



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LARISSA PEREIRA JULIO

**“EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, *TEACHER*?” – UMA ETNOGRAFIA SOBRE A  
INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

FLORIANÓPOLIS  
2023

LARISSA PEREIRA JULIO

**“EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, *TEACHER?*” – UMA ETNOGRAFIA SOBRE A  
INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Linguística da Universidade Federal de Santa  
Catarina, como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Linguística.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inêz Probst Lucena

FLORIANÓPOLIS  
2023

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

Julio, Larissa Pereira

“Eu já sei falar inglês, né, teacher?” : uma etnografia sobre a introdução da educação bilíngue no ensino fundamental em uma escola pública de santa catarina / Larissa Pereira Julio ; orientadora, Maria Inêz Probst Lucena, 2024.

211 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Educação Bilíngue. 3. Bilinguismo. 4. Ideologias linguísticas. 5. Translinguagem. I. Lucena, Maria Inêz Probst. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Larissa Pereira Julio

**“EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, *TEACHER?*” – UMA ETNOGRAFIA SOBRE A  
INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

Essa 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, 08 de dezembro de 2023.

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Inêz Probst Lucena  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Kuczmynda da Silveira  
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Cristina Barros de Souza Hall  
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nara Caetano Rodrigues  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Inêz Probst Lucena  
Orientadora

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteia todos os dias com a energia da vida, por me conceder saúde, forças e coragem para atingir meus objetivos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inêz Probst Lucena, minha orientadora, por acreditar no meu potencial e por abrir-me as portas para um novo mundo. Por ter me incentivado em momentos difíceis e de incertezas. Por ter me inspirado a buscar incansavelmente a relevância social desse estudo e a mergulhar na etnografia, para compreender a cultura escolar localmente situada e os porquês das ações de professores/as e estudantes. Sua dedicação e paciência tornaram o caminho mais leve. Seus direcionamentos e orientações minuciosas fizeram toda diferença no resultado dessa pesquisa.

Ao Thiago, meu companheiro de vida e de viagem, pelo apoio incondicional e por estar ao meu lado, sempre. Pela ajuda sem medidas, incentivo e amor em todas as horas, inclusive, nas madrugadas, com as idas a Florianópolis (UFSC) num ‘bate e volta’ desgastante e exaustivo. Por ter sido participativo e tão paciente ao ouvir-me falar ‘milhares e milhares’ de vezes sobre minha pesquisa. E por jamais largar minhas mãos.

À minha mãe, porque foi através dela que cheguei aqui e porque sei que sempre torceu por mim e pela concretização deste trabalho.

À minha avó, maior incentivadora dos meus estudos.

À minha família, pelas inúmeras vezes que precisaram ‘compreender’ minha ausência durante esses dois anos e meio de mestrado.

Ao Prof. Dr. Luiz Herculano de Souza Guilherme, que me apontou caminhos antes mesmo de eu entrar na UFSC e me incentivou levar esse projeto de pesquisa adiante.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Kuczmynda da Silveira, pela gentil recepção desde o início do projeto e suas valiosas contribuições. Sua participação e orientação na banca de qualificação, bem como nas formações continuadas ministradas na Rede pública municipal de Blumenau-SC, foram bastante importantes e proporcionaram um salto qualitativo no trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Caetano Rodrigues, pela participação na banca de qualificação.

Aos membros da banca de defesa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Caetano Rodrigues, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Cristina Barros de Souza Hall, pelo gentil aceite em participar conosco e pelas suas valorosas contribuições.

Aos colegas dos grupos de pesquisa da UFSC pelas ricas discussões e colaboração.

Aos meus queridos/as estudantes, que me inspiram e dão ânimo para continuar no universo educacional.

À Escola Municipal Bilíngue Alto do Morro e seus participantes: estudantes; pais/mães e responsáveis pelos estudantes; gestores/as pedagógicos; corpo docente; prestadores/as de serviço; colegas que atuam na área da pedagogia, na área de linguagens, na educação de línguas e demais servidores/as da instituição, os quais se dispuseram, colaboraram e contribuíram significativamente para concretização dessa pesquisa.

Ao Programa Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, pois foi a partir dessa nova experiência que surgiu a motivação para iniciar e concluir esse estudo.

Ao Prof. Dr. Vidomar Silva Filho, pela dedicação na revisão deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram e torceram pela concretização desta pesquisa de mestrado.



*If you do your work with love,  
you'll see how much your practice has worked.*

*Ser professor é transformar  
realidades, despertar sonhos e  
impactar no futuro dos estudantes.*

## RESUMO

Esta etnografia investiga e discute como se constituem as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue português-inglês na sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública em que a língua de instrução é o português. Foi desenvolvida de forma colaborativa, qualitativa e interpretativista visando compreender as práticas de linguagem de estudantes e professores/as em sala de aula bilíngue, tendo como alicerce os dados gerados durante as observações, entrevistas, conversas informais, formações, atividades, momentos interacionais, registros fotográficos e análise documental. A pesquisa segue a linha de estudo etnográfico de contextos situados, o qual busca gerar reflexões e discussões acerca de práticas de linguagem reais e seus usos nos cenários em que operam, articulando-as com questões ideológicas e políticas constituídas local e socialmente. O estudo está situado na área de Linguística Aplicada *Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006, 2009) na linha de estudos que buscam considerar a relevância do sujeito sócio-histórico e o meio em que está inserido, de forma a questionar formas imperialistas e essencializadas de construir um conhecimento supostamente objetivo, sem falantes reais e sem função social. Fundamenta-se em estudos que tratam, primordialmente, da educação bilíngue (Cavalcanti, 1999; Canagarajah, 2013a, 2013b; Maher, 2007; García, 2009, 2011; García; Wei, 2014), políticas educacionais de línguas (Makoni; Pennycook, 2007; García; Menken, 2010; McCarty, 2011; Shohamy, 2006; Lucena, 2012; Maher, 2013; Heller, 2007), as ideologias subjacentes às práticas, às escolhas e políticas de línguas e a forma como essas ideologias se sobrepõem a língua(gem) no contexto da educação bilíngue e como se relacionam com o conceito de translíngua (García, 2009, 2011; Canagarajah, 2013a, 2013b; García; Wei, 2014; Lucena, 2015; Cardoso, 2015; Lucena; Nascimento, 2016; Irvine; Gal, 2020). Discute os tipos de bilinguismo e diferentes formas de interpretação desse conceito, seja como imperialismo linguístico que rege o campo educacional (Rajagopalan, 2003, 2004, 2009; Rampton, 2006; Moita Lopes, 2006, 2008; Pennycook, 2004a, 2010; García, 2009, 2011; Assis-Peterson; Cox, 2013; Canagarajah, 2013a). Analisa e discute também conceitos como o mito do falante nativo e não nativo; língua adicional; língua estrangeira; segunda língua; L1/L2; contrastando com as práticas reais de estudantes e educadores desse contexto de educação bilíngue. Os dados apontam, especialmente, para temas bem específicos, quais sejam: ideologia monolíngue aliada ao imperialismo linguístico, relações de poder, separação rígida entre as línguas ensinadas na escola e constituição das práticas de linguagem como práticas translíngues. Os resultados demonstram que tal ideologia superestima apenas uma normatividade linguística, de modo a apagar e não reconhecer o uso da translíngua em sala de aula. Mesmo diante desse cenário, educadores e estudantes se permitem construir sentidos e significados a partir de suas práticas de linguagem híbridas, as quais contribuem para desmistificar mitos e crenças estabelecidos socialmente. As práticas bilíngues desses atores sociais transgridem e resistem a uma política de separação entre línguas e ainda se mostram desterritorializadas dos países anglo-saxônicos, uma vez que as práticas bilíngues criativas, híbridas e fluidas que acontecem no contexto localmente situado não são condizentes com a cultura, a metodologia e o modo de falar do nativo. As práticas translíngues analisadas nesta pesquisa se relacionam com as escolhas dos participantes e com a utilização dos recursos linguísticos para atingir seus objetivos comunicativos, que envolvem a hibridização linguística e cultural e permitem que educadores e estudantes encontrem sentido em seus mundos bilíngues. A educação bilíngue procura ensinar e aprender mutuamente as línguas presentes na escola. No entanto, demonstra ser um fenômeno complexo no campo educacional, pois há particularidades que precisam ser mais bem observadas e analisadas. Além disso, ainda carece de regulamentações específicas para cada contexto situado, o que dificulta, por vezes, seu funcionamento dentro das instituições, com ênfase nas públicas. Os resultados



da pesquisa contribuem para novas perspectivas e visões acerca dessa educação, que vem, aos poucos, se expandido no Brasil. As práticas de linguagem observadas demonstram que os repertórios linguísticos dos estudantes merecem ser aceitos sem quaisquer fragmentações dentro do ambiente escolar. Mostram também que a educação bilíngue pública pode enriquecer de forma equânime a experiência de aprendizagem simultânea entre as línguas e culturas, além de favorecer a construção de modelos de educação bilíngue que sejam mais significativos e sensíveis às demandas sociais contemporâneas.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue. Bilinguismo. Ideologias linguísticas. Práticas de linguagem reais. Translinguagem.

## ABSTRACT

This ethnography investigates and discusses how language practices are constituted in the introduction of Portuguese-English bilingual education in public elementary school classrooms where the language of instruction is Portuguese. The study was developed in a collaborative, qualitative and interpretivist way, with the aim of understanding the language practices of students and teachers in a bilingual classroom. The data were generated during observations, interviews, informal conversations, educational training, activities, interactional moments, photographic records, and document analysis. The research follows the line of ethnographic study of situated contexts, seeking to generate reflections and discussions on real language practices and their uses in the scenarios in which they operate, articulating them with ideological and political issues constituted locally and socially. The study is situated in Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), in the line of studies that seek to consider the relevance of the socio-historical subject and the environment in which s/he is inserted, to question imperialist and essentialized ways of constructing supposedly objective knowledge, without real speakers and without a social function. It is based on studies that deal primarily with bilingual education (Cavalcanti, 1999; Canagarajah, 2013a, 2013b; Maher, 2007; García, 2009, 2011; García; Wei, 2014), language education policies (Makoni; Pennycook, 2007; García; Menken, 2010), language ideologies (Kroskrity, 2004; Mccarty, 2011; Shohamy, 2006; Lucena, 2012; Maher, 2013; Severo, 2016; Heller, 2007; Irvine; Gal, 2020; García, 2009,2011; Lucena, 2015; Cardoso; Lucena, 2015) underlying practices, choices, and languages policies and how these ideologies overlap with language(s) in the context of bilingual education and how they relate to the concept of translanguaging (García, 2009, 2011; Canagarajah, 2013a, 2013b; García; Wei, 2014; Lucena, 2015; Cardoso, 2015; Lucena; Nascimento, 2016; Irvine; Gal, 2020). It discusses the types of bilingualism and different ways of interpreting this concept, whether as linguistic imperialism governing the educational field (Rajagopalan, 2003, 2004, 2009; Rampton, 2006; Moita Lopes, 2006, 2008; Pennycook, 2004a, 2010; García, 2009, 2011; Assis-Peterson; Cox, 2013; Canagarajah, 2013a). It also analyzes and discusses concepts such as the myth of the native and non-native speaker; additional language; foreign language; second language; L1/L2; contrasting them with the real practices of teachers and students in this context of bilingual education. The data points to very specific themes: monolingual ideology combined with linguistic imperialism, power relations, the rigid separation between the languages taught at school and the constitution of linguistic practices as translanguaging practices. The results show that this ideology only overestimates linguistic normativity, in such a way as to erase and not recognize the use of translanguaging in the classroom. Despite this scenario, teachers and students allow themselves to construct meanings and significance from their hybrid language practices, which contribute to demystifying socially established myths and beliefs. The bilingual practices of these social actors transgress and resist a policy of separation between languages and are also deterritorialized from Anglo-Saxon countries, since the creative, hybrid and fluid bilingual practices that take place in the local context are not compatible with the culture, methodology and way of speaking of the native speaker. The translanguaging practices analyzed in this research relate to the participants' choices and use of linguistic resources to achieve their communicative goals, which involve linguistic and cultural hybridization and allow teachers and students to find meaning in their bilingual worlds. Bilingual education, in this scenario, seeks to mutually teach and learn the languages present in the school. However, it proves to be a complex phenomenon in the educational field, as there are particularities that need to be better observed, analyzed, and problematized. In addition, it still lacks specific regulations for each context, which sometimes

makes it difficult to operate within institutions, especially public ones. The results of the research contribute to new perspectives and visions about this education, which is gradually expanding in Brazil. The language practices observed show that students' linguistic repertoires deserve to be accepted without any fragmentation within the school environment. They also show that public bilingual education can enrich the experience of simultaneous learning between languages and cultures in an equitable way, as well as favoring the construction of bilingual education models that are more meaningful and sensitive to contemporary social demands.

**Keywords:** Bilingual Education. Bilingualism. Linguistic ideologies. Language practices. Translingualism.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 COMO ESTA PESQUISA VEIO AO MUNDO? .....	22
1.2 REFLEXÕES PESSOAIS— MEU INTERESSE PELO INGLÊS E A RELAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA .....	23
1.3 “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, <i>TEACHER</i> ?” .....	28
1.4 POR QUE VALE A PENA CONTAR ESTA HISTÓRIA NESSE TEMPO/ESPAÇO EM QUE ELA SE ENCONTRA? .....	28
<b>2 O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI? ESCRREVENDO E REFLETINDO SOBRE A CULTURA DA SALA DE AULA BILÍNGUE .....</b>	<b>32</b>
2.1 PRESSUPOSTOS DA ETNOGRAFIA .....	32
2.2 A GERAÇÃO DE DADOS .....	37
2.3 A ENTRADA EM CAMPO .....	39
2.4 O LOCAL DA PESQUISA.....	44
2.4.1 Fundação do município – breve contexto histórico .....	46
2.4.2 Blumenau e a imigração.....	49
2.4.3 A promoção da cultura germânica na cidade pelo poder público .....	55
2.5 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NO MUNICÍPIO–DO ALEMÃO À EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS ATUAL .....	60
2.6 O CAMPO SOCIAL – A ESCOLA ALTO DO MORRO E SEU ENTORNO .....	66
2.6.1 Os interlocutores entrevistados .....	72
2.6.2 Participantes da pesquisa–equipe pedagógica e docente .....	73
2.6.3 Pais/mães ou responsáveis pelos estudantes .....	76
2.6.4 Estudantes do 2º ano B .....	78
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>81</b>
3.1 O BILINGUISMO NA MODERNIDADE RECENTE.....	81
3.2 A BUSCA POR UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM).....	82
3.3 LÍNGUA(GEM) COMO PRÁTICA SOCIAL LOCAL .....	85
3.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	89
3.5 DIFERENTES TIPOS DE BILINGUISMO .....	92
3.6 TRANSLINGUAGEM .....	97
<b>4 IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM BLUMENAU, SC .....</b>	<b>102</b>
4.1 POR QUE A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE IMPORTA PARA O MUNICÍPIO DE BLUMENAU? .....	104
4.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL ALTO DO MORRO .....	108
4.2.1 Estrutura Curricular das Aulas .....	112
4.2.2 Porque usar <i>CLIL</i> ? .....	114

4.2.3 O programa tal qual ele acontece na sala de aula: Educação Bilíngue no 2º ano B – (anos iniciais).....	116
<b>5 “AÍ NÃO É BILÍNGUE, NÉ?”: IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM NO PROGRAMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICO .....</b>	<b>119</b>
5.1 “É UM TIPO ESTADUNIDENSE?”: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO 2º ANO B SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA .....	121
5.2 “A GENTE FICA COMO UM SUPORTE, UM PROFESSOR DE APOIO, PORQUE NÃO TEM VOZ MUITAS VEZES”: A PERSPECTIVA DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE ..	129
5.3 “A GENTE TEM UMA MISCIGENAÇÃO MUITO GRANDE DE CULTURAS, [ENTÃO] A LÍNGUA INGLESA, A GENTE PEGA NUM ASPECTO MUNDIAL”: SOBRE O PORQUÊ DA ESCOLHA DO INGLÊS NA ESCOLA ALTO DO MORRO .....	135
<b>6 COMUNICAÇÃO, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE EM SALA DE AULA BILÍNGUE – PRÁTICAS DE TRANSLINGUAGEM.....</b>	<b>139</b>
6.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO UMA PRÁTICA SOCIAL “ <i>TRANSFORMATIVE</i> ” – USOS CRIATIVOS E FLUIDOS DA TRANSLINGUAGEM EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO .....	143
6.2 CONSTRUÇÕES DIDÁTICAS BILÍNGUES ELABORADAS NO 1º, 2º E 3º ANO B: POSSIBILIDADES PARA CRIATIVIDADE E RECONHECIMENTO DE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES.....	147
6.2.1 “O reflexo do <i>Frog Scared</i> ” .....	148
6.2.2 “ <i>My chinelo is blue</i> ” .....	150
6.2.3 “ <i>My mom is angry comigo. No be angry</i> ” .....	151
6.2.4 “ <i>A girl plantou um kiss</i> ” .....	153
6.2.5 “ <i>Tem five students tired</i> hoje, prof” .....	155
6.2.6 “ <i>Marigold é uma flower good</i> ” .....	156
6.2.7 “ <i>Today está sunny e também muito hot</i> ” .....	157
6.2.8 “Meu, tava muito fácil aquela do <i>body</i> . Era só lembrar da música: ‘ <i>head, shoulder, knees and toes, eyes and ears and mouth and nose</i> ’” .....	160
6.2.9 “ <i>Let’s tirar uma nap?</i> ” .....	161
6.2.10 “ <i>Zeero, uãn, tiu, tui, foor, faiv, scs, seven, nain, teen</i> ” .....	163
6.2.11 “ <i>Garlic</i> ela combina com <i>potato</i> ” .....	165
6.2.12 “ <i>What time is it?</i> ” .....	166

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>189</b>
APÊNDICE 1 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA.....	190
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES JUNTO À EQUIPE PEDAGÓGICA E DOCENTE.....	191
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS À EQUIPE PEDAGÓGICA E DOCENTE.....	195
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES JUNTO AOS ESTUDANTES .....	199
APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES.....	203
APÊNDICE 6 – TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS).....	207
APÊNDICE 7 – TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES JUNTO AOS ESTUDANTES.....	208
APÊNDICE 8 – ROTEIROS PARA ENTREVISTAS.....	209

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Interlocutores da pesquisa .....	72
<b>Quadro 2.</b> Instrumentos da pesquisa .....	80
<b>Quadro 3.</b> Categorias de sujeitos bilíngues .....	92
<b>Quadro 4.</b> 1º Ano Bilíngue: Aulas ministradas em língua portuguesa e em inglês .....	113
<b>Quadro 5.</b> 2º A 5º Ano Bilíngue: Aulas ministradas em língua portuguesa e em inglês .....	113

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Desenho no caderno de Talles, 2º ano B.....	22
<b>Figura 2.</b> Placa na rodovia BR 470, em Blumenau, com os dizeres “Roteiros Turísticos Regionais / BEM-VINDO AO VALE EUROPEU / Arquitetura Histórica / Festas Típicas / Turismo”.....	44
<b>Figura 3.</b> Localização do município de Blumenau em Santa Catarina.....	46
<b>Figura 4.</b> Colônia Blumenau em 1860 e, ao lado, região central da cidade .....	49
<b>Figura 5.</b> Arquitetura em enxaimel na região da Vila Itoupava .....	54
<b>Figura 6.</b> Museu da Família Colonial (1864) .....	56
<b>Figura 7.</b> Central de Atendimento ao Turista e Prefeitura de Blumenau- SC .....	56
<b>Figura 8.</b> Parque Vila Germânica .....	58
<b>Figura 9.</b> Parque Vila Germânica .....	59
<b>Figura 10.</b> A Escola .....	66
<b>Figura 11.</b> Redondezas da Escola 1.....	67
<b>Figura 12.</b> Quadra esportiva .....	71
<b>Figura 13.</b> Bosque.....	71
<b>Figura 14.</b> Duas línguas? .....	89
<b>Figura 15.</b> Perspectiva Monolíngue X Translíngue.....	97
<b>Figura 16.</b> Escolas Municipais Bilíngues .....	102
<b>Figura 17.</b> Sala de aula bilíngue .....	108
<b>Figura 18.</b> <i>It's spring time</i> .....	108
<b>Figura 19.</b> <i>How is the Weather today?</i> .....	109
<b>Figura 20.</b> <i>It's story time</i> .....	109
<b>Figura 21.</b> <i>Every day is full of emojis</i> .....	109
<b>Figura 22.</b> CLIL – Imagem apresentada em Formação Continuada.....	114
<b>Figura 23.</b> Sala de aula 2º ano B.....	117
<b>Figura 24.</b> <i>Living</i> .....	119
<b>Figura 25.</b> <i>I love you profis</i> .....	124
<b>Figura 26.</b> O ‘glossário bilíngue’ de Igor .....	129
<b>Figura 27.</b> “O nível dos professores de inglês das escolas públicas” .....	130
<b>Figura 28.</b> <i>Rose is biurifol</i> .....	139
<b>Figura 29.</b> “Como you está? I estou happy” .....	147
<b>Figura 30.</b> Quadro da sala com as palavras listadas na língua inglesa a partir da compreensão auditiva do vídeo .....	148



<b>Figura 31.</b> Hibridização em composição escrita – texto coletivo. Atividade realizada por Talles, 2º ano B.....	149
<b>Figura 32.</b> Exposição das composições escritas e imagens da história.....	149
<b>Figura 33.</b> <i>Seasons sentences</i> . Atividade realizada por Maria Helena, 2º ano B. ....	150
<b>Figura 34.</b> <i>Feelings sentences</i> . Atividade de Talles, 2º ano B. ....	151
<b>Figura 35.</b> <i>Emojis e Flashcards</i> . Mural elaborado coletivamente pelas professoras do 1º e 2º ano B. ....	152
<b>Figura 36.</b> Livros encontrados na biblioteca da escola relacionados aos <i>feelings</i> .....	152
<b>Figura 37.</b> <i>Plant a Kiss</i> . Atividade de Talles, 2º ano B.....	154
<b>Figura 38.</b> <i>2<sup>nd</sup> Grade Class Feelings Chart</i> . Atividade realizada por Gabriel e Mateus, 2º ano B.....	155
<b>Figura 39.</b> <i>Marigold é uma flower good</i> . Atividade realizada por Miguel, 2º ano B.....	156
<b>Figura 40.</b> <i>Weather Flashcards</i> . Material elaborado pelas professoras do 1º ano B.....	157
<b>Figura 41.</b> <i>Weather in September</i> . Atividade realizada por Mateus, 2º ano B. ....	158
<b>Figura 42.</b> <i>Library doors</i> . Portas da Biblioteca da escola com desenhos de histórias infantis. ....	159
<b>Figura 43.</b> <i>Children’s Day</i> . Mural da escola. ....	160
<b>Figura 44.</b> <i>Time to play</i> . Atividade realizada pelos estudantes, 3º ano B.....	160
<b>Figura 45.</b> <i>Big and small</i> . Atividade realizada por Gabriel, 3º ano B. ....	161
<b>Figura 46.</b> <i>Let’s tirar uma nap?</i> Atividade realizada pelos estudantes do 3º ano B. ....	162
<b>Figura 47.</b> Exposição das composições escritas e imagens da história na porta da sala 3º B.....	163
<b>Figura 48.</b> <i>Numbers</i> . Atividade realizada por: Miguel; Igor; Thalles; Maria Helena; Mateus, 3º ano B.....	164
<b>Figura 49.</b> <i>Words</i> . Atividade realizada por Gabriel e Maria Helena, 3º ano B. ....	165
<b>Figura 50.</b> <i>Vegetables</i> . Atividade realizada pelos/as estudantes, 3º ano B.....	166
<b>Figura 51.</b> <i>What time is it?</i> Atividade realizada por Gabriel, 3º ano B. ....	167
<b>Figura 52.</b> <i>O love está nas nossas hands</i> .....	169

## 1 INTRODUÇÃO

A humanidade tem enfrentado revoluções sem precedentes nas últimas décadas. Os fluxos migratórios e o fenômeno da globalização, em todas as suas dimensões – cultural, social, educacional, linguística, econômica e política –, estabelecem conexões entre o local e o global, de forma a (re)criar cenários multilíngues e multiculturais que ampliam e transformam as relações sociais no mundo (García, 2009; Blommaert, 2010a).

Nesses cenários, algumas línguas obtêm maior prestígio e espaço entre as nações e passam a ser socialmente nomeadas por *línguas globais* (Calvet, 2002). Esse é o caso do inglês, denominado “língua mundial” (Ortiz, 2006; Assis-Peterson; Cox, 2013), “língua global” (Moita Lopes, 2008; Rajagopalan, 2005) e “língua franca” (Walesko, 2019; Peixoto; Siqueira, 2019; Moita Lopes, 2008; Canagarajah, 2006).

