

COGEAE – PUC-SP

MARIA GUIMARÃES DRUMOND GRUPPI

AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA -
DESEJO OU CONFLITO NAS CRIANÇAS

SÃO PAULO - 2010

MARIA GUIMARÃES DRUMOND GRUPPI

**AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA-
DESEJO OU CONFLITO NAS CRIANÇAS**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do Certificado de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Clínica Interdisciplinar com o Bebê – A Saúde Física e Psíquica na Primeira Infância (Do Nascimento até os Três Anos).

Orientadora: Profa. Dra. Érika Parlato-Oliveira

SÃO PAULO - 2010

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – CENÁRIO E TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO	09
CAPITULO I – CONCEITUANDO O BILINGUISMO	17
CAPITULO II - EDUCAÇÃO BILÍNGUE	21
CAPITULO III-O BEBÊ NO IMAGINÁRIO DOS PAIS	27
	28
CAPITULO IV – EU IDEAL	33
CAPITULO V - O ESTÁDIO DO ESPELHO	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar as vantagens e as desvantagens de se matricular crianças brasileiras, de dois a cinco anos, filhas de pais brasileiros, em escolas bilíngues de língua inglesa, com o intuito de levá-las a se tornarem proficientes nesse idioma e, com isso, garantirem-lhes, de acordo com seus pais, um futuro melhor em um mundo globalizado, uma vez que dominarão mais de um idioma e um idioma fundamental nesse cenário.

Tomando por base pesquisa realizada junto aos documentos nacionais (Leis de Diretrizes e Bases- Lei 9394/96 e a Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil), e estudos realizados junto a teóricos americanos, canadenses e latino- americanos, entre outros, a respeito da educação bilíngue, procurei entender o que o significa, para esses autores, uma escola bilíngue, o bilinguismo e um sujeito bilíngue.

Em Lacan e Freud, busquei a fundamentação teórica necessária para compreender como se dá a estruturação subjetiva do sujeito, e com a ajuda de autores como Lebovici, pude situar a questão do bebê imaginário e do bebê real no imaginário dos pais.

Portanto, com base na revisão bibliográfica mencionada acima, pude concluir que o aprendizado de uma língua é um processo complexo. Os pais, ao tomarem a decisão de colocar seus filhos em escola bilíngue de língua inglesa, devem esquecer a questão do status que essa língua supostamente lhes proporciona; e pensar na criança real que está à sua frente, levando em conta, também, os desejos dela.

As intervenções estruturantes assim como a conduta expectante têm que permanecer, mas, todavia, o tempo de ver é importante e implica em ver a criança diante da erupção do real.

PALAVRAS-CHAVE: bilinguismo, língua materna, escola bilíngue, inglês, segunda língua.

ABSTRACT

The reason of this study is to identify the advantages and disadvantages of enrolling Brazilian children from two to five years, daughters of Brazilian parents in bilingual schools of English, in order to lead them to become proficient in the target language, and thereby provide them, according to his parents, with a better future in a globalized world, since they will be proficient in more than one language.

Based on research conducted in the national papers (Laws of Guidelines and Bases Law 9394/96 and Reference National Curriculum for Early Childhood Education) and theoretical studies conducted with North-Americans, Canadians and Latin Americans, among others, regarding bilingual education I tried to understand what it means for these authors, a bilingual school, bilingualism and bilingual subject.

In Lacan and Freud, I sought the theoretical foundation needed to understand how the subjective structure of the subject happens, and with the help of writers such as Lebovici, I situate the issue of imaginary baby and the real baby in the minds of parents.

Therefore, based on the literature review mentioned above, I conclude that learning a language is a complex process. Parents, when taking the decision to place their children in bilingual English-speaking school should forget the issue of language status that it supposedly gives them, and think about the real child, taking into account also the desires of her.

Structural interventions as well as expectant management have to stay but, nevertheless, time to see is important and involves seeing the child before the eruption of the real.

KEY WORDS: bilingual education, dual language, mother tongue, English as a second language, bilingual English speaking.

“Seja como uma vela; reta, simples, alva e sempre a gastar-se iluminando”.

(AUTOR DESCONHECIDO)

“Eu amo minha língua. Mas, o que é minha língua? Ter uma língua como se tem o próprio quarto. Ter uma língua e que é antes uma língua materna uma língua natal. Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família, língua do romance familiar? E as línguas outras, as outras línguas, as línguas dos outros, o outro da língua, o outro na língua? (...) Hoje seria mais (...) a disneylíngua”.

Régine Robin

AGRADECIMENTOS

Meus cordiais agradecimentos aos professores do COGEAE, com os quais muito aprendi durante todo o curso de pós-graduação, ao meu marido e filhos, em especial, meu filho Bruno, pela paciência que teve comigo durante todo o processo de pesquisa.

O meu muito obrigado à minha colega Sahar por ter me fornecido informações valiosas de textos os quais me foram muito úteis, e à Rita que, pacientemente, digitou o meu trabalho por diversas vezes.

CENÁRIO E TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Há trinta anos (1980–2010) trabalhando com crianças, em berçários e escolas de educação infantil, de meio período e período integral, com idades que variam dos três meses aos seis anos, venho observando um fenômeno que ocorre desde o final da década passada e que, nestes últimos dez anos, tem se intensificado mais e mais – a busca dos pais de crianças, na faixa etária dos três anos, por escolas chamadas bilíngues, de língua inglesa. É importante salientar desde já que, muitos desses pais pertencentes às classes mais elevadas de nossa sociedade, não são de origem de países de língua inglesa, e tampouco falam, com fluência, o idioma.

Quais seriam, portanto, as razões que levariam esses pais a tomarem tal decisão com relação a seus filhos pequenos?

Um componente da atitude em relação a uma língua, no caso o inglês, diz respeito à importância dada a ela, no quadro dos imaginários sociais, e que é justificada pela representação, construída socialmente, de sua utilidade.

Para esses pais, o “ensino bilíngue de elite”, no caso o inglês, é considerado uma língua de prestígio e, se utilizado como meio de comunicação no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, atenderia à demanda crescente de um mundo globalizado, preparando, assim, as crianças para um futuro promissor, no qual o inglês falado por elas seria fluente e sem sotaque da língua materna.

É com frequência que crianças, matriculadas desde os três ou seis meses de idade em berçários e escolas de educação infantil, totalmente adaptadas à rotina e ao grupo com o

qual convivem diariamente, por períodos que variam entre seis e 12 horas, são matriculadas em escolas bilíngues, atendendo a um desejo dos pais, para aprenderem os comandos básicos do inglês, uma vez que, após os seis anos, serão, regularmente, matriculadas em escolas americanas, britânicas, ou mesmo em escolas brasileiras bilíngues, para cursarem o ensino fundamental e médio, em inglês.

Para Parlato (2010), para se falar uma língua sem sotaque, a criança deverá estar em contato com a língua, desde o seu nascimento, ou até, pelo menos, até a idade dos 24 meses. Caso isso não ocorra, e após esta idade, ela será sempre considerada Estrangeira, para aquela língua, pelos falantes nativos.

Por outro lado, observo que não é motivo de preocupação dessas famílias o desenvolvimento dos conteúdos da língua materna nessas escolas bilíngues e, tampouco, a formação dos profissionais que atuam com crianças dessa faixa etária. A Lei 9.394 (lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996, é categórica ao afirmar, no artigo 62, que:

“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (Brasil 1996)

Vê-se, portanto, que a formação mínima exigida para trabalhar na educação infantil é o nível superior, a saber, a graduação em Pedagogia. Assim sendo, é muito mais difícil a tarefa destas escolas bilíngues, quando da contratação dos professores os quais devem estar aptos e devidamente capacitados na área da educação infantil, além de terem proficiência na língua inglesa.

