

Angela Cristina Cardoso

**“A GENTE PODE APRENDER MUITO COM ESSAS TROCAS DE
LÍNGUAS E NÃO FICAR PRESO NUMA LÍNGUA SÓ” – PRÁTICAS
DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM
SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
-Graduação em Linguística da Universidade
Federal de Santa Catarina como requisito para
obtenção de Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst
Lucena.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cardoso, Angela Cristina

"A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só" : práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio / Angela Cristina Cardoso ; orientadora, Maria Inêz Probst Lucena - Florianópolis, SC, 2015.

200 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Ensino bilíngue. 3. Bilinguismo de Escolha. 4. Translinguagem. I. Lucena, Maria Inêz Probst. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Angela Cristina Cardoso

**A GENTE PODE APRENDER MUITO COM ESSAS TROCAS DE
LÍNGUAS E NÃO FICAR PRESO NUMA LÍNGUA SÓ – PRÁTICAS
DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM
SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 2 de julho de 2015.

Prof. Heronides Moura, Dr.
Coordenador do curso

Banca examinadora:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Pedro de Moraes Garcez, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Cristine Gorski Severo, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maristela Pereira Fritzen, Dr.^a
Universidade Regional de Blumenau

Prof. Werner Heidermann, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena, minha orientadora, por acreditar em mim, por me aceitar como sua orientanda e por abrir-me as portas de um mundo novo (além das portas de sua casa). Ela inspirou-me a buscar incessantemente a relevância social da pesquisa e a mergulhar na etnografia para entender a cultura escolar e também os porquês das ações de professores e alunos. Esse caminho árduo tornou-se mais leve por seus direcionamentos e também pelo incentivo nas horas difíceis.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues, à Prof.^a Dr.^a Cristine Gorski Severo e ao Prof. Dr. Werner Heidermann, professores da PPGLg com os quais convivi e que também me ajudaram a construir o conhecimento necessário e a amadurecer minhas interpretações.

Agradeço à banca da qualificação por suas considerações pertinentes e cuidadosas, que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa. Agradeço ainda ao Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, à Prof.^a Dr.^a Maristela Pereira Fritzen e à Prof.^a Dr.^a Cristine Gorski Severo por terem aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Agradeço aos alunos e aos professores da escola na qual foi desenvolvida esta pesquisa, pela receptividade e pela disponibilidade sempre. Também agradeço à coordenação e à direção da escola por permitirem a observação de aulas e o acesso a documentos oficiais.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Linguística e Pós-Colonialismo pelos momentos de descontração e reflexão, além de comentários críticos preciosos durante a análise de dados.

Agradeço aos meus pais, Valdir e Lucília, por cuidarem do Gabriel nos finais de semana mergulhados em livros e me dar a tranquilidade necessária.

Agradeço ao Mihalis, meu marido, pela paciência e por entender minha ausência.

Agradeço ao Gabriel, a luz da minha vida, por não entender “porque que a mamãe tem que estudar tanto”, mas, mesmo não entendendo, estar sempre pronto para me dar abraços e beijos carinhosos, que alimentam minha alma e me motivam a não desistir nunca.

Agradeço às colegas de trabalho que possibilitaram que eu me ausentasse quando necessário, sempre com um sorriso no rosto.

Agradeço à amiga Giselle, com seu ombro amigo sempre à disposição para extravasar desesperos e ansiedades.

Agradeço a Deus pela força e saúde necessárias, e por ter pessoas tão maravilhosas em minha vida.

RESUMO

O presente trabalho investiga e discute como se constituem as práticas de linguagem durante a introdução do ensino bilíngue português-inglês em uma sala de aula de ensino médio, no sul do Brasil, em que a língua de instrução é o inglês. Desenvolvido numa perspectiva etnográfica, este estudo qualitativo e interpretativista tem por objetivo aumentar o conhecimento sobre as práticas de linguagem de alunos e professores em salas de aula de ensino bilíngue, com base na análise de dados, gerados em observações de aulas, entrevistas e análise documental. Alinhada aos estudos etnográficos em contextos escolares, a presente pesquisa discute práticas de linguagem reais, em contextos específicos de usos, articulando essa discussão com questões ideológicas e políticas inerentes à vida social. Esta pesquisa está situada na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisas pós-colonialistas, que consideram a relevância do sujeito sócio-histórico e questionam formas científicas e positivistas de construir um conhecimento supostamente objetivo, sem falantes reais e sem função social. Fundamenta-se em estudos que tratam de ensino bilíngue (MAHER, 2007; GARCIA, 2009; BARTLETT; GARCIA, 2011; GARCIA; LI WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013a, 2013b), políticas educacionais de línguas (GARCIA; MENKEN, 2010, MCCARTY, 2011; LUCENA, 2012; MAHER, 2013), ideologias subjacentes a essas políticas, e de como essas ideologias sobre linguagem, ensino e aprendizagem relacionam-se com o conceito de translanguagem. Discute a expansão do inglês pelo mundo e diferentes formas de interpretar essa expansão, seja como imperialismo linguístico ou como forma de apropriação do inglês de forma agentiva (RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2009; GARCIA, 2011; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2004, 2010a; COX; ASSIS-PETERSON, 2013). Analisa também o mito do falante nativo no contexto educacional, fazendo um contraponto com as práticas reais de alunos e professores em diferentes contextos de ensino bilíngue. Os dados foram categorizados de acordo com dois temas principais, a ideologia monolíngue e a constituição das práticas de linguagem no contexto específico como práticas translíngues. Os resultados evidenciam a força da ideologia monolíngue, que enaltece um falante nativo ideal e uma normatividade linguística. Mesmo assim, alunos e professores se permitem construir sentidos a partir de práticas de linguagem híbridas, transgredindo e resistindo a uma política de separação entre línguas e a normas pautadas na reprodução de uma cultura ideal anglofônica. Os sentidos que as práticas translíngues adquiriram no contexto analisado se relacionam à agentividade dos participantes na escolha de seus recursos linguísticos para atingir objetivos comunicativos, e também às performances criativas dos

participantes, que envolvem hibridização cultural. Demonstra ainda como as práticas translíngues podem ser um recurso pedagógico, permitindo que professores e alunos façam sentido de seus mundos bilíngues enquanto procuram ensinar e aprender dentro dessa modalidade de ensino repleta de complexidades, particularidades e demandas. Os resultados deste trabalho contribuem para a literatura sobre educação bilíngue e práticas de linguagem em sala de aula, mostrando como os usos linguísticos reais de indivíduos bilíngues podem ser aceitos dentro do ambiente escolar e como eles podem enriquecer a experiência de aprendizagem, colaborando, assim, para a construção de modelos de ensino mais sensíveis à realidade contemporânea.

Palavras-chave: Ensino Bilíngue. Bilinguismo de Escolha. Práticas de linguagem reais. Translinguagem.

ABSTRACT

The present study investigates the constitution of language practices in the context of an introduction of bilingual education in a secondary school classroom. Developed through an ethnographic perspective, this qualitative and interpretivist study is aimed at increasing the knowledge about language practices of students and teachers in bilingual education classrooms, based on the data analysis resulted from classroom observation, interviews and document analysis. In line with ethnographic studies in school contexts, the present research discusses real language practices, in specific contexts of use, articulating this discussion with ideological and political issues inherent to social life. This study is placed in the area of Applied Linguistics, in the strand of post-colonial research, which considers the relevance of the sociohistorical subject and questions scientismist and positivist ways of constructing a knowledge which is supposedly objective, without real speakers and without a social function. It is based on studies that investigate bilingual education (MAHER, 2007; GARCIA, 2009; BARTLETT; GARCIA, 2011; GARCIA; LI WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013a, 2013b), language education policies (GARCIA; MENKEN, 2010, MCCARTY, 2011; LUCENA, 2012; MAHER, 2013), ideologies underlying these policies, and how these ideologies about language, teaching and learning relate to the concept of translanguaging. It discusses the expansion of English in the world and different ways to interpret this expansion, be it as linguistic imperialism or as a way to take ownership of English in an agentive way (RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2009; GARCIA, 2011; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2004, 2010a; COX; ASSIS-PETERSON, 2013). It analyses the myth of the native speaker in the educational context, contrasting it to the real practices of students and teachers in different contexts of bilingual education. The data was categorised according to two main themes, the monolingual ideology and the constitution of language practices in that specific context as translanguing practices. The results highlight the power of the monolingual ideology, which exalts an ideal native speaker and linguistic normativity. Nevertheless, students and teachers allow themselves to make meaning from hybrid language practices, transgressing and resisting a policy of separation between languages and norms which are guided by the reproduction of an ideal Anglophonic culture. The meanings that the translanguing practices acquired in the context studied are related to the agency of the participants in the choice of their linguistic resources in order to achieve their communicative objectives, and also related to the creative performances of the participants, which involved cultural hybridization. I have also demonstrated how translanguing practices can be a pedagogical resource, allowing teachers and students to make sense of their bilingual worlds while

they try to teach and learn in this modality of education full of complexities, particularities and demands. The results of this work contribute to the literature on bilingual education and language practices in the classroom, showing that the real linguistic uses of bilingual subjects can be accepted in the school environment and also how they can enrich the learning experience, collaborating for the construction of teaching models which are more attuned to contemporary times.

Keywords: Bilingual Education. Prestigious Bilingualism. Real language practices. Translanguaging.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	REFLEXÕES PESSOAIS SOBRE A BUSCA DE UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	1
1.2	A PERGUNTA DE PESQUISA.....	6
1.3	JUSTIFICATIVA	9
1.4	ORGANIZAÇÃO	13
2	ESCOLHA METODOLÓGICA.....	17
2.1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA.....	17
2.2	IMPLICAÇÕES ÉTICAS.....	20
2.3	A ENTRADA EM CAMPO	22
2.4	O CAMPO SOCIAL – ESCOLA INTERCULTURAL E SEU ENTORNO.....	27
2.4.1	O ensino bilíngue da Escola Intercultural	30
2.4.2	Os professores do ensino bilíngue.....	33
2.4.3	Os alunos da turma 1ºB.....	38
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	41
3.1	EXPANSÃO DO INGLÊS	41
3.2	STATUS DA LÍNGUA INGLESA E DO FALANTE NATIVO	48
3.3	NOMENCLATURAS PARA O INGLÊS DA VIDA REAL	51
3.4	DIFERENTES REALIDADES – IDEOLOGIAS MONOGLÓSSICA E HETEROGLÓSSICA EM ENSINO BILÍNGUE	61
3.5	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUAS.....	64
3.6	TRANSLINGUAGEM	68
3.7	USO DA LINGUAGEM EM SALA DE AULA BILÍNGUE	73
3.8	TRANSLINGUAGEM EM EDUCAÇÃO	77
4	A IDEOLOGIA MONOLÍNGUE SUBJACENTE ÀS PRÁTICAS E ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUAS NA ESCOLA INTERCULTURAL	83
4.1	A IDEOLOGIA MONOLÍNGUE VERSUS A REALIDADE CONTEMPORÂNEA – O QUÃO “ESTRANGEIRA” É A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL?.....	84
4.1.1	“Nós optamos pelo inglês por ser a língua mais forte na escola” – escolhas que levaram ao atual formato de ensino bilíngue.....	94
4.2	IDEALIZAÇÃO DO FALANTE NATIVO NA ESCOLA INTERCULTURAL – ESSENCIALISMOS E IDEALIZAÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS NO ENSINO BILÍNGUE	99
4.2.1	“Não existe mais ‘ai ai’, somente ‘ãããããããããã”– sobre os sotaques e os aspectos de identidade social estereotipados.....	105

5	PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO – AGENTIVIDADE, USOS CRIATIVOS E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA BILÍNGUE	115
5.1	TRANSLINGUAGEM COMO UMA NEGOCIAÇÃO LINGUÍSTICA	115
5.2	TRANSLINGUAGEM NOS USOS CRIATIVOS E PERFORMÁTICOS	126
5.3	TRANSLINGUAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO – VALORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA TRANSIDIOMÁTICA NO ENTENDIMENTO DO CONTEÚDO CURRICULAR NA SALA DE AULA BILÍNGUE	141
6	RECONHECIMENTO DE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES EM ENSINO BILÍNGUE – IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E FUTUROS DIRECIONAMENTOS.....	153
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS ALUNOS	173
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS PROFESSORES	177
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS PAIS.....	181
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELA COORDENADORA DO CURSO BILÍNGUE.....	185

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação relata uma pesquisa de cunho etnográfico que investiga a constituição das práticas de linguagem no contexto de introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. A seguir, apresento a motivação para este estudo e minha trajetória na busca de uma concepção de linguagem. Essa busca me levou a questionar conceitos naturalizados sobre o constructo língua e a entender o caráter histórico e político desse constructo. Apresento ainda a pergunta de pesquisa, a justificativa do estudo e onde ele se situa no histórico de pesquisas em linguística aplicada. Finalizo com a apresentação dos objetivos e a organização do trabalho.

1.1 REFLEXÕES PESSOAIS SOBRE A BUSCA DE UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

A minha relação com a língua inglesa e com o ensino dessa língua foi mudando com o passar dos anos e com a experiência em diferentes contextos em que vivi e em que trabalhei. Depois de anos ensinando inglês em escolas de idiomas, eu estava desmotivada com o ensino voltada para uma idealização da figura do falante nativo, com uma concepção de linguagem como sistema e com os métodos altamente prescritivos, que não permitiam ao professor planejar aulas de acordo com as características específicas de seus alunos. Eu tive, então, enquanto vivia na Inglaterra, a oportunidade de trabalhar como professora e depois como coordenadora de um programa de capacitação de imigrantes desempregados na cidade de Londres. O currículo era composto das disciplinas de Inglês, Matemática e Empregabilidade e o ensino era feito todo em inglês. Eu me familiarizei com esse contexto de ensino, o qual, embora não fosse bilíngue envolvia alunos, professores e funcionários bilíngues, provenientes de diferentes países. Assim, vivenciei os usos criativos das diferentes línguas que circulavam em nossa escola, dentro e fora da sala de aula, e as negociações de sentido¹ entre falantes de diferentes línguas. Naquela época, eu ainda não questionava a possibilidade de hibridismo nas práticas de

¹ O termo ‘negociação de sentidos’ (*meaning-making negotiation strategies*) é adotado por Canagarajah (2013a, b) em sua teoria da translíngua (conceito que será explicado ainda nessa seção) para se referir às estratégias que os indivíduos bilíngues utilizam para ter sucesso na comunicação.

linguagem (GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2013b) que faziam parte do cotidiano de alunos, professores e funcionários daquele contexto multicultural.

Foi também dentro do ambiente familiar e social que práticas de linguagem híbridas, desenvolvidas além de fronteiras rígidas entre línguas, começaram a aparecer. No entanto, antes de começar a estudar mais a fundo a forma como indivíduos bilíngues se comunicam, eu ficava dividida entre reconhecer a riqueza dessa ‘mistura’ ou ter vergonha dela, dependendo de meu interlocutor, embora percebesse ser esse o modo de comunicação normal no mundo de pessoas bilíngues².

Quando voltei ao Brasil, em 2011, o termo ‘ensino bilíngue’ estava em evidência e sendo muito utilizado como estratégia de *marketing* em escolas, fenômeno que ocorre com mais e mais intensidade. Essa realidade representava um mundo novo e instigante para mim. Com o objetivo de entender as práticas de linguagem de indivíduos bilíngues, além de investigar o ensino bilíngue e como esse tipo de ensino vem-se solidificando no Brasil, resolvi iniciar o estudo sobre o tema no curso de mestrado.

Procurei entender diferentes conceitos de linguagem, buscando uma concepção de linguagem para a investigação. Comecei, então, a discutir, e estudar sobre ideologia e sobre a construção da ideia de norma culta (FARACO, 2011; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; PENNYCOOK, 2010, dentre outros), além de diferentes aspectos da relação linguagem/cultura/identidade (CANAGARAJAH, 2013b; KRAMSCH, 1998; HALL, 2005; RAMPTON, 2006; BLOCK, 2006; HOLLIDAY, 2011; RAJAGOPALAN, 2003). As discussões na aula de Linguística Aplicada³ e no Grupo de Pesquisa Educação Linguística e Pós-Colonialismo⁴, com as novas conceituações ali apresentadas, ofereceram suporte para desbravar as práticas bilíngues tais quais elas se apresentam no mundo real. Dentre as diversas leituras feitas, muitas forneceram subsídios para uma compreensão dos níveis conceituais, políticos e práticos que envolvem a modalidade de ensino bilíngue (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; GARCIA, 2009; GARCIA; LI WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013b; BAKER, 1993; LUCENA, 2013).

² Utilizo neste trabalho a definição de indivíduo bilíngue como sendo alguém que fale duas ou mais línguas socialmente construídas, conforme GARCIA (2009).

³ Disciplina de Linguística Aplicada, código LIN410051, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina no primeiro semestre de 2013.

⁴ Grupo de pesquisa da UFSC, com registro no diretório de Pesquisa do CNPq. O grupo desenvolve trabalhos de cunho etnográfico em contextos escolares diversos, discutindo práticas de linguagem reais em locais situados e suas implicações políticas e ideológicas.

Em meio a essas leituras, os estudos de Garcia (2009) e de Canagarajah (2013a; 2013b), ao discutirem um novo paradigma para a educação bilíngue do século XXI, possibilitaram-me entender as práticas bilíngues como um fenômeno fluido e complexo. A partir do conceito de translanguagem apresentado por esses autores (e que será discutido adiante), passei a desbravar o que acontece nesse mundo escolar plurilíngue e transcultural, que, além de ser parte inerente do mundo contemporâneo, é também bastante complexo.

Olhar para as práticas de linguagem de indivíduos bilíngues através da lente da translanguagem implica numa nova forma de ver esse fenômeno, condizente com os estudos pós-modernistas. Nas palavras de Garcia (2009),

[...] translanguagem, ou se engajar em práticas discursivas bilíngues ou multilíngues, é uma abordagem ao bilinguismo que é centrada não em línguas, como já foi muitas vezes o caso, mas nas práticas de indivíduos bilíngues que são prontamente observáveis (GARCIA, 2009, p. 44)⁵

Segundo a autora, práticas linguísticas integradas são observadas constantemente para a coconstrução de sentidos em salas de aula com alunos bilíngues, enquanto eles se apropriam tanto da linguagem quanto do conteúdo específico apresentado pelos professores. As práticas translíngues são as práticas de linguagem em que os indivíduos se utilizam de uma variedade de recursos semióticos de seus repertórios⁶ para o entendimento comum e o alcance de certos objetivos, sem a necessidade de separação rígida entre línguas. A partir desse entendimento, as relações entre línguas são mais dinâmicas e as línguas se fundem umas às outras e se transformam mutuamente

⁵ Todas as traduções feitas no decorrer do texto são minhas. “Translanguaging, or engaging in bilingual or multilingual discourse practices, is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable”.

⁶ De acordo com Blommaert & Backus (2012), o termo *repertório* foi utilizado primeiramente em sociolinguística por Gumperz e Hymes, em 1972, para se referirem à “totalidade de recursos linguísticos [...] disponíveis aos membros de uma comunidade em particular” (GUMPERZ; HYMES, 1972, p. 20-21 *apud* BLOMMAERT; BACKUS, 2012, p. 2). O termo estava, assim, vinculado inicialmente ao conceito de comunidade de fala. Hoje o termo é utilizado em estudos sobre práticas de linguagem reais de indivíduos bilíngues e está relacionado a todos os recursos linguísticos e semióticos que estão disponíveis aos falantes, sem identificação desses recursos como pertencendo a certos países, línguas ou comunidades.

nos usos dos falantes, gerando novos sentidos e novas gramáticas. Como explica Canagarajah (2013b),

Para a prática translíngue, que adota uma orientação mais dinâmica em relação a sistemas linguísticos e recursos semióticos, códigos móveis podem se fundir livremente para adquirir sentidos relevantes e novos indexadores na prática⁷ (CANAGARAJAH, 2013b, p. 11).

Essas práticas são vistas não como algo estranho ou ilegítimo, mas sim como a forma de comunicação que caracteriza muitas comunidades do mundo inteiro. Assim, os autores questionam modelos de bilinguismo que preveem a separação total das duas línguas e incluem modelos que respondem a realidades sociolinguísticas mais complexas e heteroglóssicas. Garcia (2009) descreve exemplos de translanguagem de alunos em diferentes realidades e discute o modo como professores reagem de forma crítica e repreensiva a esses usos, por desconhecer as relações metalinguísticas feitas por indivíduos que operam com repertórios de duas ou mais línguas.

Menezes de Souza (2010, p. 301) e Canagarajah (2013b) também reforçam que o hibridismo e a heterogeneidade de fenômenos sociais, culturais e linguísticos é a origem, o fenômeno social que veio primeiro, não o resultado, ou algo que foi feito a partir da junção de estruturas linguísticas estanques e puras. Menezes de Souza (2010) trata ainda do conceito de agentividade em ações culturais, no qual membros de uma cultura não apenas reproduzem normas e códigos, mas os transformam. Como nos lembra o autor, “esse conceito de *agência*, e da participação dos membros de uma comunidade como *sujeitos* de suas ações está ausente nos conceitos de cultura e de linguagem como estruturas fixas e abstratas” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 296).

Canagarajah (2013b) também questiona a ideologia monolíngue⁸ presente em instituições sociais e educacionais, já que a realidade de contato transnacional em diversos domínios culturais, econômicos e sociais aumentou a interação entre línguas e grupos linguísticos. As pessoas adotam estratégias criativas para se comunicar umas com as outras. Ele sugere uma mudança de

⁷ “For translanguing practice, which adopts a more dynamic orientation to language systems and semiotic resources, mobile codes can freely merge to take on significant meaning and new indexicalities in practice”.

⁸ A ideologia monolíngue refere-se à visão de língua como um sistema autônomo, com fronteiras rígidas, pertencente a uma nação e a uma localização geográfica. Essa ideologia, tão fortemente presente em instituições educacionais, será problematizada no Capítulo 4.

paradigma, de uma orientação monolíngue para uma orientação translíngue, argumentando que “nomear as línguas e separá-las é um ato ideológico de demarcação de certos códigos para certas identidades e interesses”⁹ (CANAGARAJAH, 2013b, p. 6). Indivíduos bilíngues fazem usos de todas as línguas de seu repertório, sem uma separação rígida entre as línguas.

O autor enfatiza a dificuldade de sistematizar esse conhecimento nas práticas pedagógicas, o que também vem a ser um desafio para minha pesquisa. Canagarajah fala da necessidade de se desenvolver competências comunicativas translíngues para preparar cidadãos globais e, no intuito de desenvolver sua teoria, admite ter tido que enfrentar um grande repto quando precisou usar o termo *língua* para se referir à ideologia que ele pretende desconstruir (CANAGARAJAH, 2013b, p. 15), já que a abordagem translíngue postula que estamos lidando com recursos linguísticos que são móveis, fluidos e híbridos.

Esse desafio do autor respondeu algumas das dúvidas que apareciam durante meus estudos em situações em que me perguntava como um indivíduo bilíngue poderia agir unindo duas línguas de seu repertório linguístico, sem separá-las e sem rotulá-las. Nesse sentido, a orientação translíngue contribui na compreensão dessa fluidez entre línguas e do modo como as identidades vão sendo recriadas nos universos bilíngues. Segundo Canagarajah,

[...] ao mesmo tempo em que recursos linguísticos são móveis, eles também adquirem rótulos e identidades através de usos situados em contextos particulares e se reificam através de ideologias linguísticas¹⁰. (CANAGARAJAH, 2013b, p. 15).

May (2014) também fala da dificuldade de fugir de termos da ideologia monolíngue em estudos sobre multilinguismo. Ele cita como exemplo a expressão *falante nativo* e o próprio termo *língua*. Essa dificuldade já foi ressaltada também por Garcia e Li Wei (2014), Canagarajah (2013b), Byrd Clark (2009) e Rampton (2006), que resolveram essa questão de diferentes formas.

Rampton (2006) utiliza a expressão *línguas nomeadas* (*named languages*) para se referir à ideia de línguas com fronteiras bem demarcadas. Canagarajah (2013b) fala em *línguas rotuladas* (*labeled languages*) e de como

⁹ “Labeling is an ideological act of demarcating certain codes in relation to certain identities and interests”.

¹⁰ “... while language resources are mobile, they acquire labels and identities through situated uses in particular contexts and get reified through language ideologies”.

as línguas se reificam no discurso e adquirem uma realidade para grupos sociais. Para Byrd Clark (2009), a língua é um discurso, uma representação social revestida ideologicamente. E Garcia e Li Wei (2014) falam em *línguas socialmente construídas*. São diferentes termos utilizados para desnaturalizar o constructo ‘língua’, condizentes com uma visão de linguagem como prática e construção social, e que consideram o caráter histórico e político que influenciou a demarcação entre línguas. Minha escolha pelo uso da expressão de Garcia e Li Wei (2014), *língua socialmente construída*, remete à insistência da não-naturalização do constructo língua, já que o que chamamos de *língua* foi uma construção humana e é real no cotidiano dos falantes. É uma ideologia que causa efeitos na vida das pessoas.

A reflexão apresentada acima me levou a escolher a concepção de linguagem adotada nessa pesquisa: “[...] recursos móveis, fluídos e híbridos que são apropriados pelas pessoas para seus propósitos; esses recursos indexam significado e ganham forma em contextos situados para interlocutores específicos em sua prática social¹¹” (CANAGARAJAH, 2013b, p. 7).

Tendo apresentado a motivação para este estudo e discutido a concepção de linguagem utilizada neste trabalho, apresento, na subseção abaixo, a pergunta que guia esta pesquisa.

1.2 A PERGUNTA DE PESQUISA

Diante desse novo olhar sobre ‘língua’ e sobre as práticas de linguagem de indivíduos bilíngues e também depois de refletir sobre minha nova realidade, como professora de ensino bilíngue inglês-português de uma escola particular do sul do Brasil, minhas inquietações se materializaram na seguinte pergunta inicial norteadora deste estudo: **De que maneira se constituem as práticas de linguagem durante a introdução do ensino bilíngue português-inglês numa sala de aula de ensino médio no sul do Brasil em que a língua de instrução é o inglês?**

Minha pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada (LA) e inspira-se na linha contemporânea de pesquisas nessa área, que questionam formas cientificistas e positivistas de construir um conhecimento supostamente objetivo, mensurável e confirmável por estatísticas, sem um sujeito real e sem função social. Nessa linha, estão Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2006),

¹¹ “... ‘mobile resources’ (Blommaert, 2010, p.49) that are appropriated by people for their purposes; these resources index meaning and gain form in situated contexts for specific interlocutors in their social practice”.

Pennycook (2006; 2010a), Signorini (1998) e Cavalcanti (2006), entre outros pesquisadores renomados em LA.

Para situar as pesquisas de cunho pós-modernista e pós-colonialista em LA, apresentarei um histórico baseado em vários autores sobre o desenvolvimento dessa área e de outras áreas relacionadas ao estudo e ensino de línguas, como a Linguística, disciplina-mãe da LA, e as áreas de estudos aquisicionistas, chamadas de *Second Language Acquisition* (SLA) e *Teaching English for Speakers of Other Languages* (TESOL).

Rajagopalan (2003) e Rampton (2006) falam do histórico da Linguística, disciplina mãe da LA, que, no seu início, buscou imitar os métodos das ciências exatas para buscar aceitação, *status* e legitimidade. Na busca por um conhecimento objetivo, a língua foi isolada de seus usuários, o que levou a um conceito de linguagem como sistema fechado e autossuficiente, que nega a existência de hibridismo linguístico. Rajagopalan problematiza esse conceito dizendo que:

Esse conceito não admite que as línguas encontradas no mundo real – sobretudo nos dias de hoje, quando os contatos entre os povos estão se processando na velocidade da luz e em volumes inimagináveis algumas décadas atrás – possam evidenciar instabilidades, não passageiras, mas estruturais e constitutivas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26).

May (2014) discute o histórico das pesquisas em Linguística Aplicada e chama de Linguística Aplicada Crítica (LAC) o campo de pesquisas que, levadas por fenômenos como a globalização e as diásporas, estão cada vez mais discutindo e evidenciando os repertórios linguísticos transnacionais, híbridos e dinâmicos de falantes bilíngues em contextos urbanos. Além dele, outros autores (BYRD CLARK, 2009; KRAMSCH, 2009; BARTLETT; GARCIA, 2011) comentam sobre a resistência dos campos de SLA e TESOL, que continuam a falar de aquisição de línguas como um processo hermético, preferencialmente descontaminado do conhecimento e uso das outras línguas de um indivíduo. Firth e Wagner (1997) também criticam pesquisas em SLA por ressaltarem a figura do falante nativo e o papel subserviente do considerado não-nativo nas interações. Eles criticam a metodologia de análise das interações e o olhar do estudioso que tem por referência o falante ‘nativo’, utilizando conceitos como interlíngua e fossilização. Os autores também criticam a orientação cognitiva dos estudos em SLA e propõem que a disciplina inclua o estudo da linguagem em uso e a visão êmica, ou seja, uma

reflexão sobre a relevância de seus conceitos para os participantes de contextos de uso real da linguagem.

Proponentes de uma SLA linguístico-cognitiva e de uma SLA situada socialmente ainda estão em lados opostos. Da mesma forma, estudiosos de uma linguística aplicada que Pennycook (2006) chama de ‘tradicional’, a qual ainda desconsidera o sujeito sócio-histórico, estão caminhando em uma direção oposta à linguística aplicada contemporânea, que May (2014) e Pennycook (2006) chamam de ‘crítica’.

Pennycook faz uma exposição das quatro ‘hipocrisias’ da LA tradicional, quais sejam: 1) negar e esconder questões sociais que afetam a vida de aprendizes de línguas e de educadores; 2) negar sua própria política em nome de uma neutralidade inexistente; 3) desclassificar a LAC sem compreensão de sua teoria e de seus debates, sem o que Pennycook chama de ‘responsabilidade intelectual’; e 4) ignorar toda a multiplicidade de vozes que reivindicam visões alternativas de mundo.

May (2014) e Rajagopalan (2003) argumentam que a dificuldade na aceitação dos estudos com viés pós-colonialista, crítico e sócio-histórico se dá porque as áreas de estudo, como SLA, TESOL e a própria LA constroem e validam certos tipos de conhecimento e excluem outros. Há uma tendência de resistir a todos os esforços de repensar seus próprios fundamentos. Segundo May, “esse processo é, por sua vez, o resultado de suas histórias enquanto disciplinas e resultado das hierarquias acadêmicas estabelecidas dentro de cada disciplina e também entre disciplinas¹²” (MAY, 2014, localização¹³ 374)

Mesmo assim, o questionamento de um conhecimento abstrato e descontextualizado permeou as ciências sociais e também influenciou a LA. Esse questionamento levou a um movimento pelo reconhecimento da relevância do sujeito corpóreo, marcado por diferenças sexuais, raciais e outras. Além disso, houve um entendimento do papel ativo do sujeito pesquisador e também dos participantes de um contexto situado onde práticas de linguagem são investigadas (PENNYCOOK, 2006). Signorini (1998) e Block (2003) reforçam a importância cada vez maior adquirida por falantes reais em suas práticas específicas nos estudos de LA, “[...] numa tentativa

¹² “This process is, in turn, the result of their disciplinary histories and the academic hierarchies established within them, as well as in relation to other disciplines”.

¹³ Haja vista a falta de orientação da ABNT sobre como citar e-books, sigo sugestão do site do Conselho Regional de Biblioteconomia, 1ª região, e de Paulo Roberto de Almeida, autor do site *Diplomatizando*. Assim, incluo nessa nota de rodapé o capítulo e o parágrafo, para facilitar a localização do trecho citado: Capítulo 1 “*Disciplinary divides, knowledge construction and the multilingual turn*”, parágrafo 15.

justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” (SIGNORINI, 1998, p. 101). Moita Lopes (2006) também defende a necessidade de problematização e de reinvenção de formas de produzir conhecimento que considerem os sujeitos sócio-históricos ‘de carne e osso’ e sua visão de mundo.

Dentro do histórico da Linguística Aplicada e dos temas investigados por essa área de estudo, problematizo a ideologia monoglóssica (GARCIA, 2009) em educação bilíngue, através da análise de práticas de linguagem em um contexto escolar situado. Na seção abaixo, apresento a justificativa para tal problematização.

1.3 JUSTIFICATIVA

Essa investigação de práticas de linguagem em contexto de ensino bilíngue faz-se relevante pelo aumento da oferta de escolas bilíngues, inicialmente em grandes centros, como São Paulo, mas gradativamente espalhando-se para outras regiões do País. Ainda são poucos os estudos brasileiros na área da Linguística Aplicada que buscam conhecer, no ambiente da sala de aula, o modo como essa modalidade de ensino se constitui.

Uma pesquisa feita em março de 2014 no portal de periódicos da CAPES, no banco de teses da CAPES, na biblioteca digital da PUC-SP, da UFRGS e da UNICAMP e no site “Educação Bilíngue no Brasil” permitiu o encontro de dezesseis registros de teses ou dissertações dos últimos cinco anos, dentro da área de LA, contendo a palavra ‘bilíngue’ ou ‘bilinguismo’ no título, em palavras-chave ou no resumo. Entre as pesquisas que seguem aquilo que Pennycook (2006) chama de Linguística Aplicada Transgressiva e Moita Lopes (2006) chama de Linguística Aplicada Indisciplinar, com um projeto crítico e uma agenda política crítica, há dois temas mais abordados, quais sejam, a formação de professores e representações sobre línguas.

Dentre os estudos de contextos brasileiros, foram encontrados, em minha pesquisa, mais estudos sobre o bilinguismo dos surdos e sobre o bilinguismo de escolha¹⁴, seguidos daqueles sobre contextos indígenas e sobre contextos de fronteira. Assim, pode-se inferir que há um interesse por pesquisadores brasileiros em investigar o contexto de bilinguismo de escolha,

¹⁴ A expressão *bilinguismo de escolha* é adotada por Cavalcanti (1999), referindo-se ao ensino bilíngue, também chamado de *bilinguismo de elite* ou *bilinguismo de prestígio*. Esse tipo de bilinguismo está normalmente associado no Brasil ao ensino bilíngue português-inglês, devido ao *status* adquirido pela língua inglesa em nível global.

mas dentro da LA há ainda poucos estudos que contemplam esse contexto específico.

Entre as sete pesquisas encontradas que discutiram essa modalidade de ensino bilíngue, somente três se incluem na área de Linguística Aplicada¹⁵. Um desses trabalhos é uma tese de doutorado sobre o uso de contos populares compilados no currículo de línguas de duas escolas particulares com educação bilíngue alemão-português do Estado de São Paulo. O pesquisador utilizou a metodologia de cunho etnográfico e princípios da análise do discurso para entender o tratamento dado aos domínios sociocultural e literário nas discussões sobre os contos populares e como os professores lidavam com o que ele chamou de mal-entendidos interculturais. Baseado em autores como Bhabha (2003) e Reif-Husler (1999), Goldstein (2009) questiona a visão estereotipada e etnocêntrica de cultura e defende que os contos populares

¹⁵ As sete pesquisas encontradas sobre ensino bilíngue de escolha são as seguintes (as três pesquisas em negrito são as que estão dentro da área de LA): 1) BLOS, D. *Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue: a função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz*. 2010. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Christina Siqueira Nicolaidis; 2) GARCIA, B.R.V. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. 2011. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, Orientadora: Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos; 3) **GAZZOTTI, D. *Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue*. 2011. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Fernanda Coelho Liberali**; 4) GENARO, K.L.X. de. *Desempenho fonológico de um grupo de crianças brasileiras que frequentam escola bilíngue*. 2013. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Maria Claudia Cunha; 5) **GOLDSTEIN, M.S.O. *Contos populares compilados e discurso no currículo da educação bilíngue alemão-portuguesa, no Brasil*. 2009. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Carmen Zink Bolonhini**; 6) MOURA, S. A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula bilíngue*. 2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientadora: Gláucia d'Olim Marote Ferro; 7) **WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de professores para a educação infantil bilíngue*. 2009. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Fernanda Coelho Liberali**.

podem ser importantes para uma educação crítica e problematizadora, que leve em conta aspectos socioculturais e identitários do universo dos sujeitos envolvidos.

Os outros dois trabalhos em LA foram orientados pela professora Dr.^a Fernanda Liberali, sendo realizados dentro do grupo de estudos Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Como nos diz Gazzotti (2011),

O grupo, existente desde 2004, tem como foco principal a formação de educadores e professores crítico-reflexivos. Realizando pesquisas crítico-colaborativas, os pesquisadores do LACE investigam como os sujeitos se constituem sócio-histórico-culturalmente e como atuam em/transformam seus contextos (GAZZOTTI, 2011, p. 18).

Os trabalhos são dissertações de mestrado sobre a resolução de conflitos em educação infantil bilíngue e sobre a formação de professores para o ensino infantil bilíngue, sendo fundamentados na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, com base em Vygotsky. Ambos referem-se ao ensino bilíngue português-ínglês. O trabalho de Wolffowitz-Sanchez (2009) trata da formação de espaços criativo crítico-colaborativos para a produção de conhecimento entre profissionais de capacitação docente e professores em formação. Nesses espaços há possibilidade de participação ativa de todos os integrantes que, assim, produzem conhecimento pertinente em educação bilíngue de forma conjunta. O estudo de Gazzotti (2011) procura compreender o trabalho das educadoras bilíngues na resolução de conflitos e como elas podem promover ações colaborativas através do papel mediador da linguagem e de suas ações. A pesquisadora considera a pesquisa dentro da linha considerada crítica, baseando-se em Pennycook (2004).

Meu trabalho se propõe a contribuir com o viés crítico da linguística aplicada, dando-lhe continuidade, e também propor avanços, ao concentrar o estudo nas práticas de linguagem reais de estudantes e professores no contexto de ensino bilíngue. A presente pesquisa pretende, além de contribuir para desmistificar visões de bilinguismo balanceado e de separação rígida entre línguas, reconhecer os usos translíngues da comunicação entre indivíduos bilíngues em contexto de ensino bilíngue de escolha. Conforme constatado em Gazzotti (2011), ainda há poucos estudos relativos a escolas de ensino bilíngue que analisam as práticas de linguagem dos participantes da comunidade escolar e suas implicações políticas.

Faz-se, portanto, necessário investigar as práticas de linguagem dentro da sala de aula de ensino bilíngue e a visão dos participantes sobre suas práticas para que se possam ‘desvendar’ as concepções de linguagem subjacentes a essas práticas e também a relação destas com a política linguística das escolas. Considero relevante levar os participantes da pesquisa e a própria coordenação da escola investigada a uma reflexão sobre políticas linguísticas e sobre bilinguismo para a conscientização dos participantes sobre como eles se posicionam na construção do mundo social, reproduzindo discursos hegemônicos ou usando sua agentividade de forma crítica para aceitação do outro e inclusão social (BYRD CLARK, 2009).

Devido aos estudos fundacionais em translinguagem enfatizarem a função social dessa prática, a translinguagem está interligada às discussões de direitos humanos linguísticos (SKUTNABB-KANGAS, 2000 *apud* GARCIA; LI WEI, 2014), por valorizar os falantes com práticas linguísticas não condizentes com variedades prestigiadas. No caso do contexto que estudo, que não é de bilinguismo de grupos minoritarizados¹⁶, a discussão tem que ver com o empoderamento de indivíduos que estudam línguas, mas que se veem diante de um imperialismo linguístico que muitas vezes invalida práticas de linguagem, deslegitimando-as, ainda que elas contribuam para uma comunicação efetiva. Acredito que o estudo da translinguagem pode levar a um questionamento sobre a relevância de haver uma separação rígida entre as línguas da comunidade escolar e assim poderá haver muitos benefícios para professores e alunos como agentes de políticas linguísticas e do processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, pesquisas que buscam entender como os alunos e professores fazem uso de seu repertório linguístico, em sala de aula, podem contribuir com a efetivação do bilinguismo em escolas da educação básica. A contribuição deste estudo para o campo de conhecimento educacional será o aprofundamento da discussão acerca das práticas de linguagem em salas de aula de educação bilíngue e de como essas práticas se relacionam com diferentes perspectivas de bilinguismo.

O objetivo inicial, delineado para a presente pesquisa, semelhante à pergunta inicial, foi investigar e discutir como se constituem as práticas de linguagem durante a introdução do ensino bilíngue português-inglês em uma

¹⁶ Utilizo o termo *minoritarizado* de acordo com Garcia (2009), que escolhe esse termo por reforçar que o *status* minoritário foi conferido por grupos dominantes como forma de opressão. O *status* de grupo minoritarizado não é relativo ao número de pessoas que pertencem a um determinado grupo, mas sim a relações de poder.

sala de aula de ensino médio, no sul do Brasil, em que a língua de instrução é o inglês.

A partir desse objetivo geral, delinheiro estes objetivos específicos:

- i. analisar como os participantes fazem uso das duas línguas que compõem seu repertório linguístico e como eles se comportam diante dos desafios do ensino bilíngue;
- ii. discutir diferentes perspectivas de bilinguismo e práticas translíngues;
- iii. problematizar como os participantes lidam com práticas heteroglóssicas que podem aparecer nas interações;
- iv. analisar a política linguística da escola e de que maneira os participantes a interpretam.

Apresentei, nessa subseção, a justificativa para minha investigação e como são necessários mais estudos na área de LA que levem em consideração práticas de linguagem reais de alunos e professores bilíngues dentro de sala de aula. Discuti os resultados de uma pesquisa de teses e dissertações brasileiras sobre ensino bilíngue e bilinguismo, que comprovou que ainda há muito poucos estudos nessa área, e também expus meu objetivo geral e objetivos específicos desta investigação.

1.4 ORGANIZAÇÃO

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, discuti as motivações para o estudo e o situei dentro das pesquisas em LA. Também apresentei a pergunta da pesquisa, a justificativa e os objetivos. A seguir, apresento a organização da dissertação.

No segundo capítulo exponho os princípios metodológicos de pesquisas interpretativistas e qualitativas, de cunho etnográfico, além das implicações éticas e desafios encontrados durante a pesquisa. Discuto como esse tipo de análise nos permite explorar mais profundamente o cenário da investigação e estimular a reflexão crítica de todos os participantes, cujas vozes queremos que sejam representadas. Também teço considerações sobre como ideologias sobre proficiência linguística e eficácia pedagógica se apresentam profundamente infiltradas e naturalizadas no discurso escolar e na expectativa da comunidade escolar analisada, considerando, assim, a importância da postura ética do pesquisador quando procura problematizar ideologias naturalizadas. Ainda descrevo minha entrada em campo, as técnicas utilizadas na geração de dados, a história natural da investigação, o campo social analisado e os participantes.

No terceiro capítulo, apresento o referencial teórico. Abordo o fenômeno chamado de mundialização do inglês, explicitando diferentes modelos de análise que buscam entender a forma que o inglês tomou no mundo. Diferencio a ideologia subjacente a modelos chamados de Ingleses Mundiais (IM), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Franca (ILF) e a abordagem translíngue. Discuto o mito do falante nativo e seu *status*, presente em alguns desses modelos de análise, em metodologias de ensino e no imaginário de estudantes e professores de inglês. Exponho os vários tipos de classificação de ensino bilíngue, que podem variar de acordo com objetivos, ideologias e contexto histórico-social do cenário em que ele se efetiva. Também discuto como as políticas de educação de línguas se relacionam com a realidade e os sujeitos sócio-históricos para os quais foram pensadas, e qual é o papel desses sujeitos na implantação, interpretação e apropriação dessas políticas em seus contextos específicos. Apresento os conceitos de translíngue e bilinguismo, discutindo como práticas translíngues são o modo de comunicação normal de indivíduos bilíngues. Analiso como indivíduos bilíngues fazem uso das línguas de seu repertório linguístico na escola e aponto para diferentes formas de interpretar esses usos, seja como alternância entre línguas, partindo de uma ideologia monoglóssica, seja como translíngue. Por fim, discuto o conceito de translíngue em educação e como os alunos podem utilizar os recursos das duas línguas de seu repertório de forma dinâmica e simultânea, permitindo que eles se movimentem no dentro do contínuo das duas línguas socialmente construídas que utilizam, de acordo com padrões da comunidade, do lar e da escola.

O quarto capítulo é dedicado à análise de dados relativos à força da ideologia monolíngue e do mito do falante nativo, subjacente às práticas e às políticas educacionais de línguas no contexto analisado. Início a análise com a discussão acerca da nomenclatura utilizada no meio educacional para classificar as línguas aprendidas na escola e a ideologia subjacente à escolha desses termos. Procuo demonstrar como a terminologia Inglês como Língua Estrangeira, tão comumente utilizada no meio educacional, remete a uma ideia de falta de contato dos alunos com a língua, que seria estranha ao meio onde é ensinada, e como esse conceito não se aplica à realidade dos alunos da escola analisada, que convivem diariamente com as duas línguas de seu repertório bilíngue dentro e fora da sala de aula. A seguir, discuto como as escolhas da coordenação, da direção da escola e dos alunos são práticas que refletem ideologias linguísticas e influenciaram as práticas de linguagem que emergiram durante a introdução do ensino bilíngue. Também discuto como a percepção dos alunos sobre sua história e cultura reflete visões essencialistas de linguagem e reforça a ideologia monolíngue e o constructo nação,

influenciando a forma como os alunos se identificam e identificam os colegas de acordo com a relação que fazem entre hábitos, formas de falar e diferentes países.

No capítulo 5, analiso dados relativos às práticas de linguagem dos participantes do presente estudo a partir do conceito de translanguagem. Apresento dados que corroboram a ideia de que as escolhas linguísticas dos participantes podem ser entendidas como práticas translíngues e que essas práticas ajudam os participantes a fazer sentido de uma experiência escolar em duas línguas. Procuo demonstrar que as práticas translíngues se constituem como estratégias de negociação linguística, como usos criativos, locais, performáticos e como recursos pedagógicos, valorizando a competência transidiomática no entendimento do conteúdo curricular na sala de aula bilíngue. Exploro como as decisões de professores e alunos os tornam criadores de políticas linguísticas e agentivos no uso das línguas de seu repertório, o que os leva a ter práticas de linguagem híbridas. Também exploro como o presente estudo, ancorando-se em estudos sobre translanguagem, numa perspectiva pós-modernista e antiessencialista de linguagem, entende a comunicação que acontece em sala de aula como um todo linguístico, sem separação funcional, e performada por indivíduos bilíngues, que não correspondem à ideologia monolíngue no sentido de manter suas línguas socialmente construídas separadas para serem usadas em diferentes momentos. Discuto ainda como os professores, juntamente com os alunos, vão criando na sala de aula as condições para os mesmos participarem de práticas discursivas e semióticas que respondam a suas intenções sociais e cognitivas emergenciais, utilizando a translanguagem para maximizar as possibilidades de interação, ampliando o repertório linguístico e de construção de sentidos dos alunos.

O último capítulo, sexto, dedica-se às considerações finais, limitações da pesquisa, implicações e contribuições do presente estudo para área de LA, além de sugestões para futuras pesquisas.

Tendo apresentado minhas reflexões sobre a concepção de linguagem escolhida para este trabalho, além de situá-lo nas pesquisas contemporâneas de LA, expor a justificativa, os objetivos do trabalho e a organização, passo, então, no próximo capítulo, para a apresentação e discussão das escolhas metodológicas adotadas para possibilitar a compreensão do contexto investigado.

2 ESCOLHA METODOLÓGICA

A presente pesquisa é interpretativista e qualitativa, de cunho etnográfico. Alinhada aos estudos etnográficos em contextos escolares, discute práticas de linguagem reais, em contextos específicos de usos, articulando essa discussão com questões ideológicas e políticas inerentes à vida social. (LUCENA, 2015).

Nesse capítulo, apresentarei os pressupostos metodológicos dessa forma de investigação, as implicações éticas e desafios encontrados durante a pesquisa. Além disso, descreverei minha entrada em campo, o contexto analisado e os participantes.

2.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA

A etnografia é uma metodologia que se consolidou na antropologia, no estudo de diferentes culturas. Essa metodologia está sendo cada vez mais usada para analisar contextos escolares, por permitir uma compreensão aprofundada da cultura escolar e também por possibilitar a construção de conhecimento sensível à visão dos participantes sobre suas experiências. Para Hymes (1996), as principais características da etnografia são participação e observação. Ele fala da validade do conhecimento gerado pela etnografia como sendo dependente do conhecimento dos sentidos que os participantes do contexto analisado dão às suas experiências. Esse conhecimento vem da participação e da observação, procurando compreender as visões e entendimentos tácitos e articulados dos participantes nos processos e atividades sendo investigados, e tenta fazer justiça a essas visões e entendimentos quando os reporta.