Essas denominações e usos cruzam diferentes espaços ao redor do globo e não há como negar que várias línguas têm proeminência no mundo contemporâneo, mas, como afirma Ortiz (2006, p. 17), “a globalização declina-se preferencialmente em inglês”, embora desprendido de suas raízes e de sua “origem anglo-saxã” (Assis-Peterson; Cox, 2013, p. 154) britânica, canadense ou norte-americana.

Desprender-se significa dizer que o inglês pode ser desterritorializado, apropriado e ressignificado por falantes de díspares línguas maternas. Nas palavras de Assis-Peterson e Cox (2013, p. 154) “[...] ao se desenraizar, reterritorializar no espaço da modernidade do mundo, instituindo-se como bem simbólico a ser apropriado, manipulado, deformado pelos falantes dos quatro cantos do planeta. O inglês da modernidade-mundo é um espectro “glocal”, no sentido de que é, a um só tempo, global e local.”

Em termos ‘glociais’, o Brasil, especificamente, figura entre os países de maior diversidade linguística. Assim, contrariamente à concepção de que se vive um país monolíngue, além da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) línguas oficiais de instrução, são faladas no Brasil “por volta de duzentas [línguas]” (Blumenau, 2021a, p. 436), incluindo as línguas indígenas, as línguas de imigração e as línguas de comunidades afro-brasileiras. Somos, portanto, um país plurilíngue ou, segundo Cavalcanti (1999), estamos constituídos como uma sociedade multilíngue.

Concordo com Lucena (2015, p. 68) em que “a realidade multilíngue e multimodal representa o declínio da vida monolíngue”, embora, ainda esteja o mito no monolingüismo (Cavalcanti, 1999) arraigado em nossa cultura com grande predominância em nossos contextos educacionais. De um lado, porque não reconhecemos a pluralidade de línguas que constituem

nosso corpo social, de outro porque pensar uma escola bilíngue significa romper padrões de comportamento e pensar uma educação intercultural, premissas para a aprendizagem das línguas em uso e para uso na sociedade (García, 2009), de forma a buscar alternativas que possibilitem a integração dialética das diferenças.

Uma educação baseada em interculturalidade, nos termos de Albó (2005) e Nascimento (2014), leva a respeitar o que é culturalmente distinto, ou seja,

todos vão se enriquecendo e transformando-se mutuamente, mas sem deixar de ser o que são. Para isso, devem-se fortalecer os dois pólos – o da própria identidade e o da identidade do “outro” diferente – e criar condições para que se produzam intercâmbios construtivos entre eles (Albó, 2005, p. 48).

Esses intercâmbios entre as línguas em contextos de interação real no universo escolar e acadêmico nem sempre ocupam o mesmo espaço (Blommaert; Backus, 2012), pois tais espaços são ditados por relações sociocultural e economicamente bem definidas a partir de uma hierarquia de usos considerados padrões, ideais, úteis e majoritários. E é assim que diferentes línguas vão tornando-se línguas da escola, como aconteceu com o latim, com o francês e com o inglês.

Antes de falar inglês o mundo falou latim e francês. Contudo, diferentemente do que ocorreria com o latim e o francês, línguas usadas, sobretudo, para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente, nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais (Assis-Peterson; Cox, 2007. p. 5-14).

A partir dessa disseminação do inglês em todas as esferas sociais nas duas últimas décadas, pesquisadores/as ligados à área de ensino de línguas vêm apontando para a necessidade de se relacionar a Educação Bilíngue com as reivindicações contemporâneas que a sociedade nos apresenta (Lucena, 2015; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001; Signorini; Cavalcanti, 1998; Rampton, 2006; Canagarajah, 2006).

Em vista disso, inúmeras questões relacionadas à Educação Bilíngue (García, 2009) e aos tipos de Bilinguismo (discutidos na seção 3.4.1) estão atreladas a uma política de Estado que define as políticas linguísticas educativas majoritariamente assentes em línguas e culturas prestigiadas. Assim, contextos bilíngues se formam em cenários “sociolinguisticamente complexos” (Cavalcanti, 2011) e continuam a enfrentar barreiras e resistências ligadas às relações de poder dentro do campo educacional, aspectos identitários (Moita Lopes, 2013) e políticos, ou ainda relacionadas às próprias dúvidas a respeito da validade e viabilidade de

programas bilíngues em redes públicas de ensino, diferentemente do que ocorre por vezes nas redes privadas. Entre essas barreiras vivenciadas pelos profissionais, as mais recorrentes são:

- i. Falta de investimento quando se trata da educação de línguas pública, evidenciada pela quantidade ínfima de materiais didático-pedagógicos, recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas e pelo pouco incentivo para que os sujeitos se tornem bilíngues ou assumam o bilinguismo que lhes é constitutivo;
- ii. Falta de políticas públicas relacionadas ao bi/multilinguismo e ao interculturalismo, que se materializa na carência de formações continuadas para professores/as bilíngues, os quais, sem preparação adequada (Silva, 2010; Flores, 2001), têm dificuldade em perceber a validade da teoria e sua conexão com a prática;
- iii. Falta de espaço para se trabalhar o ensino de línguas adicionais, devido ao enraizamento de ideologias monolíngues (as ideologias serão discutidas no capítulo 5), pautadas no mito de uma única língua de instrução, as quais trazem à baila tensões e desafios para contextos educacionais situados no que diz respeito à forma como a língua(gem) é compreendida e interpretada (García, 2009) pelos diversos atores sociais que compõem o ambiente escolar.

A Educação Bilíngue, no Brasil, tem sofrido inúmeras modificações e significações, pois ainda não é reconhecida pelo MEC e não há, atualmente, cursos de graduação voltados a esta modalidade específica que tratem os tipos de bilinguismo existentes e tampouco abarquem as práticas translíngues existentes na escola. O Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu Parecer nº 2/2020, instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no país, porém, não há muitas especificações sobre como deve ser a implementação dessa educação em cada contexto particular e, além disso, o parecer ainda aguarda homologação do Ministério da Educação.

Há grande insuficiência de formações e capacitações para professores/as de línguas, sobretudo nas escolas públicas (Fernandes, 2006). Tal fato contribui para que a maioria dos educadores não se sintam capacitados para ensinar, pois exigências como o domínio do idioma, por exemplo, levam os profissionais a seguir modelos impostos por uma sociedade que finge não notar a inexistência de um falante nativo<sup>1</sup> em qualquer língua, sequer na que foi socialmente

---

<sup>1</sup>Menciono falante nativo em todo o trabalho como sinônimo de mito ou modelo de competência linguística e cultural porque sigo, na pesquisa, a linha de pensamento de alguns teóricos que questionam a existência real de falante/s nativo/s de qualquer língua.

nomeada como materna. Fernandes (2006) afirma que “os professores abdicam de suas identidades por se compararem a um modelo cultural e social aceito como ideal: o falante nativo” e conclui que

a cultura e a ideologia associadas a esse falante fazem com que o professor de língua [adicional] se auto-exclua, ou ainda, assuma uma identidade passiva, aceitando inquestionavelmente, os padrões estabelecidos por esse falante ideal (Fernandes, 2006, p. 3).

O mito do falante nativo, o imperialismo linguístico (conceitos discutidos na seção 3.3.) que permeia o corpo social, além do pouco espaço para outras *performances* (Moita Lopes, 2008; Fernandes, 2006), corroboram com a falta de interesse pela educação de línguas e, conseqüentemente, com insuficiência de “recurso humano”<sup>2</sup> que tencione atuar nessa modalidade.

A limitada demanda de profissionais e a baixa procura pelos cursos de licenciaturas na área da educação de línguas são evidenciadas em pesquisas de vestibulares do sistema ACADE e UFSC, por exemplo. Além disso, os embates relacionados à docência compartilhada no contexto da educação bilíngue e o pouco espaço para as línguas adicionais nas salas de aula de escolas públicas são aspectos relevantes para serem discutidos dentro do campo educacional, inclusive em formações e capacitações, de modo que se possam promover reflexões em relação à própria prática, junto aos profissionais da instituição e à comunidade em que atuam.

Em relação ao engajamento desse estudo com a Linguística Aplicada (LA), entende-se essa pesquisa como “uma atividade mediadora de caráter mais etnográfico, que busca acomodar uma explicação linguística a outras perspectivas parciais sobre a língua, de maneira a propor reformulações relevantes do mundo real” (Rajagopalan, 2006, p. 165). Conforme expressa Silva,

sem uma perspectiva etnográfica e sem uma análise minuciosa dos percursos textuais na sociedade, é como se a origem interacional de um texto fosse arrancada, e o texto passasse a ser tratado como objeto absoluto, detentor da verdade sobre a realidade social retratada (Silva, 2015, p. 354).

Nesse sentido, a Linguística Aplicada busca uma compreensão sobre assuntos de distintas naturezas, em contextos diversos mediados e construídos na e pela linguagem bem como seus desdobramentos sociais (Moita Lopes, 1998, 2006, 2009; Signorini; Cavalcanti,

---

<sup>2</sup>“Gostaríamos de ampliar o número de escolas bilíngues no município, mas, infelizmente, temos um empecilho grande que é a falta do *recurso humano*, professores/as que queiram atuar na educação bilíngue” (Diário de Campo. Informação verbal colhida em formação continuada, 10 ago. 2022, grifo nosso).

1998), intrinsecamente ligados às tendências de comportamento delimitadas socialmente. À vista disso, o foco de investigações em LA não se restringe à língua em si, mas visa buscar novas teorias problematizando práticas de linguagem<sup>3</sup> em contextos reais, nos quais estão em jogo culturas, ideologias, identidades e poder.

Desse modo, práticas de linguagem trazem significados situados imbricados na história e no “caráter localizado e contingente” (Gadioli, 2012, p. 29) em que ocorrem e são fundamentadas pelas ações de seus usuários. Esse local da linguagem coloca em xeque o uso das práticas em que se engajam os sujeitos bilíngues em suas comunidades, como é o caso da Escola Básica Municipal Bilíngue Alto do Morro<sup>4</sup> (apresentada no capítulo 2, seção 2.6).

### 1.1 COMO ESTA PESQUISA VEIO AO MUNDO?



**Figura 1.** Desenho no caderno de Talles, 2º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

O que vou apresentar ao longo deste trabalho surgiu de uma inquietação intensa a partir de minha experiência como professora da educação bilíngue (português/inglês), pesquisadora e estudiosa das teorias que uso aqui. Relaciono a seguir perspectivas acadêmicas e abordo as motivações para a realização deste trabalho.

---

<sup>3</sup>Expressão utilizada em consonância com Pennycook (2010, p. 12) que define práticas de linguagem como “aquilo que acontece através da linguagem”, considerando as implicações locais e políticas em que elas ocorrem.

<sup>4</sup>A escolha do pseudônimo para o nome da escola nasceu a partir de uma frase que a pesquisadora ouviu no ambiente escolar a respeito da escolha pública de vagas: “Ninguém quer trabalhar aqui, no alto do morro”.

## 1.2 REFLEXÕES PESSOAIS — MEU INTERESSE PELO INGLÊS E A RELAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA

Investigo<sup>5</sup> e discuto, neste estudo, como se constituem práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue português-inglês na sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública em que a língua de instrução é o português. Embora eu nunca tenha estudado o conceito de educação bilíngue e outras perspectivas relacionadas a essa modalidade de educação antes do mestrado, essas temáticas estiveram/estão presentes em minha vida pessoal e acadêmica há muito tempo.

Durante minha experiência enquanto adolescente no ensino fundamental II (anos finais), numa escola pública (espaço no qual estudei durante a maior parte da minha vida), nas aulas de inglês, presenciei práticas pedagógicas dinâmicas as quais eram preparadas por uma professora que tinha grande satisfação em ensinar. À época, eu ficava impressionada ao observar a professora transitar com tanta naturalidade entre as duas línguas, portuguesa e inglesa, na sala de aula.

Para mim, professores/as têm a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento dos educandos. Além disso, são grandes promotores/as das escolhas futuras de seus estudantes. A influência advinda das práticas pedagógicas dessa professora na minha adolescência, bem como a influência vinda do contexto familiar e da maior incentivadora de meus estudos, minha avó, corroboraram para que eu continuasse interessada em aprender inglês.

Apesar da influência e incentivo, não tenho familiares falantes de outras línguas que não o português. Meu avô, no entanto, desde jovem tem preferência por composições e obras cinematográficas internacionais na língua inglesa. Segundo ele, “inglês bonito é o dos Estados Unidos” e eu, conseqüentemente, cresci com essa mesma afeição pelo inglês norte-americano. A vivência junto de meu avô me proporcionou maior contato com o inglês ainda na infância, o que acredito estar intrinsecamente ligado ao meu gosto pelo ensino/aprendizagem dessa língua.

Mais tarde, situações particulares interromperam minha vida acadêmica enquanto cursava o 2º ano do ensino médio público. Estive por anos longe de uma sala de aula, mas retornei ao ensino regular e me formei na EJA – Educação de Jovens e Adultos em 2015.

Ao longo dessas experiências, busquei desenvolver meu conhecimento do inglês, como autodidata e nos cursos de idiomas que fiz. Nesse período, tive contato com profissionais

---

<sup>5</sup>Farei uso da primeira pessoa durante a maior parte da pesquisa para enaltecer a perspectiva particular que a permeia, respaldada pela visão dos participantes, orientação minuciosa e um arcabouço teórico-metodológico etnográfico.

que cooperaram para que eu (des)construísse vários pressupostos no mesmo momento em que aprendia/aprimorava essa língua. Foi nesse mesmo período que passei a enxergar as línguas como um campo aberto e acessível para o conhecimento de outras culturas, novos horizontes e oportunidades.

Concluindo meus estudos na EJA e ainda durante os cursos de idiomas desejei fortemente ir para a universidade. Então, com apoio familiar, em 2016, iniciei minha graduação presencial em Letras Português – Inglês e respectivas Literaturas na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). ‘Sobrevivi’ a quatro anos de faculdade, a mudança de cidade, entre outros desafios que precisei enfrentar. Em 2020 me formei na graduação.

Contudo, ainda que o desejo de falar em inglês, nessa fase adulta, estivesse amadurecido, o receio de não falar com a ‘idealizada’ proficiência nativa era constante na minha condição de aprendiz. Tanto durante a graduação quanto nos cursos de idiomas, percebia estudantes de inglês almejando essa proficiência, meta propalada como possível por muitas instituições de ensino de línguas – com ênfase nas privadas –, como se houvesse de fato uma língua nativa a ser aprendida. O que ocorre, na realidade é uma ‘venda’ do alcance de tal objetivo. Dessa forma, a busca por aprender inglês, “hoje não apenas uma língua, mas uma *commodity* vendida pela indústria do inglês global” (Walesko, 2019, p. 98) faz com que falantes não nativos se iludam com a ideia da proficiência ‘de falante nativo’. Eu mesma vivenciei, essa ilusão de querer me equiparar ao nativo.

Outra ‘venda’ advém do termo ‘bilíngue’, cada vez mais estimulado pelo *marketing* do ensino de língua inglesa. Transformado em *commodity*, em uma marca de valor, o bilinguismo é apresentado como produto altamente desejável por aqueles que lucram com sua comercialização.

Assim, o mercado de ensino de inglês oferece produtos variados: sistemas de educação bilíngues, cursos presenciais e a distância, materiais didáticos com falsas garantias de proficiência nativa. Como atrativo, oferecem-se professores nativos ou que tenham residido no exterior, nos países anglo-saxônicos, sobretudo os do chamado Círculo Central – Inglaterra, EUA, Canadá (Kachru apud Walesko, 2019, p. 239).

A mercantilização do termo bilíngue serve também para manter metodologias de educação de línguas dos países anglo-saxônicos, uma vez que muitos programas bilíngues no Brasil submetem os aprendizes a uma imersão total no inglês, desconsiderando que cada aprendiz tem objetivos e necessidades diferentes. Essas metodologias acabam por se tornar uma barreira que reflete o preconceito vigente no que se refere a educar de modo bilíngue nas instituições de ensino.



Concordo com Walesko (2019) ao afirmar que, no ensino de línguas, o não alcance da proficiência do falante nativo é visto como interlíngua, assim como a

fossilização de estruturas linguísticas, por exemplo, por falantes bilíngues, ou seja, o uso incorreto da língua (de acordo com normas da língua padrão nativa), de forma continuada, é tido como uma evidência de que os aprendizes não alcançaram proficiência nativa (Walesko, 2019, p. 102).

Dessa forma, o falante nativo de inglês continua sendo visto como um mito (Pennycook, 2007) — um modelo de competência a ser seguido, que reforça a ideia de que professores/as de inglês nativos são melhores do que não nativos, o que gera a valorização profissional dos primeiros e a discriminação dos últimos. A internacionalização e crença nesse mítico falante nativo dentro das instituições educacionais brasileiras e a relação com a comunidade acadêmica impacta nas construções identitárias e performáticas (Pennycook, 2010; Moita Lopes, 2008, 2013) de muitos de seus membros, em especial os que optam por cursar licenciaturas em Letras, bem como na identidade de seus estudantes e deles na sociedade, nas comunidades em que estão/estarão inseridos.

Os campos educacionais públicos ou privados devem exercer o papel de legitimar e valorizar outras realidades, as quais precisam ser analisadas e compreendidas para serem validadas ou modificadas, sendo a sala de aula de línguas um espaço para isso. A fase acadêmica da graduação me proporcionou conhecer teorias necessárias e importantes sobre a língua inglesa, as quais contribuíram para minha formação como docente. No entanto, muitas delas parecem não condizer com a realidade social da sala de aula de línguas brasileira, especialmente a pública.

Percebi que a concepção de linguagem como sistema rígido e os métodos altamente prescritivo-expositivos, pautados nos currículos internacionais e na figura do falante nativo, acaba não permitindo aos profissionais planejarem suas aulas de acordo com as características específicas de seus estudantes ou até mesmo com as realidades e especificidades da turma de maneira geral. Eu fiquei desmotivada e com baixa autoestima devido a esse ensino ser voltado para a idealização da figura do falante nativo, o que repercutia em situações nas quais eu me sentia constrangida ao falar um inglês que soava tão diferente de tal idealização.

Concordo com Rajagopalan (2005, p. 284) quando afirma que professores/as não nativos de línguas são, no mundo do ensino de línguas, tratados como cidadãos de segunda classe. Essa constatação se agrava em relação ao ensino de língua inglesa, que, segundo o autor, tornou-se a mercadoria mais bem vendida no mercado de ensino de língua adicional.

Uso o termo de Rajagopalan (2005), “cidadãos de segunda classe”, para elucidar a forma como me sentia na graduação e nos cursos de idiomas. Por diversas vezes, esses sentimentos afetavam meu desempenho acadêmico de inglês, uma vez que as teorias e concepções adotadas se relacionavam com o “constructo do falante nativo, o qual tem sido referência para estabelecer níveis de proficiência” (Walesko, 2019, p. 102) em universidades e instituições de ensino de inglês.

As crenças de estudantes de Letras Português-Inglês, de cursos de idiomas e de profissionais que lecionam em escolas bilíngues brasileiras, relacionadas ao mito do falante nativo repetem-se em vários estudos, conforme vemos em Walesko (2019), quando diferentes pesquisadores/as elencam tais crenças como, por exemplo: “a) É preciso ir para o exterior para se aprender inglês; b) Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos e, c) É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua [adicional]” (Walesko, 2019, p. 21).

Esse senso comum infundado permeia as instituições que ofertam o curso de Letras e as demais que ofertam a língua inglesa como disciplina em cenários educacionais brasileiros, com ênfase no público, em que licenciandos passam a acreditar que para aprender/ensinar inglês no Brasil é necessário equiparar-se ao falante nativo. Propaga-se, assim, a ideologia monolíngue.

Antes de ter tido contato com vários pressupostos teóricos críticos e pautados na desconstrução de um padrão de falante nativo/ideal imposto pela sociedade, eu também fazia parte desse senso comum. Inclusive, queria a todo custo viajar para o exterior, apenas para me sentir mais profissional e qualificada. Não há dúvida de que o mesmo acontece com outros profissionais que ensinam a partir de uma visão norte-centrada. Leung *et al.* (1997 apud Walesko, 2019, p. 21) enfatizam que, “embora as noções de normas e padrões possam ser hoje (ao menos teoricamente) livremente e criticamente discutidas, a mão controladora do falante nativo (de inglês) abstrato e idealizado é facilmente sentida”.

Jordão e Fogaça (2007) destacam o importante papel da escola para o desenvolvimento da cidadania ativa nas sociedades. Atribuo o mesmo papel à formação inicial de professores/as em cursos de licenciatura. Dessa forma, “[...] maneiras diferentes de entender a realidade serão legitimadas e valorizadas conforme critérios de validação construídos histórica e socialmente, e poderão ser coletivamente reforçados e aceitos ou questionados, desafiados e modificados” (Jordão; Fogaça, 2007, p. 92-93).

Assim, fui construindo paralelamente uma carreira acadêmica como professora. Comecei ensinando inglês no ensino fundamental II (anos finais) na rede pública municipal de

Blumenau. Após dois anos de atuação como professora nos anos finais, o município implantou o Programa Educação Bilíngue<sup>6</sup> (mais detalhes sobre essa implantação no capítulo 4) e nele passei a lecionar como professora de inglês no ensino fundamental I (anos iniciais). A partir da experiência de lecionar no Programa Educação Bilíngue, percebi a necessidade de buscar uma abordagem crítica que pudesse esclarecer meus anseios na sala de aula de línguas da escola pública e que pudesse diminuir as inquietações que, inúmeras vezes, afetam minhas práticas pedagógicas.

No decorrer dessa busca e ao findar o mestrado, desconstruí completamente o que entendia sobre o termo ‘crítico’, procurando estudar a sala de aula de línguas com um olhar culturalmente sensível (Lucena, 2015) e pós-colonialista, a fim de compreender, além das práticas de linguagem, as ideologias subjacentes às ações dos principais atores do campo social. Nessa perspectiva, busquei promover situações em que a voz dos envolvidos na pesquisa pudesse ser efetivamente ouvida, de modo a entender como esses atores sociais lidam com esse processo de implantação do Programa Educação Bilíngue no ambiente escolar.

Foi, portanto, esse contexto acadêmico, profissional e histórico que me cerca que tornou minha pesquisa mais crítica e complexa (Canagarajah, 1999) e é nele que investigo como se constituem as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue (português-inglês) na sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública em que a língua de instrução é o português.

Nesse cenário, discuto as práticas de linguagem a partir etnografia (apresentada no capítulo II), por meio da qual busquei interpretar e descrever a cultura da comunidade escolar envolvida com o Programa Educação Bilíngue recém-implantado na instituição, em 2020, com uma visão atenta às ações sociais dos participantes. Procurei compreender, a partir de minhas próprias vivências (Ellis, 2004), com profundidade, o trabalho pedagógico coletivo de professores/as e estudantes. A seguir, apresento como surgiu o título desta pesquisa e, na sequência, a justificativa para seu desenvolvimento.

---

<sup>6</sup>Para me referir ao Programa de Educação Bilíngue, utilizarei meramente o termo ‘programa’ durante todo o estudo. Segundo García (2009), os programas de educação bilíngue usam a língua adicional como um meio de instrução, ou seja, programas de educação bilíngue ensinam conteúdo através de uma língua diferente da língua das casas das crianças (García, 2009, p. 6).

### 1.3 “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, *TEACHER?*”

Durante uma aula na turma do 1º ano B<sup>7</sup> (anos iniciais do ensino fundamental I), a estudante Maria Helena perguntou-me: “Eu já sei falar inglês, né, *teacher?*”. Foi uma pergunta ‘simples’, mas que me fez refletir intensamente sobre qual resposta eu daria. O questionamento de Maria Helena foi o ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada e crítica a respeito da minha compreensão sobre o ‘saber’ falar inglês e sobre qual tipo de inglês ‘correto’ a ser ensinado na escola. Passei a buscar, no campo teórico e no dia a dia da sala de aula, respostas para várias questões que tinha/tenho a respeito do ensino de línguas no Brasil, sobre o tipo de inglês que ensinamos na escola e sobre qual perspectiva pauta o bilinguismo do programa adotado pela Rede. Assim, surgiu o título deste trabalho, inspirado nesses incansáveis questionamentos e reflexões que emergem no cotidiano escolar e que necessitam ser (re)vistos a partir de nossas próprias vivências e práticas dentro do ambiente educacional.

### 1.4 POR QUE VALE A PENA CONTAR ESTA HISTÓRIA NESSE TEMPO/ESPAÇO EM QUE ELA SE ENCONTRA?

Com as constantes transformações sociais do mundo contemporâneo, investigar as práticas de linguagem em contextos bilíngues faz-se relevante tendo em vista o crescimento célere no número de escolas bilíngues, que estão se proliferando a partir da mercantilização do termo ‘bilíngue’. O processo, iniciado nos grandes centros, como São Paulo, gradativamente espalha-se para outras regiões do País.

Em expansão, a Educação Bilíngue está intimamente ligada a alterações no panorama linguístico mundial e a concepções de valor cultural agregado à língua, principalmente às línguas de prestígio. No entanto, ainda há poucos estudos brasileiros na área da Linguística Aplicada que buscam conhecer, no ambiente da sala de aula, o modo como essa educação se vem constituindo, especialmente nas salas de aulas da educação pública.