Como as escolas lidam com as diretrizes da lei, com as exigências da própria escola e com o que o mercado tem a oferecer, isso também parece não incomodar a esses pais que buscam para seus filhos, a qualquer custo, a competência na língua inglesa, como forma de garantir-lhes o sucesso no mundo globalizado. Acreditam que assim, seus filhos estarão preparados para atuar como cidadãos do mundo, como sugere a Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo (OEB), a qual reúne escolas e profissionais envolvidos com a expansão e a difusão do Ensino Bilíngue no Estado de São Paulo (11/02/2007).

A OEBi assegura que,

“a proposta pedagógica das escolas bilíngues contempla uma maneira de educar que leva o aluno a interagir, na prática, com um contexto planetário, seguindo a tendência de globalização que espera da escola a formação de cidadãos preparados para atuarem como cidadãos do mundo. O particular e o universal são trabalhados com bastante eficácia, inclusive porque a barreira da língua já é ultrapassada no cotidiano de sala de aula”.

Todavia, diferentemente daquilo que é propagado pela OEBi, não há no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nenhuma orientação explícita quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras nessa etapa da educação. A RCNEI sugere, por seu turno, que, além de estabelecer relações com os objetos do conhecimento e possibilitar a construção de diferentes linguagens, o objeto da educação infantil é a formação pessoal e social da criança, procurando priorizar experiências que favoreçam a construção da criança globalmente.

A língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua aprendida e que tem, como referência, uma primeira língua, aquela da primeira infância.

O cotejamento que ocorre entre a primeira e a segunda língua nunca é sem importância. Tradicionalmente, contudo, a didática das escolas nas quais se ensinam as

línguas estrangeiras não tem se interessado por esse conflito e sequer tem procurado analisar o conflito existente entre a língua materna do aprendiz e a língua que pretende aprender, no que diz respeito à constituição de sua identidade enquanto sujeito discursivo. Ao contrário, atraídos pela facilidade com que uma criança muito nova apreende novas línguas e para facilitar essa assimilação, procuram aproximar a aprendizagem da segunda língua às condições da aprendizagem da primeira língua, ***como se fosse possível fazer com que as crianças retornassem a uma alimentação láctea ou passassem a usar fraldas.***

Como consequência, o máximo que conseguem fazer é afirmar a prioridade do oral sobre a prática da escrita.

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática que é, ela própria, complexa. Solicita o sujeito e seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo, além de colocar em prática todo o aparelho fonador.

Ao aprender uma nova língua, o indivíduo já traz consigo uma longa história com sua língua primeira, história essa que sempre interferirá, em sua maneira de abordar a língua estrangeira.

As escolas de língua estrangeira negligenciam o fato de que, muito antes de poder articular o mínimo som, a criança já se encontra imersa dentro de um universo de palavras e que mesmo não podendo reproduzi-las e, sequer, reproduzir outras palavras a partir delas, essas palavras não são, para elas, menos dotadas de significação.

A criança não pode se esquivar ou subtrair-se às falas do seu ambiente. A audição é o sentido mais desenvolvido do feto, e o recém-nascido, de acordo com as pesquisas, tem a capacidade de poder identificar as vozes, as músicas e os fonemas da língua na qual está inserido. Ao cuidar de uma criança, as pessoas traduzem, em palavras, seus sentimentos

em relação a ela. Fazem uso das palavras para interpretarem o que pensam que a criança está sentindo ou necessitando, nomeando as sensações, os afetos e os objetos do mundo.

Cumprir notar que as descobertas das palavras e das significações linguísticas não se separam das experiências e dos vínculos com os outros e das significações libidinais que se inscreveram nela. A voz e as palavras da mãe são fontes de prazer ou de desprazer e têm o poder de interferir em todas as demais sensações como o paladar, o olfato, o tato e a visão, reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgosto que são ligados a elas.

Assim, muito antes de poder falar, a criança é falada vivamente pelo seu entorno e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. Esse sistema de valores impregna, completamente, o sistema linguístico dessa criança, manifestando um saber com a própria língua e o saber que ela permite construir.

Portanto, *aprender a falar, para uma criança, é encontrar algo para ser dito em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro*, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. A língua materna não se separará jamais dessa sedimentação afetiva para se tornar, simplesmente um instrumento de designação objetiva das coisas do mundo.

Assim, uma vez que a criança não foi maternada na língua inglesa, e lhe é impossível retornar ao estágio do *ínfans*, será pouco natural a apropriação da língua pela boca. “O eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna, e muitas vezes a

experiência de um investimento em uma língua estrangeira é acompanhado de um sofrimento psíquico vivo¹.”

O sujeito, constituído enquanto tal, pelo acesso à linguagem, quando toma a palavra em uma língua estrangeira vivencia algum estranhamento.

É importante salientar que as crianças que passam a frequentar escolas bilíngues de língua inglesa não são provenientes de comunidades imigrantes, recém-chegadas ao Brasil, não se tratando, portanto, de uma preocupação com a inserção cultural, nem, tampouco com a necessidade de uma inclusão social. É uma opção, totalmente, eletiva por parte dos pais.

Em decorrência dessa enorme demanda o número de escolas de educação bilíngue, em inglês, cresce todos os anos na cidade de São Paulo. Esse aumento é bastante peculiar visto que estas escolas de língua inglesa não estão inseridas em uma comunidade bilíngue, uma vez que somos, reconhecidamente, uma sociedade monolíngue. Ademais, essas escolas privilegiam apenas uma reduzida parcela da nossa sociedade e são mais frequentes nas grandes cidades.

De acordo com Mello (2002), as escolas de educação bilíngue atendem a uma parcela muito pequena da sociedade brasileira, favorecendo uma parcela mínima da população e, por conseguinte, reproduzindo o sistema social em que o acesso à diversidade cultural assim como a uma escolaridade de qualidade acaba sendo para poucos.

¹ Língua(gem) e identidade. A Língua Estrangeira Entre o Desejo de Um Outro Lugar e o Risco do Exílio

– In: Signonine, Inês (org).

A aposta que esses pais fazem no status linguístico, econômico e sócio cultural que o aprendizado do Inglês conferiria a seus filhos, seria, de fato, suficiente para garantir-lhes um futuro, que “vai ser bom”? Qual é a comprovação que esses pais têm de que, no futuro dos seus filhos, o Inglês, hoje considerado uma língua de elite, ainda seria uma língua de interesses, principalmente comerciais?

Por que não preservar a primeira língua, mantendo as crianças em uma escola regular, na qual o ensino fosse feito na língua materna, e, matriculá-los em cursos de Inglês, para que eles pudessem aprender esse segundo idioma, sem prejuízo do primeiro?

Para quem será esse futuro, que “vai ser bom”? Para os pais? Para os filhos?

Uma vez que vivemos em uma sociedade monolíngue, na qual todos os cidadãos, em sua grande maioria, falam o Português, incluindo aí os próprios pais, os familiares e os amigos da criança, porque é que se deveria privá-la de falar a língua materna com os amigos e com todas as pessoas que lhe são caras?

Em nome de qual desejo os pais fazem esta opção: de um desejo deles, de um narcisismo deles, de um ideal de EU deles ou em nome de um desejo da criança?

Até que ponto os pais devem levar em conta os desejos dos filhos?

Será que, ao realizarem essa escolha, os pais não estariam lidando com o Bebê Imaginário de cada um, em detrimento do Bebê Real, que está, assujeitado, diante deles?

Não podemos nos esquecer de que o olhar dos pais sobre a criança é da ordem de uma suposição - que antecipa as aquisições da criança tomando-as por algo que ela não é na realidade de sua condição.