Algumas considerações importantes sobre a etnografia se relacionam ao papel do pesquisador e sua forma de olhar o fenômeno estudado. Muitos autores apontam para a importância do pesquisador reconhecer sua subjetividade e as ideologias que o formaram (HOLLIDAY, 2011; BYRD CLARK, 2009; RAMPTON, 2006; RAJAGOPALAN, 2003). Rajagopalan (2003, p. 127) diz que “todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio-historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações (político-)ideológicas”. Nesse sentido, a perspectiva da etnografia entende que as observações e descrições do campo nunca são livres de inferências e interpretação do pesquisador. Como nos diz Rampton (2006), o próprio ato de reportar introduz valores e pressupostos que são extrínsecos ao contexto descrito. Esses valores, interesses e pressupostos estão presentes desde o início, nas questões e argumentos que motivam a pesquisa. Conforme Rampton (2006,

p. 386), “a pesquisa se configura por crenças axiomáticas sobre o mundo social que é descrito, pelas disposições interpretativas institucionalizadas em diferentes disciplinas, e pelas ferramentas e procedimentos que essas disciplinas fornecem¹⁷”. Assim, é preciso deixar claro qual é a perspectiva teórica que guia meu olhar para a análise do contexto, a qual explicitarei no capítulo 3.

Em investigações etnográficas há troca de ideias e o estabelecimento de uma solidariedade entre pesquisador e comunidade investigada, o que leva todos os envolvidos a uma reflexão acerca de suas experiências. Para Lucena (2015), essa reflexão feita na relação entre pesquisador e participantes faz com que os dados não sejam apenas encontrados, mas que a criação dos dados seja feita de forma conjunta. O pesquisador participante leva problematizações para o campo que, por vezes, não haviam sido consideradas pela comunidade escolar. Nas palavras da autora:

Questionamos, dentro de uma dinâmica de atuação etnográfica e de ação colaborativa, as oportunidades de pesquisadores e participantes desenvolverem reflexões críticas próprias sobre suas vidas diárias. Só assim entendemos que se pode construir uma representação mais fiel dessas atuações, à medida que a interpretação é feita a partir de movimentos colaborativos, no tempo e no espaço, divididos entre pesquisadores e participantes (LUCENA, 2015, p. 81).

Esse foi meu movimento dentro do espaço escolar. Enquanto interferia no contexto em que atuava com minhas ações como pesquisadora, levava os participantes a refletir sobre suas práticas de linguagem. À medida que as conversas e entrevistas com os participantes aconteciam, suas opiniões e comentários sobre suas práticas de linguagem apareciam também durante as aulas que eu observava e não somente num momento formal de entrevista. A reflexão fez parte não só de momentos mais formais de geração de dados, mas também das vivências diárias de uso das línguas na sala de aula. Eu vivenciei essas reflexões como observadora participante.

Para Rampton (2006), ao mesmo tempo em que o pesquisador precisa admitir a parcialidade de suas interpretações (HYMES, 1996), as habilidades culturais e de interpretação do pesquisador são também cruciais para que se

¹⁷ “... research also gets configured by axiomatic beliefs about the social world being described, by the interpretive dispositions institutionalised in different disciplines, and by the tools and procedures that these disciplines make available”.

possa fazer sentido das complexidades das atividades situadas dos participantes da pesquisa. O pesquisador etnográfico, segundo Erickson (1984), tem a obrigação de se envolver com os participantes e conhecer a fundo o contexto analisado. Esse é o papel do observador participante. Ele vivencia os acontecimentos como pesquisador ao colocar “os óculos da perspectiva teórica para buscar a interpretação dos enunciados” (RODRIGUES, 2012, p. 50). Esse tipo de análise nos permite explorar mais profundamente o cenário da investigação e estimular a reflexão crítica de todos os participantes, cujas vozes queremos que sejam representadas.

As pesquisas de cunho etnográfico em ambientes escolares têm como objeto de estudo temas muito familiares ao pesquisador, quando esse é um professor que já traz a experiência vicária do ambiente educacional. Portanto, é importante sua postura de estranhar o familiar, de se perguntar por que os participantes se comportam de uma determinada forma e não de outra, diante das ações que estão acontecendo naquele cenário específico, além de problematizar visões naturalizadas e redutoras das práticas sociais dos sujeitos da pesquisa (FRITZEN, 2012). Como nos lembra Erickson, “é importante ter em mente o estranhamento e a natureza arbitrária dos comportamentos ordinários do dia-a-dia que nós, como membros, os tomamos por óbvios¹⁸” (ERICKSON, 1984, p. 59).

Além disso, segundo Fritzen (2012, p. 68), outro aspecto necessário da postura do pesquisador é estar ciente das implicações de seu papel e dos conhecimentos que produz. Para a autora,

[...] o desafio está em descrever, desvelar, compreender, documentar as ações sociais dos participantes no contexto em estudo e, a partir dessa compreensão construída sob a perspectivaêmica, refletir sobre as implicações políticas, históricas, educacionais, de poder, entre outras, dessas ações e suas relações com contextos sociais macros. (FRITZEN, 2012, p. 68)

O pesquisador etnográfico também deve problematizar a relação entre discursos e processos que ocorrem no nível macro da sociedade e a forma como esses mesmos discursos e processos são construídos através das práticas discursivas das pessoas no dia-a-dia, de forma complexa.

¹⁸ “...it is important to keep in mind the oddness and arbitrary nature of the ordinary everyday behavior that we, as members, take for granted”.

Através da análise de como discursos no nível macro e micro sobrepõem-se de forma complexa em certos contextos, particularmente através de interações e performances, podemos observar como as pessoas aderem a, negociam, contestam e desafiam discursos sobre linguagem, poder e representação¹⁹. (BYRD CLARK, 2009, p. x)

Assim, investiguei as práticas de linguagem dos participantes, focando na hibridização da linguagem e como essa hibridização se relaciona com o conceito de translíngua. Também investiguei a percepção dos participantes sobre o uso das línguas de seu repertório e como suas percepções se relacionam à ideologia monolíngua e ao mito do falante nativo. Pude, assim, explorar de que forma a cultura e ideologias se manifestam nas práticas de linguagem de forma explícita ou subjacente, nas falas, opiniões e ações dos participantes.

2.2 IMPLICAÇÕES ÉTICAS

Spradley (1980) fala do desafio de manter sempre a postura ética do pesquisador em sua relação com os participantes do estudo e dos conflitos do pesquisador em cada etapa da pesquisa, ao levar em consideração os interesses e direitos dos participantes. Questões como o uso de gravadores nas entrevistas, o direito de uso de toda a informação dos registros gerados e a confidencialidade das notas de campo são questões éticas que fazem parte da realidade do pesquisador etnográfico. Para Spradley, caso haja qualquer possibilidade de prejuízo para os participantes da pesquisa que seja antecipado pelo pesquisador, é melhor que a mesma seja abandonada. Concordo com essa posição, já que acredito que a pesquisa somente é válida quando há uma função social e quando todas as etapas do estudo são permeadas pela conduta ética. Alguns princípios citados por Spradley, baseados nos princípios da Associação Americana de Antropologia, são os seguintes: sempre colocar os participantes em primeiro lugar; proteger os direitos, interesses e sentimentos dos participantes; comunicar claramente os objetivos da pesquisa e proteger a privacidade dos participantes (SPRADLEY, 1980).

Uma das ações no sentido de assegurar uma conduta ética como pesquisadora foi submeter meu projeto à apreciação e aprovação do Comitê de

¹⁹ “By looking at how macro- and micro- level discourses intricately overlap in certain contexts, particularly through interactions and performances, we can observe how people adhere to, negotiate, contest, and challenge discourses of language, power, and representation”.

Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC), registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), em cumprimento à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, e resoluções complementares do Conselho Nacional de Saúde. De acordo com o Art.2º do Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, anexo da Portaria Normativa n.º 30/GR/2011 de 21 de julho de 2011, “o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

Uma parte importante do processo foi incluir os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), entregues a todos os participantes para assinatura. Eles continham informações sobre a pesquisa, justificativa, objetivos, metodologia, contato dos pesquisadores e do CEPSH UFSC, possíveis riscos para os participantes, garantia de que os participantes teriam suas dúvidas esclarecidas antes e durante a pesquisa, bem como a garantia de sua privacidade e o esclarecimento quanto à liberdade de recusar ou retirar o consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Eu especifiquei o que era esperado dos alunos, professores, pais e coordenadora do ensino bilíngue, procurando utilizar uma linguagem clara e acessível.

A utilização dos Termos oficializa o cumprimento de princípios éticos citados por Spradley (1980). Considero seu uso válido, mas precisei adaptar as condições do Comitê de Ética à minha realidade. Digo isso porque me propus a investigar a introdução do ensino bilíngue no ensino médio de uma escola particular, que aconteceria em agosto de 2013. Nessa data, meu projeto não estava pronto para submissão ao comitê. Então entreguei os TCLEs para a assinatura dos participantes antes da aprovação dos mesmos no Comitê de Ética. Dessa forma os participantes estariam informados e protegidos.

Eu entrei com o processo no CEPSH-UFSC em março de 2014 e somente em outubro o projeto foi aprovado. Isso se deveu a vários fatores, como uma greve, além de pedidos de inclusão de informações, acarretando assim em novas submissões e períodos de espera para a análise. Foram feitos dois pedidos de mudança nos TCLEs originais: incluir o contato do CEPSC nos termos e a informação de que as entrevistas seriam gravadas.

Mesmo entendendo a importância dos TCLEs, por serem um instrumento formal de comprovação de compromisso ético, considero a postura ética do pesquisador muito mais ampla do que o cumprimento de compromissos legais. Uma questão ética que considero central em meu trabalho diz respeito a proteger os interesses dos participantes e examinar as implicações da pesquisa que podem ser inesperadas para os mesmos, a fim de

sempre protegê-los, de acordo com os princípios éticos descritos por Spradley (1980). Minha preocupação se deve ao fato de ideologias sobre proficiência linguística e eficácia pedagógica, que são problematizadas no trabalho, estarem profundamente infiltradas e naturalizadas no discurso escolar e na expectativa da comunidade escolar analisada. Cobranças e críticas que possam recair sobre professores e sobre a escola devem ser consideradas.

Pelo compromisso que assumi com alunos, pais, professores e com a instituição que abriu as portas para mim, considero o direito ao anonimato de extrema importância. Ao mesmo tempo, a questão da manutenção do anonimato dos participantes e da escola me leva a um impasse na condução da pesquisa. A credibilidade e seriedade de meu trabalho dependem do rigor metodológico do mesmo. Na etnografia, é essencial uma descrição detalhada da cultura local e de características dos contextos micro e macro que influenciam as práticas dos participantes. Não é possível, contudo, fazer uma descrição com o devido rigor e detalhamento sem expor a identidade da escola.

Diante desse dilema, decidi fazer uma descrição menos detalhada da cultura local, colocando os interesses dos participantes e meu compromisso ético em primeiro lugar, como será visto na seção 2.4, onde descrevo o campo social e seu entorno. Passo, a seguir, para a descrição de minha entrada em campo.

2.3 A ENTRADA EM CAMPO

A entrada em campo é um momento muito importante na pesquisa, pois a presença do pesquisador traz para o campo social perguntas e um arcabouço teórico que estará presente tanto no olhar do pesquisador quanto em suas interações com a comunidade escolar. É o momento em que a procura por regularidades de comportamento social, a observação participante e as relações entre realidades micro e macro têm início (ERICKSON, 1984).

Conheci os professores do ensino bilíngue da Escola Intercultural²⁰ em agosto de 2011, durante as aulas de inglês que lecionei na fase de preparação para a implantação do currículo bilíngue no ensino médio, que aconteceria em 2013. Durante essa fase, convivi com as dúvidas e ansiedades desse grupo de professores diante do grande desafio de dar aulas e de apresentar os conteúdos de suas disciplinas, em inglês.

Em fevereiro de 2013, conheci a primeira turma de ensino médio bilíngue da Escola Intercultural, que chamo de turma 1º B (mais detalhes sobre a turma na seção 2.4.3), com a qual comecei a trabalhar como professora de

²⁰ Foram utilizados pseudônimos para a escola e para todos os participantes.

inglês. Assim, já conhecia o contexto de investigação e os participantes bem antes de entrar em campo oficialmente. Entendo os benefícios e desafios de meu relacionamento com os participantes da pesquisa, mas acredito, como bem disse Erickson (1984), que devo estar inteira no contexto investigado, com minha subjetividade e meus sentimentos, e criar laços fortes e verdadeiros com os participantes. Isso não quer dizer que não adote uma posição crítica, questionando sempre convenções, examinando o óbvio, tornado invisível e naturalizado, muitas vezes, para os participantes. Como nos lembra Erickson, “normalmente são os aspectos de uma instituição considerados óbvios que na análise final acabam sendo os mais significativos²¹” (ERICKSON, 1984, p. 60).

Investigar contextos escolares, lugares ao mesmo tempo tão familiares e de relações tão complexas, que refletem o “mundo lá de fora” e que também o influenciam nos impõem desafios e estímulos. Por isso, acredito ser necessário muito tempo para que seja possível investigar mais profundamente práticas sociais, com possibilidade de um entendimento mais profundo da cultura local. Nesse sentido, tive essa oportunidade por meu envolvimento direto com os professores e com a turma de meu contexto de pesquisa.

Antes de entrar em campo oficialmente como pesquisadora, em agosto de 2013, conversei com o diretor da escola, com a coordenadora do ensino bilíngue, com os professores e finalmente com os alunos da turma 1º B. Nessa conversa, expliquei o objetivo de minha pesquisa, quais seriam os instrumentos para geração de dados, o que eu poderia pedir a cada um deles e enfatizei meu compromisso com o anonimato dos participantes. Também deixei claro que eles não precisariam concordar em participar da pesquisa, e que isso não acarretaria nenhum problema ou desconforto comigo ou com a escola. Todas as informações de nossas conversas estavam presentes nos TCLEs, que foram assinados por todos. A direção da escola também assinou a declaração de ciência e autorização da execução do projeto.

Fui muito bem recebida por todos e comecei a observar as aulas de História e de Matemática do currículo internacional²², disciplinas que chamarei de *Math* e *History*²³. Senti que, pelo meu relacionamento prévio com os

²¹ “Often it is the taken-for-granted aspects of an institution that in the final analysis turn out to be most significant”.

²² O currículo internacional são as aulas em inglês, com currículo próprio desenvolvido por uma organização internacional. Explicitarei com mais detalhes na seção 2.4.1.

²³ Utilizo essa nomenclatura para diferenciar as aulas de Matemática e História do currículo brasileiro das aulas do currículo internacional. Inspiro-me nos usos da língua feitos pelos participantes da pesquisa, que convencionaram chamar as disciplinas dessa forma para facilitar o entendimento.

participantes, minha presença não inibiu alunos e nem professores, que pareciam muito à vontade nas interações durante as aulas que presenciei.

Neste estudo, a geração de dados para a pesquisa aconteceu por meio de observações de aulas, entrevistas e análise documental, técnicas que são tradicionalmente associadas à etnografia (ANDRÉ, 2008). Não falo em coleta de dados, concordando com Rajagopalan (2003), que fala da crença na existência de dados inocentes e neutros, captados de forma objetiva da realidade concreta, como um dos mitos que rondam o imaginário do cientista. O termo ‘geração de dados’ remete ao fato de os dados passarem pelo filtro do pesquisador num processo de seleção, descrição e organização. Os dados não são objetivos (RAMPTON, 2006) e também não são coletados, como se existissem *a priori*.

Passo, agora, para a descrição metodológica das técnicas utilizadas na geração de dados e descrição da história natural da investigação. Procurei seguir os três passos metodológicos descritos por Hymes (1996, p. 5) e reinterpretados por Rampton (2006, p. 32), quais sejam: a) observação intensa do contexto estudado para a emergência do que ele chama de *insights* contrastivos, que envolvem a apreensão da disparidade entre os postulados de discursos predominantes sobre a vida social, e o que pode ser visto, ouvido e experimentado pelo pesquisador participante; b) depois, uma investigação minuciosa de informações específicas, através de entrevistas, transcrições, diários de campo, para que, c) por último, categorias gerais de análise possam emergir. Para Rampton (2006), em etnografia, a teoria não é usada para estruturar e controlar o contexto de geração de dados de modo a obter dados que sejam relevantes para testar hipóteses. Ao contrário, os dados podem ‘perturbar a teoria’ (RAMPTON, 2006, p. 391).

Com essa postura comecei minhas observações, que foram mais sistemáticas nas aulas de *Math e History*, mas também aconteceram em outros espaços da instituição. Elas aconteceram durante um período de quatro meses. Os alunos tinham duas aulas de *Math* e duas aulas de *History* semanais. Eu me propus a observar as duas aulas semanais de 50 minutos de cada disciplina. Como os professores eram os mesmos que lecionavam Matemática e História, eles às vezes mudavam o cronograma das aulas e, assim, nem todas as semanas eu assisti às quatro aulas do currículo internacional. Ao todo eu observei trinta e três aulas.

Antes de entrar em campo, comecei a me aprofundar nas diferentes realidades de ensino bilíngue no mundo através de Garcia (2009) e no contexto brasileiro através de Cavalcanti e Maher (2007). Além disso pesquisei teses e dissertações relacionadas ao ensino bilíngue de escolha no contexto brasileiro. Depois de conhecer melhor as diferentes formas que o ensino bilíngue pode

tomar, aprofundei-me em questões relacionadas às práticas de linguagem de indivíduos bilíngues, surpreendendo-me com uma nova forma de olhar a comunicação desses indivíduos, que questionava a divisão rígida entre as línguas e a separação das línguas dentro da escola, através do conceito de translanguagem, discutido a fundo por Canagarajah (2013b), Garcia (2009) e Garcia e Li Wei (2014).

O uso das línguas na escola também envolve questões de políticas educacionais de línguas, e a análise dessas políticas foi um de meus objetivos específicos. Assim, também me aprofundei em questões relacionadas à formalização de políticas em documentos escolares, como esses documentos se relacionam com a realidade dos participantes (LUCENA, 2012) e como os alunos e professores podem usar sua agentividade para construir suas próprias políticas linguísticas (GARCIA; MENKEN, 2010; MCCARTY, 2011; CANAGARAJAH, 2013a).

A partir desse aporte teórico, meu olhar durante as observações, guiado por minha pergunta inicial, esteve voltado para os usos das duas línguas do repertório linguístico de alunos e professores em sala de aula. Eu também focalizei minha atenção em ações e comentários relacionados a esses usos, que pudessem ajudar na investigação do conceito de linguagem dos participantes do contexto analisado e das ideologias subjacentes às suas falas.

A primeira etapa do período de observações aconteceu de agosto a outubro de 2013. Acompanhar os primeiros meses de implantação do ensino bilíngue foi fundamental para meu estudo, pois tudo era novo para os participantes e havia muitas discussões e questionamentos sobre a constituição desse novo espaço e das práticas de linguagem que emergiam nele. Como diz Pennycook (2000), salas de aula não são somente salas de aula, são espaços sociopolíticos que existem em relação complexa com o mundo lá fora, são “um microcosmo do mundo cultural e social mais amplo, refletindo, reproduzindo e mudando esse mundo²⁴” (PENNYCOOK, 2000, p. 102).

Registrei situações de interação entre os participantes que julguei pertinentes para minha pesquisa e também reflexões pessoais, em minhas notas de campo. Num primeiro momento, não utilizei o gravador durante as aulas. Depois de algum tempo, senti necessidade de poder ouvir novamente certos diálogos para transcrevê-los com mais detalhes e poder refletir sobre o que estava acontecendo. Nesse momento, passei a usar o gravador e, a partir de minhas notas de campo, selecionei trechos para ouvir novamente e fazer transcrições.

²⁴ “The classroom is a microcosm of the larger social and cultural world, reflecting, reproducing and changing that world”.

Voltei a observar as aulas por mais um mês, em agosto de 2014. A interrupção deu-se primeiramente por questões do calendário escolar, cujas atividades previstas envolviam provas e simulados no mês de novembro de 2013 e, em seguida, as férias escolares. Depois, durante o primeiro semestre de 2014, iniciei uma fase preliminar de análise de dados para o projeto de qualificação. Durante as leituras das notas de campo, certos temas recorrentes começaram a aparecer. Além das práticas híbridas de linguagem que aconteceram em diferentes momentos, novas questões emergiram do contexto, como a forte presença da ideologia monolíngue e da autoridade do falante nativo na sala de aula. Para um entendimento mais aprofundado sobre o mito do falante nativo, cultura e identidade, ancorei-me em Rajagopalan (2003), Hall (2005), Norton (2013) e Holliday (2011).

Enquanto concluía o projeto de qualificação, continuei envolvida com o contexto de investigação e com os participantes como professora da Escola Intercultural. No segundo semestre de 2014, realizei entrevistas com a coordenadora do ensino bilíngue, com os professores de *Math* e *History* e com os alunos da turma 1º B. A entrevista com os alunos foi em grupo e durou cerca de uma hora. Foi difícil achar um momento para conversarmos com calma, já que eles estudam em período integral e não achei conveniente ocupá-los durante a noite ou nos finais de semana. Assim, fizemos a entrevista durante o intervalo de almoço, num restaurante próximo à escola. A entrevista foi semiestruturada, já que eu tinha preparado perguntas baseadas em situações que achei pertinentes para a pesquisa, mas também deixei a conversa fluir e outras perguntas foram surgindo, à medida que os alunos iam se sentindo mais à vontade para expressar suas opiniões. Foi um momento de discussão muito rico, e o fato da turma estar reunida fez com que eles estivessem mais à vontade para falar. A presença do gravador não pareceu inibi-los. Também foi interessante perceber também as diferenças de opiniões que surgiram pelo fato de a entrevista ter sido em grupo. Houve ainda mais uma entrevista individual com uma das alunas, que não pôde estar presente na entrevista em grupo. A aluna Amanda teve um papel central em várias situações de sala de aula relativas a sotaques e à autoridade do falante nativo. Assim, foi muito importante ter esse momento com ela. Em outros momentos, conversas informais também foram muito informativas para a condução do trabalho.

As entrevistas com os dois professores das aulas observadas foram individuais e duraram entre 30 minutos e uma hora. Como no caso dos alunos, eu preparei perguntas relacionadas às minhas observações, mas não segui o roteiro à risca. Foi um momento importante para entender as percepções dos professores sobre as práticas de linguagem das aulas do currículo internacional e como essas percepções se relacionam às suas experiências e história de vida.

No caso da coordenadora do curso bilíngue, a entrevista também foi individual e com algumas perguntas inicialmente planejadas, relacionadas aos documentos da escola. A conversa com a coordenadora foi importante para esclarecer questões de política de educação de línguas na Escola Intercultural, as expectativas da coordenação em relação às práticas de linguagem de alunos e professores e também o porquê dessas expectativas.

A última técnica que utilizei para a geração de dados foi a análise de vários documentos da escola, que foram relevantes para a interpretação do fenômeno estudado, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Balanço Social e documentos de política linguística criados especificamente para atender a exigências da instituição internacional²⁵ que qualifica o ensino bilíngue da escola.

Na seção que segue, descrevo a escola e o contexto histórico e cultural em que ela está inserida.

2.4 O CAMPO SOCIAL – ESCOLA INTERCULTURAL E SEU ENTORNO

A Escola Intercultural está localizada em uma cidade de grande porte, predominantemente urbana e colonizada principalmente por imigrantes alemães, além de portugueses, suíços, franceses, austríacos, italianos e noruegueses. É uma cidade de tradição industrial que cresceu muito e hoje também é forte no setor de serviços. Na paisagem urbana central, percebem-se traços da arquitetura alemã nos edifícios tombados pelo patrimônio histórico contrastando com prédios modernos.

É uma cidade com boa qualidade de vida e desenvolvimento econômico, o que é demonstrado por seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁶, um dos maiores do Brasil. O IDH utiliza critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). É uma cidade que cresceu consideravelmente nos últimos dez anos e recebeu muitos novos habitantes de outras partes do Brasil, além de imigrantes estrangeiros, devido à vinda de grandes empresas para a região.

²⁵ Uma explicação mais detalhada sobre a instituição internacional que dá suporte ao ensino bilíngue da Escola Intercultural está na seção 2.4.1.

²⁶ Utilizei dados divulgados pelo *Atlas de Desenvolvimento Humano Brasil 2013*, elaborado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), em parceria com o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) e a Fundação João Pinheiro, baseados em dados do Censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

As escolas particulares da cidade têm bons resultados nos exames nacionais. A primeira escola de ensino bilíngue de escolha iniciou no nível fundamental, em 2009. Antes disso, já existiam poucas escolas que se autointitulavam bilíngues, voltadas principalmente para a educação infantil, porém nestas o ensino era somente em inglês, caracterizando, assim, um modelo de imersão e não um modelo bilíngue. Essas escolas ainda existem e amparam-se em currículos, metodologias e certificações internacionais, fortemente destacadas em seu material promocional. São feitas referências ao fato de a certificação internacional, oferecida por instituições internacionais, ser reconhecida pelos ministérios de educação canadense, britânico e americano. O destaque dado às instituições internacionais parece remeter a uma visão de que elas sejam mais qualificadas do que as escolas brasileiras para definir a proposta pedagógica quando a língua de instrução não é a língua portuguesa. O falante nativo, nesse caso representado pelas autoridades educacionais dos países anglofônicos e instituições de ensino internacionais, parece ser visto como o mais qualificado e habilitado a decidir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, que materiais devem ser utilizados e como deve ser a avaliação. Além disso, a correção de testes e provas é feita por examinadores externos à escola, pertencentes à instituição internacional à qual se filiam.

Parece que, quando há mudança na língua de instrução, muda o reconhecimento da autoridade sobre as escolhas pedagógicas. Nas aulas em português o Ministério da Educação (MEC) é reconhecido como autoridade pelas escolas. Já nas aulas em inglês, o currículo brasileiro é descartado e a adoção de um currículo internacional é valorizada. Essa atitude das escolas em relação à proposta pedagógica é fortemente presente no ensino bilíngue de escolha no Brasil. A necessidade que as escolas sentem de recorrer a dois currículos, ensinados paralelamente, evidencia a crença na necessidade de separação entre as línguas, a crença na relação entre língua e cultura nacional e no mito do falante nativo, questões discutidas no referencial teórico, capítulo 3.

A Escola Intercultural é uma instituição que atua há muitos anos na cidade, localizada em área central. Já na entrada é possível perceber traços da história nos prédios mais antigos, que já foram ocupados por uma escola alemã, fechada na década de 30. Ela passou por todas as dificuldades e perseguições da política de nacionalização do governo Vargas no período do Estado Novo, entre 1937 e 1945, que proibiu o uso de línguas denominadas ‘estrangeiras’²⁷ em contextos familiares, na escola e em qualquer lugar público.

²⁷ Esse foi o termo utilizado em documentos do governo para se referir às línguas que Fritzen e Ewald (2013) chamam de línguas de migração.

Como nos descrevem Fritzen e Ewald (2013), “além do fechamento das escolas e de instituições ligadas à língua alemã (imprensa, associações, clubes), decretos e leis impuseram, por meio da perseguição e da força física, o silenciamento dos teuto-brasileiros”. O estudo das autoras inclui depoimentos de teuto-brasileiros que eram crianças nessa época e relatam várias ações repressivas que sofreram por falar alemão, como ter óleo colocado na boca e ter a casa invadida para destruição de livros.

No final da década de 30, a Escola Intercultural foi reaberta em outro formato, seguindo a regulamentação governamental, mas até hoje faz questão de valorizar a ligação de sua história com a antiga escola alemã, construída por imigrantes alemães com as seguintes motivações:

[...] que possibilitasse o cultivo da língua alemã, que estimulasse a permanência na cidade dos filhos de imigrantes, que não dependesse dos governos brasileiro e alemão, que pudesse responder ao sonho de cultivar a tradição germânica (o *Deutschtum*) e que fosse de qualidade (BOGO²⁸, 2007, p. 29).

No intuito de “cultivar a língua alemã e a tradição germânica”, a escola promove o ensino dessa língua na escola, como opção de “língua estrangeira”²⁹ na grade curricular e também através de cursos livres para a comunidade.

A instituição define como sua visão de futuro, descrita em seu Planejamento Político Pedagógico, “ser referência como instituição educacional na Região Sul”. A escola tinha quase três mil alunos distribuídos entre o ensino infantil, fundamental e médio e também a graduação, sendo que, deste total, cerca de 450 alunos compunham o ensino médio, no período desta pesquisa. Os alunos obtêm excelentes resultados em testes padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Dados do ENEM 2013 classificam os alunos como de nível socioeconômico ‘muito alto’, o que confirma que as famílias têm alto poder aquisitivo.

Os prédios da escola são localizados em áreas consideradas nobres, onde o rendimento médio mensal dos bairros em salário mínimos é alto (entre

²⁸ Foi utilizado um pseudônimo para o nome do autor, que escreveu um livro sobre a história da Escola Intercultural. A divulgação do nome comprometeria o anonimato dos participantes.

²⁹ Termo utilizado pela escola, em documentos oficiais, para se referir ao que Rampton (1997), Block (2003), Schlatter e Garcez (2012) chamam de línguas adicionais. Uma discussão sobre uso dos termos e ideologias subjacentes a eles será feita no capítulo 4.

3 e 6 salários mínimos enquanto em outras áreas o rendimento médio é de 1 salário mínimo) e com mais de 20 por cento dos habitantes auferindo renda superior a 5 salários mínimos. As salas de aula são espaçosas, bem iluminadas, com carteiras limpas e ar-condicionado. Há quadros brancos e projetor em todas as salas. Além disso, a escola possui laboratórios de informática e uma biblioteca com bom acervo, contendo livros de literatura em alemão e inglês, além de revistas de notícias na língua inglesa. A escola, além da excelente estrutura física, também possui amplas áreas verdes, onde os alunos podem ter aulas ao ar livre.

2.4.1 O ensino bilíngue da Escola Intercultural

Dentro de suas ações em direção a um currículo chamado de ‘multicultural’, a instituição conta com um departamento de línguas, que oferece aulas de inglês e de alemão com carga horária gradativamente maior a partir do ensino fundamental até o final do ensino médio. No ensino médio, o espanhol também é oferecido como opção de língua adicional.

Todas as aulas de idiomas de cada série acontecem no mesmo horário. Assim as aulas de alemão, inglês e espanhol (no ensino médio), em diferentes níveis (básico, intermediário e avançado), acontecem ao mesmo tempo. Os alunos saem de suas turmas regulares e se dirigem para a sua turma de idiomas, onde estudam o idioma escolhido no nível para o qual foram avaliados.

Os estudantes são preparados para os exames de proficiências linguística de Cambridge, exames do Instituto Cervantes e exames de proficiência na língua alemã oferecidos pelo Ministério de Cultura da Alemanha³⁰. Nem todos os alunos fazem os exames. Isso depende de seu desempenho e da opção da família. Há também programas de intercâmbio para a Alemanha, Inglaterra e Espanha, além de programas de integração a alunos estrangeiros, que normalmente são alemães. Os programas de intercâmbio organizados pela escola são oferecidos a alunos do ensino médio, e o tempo de estadia pode variar de um mês a um ano. Quando o tempo de estadia é mais curto, os professores da escola acompanham os alunos, que, além de estudar o idioma do país onde se encontram, também fazem passeios culturais e de entretenimento. No caso de intercâmbios de seis meses a um ano, a escola tem parcerias com outras escolas regulares na Alemanha, e o aluno tem a possibilidade de estudar numa escola alemã e morar numa casa de família

³⁰ Exames considerados importantes porque possibilitam entrada em universidades no exterior e também por serem uma forma de reconhecer e legitimar o nível linguístico dos alunos e a qualidade da instituição.

alemã. Além disso, a escola também recebe um número gradativamente maior de intercambistas alemães e famílias estrangeiras que vêm para a cidade por causa de empresas multinacionais. Essa nova realidade fez com que a escola precisasse criar processos para integrar e dar suporte a esses alunos estrangeiros, levando-a a buscar o ensino bilíngue.

O ensino bilíngue no nível fundamental já existe há alguns anos. Ele é opcional e faz parte do turno integral da escola. As crianças estudam duas horas a mais por dia e aprendem inglês através das disciplinas de Ciências, Matemática, Educação Física, Inglês com literatura e outras atividades. Como não há uma instituição internacional acreditando esse programa, o currículo do ensino bilíngue fundamental baseia-se no currículo do ensino regular e segue seus procedimentos avaliativos, aprofundando os conteúdos acadêmicos através de projetos desenvolvidos na língua inglesa. Os alunos também são preparados para os exames de Cambridge elaborados para crianças, e fazer o exame é opcional.

A continuação do ensino bilíngue para o ensino médio é o novo projeto da escola. Na fase de visitas a outras escolas com ensino bilíngue e de pesquisas sobre essa modalidade, a direção tinha a ideia de implementar o ensino bilíngue com a língua alemã, com objetivo de intensificar a identidade alemã da escola, como nos conta a coordenadora do departamento de línguas, Karina:

O sonho era ter um currículo alemão dentro da escola de novo, disciplinas ensinadas em alemão. Aí nós fomos pra São Paulo falar com escolas. Na época tinha duas com o currículo alemão e paralelo o currículo brasileiro. Não tinha nada a ver com o Beyond Borders³¹, era outra certificação. Lá nos foi falado que manter essa escola, uma escola desse porte no Brasil é muito caro, a procura não é tão grande e estava começando em SP essa questão do Beyond Borders a ser muito discutida e aparecer muito no meio educacional e aí nos foi dito na época: “Vão atrás dessa certificação porque vai ser uma certificação mais ampla, provavelmente vocês vão atingir mais alunos”. E foi aí que começou. (ENTREVISTA, 10/7/13)

Assim, depois da fase de visitas e estudo, a opção da escola foi pelo ensino bilíngue em inglês. O programa para o ensino médio também é opcional

³¹ Foi utilizado um pseudônimo para a instituição internacional que dá suporte ao ensino bilíngue da Escola Intercultural.

e se dá através de uma qualificação internacional, com currículo específico organizado pela instituição Beyond Borders (BB), uma fundação educacional internacional sem fins lucrativos. Essa fundação dá suporte a muitas escolas públicas e particulares no Brasil e no mundo, e é percebida pela escola como dando respaldo e credibilidade para o ensino bilíngue oferecido.

Para que a escola tivesse a possibilidade de oferecer esse programa foi necessário cumprir os seguintes requisitos: todos os professores e a coordenadora do ensino bilíngue precisaram passar pela capacitação oficial da BB e depois os professores tiveram que enviar seu planejamento do curso para aprovação. Além disso, a escola precisou apresentar documentos relativos à qualificação de seu quadro docente (que deveria ter a mesma qualificação exigida pelo ministério de educação do país no qual o programa seria aplicado) e documentos sobre seus procedimentos de admissão de alunos, de atendimento a alunos com necessidades especiais, de avaliação e de política de línguas.

O processo de acreditação levou cerca de três anos. A parte final do processo foi a visita de inspeção da BB, na qual foram entrevistados alunos, professores, coordenadores e diretores. As perguntas dos inspetores tiveram objetivo de verificar o entendimento da comunidade escolar sobre o que é o programa, seus objetivos e proposta pedagógica. Os inspetores também verificaram a infraestrutura da escola e o comprometimento da direção em cumprir os preceitos do programa, que incluem um investimento anual em capacitação docente específica da BB.

O programa tem a duração de dois anos, começando no segundo semestre do primeiro ano e terminando no primeiro semestre do terceiro ano do ensino médio. Ele é composto por oito disciplinas (Estudos de Linguagem e Literatura da Língua Portuguesa, História, Matemática, Biologia, Inglês, Alemão, Espanhol, Filosofia). Todas as disciplinas, com exceção das que envolvem línguas (Português, Alemão e Espanhol) são ensinadas e avaliadas em inglês. Os alunos optam por duas entre as três línguas adicionais oferecidas. Eles também têm que desenvolver projetos que estimulem a criatividade e que tenham função social ao longo do curso, além de escrever uma pequena monografia.

Nesse modelo de ensino bilíngue os alunos estudam todas as disciplinas exigidas pelo Ministério de Educação Brasileiro (MEC), tendo a língua portuguesa como língua de instrução, e, além disso, todas as disciplinas da instituição internacional, que segue um currículo internacional específico e tem a língua inglesa como língua oficial de instrução. Para cumprir a carga horária necessária, os alunos têm aulas, todos os dias, das 7h15 às 16h30. No final do programa, eles fazem exames de todas as disciplinas do currículo

internacional para receber a qualificação, e podem receber, assim, o certificado de conclusão do ensino médio brasileiro e do ensino médio internacional.

2.4.2 Os professores do ensino bilíngue

Os professores convidados a participar do novo projeto da escola já eram professores da instituição há alguns anos. Eles participaram de um curso intensivo de inglês, que foi inicialmente diário e depois passou para duas vezes por semana. Também fizeram o curso da BB e tiveram que redigir seu planejamento em inglês. A experiência de planejar aulas do programa BB também exigiu muito tempo e dedicação dos professores, que já estavam acostumados a uma metodologia específica, por meio de apostilas e aulas expositivas.

O professor de *Math* é o João. Ele tem trinta anos de experiência lecionando matemática e física no ensino médio e graduação. Sempre morou na mesma cidade e sua experiência com a língua inglesa começou na adolescência, pelo seu interesse em músicas americanas, especialmente os *Beatles*, como ele nos conta:

Meu irmão, que é mais velho do que eu, tocava violão, cantava. Então eu acompanhava as letras e, claro, era interessado em falar, cantar com a maior perfeição possível, cantar direitinho, pra não ficar feio. Eu pegava as letras de música... Então esse foi o primeiro chamariz pro inglês (ENTREVISTA, 6/10/2014).

Ele estudou um pouco de inglês no ensino fundamental, numa escola pública, mas não havia o estudo dessa disciplina no ensino médio. Quando começou a faculdade de Engenharia Elétrica, sentiu necessidade de voltar a estudar e foi para um curso de idiomas. Depois, casou-se com uma professora de inglês e juntos abriram uma escola de idiomas. Assim, continuou estudando na escola que fundou e manteve-se em contato com a língua.

Quando a Escola Intercultural fez o convite, ele se propôs a participar das aulas de inglês oferecidas pela escola e, depois do término dessas aulas, continuou por conta própria. Além disso, diz que aprende muito prestando atenção em filmes e programas de televisão americanos:

Eu acompanhava, tipo, *Trato Feito*, que é no History Channel. Filmes, eu acompanhava aquelas séries do *The Big Bang Theory*, bastante olhando isso, mas sempre voltando o filme, vendo a tradução. Mas assim, dentro do

tempo que é disponível, porque a gente estava numa avalanche de coisas pra fazer e em paralelo a gente ia fazendo isso dentro das possibilidades (ENTREVISTA, 6/10/2014).

O início do programa foi um desafio pelas diferenças de currículo, de metodologia e, principalmente pelo fato de as aulas serem em inglês, como ele nos conta:

Em sala de aula, passou aquela barreira, “poxa, agora eu vou ter que falar inglês, e não só falar inglês, vou ter que dar aula de *Math* em inglês”. Isso no começo, vários dias se preparando para o grande momento, e a expectativa, até quebrar o gelo. Hoje é uma coisa muito mais natural, até porque a gente dá aula usando a língua inglesa, mas oportunamente a gente coloca pros alunos como é que se procede na linguagem matemática em português também, pra que eles vejam o paralelo, mas sempre usando o inglês (ENTREVISTA, 6/10/2014).

O segundo professor participante da pesquisa é o André, professor de *History*. Ele tem oito anos de experiência como professor de História para o ensino médio. Quando criança, teve contato com a língua italiana por conta de seu pai, e com o alemão pela família de sua mãe, mas diz saber somente “algumas palavras soltas” nesses idiomas:

O meu pai fala o italiano, mas não escreve, e a minha mãe fala o alemão. Na casa do meu ‘opa’ todos os meus tios e inclusive minha mãe e pai só falavam em alemão, até pras crianças não entenderem. Então era comum os diálogos. Eu tenho vários primos que falam alemão por causa desses diálogos e houve uma tentativa de preservar, principalmente os que moravam na zona rural. Os que vieram para a cidade já não conservaram o mesmo pensamento porque, trabalhando o dia todo no comércio, na indústria, não tinham o contato que os meus tios das áreas rurais tinham e acabou se perdendo assim. Todos os meus tios falam alemão, por conta desse convívio até. Eu não entendo. Uma ou outra palavra até lembro, mas nada que ajude na formação de uma sentença (ENTREVISTA, 25/9/14).

Ele estudou espanhol básico no ensino fundamental e nenhuma disciplina de idiomas no curso de magistério. Durante o curso de graduação de Licenciatura em História, estudou um pouco de francês. Depois começou a trabalhar na Escola Intercultural e a estudar para um futuro mestrado. Devido à intensidade de suas atividades, não conseguiu retornar ao francês, como havia planejado. Ele fez o mestrado em História e utilizava dicionários e tradutores eletrônicos para ajudá-lo com os textos em francês. Até então, ele nunca havia estudado a língua inglesa, e o convite para participar do programa BB e do curso preparatório de inglês para os professores foi um grande desafio. Além de participar do curso, André também fez um curso de intercâmbio para os EUA para praticar o idioma e continua estudando através de cursos online e da própria prática docente:

Agora eu tenho que preparar aula em inglês. Então isso está me ajudando na evolução da língua. A leitura, eu acho que está ajudando bastante no ensino de inglês. Claro que a oralidade vem com o treino, mas a leitura já está bem mais proveitosa. Antes, a cada duas palavras, uma eu olhava no dicionário. Agora, a cada 10 eu tenho que olhar uma no dicionário. E quando o texto é formal pra mim é mais fácil, por conta do domínio da língua portuguesa. (ENTREVISTA, 25/9/14)

Os professores que foram convidados a fazer parte do projeto de ensino bilíngue ressaltam o fato dessa participação no novo projeto da escola ter sido essa uma escolha deles, mesmo que eles não tenham participado da escolha da instituição internacional que decide o currículo das disciplinas. Como explica o professor André:

Já veio pré-definido a estrutura. Diferentemente do MEC, há possibilidade de escolha dessas matérias. O MEC impõe tais matérias e ponto final. Na instituição internacional, você tem a possibilidade de escolhê-las. O colégio optou por algumas e convidou os professores. Poderíamos aceitar ou não. (ENTREVISTA, 25/9/14)

O professor André entende que a instituição internacional é mais flexível do que o MEC por apresentar um modelo em que é possível escolher disciplinas de áreas acadêmicas relacionadas a ciências humanas, artes, exatas, línguas e literatura, ainda que algumas pré-definições sejam imutáveis. Ele ainda entende que tanto o MEC quanto a BB apresentam um currículo pronto e que suas escolhas profissionais estão na forma como trabalhar os conteúdos.

O MEC também impõe, né, tais conteúdos que você tem que dar. Como você vai dar, aí já é uma outra história. Você tem essa liberdade, mas o currículo é pré-definido. Acho que é válido até por uma questão de padronização. Não dá pra você mensurar, por exemplo, o crescimento ou o decréscimo de uma determinada faixa etária sem ter parâmetro (ENTREVISTA, 25/9/14).

Nesse caso, quando André diz ‘Acho que é válido até por uma questão de padronização’, não considera um problema o fato de o currículo vir pronto, por valorizar as formas de medição e comparação do aprendizado em âmbito nacional com o internacional. As provas nacionais, como o ENEM, as provas da instituição internacional que certificam o ensino bilíngue da Escola Intercultural e as provas de proficiência linguística de Cambridge, do Instituto Cercantes da Espanha e do Ministério de Educação Alemão, que a escola também oferece, são exemplos dessa forma de avaliar e reconhecer/validar o aprendizado. Os professores parecem entender que essa é uma boa forma de trabalhar e não parecem querer se envolver tanto assim nas decisões políticas da escola.

Já quando se trata da adaptação do currículo à realidade dos alunos, o professor João mostrou confiança em ressaltar que ele toma decisões baseadas em sua experiência, no seu conhecimento sobre metodologia, sobre as necessidades dos alunos e sobre o tempo necessário ao desenvolvimento de cada assunto.

A gente que vai acabar colocando lá dentro uma metodologia que é tua também. Mas muita dúvida foi aparecendo com isso porque a gente tem um projeto novo. Então eu procurei inicialmente seguir ao pé da letra o que havia ali no manual do professor. Mas aos poucos você vê que você acaba interagindo pela tua parte, pela tua vontade. Conforme, por exemplo, dentro de uma quantidade de aulas X que é pra um determinado conteúdo, eu resolvia: “Não, isso aqui eles reagem mais rapidamente, eu posso resumir um pouco mais, porque lá na frente um conteúdo que eu sei que é mais pesado, eu vou usar mais tempo e vai ser melhor pra mim?”. Nisso eu tenho liberdade, porque sou o professor da disciplina e eu que organizo o meu tempo. Então eu preparei o cronograma baseado no que eu achava que o programa colocava também, mas depois eu via necessidade de fazer algumas adequações. É dentro disso que eu vejo que eu

estou interferindo, que estou usando a minha metodologia, minha experiência (ENTREVISTA, 6/10/14).

O professor João também utiliza sua agentividade quanto toma a iniciativa de pedir para que a escola organize encontros com outros profissionais do Brasil que oferecem o mesmo modelo de ensino bilíngue que a escola adotou. Ele afirma querer tirar dúvidas com profissionais mais experientes e trocar ideias sobre o que está dando certo e as dificuldades de trabalhar o currículo em sala de aula. Assim, situações em que alguns aspectos pudessem ser compartilhados por educadores nessa área poderiam contribuir para responder questões apontadas pro ele, como

Perguntas básicas: Como é que é, você faz todos os exercícios do livro? Quanto tempo você tem? Como é que eles foram no simulado? Você tá fazendo muitas aulas expositivas? Qual é a metodologia que você está usando? Pode me dar alguma ideia? Eu tenho uma ideia também... uma troca. E isso não teve. E isso pro pessoal que mora nos EUA é muito mais fácil. São várias escolas dessa instituição internacional. E aqui a gente tem uma cidade próxima, que é perto e longe ao mesmo tempo, porque não conseguimos entrar em contato (ENTREVISTA, 6/10/14).

João está preocupado em seguir as práticas e a conduta do currículo internacional e essa etnografia mostra como há forças distintas atuando nesse contexto de ensino bilíngue. Mesmo que o professor mostre confiança em sua experiência e conhecimento para tomar decisões, ainda há uma preocupação em estar tomando decisões consideradas corretas pela instituição internacional.

Dentro disso, eu procurei seguir o que o programa estabelecia, mas dentro de uma série de dúvidas que você acaba tendo, você acaba tendo que fazer de alguma maneira e você acha que é assim que tem que acontecer. Então a minha autonomia prevaleceu na maior parte das vezes. Agora, até que ponto eu deveria usar essa minha autonomia, se estou usando de forma correta ou não, eu ainda gostaria de discutir (ENTREVISTA, 6/10/2014).

O modo de pensar do professor João – “Então a minha autonomia prevaleceu na maior parte das vezes. Agora, até que ponto eu deveria usar essa

minha autonomia, se estou usando de forma correta ou não” – reflete os dilemas e contradições vividos por professores que, ao mesmo tempo em que exercitam sua agentividade enquanto profissionais formados e experientes, fazendo escolhas em termos de adaptação do currículo, planejamento das aulas e metodologia, também entendem como válida a opção da Escola Intercultural de escolher uma instituição reconhecida internacionalmente, com um currículo pronto, para dar credibilidade ao ensino bilíngue da escola, e sentem-se comprometidos em seguir as orientações da Beyond Borders.

2.4.3 Os alunos da turma 1ºB

A primeira turma de ensino bilíngue do ensino médio da escola, que chamarei de turma 1º B, é um grupo formado por doze alunos, entre 14 e 15 anos de idade. Todos passaram por um processo de seleção no início de 2013 para avaliar o nível de proficiência em inglês, de modo a garantir que pudessem acompanhar as aulas e estivessem aptos aos exames de qualificação internacional da instituição Beyond Borders, que acontecem no final do curso e são avaliados por examinadores externos. Portanto, a maioria deles consegue se expressar com fluência verbal e escrita em situações informais, além de conseguir discutir e expressar opiniões, em inglês, sobre temas concernentes a atualidades.

Eles passam o dia na escola e, além do tempo de estudo presencial, ainda há uma demanda de tarefas e de estudos para provas semanais. Dado o acúmulo de atividades, os alunos sentem que têm uma alta carga de tarefas e precisam estudar bastante. Essa fase de adaptação ao ensino médio também acontece com os alunos que não fazem o ensino bilíngue, mas os que participam dessa modalidade, em especial, têm demandas extras para conciliar.

No início do ano de 2013, no grupo composto por doze alunos, todos eram brasileiros. No entanto, alguns meses depois, chegou uma aluna americana, filha de pais brasileiros que moraram muitos anos nos EUA, mas que decidiram voltar ao Brasil. Havia também uma aluna brasileira que estudou um ano na Inglaterra, uma que estudou na Itália e outra que estudou em Portugal. Entre os demais, todos tinham alguma experiência de vivência em outros países e trouxeram, constantemente, essa experiência e referências culturais dos países que visitaram para a sala de aula.

Mesmo tendo uma boa proficiência linguística, de acordo com parâmetros de ensino de línguas de teorias aquisicionistas, muitos ainda demonstram certa insegurança no uso da língua inglesa e na relação dessa língua com sua identidade de falante bilíngue. Quando questionados por mim durante a entrevista em grupo sobre o fato de serem ou não bilíngues, foi

interessante perceber as diferentes perspectivas dos participantes em relação a suas práticas de linguagem. Muitos alunos do 1º B expressam a visão do bilinguismo balanceado³², entendendo que não são bilíngues por não se considerarem com proficiência ‘nativa’ na língua inglesa.