Ademais, estudos relativos a escolas públicas ofertantes de programas bilíngues que analisam as práticas de linguagem dos participantes da comunidade escolar e suas implicações políticas são escassos. Dessa forma, tornam-se urgentes e necessários estudos na área da Linguística Aplicada que busquem investigar e explorar o ambiente da sala de aula e o modo como tais programas se estão desenvolvendo e constituindo no Brasil.

---

<sup>7</sup>Em 2021, a turma era o 1º ano B. Em 2022, passou a ser o 2º ano B, foco desta pesquisa. Especificidades sobre a turma do 2º ano são apresentadas no capítulo 2, seção 2.6.4.

Assim, foi utilizada em minha pesquisa uma revisão teórica cuidadosamente orientada, teorias das disciplinas por mim cursadas, artigos do grupo da pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de dissertações e teses relacionadas à educação bilíngue, bilinguismo, práticas de linguagem, políticas linguísticas, ensino de inglês em escolas públicas e translanguagem, com ênfase nesse último conceito.

As pesquisas em translanguagem (discutidas na seção 3.5) têm possibilitado reflexões e considerações relevantes porque discutem e questionam a separação rígida entre as línguas existentes em contextos escolares, trazendo grandes reflexões ao campo pedagógico da educação de línguas, bem como para professores/as e estudantes em seus processos de ensino/aprendizagem. Os estudos sobre translanguagem enfatizam também a função social dessa prática em que falantes usam todo o recurso de seus repertórios linguísticos e estão interligados às discussões sobre direitos humanos linguísticos (Skutnabb-Kangas, 2000 apud García; Wei, 2014), uma vez que valorizam práticas de linguagem que geralmente não são prestigiadas. Nesse sentido, argumento a favor de uma educação bilíngue que tenha em seu cerne o propósito de gerar transformações sociais para a constituição de uma sociedade mais equânime e justa.

Enfatizo, portanto, a importância de realizar uma investigação dentro da sala de aula que contemple o Programa Educação Bilíngue da rede municipal de ensino de Blumenau, SC (com foco dirigido à turma de 2º ano B ensino fundamental, I anos iniciais), buscando entender a visão e as ações dos participantes desta pesquisa sobre suas práticas. Os resultados dessa investigação nos permitirão compreender melhor como se constituem as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue português-inglês na sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública em que a língua de instrução é o português. Também permitirão gerar conhecimento sobre as ideologias de linguagem implícitas a essas práticas e a relação destas com as políticas linguísticas da escola.

Considero importante promover a oportunidade de refletir sobre políticas linguísticas e sobre bilinguismo de acordo com as práticas locais, de forma a melhor compreendê-las. Essa reflexão é expandida para o entorno escolar do contexto investigado, primordialmente para a equipe pedagógica e docente que participa do Programa Educação Bilíngue, a fim de possibilitar um entendimento sobre essas políticas e sobre esse bilinguismo na construção do mundo social e das consequências que a reprodução de discursos hegemônicos sobre bilinguismo pode ter sobre esse contexto situado, mais especificamente o bairro Escola Agrícola, em Blumenau. Importa, portanto, oportunizar a reflexão acerca das ações cotidianas

desenvolvidas no Programa Educação Bilingue criticamente, para aceitação do outro, com vistas à inclusão social (Byrd Clark, 2009).

Pesquisas que visam entender como os profissionais de ensino e estudantes utilizam seus repertórios linguísticos (conceito discutido na seção 3.2) em sala de aula podem contribuir com a efetivação do bilinguismo em escolas da rede pública da educação básica. Minha contribuição com este trabalho para o município e para o campo educacional será o aprofundamento da discussão acerca das práticas de linguagem em salas de aula de educação bilíngue e de que maneira tais práticas se concatenam comas diferentes perspectivas de bilinguismo.

Assim, a presente pesquisa tem como **objetivo geral**: investigar como se constituem as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue português-inglês na sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública em que a língua de instrução é o português.

Diante de um olhar sobre língua como prática social, sobre práticas de linguagem de sujeitos bilíngues, sobre o cenário onde atuo como professora no Programa Educação Bilingue português-inglês em uma escola pública da região sul do Brasil, busco responder a seguinte **pergunta de pesquisa**: De que maneira se constituem as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue português-inglês em que a língua de instrução é o português em uma escola pública de Blumenau?

Ao investigar as práticas de linguagem em sala de aula de um programa de educação bilíngue, este estudo tem os seguintes **objetivos específicos**:

- i. Discutir diferentes perspectivas de bilinguismo e as práticas de linguagem no contexto da escola pública;
- ii. Demonstrar quais motivos levaram o município de Blumenau à implantação da educação bilíngue nas escolas da Rede e como vem se dando esse processo;
- iii. Problematizar de que maneira os participantes utilizam as duas línguas de seu repertório linguístico e como procedem diante dos desafios da educação bilíngue;
- iv. Analisar as políticas linguísticas municipais e da escola relacionadas à educação bilíngue e de que maneira os participantes a interpretam;
- v. Apresentar e discutir as construções bilíngues em sala de aula que contemplam o programa na instituição.

A fim de alcançar esses objetivos, esta pesquisa etnográfica (Erickson, 1990, 2001; Fritzen; Lucena, 2012; Lucena, 2015; Jung; Silva; Santos, 2019) faz uso de orientações da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001, 2006, 2010; Rajagopalan, 2003) e da

Linguística Aplicada *Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006), as quais questionam formas positivistas e cientificistas de construir conhecimentos advindos de estatísticas, sem considerar a função social e a presença real de um indivíduo.

Busquei, portanto, um constante questionamento dentro do campo teórico acerca do papel dos participantes deste estudo, do inglês como língua adicional e seu ensino/aprendizagem no cotidiano educacional do fundamental I (anos iniciais) da escola bilíngue pública.

Apresentei, neste primeiro capítulo, o surgimento da pesquisa e minhas motivações, a justificativa para minha investigação e destaquei como são necessários mais estudos na área da Linguística Aplicada que levem em consideração práticas de linguagem em contextos reais de estudantes e professores/as bilíngues na sala de aula. Também explicito o objetivo geral e objetivos específicos desta investigação. A seguir apresento a escolha metodológica.

## 2 O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI? ESCRREVENDO E REFLETINDO SOBRE A CULTURA DA SALA DE AULA BILÍNGUE

### 2.1 PRESSUPOSTOS DA ETNOGRAFIA

Neste capítulo, apresento a escolha metodológica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa e justifico o motivo de tal escolha. As seções deste capítulo têm por finalidade apresentar o campo situado, as interlocuções e descrever a singularidade do cenário de pesquisa e de seus participantes.

A opção pela pesquisa etnográfica<sup>8</sup>, com base na antropologia, busca uma compreensão detalhada e aprofundada sobre o local investigado, uma vez que “o desenho metodológico representa um caminho mais flexível e mais sensível ao contexto social” (Fritzen, 2012, p. 56). Os radicais gregos que compõem a palavra etnografia (*ethno*: grupo, povo, cultura + *graphia*: escrita) remetem, segundo Fritzen (2012) e Agar (2006), aos processos investigativos de pesquisadores/as que concentram seus estudos na construção de conhecimento sobre diferentes culturas grupos e locais situados.

Alinhada com pesquisadores/as compreendo que a etnografia é uma tentativa densa e inteligível de descrever a cultura investigada (Fritzen; Lucena, 2012; Lucena, 2015; Lucena; Cardoso, 2018; Blommaert, 2010a, 2010b; Street, 2003; Agar, 2006). Concordo com Street (2003) que a etnografia “não envolve um compromisso com o *status quo*: ao contrário, os pesquisadores/as mostram-se comprometidos com a transformação social”<sup>9</sup> Assim, vai-se a campo não com uma pergunta em particular, mas com uma pergunta mais ampla do tipo: O que está acontecendo aqui? (Erickson, 1984).

Nessa complexa construção de conhecimentos, as práticas língua(gem) em ambientes escolares, são entendidas, em etnografia, como uma mobilização de conhecimentos relacionados aos modos como os sujeitos agem e entendem o mundo do qual fazem parte. Ao interpretar de forma crítica (Fino, 2008) o papel social e os significados locais atribuídos às ações dos indivíduos que se envolvem com a pesquisa, pesquisadores/as buscam considerar e trazer para a discussão os pontos de vista dos sujeitos investigados (Mason, 2002; Lucena, 2012;

---

<sup>8</sup>Apesar de o conceito central da pesquisa ser a etnografia, concordo com Ellis (2004) que é necessário enfatizar que existe também uma autoetnografia envolvida, pois há nesses conceitos uma combinação de elementos da etnografia e da autobiografia. Assim entendo que na condição de pesquisadora participante, utilizei, muitas vezes, minha autobiografia para compreender introspectivamente a essência dos fatos/questões, relatando de forma retrospectiva e seletiva eventos emblemáticos que ilustram os processos sociais e transformadores que marcam minha experiência pessoal.

<sup>9</sup>No original: “The ethnographic approach does not involve a commitment to the status quo: rather, researchers are committed to social transformation.” Todas as traduções utilizadas nesta pesquisa são de minha responsabilidade.



Garcez; Schulz, 2015). No entanto, Erickson (2001, p. 13) adverte-nos sobre a responsabilidade do pesquisador/a de “ir além do que atores locais compreendem explicitamente, identificando os significados que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto para que possa ser considerado criticamente por docentes e estudiosos/as”<sup>10</sup>.

De perspectiva teórico-metodológica qualitativa-interpretativa-exploratória-indutiva, a etnografia pode ser considerada importante para o reconhecimento de ideologias e subjetividades que formam pesquisadores/as, exigindo desses a reflexão das práticas reais de linguagem em campos educacionais no qual o estudo se situa (Erickson, 1984,1990) uma vez que busca descrever o que os participantes fazem em suas comunidades. Como destaca Blommaert, “A Etnografia é uma ciência indutiva, ou seja: trabalha a partir da evidência empírica em direção à teoria, não o contrário”<sup>11</sup> (Blommaert, 2010b, p. 12).

Em termos gerais, pressupõe um estudo não manipulável das características de um grupo no mundo real, utilizando procedimentos etnográficos tais como: observação participativa e não participativa, entrevistas, diários para a documentação de aspectos do comportamento no ambiente onde ocorre. Esses instrumentos podem ser complementados com técnicas criadas conforme necessidades que surjam ao longo da pesquisa em campo.

Conforme explica Lucena (2015), essa reflexão feita na relação entre pesquisadores/as e participantes faz com que os dados gerados não sejam apenas encontrados, mas que sua geração seja feita de forma conjunta. O/A pesquisador/a participante leva problematizações para o campo que, por vezes, não haviam sido consideradas pela comunidade escolar e vice-versa. 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).

E essa foi minha movimentação na escola. Busquei, por meio de minhas ações, promover oportunidades para os participantes refletirem sobre suas práticas de linguagem dentro do cenário em que atuamos e sobre suas próprias vidas na escola. Na medida em que as conversas e entrevistas com envolvidos na pesquisa fluíam, seus pontos de vista e comentários

<sup>10</sup>No original: “Go beyond what local actors explicitly understand, identifying meanings that are beyond the reach of local actors’ awareness, and revealing the hidden curriculum so that it can be critically considered by teachers and scholars”.

<sup>11</sup>No original: “Ethnography is an inductive science, that is: it works from empirical evidence towards theory, not the other way around.”

relacionados às práticas de linguagem se materializavam nas aulas que, cotidianamente, venho observando e que estão sendo vivenciadas por mim, docente/pesquisadora participante.

Caracterizo essa pesquisa como uma etnografia colaborativa porque foi construída a partir da disposição para parceria e colaboração de todos/as que dela fizeram parte, em especial os/as participantes de minha investigação. Entendo que a colaboração em uma pesquisa envolve uma participação que vai muito além de se fazer fisicamente presente e disponível para responder aos questionamentos do pesquisador; participar colaborativamente, nesse caso, significa mostrar-se motivado a com/partilhar experiências, acreditando na importância de suas contribuições para a produção do conhecimento e no intercâmbio de ideias entre a comunidade envolvida.

Através da participação colaborativa, tanto o pesquisador quanto os participantes, pesquisados, sentem que podem aprender com o processo de pesquisa. Compreendo a colaboração como um instrumento ou condição indispensável para o avanço de uma pesquisa etnográfica na área educacional e concordo com Mattos (1995, p. 103) quando afirma que o significado da ação do outro em pesquisas com professores/as ganham uma nova dimensão a partir da colaboração: “[...] a dimensão da negociação do significado e da participação não invasiva, mas consentida e/ou permitida, que, como tal, está imersa no comprometimento, na responsabilidade com a transformação da realidade cotidiana da sala de aula”. Portanto, na pesquisa etnográfica de ação colaborativa, é preciso entender que a (des)confiança e o risco fazem parte do processo de investigação e que não há verdades absolutas ou garantias de que dados gerados possam, de fato, revelar objetivamente realidades.

A confiança mútua, no caso da investigação na escola Alto do Morro, foi fundamental para a geração de dados, de modo que as evidências que lá apareceram contribuíram para as respostas às questões da pesquisa, mesmo sendo esta investigação, para quase todos os participantes, a primeira oportunidade de trabalho colaborativo em pesquisa.

Assim, a pesquisa etnográfica “revela desdobramentos inseparáveis da nossa participação fundamentalmente centrada no contexto onde nós vivemos e agimos” (Jung; Silva; Santos, 2019, p. 148). Do mesmo modo, a reflexão fez parte não só de momentos formais de geração de dados, mas também dessas vivências diárias que envolvem o uso da língua(gem) em sala de aula.

Ao tratar da sala de aula e de ambientes escolares, esta pesquisa se embasa na reflexão de Lucena (2012), quando a autora aponta para a necessidade da elaboração das políticas linguísticas com base em discussões realizadas junto à comunidade escolar. Segundo Lucena, a partir do entendimento do campo aplicado (contexto micro), de forma aprofundada e situada,

é possível discutir e problematizar os documentos oficiais, elaborados em uma esfera bem mais ampla (contexto macro) e que discorrem sobre questões de linguagem de modo nem sempre pensados para abranger especificidades da realidade local. Devido ao distanciamento entre o contexto macro e micro, as orientações podem ser – legitimamente – incompreendidas pelas instituições educacionais.

Dessa forma, a etnografia pode contribuir com o entendimento da realidade situada, porque, como o/a pesquisador/a está no campo, ele/ela consegue escrutinar o contexto micro e, por consequência, estabelecer a relação entre as práticas pedagógicas e os documentos oficiais. Alinhada com Lucena, reconheço que a etnografia colabora para a compreensão dos desafios vividos pelos professores/as no ambiente educacional e com o entendimento e discussão dos objetivos propostos nos documentos oficiais. Tal perspectiva possibilita contrapor a maneira como orientações para professores/as e estudantes são apresentadas nesses documentos governamentais (leis, resoluções e diretrizes) e o modo como eles vivem suas realidades em sala de aula, no ambiente escolar (Lucena, 2012).

Assim, os objetivos desta pesquisa bem como as perguntas que serão aqui apresentadas estão embasadas na reflexão de Lucena (2012) e no estudo etnográfico de natureza interpretativista, orientado cuidadosamente pelos dados (Erickson, 1984,1990), a partir do qual o pesquisador busca “estudar *in loco* o que as pessoas fazem, o que as pessoas dizem e o que as pessoas dizem que fazem” (Lucena, 2014, p. 65), sempre “permiti[ndo] o redirecionamento de decisões tomadas durante a investigação” (Lucena, 2015, p. 79). Ou seja, nossas decisões sobre os encaminhamentos da pesquisa são reguladas pelas ações e movimentos da Escola Alto do Morro e seu Programa Educação Bilíngue, e não o contrário.

Por isso, o processo de geração de dados é tão significativo e fundamental no estudo (Garcez; Bulla; Loder, 2014). Nesse processo, as observações participantes, entrevistas e documentos contribuem para um entendimento das relações interculturais entre pesquisadora e o campo pesquisado (Kleiman, 2013; Cesar; Cavalcanti, 2007), assim como entre o campo e seu entorno, no bairro Escola Agrícola e na cidade de Blumenau. E é desse modo que as análises dos processos interativos presentes na sala de aula do 2º ano B (anos iniciais), possibilitadas por essa pesquisa etnográfica, poderão contribuir para a área de ensino/aprendizagem em uma língua adicional, já que as reflexões provenientes delas “[...] ajudam a investigar os processos socioculturais na aprendizagem de línguas e pressões sociais e institucionais presentes na realidade e na interação em diferentes contextos, que constituem questões difíceis de focar através de experimentos” (Lucena, 2014, p. 52).

Conforme explica Peirano (2014), as metodologias etnográficas recusam-se a uma orientação definida previamente e, nesse processo,

o refinamento da disciplina, então, não acontece em um espaço virtual, abstrato e fechado. Ao contrário, a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual (Peirano, 2014, p. 381).

Ainda, junto com Canagarajah, Lucena explica que:

a etnografia, aliada aos pressupostos da Linguística Aplicada, permite compreender a relevância do contexto sócio-histórico para a produção do conhecimento sobre a pedagogia de línguas da perspectiva daqueles que protagonizam as ações em contextos educacionais diversos. A observação sistematizada em salas de aula de línguas e a vivência cotidiana em cenários escolares específicos mostram que a diversidade linguística é a norma e não a exceção (Canagarajah, 2005 apud Lucena 2015, p. 90).

Para Lucena (2015), a etnografia, no contexto do ensino de línguas de sala aula, tanto de Língua Materna quanto de Línguas Adicionais – realidade desta pesquisa –, na diversidade constituinte de cenários escolares, integra diálogos e práticas conflitantes entre ideologias de linguagem, visões homogêneas idealizadas em currículos e metodologias dos participantes. Essas ideologias que orientam perspectivas e abordagens rígidas e pasteurizadas contrastam, na maioria das vezes, com a realidade multilíngue e transcultural da vida escolar cotidiana regulada por processos interativos e relações sociais situadas em um tempo e espaço próprios (Cavalcanti; Moita Lopes, 1991).

Na presente pesquisa, a etnografia poderá possibilitar, portanto, uma compreensão e construção da realidade, conjuntamente, na Escola Municipal Bilíngue Alto do Morro em que “todos os envolvidos veem o que não se enxergava antes” (Jung; Silva; Santos, 2021, p. 159). Na perspectiva da linguagem como ação no aqui e no agora proposta pela Linguística Aplicada *Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006), fora dos limites rígidos da linguística tradicional<sup>12</sup> investigo como se constituem as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue português-inglês na sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública em que a língua de instrução é o português.

---

<sup>12</sup>Contrariando a LA tradicional, como um sistema fechado e autossuficiente, esta LA compreende a diversidade e complexibilidade de contextos históricos, sociais, políticos e culturais do sujeito, refletindo uma teoria com base na prática e buscando pesquisar alternativas politizadas, ou seja, úteis para a vida social. Entre grandes pesquisadores/as da área estão Moita Lopes (2006), Pennycook (2006; 2010), Signorini (1998; 2006) e Cavalcanti (2006), além de outros estudiosos renomados em LA.

Problematizo como os participantes constroem significado de seus mundos bilíngues (Lucena, 2015), negociando culturas e identidades no contexto de uma escola pública em uma sala de aula constituída apenas por professores/as e estudantes de nacionalidade brasileira. Meu pressuposto é que em um espaço amplamente divulgado como multilíngue, como é o Vale do Itajaí, onde se situa a cidade de Blumenau, as práticas escolares ainda são rigidamente orientadas pela ideologia monolíngue.

A partir de estudos etnográficos, compartilho e discuto (Fabian, 2006; Fino, 2008; Mattos, 2011) temas do cotidiano escolar, na busca pela construção de conhecimento desse contexto social, além de apresentar ao longo do estudo a visão dos participantes e a complexidade das situações que envolvem a linguagem em sala de aula (Erickson, 1990, Moita Lopes, 2006; Lucena, 2015).

Por fim, importa registrar que, ao investigar e discutir a familiaridade com a abordagem de ensino adotada na escola Alto do Morro proponho construir, ampliar e renovar minha subjetividade acerca das práticas de linguagem em escolas públicas bilíngues.

Nesta seção, apresentei como os pressupostos da etnografia aliados a estudos em Linguística Aplicada podem contribuir para compreensão de cenários sociolinguisticamente diversos. Na seção seguinte, contextualizo procedimentos adotados para a geração de dados.

## 2.2 A GERAÇÃO DE DADOS

A geração<sup>13</sup> de dados e os registros realizados concernentes a essa pesquisa são resultantes, especialmente, de três procedimentos específicos: observação participante, análise documental e entrevistas. As observações participantes, realizadas por mim, enquanto professora que sou na instituição onde se realizou de pesquisa, ocorreram em uma turma do ensino fundamental I (anos iniciais) qual seja: 2º ano B, quatro dias por semana, durante um semestre do ano letivo de 2022, contemplando o Programa Educação Bilíngue português-ínglês concomitante, no formato de currículo integrado.

Esse formato de currículo integrado, no contexto do programa bilíngue municipal público de Blumenau, “baseia-se na ideia de que diferentes componentes curriculares são abordados nas duas línguas: língua portuguesa e língua adicional, ou seja, ambas as línguas são de instrução” (Blumenau, 2021a, p. 436). Nesse formato, as aulas ocorrem a partir da troca ou

---

<sup>13</sup>Emprego o termo ‘geração’ em vez de ‘coleta’ por entender que “a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação” (Garcez *et al.*, 2014, p. 262).

– conforme tratado nas orientações oficiais da abordagem – “pela alternância de código linguístico (*code-switching*) entre português e inglês”.

Devido à minha familiaridade com a instituição, não houve quaisquer desconfortos ou negação dos participantes em relação à pesquisa. Pelo contrário, obtive o apoio necessário da gestão escolar, dos professores/as, dos estudantes e de seus familiares, sendo suas participações fundamentais neste estudo. Ressalto que os diálogos construídos com esses atores sociais na unidade escolar foram de grande relevância, porque, através das interlocuções realizadas, foi possível estabelecer articulações entre as práticas vivenciadas e os significados construídos nas interações com os envolvidos.

Além das observações nas aulas, participei de encontros destinados às formações continuadas, primordialmente, da Educação Bilíngue, as quais, atualmente, estão sendo ofertadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Gaspar, em parceria com o município. As atividades de formação continuada acontecem com todas as escolas da rede municipal de ensino de Santa Catarina, em formato remoto ou presencial, nos períodos de hora atividade externa (HAE) dos professores/as.

As reuniões pedagógicas na instituição contam com a participação de professores/as e dos agentes educacionais,<sup>14</sup>e as propostas de trabalho geralmente são apresentadas pela gestão escolar. Os/as estudantes são dispensados da aula nos dias de reunião, para que todos os professores/as possam participar.

Realizei uma análise dos principais documentos utilizados, quais sejam: a) Projeto Educação Bilíngue Municipal de Blumenau (Blumenau, 2021b); b) Projeto Político Pedagógico da Escola Bilíngue Alto do Morro (Blumenau, 2022); c) Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Línguas Estrangeiras; d) Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (Blumenau, 2021a); e) Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (CNE, 2020); f) Lei das Diretrizes Bases da Educação (BRASIL, 1996) g) Leis e decretos municipais vigentes; h) Resoluções e normativas do Conselho Municipal da Educação (CME) e atividades produzidas por professores/as e estudantes.

Fiz entrevistas gravadas em áudio, importantes e essenciais à etnografia, utilizei imagens encontradas nas diversas mídias sociais e registros fotográficos escolares, com o devido consentimento dos participantes. Conversas informais ocorridas no entorno escolar

---

<sup>14</sup>Demais colaboradores/as da escola que contribuem de forma significativa para o bom andamento da instituição, quais sejam: secretária/o; equipe de limpeza; equipe de manutenção; cozinheiras/os; prestadores/as de serviços entre outros.

também foram registradas e analisadas. Todos esses procedimentos elencados foram extremamente e igualmente significativos para um estudo na área de Linguística Aplicada.

O presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e aprovado com o número de parecer: 5.509.671. Entreguei aos envolvidos, no decorrer do estudo, cópias do projeto de pesquisa e dos termos de consentimento livre e esclarecido exigidos pelo Comitê de Ética. Todos estes documentos estarão dispostos nos anexos na conclusão deste estudo. Meu objetivo com a entrega das cópias foi promover a explicitação das informações previamente verbalizadas. Propus-me, durante todo o estudo, a esclarecer dúvidas ou questionamentos que pudessem emergir com a leitura de tais documentos e com os procedimentos e evolução da pesquisa.

Esse estudo contempla, portanto, a etnografia (Lucena 2015; Lucena; Cardoso, 2018; Fritzen, 2012; Blommaert, 2010; Street, 2003; Agar, 2006), uma vez que os passos adotados permitem a exploração detalhada do contexto pesquisado e corroboraram para uma participação colaborativa e efetiva dos envolvidos. Assim, tendo descrito como aconteceu a preparação para minhas primeiras interlocuções no campo oficialmente como pesquisadora, trago, na próxima seção, detalhes da minha entrada na instituição.