Na tentativa de compreender melhor o comportamento, atualmente frequente, de encaminhar crianças, na primeira infância, para escolas de língua inglesa - quando os pais, eles próprios, não têm proficiência na língua - busquei suporte nas teorias de autores como Lacan e Freud, dentre outros.

Antes, contudo, procurarei conceituar o bilinguismo e a educação bilíngue, de acordo com o que propõe Freeman (1998); Mejia (2002), Baker (2006) e Lindlem – Leary (2006).

CAPITULO I

CONCEITUANDO O BILINGUISMO

A ideia de se esclarecer o termo bilinguismo é importante para este estudo, uma vez que precisamos entender como se comporta uma escola bilíngue e o que se deve esperar dela.

Muitos autores estabelecem distinção entre pessoas bilíngues e educação bilíngue. Essa questão tem sido abordada de modos diversos, passando pela definição de que “bilíngue é a pessoa com competência em dois sistemas linguísticos tal qual a de um falante nativo”, até a definição de que “bilíngue é quem possui uma competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas, a saber; o compreender, o falar, o ler, e o escrever, em uma língua diferente da sua” (Mac Namara, 1997, apud Dabène, 1994).

Já Weinreich, (1953), afirma que se trata da prática alternada de utilizar duas línguas, e que, quando bilíngue, o sujeito deve usar, regularmente, duas ou mais línguas, de maneira sucessiva e alternada, em intervalos regulares, ou seja, ora uma, ora outra.

Hamers & Blanc (1989) defendem o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, e, portanto, como tal deve ser visto. Muitos fatores permeiam sua natureza, como, por exemplo, a idade em que um indivíduo aprendeu a língua, a competência em relação a ela, a utilização que faz dela, as representações sociais que o sujeito bilíngue tem sobre a língua, ou sua identidade cultural e contexto social.

Para Baker (2006), bilinguismo é um termo usado para especificar quem fala duas línguas, e multilinguismo para quem fala três línguas ou mais. Segundo esse autor, existe o bilinguismo individual é aquele bilinguismo de um grupo social, região ou país, que utiliza

duas línguas para a comunicação, a educação, o desenvolvimento social, cultural e político. Um exemplo desse caso é o Canadá.

Ainda, segundo este autor, a língua não pode ser separada do contexto em que é utilizada, uma vez que ela nunca é produzida em um vácuo.

Além da estrutura da língua, é preciso considerar quem está falando, sobre o que se está falando, para quem e sob quais circunstâncias.

Pode-se destacar o *Bilinguismo Infantil* ou precoce, no qual as línguas são aprendidas, simultaneamente, e desde a primeira infância o *Bilinguismo tardio*, referindo-se a quem aprendeu a 2ª língua depois de ter aprendido a 1ª e o *Bilinguismo Residual* ou regressivo que ocorre quando se conservam, somente, algumas competências reduzidas.

Estudos recentes insistem na distinção entre *Bilinguismo Equilibrado*, no qual os índices de competência são relativamente equivalentes, e o *Bilinguismo Dominante*, aquele em que as competências são assimétricas.

Essa comparação opõe o *Bilinguismo Ativo*, quando as competências de compreensão e expressão são efetivas nas duas línguas ao *Bilinguismo Passivo*, no qual uma das línguas somente, é dominante no nível da compreensão.

Há que se considerar, ainda, o *Bilinguismo Funcional* ou Técnico, no qual o uso da língua fica limitado, somente, às atividades sociais e/ou profissionais.

Há ainda o *Bilinguismo Social*, que ocorre com os grupos de imigrantes que se estabelecem em países com indivíduos que provêm de famílias nas quais a língua materna não é a que é falada no país em que residem. Nesse caso, para que haja comunicação entre essas famílias e o grupo social com o qual interagem, se faz necessário dominar a língua local, uma vez que a língua materna, por si só, é insuficiente para atender às demandas educacionais, políticas e de emprego.

Observemos então, a dificuldade que é caracterizar um sujeito como bilíngue, uma vez que as pessoas podem apresentar as mais variadas utilizações, os mais variados graus de proficiência em línguas que não a materna, nas mais variadas idades e de acordo com as mais variadas situações.

Para Mello (1999) o falar bilíngue está diretamente associado ao contexto sociolinguístico no qual ocorre a interação verbal, e de como as pessoas bilíngues utilizam as línguas. O bilinguismo, pode ainda variar de acordo com a capacidade e a competência linguística do falante.

Concluimos, portanto, que o indivíduo pode se tornar bilíngue em qualquer fase de sua vida, e em decorrência das mais variadas demandas. Vimos ainda quão importante é o contexto social e que muitos fatores permeiam o fenômeno do bilinguismo.

Desde que existem vários tipos de bilinguismo e que o indivíduo pode alcançar essa condição durante qualquer etapa na sua vida como, por exemplo, em escolas de idiomas, associadas as escolas de ensino médio, fundamental ou básico, pergunto se há, deveras, a necessidade de se manter uma criança em uma escola bilíngue, privando-a do contato da língua materna, dos amigos e familiares, com vistas a que ela aprenda este segundo idioma (?). Não estariam os pais agindo precipitadamente, em nome de seu próprio narcisismo e da sua própria satisfação uma vez que constatamos que o aprendizado de uma língua não se dá no vácuo e não pode ser dissociado do contexto e da realidade da criança e que para se falar como um falante nativo, sem sotaque, é importante que a criança tenha sido exposta, afetivamente, a essa língua até pelo menos seus 24 meses? (Parlato, 2010)

É sabido que o encontro com segundas línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias do sujeito. A complexidade decorre, em parte, do caráter predominantemente contraditório do processo: de um lado é uma experiência mobilizadora em direção ao novo, mas pelo mesmo movimento, ao serem

solicitadas as mesmas bases da estruturação subjetiva e, com isso, a língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discussividades fundadoras, constitutivas do sujeito. As posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição no discurso de uma segunda língua.

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima, e radicalmente heterogênea em relação à 1ª língua. O encontro com a língua estrangeira faz sobressair o laço íntimo que mantemos com a nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino e insignificante.

Quais seriam, portanto, os fatores, não cognitivos, que incidem no processo de aquisição de uma segunda língua? Que aspectos bloqueariam e que aspectos facilitariam esse aprendizado? Que “exílio” (cf. Revuz, 1998) é esse capaz de nos arrastar do gozo ao fracasso de não alcançar nunca a identificação total com um “falante nativo” uma vez que *muitos dizeres dessa nova língua estariam carregados da memória histórica (saberes anteriores) que não é nossa, uma memória legitimamente estrangeira.*

Estaria uma criança, tão pequena, pronta para a experiência do próprio estranhamento, uma vez que toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar e modificar aquilo que está inscrito em nós, *na subjetividade do sujeito aprendiz, com as palavras dessa primeira língua? Como ela convive com a experiência do estranhamento para com a língua que aprende?*

CAPITULO II

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

“... antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e damos forma às nossas experiências”.

Franchi

Para Freeman (1998), a educação bilíngue leva a dúvidas e divergências de opinião quanto à sua aplicação. Para quem são os programas bilíngues e o que eles se propõem é o que, frequentemente, se pergunta.

Segundo Freeman (1998), este mesmo termo (educação bilíngue), é atualmente utilizado para se referir a um programa que pode ter diferentes abordagens ideológicas, linguísticas e culturais com vistas a atender diferentes populações com diferentes objetivos. Como resultado, o que significa educação bilíngue, e se tais programas são efetivos, têm sido e continuam a ser uma fonte de confusão e conflito na esfera política, na prática educacional e na imprensa popular².