Para Sridhar (1994 *apud* MAY, 2014) a força da autoridade do falante nativo em termos de um ideal de proficiência faz com que os considerados falantes não-nativos sejam vistos como falantes de interlínguas, ao invés de serem considerados bilíngues bem-sucedidos. Assim, são condenados a um permanente estado de subalternidade. Essa visão, fortemente presente no meio educacional, corrobora a insegurança dos alunos do 1º B em relação a seu *status* de falantes bilíngues.

Para May (2014) e Garcia (2009), questões vistas como um problema em teorias de aquisição, como a transferência entre línguas, são, na verdade, centrais para a interação dos falantes bilíngues na ecologia do multilinguismo. O defeito vira riqueza, a partir da mudança da lente pela qual se olha. Alguns alunos, como o Luiz, expressam dúvida em relação a essa questão:

Talvez a gente não tenha esse sentimento de ser bilíngue porque a gente nunca teve a experiência de morar fora, num país que fala inglês. Talvez por isso que a gente se sinta meio inseguro. Mas eu acho que a gente já pode ser considerado bilíngue porque a gente já sabe comunicar tudo o que a gente quer de um jeito mais básico, assim. (ENTREVISTA, 11/7/14)

A constatação de Luis, ainda que um pouco insegura, está relacionada a uma expectativa de proficiência idealizada como perfeita e que somente pode ser adquirida se houver uma vivência no país em que os ‘falantes nativos’ moram (RAJAGOPALAN, 2003). Ao mesmo tempo, ele se mostrou em dúvida porque entende que “já sabe comunicar tudo o que [...] quer”, ou seja, ele consegue se comunicar de forma eficaz e negociar seus usos da linguagem para que haja entendimento (CANAGARAJAH, 2013b). Já a aluna Marta, que sempre se mostrou mais crítica em muitas situações dentro de sala de aula e em entrevistas, sente-se segura em afirmar sua identidade bilíngue:

Eu me considero bilíngue porque eu acho que eu e todos aqui conseguem entender o necessário pra se virar. Você pode passar algum perrengue. Só que até aqui [no Brasil]

³² Diferentes visões sobre bilinguismo e a força da ideologia monolíngue serão discutidos no capítulo 4.

a gente tem algumas vezes que falam algumas coisas que eu, por exemplo, não entendo algumas palavras que já falaram pra mim em português mesmo. E eu acho que eu seria capaz, se eu fosse morar em algum país que fala inglês, eu acho que eu seria capaz de me virar. (ENTREVISTA, 11/7/14)

Ao afirmar com confiança sua identidade bilíngue, mesmo sem ter uma proficiência equiparada ao nativo americano ou britânico, Marta utiliza sua agentividade e a linguagem para questionar ideologias relativas à proficiência, autoridade do falante nativo e bilinguismo. Firth e Wagner (1997) argumentam que, pelas teorias de aquisição, os chamados aprendizes de inglês são, na verdade, bilíngues competentes, que usam o inglês como língua franca de várias formas em sua rotina diária, para diferentes propósitos, em diferentes contextos sociais. Essa noção de bilinguismo também é discutida por Garcia (2009; 2014) nos conceitos de bilinguismo dinâmico e translinguagem. Esse último conceito será aprofundado no presente trabalho nos capítulos 3 e 5.

Nesse capítulo, apresentei a metodologia da pesquisa e as considerações éticas mais relevantes durante a análise das práticas de linguagem do campo social em questão. Também descrevi minha entrada em campo, a Escola Intercultural e seu entorno. Também expliquei quem são os professores e alunos da turma 1º B, suas experiências com as línguas de seu repertório e algumas de suas preocupações em relação a suas práticas de linguagem. Agora passo para o referencial teórico, no qual discutirei questões referentes ao histórico que levou o inglês a ter a importância e o *status* do qual desfruta hoje no mundo, já que o inglês é a primeira opção de língua adicional em modelos de ensino bilíngue de escola. Dessa forma discutirei questões macro que influenciam o contexto micro analisado no presente trabalho.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesse capítulo apresentarei diferentes formas de se entender a expansão do inglês e diferentes modelos de análise sobre as diversas formas que o inglês tomou em diferentes partes do mundo. Essa discussão relaciona-se ao fenômeno da globalização, que se faz relevante na análise do contexto de minha pesquisa pelo fato de fazer parte do contexto macro que influencia a vida dos participantes do contexto situado estudado. O ensino bilíngue de escolha, português-inglês, espalhou-se no Brasil, em primeiro lugar, pela posição e *status* adquirido pelo inglês no mundo. A influência da língua inglesa atualmente e fenômenos chamados de mundialização do inglês ou inglês como língua franca deram-se por diversos fatores históricos, como a colonização inglesa, o fortalecimento econômico dos EUA após a final da 2ª Guerra Mundial, a indústria de tecnologia e a indústria cultural norte-americana. A expansão do inglês e o *status* atrelado a essa língua foram possíveis devido ao fenômeno da globalização. Foram esse *status* e força econômica que fizeram com que o inglês fosse a língua escolhida para o ensino bilíngue da Escola Intercultural. Além disso, as possibilidades de trocas culturais vividas pelos participantes da turma de ensino bilíngue analisada também se dão tendo como pano de fundo a globalização. Outro aspecto interessante a ser considerado é o fato de organizações internacionais como a Beyond Borders, que dá suporte ao ensino bilíngue da Escola Intercultural, terem crescido e se tornado tão influentes justamente pelas condições favoráveis oferecidas pela globalização. Assim, aspectos econômicos, culturais e políticos da globalização influenciam e são influenciados pelo contexto situado que analiso.

Ainda discuto nesse capítulo o mito do falante nativo e sua influência em diferentes modelos de ensino bilíngue e nas políticas educacionais de línguas. Por fim, analiso o conceito de translíngua e sua relevância dentro da área de educação. Na seção seguinte, discuto diferentes formas de entendimento sobre a expansão do inglês.

3.1 EXPANSÃO DO INGLÊS

Garcia (2011) distingue três fases em estudos sobre expansão linguística: o período inicial (anos 70 e 80), no qual o fenômeno era visto como natural e como uma forma de resolver os problemas linguísticos do mundo através de estratégias de planejamento linguístico; o período crítico (anos 90) no qual as relações assimétricas de poder são problematizadas, e o fenômeno é

visto como imperialismo linguístico, cultural e midiático; e o período pós-moderno (séc. XXI) no qual se discute a relação do fenômeno com a globalização e a agentividade dos falantes, que se apropriam das línguas e as ‘penetram’ com suas intenções e realidades sociais.

Durante o período crítico, autores como Phillipson (1992) e Pennycook (1994) denunciaram o discurso colonialista segundo o qual a língua se propagou de forma “natural”, como consequência de um processo global desprovido de uma política de controle e, portanto, com aura de neutralidade (ZAIDAN, 2013). O livro *Imperialismo Linguístico*, de Phillipson (1992) é citado por muitos autores como o primeiro a contestar a neutralidade no avanço do inglês e em seu ensino no mundo (CANAGARAJAH, 1995; GARCIA, 2011; SIQUEIRA, 2008; ZAIDAN, 2013; PENNYCOOK, 2000; BRUTT-GRIFFLER, 2002). Segundo Garcia (2011), Phillipson descreve a expansão do inglês como um projeto imperialista conduzido primeiramente pela imposição e depois pela persuasão. Pennycook (2000) fala de como Phillipson (1992) e ele próprio, em Pennycook (1994), denunciam a expansão global do inglês como sendo atrelada a muitas forças políticas, econômicas e culturais. O autor dá como exemplos a dominação midiática norte-americana, a influência de corporações internacionais em muitos países e propagação de certos tipos de cultura e formas de conhecimento, moldando a “nova ordem mundial”.

Pennycook (1994) fala da noção de mundialização para apontar para a posição e *status* que o inglês adquiriu e como ele está inserido no mundo. Ele argumenta que o discurso da mundialização do inglês emergiu por causa da forma como as disciplinas de Linguística e Linguística Aplicada o posicionaram dentro de certas relações com discursos de desenvolvimento, economia global e ensino da língua inglesa. Para Pennycook, o discurso dessas disciplinas articulou a visão atual sobre a presença global do inglês e sobre o ensino da língua inglesa. Nas palavras do autor:

A base positivista e estruturalista desse discurso, juntamente com sua conexão com o desenvolvimento e mais recentemente com orientações mercadológicas, tem sempre salientado a neutralidade, benefícios, e normalidade da expansão do inglês enquanto ignora uma

série de questões sociais, culturais e políticas³³
(PENNYCOOK, 1994, p. 180).

Rajagopalan (2003) cita alguns autores que criticam o avanço da língua inglesa e da globalização, como Huntington (1997), que fala da globalização como estadunização e Pennycook (1998), que diz que tanto a língua inglesa como a disciplina estão impregnadas da ideologia de colonização. Brutt-Griffler (2002) explica que a premissa do imperialismo linguístico está baseada na aceção de que o inglês representa um projeto culturalmente imperialista que, necessariamente, incute a cultura da língua inglesa nas mentes de seus aprendizes.

Alguns fatores históricos que são abordados pelos autores do período crítico, incluindo Phillipson (1992), se relacionam: a) ao período de colonização (séc. XIX), quando a expansão da língua dos colonizadores se deu muitas vezes à custa do silenciamento e morte de indígenas (GARCIA, 2011); b) ao prestígio internacional adquirido pelo inglês por estar relacionado aos avanços nas áreas da ciência, da tecnologia e indústria cultural; e c) à concentração de grande poder econômico, político e militar pelos Estados Unidos após os movimentos de independência das colônias e o fim da Segunda Guerra Mundial (SIQUEIRA, 2008). No final do século XX, segundo Schütz (2007 *apud* SIQUEIRA, 2008), também houve o rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de telecomunicação, concentrados principalmente pelos EUA, além da expansão do ensino de inglês pelo mundo, que promove uma língua inglesa seguindo padrões de um falante nativo ideal e difunde a cultura dos países anglofônicos, movimentando uma indústria multibilionária, a qual atinge um público de praticamente todas as partes do mundo.

Depois da publicação de Phillipson, houve um movimento de resposta da comunidade acadêmica, reconhecendo a importância do trabalho, mas também problematizando a visão pessimista e fatalista do autor. Segundo Siqueira (2008), autores como Friedrich (2000) responderam dizendo ser possível transformar em um instrumento de empoderamento o que é considerado por alguns uma ferramenta de opressão e Bisong (1995) respondeu que, apesar da força dos argumentos e do peso das evidências de Phillipson, interpretar as pessoas de países como a Nigéria como meras vítimas passivas do imperialismo, desconsiderando as escolhas que as pessoas fazem em termos

³³ “The positivist and structuralist basis of this discourse, along with its connection to development and more recently marketplace orientations, has constantly stressed the neutrality, beneficiality and normalcy of the spread of English while ignoring a range of social, cultural and political issues”.

de como usam suas línguas, não corresponde à realidade de uma sociedade multilíngue e multicultural. Rajagopalan (1999) reconhece a legitimidade dos argumentos de Phillipson, mas afirma que um real entendimento do *status* do inglês no cenário mundial atualmente só pode ser alcançado se for dissociado das condições coloniais de sua difusão inicial. Nas palavras do autor:

O panorama alternativo que desejo apresentar para a apreciação dos leitores é este: se o inglês é o que é hoje, é sem dúvida devido a diversas razões históricas, e não faz sentido querer que a história fosse diferente. Mas, quando se trata de contar esta história, temos uma questão totalmente diferente. Creio que podemos aprender a contar a história da língua inglesa de forma diferente e que poderá ser mais fiel ao modo como as línguas funcionam na vida real, além de ser mais agradável e menos dolorosa para a consciência dos que estão engajados em sua propagação pelo mundo nos dias de hoje (RAJAGOPALAN, 1999, p. 202).

A discussão acima sobre como o inglês é apropriado pelas pessoas na vida real nos remete à terceira fase de estudos de expansão linguística descrita por Garcia (2011), os estudos pós-modernos, que consideram a agentividade dos falantes e investigam como as forças discursivas e globais influenciam práticas de linguagem em decorrência da globalização.

Para entender essa terceira fase, é importante refletir também sobre como o fenômeno da globalização pode ser entendido e interpretado. Block (2006) discute a visão de diferentes autores sobre o início da globalização. Alguns autores têm uma visão histórica e consideram o fenômeno antigo. Outros autores situam o fenômeno da globalização nos últimos 35 anos. Segundo o autor, embora haja divergências sobre o início da globalização, há um consenso entre os autores sobre as características gerais do fenômeno, as quais incluem o fato de a globalização ser um “processo observável contínuo de interligação cada vez maior e mais intensa de comunicação, eventos, atividades e relacionamentos acontecendo no nível local, nacional e internacional³⁴” (BLOCK, 2006, p. 3). Rajagopalan (2003) também fala dos destinos de diferentes povos como estando cada vez mais interligados, tanto cultural como economicamente. O autor atribui a possibilidade das pessoas de

³⁴ “observable ongoing process of the increasing and ever-more intensive interconnectedness of communications, events, activities and relationships taking place at the local, national or international level”.

diferentes regiões do mundo poderem se relacionar ao rompimento de inúmeras barreiras comerciais, econômicas, culturais e de informação entre países.

A seguinte definição de globalização foi apresentada pelo sociólogo Nederveen Pieterse (2009):

A globalização é um processo objetivo e empírico de crescente interligação política e econômica; um processo subjetivo que se manifesta na consciência como a consciência coletiva de uma crescente interligação global; e receptor de projetos globalizantes que procuram moldar condições globais ³⁵(NEDERVEEN PIETERSE, 2009, p. 16-17).

Para Block (2006), na definição acima, Nederveen Pieterse inclui três características gerais do termo: a visão sociológica, a consciência das pessoas de sua condição humana global, e a motivação política, que criou organizações como o Banco Mundial, a Anistia Internacional e movimentos antiglobalização. A tentativa de identificar características gerais da globalização foi o foco de estudo de muitos pesquisadores e sociólogos, que chegaram ao consenso de que é impossível discutir um aspecto da globalização de forma completamente isolada. Como afirma Block (2006), discussões sobre economia global inevitavelmente entram em discussões sobre política global; discussões sobre o imperialismo norte-americano consideram não somente fatores econômicos, mas também políticos e culturais; discussões sobre globalização e migração não podem ser dissociadas de cultura e identidade; e discussões sobre tecnologia global entram em questões sobre cultura e novas economias baseadas em tecnologia.

Entre os quadros de análise que procuram capturar a pluralidade de ângulos da globalização mencionados pelo autor, considero que o quadro desenvolvido por Arjun Appadurai (1990) ajuda a entender a realidade macro da qual os participantes da presente pesquisa fazem parte. Ele fala de cinco dimensões de fluxo culturais globais: fluxo de pessoas (migrantes, asilados, exilados, turistas), fluxo de tecnologia (componentes de *hardware* e *software*, conhecimento técnico), fluxo de dinheiro (bolsas de valores, especulações de *commodities*), fluxo de informação (diferentes meios de comunicação, internet)

³⁵ “Globalization is an objective, *empirical process* of increasing economic and political connectivity, a subjective process unfolding in consciousness as the collective *awareness* of growing global interconnectedness, and a host of specific globalizing *projects* that seek to shape global conditions”.

e fluxo de ideias (direitos humanos, ambientalistas, movimentos pelo livre comércio, medo do terrorismo).

É importante registrar aqui também a ressalva de pesquisadores com olhar crítico, que não nos deixam esquecer da assimetria desses fluxos, especialmente no que diz respeito a produtos, ideias e discursos (PHILLIPSON, 2000) e ao espírito do imperialismo e do colonialismo ainda existentes na intervenção de alguns países, como os Estados Unidos, em questões de outros países (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2008).

O fluxo global de todos os elementos citados anteriormente foi o pano de fundo para o fortalecimento dos países de língua inglesa, e, conseqüentemente, o fortalecimento dessa língua, que se tornou a opção número um no ensino bilíngue de escolha no Brasil e no mundo. Novas funções comunicativas surgiram em decorrência da globalização, para responder ao movimento de capital e pessoas pelo mundo e à proliferação de novos produtos e serviços. Isso levou as pessoas a quererem participar dessa nova ordem mundial e a terem uma atitude positiva em relação ao aprendizado de uma língua, no caso o inglês, que abriria as portas desse novo mundo. De acordo com Leffa, 2002 (*apud* SIQUEIRA, 2008), o próprio Phillipson, mais tarde, reconheceu que o inglês pode ser útil de muitas maneiras.

Garcia (2011) diz que, para ela, a expansão aconteceu pela associação da língua inglesa com o fenômeno da globalização e com o progresso tecnológico e econômico que se seguiu. Nas palavras da autora, “assim como o inglês foi disseminado em outras culturas, outras culturas e línguas também foram disseminadas no inglês, que tomou diferentes formas pelo mundo³⁶” (GARCIA, 2011, p.409) Essa forma de pensar é condizente com a terceira fase de estudos de expansão linguística, os estudos pós-modernos, com a qual também concorda Moita Lopes (2008), para quem o inglês é “uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes” (MOITA LOPES, 2008, p. 318). O autor fala da possibilidade de pessoas deixarem de ser dirigidas e passarem a dirigir seus mundos, construindo discursos de oposição ao “império” e ao que ele chama de “designs globais”.

Mesmo não desconsiderando as relações de poder e interesses imperialistas, ideológicos e mercadológicos inerentes aos designs globais, o autor entende que os falantes podem lidar com esses interesses de várias

³⁶ “... as English has spread across cultures, cultures and languages have spread across English, enabling people to appropriate it differently to express global and local messages”.

formas, através de agentividade e resistência. Usando o constructo de performatividade, ele fala da linguagem como um lugar de ação no mundo e como forma de construir o mundo social, podendo, nessa construção, gerar novos significados. Como explica o autor:

Uma visão performativa de linguagem como parte de uma teorização nas margens constitui uma alternativa para lidar com os *designs* globais em termos de quem somos em nossas histórias locais, não no sentido de manter uma essência identitária, mas de re-inventar a vida social.” (MOITA LOPES, 2008, p. 326)

Em relação à realidade brasileira, o autor acredita que o domínio dessa língua global por uma parte significativa da população (não apenas as classes privilegiadas) nos capacitará não só a acessar o mundo da “tecnologia anglo-americana”, mas, principalmente, a participar desse jogo global em todas as instâncias de forma ativa e em pé de igualdade com os outros países, em especial os desenvolvidos (MOITA LOPES, 2005 *apud* SIQUEIRA, 2008).

Uma das formas de responder a essa realidade, em vez de proibir estrangeirismos, por exemplo, é o que Rajagopalan (2003) chama de uma atitude mais saudável, de investir em estratégias de empoderamento, providenciando melhores condições de lidar com essa nova realidade, em vez de se esconder por trás de uma muralha de autoisolamento. Até porque, como disseram Cox e Assis-Peterson (2013), o inglês mundial (que será discutido com mais profundidade na seção 3.3) chega “aos confins da Terra” através das infovias. Nas palavras das autoras: “Isso significa que praticamente todos nós temos em nosso repertório uma competência mínima ou de reconhecimento do inglês do mundo, dependendo dos encontros que tivemos com essa língua em nossa trajetória de vida” (COX; ASSIS-PETERSON, 2013, 164).

Apresentei, nessa seção, três fases de estudos sobre a expansão do inglês, que entenderam a expansão primeiramente como algo ‘natural’, depois como imperialismo, e, por último, como uma apropriação das pessoas, que moldaram a língua para seus próprios fins. Discuti fatores históricos que levaram o inglês a adquirir tanta importância no cenário mundial e expus a forma de ver a expansão que adotei no presente trabalho, qual seja, uma visão que, não desconsiderando as relações de poder e interesses imperialistas, ideológicos e mercadológicos inerentes ao ensino da língua inglesa, entende que os falantes podem lidar com esses interesses de várias formas, através de agentividade e resistência, para conseguir acessar novos mundos através da língua inglesa em seus próprios termos. Na próxima seção, discutirei o mito do falante nativo e sua autoridade no ensino de línguas.

3.2 STATUS DA LÍNGUA INGLESA E DO FALANTE NATIVO

A discussão sobre o mito do falante nativo e o *status* da variedade de prestígio da língua inglesa é relevante para meu trabalho pela influência que esse ser mitológico exerce no imaginário dos participantes do contexto que investigo. No entendimento de Assis-Peterson e Cox (2013), a hegemonia americana difundiu o inglês pelo mundo, fortalecendo assim o *status* do *American English*, desejado e estudado por todos aqueles seduzidos pelo poder político, militar, científico, tecnológico, econômico e cultural dos EUA.

No campo educacional, a figura do falante nativo sempre foi ressaltada como o objetivo final a ser alcançado por estudantes de idiomas. De acordo com Rajagopalan (2004), mesmo com a mudança de foco da concepção chomskiana de competência linguística para a concepção hymesiana de competência comunicativa, a figura do falante nativo sempre foi o ideal a ser atingido, e a forma de medir a eficácia de políticas de línguas, metodologias, qualidade de materiais didáticos e proficiência linguística dos alunos. Nas palavras de Rajagopalan:

Em outras palavras, a autoridade do nativo – ou melhor, sua infalibilidade divina – foi preservada mesmo nas abordagens aparentemente mais libertárias de ensino de línguas, que acompanharam o processo pelo qual o ensino de línguas se libertou da subserviência da linguística teórica como sua única disciplina de referência, e começou a olhar para um leque de disciplinas para insights que poderiam informar sua prática³⁷ (RAJAGOPALAN, 2004, p. 114).

A autoridade do falante nativo também estava presente na realidade encontrada por Byrd Clark (2009) em seu estudo das identidades de canadenses de origem italiana que estudavam literatura francesa para lecionar no Canadá. A autora mostrou que o investimento dos estudantes em sua pesquisa não era tanto na língua a ser aprendida, mas sim nas ideologias e representações da língua e cultura relacionadas a ela.

³⁷ “In other words, the native’s authority—nay, his or her God-like infallibility—was preserved even in the seemingly more libertarian approaches to language teaching that accompanied the process by which language teaching freed itself from its subservience to theoretical linguistics as its sole feeder discipline, and instead began looking at a host of disciplines for insights to inform its own practice”.

Byrd Clark (2009) fala de como os discursos de globalização, particularmente a nova economia globalizada e o que ela chama de mercados linguísticos internacionais, estão posicionando e deslocando o valor das línguas. A valorização de certos tipos de bilinguismo tem um profundo impacto na vida das pessoas, apresentando limites, oportunidades, e obstáculos, enquanto ao mesmo tempo criam espaço para vozes serem ouvidas. Ela também fala de como isso é observável nas interações cotidianas.

O fato de os alunos quererem aprender não só a língua, mas também a cultura, quererem pertencer a esse clube inatingível de nativos americanos ou britânicos e idealizar esses personagens, é o que motiva as teorias de imperialismo linguístico do inglês. Norton (2013), em seu estudo com imigrantes que foram morar Canadá, fala de comunidades imaginadas como se referindo a grupos de pessoas com as quais nos conectamos pela imaginação, que não são tangíveis na realidade imediata, e que, para aprendizes de uma língua, pode ser a comunidade de falantes de uma determinada língua, atrelada a certo estado-nação político, ao qual o aprendiz almeja pertencer.

Além disso, o ensino da língua inglesa volta-se muito ao doutrinamento numa cultura exotizada concentrada mais nos EUA e na Inglaterra, que é ensinada e aprendida com algo melhor, mais sofisticado do que a cultura e língua dos estudantes. Norton (2013), fala de como o ensino de línguas pode “exotizar o multiculturalismo ao invés de se engajar com ele de forma crítica”³⁸, (NORTON, 2013, p. 140). Ela cita Schenke (1991, p. 48) para falar de como o ensino pode desconectar-se da realidade e das relações de poder existentes nas relações entre línguas, falantes e países. Dessa forma, as discussões em sala de aula ficam restritas a excentricidades e curiosidades raciais, religiosas, de gênero e culinárias, remetendo a uma visão exótica de outras culturas, sem um aprofundamento. Norton (2013) também fala da visão crítica de Kubota (1999), que acredita que os professores de línguas devem aprofundar suas discussões e explorar como as diferenças culturais são produzidas e perpetuadas, não ficando somente em discussões superficiais e românticas sobre respeitar a cultura do outro.

Somente aprofundando discussões sobre linguagem e cultura será possível uma educação linguística crítica, que oportunize aos alunos utilizar a linguagem para seus propósitos e que incorpore aceitação e valorização de variedades linguísticas, além de negociação de sentidos como estratégia para a comunicação entre pessoas que não possuam o mesmo repertório linguístico. Para Rajagopalan (2003), destronar o falante nativo implica mudar o foco das

³⁸ “The teacher’s approach is one which exoticizes multiculturalism, rather than critically engages it”.

aulas de inglês para formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

Rajagopalan (2003) critica a categorização dos falantes de línguas como ‘nativos’ ou ‘não-nativos’ em relação a qualquer língua específica. Essa categorização não permite a possibilidade de categorias mistas e não reconhece a realidade do mundo, no qual o bilinguismo é a norma em muitas comunidades. O autor cita as realidades da África, Índia e Europa. Ele fala num aumento do multilinguismo, mas autores como Canagarajah afirmam que essa sempre foi a realidade de muitas pessoas no mundo, porém agora esse fenômeno está em maior evidência, devido à globalização. Rajagopalan trata de ondas migratórias pós-guerra e de popularização da informática como resultando de um contato crescente entre os povos.

A iterabilidade do conceito nativo é tão difícil de ser questionada porque, como nos diz Rajagopalan (2003), muitas das certezas que sobrevivem sem contestação anos a fio gozam de um *status* privilegiado, comparável a dogmas inquestionáveis que norteiam seitas e outras formas de controle de massa. A teoria chomskiana corrobora o pensamento da noção de competência perfeita do falante nativo. Nessa visão, o falante nativo sabe sua língua e pronto. Cabe ao aprendiz fazer o possível para se aproximar da competência do nativo, que é inatingível. Ele critica o conceito de nativo que emergiu do modelo chomskiano como um ser onipotente. No caso do ensino da língua inglesa, o que ele chama de veneração desmedida do nativo reforçou a ideologia neocolonialista do empreendimento. Para o autor: “o que se viu foi uma apoteose do nativo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Para Schmitz (2012) os que defendem a presença do ‘nativo’ como norma no ensino do inglês são os próprios ‘nativos’ ou os considerados ‘não-nativos’ que investiram tempo, esforço e dinheiro para serem vistos como ‘nativos’. Além da perda de poder e prestígio, os ‘nativos’ perderiam todos os produtos exportados para a ‘periferia’ na forma de metodologias de ensino, livros e dicionários (PENNYCOOK, 1989).

Schmitz (2012) também menciona a resistência a essa realidade pela indústria de ensino da língua inglesa, dominada pelos países hegemônicos e um negócio de milhões de dólares. Além disso, professores de inglês e muitos alunos investiram muito tempo para conseguir o que é considerado uma boa proficiência e agora querem defender seu capital linguístico. O autor acredita que demonstrar preferência ou reverência pelo chamado círculo interno do inglês (que será discutido a seguir) e se sentir obrigado a atender aos interesses políticos e às políticas governamentais de países hegemônicos é colocar a Linguística Aplicada num papel de subserviência.

Nesta seção, discuti a autoridade e o *status* do falante nativo no imaginário de estudantes e professores de inglês e como essa autoridade é reforçada através de material didático e metodologias exportadas pelas potências anglofônicas para o mundo inteiro, movimentando uma indústria milionária. O ensino pautado numa cultura exotizada de países como os EUA e a Inglaterra é muito comum no meio educacional, mas é possível “destronar o nativo” através de uma educação de línguas crítica, que leve estudantes a problematizar questões relacionadas ao valor de diferentes tipos de bilinguismo e diferentes línguas. Na próxima seção, discutirei os diferentes modelos de análise que buscam entender a forma que o inglês tomou no mundo e ideologias subjacentes aos diferentes modelos.

3.3 NOMENCLATURAS PARA O INGLÊS DA VIDA REAL

A partir da percepção dos diferentes usos e formas que o inglês tomou pelo mundo, muitos estudiosos tentaram entender o fenômeno da mundialização do inglês com a criação de diferentes modelos de análise. Rajagopalan (2004) fala do inglês mundial, que pertence a todos os que o falam, mas não é a língua materna de ninguém. O mesmo pensamento é expresso por Cox e Assis-Peterson (2013), que falam que o inglês é uma língua cada vez mais estrangeira para falantes de inglês e cada vez mais familiar para não falantes de inglês. Nas palavras das autoras:

Quem poderia pensar/esperar que uma conversa entabulada em uma língua que parece inglês, entre um coreano e um colombiano, pudesse soar incompreensível a um americano, britânico ou australiano, como informa a reportagem publicada no Jornal *International Herald Tribune*? Efetivamente, no inglês do mundo ninguém tem o *status* privilegiado de ‘falante nativo’ (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 156)

Canagarajah (2013b) apresenta uma visão extremamente crítica em relação aos modelos de análise dos usos do inglês no que ele chama de *zonas de contato* (*contact zones*), entendendo que os modelos chamados de Ingleses Mundiais (IM), Inglês como Língua internacional (ILI) e Inglês como Língua Franca (ILF), que serão apresentados a seguir, ainda recorrem ao constructo do falante nativo e ao conceito de língua como sistema autônomo, com fronteiras rígidas. Há um foco excessivo na gramática e na designação de uma nação para cada variedade identificada. Para Canagarajah,

O foco no produto tira nossa atenção do processo de contato, mobilidade e sedimentação que é subjacente a essas variedades. Além disso, ele nos impede de entender a dinâmica de negociação de sentidos, já que somos levados a nos concentrar na manifestação externa e superficial da forma³⁹. (CANAGARAJAH, 2013b, p. 56)

Ele fala do conceito de *semiodiversidade* de Halliday (2002) e de como a mesma palavra ou item gramatical pode adquirir novos sentidos em diferentes contextos. Assim, a análise focada somente em mudanças de forma não seria suficiente para entender o processo de geração de sentidos que leva a essas mudanças. Canagarajah fala que, sob a perspectiva da linguagem como prática social, todas as formas utilizadas na comunicação, mesmo em diferentes níveis de sedimentação e estabilização, são válidas. Segundo o autor, essa perspectiva difere dos modelos citados acima, para os quais é necessário que haja certo nível de regularidade e sedimentação para classificar variedades.

Canagarajah (2013b) explicita ainda que os modelos de análise da expansão do inglês não consideram as variações que acontecem nas comunidades chamadas de ‘nativas’. A diversificação do inglês parece só interessar no caso de comunidades multilíngues ou ‘não-nativas’. Esse apagamento, para o autor, parece reforçar uma falsa homogeneidade nos usos do inglês pelos chamados ‘nativos’, além da própria divisão dos usos da língua inglesa por ‘nativos’ e ‘não-nativos’.

O primeiro modelo a ser discutido é o modelo de Ingleses Mundiais (IM), que foi um dos primeiros a ressaltar que o inglês não é monolítico e que as variedades de vários povos que o utilizavam, principalmente as variedades dos povos que tiveram colonização inglesa, não eram um inglês deficitário, mas sim outras variedades com suas próprias regras.

Mesmo assim, esse modelo trata a língua como um sistema com regras claras, o que levou estudiosos a uma busca desenfreada por classificar variedades do inglês e designar comunidades às quais elas pertenceriam. Essa classificação de variedades iniciou nesse modelo de IM e na definição dos círculos concêntricos de Kachru, que identificam os falantes como nativos no círculo interno, segunda língua no círculo externo e estrangeiros no último círculo, chamado de círculo em expansão. Assim, os nativos estão no centro e são tidos como os geradores da norma linguística, que é passada para os

³⁹ “The focus on the product also takes away our attention from the processes of contact, mobility, and sedimentation that underlie these varieties. It also prevents us from understanding the dynamics of meaning-making practices, as we are made to focus on the superficial outward manifestations of the form”.

falantes dos outros círculos. Na visão de Canagarajah (2013b), a autoridade do nativo está bem presente nesse modelo. Além disso, o conceito de estado-nação, que é questionado por muitos estudiosos pós-colonialistas, é utilizado como referência para classificar os tipos de inglês. Os estudiosos de IM (Inglês Mundiais) estão agora reconhecendo as diversas variedades dentro dos estados-nação, mas o constructo estado-nação ainda é central nesse modelo.

Pennycook (2010a) também critica a tentativa de identificação de variedades como uma “estratégia enumerativa”, que iniciará uma corrida sem fim para identificar mais e mais variedades. A ironia desse modelo é que a premissa de categorização de variedades que levou ao reconhecimento da língua dos falantes do círculo externo também levou à exclusão e discriminação de variedades não categorizadas, como, por exemplo, a fala de certas comunidade rurais e urbanas na Tanzânia, Sri Lanka e Índia, que são consideradas incorretas (CANAGARAJAH, 2013b). Acaba-se reproduzindo o modelo que se quer criticar por manter premissas e ideologias linguísticas relacionadas à existência de uma norma que deve ser definida e seguida. Nas palavras de Canagarajah:

Uma atividade mais produtiva seria identificar os processos que são subjacentes à construção de todas essas variedades, ou seja, a prática translíngue [...] É melhor tratar o contato e as práticas como mais primárias e as variedades como sempre emergentes e em constante mudança em diferentes níveis de localização⁴⁰ (CANAGARAJAH, 2013b, p. 59).

Para Canagarajah (2013b), para que as variedades sejam reconhecidas nos estudos de IM é necessário certo grau de estabilidade, o que deixa de fora os usos criativos e emergentes, mesmo que tenham significado e função em contextos situados. Os usos do inglês que são muito híbridos ou transitórios não são tratados como parte desse modelo. A legitimação dos modelos de IM tolera um nível mínimo de mistura entre línguas, tratando uma mistura excessiva como incompetência.

Em relação aos usos dos países do chamado círculo em expansão, há evidências que mostram que os falantes desses países não seguem as normas do círculo interno e, ainda mais importante é o fato de que, devido à

⁴⁰ “A more productive undertaking is to identify the processes underlying the construction of all these varieties, that is, the translanguing practice [...] It is better to treat contact and practices as more primary and varieties as always emergent and changing at diverse levels of localization”.

intensidade do uso do inglês nesses países, há estudiosos que argumentam que eles também criam normas sobre seu uso do inglês.

Já o modelo de IM entende que as variedades locais emergiram de uma variedade original que pertence a um falante nativo do círculo interno, como explica Canagarajah:

As iniciativas locais dos círculos externo e em expansão em se apropriar dos recursos linguísticos do inglês e dar novas indiciabilidades para eles parecem receber menos atenção pela orientação centrífuga que dá mais importância às variedades do falante nativo na expansão do inglês⁴¹ (CANAGARAJAH, 2013b, p. 61).

Outra questão que merece destaque é o fato do modelo de IM não discutir o contato entre os círculos, focando somente em variedades dentro de cada círculo. Enquanto se dedica à classificação das variedades de cada estado-nação, o IM deixa de considerar as complexidades do contato transnacional.

Nos modelos que discutirei a seguir, chamados de Inglês como Língua Internacional (ILI) e Inglês como Língua Franca (ILF), o nativo é tido como parâmetro no sentido de ser oficialmente excluído dos dois modelos, e qualquer interação com um falante considerado nativo não faz parte das análises desses estudos. Novamente o conceito de língua como sistema autônomo e relacionada a uma comunidade específica, ao qual o falante pertence, é utilizado na teorização. A tentativa de criar uma variedade geral neutra do ILI acaba por reproduzir o que pretende criticar, porque, na tentativa de reconhecer os usos dos falantes considerados não nativos, acaba procurando uma nova norma, supostamente neutra, para ser imposta a todos os falantes não-nativos em suas interações.

Outro problema desse modelo, de acordo com Canagarajah, é que ele participa da estratégia enumerativa citada por Pennycook (2010a), no sentido de também buscar a identificação de variedades. Os estudiosos desse modelo propõem que seja utilizada uma variedade transnacional e neutra do inglês com suas próprias normas, entendendo, assim, que os falantes trocariam sua variedade por essa variedade neutra em contatos transnacionais.

O ponto mais importante para Canagarajah é o fato de que esses estudiosos sentem a necessidade de haver uma norma uniforme compartilhada

⁴¹ “The local initiative of Outer and Expanding Circles in appropriating English resources and giving new indexicalities appears to receive less complexity because of the centrifugal orientation that gives more importance to the native speaker varieties in language spread”.

mundialmente para que as pessoas possam se engajar em comunicação translocal e relacionamentos cosmopolitas. Ele critica essa língua neutra como sendo um retrocesso em relação à democratização iniciada pelos modelos de ILI. A necessidade de adotar uma variedade específica reacende as mesmas questões sobre poder e hegemonia que motivaram as pessoas a modificar e se apropriar do inglês em primeiro lugar.

Canagarajah fala ainda de uma terceira categorização, o modelo de estudos de inglês como língua Franca (ILF), focando nos trabalhos de Jenkins e Seidhofer. A diferença desse modelo para o modelo de ILI é que há uma valorização da criatividade dos falantes não-nativos, e a norma é entendida como uma coconstrução a partir de normas multilíngues. Outra diferença é que os estudiosos de ILF utilizam dados empíricos com *corpus* de falantes não-nativos para identificar as características linguísticas consideradas centrais para o entendimento do ILF em interações de falantes do círculo em expansão de Kachru. Os estudos de ILF procuram analisar a forma e regras gramaticais dos usos dos falantes não-nativos, procurando as similaridades nos usos dos falantes. O foco das pesquisas está mais em fonologia do que em pragmática. Canagarajah contrapõe essa forma de análise à orientação translíngua, pela qual não é necessário haver um repertório compartilhado, e o sentido dado às formas linguísticas não é definido *a priori*, mas emerge do local situado.

Segundo Jenkis (2000, 2003 *apud* SCHMITZ, 2012), os defensores do inglês como língua franca sugerem um desligamento do idioma das normas de falantes nativos anglo-americanos. Schmitz (2012) descreve as mudanças do cenário do inglês no mundo que levaram aos estudos sobre ILF como sendo o avanço do inglês e de seu uso mais por ‘não-nativos’ do que ‘nativos’, além da luta de falantes de variedades linguísticas advindas da colonização pelo reconhecimento de suas variedades como legítimas. A definição de Jenkins (2007 *apud* SCHMITZ, 2012, p. 260) para ILF é de que ele é “uma língua emergente que existe por seus próprios méritos e está sendo descrita em seus próprios termos⁴²”.

Para Jordão (2014), na perspectiva do ILF, “nós, brasileiros falantes de inglês, estaríamos libertos e autorizados a utilizar nossas próprias idiossincrasias, que poderiam na verdade constituir uma variedade do ILF” (JORDÃO, 2014, p. 20). Por trás da aparente liberdade que dariam aos falantes, os estudos de ILF buscam analisar o modo como os falantes utilizam a língua inglesa para tentar categorizá-la e analisá-la formalmente.

⁴² “... an emerging language that exists in its own right and is being describe in its own terms”.

Essa proposta é criticada por Canagarajah (2013b), que diz que essa tentativa de categorização é a repetição do próprio modelo do qual se busca distanciamento, ou seja, o modelo de valorização e imposição de uma variedade de prestígio. Pennycook (2010a) também critica a tentativa de categorização de variedades linguísticas presentes em denominações como ILF e apresenta como realmente relevante a discussão dos diferentes posicionamentos em relação ao inglês baseados em diferentes concepções de língua(gem). Jenkins, Cogo e Dewey (2011 *apud* JORDÃO, 2014) falam em ILF como uma variedade a ser aprendida, inclusive por ‘nativos’. Se é necessário aprender essa suposta variedade, haveria novamente a questão normativa da língua em questão. Quem decide quais são as regras da gramática da ILF? Quantas variedades existiriam? Seriam com certeza muitas, e não haveria relevância social e política em concentrar esforços para categorizar e oficializar essas supostas variedades. Concordo com Pennycook e Canagarajah, no sentido de que estaríamos fugindo da questão central, que é a própria imposição de regras de variedades de prestígio aos aprendizes.

Canagarajah fala de estudiosos de ILF, como Christiane Meierkord, que descrevem dados de pesquisas que contradizem a possibilidade de existência de uma variedade estável e que demonstram que diferentes estratégias são usadas por diferentes falantes. A partir desse tipo de dados, estudiosos de ILF passaram a reconhecer a diversidade de usos do inglês pelos falantes considerados não-nativos. Como nos diz Canagarajah:

Não há variedade estável que exista em comunicação em zonas de contato. Esse tipo de comunicação funciona porque os falantes estão preparados para adotar estratégias de co-construção de normas *in situ*, e atingir inteligibilidade através de (e não apesar de) suas variedades locais e identidades⁴³. (CANAGARAJAH, 2013b, p. 64)

A partir dos dados gerados pelos estudos de ILF e de críticas à uniformização de uma variedade, Canagajajah (2013b) acredita que os estudiosos começaram a dialogar com autores que discutem a translanguagem e explorar as negociações pragmáticas em situações de contato, aproximando-se assim, cada vez mais, da perspectiva de linguagem como prática social. A

⁴³ “... there is no stable variety that marks contact zone communication. Such communication works because speakers are prepared to adopt strategies to co-construct norms *in situ*, and achieve intelligibility *through* (not despite) their local varieties and identities”.

influência do contexto adquiriu importância central em pesquisas de ILF. Mesmo assim, o autor acredita que há contradições, já que alguns estudos ainda colocam a forma e regras gramaticais em papel central com objetivo de dar legitimidade ao ILF. A tentativa de evidenciar a sistematicidade dessa variedade e seu *status* como língua é uma forma de contrapor à visão de que ela é uma forma deficiente de inglês nativo.

No ILF, há uma preocupação em separar os usos dos considerados falantes nativos. Para Canagarajah, a preocupação com o falante nativo e sua exclusão das análises acaba reforçando a noção de sua existência, e o ‘mito do falante nativo’ acaba influenciando a teorização de ILF. A diferença entre essa abordagem e a abordagem translíngue (CANAGARAJAH, 2013b; GARCIA; LI WEI, 2014) é que a própria ideia de que exista um falante nativo é questionada na abordagem translíngue. Essa nova orientação questiona visões essencializadas de falantes nativos, mas todos os falantes, inclusive estes, são incluídos no modelo como sendo capazes de negociar a língua inglesa em situações de contato através de estratégias para atingir o entendimento. Canagarajah (2013b) fala também do fato de muitos considerados nativos da língua inglesa terem outras línguas em seu repertório. Em suas palavras:

Estudar o ILF em termos de natividade é um pensamento equivocado. Todos estão envolvidos em interações em inglês em zonas de contato, independentemente da sua língua considerada nativa. O ILF deve ser estudado em termos de práticas de contato, e não do *status* de não-nativo dos falantes.⁴⁴ (CANAGARAJAH, 2013b, p. 67)

O ILF, em sua tentativa de se afastar do falante nativo, reconhece-o como realidade inquestionável. Além disso, dedica tanto esforço para descrever uma suposta nova língua, que pode terminar em uma nova normatização a partir dos padrões encontrados no *corpus* com o qual os estudiosos trabalham. Como disse Prodromou (2008 *apud* SCHMITZ, 2012, p. 273-274) “a descrição linguística tem o hábito de se transformar em prescrição pedagógica⁴⁵”.

Os avanços que os estudos de ILF trouxeram para o entendimento do inglês como uma língua de contato são relativos ao fato de os estudiosos desse modelo terem estabelecido que os falantes do círculo em expansão não

⁴⁴ “... studying lingua franca English in terms of nativeness is misleading. All are involved in contact zone interactions in English, regardless of their native speakerhood. Linguae fracae should be studied in terms of contact practices, not of non-native speaker status”.

⁴⁵ “... a linguistic description has a habit of sliding into pedagogic prescription”.

dependem das normas do círculo interno para produzir sentido e coconstruir inteligibilidade; e que os diversos tipos de inglês falados por multilíngues não são deficitários.

A abordagem translíngue, defendida por Canagarajah (2013b) é mais crítica, vai mais a fundo na compreensão do fenômeno de hibridez nas práticas de linguagem. Além disso, na abordagem translíngue não há a tentativa de categorizar uma suposta língua franca ou internacional usando a metodologia da linguística ‘tradicional’. Não há binários como nativo *versus* não-nativo. Há práticas de linguagem socialmente construídas, que, na interação, geram novas práticas, usos criativos da linguagem, e a compreensão é obtida pela negociação de sentidos e não pelo compartilhamento de um repertório linguístico exatamente igual.

Falantes de todas as variedades de inglês utilizam estratégias de negociação de sentidos para uma comunicação bem sucedida e os recursos linguísticos que utilizam, na perspectiva translíngue, não são categorizados como pertencendo a uma língua socialmente construída ou a outra. O sentido emerge do contexto através da interação, disposição e estratégias de negociação dos participantes. Essa teorização procura entender como o inglês é utilizado em todos os três círculos de Kachru e não tenta relacionar variedades a comunidades específicas.

Para a abordagem translíngue todas as variedades, incluindo as nativas, estão em constante desenvolvimento e abertas à reconstrução em práticas sociais situadas. As pessoas adotam estratégias de negociação para manter suas diferenças e ainda assim conseguem se comunicar. Segundo Canagarajah (2013b): “essa abordagem fornece uma explicação mais satisfatória [...] sobre como complexas tensões pessoais, culturais e ideológicas são resolvidas em contato entre comunidades⁴⁶,” (CANAGARAJAH, 2013b, p. 58).

O autor também explica que os outros modelos: IM, ILI e ILF, são construídos sob a tradição estruturalista, tratando a linguagem como um sistema autônomo. Já em seu modelo é possível violar o sistema, porque o sentido emerge em sintonia com outros recursos na ecologia da linguagem. Em suas palavras,

A questão é que nenhum sistema rigidamente fechado existe para assegurar a produção de sentido. O “sistema” é poroso a recursos de outras línguas, fatores ecológicos,

⁴⁶ “... it provides a more satisfying explanation [...] on how complex personal, cultural, and ideological tensions are resolved in inter-community contact”.

recursos semióticos diversos e os usos personalizados influenciados por razões de identidade e culturais⁴⁷. (CANAGARAJAH, 2013b, p. 74)

Para a perspectiva translíngua, a diversidade é a norma no estudo de inglês. Assim, essa perspectiva questiona princípios de outros modelos de que repertórios compartilhados e uniformidade de normas são necessários para uma comunicação eficaz.

Pennycook (2010b) também acredita que os modelos de IM, ILI e ILF não dão conta de explicar os usos reais da linguagem e as estratégias de negociação de sentidos adotadas pelos falantes. Esses modelos partem de uma premissa de linearidade na expansão do inglês e não consideram suas diferentes histórias. O autor fala que, apesar das aparentes diferenças entre modelos de IM e ILF, eles compartilham conceitos sobre o que é língua, sobre a expansão do inglês e a importância de separar e descrever variedades.

Ainda segundo Pennycook (2010b), precisamos considerar o que os falantes fazem com o inglês, como eles entendem a relação do inglês com sua própria condição e que novos sentidos são gerados pelo seu uso. As realidades mutáveis da vida urbana, com mobilidade intensa, populações em deslocamento, acesso a mídias diversas e engajamento com novas formas de cultura popular, levaram a misturas novas de línguas. Na medida em que aprendizes de línguas andam pelo mundo em busca de inglês ou ficam em casa, conectados por meio de computadores e celulares, são mobilizados por novas opções identitárias. Nesses fluxos transculturais, a mistura é a norma. Linguagem, culturas e identidades se misturam.

Essa visão é condizente com abordagem translíngua de Canagarajah (2013b) e também com a visão de Moita Lopes (2008), para quem o inglês deve deixar de ser visto como uma língua envolvida em imperialismo e homogeneização, e passar a ser compreendida da seguinte forma:

[...] como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais, mas na

⁴⁷ “The issue, however, is that no airtight system exists to guarantee meaning. The “system” is porous to resources from other languages, ecological factors, diverse semiotic resources, and the personalized uses influenced by identity and cultural reasons”.

expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente (MOITA LOPES, 2008, p. 333).

O autor chama esse inglês de inglês global e diz que essa língua é descentrada e utilizada em performances locais, como lugar de recriação de uma anti-hegemonia e de novos discursos, podendo, assim, construir outro tipo de globalização. Nas palavras do autor:

Considerando a sua natureza plural, os vários ingleses falados no mundo são lugares de muitos discursos, de contradições, de conflitos, de luta, de heterogeneidade discursiva ou de semiodiversidade, tornando possível aventar essa outra globalização. Os donos desses ingleses são, dessa forma, aqueles que os usam e fazem deles o que desejam, se re-inventando em novas performances identitárias e recriando o mundo (MOITA LOPES, 2008, p. 333-334).

Apresentei, nessa seção, os diferentes modelos de análise das formas que o inglês tomou no mundo. Ancorando-me principalmente em Canagarajah (2013b), descrevi os modelos de IM, ILI, ILF como sendo ainda pautados pelos falantes nativos, que ou são o centro do modelo, ou são excluídos do modelo. Também expliquei como esses modelos buscam uma categorização de variedades e atribuição dessas variedades a localizações geográficas, o que somente leva a uma nova imposição de normas e uma nova forma de exclusão de certos tipos de fala como não pertencendo a nenhuma variedade estável e sedimentada, corroborando para a continuidade do preconceito linguístico contra o qual se quis lutar, num primeiro momento. Para finalizar, discuti a abordagem translíngua, que entende o sentido como emergindo do local onde a comunicação acontece, com pessoas adotando estratégias de negociação para manter suas diferenças e ainda assim conseguirem se comunicar. Nessa abordagem, não há procura por normas ou repertórios compartilhados, e as pessoas têm a possibilidade de usar o inglês para seus fins e serem os donos de seu próprio inglês. Na próxima seção apresento diferentes modalidades de ensino bilíngua no mundo e as ideologias sobre linguagem subjacentes a essas modalidades.