### 2.3 A ENTRADA EM CAMPO

Embora já conheça o campo devido a minha atuação como professora na instituição, o momento de entrar oficialmente como pesquisadora é importante, porque traz para o cenário um arcabouço teórico e um olhar atento às interações/ações entre pesquisador/a e a comunidade escolar (Erickson, 1984).

Conheci os professores/as e gestores/as da Escola Básica Municipal Bilingue Alto do Morro em meados de abril de 2021, quando iniciei no Programa Educação Bilingue, implantado na escola no ano anterior, no auge do período pandêmico.<sup>15</sup> Durante essa fase, além das preocupações trazidas pela crise sanitária que abalou o mundo, precisei conviver com dúvidas,

---

<sup>15</sup>O ano de 2020 entra para a história como aquele em que as sociedades contemporâneas se viram desafiadas pela força da pandemia da Covid-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2. Os impactos avassaladores dessa pandemia materializam-se, sobremaneira, no expressivo número de vítimas fatais em todos os continentes –mais de um milhão e trezentos mil mortos, até meados de novembro de 2020 – e de contaminados –mais de 56 milhões e trezentas mil pessoas –, bem como em um movimento de forte regressão econômica global e fatores que agravaram desigualdades sociais em suas diferentes manifestações [...] (Assis; Komesu; Fluckiger, 2020, p. 9).

receios e ansiedades, não só minhas, mas de toda equipe pedagógica e docente diante dos grandes desafios: docência compartilhada e lecionar português e inglês simultaneamente.

Ainda em abril, conheci a primeira turma contemplada com o Programa Educação Bilíngue, o 1º ano B (anos iniciais) do ensino fundamental I. Nessa turma, atuei como professora de inglês junto à pedagoga Rosely e aos professores/as das áreas de Linguagens, quais sejam: Educação Física, Ensino Religioso e Arte. No decorrer de minhas primeiras interlocuções no campo, Rosely me contou o quanto fora difícil para todos os professores/as se adaptarem ao Programa Educação Bilíngue no modelo remoto, pela falta de informação, de recursos e de conhecimentos tecnológicos imediatos, pela impossibilidade de acesso à *internet*, pelo isolamento social, além de outras fragilidades (não pertinentes à pesquisa) da comunidade escolar como um todo.

As observações da pedagoga convergem com o que pesquisadores/as têm nos alertado sobre as consequências da crise sanitária:

A pandemia da COVID 19 trouxe impactos negativos transversais e assimétricos em todo o campo da Educação, potencializando o aumento das desigualdades socioeconômica e educacional, ampliado no contexto de isolamento social, forçando os profissionais da educação a encontrar alternativas tecnológicas para transmitir os conteúdos aos alunos (Sena *et al.*, 2021, p. 107-119).

O frenesi causado pela imposição do uso do modelo remoto, nunca utilizado nessa magnitude antes da pandemia, transtornou o sistema educativo de uma forma indiscutível e imensurável. E o transtorno foi ainda mais sentido quando, em meados de 2021, com medidas restritivas e cuidados necessários, voltamos à sala de aula presencial. Nesse retorno, tínhamos a sensação de que a escola não parecia ser mais a mesma. Foi então que passamos a perceber o quanto longa temporada de período de aulas somente com base no ensino remoto nos causou desestabilização emocional e social.

Ao entrar novamente no campo, depois de um ano afastadas e com o novo Programa Educação Bilíngue, todos os envolvidos tiveram um longo período de adaptações, aprendizados, dilemas, tentativas com erros e acertos.

Na proporção em que íamos nos adaptando, tivemos que aprender a conviver dividindo nesses mesmos espaços nossas emoções e incertezas pós-pandêmicas. Passamos a compartilhar situações (boas e ruins), ideias, conhecimentos, experiências e muita re(elaboração) de planejamentos concernentes às nossas práticas de linguagem. E acredito terem sido essas experiências muito frutíferas, principalmente quando percebemos a evolução diária dos estudantes, que agora estão no 2º ano B. Afinal, seja no ensino remoto, seja no presencial, um



dos principais objetivos do professor/a é poder proporcionar um ensino/aprendizagem qualificado e significativo para seus estudantes. Nesse caso, em conjunto, buscamos fazer o melhor na condição que tínhamos ao nosso alcance naquele momento. Em 2022, continuei lecionando inglês nessa mesma escola campo de pesquisa, com a turma do 2º ano B, junto à pedagoga Dayane. A implantação e início desse programa nas escolas públicas da rede municipal desafiou e gerou conflitos entre professores/as, quanto a metodologias e domínios de espaço nas salas de aula. Esses conflitos são destacados pelo coordenador pedagógico quando diz que “a educação bilíngue em Blumenau hoje, contempla [...] dois professores/as em sala de aula [e por essa razão pode] haver conflitos” entre metodologias e espaços (Lian, entrevista, 02/08/2022).

Entre os inúmeros conflitos e desafios que foram e ainda são enfrentados, o mais importante, em minha percepção, é procurar manter um bom e equilibrado relacionamento com os participantes da pesquisa. Além disso, dentro do campo, surgiram-me dúvidas, incertezas e questionamentos sobre a proposta pedagógica do Programa Educação Bilíngue em meu contexto. Precisei pesquisar e refletir diferentes perspectivas dessa educação no globo, baseando-me, especialmente, em García (2009; 2014); Canagarajah (2013b) e, no Brasil, em Cavalcanti e Maher (1999, 2007), Lucena e Campos (2018), Lucena e Nascimento (2016), Lucena e Cardoso (2018), Garcez e Schulz (2015), Cardoso (2015), Paris (2018), Greuel (2018), Gadioli (2012), Jung, Silva e Santos (2019), entre outros.

Esses autores/as, juntamente com outros renomados nomes da Linguística Aplicada, aparecem em muitos trabalhos que envolvem a língua(gem) e discussões sobre diversidade e multilinguismo. Artigos, teses e dissertações relacionadas à temática desse estudo também foram pesquisadas e serão discutidas em seções posteriores.

Nessa perspectiva, tenho-me dedicado ao trabalho, buscando, dentro da instituição, criar vínculos profissionais afetivos fortes e verdadeiros com os participantes do contexto investigado, de modo que minhas subjetividades estão sempre presentes nesta investigação (Erickson, 1984). Isso não quer dizer que eu não tenha uma postura definida, pensamentos e ações que sejam passíveis de mudanças, ou uma posição crítica e questionadora, que analisa e reflete o óbvio, porque, de acordo com Erickson (1984, p. 60), “normalmente são os aspectos de uma instituição considerados óbvios que na análise final acabam sendo os mais significativos”.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup>No original: “Often it is the taken-for-granted aspects of an institution that in the final analysis turn out to be most significant”.

Investigar o campo educacional em que se atua, um local tão familiar e de relações tão complexas, cheias de ‘bagagens’ e razões que nos impõem, influenciam, causam incertezas e estímulos, reflete-se em nossa vida além dos muros da escola. Por isso, entendo ser necessário um tempo considerável de investigação no campo (Garcez; Schulz, 2015), para que seja possível ter maior compreensão sobre as práticas sociais e sobre a cultura local em que a pesquisa está inserida. Nesse sentido, tive essa oportunidade de prolongamento de espaço-tempo por meu envolvimento direto com o entorno escolar e com a turma do contexto pesquisado.

Antes de entrar em campo como pesquisadora participante, conversei com a diretora da escola, com o coordenador, com os professores/as, com pais/mães/responsáveis pelos estudantes menores e finalmente com os/as estudantes da turma 2º ano B. Expliquei para todos o objetivo de minha pesquisa, os instrumentos para geração de dados e enfatizei meu compromisso com o anonimato dos participantes, embora a maioria tenha optado pela autenticidade de seus verdadeiros nomes quando referenciados na pesquisa, inclusive os estudantes, autorizado pelos pais/mães/responsáveis.

Expliquei ao grupo participante a não obrigatoriedade de continuidade e possibilidade de desistência em participar da pesquisa, em qualquer momento, sem que viesse a haver algum desconforto comigo ou com a escola. Todas as informações estavam presentes nos documentos enviados ao comitê de ética e foram assinados pelos participantes. O termo de ciência e concordância para a execução do projeto de pesquisa na unidade escolar também foi autorizado e devidamente assinado pela diretora. Os documentos estarão dispostos nos anexos na conclusão deste estudo.

A partir desse desenho inicial de pesquisa, busquei seguir os três passos metodológicos utilizados por Cardoso (2015, p. 24) quais sejam:

a) observação intensa e cotidiana do contexto investigado e discursos predominantes sobre a vida social, e o que pode ser visto, ouvido e experimentado pelo pesquisador participante; b) depois, investigação detalhada de informações geradas por meio de documentos, entrevistas, transcrições, diários de campo e, c) por último, dados de análise que possam emergir até a completa execução do estudo.

A metodologia utilizada por Cardoso (2015) além de ter por base Erickson (1990) é embasada na teoria de Hymes (1996), por sua vez, reinterpretada por Rampton (2006). Este último enfatiza que, em etnografia, a pesquisadora precisa ter o cuidado de a teoria não estruturar e tampouco comandar o cenário de geração de dados.

O cuidado para os dados não perturbarem a teoria e tampouco a teoria perturbar os dados significa não tentar impor conceitos ou concepções teóricas na tentativa de explicar o que está acontecendo em campo. Do mesmo modo, as práticas investigadas não podem ser formatadas de modo a 'se encaixar' em uma determinada teoria ou conceito.

Tendo esclarecido o cuidado que a etnografia exige no tratamento dos dados, entendo que importa, para fins desta pesquisa, conhecer as políticas educativas de línguas, uma vez que tais políticas podem ser agentes dessa 'perturbação' teórica e empírica, por orientar ações e planejamentos no campo educacional.

A utilização da língua(gem) em ambientes escolares está relacionada com questões políticas e educativas de línguas, sendo a análise dessas políticas um dos meus objetivos específicos. Dessa forma busquei, também, me aprofundar nas questões atinentes à formalização de políticas públicas nos documentos normativos da escola, objetivando elucidar como esses documentos se concatenam com a realidade dos participantes e como os estudantes e professores/as podem usar suas ações para criar suas próprias políticas linguísticas (Kroskrity, 2004; García; Menken, 2010; McCarty, 2011; Lucena, 2012; Canagarajah, 2013a).

Fundamentada nesse arcabouço teórico, foi-me possível observar, tendo em vista minha pergunta inicial, o uso do repertório linguístico (a ser discutido no capítulo 3) de estudantes e professores/as em sala de aula. Minha atenção esteve voltada para as ações e comentários relacionados a esse uso, a fim de que eles pudessem corroborar na averiguação do conceito de linguagem dos participantes do contexto examinado e das ideologias implícitas em seus discursos.

Apresentei nessa seção a escolha metodológica, o modo como ocorreu a geração de dados, a entrada em campo, minha familiaridade com a escola campo de pesquisa e com os participantes desse estudo. Na seção seguinte, apresentarei uma breve contextualização e reflexão sobre a cidade em que a pesquisa se desenvolve.

## 2.4 O LOCAL DA PESQUISA



**Figura 2.** Placa na rodovia BR 470, em Blumenau, com os dizeres “Roteiros Turísticos Regionais / BEM-VINDO AO VALE EUROPEU / Arquitetura Histórica / Festas Típicas / Turismo”.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

O olhar culturalmente sensível, aliado à etnografia, tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da presente pesquisa, uma vez que me permitiu ressignificar e reviver os aspectos históricos da cidade por meio da escrita da cultura local de “uma forma disciplinada de observar, perguntar, registrar, refletir, comparar e descrever”<sup>17</sup> (Hymes, 1981, p. 57).

Quando nos envolvemos e pesquisamos, não ficamos à mercê da subjetividade presente em discursos homogêneos. Não que estes não sejam válidos, ao contrário, porém se faz necessário buscar outras fontes de conhecimento sobre o local em que vivemos para entendermos por que determinadas ‘(situ)ações’ ocorrem. Concordo com Garcez e Jung (2021, p. 339), em que “precisamos de conhecimento de História para entender como foi que chegamos ao presente que vivemos e, quiçá, vislumbrar caminhos menos distópicos para o porvir”.

Como eu, que resido há pouco mais de cinco anos na cidade, muitos dos sujeitos que aqui vivem parecem conhecer superficialmente o contexto cultural e sociolinguisticamente diverso presente em Blumenau devido à vinda de inúmeros imigrantes, primordialmente, europeus. Os signos e características germânicas da região fundada por imigrantes alemães na metade do século XIX estão em todos os seus espaços e tempos. Há muitas tentativas de reprodução fiel da cultura alemã, não somente na arquitetura, como também na comida, na bebida, na dança, nos esportes, entre outros.

<sup>17</sup>No original: “a disciplined way of observing, asking, registering, reflecting, comparing and describing” (Hymes, 1981, p. 57).

O ensino hegemônico da Língua Inglesa dentro desse espaço geográfico, político e social nas escolas de Blumenau causaram inquietação e estranheza nos profissionais acerca do objetivo da educação de línguas e da própria viabilidade do Programa Educação Bilíngue na região, o que foi evidenciado nas falas dos professores/as durante uma conversa informal: “Não sei para que bilíngue, nem professor/a têm”; “Não vai funcionar, logo acaba; “Uma vez já tentaram ensinar o alemão que é da nossa cultura e não deu certo; agora é o inglês” (conversa informal, 2022).

Assim, para compreender e problematizar os motivos pelos quais foi disponibilizado o ensino da Língua Inglesa numa cidade predominantemente alemã torna-se necessário trazer à tona o panorama da fundação do município, seus aspectos históricos e comemorativos, além da tentativa de uma educação bilíngue a partir de sua colonização.

Silveira, em formação continuada (Diário de Campo, 28 set. 2022), ofereceu a seguinte cronologia de eventos:

**1850 a 1890:** Surgimento da Colônia Blumenau, da escola pública e do Colégio São Paulo. No ano de 1889, havia 114 escolas efetivamente em funcionamento e que recebiam subvenção do governo da Província ou eram públicas. Somente em Blumenau, na mesma data, havia 90 escolas, sendo apenas duas públicas e uma subvencionada (O Colégio São Paulo recebeu subvenção do governo até 1886).

**1890 a 1900:** Instituição da Escola Nova Alemã de Blumenau e do Colégio das Irmãs da Divina Providência.

**1900 a 1920:** Germanismo pedagógico, inovação no ensino de línguas numa perspectiva bilíngue e criação do primeiro Grupo Escolar (1913).

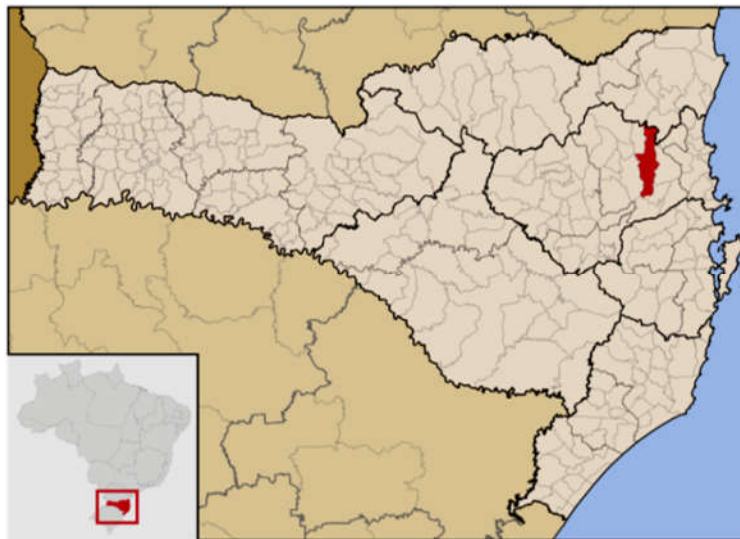
**1920 a 1940:** Primeiro movimento nacionalista e seus impactos.

**1940 a 1959:** Segundo movimento nacionalista: exclusão de uma prática escolar de uma [educação] bi/multilíngue.

Garcez e Jung (2021, p. 339) explicam que as “dinâmicas de inclusão e exclusão funcionam em contextos e momentos específicos” e são elas que identificam os “recursos linguísticos em circulação, em disputa, e sua valoração, revelando as consequências desses processos, em termos de quem controla o acesso aos recursos, quem lhes atribui valores, quem se beneficia ou sofre com essas dinâmicas”. Essa discussão apontada pelos autores é pertinente para o contexto de Blumenau, uma vez que a cultura predominante é a germânica, exceto no que concerne à educação de línguas devido à grande escassez de professores/as de alemão, além de fatores identitários, políticos e ideológicos que ainda permeiam esse contexto.

### 2.4.1 Fundação do município – breve contexto histórico

Fundada em 1850, Blumenau tornou-se uma importante colônia alemã da América Latina. A localização destacada na figura 3 começou a receber descendentes de imigrantes em meados do século XIX e, atualmente, é o local com maior concentração de descendentes alemães do estado.



**Figura 3.** Localização do município de Blumenau em Santa Catarina  
Fonte: Site da Prefeitura de Blumenau, 2022.<sup>18</sup>

Blumenau pertence ao estado de Santa Catarina e se localiza na região do Vale do Itajaí. Possui uma área territorial de 518,619 km<sup>2</sup> com 361.261 mil habitantes (IBGE, 2022)<sup>19</sup> e suas características geográficas são os relevos acidentados com serras na região sul, vales e ribeirões na região norte. Com 173 anos, o município é herança da história de sua colonização. Foi formado, predominantemente, por colonos alemães, seguidos de italianos, poloneses, descendentes de portugueses e indígenas.

Na década de 1860 os considerados ‘pioneiros’ já haviam se instalado na região. Entretanto, cabe ressaltar que esses colonos não foram os pioneiros a habitar e desbravar as

<sup>18</sup>Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/blumenau/as5d1a5sd4a4sd>

<sup>19</sup>Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/blumenau.html>

terras das colônias uma vez que já habitavam nelas povos indígenas<sup>20</sup>, como destacado nos trechos do “Hino do Centenário de Blumenau”:

“Há cem anos, por estas paragens  
– Terras férteis, imensas, sem dono –  
Brava tribo de rudes selvagens.

Viu surgir o primeiro colono [...]  
[...] E a pequena colônia surgia  
Debruçada nas margens do rio [...].

Pelos vales, um sol luminoso  
[...] Passa o rio ondeando contente [...]  
Blumenau! Blumenau! Tuas fontes  
Contam lendas de heróis europeus [...].” (Tavares apud Day, 2015)

O retrato destacado no hino demonstra um território cercado por rios, ribeirões, vales e morros. E, nas “terras férteis imensas e sem dono”, já habitava “brava tribo de rudes selvagens” que “viu surgir o primeiro colono”. Porém os indígenas eram tidos como um empecilho pelos colonos, tendo em vista seu modo de vida ‘não civilizado’. Numa perspectiva de tempo, a cultura que chegava com o colono recebia o mérito do progresso, sem levar em consideração o progresso do ‘nativo’ que foi chamado de primitivo pelo modo de vida e mentalidade dos “heróis europeus” que aqui chegavam e desbravavam.

No contexto das línguas de imigração, segundo pesquisas demográficas, no ano de 1927 o total da população era de 98.663 habitantes e cerca de 53% declararam como língua materna o alemão, 28% a língua portuguesa, 16% a língua italiana, 2% a língua polonesa e os 1% restantes as línguas francesa, holandesa, sueca e outras.

Estatísticas demográficas apontam que 84% da população de Blumenau já era nascida no Brasil (83,6% em Santa Catarina) e apenas 16% estrangeira. Assim, o que não falta são os sotaques diferentes, influência das várias etnias que ajudaram tornar a cultura da cidade rica na diversidade linguística.

Além desse contexto multicultural contido na história da fundação do município, o bi/multilinguismo também se faz presente na cidade, porque o alemão não foi a única língua de imigração que permeou Blumenau. Além das línguas indígenas que já eram faladas na região,

---

<sup>20</sup>“Evidenciam-se conflitos de terra entre as comunidades indígenas da região e a nova comunidade dos imigrantes alemães que surgia. O governo brasileiro nunca respeitou as terras indígenas e achava que a presença dos europeus bastaria para expulsá-los da região. Vários conflitos ocorreram entre os dois grupos, não só no vale do Itajaí, mas em toda a área de colonização e os colonos, como os demais europeus e brasileiros, trataram os índios com hostilidade e brutalidade” (Fundação Cultural de Blumenau, 2000, p. 71).

com a chegada de outros imigrantes europeus, vieram as línguas polonesa e italiana, as quais fazem parte do repertório linguístico e cultural presente na região. No entanto, cabe ressaltar que devido ao processo de nacionalização, no final da década de 1910 houve uma política linguística de apagamento. Assim, a falta de políticas públicas em locais que diferentes línguas operam corrobora para a permanência desse apagamento e da diversidade cultural.

Dessa forma, considero junto com Cavalcanti (1999, 2011) o cenário “sociolinguisticamente complexo” em contextos que estão presentes o português e outras línguas que disputam espaço e poder. Nesse sentido, “desde a sua fundação, a população blumenauense vive a relação entre imigrantes e brasileiros em meio a afastamentos e aproximações, conflitos e comemorações” (Greuel, 2018, p. 66).

A economia de Blumenau teve um crescimento significativo nos últimos anos devido à vinda de grandes empresas para a região. Com a chegada dessas empresas, vieram também habitantes de outras partes do Brasil e mais imigrantes estrangeiros.

A cidade tem boa qualidade de vida e desenvolvimento econômico, o que é demonstrado por seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 51,7<sup>21</sup> considerado alto, estando na 6ª posição no *ranking* de desenvolvimento humano de Santa Catarina e 25ª no cenário brasileiro. O IDH utiliza como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de escolarização), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). Atualmente, o município é forte nos setores industriais têxtil, tecnológico (TI) e universitário.

Um *ranking* realizado pela *Austin Rating*, em parceria com a revista *Istoé*, mostra Blumenau em segundo lugar entre os municípios de grande porte do País. Em Santa Catarina, fica atrás apenas de Joinville. É também a terceira cidade catarinense no *ranking* geral dos indicadores sociais ligados a saúde, educação, desenvolvimento social e qualidade de vida.

No quesito educação, a revista supracitada apontou a cidade como referencial nacional de educação, colocando o município em 1º lugar nesse quesito. A pesquisa demonstrou elevada frequência escolar entre crianças e jovens, bem como índices baixíssimos de analfabetismo e um significativo aumento da qualidade educativa. O censo populacional (2010) destacou que 98,3% da população Blumenauense é alfabetizada e a frequência escolar chega a 97%.

Apesar disso, Blumenau também tem bairros periféricos com alta vulnerabilidade social. O município ainda apresenta considerável número de moradias subnormais (favelas, aglomerados habitacionais e similares). Segundo o último Censo do IBGE, em 2010, 23.131

---

<sup>21</sup>Dados do IBGE, 2022 (disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/panorama>).

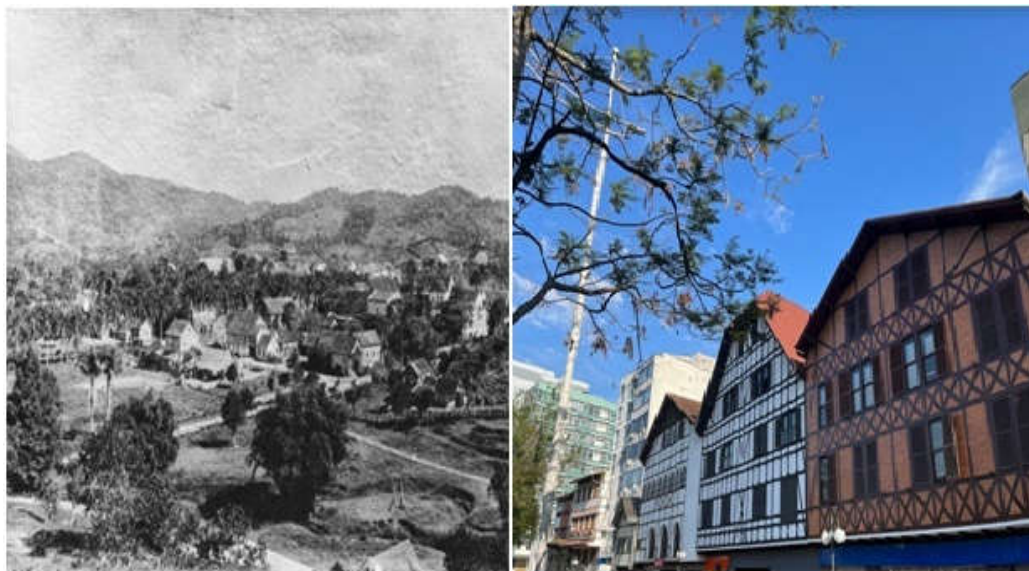


pessoas (cerca de 7% da população) viviam nesses locais na cidade. O campo de pesquisa está localizado em um desses cenários.

A formação de favelas é um processo histórico que aconteceu de diferentes formas em diversas regiões brasileiras, mas sempre caracterizado pela presença de população mais vulnerável e quase sem acesso aos recursos essenciais à sobrevivência digna. No quesito educação, por exemplo, estima-se que “apenas 1,6% dos moradores/as de favelas concluem o ensino superior.”