² Tradução do texto: “This same term (bilingual education) however, is actually used to refer a wide range of programs that may have different ideological orientations toward linguistic and cultural diversity, different target population, and different goals for those populations(...) as a result, what bilingual education means and whether it as effective has been and continues to be a source of confusion and conflict on the policy level, in education practice and in the popular press (Freeman, 1998:03).

Para Baker (2006), “educação bilíngue é um rótulo simples para um fenômeno complexo” (p.213), uma vez que este termo é usado para definir as mais variadas atividades que envolvem duas línguas.

Mackey (2000) afirma que qualquer escola que utiliza outra língua como meio de instrução, autodenomina-se escola de educação bilíngue. Percebe-se, conseqüentemente, que o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualquer especificidade quanto à sua qualificação, e para cobrir os mais variados usos de duas línguas na educação³ (Fávaro – 2009).

Existem autores que fazem distinção entre educação bilíngue e intensificação. Para Mejía (2002), *muitas escolas que se dizem bilíngues apenas intensificam o ensino de um segundo idioma, que é ensinado como língua estrangeira, enquanto que na educação bilíngue, propriamente dita, conteúdos escolares são ensinados através tanto desse idioma (segunda língua), como da língua materna.* Na intensificação, apenas aspectos linguísticos da língua são ensinados, a saber: sintaxe gramatical, ortografia, vocabulário etc. O que importa, nesses casos, é o aprendizado da língua e não sua utilização como instrumento de comunicação das áreas de conhecimento e suas questões conceituais, fatores esses mais enfatizados nas escolas bilíngues.

Lyle Funch (2007) afirma que um ponto muito importante para diferenciar escolas brasileiras com aulas de inglês (língua-alvo) e escolas de educação bilíngue é que, no

³ A Educação Infantil Bilíngue (Português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em cinco escolas da cidade. São Paulo: 173pp, 2009.

segundo caso, matérias do currículo são ensinadas na segunda língua, e, no primeiro, caso as crianças aprendem a língua, no caso, o Inglês.

Tanto Freeman (1998) quanto Baker (2006) distinguem educação bilíngue levando em conta os objetivos, as orientações ideológicas, e a diversidade cultural existente na sociedade.

Hornberger (1991) sugere três modelos de educação bilíngue – a saber:

Modelo de Transição: trata-se de um programa no qual a língua-alvo (língua dominante) é o objetivo principal e a língua materna é um problema a ser contornado. O objetivo é que a criança passe da língua da família, minoritária, para a língua dominante, majoritária, com concomitante assimilação cultural e incorporação social (Fávaro - 2009);

Modelo de manutenção – também aqui o objetivo é a língua dominante, e tem a língua da comunidade como um direito e uma ponte de transição para a língua-alvo. Freeman – (1989) afirma que, nesse modelo, os programas encorajam crianças, provenientes de famílias de línguas minoritárias, a manter sua língua materna, enraizando sua identidade cultural e afirmando seus direitos civis na sociedade em que vivem para, só então, desenvolver a aprendizagem da segunda língua sem prejuízo da língua materna. Esse modelo objetiva o pluralismo cultural e a diversidade linguística, garantindo a língua materna e a cultura de cada criança.

Modelo de enriquecimento - tanto pessoas de comunidade minoritária quanto aquelas que fazem parte da sociedade dominante utilizam a segunda língua como recurso de comunicação em programas de imersão em línguas estrangeiras e imersão bilíngue, entre outros. Tais modelos podem se desdobrar em vários tipos de educação bilíngue:

Tipos de educação bilíngue:

Submersão: Para Baker (2006), o programa de submersão é utilizado para descrever a educação oferecida para crianças de grupos de língua minoritária e que estudam em escolas regulares de educação.

Submersão de classes sociais diferentes: ocorre em países nos quais houve muita imigração, e há uma grande demanda para a assimilação desses grupos minoritários. Baker (2006) sugere que crianças provenientes de grupos de línguas minoritárias, sejam “encaminhadas” para aulas compensatórias na língua majoritária.

Segregacionista (*Segregationist Education*): adequado para grupos minoritários proibidos de estudar em escolas que atendem unicamente ao grupo majoritário.

Separatista (*Separatist Education*) objetiva proteger os grupos minoritários de serem sobrepostos pelo grupo de língua majoritária em sua política, religião e cultura.

Bilingüismo transicional (*Transitional Bilingual Education*): É o tipo mais frequente nos E.U.A, uma vez que estudantes têm que fazer uma transição rápida das línguas maternas para o inglês (Lindholm – Leary, 2006). Após um breve período de bilingüismo (línguas materna e inglesa) passam para o monolinguísmo, utilizando somente o inglês. .

Duas línguas (*Dual language*): Nesse programa, coexistem alunos de língua majoritária e minoritária, e as duas línguas são utilizadas como meio de aprendizagem. Requer que as línguas sejam separadas durante todo o tempo da instrução. Este programa objetiva mais que a simples aquisição da língua, de fato. Busca, antes de qualquer coisa, o enriquecimento educacional dos alunos. Para que esse objetivo seja alcançado, a instrução, em duas línguas, é a única e a mais acertada maneira.

Programas de imersão: define um programa no qual o método do currículo regular das escolas é ensinado através da segunda língua. Para Baker (2006), nos programas de imersão podem ocorrer dois tipos de bilinguismo: o aditivo e o subtrativo.

Bilinguismo aditivo: Baker (2006) e Lindholm – Leary (2006) se referem ao resultado em que todos os estudantes têm oportunidade de adquirir a segunda língua sem custo de sua língua materna e cultura. Ambas as línguas são valorizadas socialmente, e a 2ª aprendizagem representa um benefício extra ao aluno.

Mejia (2002) diz que: “este tipo de educação bilíngue está mais relacionado à aquisição e aprendizagem de línguas de prestígios mundiais (línguas majoritárias como o Inglês, Francês, Italiano e o Espanhol dentre outras) que são encaradas como sendo úteis para oportunidade futuras”.

Bilinguismo subtrativo: a aquisição de uma segunda língua substitui a língua materna, a qual é, normalmente, vista como língua minoritária e de menos prestígio social e econômico. O contexto desvaloriza a primeira língua aprendida.

Para Lindholm – Leary (2006), nesses casos, os alunos são obrigados a deixar de lado a língua materna (língua de casa), por uma língua mais necessária, útil e de prestígio nacional e internacional.

Tendo em vista o que aqui foi exposto, vimos que há muitos tipos de bilinguismo e vários programas para se tornar bilíngue. Todos esses programas encontram-se, por sua vez, atrelados às condições geográficas, e às necessidades culturais e sociais do indivíduo.

Considerando que o Brasil é um país de proporções continentais e monolíngue, e que o aprendizado da língua inglesa, só será possível, em escolas que ensinem essa língua, qual seria o tipo de educação bilíngue mais adequado às nossas crianças? Por qual modelo optar para que elas não venham a abandonar suas raízes (bilinguismo subtrativo), levando-

as, igualmente, a manter sua língua materna (bilinguismo aditivo)? Acreditamos que, ao optarem pelo *Bilinguismo Aditivo*, estariam fortalecendo sua identidade cultural levando-as a se firmarem como sujeitos e cidadãos, ao mesmo tempo em que atendendo ao desejo de seus pais, expressando-se com desenvoltura e segurança em outro idioma, preferencialmente no idioma internacional do momento atual - o inglês, – com vistas a adquirir prestígio, desempenho acadêmico e sucesso profissional acima da média.

Mejía (2002) considera que o bilinguismo de elite está associado ao bilinguismo aditivo que representa, definitivamente, uma vantagem social e econômica para as pessoas que acabam a escolarização dominando mais uma língua.

