuma frequência. A busca pelo bilinguismo para o filho pode ser, então, um desejo para o futuro muito mais do que uma necessidade atual da família.

Figura 14
Gráfico sobre a relação entre a escolaridade dos pais e a frequência com que viajam para o exterior

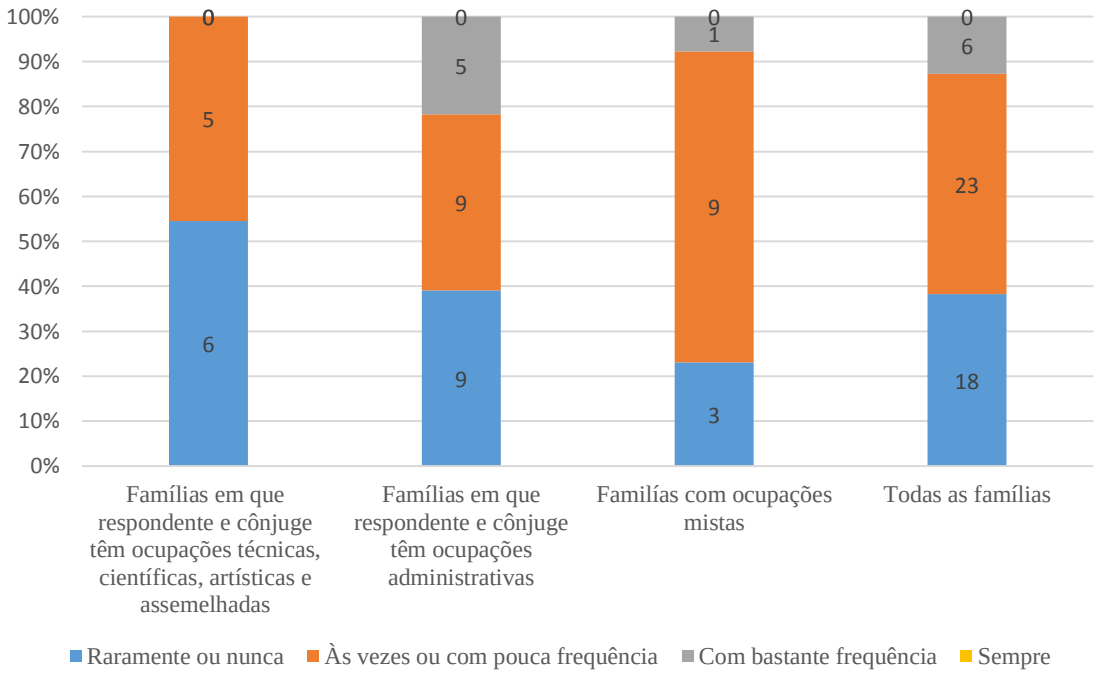


Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

A escolaridade, a partir da graduação completa, não parece mudar significativamente esse resultado (Figura 14). Famílias nas quais os dois pais são graduados tem uma distribuição bastante equilibrada entre as opções, enquanto famílias em que os pais são pós-graduados ou têm ocupações mistas tendem a viajar para o exterior na mesma proporção que o grupo como um todo. As duas famílias com até graduação incompleta não têm o hábito de viajar para o exterior. Conforme pode ser esperado, a escolaridade correlaciona positivamente

com viagens para o exterior. Entretanto, ao considerar essa categoria existe uma ressalva importante. Só existem duas famílias na amostra que podem ser descritas com até graduação incompleta. Em quase todas as perguntas, responderam de forma similar. É possível inferir que a baixa escolaridade afeta as questões, particularmente as questões de capital social e cultural sendo discutidos aqui. As respostas são indicativas da sua categoria, mas com somente dois respondentes e seus cônjuges de uma amostra de 91 pessoas, é difícil considerar como representativa.

Figura 15
Gráfico sobre a relação entre a ocupação dos pais e a frequência com que viajam para o exterior



Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

Quando observamos a frequência das viagens em comparação com as ocupações (Figura 15), existe uma diferença minimamente mais nítida entre as categorias, mostrando que ocupação pode afetar este quesito mais do que escolaridade, particularmente após a conclusão da graduação. Observa-se que na categoria de ocupações técnicas, científicas, artísticas ou assemelhadas o número de famílias que nunca viajam (seis) e o número que viajam pouco

(cinco) são similares, mas a porcentagem de famílias que viajam às vezes (45,5%) é similar à porcentagem geral (48,9%). Na categoria de ocupações administrativas, pode ser observado essa similaridade na porcentagem de famílias que raramente viajam (39,1%) comparado com o total (38,3%), porém, nessa categoria encontram-se quase todas as famílias que viajam para o exterior com bastante frequência, bem acima da média geral. Indica, então, que pessoas que ocupam cargos de gerência, que são administradores ou proprietários de empresas viajam mais. Se tiver uma influência da experiência dos pais projetada em forma do desejo que o filho possa viajar para o exterior com mais facilidade, parece ser mais conectada à ocupação dos pais do que sua escolaridade.

Também foi considerado o papel que uma língua estrangeira poderia exercer na vida atual desses pais. Embora a frequência com que a pessoa usa sua L2 não é necessariamente um indicador de bilinguismo, entender essa frequência poderia fornecer algumas informações. Uma pessoa que usa sua L2 no mínimo uma vez por semana provavelmente não está somente "se virando" para comprar roupas ou pedir uma refeição no exterior.[28] Saber se as famílias usam uma L2 mais para fins sociais ou mais para fins profissionais poderia indicar, por exemplo, que as famílias já estão vivendo a expectativa discutida no Capítulo 2 sobre a necessidade (real ou percebida) de falar Inglês.

Todavia, o contrário não era sempre a verdade, que a declaração que não usa iguala uma falta de fluência. Das cinco mães que foram entrevistadas, duas não falam Inglês, uma fala no nível intermediário e as outras duas são falantes fluentes – Antônia e Denise. As duas viajam para o exterior duas ou três vezes por ano, mas Antônia indicou que viaja pouco e Denise indicou que viaja bastante. Antônia já foi professora de Inglês e pensa em retornar a

[28] Afirmo isso devido a 20 anos como professora de Inglês, uma vida inteira estudando línguas diferentes e um mestrado na área de aquisição de linguagem. O uso regular e contínuo é uma das formas de garantir fluência. Porém, pessoas fluentes podem passar períodos bastante longos sem usar a língua estudada e ainda serem consideradas falantes da língua.

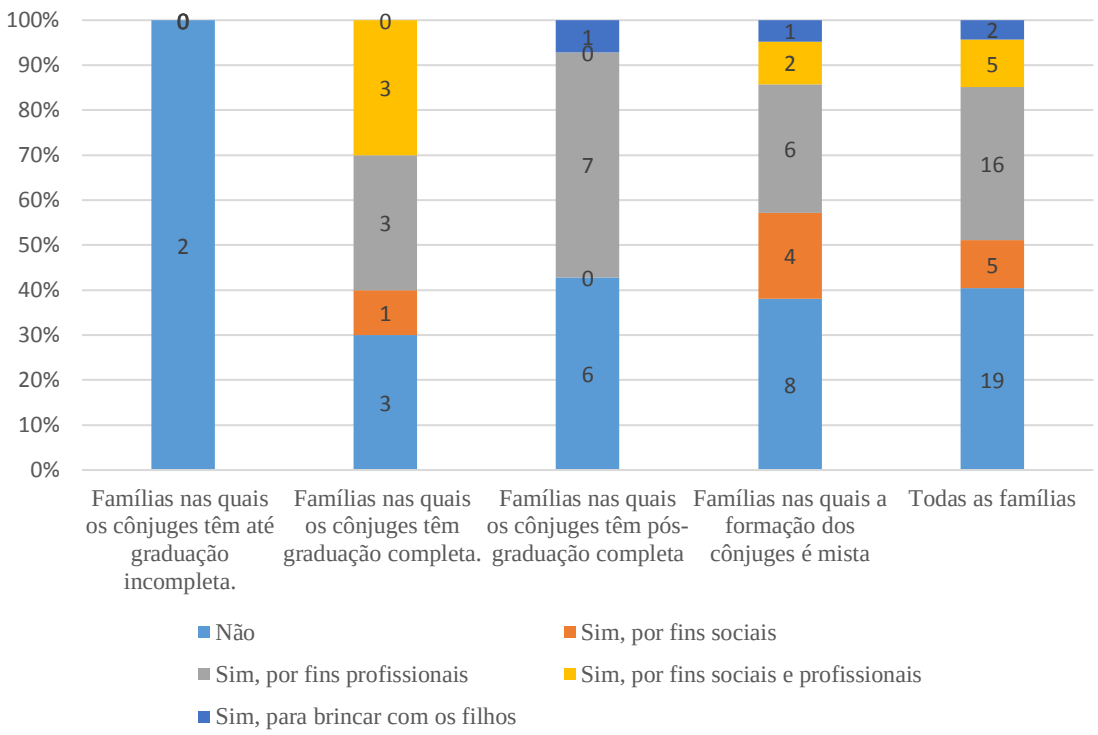
profissão[29], mas não usa a língua com frequência. Denise não tem motivo regular para falar Inglês. Seus parentes e familiares que moram nos Estados Unidos são brasileiros e falam com ela em Português, mas na sua visão usa a língua com bastante frequência. No questionário, Antônia respondeu que a escola ser bilíngue importou pouco na sua seleção, enquanto Denise indicou o contrário. Demonstrando que era um motivo importante.