Acredito que a criação de novos modelos educativos contribui significativamente para o desenvolvimento educacional e social de Blumenau. Serve, especialmente, aos estudantes menos favorecidos, de modo que as diferenças existentes em locais periféricos possam ser ‘minimizadas’, proporcionando-se maior acesso a uma educação que acompanhe as mudanças vertiginosas da sociedade contemporânea e os efeitos da globalização.

#### 2.4.2 Blumenau e a imigração



**Figura 4.** Colônia Blumenau em 1860 e, ao lado, região central da cidade  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

O conjunto populacional no território hoje chamado de Blumenau insere-se em um contexto marcado pela imigração dos séculos XIX e XX. Devido à falta de mão de obra, as políticas de imigração do governo brasileiro (Fritzen *et al.*, 2014, p. 84), incentivaram a nacionalização das colônias germânicas, tendo em vista a necessidade do Estado em ocupar áreas ‘desabitadas’, em vista do possível risco de ter os territórios invadidos pelos países

vizinhos. É importante destacar que essas políticas de imigração não consideravam as populações indígenas nativas que ocupavam as terras ditas devolutas, destinadas aos imigrantes. Além disso, ainda havia uma política de branqueamento populacional como afirma Deschamps:

A burocracia imperial do Segundo Reinado buscava fazer da imigração um instrumento de mudança social e cultural, era “a oportunidade tão esperada de “civilizar” o universo rural e, mais ainda, o conjunto da sociedade, reequilibrando o povoamento do território em favor da população branca”. Por meio de uma imigração espontânea, ou seja, quando não há gasto direto do império com a entrada do imigrante em terras brasileiras, o governo enxergava no europeu a possibilidade de transformação social pelo aumento da população trabalhadora livre. branca e supostamente morigerada. Somava-se ainda as expectativas do governo de melhorias técnicas na produção agrícola e o povoamento de áreas consideradas “despovoadas” devido a desqualificação da população indígena pelas autoridades imperiais. (Deschamps, 2015, p. 23 apud Alencastro; Renaux, 1997, p. 295).

Na época, a Europa passava por profundas transformações sociais, econômicas, políticas e territoriais (Seyferth, 1999). Então os imigrantes europeus, incluindo os alemães, buscavam melhores condições de vida e de trabalho, além do que o cenário da Europa poderia oferecer.

Segundo Silveira (2013, p. 189), “os imigrantes que partiram para o Brasil carregavam consigo crenças e valores que já os constituíam na Alemanha e foram esses valores e crenças imbricados em seu horizonte apreciativo que nortearam suas escolhas e seus desejos de chegar à colônia”. Assim, segundo a autora, o país foi descrito para os imigrantes como um lugar propício à formação de riquezas, de oportunidades e de bem-estar, um ‘paraíso no novo mundo’.

Passados os primeiros anos dos colonos em solo brasileiro, um estado de isolamento e de marginalidade cultural (Willems, 1980) começou a surgir à medida que esses imigrantes entravam em contato com a cultura local muito distinta do seu país de origem. As colônias que se estabeleceram no Sul, sobretudo em Santa Catarina, tinham uma cultura artesã e interesse em tornar os territórios em grandes metrópoles. Viviam em zonas de mata para produção agrícola e afastadas dos centros urbanos, o que dificultava o estabelecimento de contato com a cultura local.

Esse afastamento era desejado por instituições religiosas como a igreja luterana, e as formações das colônias eram separadas por religião e nacionalidade, a fim de que a homogeneidade das doutrinas fosse mantida (Willems, 1980). A desunião servia não somente para distanciar a população brasileira e o sistema estatal do país, mas também promover a separação de grupos de imigrantes entre si.

Durante a primeira geração esse fenômeno culminou em mudanças linguísticas significativas e, com isso, os imigrantes sentiram a necessidade de adaptação à cultura local, sobretudo por questões econômicas as quais são apontadas por Silveira (2013):

Aprender a língua portuguesa era, portanto, uma questão vital para a sobrevivência do projeto colonizador do Dr. Blumenau<sup>25</sup> e dos próprios colonos, pois se constituía como um instrumento de empoderamento dos colonos, na medida em que lhes possibilitava a compreensão das leis, o estabelecimento de relações comerciais, o diálogo com as esferas do poder público, etc. (Silveira, 2013, p. 187).

Portanto, como discorre a autora, falar ambas as línguas, português e alemão, era uma questão de sobrevivência dos colonos.

Willems (1980, p. 106) também aponta que as mudanças linguísticas foram provocadas por pressões externas: “Não é, frequentemente, nenhuma necessidade endógena que determina a adoção, pelos colonos alemães, de termos portugueses, mas exclusivamente [...] o desejo de elevar o *status* social”. Ou seja, mesmo sendo uma questão de sobrevivência, os imigrantes lutaram muito para manter a utilização de ambas as línguas, uma vez que a ideologia monolíngue sustenta a prática do apagamento de recursos linguísticos menos valorizados.

A autor enfatiza que os imigrantes alemães estabeleceram um confronto cultural alemão e brasileiro, pois se preocupavam em manter a “germanidade” entre seu povo. Assim, desde pequenos já eram criados para sentir orgulho de serem alemães mesmo residindo no Brasil.

No contexto educacional das primeiras décadas do século XX, com a “chegada dos primeiros colonos trazidos por Dr. Blumenau, não existiam, então, núcleos escolares” (Silveira, 2013, p. 185) que ensinassem alemão. Por esse motivo, os imigrantes formaram sistemas de ensino na região e no Sul do Brasil devido à carência de escolas públicas (Fritzen; Ristau, 2013; Silveira, 2022). Na intenção de manter o padrão de estudos que tinham na Europa, os colonos criaram suas próprias escolas, trazendo consigo professores/as que ensinassem a língua e a cultura de origem.

Entretanto, a pressão estabelecida aos poucos pelo corpo social fez com que a língua deixasse de ser ensinada às gerações posteriores com a mesma frequência, primordialmente, no âmbito escolar. A padronização do ensino básico em língua portuguesa foi uma dessas pressões conforme disorro de forma breve a seguir.

---

<sup>25</sup>Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau, químico, filósofo e farmacêutico alemão – fundador da cidade de Blumenau.

O primeiro movimento nacionalista repressivo ocorreu ainda na era colonial, por volta de 1758, quando o Marquês de Pombal decretou a substituição de todas as línguas indígenas pela língua portuguesa. Já na década de 1910 a 1920 houve outro movimento que exigiu a formação de professores/as em português.

O segundo movimento nacionalista repressivo promovido por Getúlio Vargas durante o Estado Novo resultou no esmorecimento da cultura alemã, pois o governo tinha como alvo as colônias alemãs do Sul do Brasil e obrigou essa população a se nacionalizar em português. Nesse período, os imigrantes viveram períodos sombrios, e o uso da língua alemã foi proibido em contextos familiares, religiosos, escolares ou em qualquer lugar público, como cita o documento parametrizador: “No período ditatorial compreendido entre 1937 e 1945, a nacionalização do ensino consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes, e na instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa [...]” (Santa Catarina, 1998, p. 9).

O terceiro movimento repressivo remonta à época colonial e durou até o fim dos anos 1980, quando, mesmo sem oficialização, foi imposta à população surda a obrigatoriedade de comunicação oral na língua portuguesa (Cavalcanti; Maher, 2018).

As estratégias de nacionalização incluíam o uso ‘adequado’ da língua portuguesa em todo o território nacional e a erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais. O sujeito estrangeiro, com ênfase no ‘colono’, era visto como uma ‘ameaça’ à segurança nacional, sendo os alemães os mais intimidativos, conforme campanha de nacionalização registrada no ofício assinado por Góis Monteiro em 24 de janeiro de 1938:

O comando da 5<sup>a</sup>. R. M. ressalta os estados mais atingidos pelos perigos da colonização estrangeira, tanto alemã como italiana, japonesa e polonesa, achando quede todos os elementos radicados no nosso país, os mais bem-organizados são os alemães, devido ao isolamento em que procuram viver, transmitindo aos seus descendentes, línguas, costumes, crença, mentalidade, cultura e patriotismo. Para o Exército, o fortalecimento da consciência patriótica alemã é fruto de uma política deliberada e organizada da Alemanha para a ampliação de seu domínio no mundo. (Monteiro, 1938 apud Schwartzman *et al.*, 2000, n. p.).<sup>23</sup>

Assim, órgãos educacionais tiveram que proibir o uso de língua e de quaisquer outros elementos/símbolos de nacionalidades que não fossem a brasileira, o que obrigou os imigrantes a ‘dominar’ e a usar a língua portuguesa à força. Em 1937, foi exigida a imediata implantação do ensino da língua pátria, o português, e a substituição dos professores/as estrangeiros/as por brasileiros/as.

---

<sup>23</sup>Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit5.htm>

Por causa dessa política de nacionalização e por meio de subsídios governamentais, as escolas passaram a lecionar somente em português. Fritzen e Ewald (2013, p. 249) discorrem que “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”.

Os depoimentos de teuto-brasileiros colhidos por Fritzen e Ewald (2013) retratam as ações repressivas que esses sujeitos viveram desde a infância por falar alemão. Numa conversa comigo, Pietro<sup>24</sup>, prestador de serviço terceirizado da Prefeitura de Blumenau confirmou essa realidade:

Ah, quando eu comecei a estudar, 40 anos atrás (nem existe mais essa escola, ela foi derrubada), a gente tinha que aprender português à força. Eu até já sabia, mas na minha sala tinha muitas crianças que só falavam alemão. Só que a gente tinha que aprender português, e a professora tentava ensinar português falando alemão algumas vezes para quem não entendia, mas só às vezes, porque era proibido [...] (Pietro, informação verbal informal, 4 jul. 2022).

Embora o relato de Pietro mostre uma realidade vivenciada em meados de 1980, ou seja, 35 anos após o fim do Estado Novo, a língua portuguesa se manteve como única língua nacional e o uso outras línguas advindas de imigrantes ainda era uma ‘anomalia a ser aniquilada’. Apesar do multiculturalismo existente em território brasileiro os movimentos nacionalistas empreendidos no Governo Vargas transformaram os espaços sociais e a escola em um instrumento de repressão e imposição de uma língua única, apagando parte do repertório linguístico e cultural de diversas comunidades. Esses significados marcam o não favorecimento de outras línguas e culturas na época histórica em que o ensino de português se tornou único e obrigatório (Mailer, 2003; Fritzen, 2007, 2013, 2014).

Jung e Silva (2021, p. 369) enfatizam que essa situação do desfavorecimento e de imposição de uma política monolíngue ocorre pela “repressão linguística do Estado Novo, distante no tempo, mas que, no entanto, permanece entre os moradores/as do local como uma espécie de memória coletiva não expressa, fazendo com que o alemão reapareça com outros significados”, ou como língua de herança, por exemplo.

Essa realidade é muito presente na região de Blumenau, nos “discursos que circulam em diferentes esferas, pois, as comunidades que ainda usam o alemão como língua de interação são invisibilizadas e sua língua, não raro, estigmatizada” (Fritzen; Ristau, 2013, p. 264). Há,

---

<sup>24</sup>Pseudônimo atribuído ao prestador de serviço e participante da pesquisa que presenciou as aulas de alemão à época.

portanto, o preconceito com essa língua falada por grupos minoritários, ainda mantida à margem da sociedade, em que o padrão idealizado de língua se faz presente em discursos hegemônicos. Todo esse estigma está relacionado com a homogeneidade cultural nos quais são construídos documentos oficiais e práticas educacionais que giram em torno de uma cultura e de uma língua nacional.

As comunidades que ainda utilizam, cotidianamente o alemão são as comunidades onde os ‘colonos’ residem (Jung; Silva, 2021; Fritzen, 2007), aquelas mais distantes da zona urbana, como a Vila Itoupava, por exemplo, que fica a 25 km (cerca de 45 min de carro) do centro de Blumenau e é conhecida como o distrito mais alemão da cidade, um típico vilarejo que preserva aspectos autênticos da colonização.



**Figura 5.** Arquitetura em enxaimel na região da Vila Itoupava  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Os moradores/as locais são, em sua maioria, descendentes de alemães – algumas famílias vieram ainda na época do Dr. Blumenau (1850) e preservam suas origens, seus costumes e sua cultura. O estilo enxaimel<sup>25</sup> das casas é bem comum na Vila. O local é extremamente arborizado. Segundo informações de moradores/as, o local é calmo por ser distante da cidade. Como destaca Greuel (2018, p. 72), devido às “práticas de silenciamento impostas, os falantes começaram a utilizar o alemão em contextos rurais onde a fiscalização sobre os que falavam alemão era menos intensa se comparado às áreas urbanas”.

---

<sup>25</sup>Arquitetura muito comum na Alemanha (apresentada ao longo deste capítulo).

Esse estigma e o insuficiente contato com a língua esmorecem a própria cultura, e a língua alemã acabou sendo vista somente como herança cultural, sem necessidade de ser aprendida nas zonas urbanas. Assim, “o alemão, que até então era considerado uma língua de prestígio, foi tornando-se uma língua minoritária” pela sociedade majoritária (Greuel, 2018, p. 72).

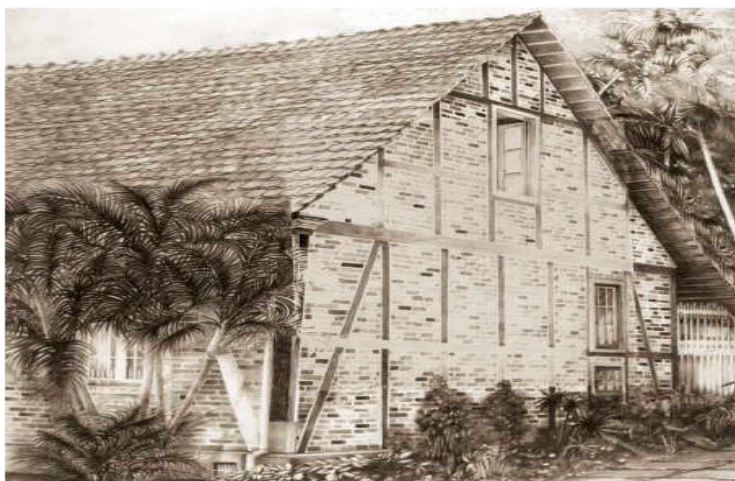
Ainda que o alemão seja uma língua minoritária, ele ‘carrega’ uma ascendência europeia, aspecto esse que contemporaneamente eleva o *status*, nos termos de Jung e Silva (2021) dessa língua. Para as autoras “ocorreu uma reversão da vergonha de ser ‘colono alemão’ para orgulho dessa identidade, um caminho certamente favorecido pelo contexto mais abrangente de valorização da linguagem no capitalismo global” (Jung; Silva, 2021, p. 365). Tal situação ocorre na sociedade moderna impulsionada pela mercantilização da linguagem (Heller, 2010), da diversidade linguística, do turismo local e de festas como a Oktoberfest (a ser apresentada adiante).

Fez-se importante na pesquisa trazer essa perspectiva histórico-cultural, para que fosse possível compreender como se constituíram as práticas de linguagem no cenário de Blumenau desde a chegada dos imigrantes europeus. Também se buscou entender de que modo as práticas de linguagem desses imigrantes influenciaram e possibilitaram uma cultura escolar bi/multilíngue à época e quais aspectos da colonização se relacionam com a escola e com o aprendizado e uso da língua portuguesa, da língua alemã e, atualmente, da língua inglesa.

Tendo apresentado um breve panorama da fundação do município e o início de uma ‘tentativa’ de educação bilíngue, apresento, a seguir, a germanização presente na cidade e as políticas linguísticas locais.

### **2.4.3 A promoção da cultura germânica na cidade pelo poder público**

O poder público municipal promove, desde a década de 1980, ações para valorizar a colonização e a influência cultural alemã na cidade. Uma dessas ações foi manter as edificações no estilo enxaimel, a fim de preservar a imagem germânica característica do início do processo de colonização.



**Figura 6.** Museu da Família Colonial (1864)  
 Fonte: Schmidt-Gerlach, Kadletz e Marchetti(2019, p. 114)

A figura 6 mostra o Museu da Família Colonial, edificado em 1864, localizado na Alameda Duque de Caxias (Avenida das Palmeiras). O estilo enxaimel remonta ao período renascentista na Alemanha, entre os séculos XVI e XVIII, e já era utilizado pelos etruscos no século VI a. C. (Schmidt-Gerlach; Kadletz; Marchetti, 2019). A arquitetura constitui um elemento importante na construção da germanidade local (Silva *et al.*, 2012).

Os prédios da Central de Atendimento ao Turista (CAT) (figura 7, à esquerda) e da Prefeitura de Blumenau (figura 7, à direita), mesmo sendo de construção relativamente recente (século XX), mantiveram o estilo tipicamente germânico em suas fachadas.



**Figura 7.** Central de Atendimento ao Turista e Prefeitura de Blumenau- SC  
 Fonte: Acervo da autora, 2022.



A Central de Atendimento ao Turista proporciona atendimento a turistas, historiadores/as e pesquisadores/as. Dispõe de placas informativas, mapas e *folders* com pontos turísticos do município em três línguas: português, inglês e alemão, destacando o plurilinguismo da cidade.

Uma dessas placas informa que a edificação foi construída em 1922 com técnica da arquitetura em estilo enxaimel. De acordo com o site Coisas de Alemão<sup>26</sup>, esse estilo “veio junto com nossos antepassados alemães, [assim] Santa Catarina sendo o estado mais alemão do Brasil também é o lugar onde encontramos o maior número destas construções. Principalmente no vale do Itajaí, [na cidade] de Blumenau [...]”.

Eventos festivos como a Oktoberfest – maior festa da região e principal atração da cidade – são parte das ações desenvolvidas pelo poder público municipal. A ação de manter a germanidade visa à promoção da economia local e a comercialização de produtos que interagem com a língua(gem) e nela ganham significados. Nessa perspectiva, os usos da linguagem trazem ideologias (Gal; Irvine, 2019), como a da língua e da padronização, as quais tensionam ideologias da diversidade ressignificadas por meio da mercantilização da linguagem (Heller, 2010; Heller, Duchêne, 2012).

O histórico de colonização e as “características germânicas presentes na cultura de Blumenau cultivada desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães em 1850” (Silva, et. al. 2012, p. 1381) deram origem à ideia de realizar a festa alemã mais tradicional da cidade, inspirada na festa original, a Oktoberfest de Munique, na Alemanha. Realizada no mês de outubro, a festa blumenauense tem duração de 17 dias e está atualmente sua 38ª edição (2023).<sup>27</sup> Luna (2000, p. 30), aponta que “de todas as ex-colônias alemãs no Brasil, o município de Blumenau é, sem dúvidas, um dos que se destacaram mais por sua bem-sucedida economia e pela preservação de traços e valores alemães”.

A manutenção em alemão do nome da festa (Oktoberfest), dos pratos (*Eisben, Strudel, Flammkuchen, Bretzel, Bratwurst*) e dos elementos que a compõem (*Hallo, Ein Prosit, Opa, Fass, Bierwagen, Trummzegewetter, Pendelkegel, Tischkegel*), escritos em alemão padrão, constitui valor simbólico agregado (Heller, 2010), pois legitima as origens da celebração, uma vez que os recursos linguísticos instrumentais e simbólicos estariam passando a figurar trocas econômicas.

---

<sup>26</sup>Disponível em: <https://coisadealemao.com.br/2020/01/30/arquitetura-alema-no-brasil/>

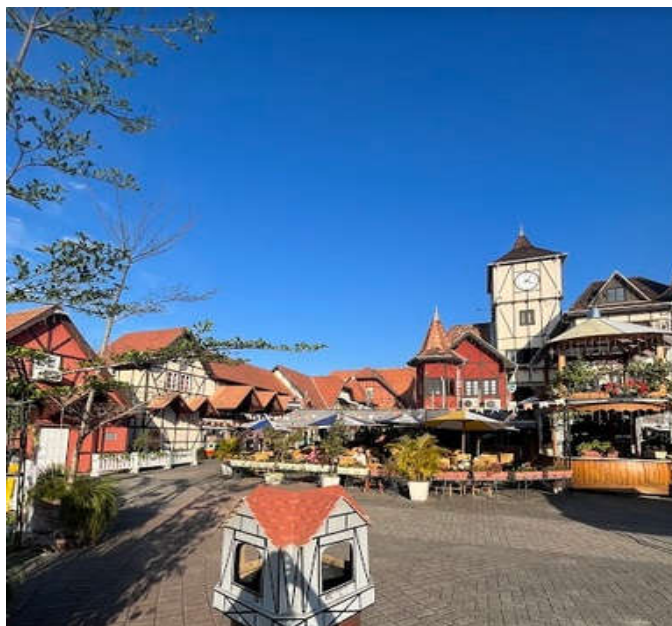
<sup>27</sup>Cabe ressaltar que, nos anos de 2019 a 2021, a comemoração foi cancelada por conta da pandemia de covid-19, o que trouxe prejuízos para o município, pela cessação da renda proporcionada pela maior festa alemã da América Latina.

Na vida cotidiana, os moradores/as mobilizam seus repertórios linguísticos e, na Oktoberfest, o alemão é apresentado junto a outros bens de valor simbólico e/ou monetário. Para os primeiros imigrantes, a língua alemã e o não domínio da língua portuguesa geravam dificuldades linguísticas, o que podia gerar um sentimento de inferioridade (Willems, 1980). Porém, durante a Oktoberfest, em interação com os outros símbolos da festa, esses repertórios se tornam sinônimo de celebração.

Construído também no estilo arquitetônico enxaimel, o parque Vila Germânica (figuras 8 e 9), local que sedia a Oktoberfest – maior evento de turismo étnico-cultural do Brasil – é uma espécie de cartão postal da cidade. O parque é um estabelecimento comercial que reserva uma infraestrutura profissional, sendo o maior centro de eventos de Santa Catarina, com cerca de 26 mil metros quadrados de pavilhões para abrigar eventos locais. Foi projetado no estilo praça de alimentação, com quiosques que comercializam diferentes tipos de culinária, inclusive, a germânica. O espaço é um ‘centro gastronômico temático’, inspirado visualmente em diferentes cidades da Alemanha. Como descrevem Silva et. al. (2012, p. 1382), turistas se deslocam de outros municípios, estados e países para prestigiar a “alegria e ambiente da festa, além de um pedaço da Europa, da cultura alemã”.



**Figura 8.** Parque Vila Germânica  
Fonte: Acervo da autora, 2022.



**Figura 9.** Parque Vila Germânica  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

A referência ao país é visualmente representada nas fachadas dos quiosques, construídos em estilo enxaimel, além dos nomes dos estabelecimentos, em alemão, e do amplo uso das cores da bandeira alemã — preto, vermelho e amarelo. A decoração também compreende bandeiras dessas três cores penduradas próximas aos quiosques. Outro fator que se destaca são canções em alemão, como: *Zigge Zagge*, *Ein Prosit*, *Der Gemütlichkeit*, *Heyo Heyo*, *So ein schöner Tag (Fliegerlied)*, *Chopp Motorrad*, entre outras, que são tocadas dentro desse centro temático, nas festas típicas, nos desfiles e nas rádios. Assim, diante desse cenário ‘alemão’, são observadas práticas bilíngues evidenciadas nas fachadas, nas canções, nos nomes de bebidas, comidas e vestimentas típicas.

A Festitália é outra comemoração local que ocorre durante o inverno e mantém a cultura típica italiana. Desde 1988, há desfiles que acontecem anualmente na rua XV de Novembro (área central da cidade) e nas apresentações dos grupos folclóricos que buscam resgatar as tradições germânicas. Nesses eventos, também é possível evidenciar práticas bilíngues, uma vez que todos os repertórios linguísticos (português, italiano, alemão, inglês entre outros) são utilizados simultaneamente.

O investimento no turismo municipal, promovido a partir de aspectos históricos, articula-se com a economia globalizada e com o papel da linguagem na modernidade recente. A história e a língua alemã serviram como base para a construção do cenário local de Blumenau,

uma vez que a arquitetura europeia e as edições anuais da Oktoberfest trazem lucros para a cidade.

Atualmente, a cultura germânica subsiste em festividades inspiradas nas tradições da Alemanha e nas unidades escolares de Blumenau que adotaram o Programa Educação Bilíngue (português/alemão). Segundo dados obtidos em formação continuada para professores/as, atualmente há quatro escolas da Rede pública contempladas com a educação bilíngue (português – alemão), aquelas mais distantes do centro urbano, pois preservam ‘maiores traços da cultura germânica’. Esse baixo número de escolas que contemplam o programa na modalidade português-alemão pode se justificar “pela falta de profissionais ligados à área” (Diário de Campo, informação verbal, 27 set. 2022).

Segundo o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau,

[...] é necessário considerar a trajetória marcada pela língua(gem) na cultura alemã por meio de festas típicas, ambientes que remontam à história da colonização, além de famílias, instituições e empresas que preservam acontecimentos, fotos e documentos originais da colonização. (Blumenau, 2021a, p. 152).