Portanto, ao considerar a possibilidade de uma criança vir a estudar em uma escola bilíngue, deveríamos fazer com que ela aprendesse as duas línguas (língua materna e língua alvo), de maneira igual, possibilitando-a se tornar proficiente em ambas as línguas.

CAPITULO III

O bebê está representado no psiquismo dos pais antes mesmo de sua concepção. Ao escolherem o nome do bebê, esse nome irá remetê-lo a uma história que o precede, garantindo assim, ao *bebê imaginado*, uma primeira inserção no mundo imaginário da mãe.

Imaginar um corpo para o futuro bebê possibilitará às mães, no futuro, libidinizá-lo como separado do seu próprio corpo, tendo a dimensão de que esse bebê estará inserido na mesma ordem humana, e será regido pelas mesmas leis que a rege. Para que uma criança possa se constituir subjetivamente, é importante o olhar estruturante do Outro Primordial. Sem esse investimento de desejo, não há como a criança se constituir de um lugar subjetivo. Ela precisa sentir-se investida de desejo no olhar do Outro, encarnado, principalmente, na figura dos pais.

Como já assinalava Spitz (1961), se não há um investimento afetivo por parte do adulto em um recém-nascido, este não sobrevive. Ou, se a sobrevivência acontecer, terá sérias conseqüências na vida psíquica, pela própria imaturidade do corpo humano quando nasce.

Muitos são os autores que enfatizam a relevância de as gestantes poderem imaginar como será seu futuro bebê, para o vínculo que se estabelecerá entre mãe e filho, após o nascimento.

Ao engravidar, mudanças significativas acontecem no corpo, na mente, e na vida de uma mulher. Uma das mais importantes alterações é o fato de a mulher, grávida, deixar de se ver como filha para se tornar mãe. Isso implica, entre outras coisas, revivescer a

infância, na qual, muitas vezes, enquanto brincava de boneca, de casinha, de mamãe e papai, demonstrava o desejo de ter um filhinho.

O BEBÊ NO IMAGINÁRIO DOS PAIS

Portanto, desde o início da gravidez, estabelece-se uma relação imaginária com o feto. No entanto, a representação que a mãe faz dele não é a de um feto que está se desenvolvendo, e sim, de um *corpo imaginado*, já desenvolvido, com todas as atribuições que são necessárias para a completude de um corpo.

Para Lebovici (1987), existem três bebês na mente materna: um bebê edípico, ou o bebê da fantasia, um bebê imaginário e o bebê propriamente dito.

O *bebê edípico*, consequência da própria história edípica infantil da mãe (resultado do desejo de ter um filho com um pai, desejo esse reprimido quando da dissolução do Complexo de Édipo), é considerado o mais inconsciente de todos. O *bebê imaginário* (aquele construído durante a gestação) é o *bebê das fantasias diurnas* e das expectativas, produto do desejo da maternidade e o bebê propriamente dito, o *bebê real*, aquele que a mãe terá nos braços por ocasião do parto.

A mãe precisa personificar o feto para que, quando do nascimento, ele não seja um estranho para ela. (Brazelton e Cramer 1992). A personificação ocorre a partir do momento no qual os pais decidem o nome do bebê, escolhem suas roupas, e modificam a casa para recebê-lo. A esse processo se dá o nome de *apego primordial*.

Para Rialland (1994), desde a nossa concepção, somos objeto de projeção por parte de nossa família. Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 374), “a projeção é a operação pela

qual o sujeito expressa de si e localiza no outro – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos, desejos, e mesmo “objetos” que ele desconhece ou recusa nele”.

O filho é fruto de uma história que o antecede, a história de seus pais, das famílias de seus pais, a história do encontro dos seus pais e dos desejos deles em ter um filho e constituírem uma família.

Antes mesmo de nascer, a criança é sonhada, imaginada e falada. Como será, o que fará quando crescer, e como os pais a educação é um cenário que, frequentemente, os pais desenham para ela.

Para Camarotti (2001), o bebê pré-existe ao nascimento, estando inscrito numa história familiar onde ora é rejeitado, ora temido, ora negado, ora desejado. Seu nascimento na linguagem parental antecede, então, seu nascimento biológico, e seu futuro psíquico estará então vinculado a essa anterioridade.

Pensar em se ter um bebê significa, além de querer constituir uma família, poder ter um bebê para si mesmo, como uma transcendência, um prolongamento – o bebê narcísico. Com o nascimento de um bebê, sentimos como se pudéssemos lutar contra as angústias da finitude e da morte, angústias essas que existem no pré-consciente de cada um de nós. É também, garantir a continuidade da família, ou seja, fazer o que os nossos pais fizeram por nós mesmos e, além disso, reembolsar a dívida contraída junto a eles pela vida que nos foi dada. Pensar em ter um filho é também poder transmitir o que nos foi legado: um saber, um jeito de ser, valores, os bens e tudo o que pode ser chamado de objeto transgeracional. (David, 2003).

Como salienta Ciccone, (1999, p68), “pode-se dizer que a missão de toda criança é assegurar uma ilusão de continuidade narcísica”. Ora, se a missão da criança é a de assegurar a continuidade ou a imortalidade do narcisismo parental, pode-se dizer que ela é

também responsável por reparar a história parental. Todo adulto tem sempre qualquer coisa a reparar de sua história infantil e toda criança tem algo a acrescentar à história parental.

Assim, quando a demanda por se ter um filho se mostra significativa ao casal, essa adquire importância narcísica, uma vez que propicia o ressignificar de sua história. Gerar um filho é como reviver a possibilidade de se estar, de novo, no mundo (Modelli, Levy, 2006).

O filho é a promessa daquilo que não foi feito pelos seus pais. É, antes de tudo, uma recompensa ou a repetição de suas infâncias. O nascimento de um filho vai ocupar um lugar entre os sonhos perdidos, um sonho encarregado de preencher o que ficou vazio no passado. É uma imagem fantasiosa que irá se sobrepor à pessoa “real” do filho. Esse filho de sonho tem por missão restabelecer e reparar o que, na história dos pais, foi julgado deficiente ou sentido como falta, e ainda prolongar aquilo a que os pais tiveram que renunciar. (Carmignani, 2005). Segundo Ribeiro (2006, pag. 91), “o projeto de se ter um filho é carregado de investimentos narcísicos. É humano e narcísico, imaginar nossos filhos melhores do que nós: mais bonitos, mais inteligentes, mais bem sucedidos na vida, enfim, que vencerão, ali onde, de alguma forma, falhamos”.

His majesty the baby, ou sua majestade o bebê, é assim que Freud (1913-1969) chama o bebê, ressaltando o lugar que esse ocupa na relação com seus pais.

Será uma criança, em tudo, melhor do que seus pais. No entanto, será uma criança que não se submeterá às necessidades e desprazeres da vida. Doença, morte, renúncia de gozo e restrições à sua própria vontade não valerão para essa criança. É o narcisismo deles, pais, renascendo a partir do nascimento do próprio filho.

Para Tubert (1996, p.185). “o filho pode também ocupar o lugar de uma nova ilusão, destinada a restaurar o narcisismo perdido”...

Os pais projetam nos filhos suas expectativas e desejos. Fantasiam e anunciam uma vida para esse bebê além de proferirem um destino para ele, nas palavras ditas em torno dele, às quais prenunciam o futuro (Battikha, 2001).

As fantasias inconscientes dos pais, os conflitos transgeracionais, e a história deles, por certo, influenciarão o bebê desde o início até o fim de sua vida (Caron, 2000).

Esse registro do bebê, marcado pela intersubjetividade, vai ser investido de desejo e a imagem desse bebê imaginário será confrontada a do bebê real.

Para Soussan (2005), todo bebê é imaginário. Ele nasce de um psiquismo e sua vida é pensada pelos seus pais antes mesmo dele nascer de fato.