3.4 DIFERENTES REALIDADES – IDEOLOGIAS MONOGLÓSSICA E HETEROGLÓSSICA EM ENSINO BILÍNGUE

De acordo com Garcia (2009), há vários tipos de classificações de ensino bilíngue, que podem variar de acordo com objetivos, ideologias e contexto socio-histórico do cenário em que ele se efetiva. Nesse sentido, importa aqui entender a forma como o ensino bilíngue foi sendo caracterizado em diferentes contextos para situar melhor o cenário nesta pesquisa.

A classificação de Garcia (2009) estabelece quatro quadros teóricos principais: educação bilíngue subtrativa, aditiva, recursiva ou dinâmica. De acordo com a perspectiva de educação bilíngue subtrativa, também chamada de Modelo Assimilacionista de Transição (MAHER, 2007), os aprendizes iniciam o processo de aprendizagem (normalmente em um sistema educacional) estudando em duas línguas. Gradativamente, a língua minoritarizada é retirada da escola, tendo servido somente como um suporte ao aprendizado da língua dominante. Nesse modelo, o bilinguismo é visto como um problema a ser resolvido. Não há valorização da língua minoritária na escola. De acordo com Maher (2007), o termo minoria não se refere a uma classificação numérica, mas sim a grupos sociais destituídos de poder e “invisibilizados no sistema escolar” (MAHER, 2007, p. 69). Sobre o contexto de minorias no Brasil, Maher (2007) discute as relações de poder implícitas em diferentes tipos de bilinguismo, já que os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes são obrigados a aprender a língua dominante, no caso o português. Não lhes é dada opção. A autora questiona o modo pelo qual diferentes tipos de bilinguismo são percebidos, dependendo do *status* das línguas envolvidas. Nas palavras de Maher:

O bilinguismo português-ínglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil, haja vista o número impressionante de escolas dessa língua no país. Quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de LIBRAS, o bilinguismo é quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado (MAHER, 2007, p. 69)

O ensino bilíngue aditivo, também chamado de Bilinguismo de Escolha (CAVALCANTI, 1999) é o mais comum em experiências bilíngues para crianças do grupo dominante. Nesse ensino, as crianças são educadas em duas línguas, e o bilinguismo é visto como enriquecimento, já que as duas

línguas são valorizadas na escola. Porém, há uma separação clara entre as duas línguas, que são ministradas em momentos diferentes e por professores diferentes e, como destaca Garcia, “esses programas compartimentalizam o uso das duas línguas, assegurando que as crianças adicionem uma língua, mas garantindo que elas mantenham a língua adicionada distinta de sua identidade etnolinguística⁴⁸” (GARCIA, 2009, p. 125).

Esses dois quadros teóricos, subtrativo e aditivo, foram desenvolvidos no século XX, e, segundo Garcia (2009), responderam ao entendimento de bilinguismo da época, mantendo o monolinguismo em cada uma das duas línguas como norma. Assim, o objetivo ideal era a proficiência de um indivíduo monolíngue em cada língua, como se cada língua fosse um sistema autônomo a ser acessado em momentos diferentes, e assim sendo, “esses tipos de programa respondem ao que chamamos de crença monoglóssica, que entende que as únicas práticas de linguagem legítimas são as performadas por monolíngues⁴⁹” (GARCIA, 2009, p. 115).

No entanto, durante as últimas décadas do século XX, estudiosos ocidentais começaram a reconhecer a diversidade e complexidade linguística de diferentes contextos: do Oriente, da África, dos países em desenvolvimento e da comunidade surda. As complexidades do bilinguismo começaram a vir à tona. Como destaca Garcia, na contemporaneidade e nesses encontros bilíngues,

Crenças e práticas de linguagem heteroglóssicas, ou o entendimento de normas múltiplas em coexistência caracterizando o discurso bilíngue, além do reconhecimento da translinguagem de indivíduos bilíngues, começaram a competir com crenças monoglóssicas⁵⁰ (GARCIA, 2009, p. 117).

Assim, nos cenários educacionais, algumas escolas começaram a adaptar-se à realidade das práticas sociais e de linguagem de alunos bilíngues, entendendo relações entre línguas não como competitivas, mas sim como

⁴⁸ “These programs often compartmentalize the use of the two languages, ensuring that children add on a language, but guaranteeing that they keep the add-on language distinct from their own ethnolinguistic identity”.

⁴⁹ “These kinds of programs respond to what we have called a *monoglossic belief* which assumes that legitimate linguistic practices are only those enacted by monolinguals”.

⁵⁰ “Views of *heteroglossic linguistic practices* and beliefs, or the realization of multiple co-existing norms which characterize bilingual speech, of bilinguals’ translinguaging, have started to compete with monoglossic ones”.

estratégicas, respondendo a diferentes situações e funções. Essas escolas começaram a trabalhar com o que Garcia (2009) chama de competência estratégica multicultural, usando todo o espectro de sua habilidade linguística. Esse trabalho encontra-se dentro dos quadros teóricos de Educação Bilíngue Recursiva e Educação Bilíngue Dinâmica. A Educação Bilíngue Recursiva refere-se à revitalização de línguas minoritárias, o que, por exemplo, acontece no Brasil com a educação indígena, onde práticas híbridas de linguagem acontecem enquanto a língua ancestral é redescoberta e interage com o presente. Nesse tipo de ensino bilíngue, o bilinguismo é visto como um direito. Já a Educação Bilíngue Dinâmica se manifesta onde há o reconhecimento de práticas de linguagem híbridas de alunos em diferentes pontos do espectro bilíngue, e que também podem vir de famílias com diferenças culturais e linguísticas (GARCIA, 2009). Nesse quadro teórico o bilinguismo é visto como um recurso, e promove identidades transculturais, que são a junção de diferentes contextos e experiências culturais gerando uma experiência cultural nova e híbrida.

Garcia (2009) defende a educação de crianças para usar línguas em inter-relações funcionais e não simplesmente para funções desassociadas. A crítica da autora em relação a funções desassociadas tem que ver com o não reconhecimento da cultura e da forma de comunicação de indivíduos bilíngues na escola, principalmente no contexto de ensino bilíngue para alunos de línguas minoritarizadas. A educação bilíngue subtrativa e aditiva apagam diferenças culturais, ou procuram mantê-las rigidamente separadas, a distância uma da outra, o que ainda é considerado muito relevante para muitos contextos de ensino bilíngue, inclusive nos contextos de bilinguismo de escolha, em que o tipo de ensino bilíngue de imersão⁵¹ é muito adotado.

Garcia ainda destaca que não é fácil categorizar essas iniciativas relacionadas às modalidades de ensino bilíngue, uma vez que há muitas realidades que não se encaixam perfeitamente em nenhuma categoria. Como nos alerta a autora: “É difícil categorizar esses esforços porque normalmente há

⁵¹ Ensino Bilíngue de Imersão refere-se a um modelo em que a criança começa a vida escola ‘imersa’ na língua adicional, falada 100% do tempo pelos professores, e no qual, aos poucos, a língua considerada materna da criança é introduzida na escola. Os defensores desse modelo entendem que há uma eficácia em termos de proficiência linguística (segundo teorias aquisicionistas) na língua adicional.

tensão entre as políticas *top-down* e as práticas *bottom-up*⁵². Há muito mais dinamismo do que podemos capturar⁵³” (GARCIA, 2009, p. 283).

Nessa seção apresentei diferentes formas de ensino bilíngue e sua classificação, de acordo com Garcia (2009) e Maher (2007). Essas diferentes formas se manifestam a partir de diferentes ideologias a respeito da linguagem e de modos divergentes de ver o bilinguismo, quais sejam, a visão de bilinguismo como um recurso ou como um problema. As complexidades do bilinguismo, que vieram à tona a partir do conhecimento e estudo de diferentes realidades onde essa divisão rígida entre línguas não existe, levaram a uma reflexão acerca das diferentes formas de educação bilíngue e como essas formas valorizam a diversidade cultural e linguística. Na próxima seção, discuto as políticas linguísticas como reflexos de ideologias e também como as ações de professores e alunos dentro da sala de aula.

3.5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUAS

Para entender a relação entre ideologias monoglóssicas, heteroglóssicas e ações dentro de sala de aula, é necessário aprofundar o conhecimento da influência de políticas educacionais de línguas nesse contexto. Essas políticas são, dialeticamente, um reflexo das ideologias que as criaram e, ao mesmo tempo, instrumentos de manutenção e propagação dessas ideologias. Nessa seção, pretendo discutir o conceito de política linguística, como as políticas se relacionam com a realidade e os sujeitos sócio-históricos para os quais foram pensadas, e qual é o papel desses sujeitos na implantação, interpretação e apropriação dessas políticas em seus contextos específicos.

Entre tantas definições e distinções entre políticas linguísticas e planejamento linguístico, adoto para este trabalho a definição de Maher (2013), que entende o termo “políticas linguísticas” da seguinte forma:

[...] objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas

⁵² O termo políticas *top-down* refere-se a políticas feitas por pessoas detentoras de poder, no topo de uma hierarquia social, mas desconectadas da realidade para a qual as políticas são elaboradas. Já as práticas *bottom-up* referem-se às práticas das pessoas que são afetadas pelas políticas, e que poderiam informar essas políticas.

⁵³ “It is also difficult to categorize these efforts because there is often tension between top-down policies and bottom-up practices. In reality, there is much more dynamism and push/pull than what can be captured [...]”.

ortografias, etc. –, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas (MAHER, 2013, p. 119).

Para a autora, não há como distinguir “políticas” de “planejamento”, já que a determinação de objetivos em relação ao uso das línguas, descritos em documentos de políticas linguísticas, não se pode constituir sem que esteja relacionada ao modo como esses objetivos serão atingidos. Ou seja, o planejamento está aliado aos objetivos, ou políticas, e um não pode existir sem o outro. Essa forma de entender políticas linguísticas também está alinhada com muitos autores, como Garcia (2009) e também McCarty (2011), que entende planejamento e política linguística como mutuamente constitutivos e interdependentes.

Segundo McCarty (2011) as três principais atividades de políticas linguísticas são: planejamento de *status*, que se refere ao planejamento de uso da linguagem em diferentes esferas de atividade; planejamento de *corpus*, que se refere a decisões sobre normas e formas; e o planejamento de aquisição, também chamado de planejamento educacional de línguas (*language-in-education planning*) por Kaplan e Baldauf (1997) e política educacional de línguas (*language education policy*) por Shohamy (2006).

Quanto à política educacional de línguas, Kaplan e Baldauf (1997) delinham as atividades de política linguística de uma escola como sendo a determinação acerca de quais línguas incluir no currículo, quais professores estão aptos a ensinar línguas, qual segmento da população terá acesso a esse ensino, qual modelo, metodologia e materiais serão utilizados, que instrumentos de avaliação serão escolhidos para alunos e professores, qual suporte financeiro e físico é necessário.

Todas estas decisões e processos escolares não podem ser destituídos de seu caráter ideológico. Para Bianco (2004), a falta de atenção dada às ideologias subjacentes aos processos que determinam o que seriam “problemas linguísticos a serem resolvidos” é preocupante. Nas palavras do autor: “o discurso, em seu ato de nomear e enquadrar problemas, contribui na formação de bases epistemológicas para o entendimento do mundo e é constitutivo da percepção⁵⁴” (BIANCO, 2004, p. 751). Nessa linha, o autor defende uma linguística crítica, que não separe linguagem e ideologia e não naturalize essa relação, mascarando como normal algo que está a serviço de interesses. Esse tipo de estudo faz parte da fase atual de pesquisas em política e planejamento linguístico, que questiona o conceito de linguagem como sistema autônomo e

⁵⁴ “Discourse, in its naming and framing problems, contributes in forming epistemological bases for understanding the world and is constitutive of perception”.

problematiza conceitos de falante nativo, língua materna, língua nacional, gramática, entre outros. E é nessa fase de pesquisas linguísticas que a presente pesquisa está inserida.

Além da consciência a respeito de influências ideológicas, faz-se também relevante analisar como as políticas linguísticas e documentos se relacionam com a realidade dos sujeitos aos quais se destinam e qual a relevância que as diretrizes dos documentos têm sob a perspectiva dos participantes do contexto específico estudado. Para Lucena (2012), é importante tornar os documentos oficiais sensíveis ao contexto e estabelecer parâmetros de uma educação linguística que respeite todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a autora destaca a urgência de estudos etnográficos para a necessária compreensão sobre o modo como os documentos oficiais são reconhecidos no contexto social para o qual foram pensados. Nas palavras da autora:

A discussão, a partir de padrões rotineiros de cada cenário, e da interpretação das ações locais dos participantes pode contribuir para um planejamento de ensino de línguas mais efetivo e sociopoliticamente sensível (LUCENA, 2012, p. 129).

Assim, como também indica Canagarajah, com um estudo minucioso acerca do modo como os participantes lidam com os textos legais, é possível fazer conexões entre as políticas macro e micro e ajudar a adequar políticas linguísticas ao contexto (CANAGARAJAH, 2005 *apud* LUCENA, 2012). Os documentos oficiais precisam considerar a realidade da escola, e não somente o contrário. Alinhada com Lucena (2012), que destaca que a etnografia pode ser “um modo de ajudar a revelar as complexas relações entre os objetivos para a implementação de tais políticas e o contexto sociocultural para o qual elas são planejadas” (LUCENA, 2012, p. 121), analisei, além das observações e das entrevistas, também os documentos oficiais da escola em relação à realidade dos participantes do contexto situado. Meu objetivo foi reconhecer as relações entre o contexto macro e o contexto micro, considerando que o fato das políticas educacionais serem elaboradas longe da sala de aula dificulta que acontecimentos cotidianos produzidos nesses contextos sejam passíveis de uma compreensão maior por parte dos elaboradores de tais documentos (LUCENA, 2012).

Consequentemente, a etnografia é de fundamental importância para análise dos processos de políticas educacionais de línguas, por seu foco ser na interpretação cultural dos participantes. Essa perspectiva metodológica

caracteriza-se pela contextualização de fenômenos culturais, sociais e históricos comparativamente no tempo e espaço e também se caracteriza pela atenção ao ponto de vista dos participantes, procurando entender as conexões entre processos micro, meso e macro, através da inspeção crítica da rede de significados sociais em suas interfaces. A etnografia pode dar luz às consequências de decisões políticas para os que são mais afetados por elas (MARTIN-JONES, 2011). Para Hornberger e Johnson (2011), a etnografia de política linguística pode esclarecer como políticas linguísticas oficiais *top-down* se materializam em determinados contextos e sua interação com políticas linguísticas *bottom-up*, além de desmascarar as motivações escondidas, as ideologias e consequências não planejadas de documentos oficiais.

É necessário entender qual é o sentido de políticas linguísticas em contextos específicos, e também qual é a ideologia subjacente às práticas pedagógicas de professores e também às práticas de linguagem de alunos e professores em sala de aula. Celani e Magalhães (2002 *apud* LUCENA, 2012) falam do complexo conjunto de representações, que envolvem valores, interesses, ideologias e questões de estrutura escolar e que fazem parte das ideologias linguísticas que sustentam as práticas dentro de sala de aula.

Essa discussão também é feita por Garcia e Menken (2010), que analisam o modo como políticas públicas são recebidas, interpretadas e a sua prática efetivada em sala de aula pelo professor, o “árbitro” final da implementação de política linguística (GARCIA; MENKEN, 2010, p. 1). As autoras discutem pesquisas sobre a agentividade e resistência de educadores em contextos de ensino bilíngue, que não reconhecem suas vozes e tampouco reconhecem suas realidades nos documentos públicos.

Garcia e Menken (2010) destacam que a discussão sobre o uso de diferentes línguas em sala de aula e sobre o modo como a política linguística é apropriada em cenários escolares de formas diversas precisa ser um exercício político de todos os participantes. Por exemplo, a maior parte das políticas linguísticas em educação defende a separação rígida entre línguas. Mesmo assim, práticas translíngues⁵⁵ (CANAGARAJAH, 2013b; GARCIA, 2009) acontecem em muitas salas de aula em diferentes países e contextos. Para Garcia e Menken (2010), isso mostra o quanto políticas educacionais de línguas nas salas de aula são negociadas com o propósito de promover o entendimento, interpretar outros enunciados e permitir a expressão de identidade múltiplas. Nas palavras das autoras:

⁵⁵ O conceito de *translinguagem* foi apresentado no capítulo 1 e também será discutido na próxima seção.

Essas performances de sala de aula sinalizam a desinvenção do conceito de língua-padrão discreta (Makoni & Pennycook, 2007), substituindo esse conceito pela idéia de práticas discursivas individuais e múltiplas de professores e alunos⁵⁶ (GARCIA; MENKEN, 2010, p. 257).

Nesta seção, apresentei o conceito de política linguística para o presente estudo, destaquei a importância de se elaborar documentos oficiais considerando a realidade para a qual são pensados e o papel-chave de professores na implementação, apropriação e reinvenção de políticas linguísticas em suas ações dentro de sala de aula. Uma das formas que os professores dos estudos de Garcia e Menken (2010) se apropriaram das políticas educacionais de línguas foi em relação a suas práticas de linguagem, que muitas vezes se configuraram como práticas translíngues.

3.6 TRANSLINGUAGEM

Nessa seção apresento os conceitos de *translinguagem* e *bilinguismo*, discutindo o modo de comunicação de indivíduos bilíngues e a linguagem como uma prática local (PENNYCOOK, 2010a). Dentro dessa discussão, reflito sobre a agentividade dos participantes em suas práticas sociais, como sujeitos ativos e não apenas reprodutores de normas culturais. Também analiso o impacto da ideologia monoglóssica sobre o bilinguismo e também sobre o novo conceito de translanguagem, que pode ser visto como deficiência e ser nomeado através de termos considerados pejorativos, como o *Spanglish* e o *portunhol*. Essa discussão está relacionada a diferentes perspectivas de bilinguismo, um dos objetivos específicos de meu trabalho.

Historicamente foram criadas muitas categorias para definir e descrever as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues. O bilinguismo balanceado, que remete a uma proficiência nativa nas duas línguas (BLOOMFIELD, 1933 *apud* ROMAINE, 1995), reflete a ideologia monoglóssica e entende ainda a língua como um sistema autônomo, atrelada a uma nação e aos falantes ‘nativos’ que pertencem a essa nação. Para os indivíduos que não eram considerados como bilíngues balanceados, foram criadas outras nomenclaturas, como bilinguismo incipiente (DIEBOLD, 1994 *apud* ROMAINE, 1995) para descrever indivíduos no “estágio inicial de

⁵⁶ “These classroom performances signal the disinvention of the concept of discrete standard languages (Makoni & Pennycook, 2007), substituting instead the idea of individual, multiple, discursive practices of teachers and students”.

contato entre duas línguas⁵⁷” (ROMAINE, 1995, p. 11), bilinguismo passivo ou receptivo, para indivíduos que não falam uma língua, mas a entendem, e ainda o termo semilinguismo (HOCKETT, 1958 *apud* ROMAINE, 1995), que implica a ideia de que é possível indivíduos bilíngues não terem total competência linguística em nenhuma das línguas que falam. Essas ideias sobre bilinguismo influenciaram muito o meio educacional, e a ideologia subjacente é de que há bilinguismos ideais e outros deficientes. Para Romaine (1995) essa visão de bilinguismo com ênfase na descrição de competências linguísticas de falantes nativos monolíngues ideais não se apoia em evidências linguísticas, mas sim em ideologia política. Nas palavras da autora: “Não é coincidência o fato da teoria linguística ter originado no clima cultural da Europa ocidental e dos mais influentes países anglofônicos, que dão valor especial ao monolingüismo e ao ethos de ‘uma nação – uma língua⁵⁸’” (ROMAINE, 1995, p. 6).

Na perspectiva de ensino de línguas em que este trabalho se situa, a obtenção de sentido na comunicação não vem de um sistema comum e autônomo de regras gramaticais, e sim de práticas de negociação em contextos situados. Nesse sentido, entende-se que as regras gramaticais foram desenvolvidas e sedimentadas através de práticas sociais locais. No entanto, estão sempre abertas à renegociação e reconstrução. Essas normas não são fixas e tampouco estáveis. Os usos criativos que fazemos da linguagem em contextos situados podem se sedimentar ao longo do tempo e modificar, portanto, a norma. Mesmo que não cheguem a modificá-la, eles ainda têm o seu valor comunicativo na situação em que são utilizados e negociados. A experiência dos falantes alimenta, renova e enriquece a língua (CANAGARAJAH, 2013b).

Garcia e Li Wei (2014) analisam o conceito de translanguagem como sendo a habilidade dos falantes bilíngues de potencializar (*leverage*) todo o seu repertório linguístico-semiótico no processo de construção de sentidos e também de transformar seu repertório nesse processo. “A translanguagem nos permite desconsiderar o conceito de transferência que Cummins introduziu ao campo de educação bilíngue há tanto tempo, e adotar uma conceitualização de

⁵⁷ “initial stages of contact between two languages”.

⁵⁸ “It is no accident that linguistic theory has its origins in the cultural climate of western Europe and the major Anglophone countries, which attach some special significance to monolingualism and the ethos of ‘one state-one language’”.

integração de práticas de linguagem na pessoa do aluno⁵⁹” (GARCIA; LI WEI, 2014, localização⁶⁰1507).

A translanguagem vai para além de adquirir ou aprender uma nova estrutura linguística. Ela desenvolve a integração de novas práticas de linguagem a um único repertório linguístico que está disponível para o falante ser, saber e fazer no mundo, e que é, por sua vez, produzido nas complexas relações de falantes bilíngues. Os aprendizes se apropriam de novas formas de linguajar que constituem seu repertório único de recursos para construção de sentidos. Essas práticas não pertencem à escola ou à casa, mas sim ao aluno, e emergem nas interações sociais.

Mesmo sendo uma prática de linguagem complexa, a prática translíngue é normalmente vista como deficiência. Conforme discute Cavalcanti (2013), em relação ao contexto brasileiro e as variedades da língua portuguesa:

Muito frequentemente essa potencialidade é naturalizadamente desprezada pela sociedade e esse desprezo é internalizado como interiorização pelo sujeito que transita entre línguas, principalmente as não prestigiadas, aquelas que não tem status de língua, que são denominadas variedades e que o leigo até reconhece, às vezes, como variedade regional (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Garcia (2009) também discute essa visão, que remete à visão de bilinguismo como um problema, e usa o exemplo do conceito de *Spanglish*. No Brasil também fazemos referência semelhante ao *portunhol*. Rajagopalan (2011) cita outros fenômenos linguísticos, chamados de *Franenglish* no Canadá e *Hindenglish* na Índia, e reforça o quanto essa mestiçagem linguística é natural. Como destaca o autor,

[...] se pessoas ainda resistem a essas línguas mistas, é porque nós temos ideias pré-concebidas herdadas do século XIX. Devemos tentar pensar a linguagem de

⁵⁹ “... translanguaging allows us to shed the concept of *transfer* that Cummins so long ago introduced to the field of bilingual education and to adopt a conceptualization of *integration* of language practices in *the person of the learner*”.

Parte II, capítulo 5 “Translanguaging to Learn”, título “Students’ use of translanguaging”, parágrafo 3.

outros modos, outras maneiras mais adequadas para o nosso tempo (RAJAGOPALAN, 2011, s.p.).

Para Garcia (2009), reduzir os usos criativos da linguagem a um termo que é usado de forma pejorativa, como *Spanglish*, coloca os falantes de espanhol nos EUA em posição de deficiência, julgando-os a partir de uma perspectiva monolíngue, espanhola ou inglesa. Essa perspectiva nega a agentividade dos falantes, que se engajam em práticas linguísticas complexas para expressar sua nova realidade. Martínez-Roldán e Sayer (2006 *apud* GARCIA; LI WEI 2014) demonstrou como estudantes latinos nos EUA utilizam seu vernáculo bilíngue, que eles chamam de *Spanglish*, como uma poderosa ferramenta intelectual que lhes permitiu mediar o uso do inglês formal em textos acadêmicos. Entender as práticas bilíngues a partir dessa perspectiva significa compreender que os indivíduos bilíngues fazem uso de um repertório muito mais amplo de expressões, que refletem suas identidades complexas.

Segundo Blommaert e Backus (2012, p. 8), “os repertórios são complexos de recursos organizados biograficamente e individuais, e eles seguem os ritmos de vidas humanas reais⁶¹”. Considero importante levar em consideração a intencionalidade, princípio pelo qual o indivíduo tem controle sobre como usar seu repertório. Este controle lhe permite escolher se comunicar em determinada situação utilizando somente uma língua socialmente construída, seja para propósitos acadêmicos, seja por outros motivos, como ter sua fala reconhecida, já que os usos considerados ‘misturados’ podem ter associações pejorativas ou, nos termos de Blommaert (2010), adquirir diferentes valores indexicais.

A falta de prestígio associada aos usos híbridos se deve ao fato de esses usos irem contra a ideologia de pureza da língua e também se relaciona ao sentido emblemático da língua, discutido por Blommaert (2010), que diz que o sentido dos recursos linguísticos não está somente em seu sentido denotativo, mas também em sua ‘indicialidade’, ou sentido conotativo, e em ideologias ou estereótipos associados a diferentes usos dos recursos linguísticos. Segundo Blommaert e Rampton (2011), quando alguém muda de um estilo, registro linguístico ou língua para outro, é essencial considerar mais do que o sentido literal do que está sendo dito. O estilo, registro e língua para o qual se muda pode remeter a associações que são relevantes no contexto situado do ato comunicacional, relativos a atividades específicas e relações

⁶¹ “Repertoires are individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives”.

sociais do contexto. Assim, os recursos linguísticos são usados não somente para “dizer o que se diz”, mas também para dizer algo “sobre” o que se diz, ou também sobre “quem diz” e sobre a percepção de “quem diz” sobre “quem escuta”. Nesse sentido, nos dizem Blommaert e Backus (2012):

Os recursos que entram num repertório são recursos indexicais, material linguístico que nos possibilita produzir mais do que somente sentido linguístico, mas produzir imagens de nós mesmos, direcionando os interlocutores aos quadros de referência com os quais queremos que nossos sentidos sejam interpretados. Os repertórios são, assim, biografias indexicais, e a análise de repertórios requer a análise de itinerários sociais e culturais seguidos pelas pessoas, o modo como elas os manobram e os navegaram, e como as pessoas se colocam nas várias arenas sociais que habitaram ou visitaram em suas vidas⁶². (BLOMMAERT; BACKUS, 2012 p. 26).

Para os autores, repertórios num mundo superdiverso⁶³ são registros de mobilidade, de movimentos de pessoas, recursos linguísticos, arenas sociais e tecnologias. Eles defendem que um conceito relevante de repertório deve levar em consideração esses padrões de mobilidade, já que eles constituem os sujeitos da modernidade tardia. Segundo Blommaert (2010), num mundo onde, por padrões de mobilidade, a comunicação tem caráter híbrido e não segue normas de variedades prestigiadas, é cada vez menor a relevância analítica de concepções de linguagem baseadas nessas variedades.

Uma análise do repertório linguístico de uma pessoa pode nos dizer muito sobre sua trajetória: as oportunidades que teve, e a falta de

⁶² “The resources that enter into a repertoire are indexical resources, language materials that enable us to produce more than just linguistic meaning but to produce images of ourself, pointing interlocutors towards the frames in which we want our meanings to be put. Repertoires are thus indexical biographies, and analysing repertoires amounts to analyzing the social and cultural itineraries followed by people, how they manoeuvred and navigated them, and how they placed themselves into the various social arenas they inhabited or visited in their lives”.

⁶³ Esse termo está ligado à discussão sobre superdiversidade, que é definida como a “diversificação da diversidade”, termo utilizado por Vertovec (2007), e que remete à intensidade de mudanças e mobilidade das pessoas. Para Blommaert e Rampton (2011, p.1), “a previsibilidade da categoria ‘migrante’ e de suas características socioculturais desapareceu”.

oportunidades, os meios de aprendizado aos quais teve acesso, ou não, sua movimentação pelo espaço físico e social e seu potencial de ser ouvido em determinados círculos sociais. Para Blommaert e Backus (2012), podemos pensar assim porque não estamos mais aprisionados em concepções de linguagem e comunidade pré-concebidas.

Com base nessas perspectivas pós-coloniais e contemporâneas, há diferentes formas de estudar a comunicação de indivíduos bilíngues, que passam por estudos de uso da linguagem com foco em situações em que interlocutores de diferentes línguas interagem; e também estudos de contato entre línguas, com foco no estudo estrutural das línguas e não nos falantes ou no contexto sociocultural. A diferença desses estudos e perspectivas em relação à translinguagem é que essa inclui ‘linguajar’ de forma bilíngue na mesma situação, com os mesmos interlocutores, e propõe uma análise que considere a translinguagem como norma em comunidades bilíngues e que não a análise em comparação com um uso prescritivo monolíngue, numa análise formalista. A influência de uma língua sobre outra pode ser criativa, empoderadora e oportunizar a expressão fiel da identidade bilíngue (GARCIA, 2009).

Nesta seção, conceituei bilinguismo e translinguagem, discutindo diferentes visões sobre a forma de comunicação de indivíduos bilíngues, que pode ser vista como práticas de linguagem complexas, ou categorizada através de termos pejorativos, como *Spanglish* e *portunhol*. Agora passo para a próxima seção, onde apresento como indivíduos bilíngues fazem uso das línguas de seu repertório linguístico na escola e aponto para diferentes formas de interpretar esses usos, seja como alternância entre línguas, partindo de uma ideologia monoglóssica, ou como translinguagem.

3.7 USO DA LINGUAGEM EM SALA DE AULA BILÍNGUE

As complexidades do bilinguismo e da translinguagem são assuntos pouco discutidos nas escolas (GARCIA, 2009). Para Canagarajah a competência translíngue, que é a habilidade de negociação de sentidos na comunicação com falantes de outras línguas, é uma competência a ser desenvolvida. Sua proposta não é abandonar o ensino de variedades prestigiadas, mas desenvolver uma atitude crítica em relação a essas variedades e desenvolver repertórios e estratégias para o sucesso num mundo global. Segundo o autor, “é possível modificar, se apropriar e renegociar normas de

variedades dominantes enquanto um indivíduo as adota⁶⁴. (CANAGARAJAH, 2013b, p. 12).

A noção de educação bilíngue (GARCIA, 2009) como o uso das duas línguas dos estudantes no ensino dos conteúdos curriculares nos possibilita entender que as duas línguas podem ser usadas inclusive na mesma aula, como recursos para o aprendizado. Mesmo assim, ainda persiste a divisão entre o ensino em cada língua em momentos separados, o que Garcia chama de ‘ideologia monoglóssica’, onde cada língua é vista como um sistema autônomo e inteiro.

Essa divisão rígida não acontece na prática. Uma das formas de entender essa forma de comunicação híbrida é através do conceito de *alternância de códigos (code switching)* ou *alternância entre línguas*, muito utilizado em estudos sobre bilinguismo sob uma perspectiva cognitivista. Autores como Mello (2002) utilizam a expressão para descrever a forma de comunicação de indivíduos bilíngues. Mesmo que essa expressão possa ser utilizada no sentido de valorizar a competência linguística bilíngue, ela ainda se baseia num conceito de línguas como sistemas autônomos, com fronteiras rígidas para separá-las.

Mello (2002) usa a expressão *alternância entre línguas* para descrever o que ela chama de competência linguística de estudantes bilíngues. Ela se baseia em autores como Canagarajah (1995, 1999a) no que diz respeito ao reconhecimento do uso do repertório linguístico das duas línguas como recurso pedagógico, mas ainda fala da alternância entre língua 1 (L1) e língua 2 (L2) como duas entidades distintas, com fronteiras bem demarcadas, que podem ser enumeradas.

A autora descreve o histórico da terminologia utilizada para se referir à comunicação de indivíduos bilíngues, citando diversos autores e a mudança de paradigma em estudos sobre bilinguismo. A forma de comunicação bilíngue deixa de ser vista como interferência para ser vista como um estilo de fala (GUMPERZ, 1982 *apud* MELLO, 2002), um recurso expressivo (BIOM; GUMPERZ, 1972 *apud* MELLO, 2002), um indicativo da competência nas línguas (POPLACK, 1980 *apud* MELLO, 2002) ou uma estratégia conversacional (HELLER, 1988 *apud* MELLO, 2002)

Essa forma de ver a comunicação de indivíduos bilíngues representa desafios para educadores, que preferem manter a tradicional separação entre línguas. Para Mello (2002), o uso da língua materna por alunos acontece para negociar o sentido do discurso e para poder participar das interações

⁶⁴ “It is possible to modify, appropriate, and renegotiate dominant norms as one adopts them”.

discursivas. Da mesma forma, quando o professor usa a língua materna, pode ser motivado por razões sociointeracionais ou pedagógicas. Alguns professores negam fortemente essa prática, o que, para Mello (2002) reflete não só a concepção de linguagem e ensino de línguas dos professores, mas também a política educacional de línguas das escolas, que nem sempre permitem que o professor utilize esse recurso.

Os benefícios pedagógicos da utilização da língua materna no aprendizado de uma língua adicional são discutidos há muito tempo. Existem estudos desde 1978, nos EUA, sobre a eficácia pedagógica de utilização de duas línguas de forma concorrente (FILLMORE; VALADEZ, 1986; MCLAUGHLIN, 1978 *apud* MELLO, 2002). A discussão é antiga, mas a ideologia monoglôssica ainda é muito forte nas salas de aula e nas políticas educacionais de línguas das escolas. Grosjean (1982 *apud* MELLO, 2002) fala da atitude negativa de monolíngues e também de indivíduos bilíngues em relação a essa prática, por achar essa forma de comunicação uma fala inadequada e resultante de falta de competência linguística.

Moura (2009) analisou as interações de alunos de uma escola bilíngue de escolha inglês-português em sua dissertação de mestrado. Segundo o entendimento de Moura, o fato de as crianças usarem o português nas interações livres e em momentos das aulas de inglês revela um esquecimento por parte delas ou quebra do contrato didático de separação das línguas. A autora destaca o uso das duas línguas ao mesmo tempo pelas crianças, apresentando exemplos de falas dos alunos, a partir de seu repertório linguístico, nas interações de sala de aula. Para analisar enunciados do tipo: “Ai, que *delicious, teacher!*” numa aula de culinária em inglês, Moura usa o termo *code switching*, entendendo o fenômeno como uma alternância entre línguas.

Neste estudo, não analisarei as práticas de linguagem bilíngues nos mesmos termos de Moura (2009), por entender que não é apenas uma situação de alternância de códigos e sim o modo de comunicação normal de indivíduos bilíngues, que fazem usos criativos da linguagem por terem um rico repertório linguístico, do qual selecionam características estrategicamente para se comunicar de forma eficaz. Os aspectos que interessam a esta pesquisa em relação às práticas de linguagem bilíngues vão além de questões meramente estruturais. Além disso, o presente estudo enfatiza o uso de duas línguas a partir de uma perspectiva heteroglôssica, que considera a linguagem como uma prática social, com suas relações políticas e ideológicas, e analisa essas práticas a partir do conceito de translanguagem, considerado aqui relevante para um estudo mais aprofundado dessas produções linguísticas, que são elaboradas de maneira bem mais complexa do que uma simples alternância de códigos.

Garcia (2009) afirma que a translanguagem difere da alternância de código por ser uma prática que normaliza o bilinguismo sem separação funcional. Para Canagarajah (2013b) o principal problema com a expressão *alternância de códigos* ou *alternância entre línguas* é a pressuposição de que os códigos ou línguas envolvidas na alternância são sistemas autônomos e distintos. Isso impede estudiosos de acomodar a extensão total de significados e práticas que informam a orientação translíngue. Nas palavras do autor:

Na prática translíngue, é possível adotar recursos linguísticos de diferentes comunidades sem uma competência perfeita (como tradicionalmente definido), e esses modos de hibridismo podem ser socialmente e retoricamente significativos⁶⁵ (CANAGARAJAH, 2013b, p. 10).

As palavras ‘misturadas’ em outra língua desempenham funções significativas para a voz do interlocutor, além de expressar valores e identidade. Mesmo assim, Canagarajah admite que ainda é possível falar de alternância de códigos em contextos específicos e enfatiza que esse é um dos tipos de uso da linguagem que faz parte do termo translanguagem. Em casos de sedimentação gramatical amplamente aceita e atribuída a línguas específicas, é possível distinguir de qual ‘língua’ uma palavra é emprestada ou entre quais ‘línguas’ frases ou expressões são alternadas.

Discuti, nesta seção, o uso da linguagem em salas de aula de ensino bilíngue e como ele pode ser entendidos por estudiosos. A ideologia monoglóssica, segundo a qual cada língua deveria ficar restrita a momentos específicos, ainda é muito forte no sistema educacional, bem como o entendimento de língua(gem) como um sistema autônomo, com fronteiras definidas. A partir dessa ideologia, a comunicação híbrida de indivíduos bilíngues é entendida como alternância de códigos (*code switching*) ou alternância entre línguas, conceito muito utilizado em estudos sobre bilinguismo sob uma perspectiva cognitivista. Já a perspectiva adotada neste trabalho é heteroglóssica (GARCIA, 2009), entendendo, a partir do conceito de translanguagem, modos criativos de uso da linguagem por indivíduos bilíngues como o modo normal de comunicação desses indivíduos, que têm um rico repertório linguístico, do qual selecionam características estrategicamente para se comunicar de forma eficaz e projetar identidades. Discuto, na próxima

⁶⁵ “In translanguing practice, one can adopt language resources from different communities without “full” or “perfect” competence in them (as traditionally defined), and these modes of hybridity can be socially and rhetorically significant.

seção, como a escola pode abrir espaço para a translanguagem, permitindo a mediação das identidades dos alunos e também a mediação de atividades cognitivas complexas.

3.8 TRANSLINGUAGEM EM EDUCAÇÃO

Para Garcia, o bilinguismo no século XXI deve ser muito mais do que o conhecimento de duas línguas. Habilidades como tradução, mudança de código e organização de informação de forma bilíngue serão cada vez mais importantes. Para a autora, “a recursividade e dinamismo do bilinguismo hoje, qual seja, sua natureza adaptável a um contexto cada vez mais complexo socialmente, exige habilidades bilíngues que são muito mais do que habilidades monolíngues em contextos separados⁶⁶” (GARCIA, 2009, p. 297). É essa perspectiva que subjaz o presente trabalho.

O conceito de translanguagem em educação vai além da ideia de bilinguismo em educação, já que a ideia de bilinguismo remete ainda à ideia de duas línguas usadas em momentos diferentes (GARCIA; LI WEI, 2014). De acordo com o conceito de translanguagem, os alunos devem ser preparados para utilizarem os recursos das duas línguas de seu repertório de forma dinâmica e simultânea, permitindo que eles se movimentem no dentro do contínuo das duas línguas socialmente construídas que utilizam, de acordo com padrões da comunidade, do lar e da escola. Essa potencialização, ou possibilidade de uso de todos os recursos linguísticos na construção de sentidos, é importante por desenvolver uma consciência crítica, a conscientização que envolve uma leitura contínua da palavra e do mundo (FREIRE, 1970).

Como Garcia e Li Wei (2014) nos dizem, o produto final do processo de ‘translinguajar’ (*translanguaging*) na escola se dá, muitas vezes, em uma das línguas socialmente construídas do repertório do aluno. Isso acontece quando os alunos discutem algum assunto em uma língua (como português, por exemplo), pesquisam em duas línguas (como português e inglês) e produzem um texto final em uma delas (em inglês, por exemplo).

Os professores também podem usar a translanguagem estrategicamente como uma forma de assegurar que bilíngues emergentes, ou seja, nos pontos iniciais do contínuo bilíngue, possam acessar conteúdos e textos difíceis e produzir novas práticas de linguagem e novo conhecimento. Essa ação se

⁶⁶ “The recursivity and dynamism of bilingualism today, that is, its adaptive nature to an increasingly socially complex context, demands bilingual skills that are much more than just monolingual skills in two separate contexts”.

relaciona ao conceito de *scaffolding*, ou metáfora do andaime, de Vygotsky, através do qual os professores podem levar alunos do lugar onde estão, em termos de aprendizado, até onde eles podem chegar.

Garcia e Li Wei (2014) veem a translanguagem como sendo mais do que a valorização da língua materna ou minoritarizada na escola. A translanguagem, para os autores, é um processo que possibilita acessar um único repertório linguístico expandido, que não diferencia línguas, e que os alunos e professores utilizam para construir sentido e aprender. Segundo Garcia e Li Wei, “a diferença entre optar por uma abordagem bilíngue em educação e uma abordagem translíngue em educação, embora sutil, é transformadora⁶⁷” (GARCIA; LI WEI, 2014, localização⁶⁸ 1339).

A educação bilíngue que adotar uma lente translíngue (*translanguaging lens*) pode flexibilizar as políticas linguísticas rígidas para possibilitar aos alunos construir sentidos utilizando todas as línguas de seu repertório. Muitos tipos de educação bilíngue orgulham-se de controlar cuidadosamente o uso da linguagem dentro de diferentes espaços construídos por eles. O argumento dos defensores desse tipo de educação é que as crianças devam praticar as línguas como se elas pertencessem aos países que foram definidos como as nações nativas dessas línguas. Esse conceito não se aplica à realidade de hoje. As línguas foram desterritorializadas na interação entre comunidades diaspóricas e outras comunidades de prática no que Mary Louise Pratt (1991 *apud* GARCIA; LI WEI, 2014) chamou de zonas de contato.

Nesse mundo de interações mais dinâmicas, reais e virtuais, os alunos precisam praticar e se engajar em translanguagem, tanto quanto eles precisam de prática em regras padronizadas de uso da linguagem para propósitos acadêmicos. É importante ressaltar aqui a proposta de Garcia e Li Wei (2014) e Assis-Peterson e Cox (2013), que não exclui o ensino das variedades de prestígio das línguas, por entender que elas pertencem a esferas de atividade humana pelas quais os alunos devem ter a possibilidade de transitar.

Concordo com a visão de Garcia e Li Wei (2014), que propõem mudanças profundas, mas sempre reconhecendo a realidade das escolas e procurando trabalhar seu conceito de translanguagem, sem ignorar as diferentes formas de uso da linguagem esperadas tanto dentro da escola como fora dela. Mesmo reconhecendo a translanguagem de indivíduos bilíngues como o modo de comunicação normal desses indivíduos e como fazendo parte de um único

⁶⁷ “The difference between taking a bilingual approach to education or a translanguaging approach to education, although subtle, is transformational”.

⁶⁸ Parte II, capítulo 4, título “Translanguaging, and not just bilingualism, in education”, parágrafo 4.

repertório linguístico, os autores concordam que é necessário construir espaços nas aulas de ensino bilíngue onde certas práticas de linguagem são esperadas. Isso é o que a sociedade, o governo e a avaliação das escolas continua a exigir e, assim, é importante dar aos alunos a oportunidade de participar dessas práticas.

Uma educação bilíngue deve ajudar os alunos a se tornar mais críticos, no sentido freireano, e a desenvolver habilidades para refletir sobre a relação entre linguagem e poder, para que eles possam transformar suas possibilidades futuras. É importante ensinar os alunos a utilizar de forma eficaz as práticas linguísticas dos grupos dominantes da sociedade, para que os alunos possam ter participação ativa na transformação da sociedade.

A proposta de Li Wei (2011b *apud* GARCIA; LI WEI, 2014) é de que as escolas construam espaços para a translanguagem, onde alunos possam usar sua agentividade para escolher as línguas pelas quais se expressam de forma criativa e crítica. De acordo com o autor, esses espaços onde a translanguagem é permitida podem ajudar os alunos a desenvolver um repertório bilíngue muito mais rico, capaz de envolvê-los cognitivamente e também desenvolver uma consciência metalinguística mais sofisticada, que permitiria aos alunos negociar os sentidos de seus usos da linguagem. Nesses espaços de translanguagem, alunos com repertórios linguísticos diferentes podem coconstruir uma expertise linguística, reconhecendo um ao outro como recursos para o aprendizado e a realização de tarefas.

Garcia e Li Wei (2014) argumentam que, para que novas práticas de linguagem sejam possíveis, é necessário muito mais do que ‘adquirir’ um nova língua de forma ‘direta’, como pregam as teorias aquisicionistas, e muito mais do que aprender um sistema de estruturas, como é feito nos métodos gramaticais (*grammar-translation*). Para os autores, as novas práticas de linguagem só podem emergir em inter-relação com as antigas, sem competir ou ameaçar um senso de identidade, de ser no mundo, que a linguagem ajuda a constituir.

É importante que os alunos tenham a oportunidade de interagir socialmente e cognitivamente em seu processo de aprendizagem, de maneira que possam produzir e ampliar suas práticas de linguagem e produção de sentidos. A translanguagem é importante para mediar as identidades dos alunos e também para mediar atividades cognitivas complexas. Através da possibilidade de participação ativa no ato de aprendizagem, que acontece através da translanguagem, os alunos bilíngues podem criar identidades que também são acadêmicas (PALMER, 2008 *apud* GARCIA; LI WEI, 2014) e investir no aprendizado.

A translinguagem se refere à habilidade de alunos bilíngues de autorregulação na escolha das línguas de seu repertório para objetivos específicos, como forma de ter papel mais ativo em seu aprendizado, dependendo do contexto em que têm que performar. Williams (2012 *apud* GARCIA; LI WEI, 2014) chama a essa prática de ‘translinguagem natural’. Já Lewis, Jones e Baker (2012a *apud* GARCIA; LI WEI, 2014) chamam de translinguagem direcionada a estudantes. Esse tipo de translinguagem se refere às práticas de linguagem encontradas em trabalhos de grupo, onde alunos discutem a atividade que precisam desenvolver e o conteúdo que devem trabalhar. Também se refere aos momentos de aula em que alunos fazem pesquisas e discutem o que encontraram utilizando todos os recursos de seu repertório linguísticos, em todas as línguas, para a produção de sentidos. O aprendizado por autorregulação enfatiza a independência de alunos que monitoram e regulam seu conhecimento e ações para adquirir novas informações (PARIS; PARIS, 2001 *apud* GARCIA; LI WEI, 2014).

De acordo com a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978), o conhecimento é adquirido nas relações interpessoais, ou seja, nas relações com outros e com o mundo, antes de ser internalizado. Consequentemente, a translinguagem é também importante para discussões metalinguísticas, metacognição (falar sobre a atividade) e fala privada sussurrada (KIBLER, 2010 *apud* GARCIA; LI WEI, 2014), sendo todas essas estratégias essenciais para o aprendizado.

O conceito de translinguagem também é condizente com o conceito de zona proximal de desenvolvimento de Vygotsky, já que permite aos alunos desenvolver novas práticas de linguagem em inter-relação com as práticas já existentes, como forma de ampliá-las. Dessa forma, o novo conhecimento está relacionado ao conhecimento existente e faz parte da zona de desenvolvimento proximal do aluno, possibilitando que as relações entre o conhecimento novo e o já existente sejam feitas.

Garcia e Li Wei (2014) afirmam que existe, agora, muita evidência científica de que a translinguagem dos alunos constrói um pensamento mais profundo, fornece aos alunos conteúdo mais rigoroso e constrói subjetividades múltiplas, e ao mesmo tempo desenvolve práticas de linguagem e letramento que são adequadas a atividades acadêmicas específicas.

Para conseguir se comunicar com sucesso nas zonas de contato globais, Canagarajah (2013b) também acredita que é necessário ter uma competência para “normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis”⁶⁹ (CANAGARAJAH, 2013b, p. 173). Ele chama essa competência de

⁶⁹ “... a competence for plural language norms and mobile semiotic resources”.

performática, que consiste na habilidade que indivíduos bilíngues têm de se adaptar a diferentes interlocutores e contextos, usando todos os seus recursos semióticos móveis com criatividade, intencionalidade e estrategicamente para atingir seus objetivos de comunicação.

A competência performática permite que os alunos bilíngues desenvolvam um repertório em constante ampliação, do qual vários códigos fazem parte, e não somente aprendam a língua como um sistema fechado, uma de cada vez. Canagarajah (2013b) também acredita que indivíduos bilíngues desenvolvam uma competência metalinguística que os ajuda a lidar com qualquer gramática que possam encontrar em situações de contato com falantes que tenham repertórios diferentes dos seus. Essa competência é desenvolvida na socialização e na vivência em ambientes multilíngues.