Ao se levar em conta a “trajetória do município marcada pela língua(gem)”, no âmbito educacional, uma das ações tomadas foi a legalização da língua alemã como patrimônio cultural e imaterial da cidade, com a finalidade de cultivar a tradição germânica, além de promover o ensino dessa língua em unidades escolares da rede, como opção de língua estrangeira no Programa Educação Bilíngue.

Diante do exposto, é possível notar que, desde a imigração e fundação da cidade, por meio da arquitetura, do ensino, das comemorações e promoções culturais germânicas, o multiculturalismo e o multilinguismo sempre fizeram parte da vida de Blumenau, embora essa realidade seja mais presente e vista nos eventos festivos locais. Em seguida, apresento as políticas linguísticas do município, sobretudo, na educação de línguas.

## 2.5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO MUNICÍPIO – DO ALEMÃO À EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS ATUAL

A repressão linguística imposta durante o Estado Novo resultou na obrigatoriedade do ensino do português como língua materna e no fechamento de escolas que não fossem brasileiras. Assim, a língua alemã só pôde retornar ao currículo das escolas públicas municipais e estaduais blumenauenses quarenta e cinco anos após a sua proibição. Segundo o site oficial

da prefeitura “somente em 1977/78, em duas escolas, a língua alemã voltou ao sistema educacional de Blumenau, mas voltou apenas como língua estrangeira e extracurricular,”<sup>28</sup> juntamente com o português.

Por volta de 1984/85, outras sete escolas blumenauenses foram contempladas com o ensino da língua alemã como disciplina eletiva, diferentemente do que ocorre com o inglês, que é disciplina obrigatória do currículo a partir do 6º ano do ensino fundamental II (anos finais) e, posteriormente, ao longo de todo ensino médio, segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – área de Línguas Estrangeiras.

Em 2003, o município criou o projeto Plures – Projeto de Política Linguística para a Língua Alemã em Blumenau, o qual foi ampliado também para língua inglesa. Ambas as línguas eram tidas como disciplinas nas grades curriculares da rede pública e permitiam, numa perspectiva histórico-cultural, o ensino de alemão e de inglês a partir do 4º ano (anos iniciais) até o final do ensino fundamental. Eu participei desse projeto em 2018, lecionando apenas inglês.

O Projeto Plures visou preservar e manter vivas as raízes culturais da cidade, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e suas diretrizes gerais para a educação no Brasil. O projeto, alinhado ao documento, foi adaptado de modo que os ensinamentos estivessem de acordo especificamente com a história e cultura local.

Uma das professoras que atuou no ensino da Língua Alemã nessa época afirmou: “O Plures representa a nossa herança cultural. Acredito que deveríamos dar a devida importância para o alemão, tão desvalorizado em nossa região, lembrado apenas nas festividades da cidade”.<sup>29</sup> No *site* da Prefeitura de Blumenau,<sup>30</sup> são listadas quarenta e seis escolas de ensino fundamental. Dessas, dezesseis participavam do projeto Plures, sendo cinco em português/alemão e onze em português/inglês.

A inserção do projeto nas escolas públicas da Rede visou, ainda, aproximar os estudantes dessa herança cultural, além de buscar formar cidadãos conscientes e respeitosos com a diversidade cultural e linguística presente em Blumenau.

No entanto, nessa mesma época, as discussões sobre a criação de políticas públicas relacionadas ao ensino de línguas eram limitadas em âmbito federal. Além disso, era bastante

---

<sup>28</sup>Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/fundacao-cultural/fcblu/o-ensino-da-langua-alemaa-nas-escolas>.

<sup>29</sup>Disponível em: <https://omunicipioblumenau.com.br/projeto-que-promove-ensino-de-alemao-nas-escolas-municipais-de-blumenau-sera-encerrado-em-2022/>

<sup>30</sup>Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-deeducacao/pagina/enderecos-unidades-semmed/escolas-semmed>

recorrente a falta de professores/as qualificados para atuar na educação de línguas, especialmente os que lecionavam alemão. Tais fatos contribuíram significativamente para a não continuidade do projeto na rede municipal. Em 2022, o projeto Plures, responsável pelo ensino de Língua Alemã e Língua Inglesa nas escolas públicas de Blumenau, foi encerrado.

Anos mais tarde (2013), criou-se o curso de Letras Português-Alemão e cursos privados do idioma na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Porém, devido à falta de procura, também foram encerrados. Na atualidade e a partir do fomento do estado, o mesmo curso de Letras Português-Alemão está sendo reofertado, inclusive, como segunda licenciatura. Mesmo assim, parece haver pouca procura. Fica evidente, portanto, que, em contextos de interação real no universo escolar e acadêmico, nem todas as línguas ocupam o mesmo espaço (BLOMMAERT, 2012), pois tais espaços são ditados por relações sociocultural e economicamente bem definidas, a partir de uma hierarquia de usos considerados padrão, ideais, úteis e majoritários.

De acordo com Fritzen *et al.* (2014) e com os discursos dos educadores que circulam nas formações continuadas da rede pública, a língua alemã se faz presente na cidade como língua de herança ou manifestada em eventos culturais e festivos entre outras esferas da atividade humana. Atualmente, o alemão é lecionado como língua adicional no Programa Educação Bilíngue em quatro escolas da região.

Conforme enfatiza Cavalcanti (2015), as línguas legitimadas institucionalmente são “autorizadas” a circular nas diversas esferas sociais, pois possuem maior prestígio se comparadas às línguas locais não prestigiadas e/ou ilegítimas, as quais ainda são superficialmente utilizadas nessas mesmas esferas.

A língua alemã falada por grupos minoritários (Fritzen; Ewald, 2013) denota o preconceito existente contra essa língua, mantida à margem do “padrão idealizado de língua” presente em discursos hegemônicos. Esse preconceito parece estar relacionado com a homogeneidade cultural, por meio da qual se constroem currículos e práticas educativas que giram em torno da ideia de uma única cultura e de uma única língua nacional, o português (Fritzen, 2012).

Em vários contextos da cidade há mais “americanização” do que “germanização”, principalmente, nos nomes, sendo o alemão utilizado apenas em sobrenomes. Nos *outdoors* e/ou propagandas em mídias sociais, o inglês é comumente visto junto ao português para comercialização de produtos, sendo os mais recorrentes comidas e cursos de idiomas ou, ainda, propagandas de escolas privadas que propõem currículo internacional, exercendo a mercantilização da linguagem (Heller, 2010,2012).

Acredito que são necessárias práticas significativas de valorização do bi/plurilinguismo local e nacional bem como uma renovação no *status* do alemão local para que, junto do português e do inglês, ambas línguas de prestígio (Cavalcanti, 1999, 2011, 2015), a língua alemã e outros recursos linguísticos presentes na cidade sejam também mais apreciados e valorizados. A partir dos pressupostos da Linguística Aplicada, as políticas linguísticas educacionais para o ensino de línguas no município em questão podem ser (re)pensadas de modo a frear o apagamento das línguas de imigração e das próprias línguas adicionais implementadas em programas de educação bilíngue, redimensionando, assim, políticas linguísticas que corroborem para a manutenção do plurilinguismo /bilíngüismo regional.

Contudo, o domínio do português “padrão” ainda é tendência nacional, por ser a língua oficial do Brasil e por ter sido promovida como língua única em políticas de nacionalização durante o Estado Novo. Assim, os estudos apresentados nesse capítulo demonstram a forte presença dessas políticas de Estado que defendem a nacionalização a fim de manter a homogeneidade populacional. A justificativa adotada pelo governo Vargas era um suposto ‘perigo alemão’ (Meinerz, 2013), uma vez que a preservação das raízes culturais e da língua alemã era interpretada como lealdade à ‘pátria germânica’ e, conseqüentemente, uma ‘ameaça’ ao Estado brasileiro.

As marcas e influências dessa homogeneidade nacionalista se fazem ainda presentes na atualidade, como é o caso das políticas linguísticas que se centram no português como língua materna dos brasileiros, que deve ser priorizada nas instituições. Assim, mesmo com as tentativas do município em manter as línguas adicionais, a priorização da língua materna, é uma idealização fortemente arraigada na cultura brasileira e no cenário de Blumenau. Como bem nos diz Heller (2011) políticas nacionalistas ‘remodelaram’ a população de forma que outras línguas não sejam bem-vindas. Portanto, de acordo com Silveira (2013, p.9), faz-se necessário compreender como a adoção de políticas educacionais de cunho oficial (em nível federal, estadual, municipal), principalmente aquelas vinculadas aos movimentos de nacionalização e à popularização dos livros didáticos, orientaram a reconfiguração da escola e, nesse sentido, refletir sobre a importância de uma política linguística que abrace o plurilinguismo no universo escolar.

Canagarajah (2013a) explica que a política linguística não está presente somente nos documentos, mas sim nas nossas práticas diárias, em uma interface entre reflexão e prática que o autor chama de práxis. Para exemplificar o conceito de política como práxis, Canagarajah apresenta seu percurso como docente e a forma como reflexões constantes sobre sua prática e sobre as diferentes experiências vividas reconfiguram seus modos de agir e suas orientações

num processo contínuo de evolução. Do mesmo modo, McCarty (2011) enfatiza que o fato de a expressão política linguística ser associada a documentos oficiais apaga o papel dos sujeitos, do contexto e da história de como essas políticas foram construídas, situação que, segundo a autora, contribui para fortalecer as ideologias pelas quais as políticas são normatizadas.

As 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 dias (McCarty, 2011, p. 12). Concordo com McCarty (2011) e com Irvine e Gal (2000) que, em todos os processos de construção e delimitação circundam também apagamentos, em que “algumas pessoas ou atividades (ou fenômenos sociolinguísticos) se tornam invisíveis” (Irvine; Gal, 2000, p. 38).

A escolha das línguas a serem ensinadas a determinado público é uma temática relevante na área investigativa das políticas linguística (McCarty, 2011), seja por questões ligadas aos sujeitos em seu fazer linguístico cotidiano, seja pelas relações de poder governamentais oficiais (Pennycook, 2006). Nas palavras do autor,

a governamentalidade linguística pode [...] ser entendida em termos de como as decisões sobre as línguas e as formas linguísticas através de um conjunto diverso de instituições [...] e instrumentos [...] que regulam o uso da língua, o pensamento e as ações de diferentes pessoas, grupos e organizações (Pennycook, 2006, p. 65).

Dessa forma, a fim de compreender as políticas linguísticas que permeiam a escola e seu entorno, filio-me à perspectiva de McCarty (2011), compreendendo as políticas linguísticas como processos sociais mediados pelas relações de poder entre os sujeitos. Além disso, concordo com Garcez e Schulz (2015, p. 2), ao afirmarem que “onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas e em cada um desses grupos há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não”. Em contextos brasileiros, são manifestas políticas linguísticas oficiais “monolíngues” (Santos; Jung; Silva, 2019) tendo o português como língua única e oficial da nação, o que nos leva a compreender que as políticas linguísticas acompanham os movimentos políticos e sociais em diversos contextos ao redor do mundo.

Ribeiro (2012, p. 98) afirma que a política linguística envolve um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, sendo o “planejamento linguístico, a implantação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.” Desse modo, é papel do Estado elaborar políticas linguísticas, pois é ele quem detém “o poder e os meios de realizar esse planejamento e de pôr em prática as escolhas linguísticas” (Calvet



2002 apud Ribeiro, 2012, p. 98). Por esse mesmo caminho, tem-se a definição para o tema proposta por Gonçalves:

a política linguística diz respeito às metas estabelecidas a nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes em uma sociedade ou em um determinado contexto, enquanto planejamento linguístico refere-se aos processos de operacionalização de uma política linguística. (Gonçalves, 2009, p. 210)

De acordo com Gonçalves (2009) e Ribeiro (2012), fica claro que essa política se refere às ações a serem desenvolvidas no âmbito da língua e a tudo o que for planejado para desenvolver-se nesse contexto. Porém, tais ações precisam ser condizentes com políticas adequadas e estruturadas, a fim de que possam garantir a interação entre os usuários da língua portuguesa. É tarefa do Estado zelar pela ‘unidade’ linguística, mas a variedade da língua existente em todo o país é preservada pelos usuários. São eles os responsáveis pela dimensão dialetal e heterogênea que a língua apresenta no cenário brasileiro.

Documentos como a BNCC são omissos quanto à regulamentação e parâmetros para a educação de uma língua adicional. Aliás, só se ratifica o inglês como ‘língua estrangeira franca’ na escola. Os espaços para o bilinguismo nos documentos oficiais ainda são poucos no Brasil. Assim, nos cenários educacionais, algumas escolas começaram a adaptar-se à realidade das práticas sociais e de linguagem de estudantes bilíngues, entendendo relações entre línguas não como competitivas, mas sim como estratégicas, respondendo a diferentes situações e funções. Essas escolas começaram a trabalhar com o que García (2009) chama de competência multicultural estratégica, levando alunos/as a usar todo o espectro de sua habilidade linguística (Cardoso, 2015).

## 2.6 O CAMPO SOCIAL – A ESCOLA ALTO DO MORRO E SEU ENTORNO



**Figura 10.** A Escola  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

A Escola Básica Municipal Bilíngue Alto do Morro fica entre dois bairros de classe médio-baixa e baixa. O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar visa contemplar o perfil desse público, em sua maioria de classe baixa, com alguns estudantes e famílias vivendo situações de vulnerabilidade social. O campo educacional atende educandos cujos pais têm escolaridade básica, conforme dados de amostragem entre os participantes da pesquisa.

A escola está localizada em área acidentada, considerada de risco, caracterizada geograficamente por morros, encostas acentuadas e pedreiras. O contexto social é mais homogêneo nessa fase escolar (ensino fundamental) porque os/as estudantes geralmente moram nas imediações da escola, uma vez que há escolas municipais disponíveis em cada bairro, as quais recebem estudantes até o 9º ano do ensino fundamental II (anos finais).



**Figura 11.** Redondezas da Escola 1  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Conforme o Projeto Político Pedagógico “uma parte dos alunos desta Unidade Escolar sofrem problemas sociais, que acabam se refletindo em sala de aula, onde estudantes apresentam baixa autoestima, desinteresse, agressividade, falta de acompanhamento da família entre outros” (Blumenau, 2022, p. 11).

Segundo conversas com alguns professores/as, a questão da vulnerabilidade e dos problemas sociais dos estudantes nessa comunidade “deu uma melhorada” ao longo dos anos (Diário de Campo, 2 ago. 2022). Ouvi relatos de moradores/as locais residentes nas imediações da escola sobre terem presenciado tiroteios e brigas constantes entre gangues, disputa por espaços e tráfico. Nesse sentido, foi colocada uma placa – em meu ponto de vista, bastante discriminatória – em uma das fachadas da escola, que diz: “*Seja pai do seu filho antes que um traficante o adote*”. Essa placa foi colocada pelos órgãos públicos educacionais logo após sua fundação e, segundo informações dos servidores/as da escola, nunca foi retirada.

Além disso, a professora Bianca comentou que a vulnerabilidade social alta do contorno da escola reflete-se no interior do ambiente escolar, porque os estudantes da comunidade estudam ali e são atendidos/as pela instituição. Os efeitos dessas carências levam os professores/as a buscar uma abordagem de atendimento que contemple questões mais amplas do que meramente o processo de ensino-aprendizagem:

Portanto, a preocupação enquanto educadores, não é apenas com o processo ensino/aprendizagem, mas também com o aspecto sócio afetivo, numa prática de constante diálogo, procurando fazer da Escola um lugar alegre, seguro e desafiador,

criando um ambiente que os faça sentirem-se aceitos e os leve a participar do grupo, possibilitando-lhes um desenvolvimento global e equilibrado (Blumenau, 2022, p. 10).

Os ‘espaços’ de Blumenau, conforme explica Scoz (2011) são territórios de subjetivação em que a vulnerabilidade foi ‘escondida’ aos olhos públicos para que se adotasse uma germanização das paisagens. O município vivenciou um processo de construção de um ideário germânico específico, e sua história ‘oficial’ não reconhece a presença de outros grupos étnicos na constituição da cidade.

A constituição da sociedade Blumenauense é representada pela construção e pelo mito da fundação e colonização ‘alemã’, o que tem sido, nos últimos anos, alvo de inúmeras críticas uma vez que,

a administração municipal, ou o que eles chamam de sistema, prioriza investimentos demasiados para o que eles identificam como germânico ou “alemão”, tal como as áreas da cidade que eles consideram como “centrais”, e a própria Oktoberfest, enquanto as regiões qualificadas como periferia e o que vem dela [são negligenciadas e não valorizadas] (Scoz, 2011, p. 63).

Essa ênfase de Scoz na desigualdade social em Blumenau parece ser uma tentativa de se contrapor à ideia de ‘Europa brasileira’. Segundo a autora há, sim, “comunidades carentes, pobres, [...] pessoas que passam necessidade, gente carente” (Scoz, p. 64, 2011). O trabalho de Scoz (2011) mostra que alguns locais tiveram seus nomes alterados pelo poder público, ou seja, houve um tipo de ‘apagamento’ dos nomes dessas localidades nos mapas oficiais porque traziam uma imagem ‘ruim’ para a cidade:

Além das regiões referentes ao Beco das Cabras (Rua Pedro Krauss Senior) e Beco Araranguá (Rua Araranguá), [há] outras localidades que consideram periferia e onde há favela, tais como as imediações da Rua Júlio Michel no bairro Fortaleza, o loteamento Nova Esperança no bairro Nova Esperança, o Morro da Pedreira e a região da Rua República Argentina no bairro Ponta Aguda, o Morro da Antena no bairro Vorstadt, e a região da Rua Coripós no bairro Escola Agrícola. [Inseridas] essas regiões na cartografia urbana de Blumenau, enfatiza-se que Blumenau também tem periferia, também tem favela (Scoz, 2011, p. 73).

Blumenau tem muitas regiões periféricas, mas parece querer afirmar o não pertencimento desses lugares à cidade. Devido tanto enaltecimento ao germanismo, outras realidades têm sido ocultadas. Nesse sentido, negar que a favela existe parece, em certo aspecto, negar a existência das pessoas que moram nesses lugares e que demonstram sua identificação com a periferia (Scoz, 2011).

A construção de uma identidade teuto-brasileira contribuiu para propagar no imaginário social um ideário germânico a respeito do Vale do Itajaí, especialmente a respeito da cidade de Blumenau, tal como Seyferth (2004) nos mostra. Os elementos associados à cultura alemã relocalizaram e atualizaram uma estética local, que abrange a arquitetura, a gastronomia, a música, um vasto patrimônio cultural articulado pela lógica do consumo e que supõe uma identidade comum que, desse modo, exclui a diferença.

Nesse sentido, concordo com um dos participantes entrevistados por Scoz (2011, p. 65) quando critica órgãos públicos municipais argumentando que:

[...] não adianta só colocar florzinha nos canteiro aí da cidade, pro turista chegar e olhar: aí que cidade maravilhosa, parece a Europa. Parece a Europa ali no centro cara, tá ligado, e as nossas periferias como é que fica? E o nosso povo que dá essa verba pra eles poderem ficar maquiando a cidade?

Para muitos blumenauenses, os órgãos públicos municipais investem em eventos como a Oktoberfest e nas áreas da cidade que eles consideram como centrais, mas não investem na infraestrutura de comunidades periféricas. As críticas feitas são uma forma de cobrar maior atenção do poder público à população da periferia no tocante às “necessidades básicas”, uma vez que esses “espaços” são negligenciados pelo “governo”, em benefício da Oktoberfest e das flores nos canteiros do centro da cidade, com a intenção de que a cidade pareça a Europa (Scoz, p. 65, 2011).

A escola Alto do Morro funciona há 38 anos e atende a Educação Básica nos segmentos de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental e Pré-Escolar da Educação Infantil, em dois turnos, matutino e vespertino. As turmas de anos finais (6º ao 9º ano) são ofertadas somente no período matutino. A escola tem hoje um total de 307 estudantes matriculados, distribuídos em 15 turmas e atendidos por 38 professores/as, conforme o último Censo Escolar – INEP (2022).

Segundo dados do Indicador de Qualidade – IDEB (2021) a unidade escolar tem nota 7,0 para os anos iniciais e 5,4 para os anos finais do ensino fundamental. De acordo com o que se dispõe na legenda desses dados, “a maioria dos estudantes tem um aprendizado adequado, estão acima da média de 97 e estão bem-posicionados com relação ao resto dos municípios”.

A escola, de modo geral, é pequena, mas as salas apresentam condições físicas regulares para as aulas. As carteiras não são riscadas, nem quebradas. Há algumas portas faltantes nos sanitários dos estudantes e algumas paredes/portas têm riscos de caneta e lápis, com escritas em português e inglês. As fechaduras também não estão em bom estado. A iluminação e a ventilação são razoavelmente satisfatórias, mas há algumas janelas sem vidros

e outras com vidros quebrados. Todas as janelas têm grades. Nem todas as salas têm ar-condicionado, o que prejudica estudantes e professores/as no verão intenso. Há quatro projetores como recurso pedagógico, porém somente um deles está funcionando; os demais estão danificados ou com peças faltantes. Os quadros-negros e armários das salas observadas estão preservados.

Há uma biblioteca que atende nos dois turnos (matutino e vespertino) com cerca de mil itens no acervo, incluindo livros, alguns DVDs e mapas. Os pouquíssimos livros de literatura em inglês foram comprados/emprestados pelos atores sociais da instituição, porém não são em formato bilíngue – tal como proposto pelo programa. Os livros apresentam vocabulário avançado, exigindo, inclusive, certos ‘níveis de proficiência’ na língua inglesa, o que dificulta bastante a compreensão dos estudantes, especialmente os que estudam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como não há livros bilíngues para contação de histórias, quando as aulas acontecem nesse espaço, para que a leitura não fique condicionada apenas à língua portuguesa, são solicitadas buscas a fim de encontrar elementos na língua adicional (inglês) dentro da história contada, procurando contemplar ambas as línguas. Os suportes pedagógicos, materiais impressos, mídias e livros para as aulas bilíngues do 2º ano B são elaborados pela pesquisadora para a turma. A escola não recebe nenhum material pedagógico para ministrar as aulas de inglês, embora conste nos documentos pertinentes ao programa a disponibilização de recursos e sejam eles cobrados nas práticas pedagógicas escolares.

Os recursos didáticos oferecidos pela instituição são: cartolinas, folhas A4, TNT, papel kraft, guache, lousa digital, projetor, impressões e computadores. Esse último recurso só pode ser utilizado na sala de informática. Utilizamos também outros suportes pedagógicos, como livros, filmes, histórias, músicas, vídeos explicativos, além de outros elementos lúdicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Em linhas gerais, esses elementos lúdicos são aqueles que têm por finalidade promover maior compreensão da temática a ser trabalhada e um engajamento dos participantes durante sua realização. Contudo, a escolha da prática deve ter claramente um objetivo definido para que se alcance o aprendizado desejado.

A quadra esportiva é descoberta. Por esse motivo, poucas práticas são realizadas no ambiente quando as estações são verão ou inverno (nesse caso, os professores/as utilizam os pátios cobertos da escola). Como a escola é rodeada por morros, as temperaturas oscilam bastante sendo, geralmente, muito altas ou muito baixas.



**Figura 12.** Quadra esportiva  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

A escola possui sala de música com instrumentos musicais em bom estado de conservação e sala de informática com aproximadamente vinte computadores e acesso à internet (somente a cabo; a escola não dispõe de rede *wi-fi*). Há uma pequena área arborizada nos fundos da instituição chamada de ‘bosque’.



**Figura 13.** Bosque  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Aos sábados, a escola funciona no período matutino, para atender ao projeto Escola Aberta, dia em que são oferecidos jogos educativos, esportes e brincadeiras livres. Os

estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental são acompanhados pela professora Mara, de Educação Física, muito querida pelos educandos. O ambiente escolar é limpo e organizado. Ao lado da unidade, há um posto de saúde pequeno, que atende a comunidade em geral. A escola adotou também o projeto Sorriso, em que as crianças recebem visitas e são atendidas pelo dentista que atua nesse mesmo posto. Outros projetos esportivos são: Karatê e Xadrez.

### 2.6.1 Os interlocutores entrevistados

Os interlocutores foram selecionados por serem conhecidos da pesquisadora, uma vez que fazem parte da escola e do entorno escolar em que atuo e foram divididos em três grupos, quais sejam: pais/mães/responsáveis; equipe pedagógica e docente; estudantes do 2º ano B. Alguns foram selecionados/as por motivos específicos para, além da intenção proposital de variar seus perfis, incluir a voz de diferentes participantes. Os roteiros de perguntas (Anexo 8) foram elaborados de acordo com cada grupo (quadro 1).

Ressalto que as perguntas das entrevistas concernentes aos estudantes do 2º ano B foram pensadas de acordo com sua faixa etária. Expliquei para eles/as sobre a pesquisa e como ocorreria. As perguntas foram respondidas naturalmente. No entanto, algumas necessitaram de intervenções, no sentido de explicar o que eu estava perguntando.