A decisão de não definir quantidades em relação aos termos como pouco ou bastante foi intencional, preferindo permitir o respondente fazer seu próprio julgamento. Assim, mais do que determinar uma importância em termos quantitativos, poderia ser considerado um valor qualitativo. As diferenças entre Antônia e Denise parecem indicar que Antônia enxerga a Língua Inglesa como forma de manutenção de classe enquanto Denise busca uma ascensão social.

Antes de comparar o uso de uma língua estrangeira com a escolaridade das famílias ou com suas ocupações, é importante notar que a resposta mais comum, 40,4% das respostas, foi que não usa uma língua estrangeira com regularidade. Contudo, se as quatro possiblidades para "sim" forem combinadas, o total chega a 59,6%. Dentro das respostas afirmativas, a resposta "sim, por fins profissionais" sobressai, com 34,0%. Por um motivo ou outro, então, em quase 60,0% das famílias pelo menos um dos cônjuges usa uma língua estrangeira uma vez por semana ou mais. Em termos de escolaridade, não parece ter uma influência significativa na questão (Figura 16).

[29] É interessante ressaltar que Antônia lista as condições de trabalho como motivo para não retornar a ensinar Inglês. Tem mais autonomia, tem condições de trabalho mais justas e ganha um salário melhor com sua outra profissão: design de interiores.

Figura 16
Gráfico sobre a relação entre a escolaridade dos pais e a frequência com que usam uma língua além do português



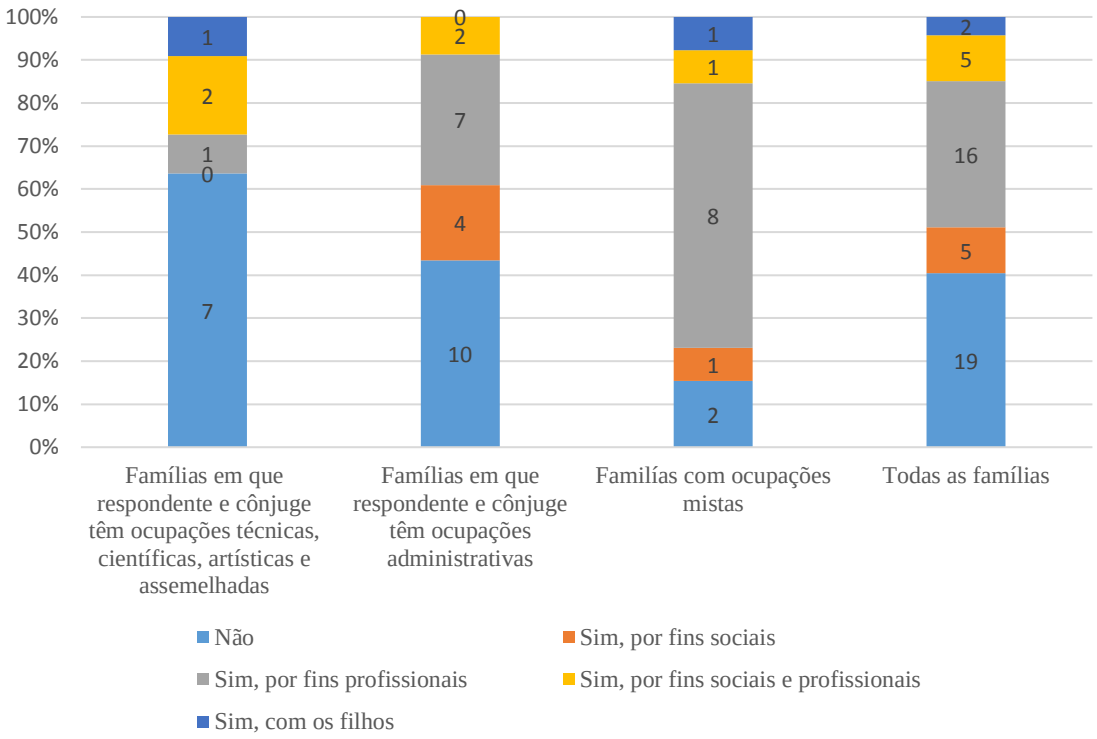
Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

A distribuição das respostas para cada nível de escolaridade não mostrou diferenças grandes quando comparada com a distribuição geral, com a exceção da categoria de famílias com até graduação incompleta da qual 100% reportaram que não fala nenhuma língua estrangeira.

"Não" e "Sim, por fins profissionais" foram as mais selecionadas no total e também distribuído por nível de escolaridade. Quando somadas as respostas afirmativas, no total 59,6% dos respondentes e/ou seus cônjuges são falantes regulares de uma língua estrangeira. Entre os casais com pós-graduação completa, 57,1% falam uma outra língua com regularidade, e dos casais graduados o total chega a 70,0%. Em todas as categorias com graduação completa ou mais, o uso de uma língua estrangeira por fins profissionais foi o motivo mais citado, porém somente no grupo de casais pós-graduados que chega a atingir 50% dos membros do grupo. As famílias com graduação completa mostram uma distribuição

bem igual entre quatro das cinco opções. A categoria com formações mistas mostra uma curva mais parecida com o total das famílias. A partir da graduação completa, portanto, a escolaridade não parece fazer um grande efeito no uso de uma língua estrangeira pelas famílias. O fato de famílias com somente graduação completa usarem a língua estrangeira relativamente mais, provavelmente não se deve a formação em si, mas a ocupação e possivelmente sua inserção no espaço social.

Figura 17
Gráfico sobre a relação entre a ocupação dos pais e a frequência com que usam uma língua além do português



Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

Ao contrário dos efeitos da escolaridade, a categoria ocupacional (Figura 17) tem uma conexão muito mais forte com o uso de uma língua estrangeira. Olhando o total de respostas, 59,6% dos respondentes usam uma língua estrangeira semanalmente por algum motivo. Este valor é similar aos 56,5% da categoria ocupações administrativas. Dentro dos motivos para o uso da língua estrangeira, a categoria destaca os motivos profissionais que representam 30,4%

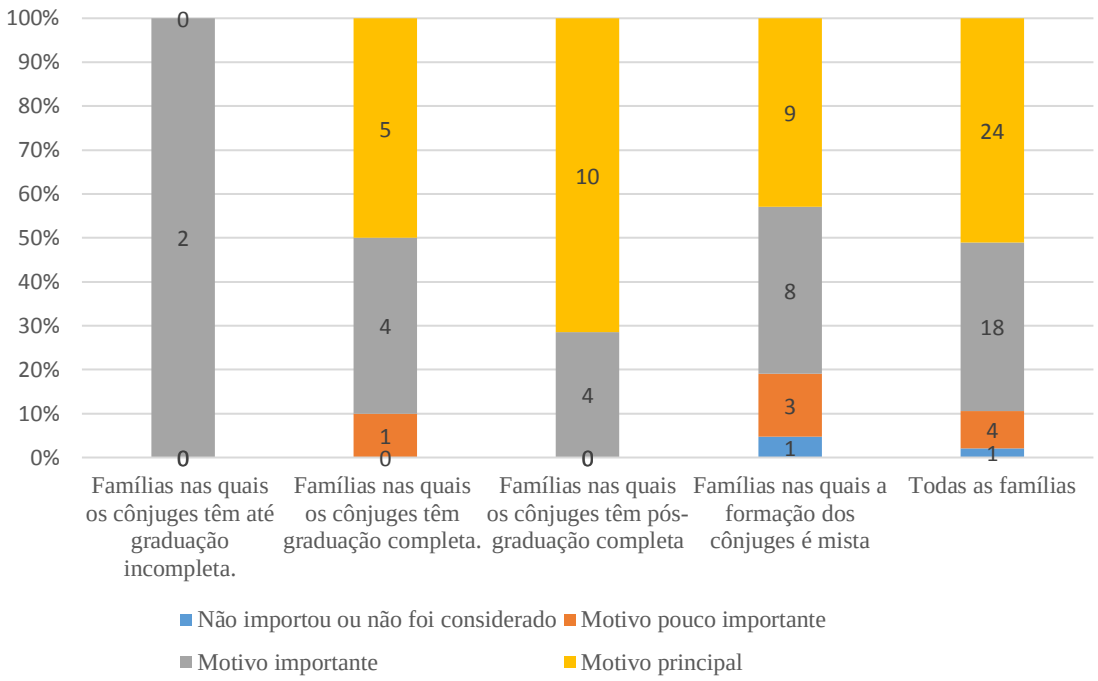
do seu total. Não é mais do que a porcentagem que não usa uma língua estrangeira, que representa 43,5% do total, mas é quase dobro o número que usa por fins sociais.