Para Poussin (1993) o bebê imaginário é o bebê das expectativas que surgem durante a gestação. Também é o bebê do futuro quando o filho real ainda é bebê, pois é ele que permite aos pais fazerem projetos para o futuro do bebê real.

Para Lebovici (1988) o bebê imaginário é um produto de ideal do grupo social, o resultado da produção dos sonhos acordados que poderia designar sob o nome de fantasias ou fantasmas conscientes (Lebovic, Stoteru, 2003).

Segundo ainda Lebovici (1997), a distinção entre crianças imaginárias e crianças reais permite que compreendamos, em parte, a angústia inicial e a ambivalência dos pais ao terem que se adequar às exigências normais do seu bebê.

Salienta Ciccone (1999, p70) que a história dos pais organiza os fantasmas presentes nas relações entre pais e pais, e pais e filhos. Esses fantasmas serão transmitidos à criança,

inconscientemente, dando-lhe a ocupar um lugar no cenário fantasmático. Serão esses fantasmas que influenciarão o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento de sua personalidade.

Com o nascimento, surge o confronto entre o bebê idealizado, aquele do imaginário dos pais, e o filho real que se impõe com a sua existência real. É importante que os pais nesse momento, elaborem o narcisismo, a onipotência e a ambivalência, a fim de aceitar as frustrações, as diferenças e a singularidade de cada um – permitindo que o bebê seja ele mesmo – único – nem só bom, nem só mau. Assim, pais e bebês poderão emergir juntos e enriquecidos dessa experiência, e com autoestima aumentada (Caron; Fonseca; Kompinsky, 2000).

É no encontro das características inatas do bebê real e das fantasias que a gestante tem para o seu futuro bebê e para ela mesma enquanto mãe, que surge um novo sujeito. (Dolto, 1992; Jerusalinsky, 1984; Laznik-Penot, 2007).

CAPITULO IV

EU IDEAL

“... fica intelectualmente obcecado (isto é, seus poderes de julgamento estão enfraquecidos) pelas realizações e perfeições mentais do objeto sexual e se submete aos julgamentos deste com credulidade”⁴.

Não se trata de uma perfeição abstrata que os pais enxergam em sua criança, mas excelências orientadas por anseios, variando e se definindo conforme a história de quem porta tais ideais – o amor é cego. No entanto, quando se trata de um ser em constituição, *essa cegueira é constitutiva*.

Narcisismo Primário: entendido como uma localização particular da libido, dentro de uma etapa no “curso regular do desenvolvimento sexual humano” - é um estágio intermediário entre o autoerotismo e o amor objetal.

O que dá origem ao narcisismo primário é a projeção sobre a criança de uma imagem idealizada, a partir do olhar dos pais, fazendo-a parecer perfeita – O EU IDEAL. Com o nascimento do bebê, os pais revivem o seu próprio narcisismo, que se vê, transformado, em amor objetal, situando a criança, segundo Freud como “*sua majestade o bebê*”. (Freud, 1913-1969)

Esse narcisismo, ora ressuscitado, é o narcisismo em sua primeira manifestação, EU IDEAL. Esse EU IDEAL é abandonado durante o desenvolvimento, mas não totalmente, uma vez que se mantém, só que transformado, em IDEAL do EU, até que, sob a ação do

⁴ Freud, S. “Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” – 1905.

apaixonamento, como o nascimento de um filho, seja encarnado nesse objeto, supervalorizando-o, levando-o a adquirir, novamente o caráter idealizado e perfeito do EU IDEAL.

Para Freud, o “enfraquecimento dos poderes de julgamento”, faz o ser apaixonado ver em seu objeto, qualidades que não correspondem à realidade – o “olhar do engano” o qual é essencial, como vemos na descrição de Freud, para a constituição do narcisismo infantil. Trata-se de um olhar que traz consigo a marca da idealização, perfeição e excelências próprias do EU IDEAL⁵.

O ser humano para se apropriar de seu corpo, depende do olhar do outro, da relação com o outro. É a partir do olhar do outro que o bebê pode vir a ter um corpo seu.

A forma como um bebê é olhado, pode, portanto, ter efeitos constituintes ou devastadores, uma vez que, ao longo de toda infância, o bebê está em constituição e está exposto ao lugar que o outro lhe dá na rede simbólica.

A constituição e a estruturação do sujeito psíquico não ocorrem se as condições para tal não são dadas ao bebê.

Portanto, o EU IDEAL corresponde à perfeição narcisista vivida pelo EU REAL na infância. É, diz Freud, o “fruto da compulsão dos pais de atribuir todas as perfeições ao filho em detrimento de todas as deficiências que são ocultadas ou esquecidas”. A criança fica poupada de todas as restrições e tem a ela concedidos muitos privilégios – “*sua majestade o bebê*”.

⁵ O Olhar do Engano-Autismo e Outro primordial – São Paulo, Escuta 2000, Pag. 85.

Com o crescimento e o despertar do julgamento crítico, o indivíduo é separado dessa perfeição, mas procura conservá-la, como um Ideal, que se apresenta ao EU. Como o homem se mostra incapaz de renunciar à satisfação que gozou uma vez e não quer se ver privado da perfeição narcisista de sua infância, mas não podendo mantê-la, por sentir-se perturbado pelas admoestações de terceiros e pelo despertar de seu próprio juízo, procura recuperá-la – a perfeição – na forma do Ideal do EU. Projeta, diante de si, como seu Ideal o substituto do narcisismo perdido na infância, na qual ele foi seu próprio Ideal.

CAPITULO V

O ESTÁDIO DO ESPELHO

A princípio a criança é impossibilitada de se perceber como indivíduo, tem-se como algo desestruturado esfacelado: continuação da própria mãe.

Segundo Lacan, é no advento da linguagem, como acesso ao simbólico que se configura o controle simbólico do objeto perdido, em uma relação metafórica de substituição de significantes. A criança é levada a colocar-se como “Sujeito” e não mais apenas o “objeto” de desejo do outro.

A linguagem primeira é uma forma de o sujeito expressar, simbolicamente, seu desejo: **“Sujeito de língua materna”**. Daí porque a língua materna seria para o sujeito, tão carregada de afetividade.

O estágio de espelho ordena-se, essencialmente, a partir de uma experiência de identificação fundamental, durante a qual a criança faz a conquista da imagem de seu próprio corpo. Essa estruturação primordial possibilitará à criança a estruturação do “Eu”. Assim, ela estaria pondo fim a uma vivência psíquica singular, denominada por Lacan como fantasma do corpo esfacelado. ***Ocorre entre os seis meses e os dois anos e meio. É uma experiência na qual o bebê se apropria de uma imagem imaginada pela mãe – uma imagem ideal.***

O olhar da mãe é o espelho do bebê.

Essa experiência acontece em torno de três tempos que são fundamentais. No primeiro tempo, a criança percebe sua imagem refletida no espelho como se fosse a de um ser real e, sendo assim, ela procura se aproximar dela ou apreendê-la, evidenciando, claramente, o assujeitamento da criança ao registro do imaginário.

Em um segundo momento a criança é levada a descobrir, de forma disfarçada, que o outro do espelho não é outro real, e sim uma imagem.

Já em um terceiro momento, a criança está segura de que aquele reflexo no espelho é uma imagem - e que é uma imagem dela. Reconhecendo-se então nessa imagem, ela recupera o corpo, antes disperso e esfacelado, numa totalidade unificada que é a representação do próprio corpo, uma imagem estruturante para a identidade do sujeito através da qual a criança realiza sua identificação primordial⁶.

Joël Dor acredita poder destacar que a criança, nessas ocasiões, antecipa na cena mental a conquista da unidade funcional de seu próprio corpo, ainda inacabado nesse momento, no plano da motricidade voluntária⁷.