Para o autor, a sala de aula pode oportunizar práticas de comunicação colaborativas, que desenvolvam a competência performática dos alunos. Eles podem escolher de forma crítica como utilizar seu repertório único e escolher quando usar recursos de variedades de prestígio para atingir seus propósitos. Ainda segundo Canagarajah (2013b), os professores podem ajudar no desenvolvimento dessa consciência crítica sobre o uso da linguagem, sobre como as normas linguísticas são constituídas e sobre como elas podem ser utilizadas de forma criativa para se adequar a diferentes contextos. Para o autor, “os professores têm que desenvolver uma prontidão nos alunos a se engajar com os repertórios necessários para zonas de contato transnacionais”⁷⁰, (CANAGARAJAH, 2013b, p. 191). Ele acredita, assim, que é papel da escola oportunizar acesso a uma comunicação que permita a negociação de recursos semióticos móveis. Nas palavras do autor:

Num contexto de normas e convenções plurais, é importante que os alunos estejam cientes da relatividade das normas. [...] Resumindo, o que define proficiência em zonas de contato globais não é **o que sabemos**, mas a **versatilidade** com que podemos fazer coisas novas com as palavras ⁷¹(CANAGARAJAH, 2013b, p. 192) [grifo meu].

⁷⁰ “...teachers have to develop a readiness in students to engage with the repertoires required for transnational contact zones”.

⁷¹ “In the context of plural forms and conventions, it is important for students to be sensitive to the relativity of norms. [...] In short, it is not what we know as much as the versatility with which we can do new things with words that defines proficiency in the global contact zones”.

Para que o professor esteja preparado para esse desafio, é essencial que a formação dos professores inclua estudos sobre multilinguismo e questões de intercompreensão e de práticas translíngues, além de transculturalismo (CAVALCANTI, 2013).

Neste capítulo apresentei a base teórica que guiou meu olhar dentro do contexto investigado. Discuti as diferenças no entendimento sobre a expansão do inglês pelo mundo e os diferentes modelos de análise da forma que esse inglês tomou quando apropriado por falantes de diferentes partes do mundo. Também expus a visão de autores que entendem o falante nativo como um mito que assumiu uma autoridade exagerada em modelos de ensino de inglês e ensino bilíngue. Analisei os vários tipos de classificação de ensino bilíngue, a forma como entendem o bilinguismo, as implicações em termos de políticas linguísticas, além do conceito de translanguagem. Através da revisão de trabalhos anteriores, procurei mostrar que, na prática, a separação rígida entre línguas, mesmo que planejada, não acontece. Essa mesclagem pode ser analisada através do conceito de alternância entre códigos ou do conceito de translanguagem, que é o conceito aqui adotado que nos ajuda a compreender o bilinguismo sem separação funcional. Por fim, ancorada em Garcia e Li Wei (2014) e Canagajajah (2013b), apresentei propostas de aceitação da translanguagem como um recurso e competência a ser trabalhada em indivíduos bilíngues.

No próximo capítulo, analiso dados gerados no contexto investigado, refletindo sobre o mito do falante nativo e a força da ideologia monolíngue, ambos presentes nas práticas dos participantes e nas políticas educacionais da Escola Intercultural.

4 A IDEOLOGIA MONOLÍNGUE SUBJACENTE ÀS PRÁTICAS E ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUAS NA ESCOLA INTERCULTURAL

Nesse capítulo e no capítulo seguinte, farei a análise dos dados da pesquisa, gerados a partir de observações feitas em campo, especialmente na participação das aulas, mas também a partir de conversas informais, de entrevistas e da análise documental. Meu envolvimento com o contexto de estudo se deu nos moldes do que a pesquisa etnográfica classifica como observação participante. Orientada pela pergunta inicial, estabelecida como: “De que maneira se constituem as práticas de linguagem, durante a introdução do ensino bilíngue português-inglês, numa sala de aula de ensino médio no sul do Brasil em que a língua de instrução é o inglês?”, entrei em campo, procurando focar em como essas práticas bilíngues faziam sentido para os participantes daquele cenário específico.

Após o término do período de observações e entrevistas, ouvi as gravações e revi minhas notas de campo, procurando encontrar situações relevantes em relação aos meus objetivos e à base teórica que orientou meu olhar durante as observações. O conceito de translíngua (GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2013b), o mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2003), a ideologia monolíngue em ensino bilíngue (GARCIA, 2009; MAHER, 2007), além do conceito de agentividade de educadores e alunos em relação a políticas educacionais de línguas (GARCIA; MENKEN, 2010) e o conceito de ideologia linguística para tempos híbridos (MOITA LOPES, 2008) guiaram o meu olhar em campo. A partir da análise dos dados, questões de identidade, cultura e aspectos pedagógicos também emergiram como relevantes e relacionados às práticas linguísticas naquele contexto. Condizente com a pesquisa etnográfica, continuei buscando outras referências teóricas que me ajudassem a analisar como essas práticas se constituíam na introdução do ensino bilíngue. Procurei entender mais a fundo como diferentes visões de cultura e ideologias sobre linguagem estão presentes nas falas dos participantes, influenciando suas escolhas linguísticas e a percepção que têm sobre suas escolhas, buscando embasamento para essa discussão em abordagens de ensino de línguas com perspectivas interdisciplinares e sociais (HALL, 2005; HOLLIDAY, 2011; BLOCK, 2003; NORTON, 2013). Alinhada com autores que trabalham nessas perspectivas, também busco entender o aspecto pedagógico da translíngua (GARCIA; LI WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013b) e como as políticas educacionais de línguas se

apresentam nas ações e práticas de linguagem dos participantes do campo social analisado (CANAGARAJAH, 2013a; MCCARTY, 2011; RAMPTON, 2006, LUCENA, 2012).

Considero o local muito mais do que somente um ponto geográfico, concordando com o entendimento de Pennycook (2010a), de que a localidade é muito mais do que estar num local, mas sim o tornar-se parte de um local. Espaços são criados, imaginados e inventados através da experiência dos participantes e de suas práticas linguísticas. Como o autor argumenta: “língua e identidade são produtos, em vez de precursores de nossas práticas linguísticas⁷²” (PENNYCOOK, 2010a, p. 16). Assim, as práticas de linguagem que se constituem no contexto analisado nos remetem a discussões sobre o que conta como linguagem e questões de identidade dos participantes. Tendo em mente, portanto, a impossibilidade de desconectar linguagem, identidade e invenção de espaços de nossas experiências, passo para a análise das categorias que emergiram desse local vivo que é a sala de aula.

Os dados foram categorizados a partir de meu objetivo geral, que é “investigar e discutir como se constituem as práticas de linguagem durante a introdução do ensino bilíngue português-inglês em uma sala de aula de ensino médio no sul do Brasil em que a língua de instrução é o inglês”. Durante a análise documental e análise das falas dos participantes nas entrevistas formais, foi possível perceber que essas práticas de linguagem foram-se constituindo permeadas pela força da ideologia monolíngue e do mito do falante nativo. Discutirei a força dessas ideologias em duas seções analíticas. Na primeira seção, examino a ideologia monolíngue *versus* a realidade contemporânea, analisando dados representativos das ideologias sobre linguagem presentes nos documentos da Escola Intercultural e nas falas da coordenadora do curso e dos alunos. Na segunda seção, o foco está na presença da autoridade do falante nativo de inglês na sala de aula 1º B e em como a visão dos participantes sobre linguagem, sotaques e cultura influenciaram suas escolhas linguísticas durante a fase de introdução do ensino bilíngue da Escola Intercultural.

4.1 A IDEOLOGIA MONOLÍNGUE VERSUS A REALIDADE CONTEMPORÂNEA – O QUÃO “ESTRANGEIRA” É A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL?

Nessa seção discutirei a política de educação de línguas da Escola Intercultural com base em minhas observações em campo e com base nos

⁷² “Language and identity are the products rather than the precursors of our language practices”.

documentos oficiais da escola. Apresentarei diferentes visões e nomenclaturas usadas para classificar as línguas aprendidas por estudantes de acordo com diferentes contextos, as implicações políticas do uso desses diferentes termos e como isso se relaciona à realidade dos participantes da pesquisa, ressaltando a ideologia linguística e pressupostos presentes em documentos da escola e na fala de professores, alunos e coordenadora do curso bilíngue. Além disso, discutirei política linguística como práxis (CANAGARAJAH, 2013a) e a relação desse conceito com as escolhas feitas pela escola em relação ao modelo de ensino bilíngue adotado e com as justificativas dos participantes para os usos das diferentes línguas de seu repertório nas aulas do currículo internacional.

Início a presente análise com a discussão acerca da nomenclatura utilizada no meio educacional para classificar as línguas aprendidas na escola e a ideologia subjacente à escolha desses termos. Essa discussão se relaciona com um de meus objetivos específico, qual seja, “analisar a política linguística da escola e de que maneira os participantes a interpretam”. Partindo da análise dos documentos da escola, relaciono a realidade local com outras realidades e contextos, discuto a ideologia implícita nas nomenclaturas em voga no meio educacional e o modo como elas influenciam ou tentam prescrever como se devem constituir as práticas de linguagem em sala de aula. No texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Intercultural, pode-se perceber que o termo ‘línguas estrangeiras’ é o escolhido para se referir às línguas ensinadas na escola. Esse termo é amplamente utilizado no meio educacional, além de ser também adotado por alunos e professores da escola Intercultural. A escolha semântica nos remete à discussão de Block (2003) sobre a ideologia subjacente ao uso do termo ‘língua estrangeira’,⁷³ e também ao uso de outros termos, como ‘segunda língua’ e ‘língua nativa’. Block critica o conceito de ‘língua nativa’ presente em definições sobre ‘língua estrangeira’, pois esse conceito reifica a existência de uma ‘língua não-nativa’ a ser aprendida no local em que a ‘língua nativa’ do aluno é a dominante.

A visão de que existam línguas não-nativas, consideradas estrangeiras, é, muitas vezes, criticada por ser usada em definições de autores aquisicionistas, para explicar realidades muito distintas. Margie Berns (1990 *apud* BLOCK, 2003) cita o exemplo do aprendizado de inglês na Alemanha, onde a língua é utilizada por muitas pessoas para entretenimento, turismo e negócios; cita também o contexto de aprendizado do inglês no Japão, onde a língua é

⁷³ O uso de aspas aqui ressalta os termos utilizados em documentos de políticas educacionais de línguas e também a não-concordância do autor com o uso desses termos.

vivenciada somente dentro da escola e é vista como uma forma de comunicação com o Ocidente, envolvendo questões complexas de nacionalismo e internacionalização desse país. Segundo a autora, os dois contextos são muito diferentes e não podem ser simplificados para se encaixarem na nomenclatura de inglês como língua estrangeira.

Para Block (2003) o termo oposto, ‘língua nativa’, também ignora contextos em que crianças aprendem várias línguas desde o nascimento. Ignora também as situações em que crianças aprendem uma língua, e depois outra língua se torna aquela que a criança identifica como sua língua nativa. Segundo o autor, “esse viés monolíngue envolve não somente a pressuposição de uma única L1, mas também a crença de que a L1 mantém-se completamente intacta em contato com a segunda língua⁷⁴” (BLOCK, 2003, p. 33).

Ainda segundo o autor, o monolingüismo não é a norma no mundo. Com as migrações e globalização, muitos estudantes falam várias línguas e, em muitos casos, não é fácil identificar qual é a língua materna ou nativa. Block, assim, questiona a pressuposição de que sempre exista uma língua nativa dominante. Ele também questiona o uso do termo ‘segunda língua’ por suas pressuposições sobre monolingüismo e separação de competência linguística em L1 e L2, o que não é encontrado nas realidades dos falantes das línguas pesquisadas em estudos linguísticos e sociolinguísticos. Ele considera esse termo ilusório e reducionista. Para Block “o viés monolíngue, a visão compartimentalizada das línguas e a visão simplista de contexto – todos inerentes ao termo ‘segunda língua’ como é usado atualmente em teorias de aquisição – não se sustentam em investigação empírica⁷⁵” (BLOCK, 2003, p. 57).

Importa, para essa discussão, lembrar que o termo ‘segunda língua’ pode ser entendido como se referindo à língua aprendida no local onde ela é a língua dominante. É a realidade de refugiados e imigrantes, como o caso de imigrantes brasileiros aprendendo inglês nos Estados Unidos.

A diferença entre o contexto citado acima e o contexto em que se aprende uma ‘língua estrangeira’ seria o fato de haver, no contexto de ‘segunda língua’, muito mais oportunidades de contato com o idioma fora da sala de aula. Essa ideia é contestada por vários autores, que argumentam que o fato de o estudante simplesmente estar num ambiente onde se fala a ‘segunda língua’

⁷⁴ “This monolingual bias involves not only an assumption of a single L1, but also the belief that the L1 remains completely intact despite contact with a second language”.

⁷⁵ “... the monolingual bias, the compartmentalised view of languages and the oversimplified view of context – all inherent in ‘second’ as it is currently used in SLA – do not hold up to empirical scrutiny”.

não garante que ele praticará essa língua (BLOCK, 2003; NORTON, 2013). Essa divisão entre língua estrangeira e segunda língua, que se baseia numa suposta oportunidade de praticar a língua em contextos ‘reais’, fora da sala de aula, não corresponde à realidade. Como as pesquisas têm mostrado, muitos imigrantes têm um sentimento de inferioridade e não se sentem aceitos pelos ‘falantes nativos’ por não falarem tão bem a língua, ou sentem preconceito pela cor de sua pele, ou pela forma como se vestem. Eles têm uma experiência negativa com o idioma nesse contexto chamado de segunda língua, e o fato de morarem no país onde se fala a língua que almejam aprender não os ajuda no aprendizado (BLOCK, 2003; NORTON, 2013).

Essa discussão nos leva a desmistificar a ideia de que, em contextos em que uma língua é chamada de ‘língua estrangeira’, como no caso da língua inglesa no Brasil, essa nova língua esteja assim tão distante da realidade dos falantes. Além disso, como também foi demonstrado nos estudos que discutem os contextos chamados de ‘segunda língua’, a idealização desse contexto como sendo um ambiente propício à aprendizagem de uma língua não é necessariamente condizente com a realidade. Cabe aqui ressaltar a importância da análise das oportunidades de uso das línguas socialmente construídas em diferentes contextos para o entendimento das ideologias linguísticas subjacentes aos termos ‘língua nativa’, ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’ e de como essas ideologias não correspondem à realidade dos falantes em contextos reais de uso da linguagem.

Sendo a figura do falante nativo um modelo de uso da língua ainda muito forte na Escola Intercultural, a escolha do termo ‘estrangeira’ nos documentos se aplica às pressuposições da comunidade escolar em questão e também a definições pautadas em teorias aquisicionistas. Além disso, essa expressão é muito utilizada em leis e na maioria dos documentos oficiais, mesmo sendo esse entendimento criticado por Block (2003) e outros autores (GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2013b; RAMPTON, 2006).

O texto do PPP da escola também diz que “o ensino de idiomas está baseado em parâmetros internacionais” e que segue “as especificações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas⁷⁶” (ESCOLA INTERCULTURAL, 2014, p. 31-32). No documento intitulado “Balanço Social”, a escola explica que “atua fortemente, há mais de 20 anos, no ensino

⁷⁶ O Quadro de Referências foi escrito pelo Conselho da Europa, organização internacional que promove a cooperação entre países europeus em diversas áreas e descreve habilidades esperadas para diferentes níveis de proficiência linguística. É muito utilizado na Europa em documentos de políticas linguísticas e serve de base para organizações dedicadas a avaliações na língua inglesa, como a *University of Cambridge*.

de línguas estrangeiras voltadas à obtenção de certificados de proficiência” (ESCOLA INTERCULTURAL, 2013, p. 15). Além disso, há menção sobre os programas de intercâmbio no PPP como sendo uma oportunidade de “vivenciar o idioma estudando em um ambiente natural” (ESCOLA INTERCULTURAL, 2014, p. 32). Assim, o ambiente ‘natural’ ao qual a língua pertence é o país onde os ‘falantes nativos’ vivem.

Todos esses excertos dos documentos oficiais da Escola Intercultural mostram a força da ideologia monolíngue e do constructo do falante nativo, que também pode ser percebida na fala de professores e alunos da Escola Intercultural, como é evidenciado no comentário de Luiz:

Geralmente a gente valoriza mais um professor que já morou em algum país ou que é de lá, porque ele sabe gírias e tem um sotaque melhor e a pronúncia melhor, de acordo com o país. Tem também elementos culturais, do dia a dia, que são trazidos pra sala de aula (ENTREVISTA, 11/7/14).

Para Luiz, há um valor que é agregado ao professor que já morou num país onde se fala a língua que se quer aprender, ou que “é de lá”, ou seja, um falante nativo. Essa fala também nos remete a uma ideia de estrangeirismo do inglês, como se essa língua fosse trazida até nós pelo ‘outro’, que é o falante nativo. Assim, os dados reforçam o entendimento do posicionamento do inglês como a língua do ‘outro’, que está evidenciada também na nomenclatura Inglês como Língua Estrangeira (ILE), tão comumente utilizada no Brasil.

Importa ressaltar aqui que há uma ampla discussão sobre as implicações do uso do termo ILE no Brasil e que estudiosos da língua estão optando pelo uso de outra expressão, chamando as línguas que se aprendem na escola de ‘línguas adicionais’ (RAMPTON, 1997; BLOCK, 2003; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Essa expressão já é utilizada em orientações e políticas oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares do Rio Grande do Sul (2009). A ideologia por trás da escolha desse termo implica a consideração de todas as línguas como passíveis de serem ‘adicionadas’ ao repertório linguístico dos estudantes sem a discriminação entre línguas como nativas ou não nativas. Rampton (1997), Block (2003) e Schlatter e Garcez (2012) sugerem o uso do termo ‘adicional’ como mais apropriado para as diferentes experiências de aprendizado de línguas em diferentes contextos. Para Block (2003), o termo captura a noção de uma acumulação contínua de conhecimento linguístico e elimina a referência implícita a uma suposta L1. O termo ‘adicional’ pode se aplicar a qualquer experiência de aprendizado de

línguas, sem categorizar e hierarquizar línguas com a numeração. Para Schlatter e Garcez (2012) o uso do termo ‘adicional’ implica entender as línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea, já que elas são úteis e necessárias para os falantes em seu ‘aqui e agora’, não sendo, portanto, necessariamente estrangeiras.

Documentos oficiais brasileiros, como os *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) justificam a escolha do termo ILA com base em dois argumentos. O primeiro é que a língua inglesa seria adicionada à língua portuguesa e outras línguas do repertório do aluno e o segundo é que as línguas adicionais são utilizadas pelos falantes brasileiros dentro do próprio Brasil, não sendo, assim, ‘estrangeiras’. Como diz o documento,

De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários à cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128)

Tilio e Nicolaidis (2013) explicam que o uso do termo ‘adicional’ é adotado por estudiosos da área por entenderem que ele melhor se encaixa nas novas tendências de uma LA que vê o ensino de línguas de forma crítica e entende o usuário da língua não como um estranho à língua. O termo também denota a não-inferioridade de um idioma em relação ao outro. Assim, a meu ver, a nomenclatura ‘língua adicional’ é a mais condizente com uma proposta de educação linguística que inclua no currículo a discussão crítica sobre o uso da linguagem.

A discussão apresentada acima foi trazida para lembrar que muitos contextos de ensino de línguas não condizem com o conceito de ‘segunda língua’ ou de ‘língua estrangeira’ e que esses conceitos enfatizam uma perspectiva monolinguísta de divisão rígida entre línguas. No entanto, entendo que o contexto de ensino e a realidade dos alunos da Escola Intercultural condizem mais com o conceito de ‘línguas adicionais’, em que se espera que o aluno acrescente uma língua em seu mundo bilíngue, uma vez que os espaços de aprendizagem e de vivência oferecem muitas oportunidades de contato com a língua inglesa, não só dentro, mas também fora da sala de aula. Os alunos assistem a programas de TV e séries em inglês, leem livros e utilizam a

Internet em inglês para estudo e entretenimento, além de manterem contato com falantes de inglês, e de outras línguas, quase que diariamente pelas mídias sociais e por todos os outros meios digitais.

Como relata a aluna Marta: “*Eu vejo muitos vídeos na internet de maquiagem, blogs em inglês, também vejo filmes, séries*” (ENTREVISTA, 11/7/14). Para Marta, seu cotidiano não é separado em momentos em que usa o inglês, e em outros em que usa o português. O uso da linguagem acontece em um contínuo linguístico em que, possivelmente, não há nenhuma parada consciente sobre qual código linguístico ela está utilizando. As duas línguas, inseparavelmente, são utilizadas para que ela realize suas ações e supra suas necessidades sociais.

Do mesmo modo, Ben, um dos alunos da turma 1º B, de 15 anos, relata seu envolvimento com o inglês na tecnologia: “*O que influencia muito pra mim é o videogame. Eu jogo bastante e eu não gosto de jogo traduzido, porque, sei lá, perde bastante a graça. E me ajudou bastante na verdade pra aprender o inglês*” (ENTREVISTA, 11/7/14).

Assim como para Marta, o uso do inglês acontece de forma intensa no dia a dia de Ben e dos outros alunos da turma 1º B. Eles também utilizam o inglês falando com ‘amigos virtuais’ e com estudantes intercambistas que visitam a escola com certa frequência. E, como diz a aluna Vânia:

Eu usava bastante a internet. Então eu conheci muitas pessoas de outros lugares do mundo que nem necessariamente falavam inglês, mas a gente sempre usava essa língua pra se comunicar e nós nos entendíamos... Então, a partir do inglês, eu consegui conhecer muitas pessoas de diferentes partes do mundo que eu não conheceria se eu não soubesse falar inglês (ENTREVISTA, 11/7/14).

Nessa fala, a aluna Vânia explicita a familiaridade que tem com a língua inglesa e o quanto seu uso é presente em sua vida. Ela também exemplifica como a negociação de sentidos (CANAGARAJAH, 2013b) acontece em suas comunicações virtuais, dizendo que, mesmo sem saber falar inglês, eles conseguiam se comunicar. O inglês torna-se, assim, uma prática de linguagem que foge de normas rígidas e adquire a fluidez necessária para que a comunicação entre falantes que não tenham repertórios linguísticos compartilhados possa acontecer de forma eficaz.

A familiaridade do inglês no cotidiano dos alunos da escola Intercultural também pode ser percebida no comentário da aluna Amanda:

Eu leio vários livros em inglês porque, quando eu vou viajar, eles acabam sendo mais baratos. Surfo muito na internet e nem paro pra pensar se está em inglês ou não. Normalmente quando eu quero fazer uma pesquisa eu vou primeiro pro inglês. Eu acho que tem mais fontes e tal (ENTREVISTA, 2/10/2014).

O depoimento de Amanda vem reforçar o quanto o inglês está presente na realidade dos alunos da turma 1º B e não é, assim, uma língua estrangeira. Ela também ressalta o contato constante com o inglês através da Internet e das pesquisas escolares e o quanto as duas línguas de seu repertório não estão compartimentalizadas, já que ela “nem para pra pensar se está em inglês ou não”. Ou seja, há tanta familiaridade com a língua que ela nem percebe em que língua ou línguas está vivendo suas experiências. Essa realidade é semelhante à de alunos dominicanos numa escola de ensino médio bilíngue espanhol-inglês em Nova Iorque, relatada por Bartlett e Garcia (2011). Muitos elementos citados pelas autoras estão presentes na vida de muitos jovens ao redor do globo, incluindo os participantes de meu estudo, aqui no sul do Brasil. Por exemplo, as autoras discutem como o conhecimento da língua inglesa pelos jovens através da cultura popular global e da internet – uma vez que o inglês é a língua da cultura *pop* mundial – faz com que eles desenvolvam suas práticas sociais hibridizando culturas e línguas. Os adolescentes entram em *websites* e redes sociais nas duas línguas de seu repertório, assistem a programas de TV em inglês e, segundo as autoras, “engajam-se numa bricolagem linguística e musical, movendo-se constantemente entre idiomas e estilos musicais enquanto consomem recursos simbólicos para adotar e adaptar identidades híbridas”⁷⁷ (BARTLETT; GARCIA, 2011, p. 50).

O que se constata, contrariando muitas projeções, é que mesmo em contextos desfavorecidos economicamente, o inglês não é mais essa língua tão distante e ‘estrangeira’. Por exemplo, a aluna Carolina explica sua surpresa quando foi com sua turma participar de um projeto social e desenvolver atividades com crianças carentes da cidade. Conforme ela relata

E quando a gente foi no projeto, por exemplo, a gente colocava música pras crianças e aí eu baixei todas as músicas de Frozen em português, porque eu pensei: “Ah, eles não têm o menor contato com o inglês e eles vão

⁷⁷ “...engage in linguistic and musical bricolage, constantly moving between idioms and musical styles as they consume symbolic resources that they engage in order to adopt and adapt hybrid identities”.

querer em português”, e eles falaram: “Ai, não, tem que colocar em inglês. A música é em inglês”. Então até eles que não tem o menor contato com o inglês queriam (ENTREVISTA, 11/7/14).

Esse projeto ao qual a aluna faz referência é um dos projetos sociais organizados pela Escola Intercultural. Importante notar que, mesmo percebendo que as crianças do projeto queriam a música em inglês, a aluna ainda assim acredita que “eles não têm o menor contato com a língua inglesa”. A visão de que o contato com aquilo que se acredita ser o ‘bom inglês’ ou com o que se convencionou chamar de ‘boa proficiência’ só acontece em escolas particulares, cursos livres e nas classes mais favorecidas ainda é muito forte, aparece como senso comum e ajuda a consolidar a ideologia monoglóssica. Aliado a isso, o desconhecimento da aluna acerca das reais condições em que vivem adolescentes, seus contemporâneos, embora de outra classe social, faz com que ela tenha a ideia de que o contato com a língua só se dê em classes mais altas, como se apenas nesse espaço social, privilegiado economicamente, as pessoas pudessem ter acesso às tecnologias e outras línguas. Essa visão novamente reforça a ideia de que “ter contato com o inglês” seja falar a variedade de prestígio dessa língua, como se outras formas de apropriação do inglês não fossem válidas, ou não existissem.

Essa discussão traz à tona a discussão de Maher (2007) acerca da definição de bilinguismo balanceado. Nessa perspectiva, com base na idealização de falante nativo, a autora lembra que só se considera um indivíduo bilíngue quando há uma proficiência ideal nativa nas duas línguas. No entanto, como Maher exemplifica, há meninos de rua de centros turísticos brasileiros que se comunicam em inglês para fins específicos, mas infelizmente, suas práticas de linguagem não são reconhecidas. Ao contrário, são consideradas inferiores. Nas palavras da autora:

Independentemente de sua competência linguística nessa língua[inglês], suspeito de que eles não seriam facilmente classificados como bilíngues autênticos. O fato de serem falantes de um português considerado “menor”, muito provavelmente não autorizaria, na opinião de muitos, tal classificação (MAHER, 2007, p. 69).

Maher (2007), portanto, critica as definições de bilinguismo construídas tendo o falante nativo como referência, e que tornam possível o surgimento de termos como o semilinguismo, por exemplo, que seria uma incompetência linguística nas duas línguas de um indivíduo bilíngue,

comparado ao falante nativo ideal de cada língua. Para ela, essa categorização é passível de críticas tanto do ponto de vista teórico, quanto do empírico e político. Segundo a autora,

É preciso desvelar a perigosa noção de déficit embutida nessa possibilidade de enxergar alunos como se estes tivessem competências “atrofiadas”: os bilíngues, vale insistir, usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem tornar-se competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros (MAHER, 2007, p. 76).

Assim, a presença da língua inglesa em contextos classificados como sendo de língua estrangeira varia muito, dependendo de aspectos como a projeção econômica internacional do país, do quanto estudantes terão oportunidades reais de praticar a língua que estão aprendendo, e de fatores socio-históricos relacionados ao sistema educacional e atitudes em geral sobre ‘estrangeirismo’ (BLOCK, 2003). Contextos de segunda língua, normalmente vistos como ideais por combinar estudo formal e exposição ‘real’ fora da sala de aula, também são problemáticos porque o contato com a língua que está sendo aprendida pode variar consideravelmente.

Na dia a dia dos alunos da turma 1º B, foi possível perceber que o inglês está presente de várias maneiras, através de redes sociais, pesquisas escolares, jogos, programas de TV e também através do contato com alunos intercambistas. Considerados esses usos, não é adequado referir-se ao inglês usado pelos alunos da turma como ‘língua estrangeira’, porque isso remete à ideia de distanciamento da língua e também à perspectiva monolinguista de separação rígida entre as línguas, com cada qual pertencendo a um local geográfico específico. Levando-se em conta realidades como a dos alunos do 1º B é mais condizente tratar o inglês nesses casos como ‘língua adicional’, fugindo da dicotomia ‘nativa’ *versus* ‘estrangeira’, ou ‘L1’ *versus* ‘L2’ e entendendo o repertório linguístico dos falantes bilíngues como único e composto de recursos linguísticos em constante interação e renovação, com elementos que podem ser adicionados ao longo da vida. Mesmo assim, a força da ideologia monolíngue pode ser percebida no contexto analisado através das falas dos alunos e também de documentos da Escola Intercultural, que utilizam a nomenclatura ‘língua estrangeira’ e também fazem referência à importância de seguir padrões europeus de proficiência linguística e aprender a língua em um ambiente ‘natural’ e com professores que moraram fora do País.

Na próxima seção, apresentarei a fase de pesquisas antes da introdução do ensino bilíngue da Escola Intercultural e as decisões que influenciaram a

construção dessa modalidade de ensino, procurando mostrar as ideologias subjacentes às escolhas feitas pela direção, coordenação, professores e alunos em relação ao ensino bilíngue. Entender as decisões tomadas pela escola e pelos participantes e analisar suas justificativas é essencial para a análise da constituição das práticas de linguagem nesse contexto situado, já que essas práticas emergiram num contexto influenciado por essas decisões tomadas anteriormente.

4.1.1 “Nós optamos pelo inglês por ser a língua mais forte na escola” – escolhas que levaram ao atual formato de ensino bilíngue

O que pensamos sobre a linguagem, nossas ideologias linguísticas, são sempre parciais e baseadas em nossa realidade sócio-histórica, da qual não podemos nos distanciar. Assim as políticas linguísticas em documentos oficiais são reflexos das ideologias dos que as escrevem e, conseqüentemente, certos aspectos da realidade social são apagados para que outros estejam em foco, de acordo com os interesses dos escritores. Para Canaganarah (2013a), a política linguística não está só em documentos, mas sim nas nossas práticas diárias, em uma interface entre reflexão e prática que ele chama de práxis. O autor cita, como um exemplo do conceito de política como práxis, sua trajetória como professor e como sua reflexão constante sobre sua prática e sobre as diferentes experiências que vivenciou reconfiguram suas ações e orientações num processo contínuo de evolução. Seguindo o mesmo pensamento, McCarty (2011) acredita que o fato da expressão *política linguística* ser comumente associada a textos oficiais faz com que o papel dos seres humanos, do contexto e da história de como essas políticas foram construídas seja apagado, situação que contribui, segundo a autora, para fortalecer o aparato ideológico pelo qual as políticas são normatizadas. Em suas palavras,

Políticas não são materialidades sem um sujeito, mas sim processos socioculturais situados – um complexo de práticas, ideologias, atitudes e mecanismos formais e informais que influenciam as escolhas linguísticas das pessoas de modo profundo e invasivo todos os dias⁷⁸ (MCCARTY, 2011, p. xii).

⁷⁸ “Policy is not a disembodied thing, but rather a situated sociocultural process – the complex of practices, ideologies, attitudes, and formal and informal mechanisms that influence people’s language choices in profound and pervasive everyday ways”.

Assim, segundo McCarthy, a política linguística não é um produto, na forma de um documento, mas sim um processo, como pode ser verificado nas escolhas feitas pela Escola Intercultural na fase de definição e implementação do ensino bilíngue na instituição.

No histórico da implementação dessa modalidade de ensino na escola, uma das principais decisões no início foi a escolha das línguas inglesa e portuguesa para o ensino bilíngue. Nesse contexto de bilinguismo de escolha, onde as duas línguas do repertório do aluno são línguas de prestígio (nesse caso, o português e o inglês), o bilinguismo é visto como um recurso, ou seja, as duas línguas são valorizadas na escola. Esse tipo de bilinguismo está sendo muito incentivado no Brasil, diferentemente do que acontece no caso do bilinguismo de línguas com menor *status*, como as línguas indígenas ou LIBRAS, que é visto como um problema a ser “erradicado” (MAHER, 2007).

No caso da Escola Intercultural, há o incentivo ao ensino da língua alemã, que está relacionada à história da instituição e da comunidade, como explicitado no capítulo 2. Mesmo assim, essa língua não foi a escolhida para o ensino bilíngue nesse primeiro momento. Aline, coordenadora do curso, explica que o inglês era uma das três línguas oficiais da instituição *Beyond Borders*⁷⁹. As outras duas opções seriam francês e espanhol. A escolha pelo inglês foi feita por essa ser considerada a língua adicional mais “forte” na escola, o que significa, para a coordenadora Aline, um maior número de alunos falantes em níveis mais avançados. O francês não é oferecido na escola e o espanhol só é oferecido no ensino médio. Assim explica Aline:

Então, nós optamos pelo inglês por ser a língua mais forte na escola. Aí, em paralelo, nós optamos por oferecer o espanhol como obrigatório. Então a opção de colocar o espanhol como a terceira língua foi justamente pensando nisso, nessa consolidação do espanhol mesmo na escola. Nós estamos aqui tão perto da língua nos países latinos, e muitos alunos não sabem falar. Então a gente acabou optando pelo inglês justamente pela força da língua na escola também em relação ao alemão. O alemão nem poderia ser, em virtude das línguas oficiais (ENTREVISTA, 23/9/14).

Nessa fala, Aline diz que o inglês é a “língua mais forte” na escola. Ela se refere ao número de alunos que consegue se comunicar em inglês e que

⁷⁹ Instituição internacional escolhida para dar suporte e credibilidade ao ensino bilíngue da Escola Intercultural, conforme explicitado no capítulo 2.

teria condições de acompanhar o currículo internacional em inglês, refletindo a ideologia de proficiência pautada no falante nativo e em critérios internacionais, como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, além da expectativa da “força” da língua no sentido da proficiência no inglês acadêmico, formal, e não em usos do inglês na vida real. Ela também menciona a escolha do espanhol, fazendo referência à proximidade do sul do Brasil com países da América Latina, sendo essa proximidade uma justificativa para que os alunos estudem a língua espanhola. Essa será uma língua obrigatória estudada em nível iniciante, já que a percepção da escola é a de que “os alunos não sabem falar” o espanhol. Por último, a referência à língua alemã é breve em sua fala, já que não seria uma possibilidade a partir do momento em que a Escola Intercultural escolheu a instituição *Beyond Borders* para dar suporte a seu ensino bilíngue. Essa instituição não tem a opção do alemão como língua de instrução. Mesmo assim, o alemão está entre as duas línguas que podem ser escolhidas no estudo da disciplina de “línguas de aquisição” e, portanto, ela não está excluída do ensino bilíngue, só não será a língua “oficial” do ensino bilíngue na escola.

De acordo com a coordenadora, o colégio já havia procurado uma alternativa para criar uma escola alemã, ou um ensino bilíngue português-alemão. O diretor da escola, na época, visitou escolas alemãs em Curitiba e no Rio de Janeiro, mas percebeu que havia pouca procura por esse idioma. Assim, mesmo com todas as ações da escola para preservar a língua alemã, como o ensino do idioma e a promoção de eventos típicos da cultura alemã, o inglês foi a língua escolhida para o ensino bilíngue. Como nos diz a coordenadora Aline, a escola analisou o interesse e necessidade das famílias em suas decisões. A maior procura na escola é pela língua inglesa, conforme dados que demonstram que, no ensino regular, 60% das famílias escolhem a língua inglesa para seus filhos no ensino fundamental e 40%, a língua alemã. O espanhol só é oferecido no Ensino Médio.

Segundo dados de entrevistas com os alunos do 1º B, o fato de o ensino bilíngue da escola ser inglês-português foi fator crucial para que os alunos atualmente no curso optassem pelo mesmo. Isso pode ser verificado, por exemplo, na visão da aluna Vânia, uma garota de 15 anos que estuda nessa turma, e que justifica sua preferência pelo inglês por ser “uma língua mundial, a língua que todo mundo fala”:

O inglês, querendo ou não, é uma língua mundial, que todo mundo fala. E se eu quiser ir pra fora, para um país que a língua nativa não seja inglês e eu falar inglês, elas vão me entender também porque todo mundo fala. Então,

é bem mais produtivo pra gente fazer uma coisa em inglês do que em outra língua que talvez não vá encontrar em tantos lugares pessoas que falam (ENTREVISTA, 11/7/2014).

Vânia entende que o inglês permite que ela se comunique com pessoas do mundo inteiro e possa viajar para qualquer lugar. Essa fala se relaciona às aspirações juvenis de viajar pelo mundo, o que é uma possibilidade real no caso de Vânia, e também à ideologia do inglês como a língua da ascensão social, que pode ser percebida no uso da palavra “produtivo”. A aluna considera aprender inglês mais produtivo do que aprender outra língua, pensando, assim, em aplicações no mundo do trabalho. Além disso, o fato de ela achar que “todo mundo fala” remete à ideologia que toma o inglês como uma língua neutra – com a finalidade prática de servir para a comunicação mundial – e que apaga o fato de que bilhões de pessoas ou não falam inglês, ou falam alguma variedade não prestigiada de inglês. Todas essas ideologias correntes sobre a praticidade, facilidade e o valor econômico do inglês estão bem presentes na fala de Vânia, e também de outros alunos, como Marta: “*As grandes descobertas e tal aconteceram nos Estados Unidos e na Inglaterra também. Hollywood, não sei também por quê, mas virou centro de cinema do mundo e é nos EUA e é em inglês. As melhores coisas saem de lá*” (ENTREVISTA, 11/7/14).

O valor atribuído à língua inglesa e aos países que falam essa língua pode ser percebido na fala de Marta, e essa valorização é usada como justificativa para a escolha dela pelo ensino bilíngue inglês-português, remetendo à ideia de que a língua inglesa é a língua dos bem-sucedidos, dos que se destacam em âmbito mundial. Novamente a ideia da possibilidade de ascensão social do inglês, ou de acesso a uma língua de “vencedores no cenário mundial” é muito forte, o que condiz com a visão de Monte Mór (2013, p. 224) de que a língua inglesa, na sociedade globalizada, ganha relevância “como capital cultural e como um requisito para a ascensão econômica”. Enquanto existe essa visão enaltecida de uma língua atrelada ao *status* dos falantes nativos atribuídos a ela e a reprodução do discurso dominante sobre a necessidade de se falar inglês, também existe o entendimento da historicidade do avanço da língua inglesa, o que pode contribuir para sua desnaturalização. Como comenta a aluna Vânia:

Eu acho que tem a ver com a história, porque a Inglaterra sempre foi a potência marítima, que tinha o controle de todas as colônias. Então, espalhou o inglês por todo o mundo, África, na Índia, e depois, com a Segunda Guerra,

os Estados Unidos se destacou e também fala inglês e espalhou mais ainda o inglês. Tanto que a moeda de troca sempre, no mundo inteiro é o dólar. Tudo é baseado no dólar, que também remete aos EUA. Então acho que tudo começou a girar em torno dos países que falam inglês (ENTREVISTA, 11/7/2014).

Vânia remete à ideologia que atrela o *status* da língua inglesa ao poder hegemônico dos países que a têm como língua dominante. Esse *status* do inglês parece levar muitos alunos da Escola Intercultural a estudar essa língua na matriz curricular e também fora da escola, em cursos livres de idiomas, o que faz com que muitos alunos tenham um bom nível de proficiência baseado em resultados de exames de órgãos internacionais e em critérios de avaliação como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, instrumentos esses valorizados pela Escola Intercultural. Assim, essa língua é considerada ‘forte’ na escola. Além disso, há procura e interesse da comunidade escolar no aprofundamento dos estudos nessa língua, conforme número de alunos (ou famílias) que optaram por ela como a ‘língua estrangeira’ de estudo durante todo o ensino fundamental na instituição. Consequentemente, essa foi a língua escolhida como oficial para o ensino bilíngue na Escola Intercultural.

Nesta seção, discuti como as escolhas da coordenação, da direção da escola e dos alunos são práticas que refletem ideologias linguísticas e procurei mostrar como as políticas linguísticas não estão presentes somente em documentos, mas representam, na verdade, processos socioculturais situados. O entendimento dessas escolhas é relevante para o presente estudo, por sua influência nas práticas de linguagem que emergiram durante a introdução do ensino bilíngue. Com base nos depoimentos e nas falas dos alunos e de outros participantes deste estudo que vivenciam as práticas escolares na Escola Intercultural, mostrei como as razões para a escolha do inglês no modelo bilíngue analisado remetem à ideologia dominante de valorização da língua por questões de praticidade, poder econômico e influência cultural dos países anglofônicos. Na seção seguinte, apresento como a percepção dos alunos sobre sua história e cultura reflete visões idealizadas de linguagem e cultura, reforçando a ideologia monolíngue e o constructo nação, influenciando a forma como os alunos se identificam e identificam os colegas de acordo com a relação que fazem entre hábitos e uso de recursos linguísticos de diferentes países.

4.2 IDEALIZAÇÃO DO FALANTE NATIVO NA ESCOLA INTERCULTURAL – ESSENCIALISMOS E IDEALIZAÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS NO ENSINO BILÍNGUE

Para entender como as práticas de linguagem se constituíram nesse local situado, é importante entender o modo como os participantes veem sua identidade cultural, já que seu entendimento sobre sua história e cultura se relaciona com as práticas de linguagem que emergiram nessa experiência nova que foi a introdução do ensino bilíngue. Holliday (2011) chama atenção para o fato de que depoimentos sobre cultura, ou seja, o que as pessoas dizem sobre o que é a sua cultura, são projeções e idealizações que expressam como as pessoas constroem socialmente sua imagem, não sendo essas projeções descrições próprias de uma realidade cultural. As pessoas podem enfatizar ou exagerar vários aspectos dos recursos culturais de que dispõem e, portanto, seus depoimentos são considerados simplesmente artefatos da cultura. Com base na explicação de Holliday, podemos analisar a fala da aluna Marta, que entende a história de sua família como uma mistura de culturas, sendo cada cultura vista como relacionada a um país:

Meu pai é peruano e vive aqui no Brasil há mais de 20 anos e agora ele já se considera mais brasileiro do que peruano, tanto que o raciocínio dele ele faz todo em português e não mais em espanhol. Então eu acho que depende muito da pessoa, mas eu concordo que, acho que todo mundo aqui se considera brasileiro, mas sempre tem alguma outra cultura que te puxa um pouco. Por exemplo, na minha família tem uma coisa que a gente, tipo, chamam a minha parte da família de americanoide porque a gente tem muita coisa, tipo, comer comidas americanas, por exemplo, waffles e essas coisas, de café da manhã, e ovo às vezes. (ENTREVISTA, 11/7/14)

Para Marta, sua família tem hábitos que ela considera como sendo dos “nativos dos Estados Unidos”. O exemplo que ela cita é o fato de comer comidas “americanas”. Ela não questiona o que seria uma comida americana. Esse conhecimento está naturalizado para ela, o que é condizente com uma visão essencializada de cultura, que relaciona certos hábitos como pertencentes aos habitantes de certo espaço geográfico delimitado politicamente. Na fala da aluna, o fato de seu pai ser peruano não parece ser algo que ela perceba como tendo uma considerável influência em sua identificação cultural.

Isso se relaciona à discussão de Holliday (2011) sobre o constructo nação como sendo uma categoria que pode ter graus de importância distintos para diferentes indivíduos. Cada indivíduo se relaciona de forma diferente com esse constructo e atribui a ele diferentes significados, podendo valorizar certas características culturais atribuídas a certa nação e ‘apagar’ outras. De todo o modo, o que se percebe é que o conceito de nação reifica-se no discurso político e individual dos participantes, como também pode ser observado na fala da aluna Carolina:

Na nossa sala, por ser uma coisa mais internacional, tem bastante gente que se volta mais pra outras culturas. Mas, por mim, eu sou brasileira. A gente nasceu aqui. Porque, por mais que a gente visite um lugar e more dois anos, não é porque a gente gosta mais das coisas de lá que a gente vai pra lá. A gente tem os problemas que os brasileiros têm também, essas coisas de ‘jeitinho brasileiro’, e a gente vai ter que mudar com o tempo, mas também está na gente. Nós somos brasileiros, nas coisas boas e ruins. (ENTREVISTA, 11/7/14).

Carolina menciona estereótipos que os brasileiros têm sobre si mesmos, como o “jeitinho brasileiro”, referindo-se a uma visão de que os brasileiros querem sempre levar vantagem em tudo, mesmo que tenham que fazer coisas ilegais para isso. Ela também diz que se sente brasileira porque “nasceu aqui” e acredita que as características associadas aos brasileiros “estão na gente”, o que remete novamente à visão essencialista de cultura, que atrela certos comportamentos e hábitos a uma nação. Essa visão se relaciona à discussão de Hall (2005) sobre identidade cultural. Para o autor, o mundo moderno ressaltou a cultura nacional como uma das principais fontes de identidade cultural, posição desmistificada por ele, que classifica a nação como uma comunidade imaginada e a cultura nacional como um discurso.

Conforme Hall (2005) explica, a “narrativa da nação” fornece uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que representam as experiências coletivas. Nas suas palavras, “ela [a narrativa da nação] dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após nossa morte” (HALL, 2005, p. 52). Alinhado com a postura de Hall, Holliday (2011) também destaca, em suas pesquisas, a romantização de certos aspectos da cultura nacional ou regional por parte dos participantes, em resposta a determinados assuntos, associações e memórias.

Como pudemos ver na fala de Carolina (acima), ela parece defender uma essência brasileira. Já o aluno Luiz, durante uma conversa sobre o que influencia a identidade cultural dos participantes da pesquisa, expressou outra visão, entendendo que é possível identificar-se com aspectos relacionados a outras culturas ou países. Luiz argumenta que

Sempre que você viaja pra algum lugar, você aprende muito sobre o lugar, e aí tu acaba trazendo pra tua vida no Brasil. Claro que tu não vai te tornar um cidadão daquele país, mas eu acho que influencia no teu dia a dia algumas coisas. Você acaba se identificando mais com o país que você visitou (ENTREVISTA, 11/7/14).

Luiz já viajou para vários países da Europa e para os EUA, além de ter a intenção de estudar num país anglofônico. Em sua fala, percebemos que ele relaciona novos hábitos que adquire em suas vivências a diferentes países que ele visitou. Essa mistura de referências culturais que podem ser identificadas como estando relacionadas a diferentes países demonstra uma hibridez, que também se reflete nas práticas de linguagem dos participantes, mas ainda parece reforçar a existência de nações como entidades com fronteiras rígidas, entre as quais eles entendem poder transitar.

A experiência escolar diária de Luiz e dos outros alunos do 1º B engloba diferentes línguas e diferentes culturas, seja através do currículo ou da convivência com estudantes intercambistas. Assim, os alunos performam, no ambiente escolar, suas identidades culturais híbridas, que estão em constante transformação, através da interação que acontece no campo social da sala 1º B. Mesmo assim, a hibridez cultural é percebida pelos alunos como sendo um mosaico formado por pedaços pertencentes a nações específicas, com fronteiras bem demarcadas, o que é condizente com a ideologia monolíngue dominante.

A identidade cultural híbrida dos participantes desta investigação vai sendo constituída por referências que eles admiram em outras culturas e pela vivência num ambiente educacional com elementos de diferentes tradições culturais. Muitas vezes essa identidade não é tão reconhecida por quem a constitui, mas é facilmente apontada por outros participantes, com quem interagem. Por exemplo, Marta, ao lembrar como foi o início das aulas do ensino bilíngue, fala sobre como esses traços de identidade híbrida adquiridos por ela, Helena e Amanda são ressaltados pelos colegas:

Eu lembro que, no começo, sempre brincavam comigo de falar que eu era americana, americanoide, que não sei o

que... porque eu comia ovo. E já a Helena, sempre falam que, até ela fala que é italiana, que é canadense, que ela ama os Estados Unidos, que ela quer ser americana. E a Amanda também. Dá pra perceber, inclusive por ontem, que ela pegou o costume de tomar chá, da Inglaterra, bem do jeito que eles tomam. (ENTREVISTA, 11/7/14)

Marta cita certos hábitos que alguns alunos têm e que são relacionados a certos países por seus colegas. Ela cita também o caso da aluna Helena, que se diz italiana e canadense, mas que “quer ser americana”. Na verdade, a aluna Helena tem nacionalidade brasileira e nunca morou fora. Ela se identifica com certas características desses países aos quais quer pertencer, o que remete à discussão sobre identidades culturais híbridas e fluidas.