Quando observado a partir das ocupações técnicas, científicas, artísticas e assemelhadas, é possível ver que alguns fatores são inversamente correlacionados. Nas famílias com esse tipo de ocupação, somente 26,4% dos respondentes deram uma resposta afirmativa. Exercer uma ocupação desse tipo, nesta população, está inversamente correlacionado com o uso de uma língua estrangeira com regularidade.

Nota-se que a categoria de ocupações administrativas também se destacou na questão anterior sobre viagens. Da mesma forma, quem trabalha com ocupações administrativas são os mesmos que usam uma língua estrangeira para fins profissionais. Um padrão começa a emergir sugerindo que as ocupações administrativas têm uma ligação mais estreita com o bilinguismo, demonstrando que ocupações administrativas e o uso de uma língua estrangeira são correlacionáveis.

Finalmente foram comparados os efeitos da escolaridade e ocupações dos pais na hora de escolher (ou não) uma escola bilíngue. Quanto à influência da escolaridade e da ocupação dos pais, os dados mostram uma história um pouco diferente. Quando a escolaridade dos pais foi considerada, pais com graduação completa viajavam para o exterior só um pouco menos que os pais com pós-graduação completa (Figura 14). Na questão do uso de uma língua estrangeira, 70% dos pais com graduação completa usavam a língua somando todos os motivos (Figura 16) enquanto 50,0% dos pais com pós-graduação completa usam a língua estrangeira somente para fins profissionais, muito acima dos 30% dos pais com graduação completa. A influência na escolha da escola foi mais significativa ainda.

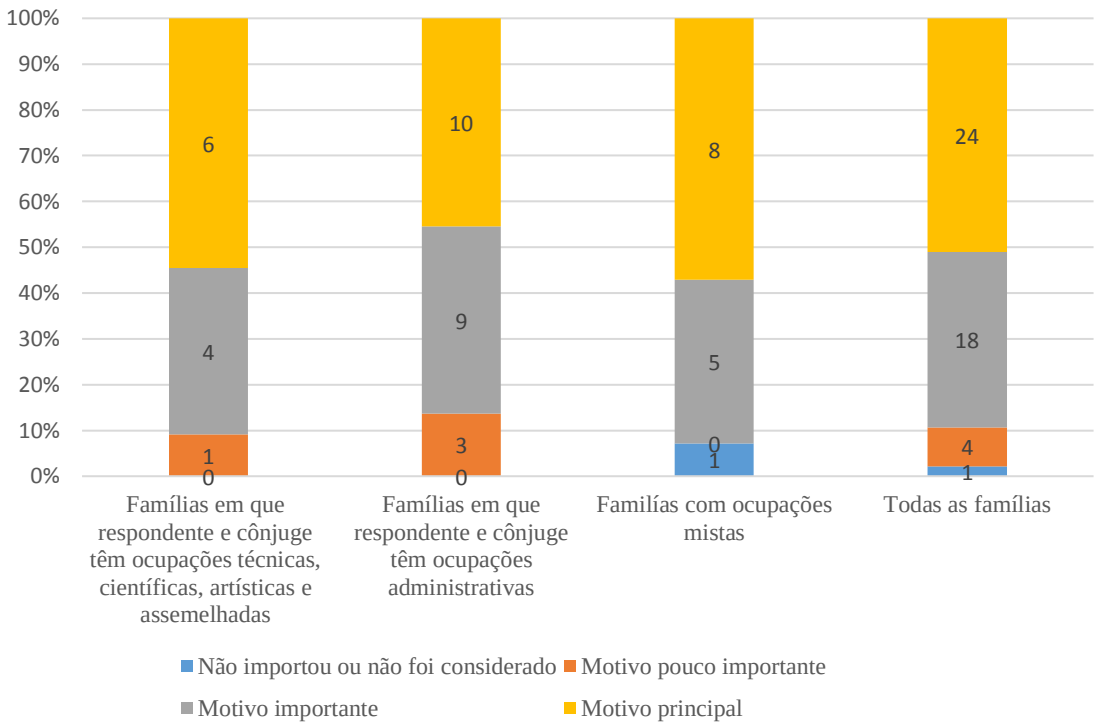
Figura 18
Gráfico sobre a relação entre a escolaridade dos pais e a importância que deram ao fato de escola ser bilíngue no momento da matrícula



Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

No que diz respeito a escolha de uma escola bilíngue, destaca-se três pontos (Figura 18). Em primeiro lugar, este fato foi um motivo principal para a maioria dos integrantes de duas categorias (graduação completa e pós-graduação completa) e do grupo inteiro. A categoria de casais com pós-graduação completa, entretanto, chama bastante atenção. Em 71,4% desses casais, escolher uma escola bilíngue foi um motivo principal. Nota se, que os totais gerais são espelhados pelo grupo com graduação completa no qual 50% dos pais indicaram que escolher esse tipo de escola foi um motivo principal. O terceiro ponto é a escolha das famílias que tem até graduação incompleta. Essas duas famílias indicaram que era somente um motivo importante. Podemos observar, então, que o aumento na escolaridade dos pais está positivamente correlacionado a escolha de uma escola bilíngue.

Figura 19
Gráfico sobre a relação entre a ocupação dos pais e a importância que deram ao fato de escola ser bilíngue no momento da matrícula



Fonte: Questionário sobre escolha da escola.

Em termos de profissões (Figura 19), os dados fogem levemente do padrão que estava começando se estabelecer. Foi possível observar na Figura 15 que mais pais com profissões administrativas fazem viagens para o exterior, sendo com pouco ou bastante frequência. Da mesma maneira, a Figura 17 mostra que pais que compõe essa categoria também usam uma língua estrangeira com mais frequência. O inverso é a verdade, entretanto, quando a questão é a motivação pela escolha da escola. No caso dos casais com ocupações administrativas, a porcentagem é alta (45,5%), mas não atinge a maioria. No entanto, são os pais com ocupações técnicas, científicas, artísticas e assemelhadas que mais atribuem o fato da escola ser bilíngue como um motivo principal para sua escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um dilema complexo quando pensamos em escolas que servem a classe média alta. Os efeitos positivos da globalização são, de fato, somente parcialmente disponíveis a essa classe. Por mais que gostariam de ser, não podem ser considerados parte da classe dominante e não são bilionários. Ainda são sujeitos à economia neoliberal e suas forças. Contudo, parece que não tem consciência ou compreensão deste fato. Ironicamente, é exatamente esse dilema que motiva sua escolha de escola, pelo menos parcialmente. Os pais querem naturalmente um futuro de sucesso para seus filhos. Acreditam que um futuro melhor está ali, num mundo em que a Língua Inglesa é essencial, mas são exatamente as forças, nas quais a Língua Inglesa está imbricada, propulsionando a economia global que restringem as possibilidades das classes populares e médias, mesmo a porção mais alta, a obterem este sucesso. E é aí que reside uma dissonância.

Para uma escola se entregar a suposta realidade desta mudança na organização mundial sem compreender o que significa, tampouco quais são seus efeitos, é de perpetuar um processo que cada vez mais aumenta a desigualdade. No caso da *Daisy School*, escola objeto dessa pesquisa, uma análise completa de documentos não foi executada, mas uma observação dos materiais relacionados à educação holística, na qual características como a ética e a cidadania ocupam um lugar bastante importante na compreensão do tipo de educação que é possível entregar.

Uma das questões que resta para uma pesquisa futura, então, é exatamente sobre a ética e a responsabilidade de uma escola na rede particular de ensino. A educação oferecida, particularmente quando for uma educação bilíngue, diminui ou aumenta as distâncias sociais? Tomando uma linha bem dura, afirmo que quando uma escola não leva em consideração seu papel no processo de criação ou redução de desigualdade social, ela torna-se conivente na propagação de injustiça, não somente contra os outros, mas contra seus próprios alunos. Será

que é possível para uma escola da rede privada de ensino, que nasce excluindo um grupo do outro, reconciliar essa questão?