A fase do espelho, portanto, simboliza a “pré-formação do Eu” (“Je”).

Para Lacan,⁸ o estágio do espelho deve ser compreendido como uma “identificação, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”.

Ao se interessarem por sua imagem refletida no espelho, os bebês ficam intrigados e buscam a mãe e o olhar dela no espelho – e, a partir daí, reconhecem-se. Na medida em

⁶ Lacan, Jaques, “L’Agressivité en psychoanalyses”, op.cit.p112.

⁷ Joël Dor, Introdução à leitura de Lacan (p. 80).

⁸ Escritos pag. 97 no texto “O estágio do espelho como formador da função do EU tal como nos é revelada na experiência psicanalítica”.

que a mãe reforça, para esse bebê, que aquela imagem refletida é a dele – ele então entra em júbilo, por uma antecipação unificada do seu corpo, apropriando-se de uma imagem imaginada pela mãe – uma imagem ideal.

Tanto para Lacan, como para Freud, o papel da mãe como aquela que, na relação com a criança, oferece algo além da simples satisfação das necessidades é fundamental. No seminário 5, ele afirma que “a primeira relação de realidade, desenha-se entre a mãe e o filho, e é aí que a criança experimenta as primeiras realidades de seu contato com o meio vivo”⁹.

Como a mãe lê as produções do bebê, como seu choro e seus gritos? Qual a leitura que ela arma diante das manifestações de prazer, desprazer e desconforto do bebê? Como ela vai tecendo ofertas e arma tais endereçamentos?

O significado que a mãe dá às ações da criança é essencial para a sobrevivência desta.

Assim, cria-se uma relação entre a mãe e a criança na qual a criança fica numa posição de completo assujeitamento ao Outro Materno, uma vez que é a mãe quem nomeia as manifestações de insatisfação ou satisfação das necessidades da criança.

É ela quem traduz o choro do bebê como sendo de fome ou frio por exemplo. Todas as ações dadas a conhecer por parte do bebê são significadas pela mãe enquanto ela se ocupa dele, fornecendo à criança uma imagem de si mesma, ou seja, o início do desenvolvimento de uma identificação.

⁹ Lacan, Jaques – Seminário 5, op.cit, p.233

No seminário 5, Lacan define a criança como assujeitado, uma vez que ela se experimenta e se sente como profundamente assujeitada ao capricho daquele de quem depende, tornando a mãe, do ponto de vista da criança, onipotente, o Outro Todo Poderoso, uma vez que toda satisfação que a criança reclama, depende da mãe, das vontades dela, dos caprichos dela e da forma como ela interpretará seu grito ou seu choro¹⁰.

Por essa razão Lacan afirma que “(...) a estrutura da onipotência não está, contrariamente ao que se acredita, no sujeito, mas na mãe, isto é, no Outro Primitivo. É o Outro quem é todo poderoso”¹¹.

Como já foi exaustivamente exposto neste trabalho, vimos, portanto, *quão importante é, para a constituição subjetiva do sujeito, o “acolhimento simbólico” do Outro Primordial e seu olhar estruturante, com suas marcas histórico-familiares mais diretas, além de todo um contexto histórico e cultural mais amplo, de onde um sujeito se origina e se insere.*

Para que uma criança se estruture como sujeito psíquico, é fundamental que haja uma relação de desejo com outro desejante, relação essa que inscreve a criança no circuito pulsional desse outro, possibilitando-lhe a ascensão ao universo simbólico e permitindo-lhe postergar a satisfação das pulsões imediatas, em troca de uma promessa de uma realização futura.

¹⁰ Roman – Constituição do Sujeito e Estrutura Familiar – o complexo de Édipo e Freud a Lacan – pag. 50.

¹¹ Lacan Jacques – seminário 4, op.cit. p. 171

Ao desejar um filho, a mãe tece uma relação imaginária com esse filho. Empresta-lhe os seus significantes, preparando-lhe toda uma bagagem que fará parte, portanto, da pré-história dessa criança. Quando nasce o bebê, a mãe espera que ele corresponda às suas expectativas, ao objeto de seu desejo. Ela imagina um futuro para essa criança repleto de possibilidades. Por outro lado, a criança também imagina e aspira muita coisa para si mesma, aspirações essas que os pais se comprometem a alimentar prometendo-lhe realizações que a criança, enquanto criança, será incapaz de cumprir.

Atualmente, as crianças encontram-se sujeitas a uma exposição massiva em relação aos ideais de perfeição. São bombardeadas constantemente por apelos de beleza eterna, estímulos à sexualidade, a terem tudo e a qualquer custo - e a descartar tudo, rapidamente, para dar lugar a algo novo... Têm que serem esbeltas, potentes, fortes, competitivas e belas, imagens essas transmitidas pelos ideais sociais.

Assim, os pais encontram em seus filhos a possibilidade de realização de seus ideais narcísicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Por isso podemos falar de uma identidade cultural, como o legado mais representativo e mais precioso de um povo.”

Juan M. Ossio

Qual seria o contexto histórico-familiar de pais brasileiros, não fluentes na língua inglesa, que colocam seus filhos a partir dos três, quatro anos de idade, em escolas nas quais o inglês é a língua escolhida, para tratar do conhecimento, em detrimento da língua materna?

Qual o desejo e a expectativa desses pais, quais sonhos teriam para seus filhos?

Essa seria uma demanda das crianças ou uma demanda dos pais que, mesmo sem sinais de necessidade por parte das crianças, teimam em se antecipar, buscando satisfazê-las a partir de uma necessidade deles, precipitada nelas?

Não estariam esses pais, desconsiderando o sujeito e seus desejos e aspirações, e projetando nos filhos um ideal narcisista em sua primeira manifestação de EU IDEAL?

Sabemos que o lugar do filho se constitui, para os pais, e de forma inconsciente, em uma possibilidade narcísica de transmissão de seus próprios ideais - ideal do eu, e que seu futuro assume, normalmente no contexto familiar, o lugar de uma tela de projeções de realizações parentais e de seus desejos acalentados, assegurando aos pais a promessa de um gozo narcísico.

No entanto, como fica uma criança que, diante da onipotência dos pais que tudo sabem, rende-se a eles, às vontades deles, em uma posição de assujeitamento, mesmo que para isso tenha que abrir mão de conquistas já realizadas?

Como vimos, a aprendizagem de uma língua envolve importantes aspectos que vão muito além do simples falar essa língua em sala de aula. Antes mesmo de aprender a falar uma língua, a criança foi, sem o perceber, envolvida pelos sons dessa língua. Quando se é, portanto, maternado em uma língua, fica muito mais fácil apreender os conceitos e a melodia que os envolve, uma vez que eles vêm acompanhados de imagens boas ou más, carinhosas ou não, sempre transmitidos pelas pessoas que cuidam da criança. Pouco a pouco, e sem se dar conta, as crianças passam a dominar um sistema de regras que, de um modo definido, atribui som e significado a uma classe infinita de frases...

É claro que não se tem consciência do domínio das regras, nem tão pouco de se estar fazendo uso delas (Chomsky 1972). Assim é que uma criança, criada em um *ambiente multilíngue*, aprende, desde a idade de dois ou três anos, que língua usar com quem e quando. Diante de uma experiência de vida cosmopolita, na qual a maioria das crianças fala outra língua, ela não teria, portanto, dificuldades para aprender um segundo idioma, pelo simples fato de esse idioma estar próximo a ela servindo a um propósito, o da comunicação.