Já para Amanda, também citada na fala de Marta, o hábito de tomar chá se intensificou no Brasil, depois que ela voltou da Inglaterra e, para ela, é uma forma de manter e lembrar sua experiência de morar fora:

Eu gostei bastante da cultura de lá e uma coisa que eu peguei bem forte foi o chá, porque eu tomo muito chá. Mas foi engraçado, porque lá eu não tomava muito e daí eu até achava estranho que eles colocavam leite no chá e eu só experimentei isso quando eu vim pro Brasil... Muito bom. Quando eu estava lá, eu sentia saudades do Brasil e, quando eu voltei, eu sentia saudades de algumas coisas de lá. Daí, acho que foi por isso que eu resolvi tentar e tal. (ENTREVISTA, 2/10/14)

Essa fala de Amanda, que toma chá como uma forma de matar a saudade da Inglaterra pode ilustrar a discussão de Holliday (2011) sobre a idealização da cultura. Numa visão essencialista, as culturas são entendidas como separadas por localizações geográficas e línguas, o que leva à distinção entre ‘nós’ e ‘eles’, entre a ‘nossa cultura’ e a ‘cultura deles’. Importa mostrar aqui essa relação que os participantes fazem entre linguagem, cultura e nação para entender como a percepção que eles têm sobre essa relação influencia suas práticas de linguagem. Como destaca Holliday (2011), o mundo não está dividido de forma organizada em categorias nacionais e, conseqüentemente, as fronteiras são vistas como indistintas e negociáveis. Nesse cenário, condizente com o novo mundo globalizado, há o reconhecimento da complexidade de realidades culturais e da ideologia por trás da aparente normalidade de comportamentos, o que remete a uma visão não-essencialista de cultura, mais condizente com a realidade, na qual a cultura é entendida como complexa e

difícil de definir. Ela pode estar relacionada a um discurso ou a uma língua e pode fluir e se misturar com outras.

Esse hibridismo cultural e a experiência de alguns desses alunos, que já moraram fora ou pretendem ainda morar, como a aluna Amanda, colabora e facilita as interações e práticas de linguagem bilíngues, uma vez que contribui e enfatiza a percepção de que, na contemporaneidade, a diversidade é a norma e não a exceção (CANAGARAJAH; WURR, 2011). Nederveen Pieterse (1995) também discute a hibridez da experiência coletiva e a dificuldade de se aceitar essa hibridez, por perturbar a visão de cultura essencialista e a visão romântica de nacionalismo. Para ele, a experiência coletiva é um caleidoscópio em constante movimento. Em suas palavras,

A experiência coletiva sempre esteve em movimento e os conceitos fixos de nação, comunidade, etnia e classe são grades sobrepostas sobre experiências que são mais complexas e sutis do que a reflexividade e organização podem acomodar⁸⁰ (NEDERVEEN PIETERSE, 1995, p. 64).

A complexidade sobre a qual se refere o autor está em toda a parte e emerge juntamente com a transição das identidades culturais, que retiram seus recursos de diferentes tradições e de complicados cruzamentos, como pode ser também percebido na discussão sobre como escrever a data nas aulas do currículo internacional. O professor, nas primeiras aulas do ensino bilíngue, escreve a data no quadro seguindo uma convenção norte-americana:

André, o professor, que se identifica mais com a cultura norte-americana, escreve a data no quadro conforme o modelo americano, com o mês em primeiro lugar e depois o dia: 08/14/2013. As alunas Marta, Helena e Vânia começam a discutir em inglês porque a data estava diferente e perguntam a Amanda se na Inglaterra é assim. Ela diz que não. Marta diz, então, que fará do jeito brasileiro. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/8/13)

Amanda, ao responder prontamente, parece ter assumido a identidade de *expert* em inglês e em cultura britânica, uma vez que é considerada mais como inglesa do que brasileira por seus colegas, na sala. Sobre essa percepção

⁸⁰ “ It [collective experience] has been in motion all along and the fixities of nation, community, ethnicity and class have been grids superimposed upon experiences more complex and subtle than reflexivity and organization could accommodate”.

dos colegas, ela afirma “*Eu não sou uma expert em cultura inglesa, mas eu gosto quando falam assim, perguntam minha opinião sobre a Inglaterra ou como foi, sobre a cultura e tal [...] Eu só acho estranho quando me chamam de ‘british girl’*”. (ENTREVISTA, 2/10/14).

Em contraponto com a colega, Marta, por sua vez, parece querer afirmar sua identidade brasileira, já que, diante da possibilidade de escolha entre o modo de escrever datas em países da língua inglesa e o modo utilizado no Brasil, ela opta pelo sistema de apresentação de datas brasileiro. Esse posicionamento crítico de Marta é condizente com a discussão de Rampton (2006) sobre esforços agentivos dos alunos para problematizar e não reproduzir uma estrutura social, nesse caso uma cultura essencializada anglofônica, e também se relaciona à discussão de Holliday (2011) sobre a construção social da realidade. A aluna não aceitou a ideologia implícita na escolha do professor, em colocar a data no padrão americano pelo fato de a aula ser do currículo internacional. O autor discute como o mundo pode ser socialmente construído pelas práticas sociais das pessoas, mas ao mesmo tempo ser vivido por elas como se a natureza do seu mundo fosse fixa e pré-existente (BURR, 1995 *apud* HOLLIDAY, 2011, p. 140).

No excerto acima, o professor escolheu registrar a data da forma como é convencionalizada nos EUA, enquanto Marta demonstrou o que Holliday (2011) chama de uma forma de resistência e demonstração de autonomia, que, segundo o autor, pode ser tácita e não consciente. Nesse caso, a aluna parece entender a posição que está assumindo e a afirmação de sua identidade cultural híbrida, fazendo escolhas de acordo com o que acha mais confortável para ela.

A identidade dos participantes do estudo resulta, portanto, de sua história e de suas experiências atuais, de seus investimentos ou de suas ideologias e está em constante transformação. Nada é, tudo está. Nossa identidade – num entendimento pós-estruturalista e interdisciplinar de identidade, como fluida, múltipla e local de disputas – constrói-se na relação com o outro, na forma como o outro nos vê, nas diferenças em relação ao outro (HALL; DU GAY, 1996 *apud* BYRD CLARK, 2009). Como diz Hall (2006 *apud* BYRD CLARK, 2009, p. 1), “Dentro de nós, temos identidades contraditórias nos puxando para direções diferentes, então nossas identificações estão continuamente sendo deslocadas⁸¹”. E essa é também a realidade vivida pelos alunos da turma 1º B, já que, ao mesmo tempo em que percebem a hibridez cultural que os influencia, entendem essa hibridez como podendo ser decomposta em partes identificáveis de cultura, que se

⁸¹ “Within us, we have, contradictory identities pulling in different directions, so that our identifications are continuously being shifted about”.

relacionariam a certos países com os quais se identificam. Essa percepção dos alunos parece ter que ver com suas escolhas linguísticas, como será discutido na próxima seção.

4.2.1 “Não existe mais ‘ai ai’, somente ‘ãããããããããã’” – sobre os sotaques e os aspectos de identidade social estereotipados

A valorização de diferentes sotaques, pronúncias e até de diferentes formas de expressar cansaço, como será mostrado no excerto abaixo, se relaciona à valorização do falante nativo e da cultura relacionada a diferentes países anglofônicos. Discutirei nessa seção como essa atribuição de valor a diferentes sotaques se reflete nas práticas de linguagem dos participantes. No cenário analisado, os alunos se identificam mais com a cultura e sotaque americano ou britânico, por suas vivências e preferências estéticas relacionadas a cantores favoritos, séries de TV ou até a planos futuros de morar num desses países. Essa identificação se relaciona à discussão de Kramsch (2009), que analisa o contexto do ensino bilíngue de escolha e diz que há mais do que somente a vontade de aumentar o capital cultural no estudo de uma língua adicional. Para ela, o aprendizado de outra língua por parte de adolescentes está ligado a sonhos futuros, aspirações e interesses:

A língua para eles não é só um constructo formal neutro, e sim uma realidade viva. Não é somente um aglomerado de sentidos decodificados, que são captados intelectualmente, internalizados cognitivamente, e então aplicados em contextos sociais; ao invés disso, é o meio potencial para a expressão de suas aspirações, consciência e conflitos⁸². (KRAMSCH, 2009, p. 4)

Toda a idealização que os adolescentes fazem da língua inglesa e de seus sotaques também se relaciona à discussão de Holliday (2011) sobre características culturais. Segundo o autor, as características culturais têm uma hierarquia e podem ser consideradas ganhos culturais ou perdas, dependendo de com que povo ou país estão associadas. No caso dos participantes da pesquisa, a característica cultural seria o sotaque, ou a forma de falar atribuída

⁸² “Language for them is not just an unmotivated formal construct but a lived embodied reality. It is not simply an agglomeration of encoded meanings, that are grasped intellectually, cognitively internalized, and then applied in social contexts; rather, it is the potential medium for the expression of their innermost aspirations, awarenesses, and conflicts”.

ao falante nativo inglês, americano e ao falante brasileiro quando fala inglês. Dependendo da percepção que o aluno tem de cada país, um sotaque é mais valorizado do que outro, sendo o sotaque nativo a referência do que seria o objetivo final a ser atingido, como pode ser visto no excerto abaixo, quando foi comparado o ato de suspirar em português com o ato de suspirar em inglês. Na turma 1º B da Escola Intercultural, Alicia, que é americana, é considerada em sala de aula como autoridade no uso da língua inglesa, como mostro na vinheta a seguir.

Marta olha para o quadro, preenchido com as contas de matemática, e suspira, demonstrando cansaço. Ela faz um longo “ai, aaaaaaaai”. O professor João brinca com Marta, dizendo que até o suspiro dela tem que ser em inglês nas aulas de *Math*. Ele pergunta para Alicia, a aluna americana: “*How do we say ‘ai ai’ in English?*” Alicia responde que é igual. Eu interfiro e pergunto para Alicia se ela faria o mesmo som para suspirar. Ela pensa e diz que não. Aí ela imita como seria o seu suspiro, dizendo “ãããããããããããã”. O suspiro de Alicia soa mais nasal e mais forte do que o suspiro de Marta. Todos riem. O professor João também acha engraçado e diz para Marta que nas aulas de *Math* não existe mais ‘ai ai’, somente “ãããããããããããã”. Ele também brinca dizendo que só nas aulas de currículo brasileiro ela pode dizer ‘ai ai’. (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/2013)

Nessa situação, o professor brinca, dizendo que o suspiro deve ser em inglês, e a aluna americana é a falante nativa que mostra como deve ser esse suspiro. Isso pode ser relacionado às discussões sobre quem é esse falante nativo e qual é sua relevância na sociedade atual. Para Rajagopalan (2005), “esse é um conceito que viveu mais do que sua utilidade”, assim como a dicotomia língua nativa/língua estrangeira. Nas palavras do autor,

Insistir em empregá-los [os conceitos de falante nativo e a dicotomia língua nativa/estrangeira] enquanto se tenta fazer sentido da nova ordem mundial emergente é fingir que essas coisas não estão acontecendo ou forçar a realidade em moldes pré-definidos que refletem mais fielmente o que um pesquisador possa querer que o

mundo seja do que o que o mundo realmente é⁸³.
(RAJAGOPALAN, 2005, p.17)

Rajagopalan discute, portanto, como esses conceitos simplesmente bloqueiam o caminho do entendimento da nova realidade linguística que é vivida por um número cada vez maior de pessoas no mundo, uma vez que migrações em massa e o processo de globalização levam as pessoas a entrar em contato com diferentes línguas e culturas das mais variadas formas.

A força desse conceito de falante nativo também pode ser entendida a partir da discussão de Holliday (2011) sobre a reificação da cultura, que se dá através de uma série de processos complexos como discurso e ideologias que tornam o conceito óbvio, fazendo com que ele possa parecer ‘real’ ou estabelecido, quando não o é. Holliday (2011) fala de normalização, fenômeno que faz uma construção social, como o mito do falante nativo, parecer ‘normal’ e argumenta que a reificação parece ser, em muitos casos, ‘inocente’, ou não ter um objetivo consciente de reforçar certas ideologias presentes na vida social.

Aprofundando a discussão, o autor apoia-se em Sarangi (1994) e em Fairclough (2006) para defender que o discurso cria, recria, modifica e transmite cultura e linguagem na interação e que os discursos têm um papel poderoso no processo de reificação, podendo transformar imaginação em realidade. A formação e desenvolvimento de discursos, portanto, permite o processo de reificação.

A discussão sobre reificação importa para essa investigação, porque as falas dos participantes reforçam a existência de conceitos reificados, como o mito do falante nativo e a cultura relacionada a esse nativo, como no caso do excerto acima, sobre o modo como os alunos devem suspirar em sala de aula. Esses conceitos reificados adquirem uma importância para os participantes, influenciando suas escolhas linguísticas e a forma como veem suas práticas de linguagem bilíngues.

Nos dados a seguir, analisarei diferentes situações nas quais os alunos discutem o que pensam sobre suas práticas de linguagem. Os dados também mostram que a relação que os alunos fazem entre identidade e pronúncia na língua adicional está presente na “narrativa do eu” que constroem sobre si mesmos, especialmente em relação a uma idealização de falante. Essa idealização, estabelecida com base em um modelo legitimado por uma

⁸³ “To insist on employing them while trying to make sense of the emerging world order is either to pretend that such things are not happening right underneath our very noses or to force reality into preconceived moulds that reflect more faithfully how a researcher might wish the world were like rather than the way it actually is”.

ideologia dominante, equaliza “falante nativo” com o “modo de falar o idioma adicional de modo competente”. No excerto abaixo, vemos como escolhas linguísticas relacionadas a sotaques revelam questões de identidade e admiração de culturas anglofônicas.

Amanda chama o professor André para auxiliá-la durante a aula de History. Ela tem um tom de voz baixo e o professor não a escuta. Ela o chama várias vezes e ele não responde. Novamente num tom de voz baixo, parecendo decepcionada, ela diz: “constantly ignored...”. Amanda, durante a pronúncia da palavra ‘*ignored*’, não pronuncia o fonema /r/ e alonga a pronúncia do fonema /ɔ/, assemelhando-se a /ignɔ:d/. Essa pronúncia é reconhecida como sendo parte do sotaque britânico. A aluna Marta brinca com Amanda, repetindo o que ela diz, mas acentuando a pronúncia do /r/, assemelhando-se a /ignɔ:r:d/, o que remete a um sotaque americano. As duas se olham e riem. O professor não percebe o que aconteceu e a aula continua. (DIÁRIO DE CAMPO, 8/8/13)

Nesse excerto apresentado acima, pode-se perceber que a aluna Marta se identifica mais com o sotaque americano. Ela brinca com a colega Amanda, que já morou na Inglaterra e se identifica com o sotaque reconhecido como britânico. No caso de Marta, ela tem familiares que moram nos EUA e ela também diz que aprendeu a admirar a cultura americana através dos filmes e séries que assiste no Brasil. Assim, Marta considera que a forma de falar inglês entendida como o ‘sotaque americano’ é condizente com sua identidade, e que o que é entendido como o ‘sotaque britânico’ não o é: “*Eu acho muito bonito o britânico, mas eu acho que ... eu falando ia ser muito forçado, já a Amanda que morou lá eu acho diferente, porque ela viveu naquele país*” (ENTREVISTA, 11/7/14). Essa visão de Marta demonstra a força que a relação entre cada sotaque e o país ao qual o sotaque é atribuído tem para ela. Ela considera Amanda como estando autorizada a usar o sotaque britânico porque ela “viveu naquele país” e considera que, para ela, essa forma de falar seria “forçada”. Essa forma de pensar novamente nos remete à força da autoridade do falante nativo, que influencia as escolhas linguísticas dos alunos do 1ºB.

Os estudantes convivem diariamente com a língua e a cultura de países de língua inglesa e comentam, de modo recorrente, o quanto se sentem norte-americanos, por exemplo, pelo fato de terem armários para guardar seus materiais, como veem em filmes, especialmente as películas da cultura

ocidental. Eles discutem o quanto admiram a cultura americana e parecem entender que essa admiração não é algo específico da realidade deles, mas sim algo que se aplica a todos os brasileiros. Como ressalta Vânia, aluna da turma 1º B:

As coisas dos EUA aqui são bem mais valorizadas do que coisas de outros países. Os EUA são, tipo, um modelo de país que o Brasil quer ser e as pessoas também querem ter o estilo de vida que os americanos têm. Então acho que elas tentam meio que imitar a vida deles (ENTREVISTA, 11/7/14).

Essa percepção de Vânia de que as pessoas tentam imitar a vida dos americanos nos remete à discussão de Blommaert (2010), que fala das associações feitas a diferentes sotaques. No caso do sotaque americano, sua associação à imagem de sucesso dos EUA faz com que as pessoas procurem soar como os americanos. Como nos diz Blommaert, em sua análise da explosão de cursos *online* para ensinar o sotaque americano, “a questão não é aprender inglês americano, mas falar como um americano”⁸⁴ (BLOMMAERT, 2010, p. 49). Essa ideologia tão fortemente propagada, que associa o sotaque americano a sucesso, confiança e eficiência, apaga os usos reais do inglês nos EUA, com uma rica variedade de sotaques. Nas palavras do autor:

O “sotaque americano” vendido pelos cursos online considerados aqui é frequentemente baseado no sotaque do *East-Midwest* (Michigan, Illinois), apresentado como neutro, um sotaque americano “sem sotaque”[...] A questão é: os cursos online vendem um “sotaque padrão”, um sotaque regional (‘americano’) que detém as características ideológicas de uma língua padrão⁸⁵. (BLOMMAERT, 2010, p. 50).

O *status* do sotaque americano e a identificação de diferentes alunos do 1º B com esse sotaque nos remete também à discussão de Holliday (2011)

⁸⁴ “The point is not to *learn* American English, but to *sound* like an American”.

⁸⁵ “The ‘American accent’ sold by the Internet companies we consider here is often based on the East-Midwest (Michigan, Illinois) accent, presented here as the neutral, ‘accent-less’ American Accent. That in itself deserves more discussion space than what I can spend on it here. The point is: Internet providers sell a ‘standard(ized) accent’, a regional accent (‘American’) that carries all the ideological features of a standard(ized) language”.

sobre o que ele chama de *repertório cultural*. Para o autor, o que convencionou-se chamar de “nossa cultura” é o resultado de escolhas que cada grupo faz em relação às características culturais adicionadas ao seu repertório cultural. É, portanto, uma narrativa cultural, no sentido de que criamos nossa cultura a partir do modo como relacionamos nossa história a diferentes elementos culturais, valorizando mais alguns elementos do que outros.

Na fala abaixo, podemos perceber como a aluna Carolina entende que o modo da colega Amanda falar português está relacionado à vivência de Amanda na Inglaterra. Assim, Carolina considera essa parte da história de Amanda como sendo algo que influencia sua identidade:

A Amanda, eu acho que influenciou bastante o tempo que ela passou na Inglaterra, porque até o jeito dela falar em português... Não sei, porque eu nunca fui pra Inglaterra. É um estereótipo que eu tenho na cabeça. Mas até o jeito dela falar em português é mais formal. Ela não usa muitas gírias, e o inglês dela é totalmente formal. Até o português dela ficou meio formal. (ENTREVISTA, 11/7/14).

Nessa fala, Carolina tem uma ideia dos nativos da Inglaterra como sendo pessoas formais. E ela entende que, como Amanda morou lá, o modo como ela fala não somente o inglês, mas também a língua portuguesa, é influenciado por essa formalidade. A associação de diferentes culturas e hábitos a diferentes sotaques influencia as práticas de linguagem da turma 1º B e sua percepção sobre suas práticas. Nesse sentido, Rampton (2006) nos lembra de que nossos sentimentos sobre alguma variedade linguística ou sotaque são baseados na associação que fazemos dessa variedade ou sotaque a grupos sociais específicos, ou a conotações sociais que essas variedades ou sotaques têm para os sujeitos. Citando Agha (2003), Rampton destaca que o sotaque não dá nome a um padrão sonoro, mas sim a um sistema de aspectos de identidade social estereotipados e ligados a contrastes sonoros (RAMPTON, 2006).

Assim, o *status* de um sotaque e aspectos estéticos positivos relacionados a um sotaque não estão ligados aos sons produzidos, e sim ao *status* do falante ao qual esse sotaque está associado. Na discussão sobre os sentidos atribuídos aos sotaques feita por Kramsch (2009), autora a aponta que, de acordo com o senso comum, o sotaque francês é considerado ‘sexy’, o italiano ‘romântico’, o alemão ‘ríspido’ e que essas associações fazem com que a imaginação dos aprendizes construa comunidades imaginadas de falantes nativos que possuem atributos que são projetados também na linguagem. Para

a autora, “sem dúvida essas projeções são estereótipos, que exotizam e essencializam os falantes de outras línguas⁸⁶” (KRAMSCH, 2009, p. 13).

Na Escola Intercultural, essas associações são legitimadas e influenciam as práticas de linguagem de alunos e professores. O modo como os alunos se identificam e admiram certos falantes nativos faz com que queiram imitá-los em inglês. Essas associações também foram percebidas pela aluna Amanda em outro contexto, como ela relata em relação a sua experiência de estudar na Inglaterra:

Lá eu percebi que era bem importante o sotaque. Uma vez eu fui na casa de uma inglesa e o filho dela falava de um jeito que as pessoas da minha escola falavam, e a mãe dele ficava brava. Lá o sotaque tem um valor social, eu acho. Eu não sei que sotaque é, mas é aquele mais certinho, mais adulto. Por exemplo, eu fiquei em Yorkshire. Lá eles tem um sotaque bem forte de... Não sei, parece que eles cortam alguns sons, consoantes, alguma coisa assim. Ela queria que ele falasse mais que nem, acho que é de Londres, deve ser... (ENTREVISTA, 2/10/14).

A valoração de diferentes sotaques atribuindo diferentes *status* aos falantes e sua relação com a imposição de uma variedade de prestígio é discutida ainda por Baker (2006), que fala do planejamento linguístico⁸⁷ de *corpus*, que regula ortografia, gramática e terminologia, e como esse planejamento cria e reforça a atribuição de prestígio a certos tipos de fala. Ele cita o inglês classificado como sendo ‘da Rainha’, também chamado de ‘*Received Pronunciation*’, considerado um sotaque de classe alta e que atribui aos falantes poder, prestígio, afluência. Falar uma outra variedade, menos prestigiosa, está relacionado a ser menos inteligente, inferior, sem educação e cultura, menos confiável, o que pode ser percebido pela preocupação da mãe do colega de Amanda com a forma como seu filho falava. Quanto a essa situação, importa trazer a preocupação de Baker acerca de julgamentos acerca de sotaques. Segundo o autor, infelizmente,

O julgamento dos professores sobre a inteligência e personalidade dos alunos é afetado pela forma de falar e

⁸⁶ “No doubt these projections are stereotypes, that exoticize and essentialize the speakers of those languages”.

⁸⁷ O planejamento de *corpus* é uma das três principais atividades de política linguística, segundo McCarty (2011), conforme já discutido no capítulo 3.

sotaque dos mesmos. Ouvir a variedade linguística de uma pessoa evoca estereótipos e expectativas sociais, colorindo o comportamento do ouvinte em relação ao falante⁸⁸ (BAKER, 2006, p. 52).

A discussão sobre a percepção dos participantes do contexto analisado sobre diferentes sotaques e sobre o falante nativo ajuda-nos a entender as ideologias sobre linguagem presentes nesse contexto, as quais influenciam a constituição das práticas de linguagem bilíngues em sala de aula.

Importa destacar aqui que, como indivíduos contraditórios e fragmentados da sociedade atual da qual fazem parte, ao mesmo tempo em que valorizam uma suposta estética da língua, a autoridade dos falantes nativos e de variedades de prestígio, os participantes da turma 1º B da Escola Intercultural se manifestaram, em geral, contra tentar imitar um sotaque específico de um ideal falante nativo. A aluna Vânia é uma das participantes que defendeu, de modo bastante convicto, a liberdade dos estudantes em manter seu sotaque, seja ele qual for.

Eu acho que fica muito feio quando a pessoa tenta forçar uma coisa que não é natural. Quando eu morei em Portugal, eu não tentava forçar o sotaque deles. Por mais que eu vivesse lá, eu tentei manter o meu sotaque, porque eu acho que a pessoa tem que manter o sotaque que ela tem. A língua faz parte da pessoa e do lugar onde ela mora. Então, eu acho que forçar uma coisa não é legal (ENTREVISTA, 11/7/2014).

Nessa fala está presente a força da relação entre o local de nascimento e o modo de falar. A aluna Vânia entende que, como brasileira, deve manter seu sotaque brasileiro. Ela se manifesta contra ter que, forçadamente, mudar sua forma de falar, mas também expressa certo nacionalismo e a ideia de pureza linguística.

Já os professores André e João se mostraram tranquilos em relação a seu modo de se expressar nas aulas de *Math* e *History*. Nas palavras de André:

⁸⁸ “Teacher’s judgments of students’ intelligence and personality are affected by such students’ languages and accents. Listening to the language variety of a person evokes social stereotypes and expectations, coloring the behaviour of the listener toward the speaker”.

Eu nunca pensei em sotaque. Eu falo inglês conforme eu penso o português. Até porque para mim ainda não é muito nítido os sotaques. Eu noto a diferença entre o britânico e o americano, entre o inglês da costa leste e da costa oeste, o quase inglês dos texanos [risos]. Aí você percebe. Mas o meu inglês tá mais pra sotaque do oeste de Santa Catarina [risos] (ENTREVISTA, 25/9/2014).

Há, nessa fala, elementos de um entendimento de que falantes podem expressar-se com diferentes sotaques na língua inglesa, ao mesmo tempo em que não se consegue fugir da classificação e hierarquização de diferentes sotaques, como a desvalorização do sotaque texano, por exemplo. Já o professor João, conforme excerto abaixo, entende que o mais importante é conseguir se comunicar com pessoas que falam inglês das mais variadas formas:

Eu sei que os nossos alunos, quando eles forem buscar o ingresso numa universidade fora, eles não irão só para uma região, como os Estados Unidos ou Inglaterra. Eles vão para onde eles conseguirem, tiverem interesse, né? Então seria algo meio – não sei se utópico é o termo –, mas que não há necessidade de você focar no nativo só da Inglaterra ou dos Estados Unidos ou de outro lugar, porque o que eles precisam é a linguagem universal (ENTREVISTA, 6/10/2014).

O professor João parece entender que o importante é saber usar o inglês para fazer coisas no mundo, sem ter a necessidade de “focar no nativo só da Inglaterra e dos EUA”. Ele parece entender, assim, que o mais importante é construir sentidos nas aulas do currículo internacional, utilizando todos os recursos linguísticos dele e dos alunos, para prepará-los para um futuro em que eles consigam se comunicar com pessoas do mundo real, e não falantes nativos idealizados.

Apresentei, nesse capítulo, como a terminologia Inglês como Língua Estrangeira, tão comumente utilizada no meio educacional, remete a uma ideia de falta de contato com a língua, que seria estranha ao meio onde é ensinada, e como esse conceito de estrangeira não se aplica à realidade dos alunos da Escola Intercultural, que convivem diariamente com as duas línguas de seu repertório bilíngue dentro e fora da sala de aula. Além disso, o termo implica a ideia de que a língua inglesa seja a língua do “outro” e pertencente a países onde essa língua seja a dominante, reforçando assim a ideologia monolíngue,

de separação das línguas de acordo com localizações geográficas e de pertencimento de cada língua a um grupo de falantes nativos.

Também discuti a força da ideologia monolíngue na fala dos participantes e no texto dos documentos da escola, no que se refere a padrões de proficiência linguística pautados no falante nativo e também à associação de aspectos culturais e sotaques a diferentes nações. Além disso, apresentei as escolhas feitas pela coordenação da escola e pelos alunos em relação ao formato atual do ensino bilíngue na escola, e como o fato do ensino bilíngue ser inglês-português reflete a ideologia dominante de valor econômico do inglês, que possibilitaria ascensão social e a comunicação com “qualquer pessoa do mundo”. Examinei ainda a relação que os participantes fazem entre sua história familiar, linguagem, cultura e sotaque e como, por vezes, as suas escolhas linguísticas tem a ver com visões idealizadas.

No próximo capítulo, investigo as práticas de linguagem dos participantes do contexto analisado a partir do conceito de translíngua. Apresento dados que corroboram a ideia de que as escolhas linguísticas dos participantes podem ser entendidas como práticas translíngues e que essas práticas ajudam os participantes a fazer sentido de seu mundo bilíngue e de uma experiência escolar em duas línguas.

5 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO – AGENTIVIDADE, USOS CRIATIVOS E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA BILÍNGUE

Neste capítulo analiso a constituição das práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue na sala 1º B a partir do conceito central de translanguagem. Esse conceito engloba a visão crítica pós-colonialista, antiessencialista de linguagem, remetendo também à política educacional de línguas no que diz respeito à agentividade dos participantes no uso das línguas de seu repertório, além de questionar ideologias linguísticas, como a ideologia monoglóssica e o mito do falante nativo.

Discutirei, nessa perspectiva, os diferentes sentidos que os participantes deram às práticas translíngues, procurando entender a complexidade e as particularidades do contexto social específico da sala de aula bilíngue. Essa discussão se relaciona a um de meus objetivos, qual seja, “problematizar como os participantes lidam com práticas heteroglóssicas que podem aparecer nas interações”. Os sentidos que emergiram das interações estão relacionados a três categorias principais, discutidas em três seções analíticas. Na primeira seção, apresento dados sobre a forma como as práticas translíngues podem se constituir como estratégias de negociação linguística, nas quais os participantes tornam-se criadores de políticas linguísticas e utilizam sua agentividade para transitar entre as duas línguas de seu repertório na mesma situação de comunicação, de acordo com seus objetivos. A segunda seção é dedicada à análise de práticas translíngues nos usos criativos, locais e performáticos de linguagem dos participantes. Discutirei como a hibridização cultural e linguística acontece no contexto analisado e como essa mestiçagem linguística e cultural é a forma de comunicação que parece ser a norma na sala de aula bilíngue. Na terceira seção, analiso as práticas translíngues como recursos pedagógicos, valorizando a competência transidiomática no entendimento do conteúdo curricular na sala de aula e na ampliação do repertório linguístico dos alunos através do acesso ao vocabulário acadêmico das disciplinas em questão.

5.1 TRANSLINGUAGEM COMO UMA NEGOCIAÇÃO LINGUÍSTICA

A partir da análise dos dados de observações das aulas de *Math* e *History*, foi possível identificar situações em que os participantes utilizavam

práticas de linguagem translíngues, ou seja, transitavam entre as duas línguas de seu repertório na mesma situação de comunicação e o faziam de forma intencional, utilizando sua agentividade para dar sentido às suas experiências. Assim, faz-se relevante analisar o conceito de agentividade de educadores e alunos em relação a políticas educacionais de línguas (GARCIA; MENKEN, 2010; CANAGARAJAH, 2013a) e como a agentividade dos participantes influenciou na adoção de práticas de linguagem híbridas.

Para Canagarajah (2013a), a agentividade dos alunos faz com que eles não somente transitem de uma língua para outra, mas usem elementos de diferentes línguas como forma de resistência. Nessa perspectiva, que o autor chama de *negociação linguística*, ele elenca três pressupostos: a) a subjetividade agentiva, a partir do qual se entende que os indivíduos têm habilidade de resistir à dominação e renegociar estruturas ideológicas e sociais a seu favor; b) a resistência linguística, a partir do qual a linguagem pode ajudar a negociar e resistir a diversas ideologias e interesses; e c) a variabilidade local, a partir do qual instituições e relacionamentos no nível local desfrutam de uma relativa autonomia para possibilitar negociação, modificação e resistência a estruturas de nível macro.

Assim, a negociação linguística “é uma forma de renegociar línguas e culturas, e apropriar-se delas para fins estratégicos em seus próprios termos⁸⁹” (CANAGARAJAH, 2013a, p. 56). Enquanto mantêm sua língua preferencial, as pessoas podem utilizar línguas que não são locais com criatividade para se relacionar com os outros e expressar seus valores e interesses. Essa é, portanto, uma forma criativa, mas também crítica, de se entender a relação entre falantes e as línguas que compõem seu repertório bilíngue.

Um exemplo da negociação linguística e da agentividade dos alunos da turma 1º B no uso das línguas está no fato de eles pedirem para que o português seja utilizado quando não entendem algo nas aulas do currículo internacional da Escola Intercultural, resistindo à orientação de divisão rígida entre as línguas, segundo a qual essas aulas teriam que ser 100% em inglês. Como diz Carolina:

Parece que quando a matéria é muito difícil – alguns assuntos de matemática e tal –, não é nem porque a gente não entende em inglês, mas é que a gente já tá concentrado em entender a matéria e, nossa, a gente tem que entender a matéria e ainda numa língua que não é nossa. Aí, tem que duplicar a força de vontade. Quando é

⁸⁹ “It is a way of renegotiating languages and cultures, and appropriating them in one’s own terms, for strategic ends”.

alguma coisa muito difícil, a gente pede pra ser em português (ENTREVISTA, 11/7/2014).

Para Carolina, ter o direito de escolher as línguas de seu repertório ajuda-a a entender o conteúdo do currículo internacional. Em sua visão, o aprendizado de conceitos matemáticos utilizando somente a língua inglesa nem sempre é possível, e a língua portuguesa é um recurso que ela, utilizando sua agentividade, pede para o professor utilizar. Quando ela se refere a “uma língua que não é nossa”, ou seja, a língua inglesa, reitera a ideologia monolíngue, que atribui uma língua a uma nação e também sinaliza o pertencimento a um grupo que não tem essa língua como a preferencial. Conforme discutido no capítulo 4, a ideologia monolíngue está fortemente presente nas falas e ações dos participantes do contexto investigado e permeia a constituição das práticas de linguagem.

Mesmo assim, professores e alunos entendem que a utilização das duas línguas de forma concomitante no currículo internacional pode ajudar na comunicação e no aprendizado, como também reporta Amanda: “*Eu não acho que deve ser tudo estritamente em inglês toda hora, porque não é algo que vai ajudar muito. E talvez mesclar as duas línguas acaba ajudando*” (ENTREVISTA, 2/10/2014). Parece-nos que Amanda, assim como outros alunos mostrados em outras pesquisas (CANAGARAJAH, 2013a) percebe que “mesclar as duas línguas” não vai atrapalhar a aprendizagem nas aulas do currículo internacional, mas ao contrário, “acaba ajudando”.

Assim como os alunos, os professores também utilizam sua agentividade ao aceitar o pedido dos alunos, por entenderem que há benefícios pedagógicos no uso das duas línguas. O professor André conversou com os alunos e, a partir do *feedback* dado por eles, manteve algumas estratégias que envolvem o uso do português:

Lemos juntos o livro texto e eu vou explicando, vou interpretando basicamente o que o livro texto está dizendo, para eles. A gente tem um glossário das palavras que usamos continuamente. Nesse glossário, as palavras mais trabalhadas, mais formais, são explicadas (ENTREVISTA, 25/9/2014).

No excerto acima, o professor André explica como faz escolhas em relação ao uso das duas línguas de seu repertório para ajudar os alunos na compreensão de textos acadêmicos complexos de história em inglês. Uma de suas estratégias foi construir um glossário junto com os alunos, em que palavras mais difíceis em inglês são traduzidas para o português. Esse glossário

(Fig. 1) está no mural da sala (Fig. 2), e palavras novas vão sendo adicionadas. Assim, durante atividades de leitura em sala de aula, ele recomenda que os alunos consultem o glossário para facilitar o entendimento dos textos. Em outros momentos, o professor André lê o texto em inglês junto com os alunos e vai “explicando, interpretando basicamente o que o livro texto está dizendo”. Ele não faz uma tradução literal do texto, mas comenta o texto em português, por entender que essa ação ajuda os alunos na compreensão do tema a ser estudado.

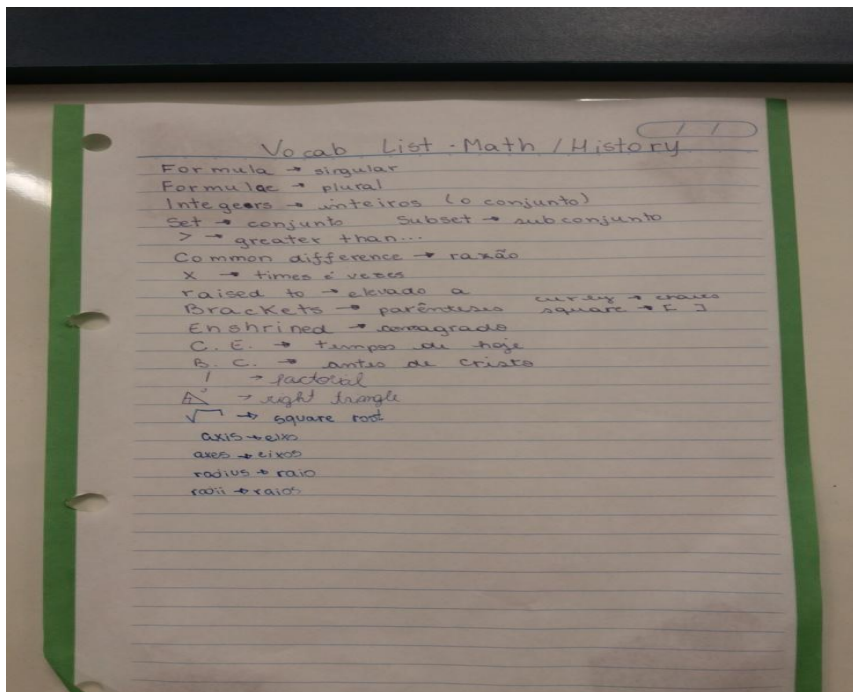


Figura 1 – Glossário afixado no mural da sala de aula da turma 1º B da Escola Intercultural

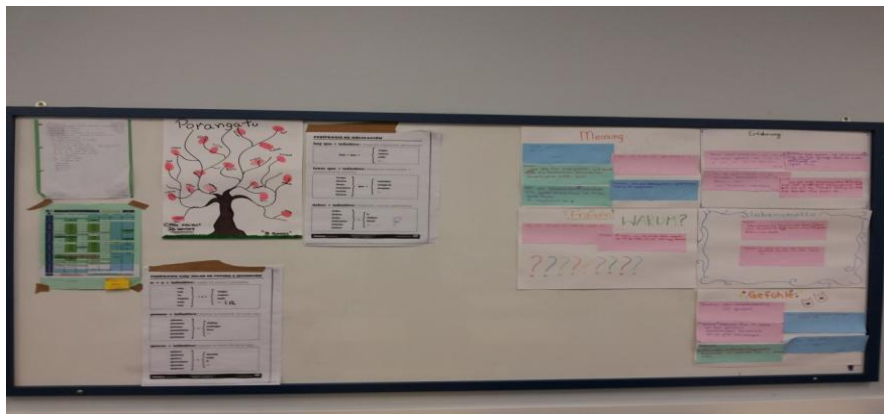


Figura 2 – Mural da sala de aula da turma 1º B da Escola Intercultural

Nesse caso, as aulas não estão sendo ministradas somente em inglês, como citado no PPP da Escola Intercultural. Essa decisão do professor mostra que, como no caso dos professores do estudo de Garcia e Menken (2010, p. 258) em diferentes países e contextos, “os bons educadores não obedecem cegamente a um documento prescritivo ou marcham para impor uma política educacional de línguas, mas, ao invés disso, eles utilizam como recursos seu próprio conhecimento e entendimento para ensinar⁹⁰”. O professor foi inovador e procurou soluções para atingir seus objetivos pedagógicos com os alunos. Essa ação é condizente com a proposta das autoras de que educadores devem ter o direito de exercer seu papel de criadores de políticas educacionais de línguas. Em suas palavras, “são as ações dos educadores [...] que nos permitem entender políticas educacionais de línguas como performances dinâmicas e que acontecem a cada momento⁹¹” (GARCIA; MENKEN, 2010, p. 259).

Assim como André, o professor João também permite o uso do português para dúvidas relacionadas à lógica da matemática. Ele menciona a importância de fazer o aluno se sentir bem na aula e com liberdade para poder tirar dúvidas.

O inglês é usado principalmente pra passar a linguagem técnica. Mas, quando a matemática aperta também, a

⁹⁰ “... good educators do not blindly follow a prescribed text or march to na imposed language education policy but instead draw on their own knowledge and understandings in order to teach”.

⁹¹ “It is the educators’ actions [...] which enable us to understand language education policies as moment-to-moment, dynamic performances”.

compreensão da matemática em si, aqui que entra o português. Aí eu coloco: “Alguém tem alguma dúvida?” Os alunos até se acostumaram: “Ah, como é que é em português?” Daí eu explico, depois eu repito em inglês como é que é, até por conta da ansiedade de alguns alunos. Se eu não faço isso eu perco o aluno. Uma das alunas já chegou a chorar. A aula rola em inglês, mas eu já falei pra eles: “Ó, pode perguntar em português se vocês se sentirem desconfortáveis, porque aqui a metodologia é passada, você precisa saber o que se cobra, a terminologia e tudo mais. Eu falo inglês. Preferencialmente, vocês vão falar inglês também. Mas, se você se sentiu desconfortável, é só falar e a gente explica, sem problema algum” (ENTREVISTA, 6/10/14).

O professor João exercita sua agentividade ao tomar decisões em sala de aula em relação ao uso da linguagem. Sua tomada de decisões relaciona-se à discussão de Canagarajah (2013a) sobre o conceito de *práxis*, que seria uma interface entre reflexão e prática e se manifestaria nas ações dos professores como uma forma de política educacional de línguas do dia-a-dia. O professor João entende como importante “passar a linguagem técnica” em inglês, ou seja, o vocabulário relativo à matemática que os alunos terão que saber para fazer os exames oficiais da *Beyond Borders* no final do curso.

Nesse sentido, Canagarajah (2013a), analisando um contexto de sala de aula de ensino de inglês para alunos afro-americanos que moravam em Nova Iorque, também entendeu como importante auxiliar seus alunos a conhecer e usar a variedade padrão do inglês (*Standard Written English*), enquanto reconhecia usos de um inglês vernacular africano (*African American Vernacular English*) para certos contextos. Dessa forma, segundo o autor, foi possível construir com os alunos a ideia de que não havia nada de errado ou inferior em seu dialeto familiar, e também que nada os impediria de utilizar variedades de prestígio para seu sucesso.

Essa parece ter sido a lógica do professor João quando, ao mesmo tempo em que utilizou o português “por conta da ansiedade de alguns alunos” que tinham dificuldade de entender os conceitos matemáticos sendo explicados somente em inglês, também manteve o uso do inglês para “passar a linguagem técnica” e possibilitar que eles aprendessem a linguagem matemática em inglês para que tivessem êxito no curso BB. O professor entende que utilizar a língua inglesa é importante para que os alunos atinjam seus objetivos. Mesmo assim, o português mostra-se necessário justamente para que os objetivos de entendimento do assunto sejam atingidos.

Ao tomar essas decisões, professores e alunos tornam-se criadores de políticas linguísticas. E a utilização de sua agentividade no uso das línguas de seu repertório também os leva a ter práticas de linguagem híbridas, condizentes com o conceito de translanguagem. Mesmo sendo possível reconhecer as línguas socialmente construídas entre as quais se transita, a comunicação como um todo só é possível por esse trânsito entre línguas, e o entendimento acontece com a utilização de recursos linguísticos advindos de um repertório único, não sendo relevante analisar línguas como entidades com fronteiras rígidas e tentar forçar cada língua dentro de uma função determinista no ato comunicacional. Seria possível analisar o uso do português como servindo à função de acalmar os alunos, ou ajudá-los a entender uma explicação, no caso de estudos de alternância de código. Esse não é o caso do presente estudo, que, ancorando-se em estudos sobre translanguagem, numa perspectiva pós-modernista e antiessencialista de linguagem, entende a comunicação que acontece em sala de aula como um todo linguístico, construído por indivíduos bilíngues que não correspondem à ideologia monolíngue, no sentido de manter suas línguas socialmente construídas separadas para serem usadas em diferentes momentos. Como nos diz Canagarajah (2013a, p. 53), “a vida e os relacionamentos no nível local são sempre complexos e fluidos; e ideologias impessoais e forças globais não podem controlá-los totalmente⁹²”.

A todo o momento, os participantes, comprometidos que estão em fazer o trabalho e ao experimentarem, no cotidiano, a impossibilidade da delimitação rígida, questionam essa separação e percebem a riqueza da convivência pacífica de todas as línguas em todos os momentos. No exemplo abaixo, durante uma aula de *History*, os alunos discutem a dificuldade de se manterem em uma só língua quando escrevem textos em provas de espanhol, inglês e português.

O professor escreve no quadro alguns conceitos-chave sobre a Guerra Civil Espanhola, assunto que está sendo estudado em *History*. Marta olha para o quadro e identifica uma parte que se relaciona ao assunto da prova do dia anterior. Ela diz para o professor que “já viu um erro gramatical” que fez na prova. Vânia entra na conversa e também comenta sobre a prova, dizendo que inventou “caaaada palaaaavra”. Nesse momento, Amanda também comenta sobre o assunto, falando que inventou palavras num texto de espanhol que os alunos escreveram

⁹² “Life and relationships at the local level are always complex and fluid that impersonal ideologies or global forces cannot fully control them”.

para entregar para a professora. O assunto parece ter despertado o interesse do grupo. Agora a aluna Carolina diz que também inventou palavras na prova e opina: **“Eu acho que na escola devia poder misturar todas as línguas porque às vezes a gente sabe uma palavra numa língua e não na outra, tipo ‘afordar’”**. A turma ri de seu comentário e ela continua: “Eu poderia escrever um texto em português: “porque dessa forma o gordo não poderia afford, e aí continuaria em português. Eu não acho que é errado.” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/8/2014)

Marta inicia a conversa com o professor ao perceber que fez usos do inglês na prova que não são condizentes com as regras gramaticais da variedade prestigiada dessa língua. Vânia entra na conversa e confessa ter inventado termos, revelando como conseguiu dar cabo das exigências da prova, utilizando o conhecimento que ora poderia ser representado por um código e ora por outro. Já Carolina vai além e argumenta acerca do valor de “misturar as línguas” em contextos de ensino de línguas oficiais, como o contexto escolar. A situação que Carolina traz à tona parece ser bem familiar a todos nós que vivemos mundos bilíngues e que costumamos transitar por mais de uma língua. Nesse caso, nossos mundos bilíngues são significados por um ‘continuum bilíngue’ (GARCIA, 2009).

No entanto, como nos lembra Jaffe (2011, p. 217), “o mercado linguístico imaginado para os resultados na escola é [...] mal definido [e] o sucesso da escola é geralmente medido contra um padrão⁹³”. Isso nos ajuda a entender a preocupação das alunas, que sabem que suas respostas poderão ser reconhecidas como problemáticas. Mesmo assim, Carolina, utilizando sua agentividade, expressa sua opinião sobre a possibilidade de uso de todas as línguas de seu repertório utilizando o exemplo da palavra inglesa *afford*, que não pode ser traduzida por uma única palavra em português. Ela quer ter a liberdade de usar essa palavra em inglês, ou de aporuguesá-la, inventando o termo ‘afordar’. Essa discussão sobre a busca por liberdade no uso e na ‘mistura’ das línguas já é um tipo de política linguística, uma negociação de usos linguísticos de forma crítica como forma de resistência, nos termos de Canagarajah (2013a). Os jovens são posicionados como agentes ativos de mudanças em seu mundo social e cultural e as formas como escolhem usar a linguagem faz deles criadores de políticas linguísticas. Em alguns estudos, suas

⁹³ “The linguistic market imagined for school outcomes is [...] ill-defined [and] the success of the school is often measured against a standard”.

identidades são expressas no modo como eles usam as línguas de seu repertório (MCCARTY, 2011). Como ressalta McCarty,

Essas performances identitárias estão ligadas a ecologias linguísticas dinâmicas e heteroglóssicas nas quais práticas linguísticas híbridas, ideologias conflitantes e relações de poder assimétricas colocam os jovens [...] como criadores de políticas linguísticas ‘de facto’⁹⁴ (MCCARTY, 2011, p. 13).

Uma outra questão relativa às práticas de linguagem na turma 1º B, e que mostra a agentividade da jovem Marta, contestando a ideologia monolíngue, foi relativa a uma discussão que aconteceu numa das primeiras aulas de *History* sobre como chamar o professor nas aulas em inglês: *Mister* + sobrenome ou *teacher*, que é um termo bastante (e somente) usado aqui no Brasil por estudantes e professores brasileiros na sala de aula de inglês. Esse tratamento difere do modo como os professores são chamados nos EUA ou na Inglaterra, cujo tratamento geralmente é feito pelo acréscimo do sobrenome ao pronome *Mr.* ou *Ms.*

Na vinheta abaixo, podemos perceber o dilema dos alunos na forma de chamar o professor, com alguns optando por imitar a forma de chamar os professores em outros países, e outros preferindo um uso local da língua, que é o vocativo *teacher*.

O professor André está escrevendo no quadro e parece concentrado no que escreve. Marta tenta chamá-lo, usando o vocativo “teacher”. Ele não olha. Parece não ouvir. Depois de algumas tentativas de Marta, Vânia o chama de “Mr. Diniz” e ele olha. As duas sorriem e comentam o quanto acham engraçado e estranho chamá-lo de “Mr. Diniz”. Os outros alunos da turma entram na conversa e alguns sugerem chamar o professor de “Mr.”, outros de “teacher”. No final da discussão, Marta decide manter o tratamento de “teacher”, enquanto Amanda, aluna que já estudou na Inglaterra, mantém o tratamento de “Sir”. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/8/13)

⁹⁴ “McCarty et al. (Chapter 1) tie these identity performances to dynamic, heteroglossic linguistic ecologies in which hybrid language practices, conflicting ideologies, and asymmetrical power relations position [...] youth as de facto language policy-makers”.