Na realidade, perguntas assim me incomodam e são o combustível que alimentou o desejo de realizar essa pesquisa. Antes de tudo, porém, precisaria trabalhar com um objeto mais focado. Assim, determinar que aspecto de *educação bilíngue de prestígio* conduziria minha pesquisa não foi particularmente fácil. Em primeiro lugar, é uma área bastante incipiente de pesquisas no Brasil. A maioria dessas poucas pesquisas estão na Linguística Aplicada e lidam com aspectos linguísticos ou pedagógicos. Somente uma pequena porção de pesquisas aborda o tema a partir da perspectiva da Educação. Isso deixa o campo bem aberto. Temas como poder e distinção causaram uma dissonância *cognitiva* na minha cabeça, provocada pelas minhas observações que uma EBP no Brasil é do alcance somente das famílias que optam pela rede privada de ensino. Parecia para mim que a função da EBP era de deixar mais uma camada de separação entre quem teve acesso a esse tipo de educação e quem não teve acesso.

Assim começaram as leituras e discussões acerca do tema geral, talhando e refinando minhas ideias até chegar em uma série de questões instigantes, uma hipótese possível de ser testada e objetivos para o percurso da pesquisa. Agora afirmo que apesar dos resultados significativos que podia articular, a pesquisa respondeu a uma parte das questões iniciais e encontrou outras perguntas a serem feitas e outras formas de abordar perguntas que ficaram sem respostas.

Mais do que qualquer coisa, a pesquisa tenta entender quem procura uma EBP para os filhos e para que fim esse tipo de educação está destinado. O levantamento de informações sobre escolas demonstrou que, de fato, a EBP faz parte quase exclusivamente da rede privada de ensino. A pesquisa também considerou se havia outro fator que tornava a EBP atrativa. Perguntou se houve uma *necessidade* ou um *desejo* de falar uma L2 (ou de fazer com que o

filho falasse) e sobre os motes sociais que impulsionariam uma decisão de matricular o filho em uma escola desse tipo.

A partir desses questionamentos e as informações levantados de outras pesquisas sobre EBP no Brasil, cogitou-se a hipótese do que a escola desse tipo faz parte de uma estratégia empregada por famílias em prol de um "destino objetivamente determinado" no qual a escola é o lugar da realização desse destino. Ademais, postulou que as percepções de globalização impulsionam uma suposta necessidade de falar uma língua estrangeira, a Língua Inglesa, como forma de ascensão social ou manutenção de classe. O ímpeto de reforçar sua situação de classe, transforma o *acesso* e *apropriação* desse tipo de educação em um valor de consumo mais importante do que da aquisição de uma L2 *em si.*

Para testar a hipótese articulada foram desenvolvidos dois instrumentos de pesquisa: um questionário a ser aplicado *on-line* e um roteiro de entrevista que seria aplicado com pais voluntários. Um dos primeiros aspectos que chamou atenção após a aplicação do questionário for a porcentagem alta de pais que responderam, 47 de 90 famílias participaram na pesquisa, mais do que metade. Isso foi significativo não somente pela representatividade atingida, mas pela característica das famílias da *Daisy School*. Conforme identificado pela diretora da escola, são famílias com uma compreensão de que estudar e questionar sobre a educação faz parte da vida dessa escola. Na época do meu exame de qualificação, os questionários haviam sido aplicados e algumas entrevistas já foram completados.

Neste momento, a banca de examinadores fez algumas sugestões que modificaram significativamente a pesquisa, senão seu direcionamento, sua interpretação. Essa questão de representatividade foi esclarecida da seguinte maneira: eu procuraria situar a escola e suas famílias dentro da região, que tem características peculiares de ascensão, e articular essas informações com uma discussão maior de globalização.

Talvez mais importante ainda, recebi sugestões e orientações sobre a análise dos dados do questionário que transformaram o tipo de análise que fui capaz de articular. A partir desse momento passei a procurar agrupamentos que poderiam ser feitos (escolaridade, ocupação) e posteriormente comparados com outros fatores presentes na pesquisa. Os dados quantitativos começaram a ter vida, de contar uma história. Admito que nunca havia compreendido como tais dados podiam expressar uma realidade, mesmo representativa, mas à medida que fui aprendendo a fazer tais comparações, sua riqueza tornou-se mais do que aparente.

A *Daisy School* me intrigou quando visitei pela primeira vez. Ela estava no último ano de uma transição que começara no fim de 2012 e havia adotado uma metodologia diferenciada. No olhar da diretora da escola, os pais já não procuravam na *Daisy School* uma educação bilíngue, que isso tratava de um bônus. Mas como a escola estava tão aberta a possibilidade da pesquisa, eu mal considerava não efetuar a pesquisa lá. Questionei-me, portanto, como este fator afetaria os dados a serem obtidos, se seria possível obter dados representativos nesse lugar. Quando foi decidido ficar com somente essa escola, as dúvidas só cresceram.

Inicialmente fiquei preocupada que, por causa da abordagem holística da escola, encontraria uma instituição povoada por famílias que aceitaram a EBP como uma característica extra, mas não essencial. Pelo que entendi da sua fala inicial, este era o posicionamento da diretora da escola. Segundo ela, as famílias que realmente queriam uma escola bilíngue haviam mudado de escola durante os primeiros dois anos da transição. Essa crença estava refletida no fato que a escola nem havia preparado novos documentos sobre a EBP dentro de uma educação deste tipo. Se isso fosse a verdade, não me ajudaria muito entender o mundo da EBP no Brasil. De fato, conforme já discutido no Capítulo 4, a realidade que os dados mostraram é um pouco diferente.

O questionário contou com 18 perguntas, das quais duas pediram para os participantes responderam sobre itens individuais acerca de um tema específico. Perguntas trataram sobre a escolaridade e ocupação dos pais; sobre residências e veículos; sobre atividade sociais, culturais e de lazer; e sobre a escolha da escola. No total, 47 questionários foram encaminhados completos, representando 52,2% das famílias de *Daisy School*. Dessas, 17 indicaram disponibilidade para serem entrevistados e foi possível realizar cinco entrevistas, todas com mães com somente um filho matriculado na escola. Cada entrevista durou aproximadamente 1hora e 10 minutos. As entrevistas foram transcritas e utilizados na pesquisa para providenciar detalhes qualitativas sobre os assuntos sendo pesquisados.

Dados quantitativas do questionário foram analisados individualmente, em comparação com outros dados do questionário, com dados do Censo Demográfico de 2010 e com dados compilados por Zichelle (2010). Os dados foram registrados em formas de porcentagens do total, porcentagens por grupo/ categoria, proporções e números brutos, dependendo da necessidade de cada discussão. Dados foram compilados e comparados com informações sobre a Zona Leste da cidade de São Paulo para traçar o perfil geral das famílias desta escola. Outros dados foram analisados e cruzados para compreender a fração de classe representada pelas famílias e como poderiam ser classificados seus motes pela escolha de uma escola que oferece uma EBP.

Resultados obtidos das informações sobre renda e outros fatores não puseram essas famílias dentro das camadas mais altas da sociedade paulistana, mas demonstraram que essa população aproveita de um estilo de vida acima de média para um bairro que já está acima da média pela região. Enquanto 8/10 dos pais dessas famílias tem um curso de graduação completa, somente 1/10 da população geral da região Sudeste tem. Mesmo se a cidade de São Paulo tem uma proporção mais alta, sem dúvida não chega de 1/10 para 8/10. Quando for considerado o tipo de domicílio, comparado com outros moradores do mesmo bairro famílias

da *Daisy School* são duas vezes mais prováveis de morar em apartamento, sinal de ascensão social. Desses pais quase 90% moram em um domicílio próprio, enquanto 70% da população do bairro Jardim Anália Franco tem a mesma condição de domicílio.

Uma análise das motivações pela escolha da escola conforme declaradas pelos respondentes mostra que nenhuma das razões *estruturantes* foi considerada por um número significativo de pais como motivo principal pela escolha. Durante as entrevistas, ficou aparente que enquanto questões de infraestrutura, segurança, e mensalidade estavam dentro dos parâmetros da família pareciam sumir do plano de importância. Estes motivos foram mais importantes no inverso. Estar fora do esperado seria motivo para não escolher uma escola.

Seria interessante perguntar, para as famílias que matricularam os filhos na escola pela primeira vez para o ano letivo 2017, a importância que deram para a infraestrutura da escola, pois o prédio novo havia sido inaugurado na época de matriculas novas. Ou seja, não era um desenho arquitetônico a ser visualizado, era um prédio real, com alunos e professores tendo vivências dentro daquela concepção alternativa de espaço.