**Quadro 1.** Interlocutores da pesquisa

<b>Grupos</b>	<b>Interlocutores<sup>31</sup></b>
Equipe Pedagógica e Docente	Clarysse; Dayane; Janete; Kesley; Lara; Lian; Rosely; Tatiana; Mara; André; Sônia; Bianca.
Pais/mães/responsáveis	Adriana; Eduardo; Lília; Marília; Shaiana.
Estudantes	Igor; Gabriel; Maria Helena; Mateus; Miguel; Talles.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2022/2023.

<sup>31</sup>Os interlocutores optaram pela autenticidade de seus nomes reais, com exceção de Bianca que optou pelo uso de pseudônimo.



### 2.6.2 Participantes da pesquisa—equipe pedagógica e docente

A primeira participante desta pesquisa que foi entrevistada é Lara<sup>32</sup>. Ela possui experiência como professora pedagoga no ensino fundamental I (anos iniciais) e no magistério. É diretora geral da escola Alto do Morro, papel que desempenha há anos. Tem contato com o inglês por meio de familiares que falam a língua inglesa e moram no exterior, além do envolvimento com a língua inglesa a partir do Programa Educação Bilíngue implantado na instituição. Lara comentou que compreende e lê bem em inglês, mas que fala muito pouco. Ela diz que o programa “vai abrir horizontes” para os/as estudantes e que isso é, também, um “ganho enorme para a comunidade” pesquisada. A diretora fala que percebe o quanto os/as estudantes são engajados e interagem bem com a “segunda língua” e o tanto que eles/as gostam de aprender inglês.

O segundo participante entrevistado é Lian, foi professor de Educação Física e, atualmente, é coordenador pedagógico no ensino fundamental I (anos iniciais). Inicialmente, ele comentou que ocorreram “conflitos por questões de espaço e metodologias diferentes entre pedagogas/os e professores/as de inglês”. Entretanto, diz que os/as estudantes têm “evoluído na segunda língua” e que os/as “vê falando inglês no dia a dia do cotidiano escolar”. Lian conta que passou a ter “maior contato com o inglês” a partir do Programa Educação Bilíngue e comenta estar gostando bastante.

A terceira entrevistada é Rosely, pedagoga. Ela também possui experiência na Educação Especial e, atualmente, é psicopedagoga em outra unidade escolar. Tem ascendência francesa, porém não teve/tem vivências com essa língua. Seu primeiro contato com inglês foi no ensino fundamental/médio e durante sua participação como pedagoga no Programa Educação Bilíngue da escola campo de pesquisa. Rosely diz que, devido à pandemia, sua experiência inicial foi “ruim por conta do modelo de ensino remoto” imposto pela Secretaria. Mas, quando voltou às atividades presenciais, em 2021, gostou do programa, porque acha que os/as estudantes “evoluem muito [na aprendizagem das] duas línguas, materna e segunda língua”. Quando questionada sobre o que compreendia por educação bilíngue ela respondeu: “[é] a atuação de duas línguas ao mesmo tempo, materna e segunda língua.”

A quarta entrevistada é Janete, pedagoga. Ela estudou inglês durante o ensino fundamental e médio, mas diz que “não memorizou muita coisa”. Seu primeiro contato cotidiano com a língua inglesa foi no Programa Educação Bilíngue numa outra unidade escolar.

---

<sup>32</sup>Lara exerceu a função de diretora da instituição até 2022.

Ela disse que não tem contato com outras línguas, além do inglês, dentro do programa. Atualmente é bibliotecária na escola, mas enfatiza que o curto período que passou em sala de aula, presenciando o programa, foi algo “enriquecedor”, porque, segundo ela, é “muito importante esse contato com outra língua desde cedo, principalmente o inglês, que está cada vez mais procurado” e por perceber o “quanto eles/as se interessam e gostam de aprender por ser diferente, por ser uma coisa nova”. No entanto, Janete explica que, por conta da obrigatoriedade da alfabetização, “há dificuldade em trabalhar nas duas línguas ao mesmo tempo e, por se tratar da educação bilíngue pública, não há recursos pedagógicos para colaborar com efetivação do ensino de inglês”. Quando questionada sobre o que compreendia por educação bilíngue ela respondeu: “trabalhar dois idiomas na escola”.

Dayane é pedagoga. Ela tem experiência com o ensino fundamental I (anos iniciais) e com a Educação Especial. Estudou inglês durante o ensino fundamental e médio, além de ter feito um curso nessa língua o qual, segundo ela, não chegou a finalizar. Após esse período, seu contato diário com o inglês retornou por conta do Programa Educação Bilíngue. Dayane diz que, inicialmente, não compreendeu esse formato de educação bilíngue, uma vez que “a cobrança é em cima da alfabetização e que o foco sempre é no português”.

O quinto entrevistado é Kesley. Ele é professor de inglês e trabalhou com o Programa Educação Bilíngue no ensino fundamental I (anos iniciais). Atualmente, o professor está em outra unidade escolar privada, porém participou da pesquisa antes de sua saída do campo investigado. Kesley estudou a língua inglesa no ensino fundamental, no médio e na graduação onde se formou em Letras- Inglês. Ele conta que a experiência de lecionar no programa não é boa pelas “disputas de espaço em sala de aula”. Diz que as pedagogas/os, em sua maioria, acham que os professores/as de inglês vão “tomar o lugar delas”. Kesley enfatiza que os professores/as de inglês, na educação bilíngue pública, “acabam virando pedagogos/as” e que “nós, professores/as de inglês, somos muito desvalorizados”. Quando questionado sobre o que compreendia por educação bilíngue, ele respondeu: “o ensino de competências ministradas em uma segunda língua, baseando-se em conceitos como *CLIL*, além do uso exclusivo do novo idioma.”

Clarysse, é a sexta entrevistada. Ela é professora de inglês. Tem ascendência italiana, mas não tem contato com essa língua. Leciona no ensino fundamental II (anos finais) em outra unidade escolar e para os anos iniciais na escola em que ocorre a pesquisa. Clarysse diz que sempre gostou da língua inglesa e que a estudou no ensino fundamental e médio, tendo depois decidido fazer a graduação em Letras – Inglês. Ela conta que sua experiência no programa “não tem sido fácil”. Diz que o tempo de aprendizagem é “muito curto” e que “na maioria do tempo,

as aulas são em português”. Clarysse conta que as crianças apresentam bastante dificuldade de ensino/aprendizagem e, por esse motivo, “o foco acaba sendo o português mesmo”. Quando questionada sobre o que compreendia por educação bilíngue, ela respondeu: “Na minha visão, a língua inglesa é muito importante, e aprender desde pequeno, ter esse contato com uma segunda língua, faz muita diferença, [porque] quando o aluno estiver maior já vai poder ter o conhecimento básico do inglês”.

Mara é professora de Educação Física. Ela leciona essa disciplina no ensino fundamental I (anos iniciais) há anos na escola pesquisada e comenta que não teve muitas experiências com a língua inglesa antes do Programa Educação Bilíngue. Estudou inglês durante o período escolar fundamental e médio. Posteriormente, não teve mais contato com a língua em ambientes formais de aprendizagem, porém consegue compreender a língua dentro de suas possibilidades. É ascendente de alemães, mas fala e entende pouco alemão porque está “muitos anos sem contato com essa língua”. Quando era pequena, a família com quem residia à época, usava pouco o português, e a comunicação entre os familiares era praticamente só em alemão. Mara conta que, inicialmente, não achou que daria certo “esse negócio de bilíngue”, e comenta que era preocupante porque “nem sabia com que ia trabalhar junto e como seria isso”. Com o passar do tempo, ela diz que, ao ver os/as estudantes falando inglês durante as aulas, mudou bastante seu ponto de vista e passou a ver mais sentido na aprendizagem da língua inglesa e no trabalho em conjunto. Mara diz que às vezes é difícil usar o inglês em todas as aulas de E.F., por conta dos comandos e movimentos que “mudam constantemente na hora da aula”.

André é professor de Ensino Religioso. Ele leciona essa disciplina no ensino fundamental I (anos iniciais) e no II (anos finais). O professor conta que sua experiência com o inglês está sendo junto ao programa e esse é seu terceiro ano atuando na educação bilíngue. André diz que precisaria ter “uma organização melhor no sentido de horários e de funcionamento do programa bilíngue” porque ele vê que “às vezes o professor/a de inglês não tem o espaço que precisa”. André comenta que acha muito legal ter o programa bilíngue “já no início” (no decorrer do ensino fundamental I), mas diz que “o professor/a de inglês tem que se dar bem com os professores/as regentes, senão não funciona”.

Sônia é a professora de Arte no ensino fundamental I (anos iniciais). Ela tem ascendência italiana. Diz que não tinha contato direto com o inglês antes do Programa Educação Bilíngue ocorrer na escola Alto do Morro e que também não fala outras línguas. Comenta que sua experiência tem sido “maravilhosa” e que “adora fazer parte desse programa, por ver o envolvimento dos estudantes em sala de aula com o inglês”. Ela também acredita que o inglês

tem “corroborado para a melhoria no ensino e aprendizagem dos estudantes nas outras disciplinas”, inclusive a dela. Sônia comenta que acha o “máximo ter dois professores/as em sala” e que não se importa em “dividir o mesmo espaço”. Mas diz perceber que “alguns não gostam disso”, o que é “uma pena”. Ela diz que é “muito importante o inglês para as crianças logo no começo”, no decorrer do ensino fundamental I. Ela fala também que são “divertidas” as aulas e que sente “falta de estar junto com os professores/as de inglês em todas as aulas”. A professora Sônia enfatiza que, às vezes, os/as estudantes vêm falar em inglês com ela e que ela não entende, porém eles mesmos já explicam o que querem dizer.

Tatiana é pedagoga há anos na escola campo de pesquisa. Ela comenta que chegou a fazer um curso de inglês, além de ter tido contato com essa língua no ensino fundamental, médio e na atualidade com programa bilíngue. A pedagoga é ascendente de alemães, mas fala e entende muito pouco essa língua. Diz que, na infância o pai falava, por vezes, em alemão com ela e destaca: “mas com a minha mãe ele não falava, era só comigo”. Tatiana conta sobre como se sentia nesse período de sua vida: “Eu tinha um grande preconceito, eu odiava o alemão”. Por esse motivo ela diz que não gostava de visitar certos familiares “porque eles/as só falavam em alemão e era chato, eu não entendia quase nada e parecia que era usado só para falar mal da gente”. Ela fala que “foi muito tranquilo” se adaptar a esse programa e que “não vê problemas nisso”, mas reconhece que alguns pedagogos/as “não dão liberdade” para os professores/as de inglês trabalharem e que, inclusive, “não gostam do bilíngue”. Disse saber que o tempo com a Língua Inglesa é limitado em sala de aula por conta da quantidade de conteúdo a serem trabalhados em português. A pedagoga fala que os/as estudantes “falam bastante em inglês” e que isso é importante para eles/as. Tatiana acredita que, para os/as estudantes, especialmente dessa comunidade, o programa é uma “oportunidade única”.

### **2.6.3 Pais/mães ou responsáveis pelos estudantes**

Adriana é mãe de Igor. Ela conta que a família não interage em outras línguas, mas que o pai de Igor tem ascendência alemã e fala “um pouco” de alemão com os avós do estudante. Diz que, na residência, o único falante de inglês é o Igor e que o vê, desde o primeiro ano, “cantando as músicas aprendidas na escola e falando cada palavra ou atividade nova que aprende em inglês”. Adriana comenta que optou por manter o estudante nessa escola porque tem o Programa Educação Bilíngue e diz que “ele ama o inglês e a *teacher* dele”. Ela menciona que cogitou a hipótese de pôr o filho numa escola de idiomas para que ele tenha mais contato com a língua, mas que os valores não são acessíveis no momento. Adriana diz que a educação

bilíngue tem sido muito produtiva, uma vez que “eles já iniciam os estudos com uma língua diferente e, para o futuro, isso é essencial.” Ao final da entrevista comenta que o inglês é “a língua mais procurada ultimamente” e que são “poucas pessoas que falam”.

Eduardo e Lilia são os pais de Miguel. Eles residiam na Bahia e atualmente moram em Blumenau. Ambos comentaram que o padrinho, por quem Miguel tem grande afeição, fala inglês e que eles conversam sobre as coisas que o estudante aprendeu na escola. Dizem que Miguel vive o inglês no seu dia a dia, além do ambiente escolar. Lilia conta que, depois do Programa Educação Bilíngue, o estudante passou a despertar o interesse por outras línguas e sempre tem curiosidade de perguntar coisas do tipo: “mãe, em tal país, fala que língua?”, e diz que “tudo que Miguel fala ele volta ao que aprendeu no inglês”. Por exemplo, “se tem contato com algum animal, ele já quer falar em inglês; se o tempo está mais frio, ele quer falar em inglês”. Eduardo diz que Miguel “quer levar o Pedro (irmão mais novo) para os Estados Unidos porque ele já sabe falar inglês”. Ele também comenta que ao passar pela frente de alguns lugares ou ao ver placas, o filho faz associações entre inglês e português, de forma a ampliar seu vocabulário. Ao final da entrevista, os pais do estudante comentam que ele fala bastante sobre como está o tempo: “hum, deixa eu lembrar *it is sunny*, né?” e sobre os sentimentos aprendidos na língua inglesa: “acho que os que ele usa mais são: *good, happy, sad, hungry e tired* [risos]. Esses até a gente já sabe”. Eles dizem que “Miguel adora as aulas de inglês e a *teacher*” e que a “educação bilíngue tem sido muito bom para ele”.

Marília é mãe de Maria Helena. Ela conta que “achou maravilhoso o Programa Educação Bilíngue”. Diz que, como a família mora em um bairro distante, só mantém a filha na escola “por conta do inglês”, por ser o “diferencial” e ainda por ver que o interesse dela começou a aumentar gradativamente desde o primeiro ano com a educação bilíngue. Marília explica que “Maria Helena chega em casa com as novidades sobre o que aprendeu em inglês na escola, cantando as músicas mesmo a família não entendendo muitas coisas”. Ela fala também que “o inglês no bilíngue não é uma coisa forçada do tipo: você tem que aprender isso; é coisas que ela grava porque acredito que é divertido e por gostar muito da professora”. A mãe de Maria Helena diz que a “educação bilíngue devia ter em todas as escolas porque é um diferencial muito grande, é maravilhoso” e que, quando for mais oferecida nesta escola, vai procurar outra escola “para ela continuar aprimorando o inglês”. Relata ainda que, no seu tempo escolar, tinha “uma aulinha por semana”, e os alunos tinham “interesse zero”. Marília finaliza dizendo que acredita ser a forma de ensino que despertou ainda mais o interesse da filha pelo inglês, pois conta que, quando Maria Helena era menor, ela tentava ensinar e a filha “não aprendia de jeito

nenhum”. E complementa que ficaria muito triste se o projeto bilíngue acabasse, porque é “muito legal mesmo”.

Shaiana é mãe de Gabriel. Ela conta que “Gabriel quer falar em inglês com todo mundo de casa”, comenta que o estudante “envolve mãe, pai, irmão, tios e os avós e quer que eles falem em inglês também, e quando a família não sabe, ele explica como é”. Comentou que o estudante usa mais o inglês do que o irmão mais velho, que estudou na mesma escola, porém não contemplado com o Programa Educação Bilíngue. Shaiana fala que Gabriel “ama as aulas de inglês” e que cada vez se mostra mais interessado e com mais vontade de “descobrir as coisas sobre essa língua”. Diz ainda que ele se dedica muito e “sempre canta e conta coisas que aprendeu na escola”. Shaiana comenta que o filho pergunta para ela “*you love eu?*” e diz que ela precisa responder “*Yes ou No*” [risos]. Shaiana também conta que tudo que o filho aprendeu na língua inglesa foi durante o Programa Educação Bilíngue na escola e que ele fica pesquisando vídeos em inglês em casa “porque tem que treinar”. Por fim, ela comenta que a família viu o bilíngue no desenvolvimento do estudante de maneira muito positiva e que espera que ele continue assim, interessado em aprender.

#### **2.6.4 Estudantes do 2º ano B**

Gabriel tem 7 anos de idade. O estudante é bastante curioso, tem grande interesse e habilidade de compreensão acerca das atividades de inglês desde o primeiro ano. Interage bem nas aulas e quer participar de tudo que é proposto em sala. Ele diz que quer aprender inglês para ir para os Estados Unidos”

Igor tem 7 anos de idade. Adora a língua inglesa e compreende com facilidade os conteúdos abordados em sala de aula. É um tanto tímido, mas usa o inglês nas aulas e sempre traz curiosidades do dia a dia para a escola. Igor diz que acha “*happy*” estudar numa escola que tem o Programa Educação Bilíngue. Ele diz que o pai está aprendendo alemão, que ele fala em inglês e que “isso é muito legal”. Igor diz que não se confunde nas aulas porque “quando é inglês é inglês e quando é português é português”.

Maria Helena tem 7 anos de idade e estuda nessa escola com o Programa Educação Bilíngue desde o primeiro ano. A estudante adora o inglês e compreende as atividades propostas na língua inglesa com facilidade. Participa de todos os trabalhos propostos com entusiasmo e diz: “depois que eu aprender inglês, quero aprender outras línguas também”. Completa que quer aprender espanhol, porque viu num aplicativo do celular do seu primo. Maria Helena diz que acha que aprende “mais português porque já é a sua língua”.

Mateus tem 7 anos de idade e participa do Programa Educação Bilíngue desde o primeiro ano. O estudante se interessa pelas atividades de inglês e entende com tranquilidade. Interage bem nas aulas e participa de tudo que é proposto em sala. Ele diz que gosta de aprender inglês porque “é diferente do português”. Diz também que aprender inglês é “*happy, good e wonderful*”.

Miguel tem 7 anos de idade e participa do Programa Educação Bilíngue desde o primeiro ano. É muito participativo e interage entusiasmado nas atividades propostas. Sempre fala “eu adoro o inglês”. Bastante curioso, faz perguntas buscando relacionar o que aprende nas duas línguas (português e inglês) dentro e fora da sala de aula. Miguel diz que quer ir para os Estados Unidos com o Pedro (seu irmão menor) para poder mostrar os “super-heróis fantasiados”.

Talles tem 7 anos de idade e participa do Programa Educação Bilíngue desde o primeiro ano. O estudante tem grande facilidade de compreensão e interage bem com a língua inglesa. É curioso e percebe o inglês ao seu redor, trazendo muitas perguntas do cotidiano para sala de aula. Reproduz em inglês falas de jogos, desenhos ou filmes. Faz escritas espontâneas e desenhos em seu caderno, sempre com algum dado ou característica na língua inglesa. Talles diz que quer aprender inglês para ir para os Estados Unidos ou para o Canadá porque lá eles “falam mais inglês do que aqui”. E pergunta “é um inglês tipo estadunidense?”.

Entre os professores/as convidados/as a participar da pesquisa, dois não responderam ao convite. Os dados de fala gravados foram transcritos pela pesquisadora. Abaixo, apresento um quadro com a intenção de especificar os demais instrumentos deste estudo.

**Quadro 2.** Instrumentos da pesquisa

<b>Dados</b>
Entrevistas
Gravações em áudios
Geração de dados
Observações participante
Registros fotográficos
Notas de campo
Conversas informais
Leis, decretos e documentos oficiais
Análise documental
A sala de aula bilíngue
Seleção de materiais

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2022/2023.

Uma vez descritos os dados reunidos em campo, no próximo capítulo, passo para os pressupostos teóricos e para as discussões e análises da educação bilíngue e tipos de bilinguismos, uma vez que o inglês é a primeira opção de língua adicional na escola. Dessa forma, discuto questões macro que influenciam o contexto micro analisado no presente trabalho.



### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

#### 3.1 O BILINGUISMO NA MODERNIDADE RECENTE

Moita Lopes (2006, 2008) argumenta que, na era tecnológica cada vez mais híbrida e fluida, as práticas e papéis escolares ‘tradicionais’ são esquematizados dentro de padrões rígidos e com pouco escopo para performances em programas de educação bilíngue. Apesar desses padrões rígidos, os indivíduos têm a capacidade de agir de forma não convencional e essa capacidade fica mais visível na modernidade recente. Os/as estudantes e os profissionais envolvidos nessa realidade trazem para o cenário escolar, práticas conflitantes, culturais e/ou identitárias que se opõem a práticas dominantes (Gadioli, 2012). Segundo Moita Lopes,

[...] 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 nossa performance (Moita Lopes, 2008, p. 326).

Diante disso, a comunidade educacional necessita adaptar-se às mudanças exigidas pela contemporaneidade, engajando-se nessas negociações, a fim de que professores/as e estudantes experimentem e construam identidades híbridas e complexas que ultrapassem regulamentações de escolas tradicionais, de forma a (res)significar suas práticas.

Junto de Gadioli (2012) e Schlatter e Garcez, (2012), entendo que as aulas de línguas adicionais (doravante LA), podem proporcionar ao sujeito essa ressignificação das práticas, a relação com novas culturas e identidades (Makoni; Pennycook, 2007; García, 2009), as quais estão intrinsecamente vinculadas à língua(gem) (Moita Lopes, 2010) e nela ganham significados. Segundo Gadioli, “ao usar uma língua adicional, [...] esses significados e identidades entram em um novo plano que se expande e que se conflita com a língua materna.” (Gadioli, 2012, p. 26).

À vista disso, a comunidade escolar bilíngue deve buscar contemplar as diferentes línguas que compõem seu entorno. Desse modo, estudantes poderão vivenciar essas línguas por meio de experiências interculturais, além de expandir seus repertórios linguísticos (Blommaert; Backus, 2013; Hymes, 2014; Busch, 2015), uma vez que terão oportunidade de desenvolveras línguas já existentes em seu repertório.

### 3.2 A BUSCA POR UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

De fato, não há como negar o imperialismo linguístico (Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2008) que rege a língua inglesa nas dimensões política, econômica, social e, primordialmente, educacional. Mas, com as mudanças da sociedade contemporânea, essa língua vem sendo desterritorializada e novas formas de apropriações locais ao redor do globo são difundidas, criando novas significações para o uso do inglês em contextos situados. Assim, esse uso passa a ser ressignificado por meio das práticas locais em que operam indivíduos bilíngues (Pennycook, 2010).

Com essas novas territorializações da língua ‘estrangeira’ (Canagarajah, 2009), faz-se necessário ampliar visões acerca dos falantes de inglês, uma vez que o ensino da Língua Inglesa tem propósitos diversificados e apropriados para cada cenário. Moita Lopes (2008, p. 309) demonstra essa perspectiva enfatizando que o inglês “possibilita a reinvenção da vida local não como mímica de designs globais, mas como possibilidade de construir outra globalização, anti-hegemônica, em performances linguístico-identitárias inovadoras nos fluxos da fronteira”.

Ao considerar os papéis do inglês e a imposição de padrões imperialistas dessa língua no mundo, acontecem também novas formas de (re)apropriação e (re)adaptação para práticas locais situadas, tendo em vista que inúmeras pesquisas demonstram que há menos falantes “nativos” do que ‘não-nativos’ de inglês<sup>33</sup>. Como bem nos diz Rajagopalan (2008), temos de estar conscientes de que a língua é dinamicamente vigorosa e nunca vai se manter inalterada. Todas as línguas e dialetos devem ser apreciados pelo que representam e pelo que significam para aqueles que as falam; nenhuma é melhor ou mais valiosa que a outra, pelo menos linguisticamente. A intenção não é desvalorizar os falantes nativos de inglês, mas sim valorizar todas as variedades da língua, que são o resultado do papel do inglês como língua global.

Reconhecer novas ordens comunicativas (Rampton, 2006), traz para a realidade práticas de língua(gem) adaptadas às expectativas locais que se diferem de práticas dominantes, podendo reconstruir a língua(gem), à medida que as novas práticas linguísticas ganham voz nessa língua. Ao ‘ganhar voz nessa língua’, usuários produzem identidades dinamicamente na interação com falantes nativos e não-nativos de inglês e usam a língua para construir novas práticas sociais situadas a partir do lugar em que acontece o ensino/aprendizagem da língua inglesa (García, 2009; Pennycook, 2010; Canagarajah, 2013b; Cavalcanti, 2014).

---

<sup>33</sup>Segundo o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), o inglês tem 1.132.366.680, dos quais 379.007.140 são falantes nativos (IPOL, 2020).

Assim, práticas sociais têm caráter contingente aos contextos em que se manifestam. Afinal de contas, “práticas que perpassam e (re)significam diretrizes dominantes em uma determinada comunidade podem se adequar às diretrizes de outro grupo social” (Gadioli, 2012, p. 27).

Ao seguir esse paradigma, o bilinguismo<sup>34</sup> passa a não ser mais visto como um sistema cognitivo dividido em dois compartimentos linguísticos, e sim a partir de práticas de língua(gem) como um fenômeno “fluido, complexo e dinâmico”<sup>35</sup> (Zavala, 2018, p. 1318) em que sujeitos se engajam e constroem sentido para suas comunicações nos diversos contextos de vida em que estão inseridos. Nas palavras da autora:

A perspectiva da prática social revela que a comunicação cruza línguas nomeadas, que falantes utilizam repertórios diversos de recursos semióticos, que um bilinguismo equilibrado ou uma competência igual em ambas as línguas dificilmente responde às trajetórias heterogêneas dos bilíngues e que a mistura e alternância é a norma e não precisa ser justificada (Zavala, 2018, p. 1318)<sup>36</sup>

Tomar a língua(gem) como prática social implica perceber o bilinguismo ou multilinguismo, em termos de repertórios linguísticos ou recursos comunicativos (Blommaert; Backus, 2012; Rymes, 2014; Busch, 2015; Canagarajah, 2013B; García, 2009; Heller, 2007), que mudam de acordo com a necessidade, experiência de vida e contato com a língua.