Importa observar que usar o mesmo tratamento utilizado para se referir ao professor em países de língua inglesa parece ter a ver com incorporar a cultura do falante nativo em sala de aula, cuja língua se almeja aprender. O que chama a atenção é o fato de o tratamento mais usual, qual seja, *teacher*, não ser utilizado em países em que se fala inglês. No entanto, no Brasil, a tradução literal da palavra *professor* foi o que ficou convencionado, afastando-se nesse caso, de um anglicismo e se aproximando mais de uma invenção de língua ou uso translíngua, que em nosso território, parece ser difícil de mudar.

Importa discutir a ideologia subjacente às formas de tratamento escolhidas pelos alunos, por serem essas relacionadas à constituição de práticas de linguagem nesse contexto bilíngua. Enquanto alguns alunos utilizam os termos “Mr. Diniz” ou “Sir”, reforçando a presença da autoridade do falante nativo na sala de aula, outros alunos, como Marta, mostram sua agentividade e posicionamento crítico, no sentido de não querer imitar uma cultura anglofônica, e sim utilizar uma forma de tratamento inventada pelos brasileiros, o que nos remete à discussão sobre práticas translíguas no contexto escolar bilíngua (GARCIA, 2009; BARTLETT; GARCIA, 2011).

Nessa turma, somente a aluna Amanda, cuja vivência na Inglaterra é ainda uma experiência bastante presente, passou a chamar o professor de “Sir”. Ela diz que isso se deve a experiências também no Brasil com outros professores e às expectativas deles em relação ao modo como queriam ser chamados:

Desde que eu estudava na Language Center, o meu professor falava pra eu não chamar de teacher. Sempre que a gente chamava ele de teacher, ele chamava a gente de student. Ficava na minha cabeça como se fosse algo ruim, assim, daí quando eu fui pra Inglaterra, eu mudei de sala uma hora e a tutora da minha sala era bem rígida, era uma indiana. Aí, uma vez ela fez a chamada e eu só falei “aqui”. Daí ela deu um super piti dizendo que eu tinha que falar “aqui, senhora”. E nenhum dos professores podia chamar de teacher. Aí parece que tem um bloqueio de chamar de teacher, não sei. Parece que é desrespeitoso pra mim. (ENTREVISTA, 2/10/14)

Amanda comenta que estudava na escola de idiomas Language Center, no Brasil, e seu professor não a deixava chamá-lo de “teacher”. Ele é um professor brasileiro que parece querer reproduzir uma suposta cultura anglofônica, não permitindo o uso criativo brasileiro “teacher”. Essa proibição fez com que Amanda não conseguisse mais usar essa forma de tratamento para

professores. Sua vivência com professores na Inglaterra também reforçou o uso de “Sir” ou “Ms.”, de forma que agora ela não consegue mais chamar os professores de outra forma. Assim, a partir da experiência repreensiva de seus antigos professores, a aluna Amanda sente-se mais à vontade reproduzindo modelos anglofônicos nas formas de tratamento de professores.

Já a aluna Marta, em contraponto com a posição da Amanda, utilizou sua agentividade para questionar a ideologia monoglóssica e fazer escolhas em relação ao seu uso da linguagem. Para ela, “teacher” é uma forma mais familiar de chamar o professor, uma forma de tratamento que já faz parte da cultura brasileira e remete a uma informalidade presente na relação professor-aluno da turma 1º B:

Eu acho que soa estranho acabar chamando o professor de “sir” porque tu começa a conversar com coisas que não são só sobre a matéria. Que nem tem gente que, por exemplo, chama o pai e a mãe de “senhor” e “senhora”. Eu não consigo chamar meu pai e minha mãe de “senhor” e “senhora” porque, não sei, eu sinto... eu acho estranho, que nem eu acho estranho chamar o professor de “senhor”. (ENTREVISTA, 11/7/14)

Marta menciona achar estranho chamar o professor de “sir” por remeter a uma formalidade que não faz parte da relação que os alunos têm com os professores na Escola Intercultural. Esse estranhamento é mencionado por vários alunos da sala 1º B, inclusive por Luiz, que diz que “parece meio incoerente chamar o professor de ‘sir’ sendo que em português a gente chama ele pelo apelido, tipo ‘Dedé’” (ENTREVISTA, 11/7/14). Luiz aqui se refere às diferentes formas de tratamento utilizadas para os mesmos professores, dependendo de quando as aulas são do currículo brasileiro ou do currículo internacional.

Assim, um elemento cultural americano e britânico expresso pela linguagem, que é a formalidade no meio educacional e a distância professor-aluno, expressos pelo uso de *Mr* ou *Sir*, adaptado à realidade brasileira e da sala de aula pesquisada, onde os alunos têm uma relação mais próxima e informal com os professores, resultou na escolha de Marta pelo termo *teacher* para dirigir-se a eles, mesmo não sendo um uso da linguagem espelhado na figura do falante nativo. Como vimos nesse caso, as práticas de linguagem podem ser atos de intervenção micropolítica e esforços agentivos para problematizar, esclarecer ou alterar a reprodução de uma estrutura social (RAMPTON, 2006). A aluna Marta se posicionou a favor de manter um uso

mais informal do inglês com o *teacher*, mesmo não reproduzindo a cultura dos países anglofônicos, que utilizam o mais formal *Mr.* ou *Sir*.

Nessa seção, discuti a constituição das práticas híbridas de linguagem no contexto situado como agentividade de alunos e professores na escolha do uso das línguas de seu repertório para acessar conteúdos curriculares complexos, expressar ideias e identidades, e questionar a ideologia monolíngue e a reprodução da cultura de países anglofônicos através de padrões linguísticos que remetam a um falante nativo. A seguir, analiso as práticas translíngues como forma de criar novos sentidos locais utilizando todo o repertório linguístico dos falantes e exponho como o hibridismo cultural se manifesta nas performances linguísticas de alunos e professores.

5.2 TRANSLINGUAGEM NOS USOS CRIATIVOS E PERFORMÁTICOS

O início do ensino bilíngue na sala 1º B, que introduziu a língua inglesa como língua oficial de instrução nas aulas do currículo internacional, levou alunos e professores a buscarem dar sentido às suas práticas em sala de aula nesse novo contexto. Uma das situações que emergiram nesse local situado foram práticas de linguagem em que o inglês “atravessa” o português (MOITA LOPES, 2008), resultando em novas combinações, o que nos remete a discussões sobre usos criativos da linguagem e seus sentidos (PENNYCOOK, 2010a), além de usos performáticos da linguagem, que possibilitam aos participantes do contexto analisado a construção de seu mundo social “no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2008) utilizando todas as línguas de seu repertório.

Na turma investigada é possível observar que o inglês é utilizado em usos criativos da linguagem, normalmente, a partir de adaptações de brincadeiras que os professores já faziam nas aulas em português, e que os usos hibridizados do português e do inglês fazem parte da rotina das interações em sala de aula. Os usos criativos da linguagem são discutidos por Pennycook (2010a), que entende a criatividade como sendo uma recontextualização, ou realocação, de expressões do “outro”. No caso do presente estudo, criar com as expressões dos “outros” seria recriar com a língua inglesa e com a portuguesa, numa mistura que, como na cultura hip-hop, discutida pelo autor, desafia e transgride normas linguísticas e ideias sobre quem é o dono de uma língua ou de uma forma de se comunicar. Por exemplo, veja-se o que relato na vinheta abaixo:

Numa das aulas de matemática os alunos faziam cálculos em grupo. Havia somente um murmurinho na sala enquanto os grupos trabalhavam. O professor João pediu para alguns alunos irem até o quadro apresentar o resultado. No início, não houve voluntários. O professor fez uma brincadeira para deixá-los mais à vontade, perguntando: “What’s the meaning of ‘**go ahead**’?”. Os alunos se olharam em silêncio, parecendo não entender o porquê da pergunta. Ele, então, responde: “Gol de cabeça”. Os alunos riem. Depois do momento de descontração, João brinca novamente, dessa vez encorajando os alunos a irem até o quadro, dizendo: “Come on, students, **take a kick here...**”. Depois do incentivo do professor, uma aluna se levanta e vai ao quadro para tentar resolver o cálculo. (DIÁRIO DE CAMPO, 8/8/13)

Os usos criativos das expressões *go ahead* e o *take a kick* feitas na turma 1º B são brincadeiras que só bilíngues português-inglês podem entender. Esses usos da linguagem contestam a ideologia monoglóssica, que supervaloriza a separação entre línguas e o uso das mesmas segundo normas espelhadas num falante nativo ideal. Em exemplos como esse, um falante nativo de inglês não entenderia a brincadeira do professor. A riqueza desse tipo de uso da linguagem é que os bilíngues português-inglês podem entendê-lo pelas relações metalinguísticas que fazem enquanto interagem.

O caso de *go ahead* pode ser relacionado ao que Blommaert (2010) chama de repatriação de signos. Esta repatriação oferece um tremendo potencial semiótico para os falantes, que podem produzir sentidos estritamente locais de grande efeito. Quando o professor brincou com a expressão *go ahead*, misturando a ressignificação da palavra *go* para ‘gol’ em português pela semelhança sonora, e fazendo uma tradução literal de *ahead* (retirando-se o som inicial *a*, a palavra traduz-se como ‘cabeça’), ele demonstrou o que Blommaert chamou de criatividade e capacidade de brincar com as palavras em inglês. Misturando uma semelhança sonora com o português a uma tradução literal de um signo, ele usa sua agentividade e conhecimento metalinguístico para ‘reinventar a língua’. Como nos diz Blommaert (2010), não estamos testemunhando uma invasão imperialista, “o que estamos presenciando é um padrão altamente complexo e intricado de apropriação e distribuição de recursos linguísticos cujos valores foram realocados de um conjunto de

indicialidades transnacional para um local⁹⁵” (BLOMMAERT, 2010, p. 195). O caso de *go ahead* é uma brincadeira que falantes de português e inglês podem entender e que não se restringe a um entendimento somente no contexto da sala de aula 1º B.

Essa criatividade e transgressão de normas dos falantes também é discutida por Shohamy (2006), para quem há modos infinitos de utilizar a linguagem. Para a autora, “a linguagem é muito mais criativa do que qualquer livro de gramática possa descrever, uma vez que envolve uma variedade de fontes, palavras, combinações, sínteses, códigos, imagens, figuras e manifestações multimodais⁹⁶” (SHOHAMY, 2006, p. 154). A autora também defende uma visão de linguagem dinâmica e fluida, diferente da visão de purismo e certo/errado, que ela chama de ‘mitos’ sobre linguagem aprendidos na escola. Essa visão é condizente com o conceito de translíngua, já que Shohamy (2006) também diz que as pessoas podem usar e irão usar línguas para servir seus propósitos comunicacionais. No caso do *gol ahead* e do *take a kick*, os usos intencionalmente fora da significação convencional servem para descontração da turma e exercitar a criatividade que os bilíngues possuem por seu conhecimento metalinguístico.

Além dos usos criativos em brincadeiras para descontração, também acontecem hibridizações culturais e linguísticas de forma inventiva em outras situações. No exemplo abaixo, o professor de *History* utilizou uma música famosa da cultura popular brasileira para ilustrar a explicação de um texto e também chamar a atenção dos alunos. A ilustração do conceito que está sendo explicado em inglês se dá através de uma música brasileira. Segundo Rajagopalan (2003, p. 62), “o traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia”. A mestiçagem linguística e cultural como forma de comunicação parece ser a norma na sala de aula bilíngue e é condizente com o conceito de translíngua, com línguas e culturas que se atravessam nesse contexto situado.

O professor André está lendo um texto do livro de *History* sobre a invasão dos judeus na Faixa de Gaza. Enquanto lê o texto em inglês, ele vai parando e

⁹⁵ “What we are witnessing is a highly complex, intricate pattern of appropriation and deployment of linguistic resources whose values have been relocated from a transnational to a national set of indexicalities”.

⁹⁶ “... language is much more creative than any grammar book can describe, encompassing a variety of sources, words, combinations, synthesis, codes, images, pictures and multi-modal manifestations”.

explicando, em inglês, o conteúdo do texto. No meio da explicação em inglês sobre a invasão, ele diz: “*Now in Portuguese*” e então canta o refrão de uma música brasileira bem conhecida: “Vamos invadir sua praia”. Os alunos riem. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/9/13)

Nesse episódio, o professor fala que vai dizer em português o que já havia explicado em inglês e canta uma música popular brasileira. Ocorre, portanto, a partir de uma música conhecida no Brasil, uma forma de recontextualização, ou, nos termos de Pennycook (2010), uma realocização. Para fazer essa recontextualização, o professor transgride a política de separação rígida entre línguas, em que cada língua socialmente construída deve ser utilizada em um momento específico do dia, e utiliza todos os recursos linguísticos de um falante bilíngue para construir sentidos nesse local situado. André ilustra um conceito histórico na aula utilizando a língua portuguesa e a cultura brasileira, ao mesmo tempo em que trabalha com um texto acadêmico em inglês e também explica o texto em inglês. Dessa forma, ele produz sentido nesse contexto situado, construindo conhecimento com suas performances linguísticas híbridas.

O professor também traz, assim, para a sala de aula juvenil, um pouco de descontração, o que contribui na sua aproximação com os alunos. Holliday (2011) fala sobre como a linguagem pode ser útil para a localização dos aspectos criativos e expressivos da cultura. Ele menciona um caso de uma colega da Síria que usa o que ele chama de sua própria “marca” de inglês, com ricas referências culturais sírias e expressões, incluindo frases árabes, que “aperfeiçoam a riqueza” da linguagem (HOLLIDAY, 2011, p. 147).

A utilização de uma música da cultura brasileira para ilustrar um conceito de história também acontece no exemplo abaixo. O professor utiliza a música de Geraldo Vandré, “Pra não dizer que não falei de flores”⁹⁷ como parte de sua explicação sobre o longo caminho de Abraão até a terra prometida, Canaã, em busca de prosperidade e de uma grande descendência.

André explicava o início da história que levou ao conflito entre judeus e palestinos, mostrando o percurso de Abraão até a Terra Prometida num mapa do mundo projetado no quadro branco. Enquanto mostrava a trajetória da Abraão e seu povo, riscando o mapa

⁹⁷ Essa música foi um símbolo do protesto contra a ditadura militar e sua letra incentivava as pessoas a continuar caminhando rumo à sua libertação e a construir sua própria história.

projetado com uma caneta, o professor disse “Abram moved to Canaan” e começou a cantar “Caminhando e cantando...”. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/8/13)

Os usos criativos da linguagem, que fazem parte do conceito de translíngua, são usados principalmente como uma maneira de explicar conteúdos sérios e complexos de uma forma mais descontraída nesse cenário. Aqui o professor utilizou novamente uma música conhecida no Brasil e que remete à história de luta contra a ditadura no Brasil, e a cantou para relacionar com a difícil trajetória de Abraão por vários países com seu povo, o que tem reflexos fortes no presente com a constante tensão entre judeus e palestinos. Esses usos específicos da linguagem em práticas situadas demonstram o conceito de linguagem nos termos daquilo que Canagarajah (2013b) convencionou chamar de hibridismo e apropriação da linguagem pelas pessoas que a utilizam. Nesse hibridismo não parece haver separação funcional, ou seja, o uso de cada língua socialmente construída não pode ser objetivamente atribuído a certas funções ou contextos fixos. A língua inglesa e a língua portuguesa, ambas fazendo parte da realidade bilíngue dos participantes da sala de aula 1º B, são utilizadas de forma simultânea para a construção de sentidos e o entendimento, nesse caso, da longa história que levou aos conflitos entre judeus e palestinos.

A discussão sobre práticas de linguagem híbridas também se relaciona à discussão de Blommaert (2010) sobre a mobilidade da linguagem, não sendo esta um sistema autônomo, estável e com fronteiras rígidas. Ele entende a linguagem como algo móvel e fluido, criticando a visão sincrônica de linguagem de Saussure, a qual ele acredita não ter existência real e não poder se sustentar mais nem como um constructo teórico hipotético. Para ele, “precisamos substituí-la com uma visão de linguagem como algo intrinsecamente e perpetuamente móvel, através do espaço e do tempo, e feito para a mobilidade. A finalidade da linguagem é a mobilidade, e não a imobilidade⁹⁸” (BLOMMAERT, 2010, p. xiv). Ele também critica a visão moderna de linguagem, que construiu uma imagem artefatuizada de língua no tempo e no espaço. Em suas palavras, “a imagem artefatuada é a imagem desenvolvida na linguística moderna, de língua como uma unidade separável, nomeável e contável, normalmente reduzida a estruturas gramaticais e

⁹⁸ “We need to replace it with a view of language as something intrinsically and perpetually mobile, through space as well as time, and *made for* mobility. The finality of language is mobility, not immobility”.

vocabulário, e chamada por nomes como ‘inglês’, ‘francês’ e outros⁹⁹” (BLOMMAERT, 2010, p. 5).

Para Blommaert, estudos de linguagem relevantes devem se preocupar com os falantes reais e os recursos semióticos concretos empregados em contextos socioculturais, históricos e políticos reais. Nas palavras do autor “a imagem fundamental de linguagem agora passa de algo estático, totalizante e imóvel para algo dinâmico, fragmentado e móvel, e é a partir dessa imagem fundamental que devemos agora começar a trabalhar¹⁰⁰” (BLOMMAERT, 2010, p. 204).

A dinamicidade e fluidez de recursos linguísticos de falantes bilíngues, como a encontrada na realidade da sala de aula 1º B, é também discutida por Garcia e Li Wei (2014) em sua teoria sobre translinguagem e ensino bilíngue. Para as autoras, a translinguagem relaciona-se à criatividade e à criticidade, que são duas dimensões pouco exploradas nos estudos sobre bilinguismo. Elas definem criatividade como a habilidade de seguir ou burlar regras e normas de comportamento, incluindo o uso da linguagem, e criticidade como a habilidade de tomar decisões informadas, questionar, problematizar e responder de forma sensata a diferentes situações. Esses dois conceitos, na visão das autoras, estão intimamente ligados, já que não se pode burlar regras sem criticidade, e a melhor forma de expressar um pensamento crítico é através da criatividade.

Na sala de aula 1º B, professores e alunos exercitam sua criatividade em relação às línguas de seu repertório de forma crítica, no sentido de que fazem escolhas informadas para atingir seus objetivos e construir conhecimentos juntos. Nos exemplos acima, o professor recorreu à expressão artística e histórica de músicas brasileiras para ilustrar conceitos históricos relacionados a outras culturas. Assim, a experiência da sala de aula e a explicação do professor aconteceu em duas línguas, sendo condizente com usos reais da linguagem por indivíduos bilíngues, que convivem com duas línguas e culturas em seus mundos repletos de referências culturais híbridas. Essa forma de construção de conhecimentos e produção de sentidos pode ser considerada como translinguagem. A translinguagem, de acordo com Garcia e Li Wei (2014),

⁹⁹ “The artefactual image is the image developed in modern linguistics, of language as a bounded, nameable and countable unit, often reduced to grammatical structures and vocabulary and called by names such as ‘English’, ‘French’, and so on”.

¹⁰⁰ “The fundamental image of language now shifts from a static, totalized and immobile one to a dynamic, fragmented and mobile one, and it is from this fundamental image that we now have to start working”.

possibilita aos alunos construir e modificar constantemente suas identidades socioculturais e seus valores, enquanto eles respondem a suas condições presentes e históricas de forma crítica e criativa. Habilita os alunos a contestar as ideologias monolíngues de “uma só língua” e “uma língua de cada vez” presentes em salas de aula bilíngues tradicionais¹⁰¹ (GARCIA; LI WEI, 2014, localização¹⁰² 1288).

O hibridismo está presente mesmo quando só há o uso de palavras atribuídas a uma mesma língua socialmente construída, como no exemplo abaixo, em que o professor utiliza referências culturais brasileiras durante uma explicação em inglês sobre como usar o transferidor para fazer gráficos de regressão linear:

Durante a aula o professor João pega o transferidor para construir gráficos no quadro com a ajuda dos alunos. Ele pergunta se os alunos lembram o nome do objeto em inglês. Marta diz: “*Protractor*”. O professor então olha para mim e pergunta se eu sabia esse nome. Eu aceno negativamente com a cabeça. Em seguida João compara o nome do instrumento de medição com o nome de uma marca de inseticida conhecida e diz: “***Similar protector, né, o inseticida. It’s protractor.***” Diante da comparação do professor, os alunos riem. Nesse momento, Ben mexe a cadeira, quase cai e faz um grande barulho. Ele assusta Vânia, sua colega que senta ao lado e que diante do ocorrido, grita: “**Ai, Jesus!**”. A situação cômica tira um pouco o foco da sala e traz para o cenário o português. João mantém a língua inglesa ao perguntar o que houve, mas os alunos não respondem e ele continua a explicação. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/8/14)

No evento relatado, o professor João faz uma comparação entre o som das palavras *protractor* e *protector*, a primeira sendo uma palavra nova e difícil, referente ao instrumento utilizado para medição de ângulos; e a segunda

¹⁰¹ “... enables students to construct and constantly modify their sociocultural identities and values, as they respond to their historical and present conditions critically and creatively. It enables students to contest the ‘one language only’ or ‘one language at a time’ ideologies of monolingual and traditional bilingual classrooms”.

¹⁰² Parte II, capítulo 4 “Translanguaging and Education”, título “translanguaging, creativity, criticality and transformations in education”, parágrafo 1

se referindo a uma marca de repelente de insetos bem conhecida no Brasil. Assim, a palavra *protector*, mesmo sendo uma palavra da língua inglesa, não está sendo utilizada com o sentido que teria nessa língua, mas sim com o sentido que adquiriu na cultura brasileira, qual seja, a marca de um produto. A brincadeira com *protector* e *protractor* mostra, além do entendimento transcultural do professor, sua competência linguística, já que ele também brincou com os sons da língua.

A esse hibridismo cultural também se agrega o hibridismo linguístico, já que o professor, na fluidez da comunicação, utiliza o português e o inglês de forma conjunta no mesmo enunciado, quando diz “*similar protector*, né, o inseticida”. Nessa fala não parece haver, para o professor, uma percepção de alternância de códigos. Seu enunciado adquiriu um sentido único nesse contexto, sendo expresso utilizando recursos linguísticos que são atribuídos a duas línguas socialmente construídas, mas que fazem parte de um único repertório linguístico do professor João.

Outro exemplo do hibridismo linguístico na sala de aula 1º B é o susto da aluna Vânia, que foi expresso em português. A convivência pacífica entre as duas línguas do repertório dos participantes permeia as suas experiências nesse local situado. Pennycook (2007) fala de como os usos reais da linguagem fogem da ideia de fronteiras rígidas entre línguas e como o brincar com palavras, ou usos lúdicos do inglês, devem ser levados a sério como performance e transgressão.

O autor também fala da reconstrução semiótica, ou seja, da inovação ou realocação de sentidos, que se relaciona à forma como os participantes se apropriam do inglês e o utilizam fugindo de padrões do falante nativo. Mesmo que a ideologia monolíngue esteja presente nesse contexto, os usos reais dos falantes não correspondem a um uso idealizado de um falante nativo. Essa constatação é condizente com a visão de Pennycook (2007), para o qual a linguagem é performativa. “A questão aqui não é se alguém nasceu numa comunidade em particular ou não, mas sim o que esse alguém faz com a linguagem. É na performatividade que a identidade é criada¹⁰³” (PENNYCOOK, 2007, p. 35). Os usos performáticos nesse local situado são condizentes com práticas translíngues de indivíduos bilíngues que utilizam as línguas como mais do que a soma de uma língua + uma língua. Ou seja, conforme explica Garcia, “o bilinguismo não é $1+1=2$, e sim um todo plural, que mistura diferentes aspectos ou frações de comportamento linguístico da

¹⁰³ “The crucial point here, then, is that it is not so much whether or not one is born in a particular type of community but rather what one does with language. It is in the performance that the identity is created”.

forma necessária para dar sentido às experiências sociais¹⁰⁴,” (GARCIA, 2009, p. 48).

As práticas de linguagem translíngues geram novas formas e novos sentidos, com o hibridismo cultural e linguístico, fugindo das fronteiras rígidas de separação entre línguas. Assim, práticas translíngues são usos performáticos da linguagem e formas de fazer coisas no mundo por meio das palavras. No caso da translíngua, essa prática é uma forma de questionar a ideologia monolíngue, que, mesmo estando fortemente presente nas visões de linguagem e cultura dos participantes do contexto analisado, não reflete os usos reais que eles fazem da linguagem, ou seja, seus usos performáticos da linguagem. Nas palavras de Moita Lopes (2008),

ver a linguagem como performativa possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas performances (MOITA LOPES, 2008, p. 326).

Outra prática da translíngua, identificada nos dados gerados de observações, é referente a manter termos ou expressões que carregam significados importantes na língua portuguesa em seu formato ‘original’, ou seja, na língua portuguesa, ainda que no meio de sentenças em inglês. Um exemplo é o termo ‘valer nota’, muito forte na cultura escolar brasileira. É uma pergunta típica que os alunos fazem em português. Na interação, no ensino bilíngue, a translíngua foi o modo que os participantes encontraram para dar sentido a essa inquietação, ao questionarem a possibilidade da primeira atividade de escritura de textos na disciplina de *History* já ser considerada como uma avaliação formal.

O professor André explica aos alunos que eles farão um texto para entregar. É o primeiro texto que eles escreverão em inglês. Luiz demonstra-se inseguro com a atividade e pergunta, utilizando a translíngua: “*Will this valer nota? We could do one, like, not valendo nota.*” Os outros alunos riem e acenam positivamente com a

¹⁰⁴ “Bilingualism is not about 1+1=2, but about a plural, mixing different aspects of fractions of language behavior as they are needed, to be socially meaningful”.

cabeça, concordando com Luiz. (DIÁRIO DE CAMPO, 4/9/2013).

Importa perceber aqui que o professor parece muito à vontade para lidar com a cultura juvenil, suas ansiedades e também com o modo fluido com que eles usam a linguagem. Ele aceita, positivamente, o uso da translíngua, todos riem e a aula continua, em inglês, sem problemas. Quanto ao aluno Luiz, ao refletir sobre sua escolha pela expressão ‘valer nota’ em português, diz:

Eu não achei uma coisa que fosse equivalente, que fosse bem aquilo que eu queria dizer em inglês, por isso que eu falei em português. Eu acho que nunca vai ter uma tradução absoluta da palavra assim, certinho, que quer dizer exatamente o que você possivelmente queria usar. Então, às vezes, usando uma expressão em outra língua você consegue definir melhor como você quer se expressar. (ENTREVISTA, 11/7/14)

O comentário de Luiz sobre sua escolha linguística é condizente com o conceito de translíngua, já que ele entende ser necessário utilizar todos os seus recursos linguísticos para poder se comunicar. No caso da expressão “valer nota”, sua escolha parece estar relacionada à força de sentido que essa expressão tem para o aluno, em português. Um caso semelhante foi discutido por Fritzen (2007), em seu estudo sobre bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. Uma das alunas de seu estudo, chamada pela autora de Mônica, ao denunciar à professora a ofensa sofrida de outra colega, utiliza a língua portuguesa, mas reproduz *ipsis literis* a fala da colega, em alemão. A transcrição literal da fala de Mônica segue abaixo:

07 Mônica: <<reclamando> =professo!RA!::, a Luciana

08 [só fica dizendo que eu sou uma **schwarze KUH::>**
(FRITZEN, 2007, p. 122).

Conforme a autora argumenta, “Parece que para Mônica era importante que ela usasse exatamente as palavras de Luciana, pois uma tradução (vaca preta) provavelmente não teria o mesmo efeito de sentido” (FRITZEN, 2007, p. 122).

Uma forma de interpretar práticas híbridas de linguagem como a dos exemplos acima é através da tentativa de alocar determinadas línguas a

determinados contextos ou funções, o que leva a uma reiteração do conceito de *alternância de códigos (code switching)* e línguas com fronteiras bem demarcadas, conforme discutido no capítulo 3. A partir do conceito de alternância de códigos, analisam-se partes do todo, onde, como e por quê cada língua socialmente construída é utilizada, havendo o entendimento de que existam dois códigos bem delimitados entre os quais há uma troca, o que remete a uma visão essencialista de cultura. A translinguagem analisa a comunicação como um todo, entendendo que o todo é mais do que a soma de suas partes e que não é possível separá-lo em suas partes constituintes (RAMPTON, 2006; GARCIA, 2009).

Mesmo que, em minha análise de dados, de um modo geral, eu tenha encontrado uma predominância do inglês em situações mais formais e do português em contextos mais informais, há muitas situações em que as duas línguas coabitam espaços e não há propósito em tentar separá-las. Foi isso que Garcia (2009) notou em seus estudos, entendendo que a translinguagem inclui “linguajar de forma bilíngue dentro do mesmo domínio¹⁰⁵” (GARCIA, 2009, p. 47), ou dentro da mesma situação comunicacional. O entendimento de ‘domínios’ como sendo esferas de atividade estáveis, nas quais interlocutores essencializados interagem usando certos grupos de estruturas linguísticas fixas em certos locais, tempos e exercendo determinados papéis vem sendo questionado em tempos recentes, de acordo com Garcia (2009), para quem não se pode atribuir estruturas linguísticas fixas, ou línguas socialmente construídas, a certas situações ou domínios, como se o indivíduo fosse um ser com uma identidade fixa, que fosse comportar-se sempre da mesma maneira.

Rampton (2006) também discutiu essa questão em seu estudo sobre a fala do dia a dia de jovens que viviam uma realidade multilíngue e multiétnica numa escola pública de Londres. Segundo o autor, naquele contexto, não havia essa separação rígida em domínios ou funções para o uso do *Cockney*, variante regional de Londres com pouco prestígio, ou da variedade prestigiada, chamada de *Received Pronunciation*. Rampton (2006) diz que as duas variedades estão intimamente ligadas e seria uma interpretação errônea sugerir que as variantes vernaculares conotariam um *ingroup*, ou seja, uma língua com a qual se identificassem, enquanto as variantes prestigiadas simbolizariam um *outgroup*, que seria a língua do “outro”.

Na turma 1º B da Escola Intercultural, o português vernacular, sempre que utilizado, não é tratado pelos participantes como uma forma de garantir a sua identificação como brasileiros, mas sim como um modo de usar diferentes recursos linguísticos, comuns ao repertório de todos os participantes, de modo

¹⁰⁵ “Translanguaging includes languaging bilingually within the same domain”.

a construir um significado mais coerente para a efetivação da comunicação entre eles.

A discussão sobre a translanguagem, que envolve a compreensão da comunicação como um todo, transcendendo suas partes, pode ser relacionada também à vinheta abaixo, quando o professor João conta uma novidade para os alunos:

Ao dar encaminhamentos para a sua aula, o professor João diz em inglês que precisa terminar o assunto que está explicando para iniciarem uma atividade de pesquisa: “*We need to finish something and then we start the research*”. Ao continuar a explicação, continua em português, dizendo: “Precisamos de embasamento. Vou contar uma novidade em português mesmo”, mas imediatamente recua e diz: “Não, não, vamos falar em inglês...”. Emendando a frase em português com a outra em inglês anuncia: “*We also have a magazine, amazing Math magazine*”. Na sequência João retoma o português e conclui, avaliando que “Esses livros todos de matemática foram um grande investimento da escola”. (DIÁRIO DE CAMPO, 3/10/2013)

A conversa flui em inglês e português de forma que uma língua não pode ser separada da outra. O professor se policia para falar inglês e em outras partes fala português, mas não faz tradução simultânea e não repete numa língua o que já disse na outra. Ele usa as duas línguas para se comunicar. As línguas estão presentes nas interações entre os alunos e entre professor e alunos de forma constante e fluida. Essa forma de ver a linguagem nos remete à visão de linguagem como uma prática local, na qual Pennycook (2010a) questiona um quadro de referências que entende a língua como um sistema com regularidades e uma gramática estável e defende o engajamento numa tradição filosófica alternativa, que enfatiza a diferença, a intertextualidade, a fluidez, a repetição e a performatividade como norma na comunicação. Assim, a “normalidade” ou “regularidade”, no sentido de falar uma língua socialmente construída de cada vez e em lugares distintos, não existe. A normalidade ou regularidade é a diferença, ou a repetição de estruturas linguísticas que adquire um sentido local. Nas palavras do autor,

A repetição, mesmo de uma “mesma coisa”, sempre produz algo novo, de forma que quando repetimos uma ideia, uma palavra, uma frase ou um evento, isto é sempre renovado. [...] A linguagem como uma prática local,

desse ponto de vista, não é somente uma atividade social repetitiva envolvendo a linguagem, mas é também, através da relocalização no tempo e no espaço, a repetição da diferença¹⁰⁶. (PENNYCOOK, 2010a, p. 43)

Em relação à fala do professor João, a repetição de estruturas linguísticas que nos remetem ao português e ao inglês, utilizadas de forma fluida, faz com que essa repetição, nesse contexto de ensino bilíngue da sala 1º B, seja a repetição de algo diferente. A combinação das duas línguas é uma prática social que produz um novo sentido quando se considera o enunciado, ou a fala do professor, como um todo.

Essa forma de entender a comunicação bilíngue é condizente com exemplos de translíngua de Garcia (2009) no contexto de latinos que moram nos Estados Unidos. A autora cita o exemplo de uma missa Católica, em que uma frase é dita em inglês e outra em espanhol, como sendo translíngua. Segundo a autora, as práticas de linguagem de indivíduos bilíngues frequentemente diferem das práticas de linguagem de dois indivíduos monolíngues. Essas práticas, para Garcia (2009),

não são de forma alguma deficientes, somente refletem um leque maior de opções, uma possibilidade de expressão mais ampla do que cada monolíngue separadamente pode ter, e exprimem não somente conhecimento linguístico, mas também um conhecimento cultural combinado que está presente no uso da linguagem¹⁰⁷. (GARCIA, 2009, p. 47)

Dessa forma, o conceito de translíngua tira o foco da estrutura da língua e de um estudo de línguas em contato e concentra-se nos falantes bilíngues, no seu contexto social e na forma como utilizam a linguagem para fazer sentido de seu mundo bilíngue. A fala fluida do professor João no excerto

¹⁰⁶ “Repetition, even of the ‘same thing’, always produces something new, so that when we repeat an idea, a word, a phrase or an event, it is always renewed. [...] Language as a local practice, from this point of view, is not only repeated social activity involving language, but is also, through its relocalization in space and time, the repetition of difference”.

¹⁰⁷ “These practices are in no way deficient, they simply reflect greater choices, a wider range of expression than each monolingual separately can call upon, and convey not only linguistic knowledge, but also combined cultural knowledge that comes to bear upon language use”.

acima é condizente com a proposta de translanguagem de Garcia (2009), que acredita que “o que os bilíngues fazem é misturar estruturas linguísticas que foram administrativamente ou linguisticamente designadas a certas línguas ou variedades linguísticas¹⁰⁸” (GARCIA, 2009, p. 51). A autora defende que a translanguagem é a norma comunicativa entre indivíduos bilíngues, o que também se relaciona à discussão de Pennycook (2010a) sobre a diferença ser a norma, e a repetição nunca ter o mesmo efeito de sentido em diferentes contextos. O falar que mistura línguas e foge de um padrão monolíngue parece ser a norma em interações entre falantes bilíngues e também no campo social da turma 1º B. Sobre essa forma de se comunicar, Garcia (2009) também diz que os falantes bilíngues podem selecionar uma variedade ou outra, ou usar as duas de forma simultânea, dependendo de seus valores e atitudes e também de seu objetivo comunicacional. Para a autora, o século XXI nos permite “linguajar” de formas cada vez mais complexas, e a translanguagem é cada vez mais o modo de comunicação escolhido por bilíngues.

Há outra situação em que podemos perceber a hibridez cultural e linguística, sem separação funcional. Na aula de *Math*, o aluno Mateus não sabe dizer o termo ‘fatoração’ em inglês. Ele faz uma tentativa utilizando seu conhecimento de inglês e de português, e relacionando as palavras em português que terminam com –ação às palavras em inglês que terminam com o sufixo –*ation*¹⁰⁹ (pronúncia /'eɪʃən/):

Mateus diz ao professor que não fez um exercício do livro: “*I didn't do the fatoration*”. Diante dos risos dos colegas, ele pergunta ao professor como se diz fatoração em inglês. O professor João responde, prontamente: “*Factoration*”. Mateus, então, vira-se para os colegas e celebra: “Viu, acertei, eu chutei mas acertei, *fatoration!*” (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/2013).

Os colegas de Mateus entendem seu uso do sufixo ‘–ation’ em *fatoration* (a forma utilizada em inglês seria *factoration* ou *factorization*) como uma brincadeira, uma vez que tem a ver com um comportamento utilizado, às vezes, por brasileiros quando se divertem inventando palavras a partir da aposição dos sufixos –*ation*, –*ator* e outros a radicais latinos. Mateus, por sua vez, utilizou seus conhecimentos das duas línguas na criação do termo em

¹⁰⁸ “... what bilinguals do is to intermingle linguistic features that have hereto been administratively or linguistically assigned to a particular language or language variety”.

¹⁰⁹ Exemplos desse tipo de relação seriam a tradução da palavra *organização* como *organization* e de *população* como *population*.

inglês *fatoration* e, nesse caso, utilizou apropriadamente (ainda que com falta do fonema /k/) um termo acadêmico de matemática que não conhecia até então, por fazer relações metalinguísticas entre as duas línguas de seu repertório.

Os exemplos apresentados e a discussão sobre a possibilidade de separação funcional entre línguas e culturas nos remete à discussão de Block (2006) sobre as duas visões de cultura: estática e a processual. A visão essencialista acredita que a cultura exista de forma pura, homogênea e unificada, sendo fácil identificar diferentes culturas com delimitações bem definidas. Nessa forma de ver a cultura, ela molda os indivíduos como se fosse uma máquina de fotocópias. Já a outra visão de cultura, a processual, entende cultura de uma forma mais fluida. Conforme Block explica, a visão processual “vê a cultura de forma dinâmica e emergente, ou seja, leva em consideração como a cultura nasce da prática social de indivíduos a cada momento”¹¹⁰, (BLOCK, 2006, p. 22).

Na sala de aula pesquisada, temos alguns exemplos de uma mistura intercultural que gerou novas combinações. A própria translinguagem e os usos criativos da linguagem feitos pelos participantes do contexto analisado se referem à exposição a diferentes culturas e, no encontro desses diferentes fluxos culturais, utilizando sua agentividade, há a criação de novas práticas de linguagem pelos participantes, que são mais do que a soma de diferentes partes. Assim, a translinguagem remete a uma visão dinâmica e emergente de cultura.

Seguindo esse raciocínio sobre as duas visões de cultura, a discussão de Block (2006) também remete às duas visões divergentes de multiculturalismo, de acordo com Nederveen Pieterse (2009). Na visão essencialista de cultura, o multiculturalismo é “um arquipélago de comunidades separadas, um mosaico de peças fixas, como uma série de guetos, ou um apartheid multiplicado”¹¹¹ (NEDERVEEN PIETERSE, 2009, p. 38). Já na visão de cultura como processo, temos a definição de multiculturalismo como

trocias e misturas interculturais, um terreno de fluxos culturais que se cruzam e que, no processo, geram novas combinações e opções [...] em relação a interesses

¹¹⁰ “... the ‘processual’ view frames culture as dynamic and emergent, that is, it takes into account how culture arises from the social practices of individuals on a moment-to-moment basis”.

¹¹¹ “... an archipelago of separate communities, a mosaic of fixed pieces, like a series of ghettos, or apartheid multiplied”.

políticos, estilo de vida e oportunidades econômicas¹¹²
(NEDERVEEN PIETERSE, 2009, p. 38).

Os exemplos aqui discutidos mostram a translíngua como um fenômeno híbrido, transcultural, que não separa e categoriza cada língua, mesmo reconhecendo a força ideológica do constructo língua e sua realidade/iterabilidade para os grupos sociais. O modo como as práticas de língua são reconhecidas e performadas pelos participantes mostram que a translíngua remete à ideia de ver ‘o texto inteiro’ e o sentido que esse texto inteiro, ou a comunicação bilíngue como um todo, tem para os participantes da interação. A comunicação se efetiva, muitas vezes, na sala de aula 1º B a partir do sentido formado pela escolha de palavras de todas as línguas do repertório único de cada falante.

Depois de ter refletido sobre as práticas translíngues dos participantes como sendo usos criativos e performáticos e discutido a hibridez linguística e cultural como a norma nas interações entre falantes bilíngues, sem separação funcional entre línguas socialmente construídas, passo agora para a seção final, na qual procuro demonstrar como as práticas translíngues se caracterizaram como um recurso pedagógico nesse contexto, possibilitando aos alunos acesso à linguagem acadêmica e a conteúdos complexos na língua adicional.

5.3 TRANSLÍNGUA COMO RECURSO PEDAGÓGICO – VALORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA TRANSIDIOMÁTICA NO ENTENDIMENTO DO CONTEÚDO CURRICULAR NA SALA DE AULA BILÍNGUE

No cenário da sala de aula da Escola Intercultural, língua e ensino de conteúdos curriculares estão intrinsecamente ligados. Almeja-se que os dois sejam considerados igualmente no processo de ensino e aprendizagem, pois se considera que, sem essa união, não há aprendizado. Com o objetivo de discutir como acontece essa produção de conhecimento, apresento, a seguir, alguns exemplos de como os participantes se esforçam para produzir significados nesse campo específico da pesquisa.

Em uma aula de *History*, a discussão é sobre a dominação dos franceses e do Reino Unido no grupo de aliados na Primeira Guerra Mundial. Ao aparecer o termo *subservient*, no texto em inglês que estava sendo

¹¹² “... intercultural interplay and mingling, a terrain of crisscrossing cultural flows, in the process generating new combinations and options; this applies in relation to political interests, lifestyle choices, and economic opportunities”.

trabalhado, alguns alunos demonstram não entender seu significado, conforme mostra o diálogo abaixo.

O professor André lê um texto do livro e para na palavra ‘*subservient*’. Ele pergunta se os alunos sabem o que significa. Diante do silêncio da turma, André traduz o termo para o português: “subserviente”. Amanda diz para o professor que ainda não entendeu o significado da palavra, mesmo com a tradução: “*I don’t understand ‘subservient’*”. André explica novamente utilizando a língua inglesa, através de um exemplo: “*If I tell Marta: - ‘Focus!’ and Marta follows my orders. Subservient. It is the same with France and the other allies*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/8/13)

O professor André, em sua busca pela melhor maneira de explicar o sentido do termo em inglês, opta por usar o conceito de história que está ensinando para exemplificar o termo e colocá-lo num contexto relevante para os alunos. Essa explicação também ajuda os alunos a entenderem o conceito específico da disciplina e o conteúdo histórico que o professor explicava. A turma dá sinais de entendimento acenando com a cabeça e murmurando afirmativamente.

Nesse caso, observa-se que ensinar o conteúdo na língua adicional não requer simplesmente do professor o conhecimento dessa língua específica enquanto um sistema abstrato. Ele tem de agir durante todo o tempo entre as diversas representações semânticas que os alunos têm e se depara a todo instante com situações em que as demandas da sala de aula vão além do conhecimento do conteúdo específico de sua disciplina. O professor age e reelabora seu discurso e sua prática diante da interlocução e participação da turma. Nesse sentido, demonstra todo o tempo a sensibilidade para reconstruir seu plano a partir daquilo que o cotidiano lhe apresenta, mostrando estar sensível àquele contexto linguisticamente tão complexo.

O desafio de ensinar todos os conteúdos curriculares de diferentes disciplinas numa língua adicional em uma escola que se pretende estabelecer como bilíngue foi também discutido por Fortanet-Gómez (2012). Diante das dificuldades observadas, a autora destaca que “muitos professores não tinham consciência da complexidade da situação pedagógica quando uma mudança de língua aconteceu na sala de aula”¹¹³, (FORTANET-GÓMEZ, 2012, p. 49). Em

¹¹³ “... many lecturers were not aware of the complexity of the pedagogical situation when a change of language took place in the classroom”.

seu estudo, ela descreveu como um dos principais desafios preparar os professores de outras disciplinas, que não sejam relacionadas a línguas, para dar aulas de sua especialidade em uma língua adicional. Isso porque os professores precisam levar em consideração não somente a complexidade do conteúdo acadêmico, mas também a adoção de estratégias de negociação para propósitos de fazer sentido nas relações do dia a dia e para a utilização de uma linguagem acadêmica em uma língua adicional.

Também na Escola Intercultural os professores viveram os desafios da introdução do ensino de conteúdos curriculares numa língua adicional e conseguiram lidar com as complexidades desse cenário. Uma das principais estratégias utilizadas pelos participantes foi o uso de práticas de linguagem híbridas, que auxiliaram na compreensão do vocabulário acadêmico de cada disciplina, como pode ser observado na vinheta abaixo, onde o professor de *Math* relembra alguns termos em inglês durante uma conversa com os alunos sobre a análise de gráficos que estão no livro da disciplina:

A aluna Carolina tira uma dúvida sobre o vocabulário acadêmico utilizando as duas línguas de seu repertório: “O que é o ‘*residual*’ mesmo?” O colega Mateus responde: “É a distância vertical do ponto até ali”. O professor João relembra o termo em inglês: “*Vertical distance*”. Depois o professor pede em inglês para os alunos voltarem a olhar o gráfico do livro. Enquanto os alunos tentam entender o gráfico, o professor diz: “Mas dá pra entender que tem módulo né? Como é que a gente diz módulo em inglês? (silêncio) Esqueceram...?”, pergunta o professor, que em seguida responde: ‘*absolute value*’. Alguns repetem o termo em inglês em voz baixa, numa tentativa de não esquecer-lo. O professor então reforça, brincando, que nesse caso o termo não é um cognato, ou uma tradução literal do português, dizendo: “Não é ‘*module*’”. Os alunos riem e Marta responde: “É, eu ia falar ‘*module*’” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/8/14).

O professor de matemática do currículo internacional não pode, portanto, se preocupar somente com o conteúdo curricular de sua disciplina. Ele precisa levar em consideração o fato de o processo de ensino e aprendizagem ser proposto a partir de uma perspectiva bilíngue e precisar usar a língua adicional para ensinar os alunos os termos acadêmicos de matemática, em inglês. Importa registrar que os alunos fazem relações metalinguísticas constantemente e, no caso do termo ‘*residual*’, seria possível explicar o termo utilizando sua tradução, que é uma palavra cognata: ‘*residual*’. Mesmo assim, o

colega Mateus opta por explicar o significado do termo, sem traduzi-lo. Já no segundo caso, do termo *absolute value*, o professor João reforça não ser esse um termo cognato, e nesse caso, não é usual fazer uma tradução literal do termo ‘módulo’ para *module* em inglês. Diante da observação do professor João, a aluna Marta admite que seria essa a sua tentativa de tradução. Marta usou seu conhecimento de palavras cognatas em inglês como um recurso, o que a levaria à nomenclatura correta no caso do termo *residual*, mas não no caso de *absolute value*. O professor João, buscando contemplar as implicações de ensinar matemática na língua adicional, explicou os termos que julgou necessários para o entendimento do gráfico e também aceitou o uso das duas línguas durante a explicação para garantir a compreensão de conteúdos curriculares complexos.

A transformação da sala de aula em um lugar de práticas transidiomáticas, permitindo a translanguagem (GARCIA; LI WEI, 2014), faz com que os alunos possam participar de discussões e acessar textos de alta complexidade, prática que seria impossível somente com “um conjunto de práticas linguísticas emergentes¹¹⁴”, ou seja, somente com uma das línguas do repertório do estudante bilíngue, que, no exemplo de Garcia e Li Wei, seria a língua adicional, com a qual o estudante teria menos familiaridade. Assim, quando o aluno tem pouco conhecimento de uma língua adicional que lhe é imposta em algum momento escolar, não terá condições de se aprofundar em discussões críticas e de se expressar. No entanto, um recurso facilitador nesses casos é o uso da translanguagem, uma vez que, ao fazer uso de toda a sua identidade multilíngue, permite-se ao aluno uma espécie de acesso (*scaffolding*) para que novas práticas de linguagem em outra língua possam se incorporar ao repertório linguístico do aluno (GARCIA; LI WEI, 2014). No exemplo acima, o professor João permitiu que os alunos entendessem o funcionamento do gráfico em questão enquanto aprendiam a terminologia da matemática relacionada aos gráficos em inglês. Eles aprenderam a terminologia fazendo relações metalinguísticas, comparações entre os nomes dos termos em português e em inglês e, além disso, puderam relacionar o novo conteúdo aprendido ao conhecimento já adquirido nas aulas do currículo brasileiro.

Essa forma de aprendizado foi possível nesse caso porque o professor João é bilíngue, ou seja, compartilha do repertório bilíngue e é capaz de identificar cognatos, falar de diferenças ortográficas e de estruturas linguísticas das línguas em questão. As discussões metalinguísticas e interculturais são muito mais comuns quando os professores são bilíngues (BARTLETT;

¹¹⁴ “a set of emergent language practices”.

GARCIA, 2011), o que ajuda a contrapor a ideologia monolíngue e uma visão de estudos aquisicionistas, que promovem a ideia de que os chamados professores nativos monolíngues de inglês são os mais qualificados para ministrar o currículo internacional e que o fato de o professor falar português poderia representar um problema para o aprendiz.