As motivações sociais também não foram consideradas em primeiro lugar por um número significativo de famílias, pelo menos não no plano consciente conforme acessado pelo questionário. Questionei-me, porém, se poderia ter perguntado de outra forma para obter mais informações sobre esses assuntos. Por exemplo, não foi perguntado se consideraram matricular os filhos em uma escola pública ou porque optou para utilizar a rede privada de ensino. Talvez entrando mais no mérito dessas questões poderia ter tornado mais saliente o efeito das pressões sociais na escolha.

Mesmo assim, durante as entrevistas pude detectar alguns pontos importantes nesse sentido. Antônia relatou dois pontos interessantes sobre seu grupo social. Em primeiro lugar, afirmou que é muito importante para ela e seus amigos poder falar Inglês. Segundo ela, eles viajam muito, trabalham em áreas multinacionais ou com clientes estrangeiros, etc. Deixou

claro que a filha falaria Inglês, sem mais discussão. Mas ela também relatou que é a única mãe entre seus amigos que não tem a filha matriculada já em uma das grandes e tradicionais escolas do bairro. Ela deixou alguns indícios que tem um padrão de vida um pouco mais alta do que as outras quatro mães entrevistadas. Foi a única que não mencionou valores, de viagens, da mensalidade, custo de vida. Todos os outros fizeram referência de custos e valores de alguma forma. Ela não falou em sair para jantar com a família, ela falou em gastronomia. E ela fez questão de explicar o tipo de viagem que gosta de fazer, para lugares conhecidos pela gastronomia, pelas suas vinícolas, pela história e cultura. Conclui que para essa mãe, ter a filha matriculada em uma escola bilíngue não agregava um valor social, mas para a filha falar Inglês teria a função de manutenção de classe.

As outras mães, porém, contaram histórias com indícios de ascensão social. Enquanto Antônia falou que a filha *vai* falar, Denise e Eduarda falaram que os filhos *têm* que falar. As duas mães também mencionaram custos em relação a manutenção dos filhos na escola, mostrando uma angústia relacionada ao futuro do filho se não fosse para uma escola boa. Bruna, Cecília, Denise e Eduarda todas falaram sobre a necessidade de falar Inglês. Enquanto Bruna falou com toda a clareza que a filha poderia aprender Inglês em uma escola de idiomas, admitiu que estava impressionada com a facilidade que a filha estava aprendendo na escola bilíngue. Bruna, Cecília e Eduarda explicaram que sofreram para aprender Inglês ou que nunca conseguiram aprender. Ter os filhos na escola bilíngue e ver como a língua se desenvolvia, as mães ficaram contentes com a decisão de escolher uma escola bilíngue. Mas ao longo dessas discussões, ficava sempre aparente a natureza *instrumental* atribuída ao idioma.

Os dados e as entrevistas indicam que a opção para uma educação holística é clara, mas os pais têm consciência de que também escolheram uma EBP. Somente 10,6% dos respondentes disseram que o fato da escola ser uma escola bilíngue tenha sido pouco

importante ou que não importou/não foi considerado. Ou seja, por mais que os pais tenham buscado uma escola mais humana com uma metodologia diferenciada, também deram importância ao fato da escola oferecer uma EBP. Eduarda explicou bem seus sentimentos sobre a convergência dos dois elementos.

> *Quando a escola mudou, pensei em tirar meu filho da escola. Era muito confusa e muitos pais estavam colocando seus filhos em outras escolas bilíngues. Eu decidi deixar ele lá mais um ano para entender melhor a proposta. Foi minha sogra que falou para deixar. Agora entendo e acredito 100% na proposta. Era importante para mim ter meu filho em uma escola bilíngue e me preocupei em perder isso. Mas descobri que não. Não era bem assim. De fato, hoje em dia, nesse mundo em que a gente vive, ser bilíngue faz parte de ser uma pessoa integral. Educação holística. (Eduarda)*

Ao examinar os dados colhidos e as entrevistas efetuadas, é possível chegar a algumas conclusões sobre a hipótese elaborada. Foram encontradas claras evidências que os pais procuram na escola dos filhos a realização de um sonho interiorizado, particularmente quando as famílias demonstram indícios do desejo pela ascensão social. Conforme esperado, o fato de falar uma língua estrangeira, no caso a Língua Inglesa, não representava mais uma marca de capital cultural. Porém, indicava, sim, o acesso ao capital cultural. Ao invés de ser uma pessoa culta porque fala Inglês, em uma parte da população estudada, a pessoa é culta porque tem acesso a viagens, gastronomia internacional, a cultural de outros lugares (Ah! E por sinal, é por meio da Língua Inglesa que é possível acessar essa cultura).

Para famílias inseridas numa fração de classe um pouco mais elevada, a Língua Inglesa é uma coisa dada. Os filhos vão falar. Falar Inglês permite o acesso a certos bens culturais, mas esses são bens aos quais a família já tem acesso. Isso quer dizer que para uma determinada camada social, a Língua Inglesa é um instrumento de *manutenção* de classe.

Mas a realização da mobilidade atrelada à habilidade de falar a Língua Inglesa ficou mais nítido com um grupo maior de participantes. Existem duas preocupações. Primeiro, os filhos *precisam* falar Inglês. Essa necessidade só está parcialmente refletida na vida dos pais. É um *desejo*, que pode ou não refletir uma *necessidade*, projetado nos filhos. No caso, o

discurso reflete uma crença que os filhos *têm* que falar. Isso é bem diferente da afirmação supracitada que os filhos *vão* falar. Nesse grupo de famílias, aparentemente o grupo majoritário na *Daisy School*, o sonho para os filhos representa os desejos dos pais pela ascensão social.

De um lado, pode-se enxergar uma pesquisa que só respondeu a hipótese parcialmente. O instrumento não permitiu escalonamento entre os motivos diferentes apresentados, portanto, não é possível quantificar se um motivo foi mais importante que outro quando os dois foram selecionados como motivo principal por uma maioria das famílias. Contudo, as conversas com as mães deixaram claro que para todas elas, a característica mais importante da escola é sua abordagem holística. Isso não significou que a EBP não teve um lugar importante. Teve. Com certeza. E se haveria algo a ser concluído é o seguinte: mesmo com uma abordagem tão atrativa, tão diferente, as famílias ainda dão importância ao fato de ser uma escola bilíngue. Se extrapolamos, então, para escolas cujo maior atrativo é, de fato, seu programa bilíngue, é bem provável que seriam encontradas mais famílias atribuindo mais importância ainda ao bilinguismo e a educação bilíngue. Assim, uma nova hipótese poderia ser elaborada na qual a importância de escolher uma escola bilíngue fosse maior ainda e o papel que essa escolha ocupa seria mais saliente, demonstrando que com esta escolha em prol do "destino objetivamente determinado" seria mais fácil ainda atribuir sentido ao espaço que a língua Inglesa ocupa no imaginário das pessoas e na realidade das decisões que tomam para seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Silvia Maria de Freitas. *Educação e privilégio:* o que querem os pais das escolas privadas? Dissertação de mestrado - Educação: Historia, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

AFFONSO, Débora Sousa França. *Música e bilinguismo*: como a identidade cultural das crianças pode se evidenciar em suas composições musicais. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDRADE, Andrea Costa de. *A globalização chegou à infância*: ensino infantil bilíngue. Dissertação de mestrado, Letras, Universidade Presbiteriana MacKenzie, São Paulo, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

BEACON SCHOOL. Escola Bilíngue. Educação Internacional, Identidade Brasileira. Disponível em: <http://www.beaconschool.com.br/a.beacon.b.php#beacon>. Acesso em 20 janeiro de 2017.

BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BONI, Valdete, QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2, nº 1 (3), pp. 68-80, jan.-julho/2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em 1 agosto 2016.

BOURDIEU, Pierre. Las formas del capital: capital econômico, capital cultural y capital social. In BOURDIEU, Pierre. *Poder, derecho y clases sociales.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, p. 131 – 164, 2000.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs). *Escritos da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 39 – 64, 2004.

_____. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs). *Escritos da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 71 - 80, 2004.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

_____. *O poder simbólico.* Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERSON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo*: preliminares epistemológicas. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares: escolas, famílias e a cultura. *Caderno CRH.* Salvador, vol. 20, nº 49, pp. 15 – 22, jan-abril/2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*: educação e deslocamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em 1 de outubro 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Comissão Nacional de Classificação:* classificações brasileira de ocupações – CBO – Ocupações Censo91. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em <http://concla.ibge.gov.br/estrutura/ocupacao-estrutura>. Acesso em 15 abril 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRENTANO, Luciana de Souza, FINGER, Ingrid. Habilidade linguística e metalinguística diferenciadas no aprendizado em currículo bilíngue. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 35, nº especial, pp. 145-153, jul-dez/2010.