Quando o aprendizado de um novo idioma se dá de maneira contextualizada, a criança poderá falá-lo de maneira autêntica, tornando-se assim um falante nativo na língua.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso quer dizer que o sujeito não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção dessa identidade depende do fato de a própria língua ser uma atividade em evolução, assim

como a identidade, ou seja, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas.

Identidade não se aprende. Os indivíduos são resultados das filiações em rede, nas quais são pegos pelo interior. É no jogo entre a língua e a história que nos produzimos como sujeitos, sem termos acesso ao modo pelo qual a língua nos afeta nessa sua relação com a história.

Quando nós nos identificamos com algumas ideias, sentimos como se elas se conectassem a alguma coisa dentro de nós. É o que pode ser chamado de a memória dos sentidos que se formou em nossa relação com a linguagem. Assim, nos filiamos a essas redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos diante daqueles sentidos que fazem sentido para nós.

Portanto, o aprendizado de uma língua é um processo bem mais complexo do que imaginamos e depende das mais variadas situações. Se a família ou algum membro dela, fala, por exemplo, inglês com a criança, o aprendizado do inglês dar-se-ia de uma maneira bem mais gratificante e espontânea, uma vez que não haveria o confronto entre a língua a ser aprendida e a língua materna, já que ambas as línguas estariam sendo aprendidas concomitantemente.

Mesmo para crianças pequenas, o aprendizado posterior de uma segunda língua não é fácil. Também para as crianças grandes esse aprendizado é custoso, apesar da enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais presentes nelas. Muitas vezes esse aprendizado mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da criança que geralmente não colaboram. É exigida uma grande flexibilidade psíquica, entre um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas, uma vez que, não podemos nos esquecer, o aprendizado de uma segunda língua é problemático, não espontâneo, já que ele é pensado

e raciocinado. Ele perturba, questiona e modifica tudo o que já foi anteriormente aprendido, despertando as mais diversas reações.

A maneira com se dá a entrada do sujeito na língua, é muito importante.

O lado afetivo desse aprendizado, não pode ser desprezado, assim como não podemos evitar os vínculos e as redes sociais que nos cercam. O aprendizado não se dá em um vazio. Ele precisa ser contextualizado. As crianças necessitam ter com quem dividir suas conquistas, querem poder mostrar o que sabem e compartilhar, com todos, as coisas que lhes interessam - e isso, não somente durante as aulas. Alguns pais decidem falar inglês com seus filhos com o intuito de ajudá-los nesse aprendizado, e minimizar o vazio no qual esse aprendizado está ocorrendo. Como esse fato se dá, esporadicamente, nessas situações, ao falarem em outra língua com o filho o afeto transita de maneira artificial, uma vez que esses pais não foram maternados nessa língua. Assim, dificilmente, o discurso deles parecerá verdadeiro para a criança *O eu da língua estrangeira, não é, jamais, completamente o da língua materna.*

Inevitavelmente, se é alheio a certos valores, cargas morais ou afetivas que acompanham os sentidos, na língua que se está aprendendo.

Talvez essa seja uma das razões pelas quais a língua estrangeira mantenha seu “status” de ser sempre considerada como uma língua estrangeira, de ser sempre mais ou menos estranha ao sujeito – a não comunhão psíquica como uma língua que não é a da primeira infância, aquela na qual o sujeito expressou seus desejos e suas necessidades.

Segundo Kristeva, “estranhamente o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta de nossa identidade”.

Portanto, ao tomarem a decisão de colocarem seus filhos em escolas de língua inglesa, os pais devem esquecer a questão do *status* que o Inglês, teoricamente, lhes dá e, antes de qualquer coisa, *precisam* pensar na criança real que está à frente deles, também levando em conta, os desejos dela. *A infância remete ao crescimento, à maturação, ao desenvolvimento à constituição, e à estruturação do sujeito psíquico.* As intervenções estruturantes assim como a conduta expectante têm que permanecer, mas, todavia, o tempo de ver é importante e implica em ver a criança diante da erupção do real.

Não podemos desconsiderar a subjetividade de um sujeito aprendiz que tem que quase retornar ao “ífans”, desestabilizando aquele sujeito até então de uma só língua: a língua da infância, da estruturação psíquica, da afetividade. Aprender uma língua é desestabilizar o olhar único sobre a nomeação do mundo que a língua materna carrega, “desconstruindo o sujeito de língua materna”.

O fato de uma criança ser endereçada ao ideal do eu parental e social não significa que ela venha a realizá-lo, cumprindo de forma imperativa o “deve ser”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4 ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2006.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, Maria José, (Org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

BOLEIZ-JÚNIOR, F. *Uma experiência de Educação Bilíngue na Cidade de São Paulo e as Características do Processo de Socialização das crianças num "Mundo" Bi-Cultural*. 2001. [HTTP://www.forumeducação.hpg.ig.com.br/exp/experiencias.htm](http://www.forumeducação.hpg.ig.com.br/exp/experiencias.htm), acessado dia 21/07/2008 às 12:00.

CENTRO LIDYA CORIAT - Escritos da criança - Porto Alegre-nº 4- 2ª edição.

DOR, J. - Introdução à leitura de Lacan: O inconsciente estruturado como linguagem- Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERNANDES, L. R. - O Olhar do Engano Autismo e Outro primordial. São Paulo Escuta, 2000.

FREEMAN, R. D. *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1998.

FRENCH, L. G. Brazilian Bilingual Education: Another Language, Another Soul. *New Routes*, p. 32-34, set. 2007.

HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: University Press. 1989.

H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3. Ed. New Jersey BROWN Prentice Hall Regents. 1994.

HORNBERGER, N. Extending enrichment bilingual education: Revising typologies and redirecting policy. In: GARCÍA, O (org.) *Bilingual Education Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia: John Benjamins, v. 1, 1991. P. 215-234.

- JERUSALINSKY, J. - Enquanto o futuro não vem - A psicanálise na Clínica Interdisciplinar com bebês. Álgama, 2002.
- KRISTEVA, J. - Estrangeiros para nós mesmos. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1994.
- LACAN, J. – Escritos Jorge Zahar, 1998.
- LINDHOLM-LEARY, K. J. - *Dual Language Education*. 4 ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2006.
- MACKEY, W. - The description of Bilingualism. In: LI WEI, *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.
- MEGALE, A. H. - Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 3, n. 5, 2005.
- MEJÍA, A. M. - *Power, prestige and bilingualism*. United Kingdom: Multicultural Matters Limited, 2002.
- MELLO, H. A. - *O falar bilíngue*. Goiânia: Ed. UFG, 1999.
- MELLO, H. A. B. - O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês. Eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas/SP. 2002.
- MOITA, L. L. P. - A nova ordem mundial, os PCNs e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. IN: BARBARA, L. & RAMOS, R. (orgs) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- MOTA, K. M. S. - Educação Bilíngue: a escuta da voz da comunidade. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- REVUZ, C. - A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, Inês (org). *Lingua (gem) e identidade*. São Paulo: Mercado das letras, 1998 – p. 213-230.
- SAVILLE-TROIKE, M. - First and second language acquisition . In: TUEBA, Henry T. *Bilingual Multicultural education and the professional: from theory to practice*. Massachusetts: Newburg House, 1979.

SERRANI-INFANTE, S. - Identidade e segundas línguas. In: Signorini, Inês (org). *Lingua(ge)m e identidade*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998 – p. 231-264.

SOUSSAN, P. B. - *Le Bébé Imaginaire*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2005.

T, B. B. - *Momentos Decisivos do Desenvolvimento Infantil*, Martins Fontes, 2002.

TABORS, P. & Snow, - C. E. English as a second language in preschools. In: GENESEE, F. (org). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press. 1994. P. 103-125.

TABORS, P. O. - *One child, two languages: a guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1997.

WEINREICH, U. - *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton. 1953.