As escolhas e práticas do professor João contradizem a ideologia monolíngue e a visão aquisicionista do aprendiz de inglês. Além do uso constante da translanguagem, já exemplificado acima, o professor utilizou para o aprendiz de novos termos matemáticos aquilo que chamou de *meditation corner*, um canto do quadro para escrever o vocabulário acadêmico de sua disciplina. O uso de traduções como um recurso pedagógico pode ser extremamente importante quando o objetivo é proficiência acadêmica e não comunicação oral (ver Bartlett e Garcia, 2011), ainda que, de acordo com o modelo aquisicionista, o uso de traduções no ensino de línguas seja praticamente proibido.

Afastando-se um pouco da perspectiva de João, que evita regimes paralelos de linguagem ao procurar balancear e usar a mistura de códigos em sala, o professor André, por sua vez, utiliza uma prática pedagógica também bastante específica, ao procurar dar cabo das interações bilíngues. No encerramento de cada aula, há uma recapitulação do que foi estudado, e isto é feito na língua portuguesa. Garcia e Li Wei (2014) chamam essa prática de estratégia translíngue, a qual essas pesquisadoras denominaram de *preview review*. Segundo Garcia e Li Wei (2014), essa estratégia é utilizada com frequência em salas de aula de ensino bilíngue de modo a permitir a discussão do assunto na língua mais familiar para os alunos. Busca-se, assim, ativar conhecimentos prévios e resumir conceitos-chave no início da aula para, em seguida, desenvolver a aula na língua oficial de instrução, nesse caso, o inglês. Ao final da aula, novamente é feita a explicação de tudo o que foi discutido, em português, resumindo o conhecimento novo nessa língua. Embora ajude a evidenciar e legitimar a competência linguística nas duas línguas, de modo separado, contribuindo para a perspectiva de regimes monolíngues paralelos (JAFFE, 2011), essa estratégia auxiliou o professor de *History*, e importa registrar que mesmo durante o *preview-review* houve práticas de linguagem híbridas, ainda que os tempos designados para o uso do português e do inglês estivessem bem definidos.

A translanguagem, conceito evidenciado neste trabalho, pode ser explicada em termos de translanguagem natural e de translanguagem oficial (WILLIAM, 2012 *apud* GARCIA; LI WEI, 2014). Numa perspectiva de translanguagem natural, são levadas em consideração as práticas de linguagem de alunos em momentos informais, de descontração, ou de trabalhos em grupo

sem a supervisão do professor, quando podem exercitar sua liberdade na escolha das línguas de seu repertório para expressar ideias, fazer brincadeiras, ajudar os colegas em atividades da aula e discutir assuntos da aula que terão que ser apresentados posteriormente na língua de instrução.

Já na perspectiva da translinguagem oficial, as práticas híbridas de linguagem são conduzidas institucionalmente pelo professor, na interação com os alunos, com um objetivo pedagógico. No caso da Escola Intercultural, muitas vezes a translinguagem era usada nos moldes dessa segunda perspectiva, ou seja, as práticas híbridas serviam para aprofundar explicações de partes mais complexas do assunto para a turma. Um exemplo desse uso da translinguagem oficial pode ser observado na vinheta abaixo, na qual se relata o momento no qual os alunos estão aprendendo a relação entre variáveis num gráfico. João, o professor, ao ler o texto do livro, em inglês, utiliza o português para checar se eles estão acompanhando.

O professor João analisa com os alunos um gráfico do livro de *Math*: “*We have... letter b, positive or negative. Zero if there is no correlation...*”. Ele para de ler e pergunta em português: “Vocês não devem lembrar disso aqui porque a gente não deu tanta ênfase. Alguém pode me dizer o que que isso quis representar?” A aluna Marta tenta responder, em português, com hesitação. O professor João então procura dar uma dica: “Assim, ó... a intensidade da relação... *slope*... tem a ver com *slope*”. Outro aluno procura responder utilizando uma palavra acadêmica em inglês: “*residual*”. O professor, percebendo a dificuldade do assunto para os alunos, prossegue a explicação, intercalando o inglês e o português: “*Residual... ok, residual too... a variable distance from the point to the line..yes, then, let’s go... só pra dizer uma coisa aqui.. with this slope the relation is positive...*”, ele diz, inclinando o braço obliquamente para cima, para ajudar os alunos a entenderem a inclinação do gráfico. Ele prossegue a explicação: “*With this slope... look...the relation is negative*”, diz, inclinando agora o braço obliquamente para baixo. Dada essa explicação, ele continua lendo o livro em inglês, pausadamente, pronunciando bem as palavras. Na continuação, ele mantém as pausas para fazer comentários em português antes de novamente voltar para a leitura do livro, em inglês: “Tá de acordo com o que a gente viu, né?” E continua: “De fração nós fizemos

previsões... ah, quanto seria a concentração de medicamento no sangue da pessoa depois de tantas horas? A gente fez a previsão baseada na equação”, e olhando para o livro, “*now we will seek to classify the strength of the correlation numerically*”. Nesse momento ele para, pergunta e explica para os alunos, “o que que eles querem dizer com isso aqui? Eles querem mostrar pra gente como medir a força, o poder, quão forte é a relação que existe entre duas variáveis. Porque alguém pode dizer assim, ó...ah, aquelas duas variáveis se relacionam. Alguém pode dizer... não, não tem nada a ver, a variação de uma não influencia na variação da outra, não tem nada a ver. Então tem como avaliar essa relação entre as duas grandezas numericamente. Eu até já fiz um resumo, uma previsão do que vai acontecer aqui, querem ver? Ó...”, olhando para o livro, “*There are several scales that are in use. We will study a correlation coefficient developed by Karl Pearson*”, e, novamente, olhando para os alunos, diz em português: “Eles pegaram uma linha teórica pra... que são várias linhas teóricas que existem pra medir essa relação, né. Eles pegaram do titio Karl Pearson, *right?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/8/14)

No exemplo acima o professor se preocupa em manter o uso do inglês, lendo o texto e fazendo referências ao livro e ao vocabulário acadêmico em inglês. Ele remete ao uso de termos acadêmicos já ensinados anteriormente na explicação do assunto (*slope, residual*) e utiliza recursos como a linguagem corporal para auxiliar na compreensão de termos como *positive slope* e *negative slope*. Ele utiliza o português para checar a compreensão dos alunos sobre o assunto, que é complexo para eles, e relacionar esse conteúdo com o que os alunos já haviam aprendido nas aulas do currículo brasileiro, como quando ele menciona o uso das frações na questão de concentração de medicamentos no sangue de uma pessoa, que já havia sido trabalhado pelos alunos em português. O professor também utiliza o português para aprofundar a discussão, explicando para os alunos como é possível determinar a relação entre duas variáveis e introduzindo a questão de diferentes linhas teóricas que podem determinar essa relação: “são várias linhas teóricas que existem pra medir essa relação, né. Eles pegaram do titio Karl Pearson, *right?*” A explicação do professor flui nas duas línguas, que são utilizadas de forma intercalada, tanto no nível intersentencial, ou seja, ocorrendo entre uma oração e outra, quanto no nível intrasentencial (GARCIA, 2009), ou seja, ocorrendo dentro de uma mesma frase, como nos seguintes excertos da vinheta acima:

“Eles pegaram do titio Karl Pearson, *right?*” e “Assim, ó... a intensidade da relação... *slope*... tem a ver com *slope*”.

De fato, como Garcia e Li Wei (2014) sugerem ao mostrar exemplos de translanguagem também em aulas de matemática similares às aulas de *Math* da Escola Intercultural, as duas línguas envolvidas no ensino bilíngue são usadas para acessar conteúdos complexos. Os alunos, no contexto descrito pelos autores, puderam usar seu repertório linguístico em sua totalidade para demonstrar seu conhecimento matemático e, ainda assim, desenvolver a habilidade de translanguajar. Isso também aconteceu no exemplo da aula de *Math* do professor João. Ao mesmo tempo em que ele aceita a translanguagem nas aulas do currículo internacional, também incentiva a expansão do repertório linguístico dos alunos com suas estratégias, principalmente no que diz respeito ao uso e entendimento de palavras acadêmicas referentes aos conteúdos do currículo de *Math*, em inglês.

A vinheta narrativa apresentada acima é um exemplo de uma prática recorrente dos professores do currículo internacional na escola Intercultural. A partir de um olhar cuidadoso para um andamento pedagógico compatível com aquilo que acreditam ser o mais produtivo em termos de práticas bilíngues, os professores, juntamente com os alunos, vão criando na sala de aula as condições para os mesmos participarem de práticas discursivas e semióticas que respondam a suas intenções sociais e cognitivas emergenciais. A translanguagem, enquanto prática discursiva, vai sendo utilizada como facilitadora de um aprendizado mais eficaz, sendo que ela contribui para maximizar as possibilidades de interação, ampliando o repertório linguístico e de construção de sentidos dos alunos, na medida que novas práticas, categorizadas como sendo de ‘linguagem acadêmica’, vão sendo incluídas (GARCIA; LI WEI, 2014). Consequentemente, como destacam Garcia e Li Wei (2014), a translanguagem não deve tornar-se apenas mais uma estratégia de ensino, uma vez que tal prática é muito mais do que isso, já que valoriza e dignifica as práticas de linguagem de indivíduos em diferentes partes de seus contínuos bilíngues.

A relação das aulas do currículo internacional, nas quais a língua oficial de instrução é o inglês, com as aulas do currículo brasileiro, nas quais a língua oficial de instrução é o português, faz com que novas práticas translíngues se constituam durante essa experiência de introdução do ensino bilíngue, ora por necessidade de entendimento do conteúdo, ora por necessidade de escolha de termos apropriados. O português aparece durante as interações das aulas do internacional durante as tarefas pedagógicas para revisar e relacionar os assuntos do currículo internacional com os do currículo brasileiro. No exemplo abaixo, um aluno relembra uma máxima (“O inimigo

de meu inimigo é meu amigo”) que o professor de história ensinou numa aula do currículo brasileiro para explicar a formação de alianças na Primeira Guerra Mundial.

O professor André explica o contexto da Primeira Guerra Mundial, que já havia sido trabalhado no currículo brasileiro. O professor lê o texto do livro de *History*, para e pergunta: “*Do you remember in Portuguese about the allies?*”. Mateus responde com a máxima que o professor utiliza para ilustrar como se formaram as alianças: “O inimigo do meu inimigo é meu amigo”. O professor sorri, satisfeito em ver a lembrança do aluno, e continua a explicação. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/8/13)

O professor pôde ver, a partir da resposta do aluno, que ele estava acompanhando a sua explicação do conceito histórico em inglês. Nas palavras de André:

Eu havia explicado o contexto em que aconteceu a Primeira Guerra Mundial. França e Inglaterra, por exemplo, eram inimigas antigas, assim como Itália e Áustria, mas acabaram se aliando contra aqueles aos quais possuíam ainda menos em comum. Para ilustrar esse conceito eu uso a máxima sobre o inimigo do inimigo (ENTREVISTA VIA E-MAIL, 17/5/15).

Nessa situação, as práticas de linguagem híbridas dos participantes ajudaram a construir conhecimentos, já que eles estudaram a Primeira Guerra Mundial nas duas línguas, em momentos diferentes, e agora trazem para as aulas do currículo internacional suas vivências em relação ao assunto utilizando a língua portuguesa. Em outro momento da aula, André lia para os alunos outro texto, considerado por ele como um texto complexo, quando apareceu uma palavra que eles não sabiam. André, então, novamente recorreu ao aprendizado dos conteúdos do currículo brasileiro e à língua portuguesa para ajudar no aprendizado tanto do léxico, em inglês, quanto do conteúdo disciplinar em questão. Essas práticas de linguagem híbridas parecem ser a norma nas interações da sala de aula 1º B, tanto para expressarem suas vivências quanto para compreenderem conteúdos curriculares e palavras acadêmicas complexas em inglês, como na situação descrita na vinheta abaixo.

Os alunos e professor estão lendo o texto. André para quando aparece a palavra “*litigation*” e pergunta se os

alunos sabem o que é. Eles permanecem em silêncio. André vai até o computador e usa o Google Tradutor para checar a pronúncia e ensinar aos alunos. Ele escreve no canto do quadro a palavra “*litigation*” e, ao lado, o significado em português. Ele usa o português para lembrá-los sobre a passagem sobre litígio, discutida por eles em aulas anteriores do currículo brasileiro: “Lembram quando vocês aprenderam que algumas terras entre SC e RG estavam em litígio durante a guerra...?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2/10/13)

Esse evento observado nas aulas de *History* repete-se também nas aulas de *Math*, em diversos momentos em que o professor João relaciona os conteúdos do currículo internacional com o conteúdo aprendido anteriormente pelos alunos no currículo brasileiro. No exemplo abaixo, uma aluna consegue lembrar-se de uma equação utilizando uma brincadeira com a fórmula que o professor João ensinou nas aulas do currículo brasileiro.

O professor João lê um exercício do livro de *Math*, em inglês, no qual há uma atividade em que se espera que os alunos achem a equação da regressão linear. Quando o professor termina de ler o enunciado da atividade do livro, em inglês, a aluna Marta pergunta: “ioiô mixoxô?” João sorri e responde, brincando: “ioiô mixoxô, *we have the power*”. Ele escreve no quadro a fórmula da equação, que é $y - y_0 = m \cdot (x - x_0)$, e diz: “*Look... ioiô mixoxô. Of course it is our style here, we call this ioiô mixoxô, not in the United States*”. Depois ele olha para mim e pergunta em inglês: “*Do you know this one? Ioiô mixoxô?*” Eu aceno que não e ele então se dirige aos alunos, sorrindo: “*She doesn't know what this means*” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/8/2014).

O fato de o professor brincar com os alunos, dizendo que não sei o que significa “ioiô mixoxô”, demonstra que, para eles, que vivenciam a experiência do ensino bilíngue de forma completa, e participam das aulas tanto do currículo brasileiro quanto do currículo internacional, esse é um conhecimento compartilhado. Eu, pesquisadora, não sei, porque não vivencio as aulas do currículo brasileiro, espaço em que o professor chama a fórmula da regressão linear de “ioiô mixoxô” para ajudar os alunos a memorizá-la. Quando o professor pergunta qual é a equação, a aluna Marta prontamente responde com o nome engraçado que o professor deu à fórmula no currículo brasileiro,

fazendo a conexão entre o aprendizado dos dois currículos. O professor explica, então, que essa é uma brincadeira utilizada no currículo brasileiro, e não algo oficial que seja usado nos Estados Unidos. Ele tem a preocupação de reforçar que essa estratégia não é usada pelos chamados falantes nativos, o que demonstra que o falante nativo mantém certa autoridade nesse campo social. Ao mesmo tempo, o professor sente-se à vontade para transgredir normas de um ensino bilíngue pautado na reprodução de uma cultura ideal anglofônica e assumir a hibridez linguística e cultural característica desse contexto, permitindo a translanguagem, para facilitar o aprendizado dos alunos.

A forma como as práticas de linguagem se constituíram nesse campo social e se relacionaram a práticas pedagógicas nos remete à preocupação de Cavalcanti (2013) com a formação de professores de línguas. Ela defende que a educação desses profissionais não deve ser somente linguística, e sim “transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo” (CAVALCANTI, 2013, p.226). Concordo com a autora e acredito que essa formação linguística crítica é essencial a todos os professores que trabalham com ensino bilíngue, não somente aos professores de línguas.

Discuti, neste capítulo, as práticas translíngues que se constituíram no contexto analisado e o sentido dessas práticas, que se relacionaram à agentividade dos participantes na escolha de seus recursos linguísticos para atingir seus objetivos comunicativos, aos usos criativos e performáticos, através dos quais a hibridização cultural dos participantes é performada. Analisei, através dos dados gerados, como não há separação funcional entre as línguas do repertório único dos falantes, reforçando que a forma de comunicação que parece ser a norma na sala de aula 1º B não pode ser considerada uma alternância entre códigos, e sim translanguagem. Por fim, procurei demonstrar como as práticas translíngues também podem ser um recurso pedagógico, permitindo que professores e alunos façam sentido de seus mundos bilíngues enquanto procuram ensinar e aprender dentro dessa modalidade de ensino repleta de complexidades, particularidades e demandas, que é o ensino bilíngue.

No próximo capítulo, exponho minhas considerações finais, refletindo sobre as implicações deste estudo para a área de ensino bilíngue e sugerindo caminhos futuros de pesquisa.

6 RECONHECIMENTO DE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES EM ENSINO BILÍNGUE – IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E FUTUROS DIRECIONAMENTOS

A presente pesquisa teve o propósito de investigar a constituição das práticas de linguagem nesse contexto novo e desafiador para os participantes, que foi a introdução do ensino bilíngue na Escola Intercultural. Busquei discutir as ideologias subjacentes às práticas de linguagem situadas, e tal discussão desencadeou reflexões acerca de concepções de linguagem como sistema e linguagem como prática social, além de diferentes concepções de bilinguismo e ensino bilíngue, permeados pela força da ideologia monolíngue. Meu trabalho está alinhado à visão de bilinguismo que reconhece práticas híbridas para coconstrução de sentidos como sendo parte da realidade plurilíngue e transnacional que vivemos. Entendo que estudos sobre práticas de linguagem em contextos escolares sob uma perspectiva pós-colonialista e pós-moderna fazem-se relevantes por buscarem entender o que as pessoas fazem com a linguagem em suas atividades sociais.

Esta pesquisa interpretativista, qualitativa, de cunho etnográfico, permitiu um entendimento das ideologias subjacentes às escolhas linguísticas de alunos e professores da turma 1º B. A partir de entrevistas, conversas informais e, principalmente, da observação participante, foi possível analisar como e por que as práticas de linguagem desse contexto situado se constituíram como práticas translíngues.

Foi possível também evidenciar a força da ideologia monolíngue e do mito do falante nativo, tão presentes nessa sala de aula. Pode-se perceber que a força da ideologia monolíngue relaciona-se ao conceito de língua(gem) como sistema autônomo, com regras fixas e atrelado a um país e a um povo, que teria o direito de ditar as regras dessa língua.

As escolhas da Escola Intercultural em relação ao seu modelo de ensino bilíngue e as escolhas dos participantes em relação a suas práticas de linguagem pautam-se nas ideias de proficiência difundidas pelas teorias aquisicionistas, legitimando exames de proficiência internacionais e materiais didáticos pautados na cultura e no modo de falar de falantes nativos. Esse modo de falar, considerado prestigioso pela sociedade em geral, é também valorizado por alunos e professores da escola, especialmente por aqueles que se identificam com sotaques e culturas atreladas a modelos hegemônicos de

ensino de línguas provenientes de países que têm a língua inglesa como língua dominante. Em situações específicas, os alunos expressaram opiniões relacionadas a uma visão essencializada de cultura, vendo-a como relacionada a localizações geográficas de onde seus falantes provêm. Essa visão e expectativas em relação ao seu sotaque se relacionam com suas experiências, o que, no caso desses adolescentes, está muito ligado a programas de TV, séries, *blogs* que acompanham, e que têm uma predominância de conteúdo cultural norte-americano.

Precisa ser problematizada em relação à educação brasileira, a crença no falante idealizado, também encontrada nos documentos oficiais da escola, como o PPP, que trata do seguimento de padrões de proficiência e exames internacionais, apontando para o nativo como o cânone a ser alcançado e para a adoção de um currículo internacional e sistema de avaliação importado e externo.

O estudo mostrou, assim, que a ideologia monolíngue, que reitera conceitos como ‘falante nativo’ e ‘línguas com fronteiras bem definidas’, enfatizada no modelo bilíngue internacional, precisa ser problematizada em contextos e práticas de linguagem reais em salas de aula de ensino bilíngue. Portanto, considero uma das contribuições do presente trabalho a discussão acerca da perspectiva de um bilinguismo dinâmico, contrapondo a ideia da visão de bilinguismo balanceado, cuja perspectiva entende os indivíduos bilíngues como aqueles que têm uma proficiência linguística espelhada em dois falantes nativos monolíngues. No presente estudo, as evidências reforçam os argumentos de outros pesquisadores (GARCIA, 2009; PENNYCOOK, 2010a; CANAGARAJAH, 2013b; MAHER, 2007) que apontam para a impossibilidade de separação rígida entre as línguas de falantes bilíngues e a não necessidade de esconder os usos translíngues dentro da escola, como se fossem errados.

Defendo, portanto, uma posição que considera a agentividade dos indivíduos. Sendo assim, mesmo com a força da ideologia monolíngue e o status atrelado a sotaques norte-americanos e britânicos, as práticas de linguagem reais mostram que há agentividade dos indivíduos em suas escolhas linguísticas, ora adotando práticas linguísticas prestigiadas, esperadas para que atinjam seus objetivos e tenham sua voz reconhecida dentro da instituição, ora fazendo escolhas criativas e híbridas, usando todo seu repertório bilíngue.

O entendimento sobre como alunos bilíngues fazem uso de seu repertório linguístico e semiótico dentro e fora de sala de aula pode contribuir para a efetivação de um ensino bilíngue em escolas da educação básica que seja sensível aos usos reais da linguagem. No contexto da realidade dos alunos da sala 1º B, emergiram práticas de linguagem híbridas, que não são

condizentes com um falar nativo americano ou britânico. A mestiçagem linguística e cultural esteve bem presente nas interações entre os participantes, tanto em momentos de descontração, como em momentos de aprendizagem. A translíngua, que foi o conceito central utilizado para a análise dessas práticas de linguagem híbridas, pareceu ser a forma normal de interação entre os participantes (GARCIA, 2009).

A compreensão de que a separação rígida entre línguas e currículos não acontece na prática e de que tentar forçar essa separação é como buscar se enquadrar dentro de um molde que não existe parece ser uma necessidade para que o ensino bilíngue aditivo, modelo adotado por muitas escolas de ensino bilíngue de escolha no Brasil, seja repensado durante sua implementação. O modelo adotado pela Escola Intercultural, que tem os momentos do currículo brasileiro, quando a língua de instrução é o português, e os momentos do currículo internacional, quando a língua de instrução é o inglês, mostrou-se ainda condizente com ideias naturalizadas acerca daquilo que se entende por ensino bilíngue de excelência.

Ademais, considero que foi relevante para os participantes desta pesquisa terem tido a oportunidade de refletir acerca de suas ideologias e escolhas linguísticas, para que pudessem entender as implicações de suas decisões. Essas decisões que ora apareceram como reprodução de discursos hegemônicos relacionados à proficiência nativa e à eficácia pedagógica e ora apareceram como questionamentos que evidenciavam criticidade, e a busca por situacionalidade e legitimação de identidades revelam que os participantes encontram-se em meio a contradições entre o que é entendido como uma educação bilíngue de qualidade, segundo moldes hegemônicos, e o que parece fazer sentido para eles.

Como nos dizem Garcia (2009), Pennycook (2010a) e Canagarajah (2013b), os indivíduos bilíngues se comunicam de forma muito mais complexa do que uma alternância entre dois códigos. Essa forma complexa de comunicação muitas vezes é vista como deficiente, e a mistura como algo indesejável. Entretanto, o presente trabalho mostrou como práticas translíngues, que não têm reconhecimento no ambiente escolar, podem contribuir para uma comunicação eficaz e para o aprendizado.

No contexto em que foi realizado o presente estudo, as práticas translíngues, observadas e discutidas nas aulas do currículo internacional, revelaram a riqueza da experiência bilíngue, evidenciada na fluidez do uso que os alunos e professores da turma 1º B faziam de ambas as línguas, português e inglês. Os professores utilizaram uma forma de comunicação híbrida, aliando textos em inglês com explicações em português e, dessa forma, conseguiram lidar com as exigências situadas, tecendo relações entre as duas línguas.

Acredito ser necessário repensar a translanguagem como prática de linguagem a ser estimulada. Desse modo, a integração das línguas numa experiência de aprendizagem única, com a convivência de duas ou mais línguas no mesmo momento, ou em diferentes momentos da mesma aula, com objetivos específicos a serem alcançados, levará a uma real ampliação do repertório linguístico dos alunos bilíngues de forma crítica e criativa. O professor pode usar a linguagem de forma flexível para promover o aprendizado dos alunos, para que eles desenvolvam conceitos acadêmicos e linguísticos, para que possam pensar de forma crítica sobre suas práticas de linguagem e agir no mundo de modo a alcançar sucesso em suas ações.

Acredito assim, concordando com o pensamento de autores que discutem a educação de línguas a partir de uma perspectiva crítica (RAJAGOPALAN, 2003; CANAGARAJAH, 2013a, 2013b; GARCIA, 2009; GARCIA; LI WEI, 2014; SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012; PENNYCOOK, 2007, 2010a), que é possível e necessário esse tipo de ensino e aprendizado que proporcione discussão com os alunos acerca do que é linguagem, sobre as relações de poder existentes na criação das línguas e como as línguas podem ser utilizadas pelas pessoas para seus propósitos, de modo a evidenciar seu protagonismo na sociedade contemporânea. Assim, a partir do momento em que uma educação linguística crítica fizer parte do ensino bilíngue, os estudantes poderão reconhecer seus usos linguísticos como criativos e complexos, e também poderão entender e respeitar os diferentes falares que temos no Brasil, além de diferentes sotaques na língua inglesa. Um ensino de línguas crítico, que promova um entendimento de linguagem como entidade livre, que cruze fronteiras fixas entre línguas e que fuja de prescrições sobre o uso da linguagem de acordo com uma variedade de prestígio torna-se cada vez mais emergente.

Com base nos dados evidenciados por este estudo, defendo que o ensino de línguas não pode ser voltado a um tipo de ensino tecnicista, que evidencia formas linguísticas e prestigia a gramática de variedades prestigiadas, de modo abstrato e asséptico, sem se preocupar com os usos da linguagem na complexidade do mundo moderno em que línguas são utilizadas em combinações diversas, devido à heterogeneidade linguística própria do campo aplicado.

No contexto analisado, mesmo não reconhecendo a prática em que hibridizavam português e inglês como translanguagem, os participantes se valiam dela de modo constante, evidenciando sua agentividade, uma vez que escolhiam quais elementos linguísticos eram apropriados para alcançarem seus propósitos interacionais e comunicativos, a partir do conjunto de recursos linguísticos ao qual eles tinham acesso. Os professores e alunos utilizavam o

português como um recurso pedagógico para o entendimento de conteúdos acadêmicos complexos de história e matemática sem deixar, no entanto, de trabalhar a linguagem acadêmica em inglês. Os professores facilitavam, assim, a expansão do repertório linguístico bilíngue de seus alunos, propiciando situações em que eles pudessem fazer relações metalinguísticas e, dessa forma, acessar o repertório linguístico e semiótico que traziam consigo de modo contínuo.

As práticas de linguagem que se constituíram na turma 1º B também foram condizentes com os usos criativos, lúdicos e performáticos de linguagem. Houve momentos de ressignificação de palavras em inglês, ou brincadeiras com os sons da língua. Em outros momentos, as duas línguas eram usadas de forma concomitante para atingir objetivos de comunicação e efeitos de sentido. A comunicação entre falantes bilíngues não segue uma linearidade linguística fria e abstrata, desprovida de cultura e identidade, e a translíngua abre um espaço de tolerância e respeito, enquanto gera subjetividades fuidas.

Este trabalho, portanto, que buscou discutir como se constituíram as práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio, demonstrou que a translíngua é um recurso e uma forma de comunicação complexa, e não um uso errado ou inferior da linguagem. Diferentemente de uma perspectiva monolíngue, que prevê a competência bilíngue com base na adição de línguas, de modo separado, o entendimento das práticas de linguagem da turma 1º B da Escola Intercultural como práticas translíngues contribui para a compreensão acerca do modo integrado que os participantes fazem uso dos recursos da linguagem durante a experiência escolar em duas línguas.

Faz-se necessário estudar outros contextos de ensino bilíngue no Brasil, tanto de bilinguismo de escolha como de línguas minoritarizadas, para colaborar com a construção de conhecimento na área de Linguística Aplicada e para o entendimento das práticas reais de uso da linguagem, além do entendimento de como essas práticas podem ser aceitas e promovidas pela escola. Estudos futuros podem analisar mais profundamente a questão pedagógica, buscando entender como um ensino bilíngue pautado na aceitação da translíngua poderia se constituir e promover uma ampliação de uso dos repertórios linguísticos. Essa discussão poderia aprofundar a reflexão sobre a competência linguística de indivíduos bilíngues, que Canagajah (2013b) chama de ‘competência performativa’ e Garcia (2009) chama de ‘competência estratégica multicultural’.

Não foi o foco principal desta pesquisa a discussão de práticas pedagógicas que levem os alunos a uma proficiência linguística através da

translinguagem. Estudos desse porte, dentro do ensino bilíngue de escolha inglês-português, seriam muito relevantes para que se pudessem desmistificar visões de bilinguismo balanceado e idealizações de um falante nativo e para que se pudesse colaborar com a formação de cidadãos críticos, capazes de entender sua realidade social e transformá-la, o que é condizente com estudos pós-coloniais em Linguística Aplicada, que buscam a função social da pesquisa.

Considero, ainda, que futuras discussões sobre práticas de linguagem em ensino bilíngue devem levar em consideração a realidade das escolas e procurar trabalhar com o conceito de translinguagem, sem ignorar a importância do aprendizado da variedade de prestígio, já que esse é um uso da linguagem esperado em diferentes esferas da atividade humana. Fortalecer o protagonismo dos alunos e a possibilidade de participar do mundo social de forma plena, de modo que eles poderão tanto atuar neste mundo quanto modificá-lo, pode ser um dos desafios colocados para o ensino bilíngue. Assim, uma educação linguística crítica pode contribuir para que os alunos usem todas as suas práticas linguísticas para pensar de forma crítica e agir no mundo.

A principal limitação para a aceitação da translinguagem dentro da escola é a força da ideologia monolíngue no meio educacional, também evidenciada nas expectativas de pais e alunos. É necessário promover diálogos com toda a comunidade escolar acerca das práticas de linguagem reais no mundo contemporâneo, acerca do que é linguagem e do valor de desenvolver uma competência translíngue dentro da escola, para que os alunos possam lidar com as exigências da contemporaneidade no mundo real.

A translinguagem como pedagogia se refere a desenvolver as práticas dos indivíduos bilíngues de forma flexível, para promover o entendimento e novas práticas de linguagem, incluindo as práticas 'acadêmicas formais'. Para que isso seja possível, também é essencial refletir sobre a formação dos profissionais de ensino bilíngue. Pesquisas futuras poderiam explorar questões relativas à formação docente. Atualmente, no Brasil, o ensino bilíngue não é reconhecido pelo MEC e não há cursos de graduação que capacitem os profissionais que trabalham com essa modalidade de ensino. Como bem explicou Cavalcanti (2013), é necessária uma educação linguística crítica, que inclua estudos sobre bilinguismo e práticas translíngues na formação de professores de línguas. Alinhada com a autora, argumento que também é necessário incluir todos os professores de ensino bilíngue que ensinem disciplinas na língua adicional e não somente os professores de línguas, especificamente, para que estejam mais bem preparados para lidar com as complexidades desse novo cenário, em que o ensino bilíngue está cada vez

mais presente, não só na rede particular de ensino, mas também na rede pública.

Acredito que o presente trabalho mostrou como os usos reais que os indivíduos bilíngues fazem da linguagem podem ser aceitos dentro do ambiente escolar e enriquecer a experiência de ensino bilíngue. Espero que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão de professores, coordenadores pedagógicos e pesquisadores que se interessam por essa modalidade de ensino e que buscam conhecimentos para construir modelos de ensino bilíngue mais sensíveis à realidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

APPADURAI, A. Disjuncture and difference in the global cultural economy. **Public Culture**. Nova Iorque, v.2, n.2, 1990.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Caledoscópio**, v.11, n.2, p. 153-166, 2013.

BARTLETT, L.; GARCIA, O. **Additive schooling in subtractive times: bilingual education and Dominican immigrant youth in the Heights**. Nashville: Vanderbilt, 2011.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Tonawanda: Multilingual Matters, 2006.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 2003.

_____. **Multilingual identities in a global city: London stories**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, v.13, n.2, 2011. Disponível em:
<http://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/Subsites/Diversities/Journals_2011/2011_13-02_art1.pdf> Acesso em 11/6/15.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. **Tilburg Papers in culture studies**. Tilburg University, paper 24, 2012. Disponível em
<https://www.academia.edu/1477589/Superdiverse_repertoires_and_the_individual> Acesso em 11/6/15.

BIANCO, J.L. Language planning as applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds). **The handbook of applied linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2004. p.738-762.

BRUTT-GRIFFLER, J. **World English: a study of its development**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

BYRD CLARK, J. **Multilingualism, citizenship and identity: voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world**. Londres: Continnum, 2009.

CANAGARAJAH, S.; WURR, A. Multilingual communication and language acquisition: new research directions. **The reading matrix**, v. 11, n. 1, 2011.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013a.

_____. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. Nova Iorque: Routledge, 2013b.

CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v.15, n.especial, p. 385-417, 1999.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. IN: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p.211-226.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Anthropology and education quarterly**, vol.15, p. 51-56, 1984.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. IN: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **The modern language journal**, v. 81, n. 3, p. 285-300, 1997.

FORTANET-GÓMEZ, I. Academics' beliefs about language use and proficiency in Spanish multilingual higher education. **AILA Review**, vol. 25, p. 48-63, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Londres: Penguin Books, 1996.

FRITZEN, M. P. **“Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben”**: Bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007.

_____. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. “Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão”: histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200004>. Acesso em 9/6/15.

GARCIA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion. In: GARCIA, O.; MENKEN, K. (Eds.) **Negotiating language policies in schools**. Nova Iorque: Routledge, 2010.

GARCIA, O. Language spread and its study in the 21st century. In: KAPLAN, R. (ed.). **Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2011. pp. 398-411.

GARCIA, O.; LI WEI, LI. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2014, edição kindle. DOI: 10.1057/9781137385765.

JAFFE, A. Critical perspectives on language-in-education policy: the Corsican example. In: MCCARTY, T. L. (Ed.). **Ethnography and language policy**. Nova Iorque: Routledge, 2011.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p.13-40, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORNBERGER, N.; JOHNSON, D. C. The ethnography of language policy. In: MCCARTY, T.L. (Ed.). **Ethnography and language policy**. Nova Iorque: Routledge, 2011.

HOLLIDAY, A. **Intercultural communication and ideology**. Londres: Sage, 2011.

HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice**. Londres: Taylor & Francis, 1996.

KAPLAN, R. B. & BALDAUF, R. B. **Language planning, from practice to theory**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LUCENA, M. I. P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

_____. **Bilinguismo e Translinguagem: Discutindo a educação bilíngue no século XXI**. Palestra proferida na Universidade Federal do Pampa. Bagé – RS, em 05 de dezembro de 2013.

_____. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, n. 31 Especial, p. 67-95, 2015. No prelo.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Ecos de resistência: políticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

MARTIN-JONES, M. Languages, Texts, and Literacy Practices: An Ethnographic Lens on Bilingual Vocational Education in Wales. In: MCCARTY, T.L. (ed.) **Ethnography and Language Policy**. Nova Iorque: Routledge, 2011.

MAY, S (ed.). **The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education**. Nova Iorque: Routledge, 2014, edição kindle. ISBN: 978-0-203-11349-3

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”. 2002. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula bilíngue**. 2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientadora: Gláucia d’Olim Marote Ferro.

MAKONIS & PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Reino Unido: Multilingual Matters, 2007

MCCARTY, T.L. Entry to Conversation. In: MCCARTY, T.L. (ed.) **Ethnography and Language Policy**. Nova Iorque: Routledge, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. **Revista Let & Let**, Uberlândia, v.26, n.2, p.289-306, 2010.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.309-340, 2008.

NEDERVEEN PIETERSE, J. P. Globalization as hybridization. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Eds.). **Global Modernities**. Londres: Sage, p.45-68, 1995.

_____. **Globalization and culture: global mélange**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2009.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2ª edição. Ontario: Multilingual Matters, 2013. Edição kindle. ISBN-13:978-1-78309-054-9.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

_____. **The cultural politics of English as an international language**. Harlow: Pearson Education Limited, 1994.

_____. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. (Eds.) **The sociopolitics of language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Global Englishes and transcultural flows**. Abingdon: Routledge, 2007.

_____. **Language as a local practice**. Abingdon: Routledge, 2010a.

_____. Rethinking origins and localization in Global Englishes. In: SAXENA, M.; OMONIYI, T. (Orgs.) **Contending with globalization in world Englishes**. Bristol: Multilingual Matters, 2010b.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

_____. **Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching.** *DELTA*, São Paulo, v. 21, n. especial, p.11-20, 2005..

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos:** revista de estudos linguísticos e literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Entrevista concedida a SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/noticias/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem>. Acesso em 03/5/2014

RAMPTON, B. Second language research in late modernity: a response to Firth and Wagner. **The modern language journal**, v. 81, n. 3, 1997, p.329-333.

_____. **Language in late modernity: interaction in an urban school.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, N. C. A abordagem etnográfica na pesquisa em linguística aplicada: reflexões de uma trajetória. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

ROMAINE, S. **Bilingualism.** Cambridge: Blackwell, 1995.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHMITZ, J. R. “To ELF or not to ELF?” (English as a Lingua Franca): that’s the question for applied linguistics in a globalized world. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Nova Iorque: Routledge, 2006.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

SPRADLEY, J. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1980.

VYGOTSKY, L. V. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. EUA: Harvard University Press, 1978.

ZAIDAN, J. C. S. M. **Por um inglês menor: a desterritorialização da grande língua**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO
PELOS ALUNOS**



Projeto de Pesquisa

Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue

Pesquisadora em campo: Angela Cristina Cardoso (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) aluno (a),

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e venho através deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada "**Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue**". Gostaria de pedir sua permissão para observar as aulas de Math e History de sua turma, e, durante essas observações, fazer anotações de falas suas e de seus colegas, além de fazer registros de situações que sejam relevantes para minha pesquisa. Para realizar essa observação, eu irei assistir às aulas nos próximos seis meses. Quero também convidá-lo (a) para participar de uma entrevista comigo. O que quero saber com essa entrevista é sua opinião sobre a forma como professores e alunos usam o português e o inglês em sala de aula. A entrevista será toda em português e todos os alunos da turma poderão ser entrevistados, se quiserem. Essa entrevista será gravada com um gravador de áudio.

Nesta pesquisa estudarei de que maneira os professores e vocês, alunos (as) de ensino bilíngue, utilizam as duas línguas de seu repertório linguístico, o português e o inglês, e o que vocês pensam sobre o assunto. Para isso, sua participação é muito importante.

No entanto, eu quero deixar claro que você não é obrigado (a) a participar desta pesquisa, podendo inclusive desistir dela a qualquer momento. Além disso,

mesmo que você aceite me ajudar, tudo o que você falar durante a entrevista ou nas aulas será confidencial e utilizado sem sua identificação. Seu nome não aparecerá em nenhum momento no meu trabalho.

Caso tenha dúvidas agora (ou depois), entre em contato comigo pessoalmente ou por telefone ou email. Ficarei feliz em explicar qualquer dúvida sobre minha pesquisa.

Angela Cristina Cardoso – pesquisadora em campo – Telefone: XXXXXXX
(omitido por razões de confidencialidade)

E-mail: angela_cris21@hotmail.com

Dra. Maria Inêz Probst Lucena – Pesquisadora responsável - Telefone:
XXXXXX(omitido por razões de confidencialidade)

E-mail: lucena.inez@gmail.com

CEPSH UFSC (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos)

Contatos: (48)3721-9206
cep.propesq@contato.ufsc.br

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Angela Cristina Cardoso
Pesquisadora em Campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e compreendo todas as implicações da participação nesta pesquisa, e firmo através deste que estou de acordo com o que foi acima mencionado, assim como também expresso aqui minha livre vontade em participar da pesquisa intitulada "**Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue**".

De acordo (Assinatura)

Joinville, ____ de ____ de 2014.

APÊNDICE B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ASSINADO PELOS PROFESSORES**



Projeto de Pesquisa

Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue

Pesquisadora em campo: Angela Cristina Cardoso (PPGLg/UFSC)

Caro professor,

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e venho através deste convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada "**Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue**".

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e discutir como acontecem as práticas de linguagem e como os participantes, do cenário acima citado, fazem usos das duas línguas de seu repertório linguístico nas aulas de diferentes disciplinas em que a língua de instrução é o inglês. Pretendo analisar ainda como os participantes interpretam essas práticas de linguagem e como elas se relacionam com a política linguística da escola. Assim, pretendo observar as aulas de *Math* e *History* da turma do 1º ano do XXXXXXXXX [nome do programa omitido por razões de confidencialidade], fazer anotações de falas e diálogos desenvolvidos na sala de aula, e também anotações de situações que possam vir a gerar dados importantes para a investigação.

A geração de dados para a pesquisa será feita por meio da observação de suas aulas, por um período de seis meses, e de entrevistas com você, com os alunos e outros participantes da comunidade escolar, além de análise documental. As entrevistas serão feitas com um gravador de áudio. Sua participação é muito importante, uma vez que estarei presente em suas aulas e também pretendo conversar com você sobre as situações escolares cotidianas sempre que for possível.

Esta pesquisa faz-se relevante pelo aumento da oferta de escolas bilíngues no Brasil e por haver poucos estudos brasileiros nessa área. A contribuição deste estudo para o campo de conhecimento educacional será o aprofundamento da discussão acerca das práticas de linguagem em salas de aula de educação bilíngue e de como essas práticas se relacionam com diferentes perspectivas de bilinguismo.

Ressalto que tudo o que for falado durante a entrevista ou registrado ao longo das aulas será confidencial e será utilizado sem sua identificação. Além disso, informo que os dados gerados para esta pesquisa serão analisados e classificados por mim e pela pesquisadora responsável pelo estudo. Todos os dados coletados com a ajuda do gravador de áudio serão apagados após a conclusão do trabalho. Além disso, quero deixar claro que você não é obrigado a participar desta pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a referida instituição.

Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, pelos telefones ou e-mails abaixo mencionados:

Angela Cristina Cardoso – pesquisadora em campo – Telefone: XXXXXXX (omitido por razões de confidencialidade)

E-mail: angela_cris21@hotmail.com

Dra. Maria Inêz Probst Lucena – Pesquisadora responsável - Telefone: XXXXXXX(omitido por razões de confidencialidade)

E-mail: lucena.inez@gmail.com

CEPSH UFSC (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos)

Contatos: (48)3721-9206

cep.propesq@contato.ufsc.br

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena

Orientadora PPGLg/UFSC

Angela Cristina Cardoso

Pesquisadora em Campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e compreendo todas as implicações da participação nesta pesquisa, e firmo através deste que estou de acordo com o que foi acima mencionado, assim como também expresso aqui minha livre vontade em participar da pesquisa intitulada "**Bilinguismo de**

escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue ".

De acordo (Assinatura)

Joinville, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ASSINADO PELOS PAIS**



Projeto de Pesquisa

Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue

Pesquisadora em campo: Angela Cristina Cardoso (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e venho através deste pedir sua autorização para convidar seu filho/sua filha a participar da pesquisa intitulada "**Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue**". Para que os senhores possam entender do que se trata essa pesquisa, exponho abaixo algumas questões relevantes:

1- **Por que essa pesquisa está sendo realizada?**

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e discutir quais são as práticas de linguagem de professores e alunos da turma de primeiro ano do XXXXXXXX [nome do programa omitido por razões de confidencialidade], ou seja, como os participantes desse cenário específico fazem uso das duas línguas de seu repertório linguístico, o português e o inglês, nas aulas de diferentes disciplinas em que a língua de instrução é o inglês.

2- **Quais os procedimentos da pesquisa?**

Nessa pesquisa procurarei acompanhar o cotidiano escolar das aulas de *Math* e *History* dos alunos do 1º ano do XXXXXXXX [nome do programa omitido por razões de confidencialidade]. Sendo assim, estarei presente nessa turma durante dois

dias por semana, por um período de seis meses, procurando observar todas as situações que acontecem no ambiente da sala de aula bilíngue, relacionadas principalmente às interações entre os alunos dessa turma e entre professores e alunos. Os dados gerados nesta pesquisa serão analisados e classificados por mim, pesquisadora em campo, e por minha orientadora e pesquisadora responsável pelo estudo. Os dados serão utilizados para minha dissertação de mestrado.

3- O que será solicitado ao aluno participante?

Seu/sua filho/a participará desta pesquisa através de conversas informais que poderão ter comigo, além de participar de entrevistas que deverão ser realizadas por mim. Essas entrevistas serão feitas para saber o que eles pensam sobre a forma como professores e alunos usam o português e o inglês em sala de aula. Essas entrevistas serão gravadas com um gravador de áudio.

4- Quais os riscos ou inconvenientes dessa pesquisa? Você poderá interromper sua participação?

Não há nenhum risco para os envolvidos nessa pesquisa. A qualquer momento você ou seu (sua) filho (filha) poderão desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a referida instituição. Esta pesquisa não envolve recursos financeiros e os participantes não receberão nenhum tipo de pagamento. Sua participação será de livre e espontânea vontade.

5- Como suas informações serão resguardadas?

Buscarei garantir o anonimato dos participantes na medida do possível, não divulgando nenhum tipo de informação que venha a identificá-los. Todos os dados gerados e registrados com o gravador de áudio serão apagados após a conclusão do trabalho.

6- Quais os benefícios da pesquisa?

Os benefícios potenciais dessa pesquisa caracterizam-se pela pretensão de oferecer subsídios para a reflexão a respeito de como indivíduos bilíngues utilizam as duas línguas de seu repertório linguístico num ambiente de ensino bilíngue.

Observação: Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, pelos telefones ou e-mails abaixo mencionados:

Angela Cristina Cardoso – pesquisadora em campo – Telefone: XXXXXXX (omitido por razões de confidencialidade)

E-mail: angela_cris21@hotmail.com

Dra. Maria Inêz Probst Lucena – Pesquisadora responsável - Telefone: XXXXXXX(omitido por razões de confidencialidade)

E-mail: lucena.inez@gmail.com

CEPSH UFSC (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos)
Contatos: (48)3721-9206
cep.propesq@contato.ufsc.br

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Angela Cristina Cardoso
Pesquisadora em Campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Anuência dos Pais/ Responsáveis:

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e compreendo todas as implicações da participação nesta pesquisa, e firmo através deste que estou de acordo com o que foi acima mencionado, assim como também autorizo a participação de meu(minha) filho(a) _____ na pesquisa "**Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue**".

De acordo (Assinatura)

Joinville, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE D

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO
PELA COORDENADORA DO CURSO BILÍNGUE**



Projeto de Pesquisa

Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue

Pesquisadora em campo: Angela Cristina Cardoso (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara coordenadora,

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e venho através deste convidá-la para participar da pesquisa intitulada "**Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue**".

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e discutir como acontecem as práticas de linguagem e como os participantes, do cenário acima citado, fazem usos das duas línguas de seu repertório linguístico nas aulas de diferentes disciplinas em que a língua de instrução é o inglês. Pretendo analisar ainda como os participantes interpretam essas práticas de linguagem e como elas se relacionam com a política linguística da escola. Assim, pretendo observar as aulas de *Math* e *History* da turma do 1º ano do XXXXXXXXX [nome do programa omitido por razões de confidencialidade], fazer anotações de falas e diálogos desenvolvidos na sala de aula, e também anotações de situações que possam vir a gerar dados importantes para a investigação.

A geração de dados para a pesquisa será feita por meio da observação de aulas do curso sob sua responsabilidade, por um período de seis meses, e de entrevistas com

você, professores, alunos e outros participantes da comunidade escolar, além de análise documental. Sua participação, portanto, consistirá em ceder documentos referentes à política linguística da escola e participar de entrevistas.

Essa pesquisa faz-se relevante pelo aumento da oferta de escolas bilíngues no Brasil e por haver poucos estudos brasileiros nessa área. A contribuição deste estudo para o campo de conhecimento educacional será o aprofundamento da discussão acerca das práticas de linguagem em salas de aula de educação bilíngue e de como essas práticas se relacionam com diferentes perspectivas de bilinguismo.

Ressalto que tudo o que for falado durante a entrevista será confidencial, sendo utilizado sem sua identificação, e que os dados gerados para essa pesquisa serão analisados e classificados por mim e pela pesquisadora responsável pelo estudo. Todos os dados coletados com a ajuda do gravador de áudio serão apagados após a conclusão do trabalho. Além disso, quero deixar claro que você não é obrigada a participar dessa pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a referida instituição.

Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, pelos telefones ou e-mails abaixo mencionados:

Angela Cristina Cardoso – pesquisadora em campo – Telefone: XXXXXXX (omitido por razões de confidencialidade)

E-mail: angela_cris21@hotmail.com

Dra. Maria Inêz Probst Lucena – Pesquisadora responsável - Telefone: XXXXXXX(omitido por razões de confidencialidade)

E-mail: lucena.inez@gmail.com

CEPSH UFSC (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos)

Contatos: (48)3721-9206

cep.propesq@contato.ufsc.br

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Angela Cristina Cardoso
Pesquisadora em Campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e compreendo todas as implicações da participação nesta pesquisa, e firmo através deste que estou de acordo com o que foi acima mencionado, assim como também expresso aqui minha livre vontade em participar da pesquisa intitulada "**Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: Investigando as práticas de linguagem dos participantes durante o processo de introdução do ensino bilíngue**".

De acordo (Assinatura)

Joinville, ____ de _____ de 2014.