BUNDUKY, Ricardo. 'Mergulho' no idioma define boa escola bilíngue. *Folha de S.Paulo,* 21 setembro de 2014. Disponível em:< http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/09/1518688%C2%ADmergulho%C2%ADno%C2%ADidioma%C2%ADdefine%C2%ADboa%C2%ADb%E2%80%A61/2>. Acesso em 9 abril de 2016.

BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto. (orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas.* Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 11-25.

CARVALHO Jr., Paulo de. *Podcasts no ensino de alemão como língua estrangeira*: um estudo do impacto de uma nova tecnologia. Dissertação de mestrado – Letras, Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CORTEZ, Ana Paula Barbosa Risério. A Língua Inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue. Dissertação de mestrado – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em perspectiva.* São Paulo, vol. 14, nº 2, pp. 44 – 50, Abr-Junho/2000.

FÁVARO, Fernanda Meirelles. *A educação bilíngue (Português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área:* um estudo de caso. Dissertação de mestrado –

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FLORY, Elizabete Villibor. *Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil:* uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget. Tese de doutoramento - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FLORY, Elizabete Villibor, SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. 2009a. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, vol. XIX, pp. 23–40, 2009.

FORTES, Laura. O acontecimento do 'ensino bilíngue': representações da Língua Inglesa entre memórias e políticas. *Recorte-revista eletrônica,* Três Corações, vol. 11, nº 1, 2014.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century*: a global perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

HANKS, William F. *Língua como prática social*: das relações entre língua e, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

JORDÃO, Claudia. Pequenos bilíngues: escolas que oferecem ensino em duas línguas crescem 15% em um ano e recebem até bebês. *IstoÉ Independente.* 15 agosto de 2007. Disponível em: <http://istoe.com.br/1629_PEQUENOS+BILINGUES/>. Acesso em 9 abril de 2016.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio,* São Paulo, vol. XIX, pp. 1-22, 2009.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. vol. 3, nº 5, agosto/2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em 10 outubro 2014.

_____. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Veredas On-line – Atemática*. Juiz de Fora, pp. 90 – 102, fev/2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo062.pdf>. Acesso em 3 outubro 2014.

_____. "Eu sou, eu era, eu não sou mais": relatos de sujeitos fal(t)antes. Dissertação de mestrado – Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MEJÍA, Anne-Marie. *Power, prestige and bilingualism:* International perspectives on elite bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa on-line: potencialidades na pesquisa qualitativa no ambiente virtual. *Hipertextus Revista Digital*. Recife, vol. 2, pp. 1-9, 2009. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume2/Conrado-Moreira-MENDES.pdf>. Acesso em 4 de março de 2016.

MOURA, Selma de Assis. *Com quantas línguas se faz um país?* Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escola do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista brasileira de educação.* Rio de Janeiro, nº 7, pp. 42 – 56, jan-fev-mar-abr/1998.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F., NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 49 – 65, 2003.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social.* Lisboa, vol. XL (176), pp. 563 – 578, 2005.

PLAYPEN EDUCAÇÃO BILÍNGUE. Disponível em: < http://playpen.com.br>. Acesso em 20 janeiro de 2017.

PRETINI Jr., Airton, MEGALE, Antonieta Heyden. Elaboração de material didático para educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores. In: PHILIPPOV, Renata, SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger, SILVA, Kleber Aparecido da (orgs). *Integrando e descapsulando Currículos do Ensino Superior*. Campinas: Pontes Editores, pp. 17 – 46, 2015.

QUADROS, João Eduardo. *A opção pela educação infantil bilíngue por famílias de Belo Horizonte:* perfil social e motivações. Dissertação de mestrado-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Comunicação Social. Colégios bilíngues abrem as salas de aula para os alunos. Jan/2014. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1933258>. Acesso em 2 fevereiro de 2016.

SALGADO, Ana Claudia Peters, DIAS, Fernanda Henrique. Desenvolver a bilinguidade: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 35, nº especial, pp. 145-153, jul-dez/2010.

TEDICK, Diane, CAMMARATA, Laurent. Content and language integration in K – 12 contexts: student outcomes, teacher practices, and stakeholder perspectives. *Foreign language annals.* Vol. 45, nº s1, pp. S28 – s53, junho, 2012.

VIDIGAL, Marina. Bilígue or not? *Crescer.* Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,ERT9612610469,00.html>. Acesso em 9 abril de 2016.

ZICHELLE (2010). *Estudo de verticalização no bairro Jardim Anália Franco no município de São Paulo*: o uso do SIG como apoio a análise espacial. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2010.

Anexo 1 - As escolas e o histórico dos contatos

O primeiro grande desafio da pesquisa foi de encontrar duas escolas dispostas e abertas a ideia de convidar um pesquisador a entrar na escola, vasculhar seus documentos e conversar com os pais que ali tem filhos matriculados. Para o texto de qualificação foi pensada a importância de repassar os trabalhos feitos na procura de escolas dispostas a participar da pesquisa. Registrar que a pesquisa passou por percalços e dificuldades e que a sua trajetória não foi coesa e linear é uma forma de discernir sobre as alternativas possíveis diante de dificuldades que não são contabilizadas com precisão no início dos trabalhos.

Como trabalhei em escolas bilíngues por quase dez anos, comecei pela minha rede de relações. Fiz contato diretamente com diretores e coordenadores que conheci ou com quem já trabalhei. Mentalmente, antecipava um baixo nível de retorno e, de fato, poucas pessoas responderam ao chamado. Admito que me surpreendi quando diretores ou coordenadores que conheci bem, nem responderam ao e-mail ou retornarem à ligação telefônica.

Ao final, dois colegas nos ajudaram com contatos frutíferos. O diretor das duas escolas bilíngues na cidade de São Paulo onde já trabalhei me apresentou a coordenadora pedagógica de uma escola. Uma professora visitante de uma disciplina que cursei durante meu curso de mestrado apresentou a diretora e fundadora de uma escola e a coordenadora pedagógica de outra escola. Nos três casos, as apresentações foram feitas por email. Com o auxílio dessas duas pessoas, foram encontradas três escolas dispostas a sentar e conversar sobre a pesquisa: *Sunflower School*, *Daisy School* e *Tulip School.*

Infelizmente, após os contatos iniciais feitos por email nem tudo ocorreu como o esperado. Foram enfrentadas algumas duras realidades sobre a realização de pesquisa com escolas da rede privada de ensino.

A primeira escola que visitei foi a *Sunflower School*, cuja indicação havia sido feita pelo ex-diretor das escolas onde já trabalhei. A escola é uma das escolas bilíngues mais tradicionais da cidade, com uma história de mais 20 anos. Começou no segmento de educação infantil e hoje já conta com turmas no 1º e 2º anos de ensino médio. Conversei com a coordenadora do ensino médio e expliquei a proposta da pesquisa. Quando foi apresentada a intenção de aplicar aos pais um questionário *on-line*, ela até sugeriu que poderia ser encaminhado aos pais por via de aplicativo (App) da escola. Foi informado que a diretora e proprietária da escola teria que aprovar a proposta, mas acreditou-se que não haveria nenhum problema em relação ao cumprimento dos objetivos da pesquisa. Depois de uma semana, veio

a resposta afirmativa. A escola concordara com todas as propostas e foi iniciada a gravação dos materiais do site da escola.

Expliquei à coordenadora que estava elaborando e testando o questionário, processo que descreverei de forma detalhada mais adiante, e que o encaminharia, tão logo ficasse pronto. Como a escola estava entrando na época de estudos de meio, combinamos de marcar uma data posteriormente, para fazer uma seleção de documentos para análise. Visitei a escola mais uma vez no dia marcado e voltei aos contatos com a mesma coordenadora para selecionar os documentos. Ela me disponibilizou duas apresentações em *PowerPoint* utilizadas em reuniões de pais, planos curriculares para o ensino fundamental II e ensino médio, amostras de boletins e relatórios de alunos, e grades horários mostrando a distribuição de disciplinas e aulas para cada série. Combinamos de marcar mais um dia para selecionar documentos relacionados ao educação infantil e ensino fundamental I. A coordenadora falou que procuraria o Projeto Político-Pedagógico da escola, mas confessou que nunca havia visto ou lido o documento.

Aproximadamente uma semana depois da visita, o questionário ficou pronto e foi encaminhado à escola. Escrevi uma curta introdução como sugestão e pedi para a coordenadora me avisar quando o questionário havia sido encaminhado aos pais via o aplicativo da escola, porém não recebi nenhuma resposta da coordenadora. Escrevi para a responsável mais uma vez para verificar se havia recebido o questionário e se tivesse qualquer dúvida. Ela respondeu que gostaria esperar alguns dias, pois naquela semana estavam mandando muitas informações sobre as apresentações de fim do semestre e não queria que o questionário ficasse perdido no meio de tantas informações. Depois de esperar mais duas semanas, tentou-se novo contato para agendar uma visita nova à escola e saber do questionário.

Depois de alguns dias de silêncio, recebi uma notícia inesperada. A escola havia contratado uma firma de *marketing* para fazer uma pesquisa com os pais e a firma estava encontrando dificuldades em receber respostas deles. Seguindo os conselhos da firma, a *Sunflower School* decidira não mais autorizar o questionário, pelo menos até a pesquisa de *marketing* estivesse pronta. Infelizmente, essa notícia chegou bem na última semana do semestre, momento em que entrar em contato com escolas novas seria impossível, uma vez que estariam fechadas para as férias.

Não foi tão fácil conseguir respostas iniciais de *Daisy School* ou *Tulip School*, instituições apresentadas pela professora vistante. As duas escolas sinalizaram interessadas à pesquisa, mas não respondiam aos e-mails. Prestes a desistir e começar a procurar mais

escolas, a diretora e fundadora da *Daisy School* finalmente entrou em contato e fizemos uma reunião bem produtiva. Na nossa reunião inicial, ela me contou um pouco da curta história da escola, em funcionamento por menos de dez anos. Demonstrou-se completamente aberta à possibilidade da pesquisa e falou que os pais da escola iam ficar bem interessados em participar. Mais uma vez, expliquei sobre os documentos necessários à pesquisa e que o questionário estava em fase de teste. Embora a conversa inicial não constituísse uma entrevista formal com roteiro planejado, ao perceber que a diretora estava disposta a contar um pouco da história da sua escola, foi solicitada a permissão para fazer anotações sobre o que ela me contava. A escola passou por uma transição e não estava tudo em ordem do jeito que ela gostaria que fosse.

Mesmo confrontada com essas complicações, a diretora e fundadora se comprometeu a providenciar o que tinha disponível, dando-me imediatamente um folheto de *marketing* com imagens da escola e seus alunos. De fato, em menos de uma semana e ela havia me entregue vários documentos, entre eles o regimento escolar para o berçário, educação infantil e ensino fundamental I, os procedimentos para o professor, e um gráfico que a escola considera como um mapa de educação holística.

Com a leitura inicial dos documentos, foi possível perceber que no âmbito das prescrições a escola, de fato, tem uma proposta diferenciada, mas foi necessário observá-la para ver se a realidade correspondia ao apregoado nos documentos. Fiquei especificamente interessada no planejamento pedagógico, pois os documentos norteadores da escola não continham informações sobre conteúdos programáticos ou outras informações sobre o que seria ensinado. Documento detalhando sobre as expectativas de aprendizagem para ensino fundamental I foi cedidos. Mas era necessário entender o funcionamento da escola para decifrar como tais expectativas prescritivas se traduziam em práticas pedagógicas e didáticas.

Para entender melhor como a escola colocava em prática sua proposta de educação holística, foi feita uma observação da rotina da escola. Foi uma forma direcionada a compreender o ritmo da escola. Neste momento, também vi os portfólios digitais dos alunos, o formato por meio do qual os pais são comunicados sobre o progresso dos seus filhos.

No fim do primeiro semestre de 2016, visitei a escola pela segunda vez e fiquei o dia inteiro assistindo às aulas, conversando com professores e fotografando cartazes e outros artefatos escolares, particularmente os que usaram a linguagem escrita para comunicar ideias e informações, tais como uma instalação de arte no refeitório misturando falas e poesias nas duas línguas com produções dos alunos e uma lousa de giz com todo o cardápio do dia em Inglês. Também foi possível dialogar com a coordenadora para visualizar alguns dos

portfólios, uma vez que é necessária uma senha pessoal para acessar os arquivos no sistema. Assim iniciei os trabalhos com a coordenadora, ela começou a contar algumas coisas sobre a escola, sua história e seu funcionamento. Embora não estivesse com perguntas prontas ou preparadas para conduzir a entrevista semiestruturada prevista no projeto de pesquisa, decidi gravar a conversa, pois ela estava providenciando informações importantes. Tentei fazer o mínimo de perguntas possível para que sua narrativa pudesse ser mais espontânea, e limitei-me a perguntas sobre o funcionamento do planejamento e avaliação.

Pretendia-se aplicar a pesquisa em duas escolas e os trabalhos estavam caminhando com a *Sunflower School* e a *Daisy School*. Por uma questão de segurança, decidi continuar com minhas tentativas de fazer contato com a terceira escola, a *Tulip School*, indicada e apresentada pela mesma professora que havia me conectado com a *Daisy School*. Com uma dose generosa de sorte, encontrei a coordenadora da escola em um evento da comunidade de escolas bilíngues e fomos apresentadas pessoalmente. Marquei uma reunião na escola, e assim como na *Sunflower School*, a coordenadora não teve a poder para autorizar uma pesquisa, mas mostrou-se favorável ao projeto.

Infelizmente, depois dessa reunião inicial, voltamos à situação em que contatos ficaram sem respostas. Todavia, como havia perdido a oportunidade de concluir a pesquisa na *Sunflower School*, resolvi continuar tentando fazer este contato. Deixei algumas semanas do novo semestre passar e fiz alguns contatos novos para agendar uma reunião com a diretora, mas nunca mais consegui falar com a coordenadora da escola. A *Tulip School* começou como uma possibilidade, porém, não deu nenhum resultado. Logo em seguido aconteceu minha exame de qualificação, momento em que foi sugerido que a pesquisa seria bastante rica somente com os dados da *Daisy School* e a partir daquele momento, uma leve mas proveitosa mudança ocorreu.

Anexo 2 – Introdução ao questionário (consentimento livre)

O que motiva as famílias na seleção da escola dos seus filhos

Prezado responsável,

Permita-me a apresentar. Meu nome é Kristina Silva Speakes. Sou professora e pesquisadora na área de educação. Muito obrigada por aceitar o convite de participar neste estudo, respondendo a este curto questionário que será utilizado para o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Trata-se de uma pesquisa acadêmica que objetiva contribuir para o debate sobre a educação na cidade de São Paulo, ajudando a entender o que motiva as famílias na seleção da escola para seus filhos.

Este questionário é dirigido aos pais de alunos matriculados em escolas da rede privada. Não existem respostas certas ou erradas. Simplesmente peço que tenta responder de forma mais completa e aberta possível. Sua participação é livre e espontânea, podendo ser encerrada a qualquer momento. Sua identidade e a da escola a qual se referir serão preservadas.

O envio das respostas deste questionário será entendido como um aceito da participação.

Mais uma vez, agradeço a sua colaboração!
Kristina Silva Speakes

Anexo 3 - Questionário aplicado por meio da plataforma Survio.com

1. Qual é seu nível de escolaridade?
   - ensino fundamental
   - ensino médio
   - graduação incompleta
   - graduação completa
   - pós-graduação incompleta
   - pós-graduação completa

2. Qual é a atividade profissional que exerce atualmente?

3. Quais das seguintes opções descrevem sua atividade professional?
   - Não trabalho atualmente.
   - Sou sócio e/ou proprietário da minha própria empresa.
   - Ocupo alto cargo ou posição de gerenciamento.
   - Sou funcionário público estatutário.
   - Sou funcionário público cargo comissionado.
   - Sou autónomo.
   - Sou funcionário CLT.
   - Outro

4. Qual é o nível de escolaridade do seu cônjuge, se aplica?
   - não se aplica
   - ensino fundamental
   - ensino médio
   - graduação incompleta
   - graduação completa
   - pós-graduação incompleta
   - pós-graduação completa

5. Qual é a atividade profissional que seu cônjuge exerce atualmente, se aplica?

6. Quais das seguintes opções descrevem a atividade professional do seu cônjuge, se aplica?
   - Não se aplica
   - Não trabalha atualmente.
   - É sócio da sua própria empresa.
   - Ocupa alto cargo ou posição de gerenciamento.
   - É funcionário público estatutário.
   - É funcionário público cargo comissionado.
   - É autónomo.
   - É funcionário CLT.
   - Outro

7. Você concorda ou discorda com a seguinte frase?
A maior parte dos rendimentos da família vem de investimentos, dividendos, e lucros ao invés de salários ou pagamentos para serviços prestados.
   - Concordo
   - Discordo

8. Como descreveria sua residência principal?
   - Casa própria
   - Casa própria em condomínio fechado
   - Casa alugada

- Casa alugada em condomínio fechado
- Apartamento próprio
- Apartamento alugado

9. Quantos carros a família possui?

10. Julgue com que frequência você participa nas seguintes atividades.

	Raramente ou nunca	**As vezes / com pouca frequência**	**Com bastante frequência**	**Sempre**
Vai à praia ou ao campo	☐	☐	☐	☐
Viaja para o exterior	☐	☐	☐	☐
Vai ao museus	☐	☐	☐	☐
Vai ao clube	☐	☐	☐	☐
Vai à igreja ou outro templo	☐	☐	☐	☐
Vai à galerias ou exibições de arte	☐	☐	☐	☐
Vai ao restaurantes	☐	☐	☐	☐
Vai à livrarias	☐	☐	☐	☐
Vai ao parques / praças / áreas públicas de lazer	☐	☐	☐	☐
Vai ao teatro	☐	☐	☐	☐
Vai a uma ópera ou outro concerto musical	☐	☐	☐	☐

11. Você ou seu cônjuge, se aplica, utiliza com regularidade (no mínimo uma vez por semana) alguma língua além de português?

- Não.
- Sim, por fins profissionais.
- Sim, por fins sociais.
- Sim, por fins profissionais e sociais.

12. Em que escola seus filhos estão matriculados? Se tiver filhos matriculados em mais que uma escola, informe somente a escola que encaminhou esta pesquisa.

13. Seu filho frequentou uma outra escola antes de entrar nesta?

14. Qual foi a razão da troca?

15. Em que nível escolar está o filho mais velho que você tem matriculado nesta escola?
16. Em que nível escolar está o filho mais novo que você tem matriculado nesta escola?

17. Você mora perto da escola?

- Sim, moro bem perto.
- Sim, moro no mesmo bairro.
- Não moro no mesmo bairro, mas não é longe.
- Moro longe da escola.

18. Finalmente, para cada um dos seguintes itens, julgue se foi um dos motivos principais para a escolha da escola, se foi um motivo importante, se foi um motivo pouco importante ou se não importou / não foi considerado.

	Motivo principal	Motivo importante	Motivo pouco importante	Não importante / não considerado
O método de ensino (tradicional, sócio-interacionista, construtivista, humanista, etc.)	☐	☐	☐	☐
Amigos ou familiares tiveram experiências positivas com esta escola	☐	☐	☐	☐
Por ser uma escola bilíngue	☐	☐	☐	☐
Proximidade da casa	☐	☐	☐	☐
Por ser conhecido como uma escola muito boa				
Por ser uma escola de prestígio na cidade	☐	☐	☐	☐
Como a escola aborda bilinguismo e / ou educação bilíngue	☐	☐	☐	☐
Valor da mensalidade	☐	☐	☐	☐
Conhecidos ou familiares tiveram experiências positivas com a educação bilíngue	☐	☐	☐	☐
Nível da fluência dos professores na segunda língua	☐	☐	☐	☐
A escola foi citada na imprensa	☐	☐	☐	☐
Programa / ênfase nas artes, música ou esportes	☐	☐	☐	☐
Informações contidas no site da escola	☐	☐	☐	☐
Infraestrutura da escola	☐	☐	☐	☐
A escola foi indicada por conhecidos ou familiares	☐	☐	☐	☐
Estrutura de segurança da escola (portaria, câmeras, monitoramento, etc.)	☐	☐	☐	☐
Atividades extracurriculares	☐	☐	☐	☐
Relações sociais que poderão ser estabelecidas nesta escola	☐	☐	☐	☐

19. Minha pesquisa necessita de entrevistas com alguns pais de alunos. Gostaria saber se você se interessa em conversar comigo um pouco mais sobre suas escolhas referentes à educação do seu filho. Se tiver interesse, favor deixe aqui seu nome e contato (Whatsapp ou email) que eu te encontrarei.

Anexo 4 – Roteiro de entrevista com mães e pais sobre a escolha da escola dos filhos

Nome do entrevistado: _____
Data da entrevista: _____Início da entrevista:_____ Termino da entrevista: _____

1. Em que bairro você mora? Demora quanto tempo para chegar à escola?

2. Você tem quantos filhos?

Nome	**Idade**	**Ano escolar**	**Estuda na Wish**	**Mora com você?**

3. Quais as atividades que sua família mais curte fazer junto?

4. Pessoas que são falantes nativos de uma língua estrangeira participam da vida da sua família? Explique.

5. Você se considera um leitor? Excluindo os que leu com seu filho, quais foram os últimos livros (ou tipos de livro) que leu?

6. Descreva as atividades culturais e/ ou sociais em que participou nos últimos dois meses. De que forma sua vida cultural e/ou social mudou depois de ter filhos?

7. Cada pessoa define uma vida boa de forma diferente. Considerando os elementos que você julga importante para ter uma vida boa, como descreveria a perspectiva de vida dos seus filhos? Isto poderia ser atribuído a quais fatores?

8. Sem se preocupar em definições técnicas ou científicas, em que classe social sua família se enquadra? O que te leva a pensar assim?

9. Em ocasiões em que você lê periódicos (revistas e jornais), quais títulos você prefere? Prefere comprar revistas em bancas de jornal e livrarias, manter assinaturas ou ler em formatos digitais?

10. No questionário, você respondeu que viaja para o exterior..... Você diria que tem o hábito de viajar para o exterior? Poderia me contar um pouco sobre uma das suas últimas viagens?

11. Você gosta de ir ao cinema? Excluindo filmes infantis, quais foram os últimos filmes (ou tipos de filme) que assistiu, ou no cinema ou em casa?

12. Em sua opinião, além do poder aquisitivo, quais seriam algumas outras características, atitudes ou valores compartilhadas pelas pessoas do seu grupo social?

13. Até que ponto ser bilíngue é valorizado no seu grupo social ou na sua rede de relações?

14. No questionário, você respondeu que **usa / não usa** uma língua estrangeira com regularidade.

→ Caso não usa, mesmo não usando com muito frequência, você sabe falar alguma língua estrangeira? Descreva as situações em que você usa essa língua.

→ Caso usa, descreva ao máximo possível seu uso de uma língua estrangeira. (No trabalho, na vida social, na vida familiar, frequência, circunstâncias, nível de competência exigida?)

15. Descreva como estudou / aprendeu a segunda língua que estudou / fala. (Em que contexto, como foi, dificuldades que sentiu, coisas que facilitou sua aprendizagem?)

→ Como descreveria a experiência do seu filho com a aprendizagem de inglês?
Agora vamos falar mais especificamente sobre a escola do seu filho

16. Quando seu filho entrou na escola onde estuda atualmente? Com que idade?

17. Até quando você pretende manter seu filho matriculado na escola atual?

→**Caso responde que pretende mudar para uma escola monolíngue**, como pretende dar continuidade ao processo de aprendizagem da segunda língua?

→**Caso responde que pretende mantar na escola até o fim do ensino fundamental II**, como pretende da continuidade ao processo de aprendizagem da segunda língua depois?

18. No questionário, me contou que trocou seu filho de escola porque .....
Pode me explicar mais sobre isso?

19. Quando começou a procurar uma escola para seu filho, como foi o processo? **(Possíveis perguntas de esclarecimento → *Como encontrou essa escola? Visitou mais que uma escola? O que chama mais sua atenção nestas escolas?*)**

20. Descreva como chegou à decisão de matricular seu filho nesta escola. Quais eram os motivos mais importantes para a escolha desta instituição? O que você priorizou na sua escolha?

21. Conte-me sobre a experiência do seu filho nesta escola.

22. Quando uma pessoa te pergunta sobre a escola na qual seu filho está matriculado, que tipo de resposta você oferece?

23. Você recomendaria a escola para um conhecido? (Quais seriam os motivos pela recomendação?)

24. Finalmente, para encerrar, em sua opinião, ser bilíngue agrega o que na vida de uma pessoa?

Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1- Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre as motivações das famílias na seleção da escola dos seus filhos.

2- A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento.

3- Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com Instituição.

4- Os objetivos deste estudo são caracterizar as escolhas educacionais feitas por famílias com filhos matriculados na rede privada de ensino.

5- Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar em uma entrevista sobre suas opiniões e experiência com o tema.

6- A entrevista será gravada e posteriormente transcrita podendo ser utilizada integralmente ou em partes no relatório final da pesquisa (Dissertação).

7- Você receberá uma cópia deste termo com a identificação e contatos da pesquisadora e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento até a publicação final do cito relatório.

Eu, _____, abaixo assinado, residente à _____ _____e portadora do documento de identidade nº. _____ declaro que entendi os objetivos da minha participação e concordo em colaborar com a pesquisa proposta.

_____
Assinatura do participante.
São Paulo, SP, _____de 2016.
Dados da Pesquisa (Orientanda)
Nome: Kristina Michelle Silva Speakes
Endereço: Rua Doralice Paixão Teixeira, 49 – apto. 09
Pinheiros – São Paulo-SP
Telefone (11) 95386-2980

_____
Assinatura da Pesquisadora