Blommaert e Backus (2012) apontam que o termo repertório foi primeiramente utilizado na sociolinguística por Gumperz e Hymes (1972), referindo-se à “totalidade de recursos linguísticos [...] disponíveis aos membros de uma comunidade em particular” (Gumperz; Hymes, 1972 apud Blommaert; Backus, 2012, p. 2). O termo era, então, restrito a uma determinada comunidade de fala.

Na modernidade recente, os usos desse termo servem para orientar estudos relacionados às práticas de linguagem em contextos reais em que interagem indivíduos bilíngues. O termo é utilizado também para se referir aos recursos linguísticos e semióticos disponíveis aos falantes, os quais são desvinculados de países, línguas ou comunidades diversas.

O mesmo termo é utilizado por Busch (2015). De acordo com a autora, os repertórios são as línguas/linguagens que nos constituem. São um tipo de dado biográfico que muda

<sup>34</sup>Os tipos de bilinguismo serão discutidos na seção 3.4.1 deste capítulo.

<sup>35</sup>No original: “Fluid, complex and dynamic”.

<sup>36</sup>No original: “The social practice perspective reveals that communication crosses named languages, that speakers use diverse repertoires of semiotic resources that a balanced bilingualism or an equal competence in both languages hardly corresponds to the heterogeneous trajectories of bilinguals (or translanguaging) and that mixed and alternation is the norm and does not need to be justified”.

conforme cada necessidade específica, experiências vividas e contato com a língua. Segundo Busch, as línguas não se atrapalham nem se fragmentam, mas formam o repertório linguístico do sujeito. Assim, esses repertórios se constituem de múltiplas formas, no que a autora denomina “experiência vivida da língua” (Busch, 2015, p. 7) que reflete a trajetória e a complexidade das vivências linguísticas de um indivíduo ao longo de sua vida.

Nesse sentido, Busch enfatiza que o termo repertório deve ser expandido incluindo duas principais dimensões: “ideologias linguísticas e experiência vivida da língua” (Busch, 2015, p. 7). A autora critica as divisões entre primeira e segunda língua, as quais são socialmente nomeadas L1 e L2<sup>37</sup>, já que essas divisões constroem uma ideia de seleção entre língua ou código certo para cada contexto ou situação, tipo uma “caixa de ferramentas” (Busch, 2015, p. 7) que abrimos, retiramos o objeto que queremos usar e depois o devolvemos à caixa, só tornando a utilizá-lo novamente se houver necessidade.

Pesquisas relacionadas ao bilinguismo devem manter o foco nas práticas linguísticas dos falantes em estudo (Busch, 2015). Desse modo, divisões clássicas entre primeira e segunda língua são irrelevantes, uma vez que os sujeitos bilíngues e os tipos de bilinguismos, criados a partir dessas divisões não serão capazes de explicar experiências vividas e identitárias, além das práticas linguísticas experimentadas pelos sujeitos em sua condição bilíngue.

Não há limitação para um falante, na sua condição de bilíngue, que seja ditada por regras gramaticais e pelos conhecimentos de convenções sociais (Busch, 2015). Em vez disso, línguas ou formas de falar particulares possuem conotações emocionais ou ideológicas indisponíveis, ou parcialmente disponíveis, em momentos específicos.

Assim, os repertórios não são determinados somente por recursos linguísticos que já possuímos, mas também por aqueles que não temos. Busch ainda explica que o repertório linguístico é uma “heteroglossia de limites e potencialidades” (Busch, 2015, p. 14). Ou seja, outras situações comunicativas entre as línguas revezam-se, interferem-se mutuamente e entrelaçam-se para formar algo novo. Mas, de uma forma ou de outra, os repertórios estão sempre lá. De acordo com a autora, o repertório não se direciona somente para o passado de nossa biografia linguística, “que deixou para trás seus traços e cicatrizes”, e sim converge-se para o futuro, antecipando e projetando “situações futuras e eventos que estamos nos preparando para enfrentar” (Busch, 2015, p. 14).

---

<sup>37</sup>Esses termos são comumente utilizados em formações continuadas e no contexto pesquisado. O termo L2, nesse caso, representa as línguas adicionais (Inglês/Alemão/Libras) e o termo L1 representa a língua ‘materna’ (português). Opto por não usar esses termos na pesquisa, exceto quando forem citados nos documentos aqui utilizados, uma vez que tais termos promovem divisão/seleção das línguas ensinadas na escola (Busch, 2015; García, 2009).

Portanto, enfatizo a discussão de língua como um percurso de vida que o sujeito cria ao experimentar e vivenciar acontecimentos no contexto que está inserido. Essa concepção de repertório linguístico foi usada como base para analisar grande parte dos dados dessa pesquisa, uma vez que vem ao encontro ao entendimento que tenho sobre a educação de línguas, a qual engloba vários tipos de experiências emocionais, corporais e vivências com os outros.

### 3.3 LÍNGUA(GEM) COMO PRÁTICA SOCIAL LOCAL

Diante do exposto, adoto nessa pesquisa a concepção de língua(gem) como prática social localmente situada e discorro sobre as implicações que isso tem para conceitos como falante nativo/não-nativo (Canagarajah, 2006,2007; Rajagopalan, 2003,2004) e imperialismo linguístico (Canagarajah, 1999; Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2006,2008). Pretendo mostrar de que forma, na modernidade recente (Moita Lopes, 2006; Rampton, 2006), o inglês como língua adicional “pode funcionar enquanto mecanismo de comunicação sem separação rígida entre as línguas utilizadas pelos seus falantes, considerando a cultura e o meio social em que estes falantes estão inseridos” (Gadioli, 2012, p. 27).

Compreendo a língua(gem) como prática social (García, 2009; Pennycook, 2010), e que a constituição dessa língua implica aspectos socioculturais intrínsecos a ela. Pennycook (2010, p. 2) sugere que língua(gem) é mais bem entendida como um ato social emergente, em vez de algo externo que adquirimos e reproduzimos, ou seja, “uma parte material da vida sociocultural, ao invés de uma entidade abstrata”<sup>38</sup>. Assim, uma língua constitui-se nomeio social em que seus falantes fazem uso dela.

É, então, a partir da grande complexidade de conceitos que permeiam a língua(gem) e seu uso, que Pennycook enaltece o termo prática<sup>39</sup>, ao invés de “sistemas, estruturas, ou discursos”<sup>40</sup> (Pennycook, 2010, p. 22). O autor reflete o significado da língua(gem) em seu caráter eminente social ao questionar “como utilizamos a linguagem da forma que utilizamos”, a fim de “explorar o significado de uma reorientação do nosso pensamento sobre o papel da linguagem no mundo” (Pennycook, 2010 apud Lucena, 2015, p. 70).

O termo *prática*, nesse sentido, não é uma oposição à teoria ou as estruturas da linguagem (Lucena, 2015), mas sim uma forma de buscar conexões entre pensamentos e ações

<sup>38</sup>No original: “A material part of social and cultural life rather than [...] an abstract entity”.

<sup>39</sup>“O crescente uso do termo prática, segundo Pennycook, está relacionado com o fato de questionarmos a produção e organização da linguagem como uma relação entre ação humana e as questões sociais, culturais e ideológicas que envolvem seu papel no mundo” (Lucena, 2015, p. 69).

<sup>40</sup>No original: “Systems, structures or discourses”.

dos indivíduos nos contextos linguísticos e transculturais, em que as “línguas em uso, muitas vezes, não são reconhecidas” (Cavalcanti, 2011, p. 172). Portanto, torna-se necessário equacionar um mundo real da ação humana para compreender as práticas locais situadas, respondendo a questionamentos do tipo: “como indivíduos sabem fazer o que eles fazem no contexto em que operam?” (Lucena, 2015, p. 70).

Contemplar a língua(gem) como prática não é vê-la como uma estrutura pronta, e sim como um produto co-criado a partir das interações sociais e constituintes do fazer social em que o falante é, de acordo com Gadioli (2012, p. 28), “o produtor da uma língua e não consumidor”. Sendo produtor, o sujeito passa a realizar as “coisas no mundo com essa língua” (Gadioli, 2012, p. 28), sem se preocupar com métodos sistemáticos, estruturas e discursos preestabelecidos.

Rajagopalan (2003), diz que autores como Phillipson (1992) e Pennycook (1994, 1998) chamam atenção para as fortes “conotações ideológicas” no ensino de línguas [adicionais] e sua dimensão colonialista. O autor diz que:

Phillipson entende que o imperialismo linguístico faz parte daquilo que se convencionou chamar de “linguiscismo” termo que se refere às ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar, e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material como não material) entre grupos demarcados com base linguística (Rajagopalan, 2003, p. 66).

Rajagopalan explica que o ensino de línguas está fixado numa “competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua” (Rajagopalan, 2003, p. 67). Com essa premissa inicial no campo do ensino de línguas, nenhum falante não-nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. De acordo com o autor, isso naturalmente fez com que esse campo fosse, durante muito tempo, considerado um “empreendimento com um objetivo inatingível – não só na prática, como também em princípio” (Rajagopalan, 2003, p. 67).

Segundo Rajagopalan (2003,2004), o falante nativo é um produto do imaginário teórico, não existindo na vida cotidiana. O autor ainda enfatiza que “o ‘inglês mundial’ pertence a todos que o falam, mas não é a língua materna de ninguém” (Rajagopalan, 2004, p. 112). Assim, é possível reconhecer que as práticas de língua(gem) ocorrem no cotidiano escolar, não só na sala de aula, mas também momentos e interações sociais.

As comunidades de prática ocorrem de várias maneiras, seja em programas de televisão, mídias sociais, ambientes escolares ou até mesmo na interação comum entre dois falantes (Gadioli, 2012). Ao se entender que a língua não é um sistema rígido e preconcebido, o próprio conceito de língua é destruído, como aponta Pennycook (2010). Nessas comunidades,

os atores sociais se engajam em práticas locais situadas, construindo suas próprias significações, as quais emergem da interação entre os envolvidos que abarque a linguagem em espaços onde esses sujeitos vivem e realizam suas práticas, pois segundo Pennycook (2010, p. 128) “tudo acontece localmente. Por mais global que seja uma prática, ela pode ainda acontecer localmente”<sup>41</sup>. Dentro dessa discussão, o uso da língua tendo como referência “falantes nativos nos colocaria diante de uma referência monolítica da língua(gem)” (Gadioli, 2012, p. 28).

A partir dessa discussão, expresso, juntamente com Pennycook (2010), que a diversidade cotidiana é um emaranhamento espacial multilíngue, multimodal e multissensorial de relações materiais, que podem estar ligadas a um determinado lugar em particular, mas também podem acontecer, simultaneamente, em diferentes espaços.

O enfoque nesses espaços escolares situados permite-nos ver como as línguas fazem parte de um conjunto vasto de relações sociais, políticas e materiais (Pennycook, 2010). Ao considerar esse espaço específico, localizado e contingente da interação em língua inglesa, primordialmente na escola pública, “o conceito de falante nativo torna-se frágil e a necessidade de a língua se adequar aos propósitos dos falantes é enfatizada, fazendo-se necessário um novo olhar para *performances* em língua adicional” (Gadioli, 2012, p. 29).

No modelo chamado de Inglês como Língua Franca (ILF), sobre o qual discorro na sequência, o nativo é tido como parâmetro no sentido de ser oficialmente excluído desse modelo, e qualquer interação com um falante considerado nativo não faz parte das análises desta pesquisa (Cardoso, 2015).

Rajagopalan (2003) julga os termos “nativo” ou “não-nativo” incoerentes em relação a qualquer língua específica, uma vez que esses termos não reconhecem a realidade do mundo no qual o bilinguismo é a norma em muitas comunidades. No entanto, o termo nativo é tão fortemente arraigado na sociedade que há pouca abertura para o surgimento de novas categorias mistas. Sua iterabilidade é tão difícil de ser questionada porque, como nos diz Cardoso (2015), muitas certezas “sobrevivem sem contestação anos a fio e gozam de um *status* privilegiado, comparável a dogmas inquestionáveis que visam nortear seitas e diversas formas de controle em massa” (Cardoso, 2015, p. 50).

Para Rajagopalan, segundo a visão teórica de Chomsky, a noção de competência do falante nativo é perfeita. Nessa visão, “o falante nativo compreende sua língua e pronto” (Rajagopalan, 2003, p. 67). Cabe ao estudante fazer o possível para se aproximar da competência donativo, que é inatingível. O autor julga que o conceito de nativo emergiu sob a

---

<sup>41</sup>“Everything happens locally. However global a practice may be, it still happens locally”.

luz da teoria chomskyana como um “ser cartesianamente onipotente” (Rajagopalan, 2003, p. 68). No caso do ensino de inglês, 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). Entretanto,

num mundo globalizado que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre povos, o multilinguismo adquire novas conotações. O cidadão desse novo mundo é emergente, é por definição multilíngue. O multilinguismo como língua franca já se tornou uma realidade (Rajagopalan, 2003, p. 69).

A realidade citada por Rajagopalan (2003) faz-se presente em documentos orientadores como a BNCC. Esse documento faz referência ao Inglês como Língua Franca (ILF), conceito e campo científico plenamente consolidados. Canagarajah (2006) também se refere ao ILF ao tratar das interações entre sujeitos que não têm o inglês como língua materna. Peixoto e Siqueira (2019) também utilizam o conceito de ILF ao mostrar que “o inglês alcançou o outrora inimaginável *status* de língua franca global, servindo de idioma de integração entre povos de praticamente todo o planeta” (Peixoto; Siqueira, 2019, p. 210).

A noção de Inglês como Língua Franca desobriga os usuários da língua de pertencer a determinados grupos ou modelos pré-moldados, e a proficiência é relativa a cada prática social situada. Alinhada com o que diz Pennycook (2010) e Canagarajah (2006), compreendo a produção da língua(gem) como multimodal, multissensorial, multilateral e, portanto, multidimensional.

No contexto da educação bilíngue, às interações são construídas localmente (García, 2009; 2014). Isso significa dizer que o ensino de inglês supõe que a língua(gem) necessita ser alinhada às necessidades interacionais dos interlocutores, e a proficiência advém do sucesso dessas interações em si.

Como Moita Lopes (2008), opto pelo uso do termo “inglês global”, descentralizado e utilizado em *performances* locais, como lugar de recriação de uma anti-hegemonia e de novos discursos, que podem 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).



Concordo com Moita Lopes (2008) quando diz que precisamos “construir outro tipo de globalização”, condizente com a realidade que vivemos. É assim que Lucena (2016, p. 363) também se posiciona:

O repertório linguístico já existente dos educandos é formado socialmente por outras línguas cujas delimitações não correspondem aos limites rigidamente definidos pela escola, atende as demandas do mundo atual, que envolve mais e mais a comunicação transnacional. Agindo a serviço da interlocução em situações em que pouco importa a distinção entre nativo e estrangeiro, os alunos lançam mão de discursos em diferentes línguas para participar na sociedade contemporânea.

A educação bilíngue baseada na “cultura exotizada de países como os EUA, Canadá e Inglaterra” (Cardoso, 2015, p. 50) é muito comum no meio educacional, primordialmente, em escolas particulares. Mas é possível “destronar o nativo através de uma educação de línguas crítica, que leve professores/as e estudantes a problematizar questões relacionadas ao valor de diferentes tipos de bilinguismo e diferentes línguas” (Cardoso, 2015, p. 51).

Na próxima seção, discuto os diferentes modelos de análise que buscam entender a forma da educação bilíngue e ideologias subjacentes a esses diferentes modelos.

### 3.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE



**Figura 14.** Duas línguas?  
Fonte: Efraim Leonardo, 2014.

Ao considerar que o uso da linguagem é um fenômeno social e cultural do mundo globalizado, que requer diferentes habilidades nos usos de diferentes línguas para agir no mundo físico e virtual em que nos encontramos (García, 2009; Menken; García, 2010; Canagarajah, 2010, 2013b; Cesar; Cavalcanti, 2007; Maher, 2007; Lucena, 2013), argumento

que a Educação Bilíngue apresenta especificidades que merecem ser repensadas e reinterpretadas. Um dos principais argumentos em relação à necessidade de “reimaginação” e expansão da compreensão da educação bilíngue (García, 2009, p. 9) é que “a complexidade do mundo moderno inclui situações em que duas ou mais línguas são usadas em combinações também bastante complexas”. De acordo com García (2009, p. 9) “no mundo globalizado de hoje, entendemos educação bilíngue como o tipo de educação em que mais de uma língua ou variedades de línguas são utilizadas, independente da combinação entre elas”.

Entretanto, a expressão educação bilíngue é uma etiqueta simples para um fenômeno complexo e que tem sido usada para caracterizar diferentes modos de educação bilíngue em que estudantes recebem instrução (ou parte da instrução) em uma língua distinta daquela de casa (García, 2009). Nessa abordagem, o termo é usado como um termo guarda-chuva em que também engloba a noção que é trazida pelo termo “educação multilíngue” ou “educação trilingue”. Nesse caso, “bilíngue”, do modo usado aqui, engloba todo o tipo de educação que envolve o uso de mais de uma língua (Lucena, 2013). A autora explica que a abordagem pode ser compreendida como uma prática educacional voltada para as necessidades de determinado público de aprender ou aperfeiçoar as línguas adicionais.

Cavalcanti (2007) também explana que essa necessidade poderá ser uma educação bilíngue de escolha /de elite, que é a modalidade que se prolifera, especialmente em centros mais urbanos, no Brasil; ou pode decorrer da realidade trazida pelo estudante de casa para dentro do ambiente escolar.

Concordo com Lucena (2013) que, na colisão de pessoas, de linguagem e de culturas (García, 2009), proporcionada também pela tecnologia desterritorializada, por mídias diversas atuando no espaço cibernético e pelas diásporas, foi possível que indivíduos tivessem acesso ao engajamento de novas formas de cultura popular (Pennycook, 2010, p. 84). Portanto, em um mundo em que as distâncias, as noções de tempo/espaço e de territórios estão profundamente alteradas (Cesar; Cavalcanti, 2007, p. 60), há que se (re)pensar sobre o modo como as ideias acerca da linguagem foram construídas e inventadas (Pennycook, 2010).

Nesse cenário de mudanças culturais e linguísticas não há como aceitar inscrições de culturas fixas. Na sociedade em fluxo, discursos pós-coloniais vão surgindo e pessoas vão resistindo a imposições e passam a ter uma agência em seus mundos, transgredindo e lutando contraposições hegemônicas. E é nesse contexto pós-colonial, de não submissão imperialista, que procuramos entender o fenômeno da aprendizagem de línguas (Lucena, 2013). Assim, da mesma forma que Lucena (2013), não concebo a “língua”, seja ela materna ou adicional, como um objeto idealizado a ser dominado. Ao contrário, procuro desarticular a concepção teórica de

essencialização da língua, procurando “a multiplicidade e complexidade linguística e natural em qualquer comunidade” (Cesar; Cavalcanti, 2007, p. 61). Alinhada com o pensamento de Lucena, de Cavalcanti e de outros teóricos, entendo que:

[se torna] necessário repensar a língua em função de categorias outras: os diversos tempos ao mesmo tempo, os corpos em suas múltiplas interações emblemas cambiantes, fragmentados, contraditórios, que respondem também por identidades contraditórias, constituídas num mundo de mesclagem cultural, linguística, onde as correntes migratórias e os movimentos sociais procuram definir outras relações (Cesar; Cavalcanti, 2007, p. 60).

Para ilustrar essa perspectiva de línguas, a metáfora do caleidoscópio foi utilizada por Cesar e Cavalcanti, uma vez que:

o caleidoscópio [...] [é] feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico (Cesar; Cavalcanti, 2007, p. 61).

As imagens vistas no caleidoscópio jamais serão as mesmas. O mesmo se aplica à língua, se considerada sua plasticidade e historicidade. Nesse sentido, um novo conceito de língua enfatiza a necessidade de que ela seja compreendida de maneira localmente situada. De acordo com Cesar e Cavalcanti (2007) essa imagem é apropriada para que possamos entender que língua é dinâmica, viva, fluida e está em constante transformação. Assim, necessita ser vista no modo como se apresenta no mundo ‘real’ e não em “um mundo perdido de identidades fixas e delineadas” (Rajagopalan, 2003, p. 27).

Nos termos de Lucena (2015), “é preciso [entender a língua] enquanto um processo dinâmico de negociações, interações e mediações que resultam em tentativas mútuas de fazer sentido”. Autores/as que corroboram e se alinham à mesma perspectiva são Shohamy (2006), Canagarajah(2013b), García (2009), Cavalcanti (2004, 2007), Maher (2007; 2013), entre outros que também defendem este entendimento. A partir dessa contextualização em que imprimimos nossa posição política e nossa perspectiva de língua(gem), que é ancorada no arcabouço da Linguística Aplicada, defendo, juntamente com Lucena (2013) e outros pesquisadores/as, que nossa visão de bilinguismo precisa ser revisitada, reimaginada ou reinventada.

### 3.5 DIFERENTES TIPOS DE BILINGUISMO

Uma vez que compreendemos a complexibilidade acerca das definições de bilinguismo, entendemos também que não seria diferente no Brasil a árdua tarefa de conceituar a educação bilíngue, um fenômeno que ocorre em diferentes lugares do mundo, de acordo com cada especificidade e necessidade.

Em vista disso, estudos contemporâneos apontam distintas classificações, tipologias e denominações sobre o sujeito bilíngue. Wei (2000) critica essa tentativa de categorizar esses sujeitos, pois o bilinguismo é um fenômeno dinâmico, que se transforma de acordo com diferentes aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos, ambientais, linguísticos e psicológicos (Megale, 2017). Assim, Megale (2017), baseado em Wei (2000), elaborou um quadro de definições comumente observadas em estudos de sujeitos bilíngues:

**Quadro 3.** Categorias de sujeitos bilíngues

<b>Tipo de sujeito bilíngue</b>	<b>Definição</b>
Bilíngue tardio	Indivíduo que adquiriu a segunda língua após a construção das bases linguísticas de sua primeira língua.
Bilíngue aditivo	Indivíduo cujo repertório linguístico compreende duas línguas que se combinam de modo complementar e enriquecedor
Ambilíngue, equilíngue, bilíngue balanceado, bilíngue simétrico e bilíngue total	Indivíduo que apresenta níveis semelhantes de competência nas duas línguas, geralmente, associados ao controle dos falantes nativos dessa língua.
Bilíngue ascendente	Indivíduo cuja habilidade de utilizar a segunda língua se desenvolve à medida que ele passa a fazer uso crescente dessa língua.
Bilíngue precoce e ou simultâneo	Indivíduo que adquiriu duas línguas na primeira infância
Bilíngue composto	Indivíduo que aprendeu as duas línguas ao mesmo tempo e, frequentemente, no mesmo contexto.
Bilíngue consecutivo ou bilíngue sucessivo	Indivíduo que aprendeu a segunda língua após o desenvolvimento da primeira língua
Bilíngue coordenado	Indivíduo que aprendeu cada uma das duas línguas em contextos diferentes.
Bilíngue diagonal	Indivíduo que é bilíngue na variedade padrão de uma língua e na variedade não padrão de outra.

Bilíngue dominante	Indivíduo com proficiência maior em uma das duas línguas, que é mais utilizada do que a outra.
Bilíngue não nativo	Indivíduo que imigrou para um país estrangeiro há um período considerável e que tem pouca oportunidade de utilizar sua primeira língua, usando mais a língua do país de imigração.
Bilíngue horizontal	Indivíduo que pode operar em duas línguas, com ou sem fluência para determinada tarefa.
Bilíngue incipiente	Indivíduo que está em um estágio inicial de bilinguismo, no qual uma língua não foi ainda totalmente desenvolvida.
Bilíngue minimalista	Indivíduo que sabe apenas poucas palavras ou frases na segunda língua.
Bilíngue natural ou bilíngue primário	Indivíduo que não passou por um processo de aprendizagem formal das duas línguas e que, portanto, não consegue traduzir ou interpretar com facilidade de uma língua para outra.
Bilíngue passivo, bilíngue assimétrico ou bilíngue receptivo	Indivíduo que entende uma segunda língua em sua modalidade oral ou escrita, mas que não necessariamente a fala ou escreve.
Bilíngue produtivo	Indivíduo que não apenas entende, mas também fala e, possivelmente, escreve em duas ou mais línguas
Bilíngue recessivo	Indivíduo que começou a ter dificuldade em entender ou se expressar em uma das línguas devido ao seu pouco uso.
Bilíngue secundário	Indivíduo cuja segunda língua foi adicionada à primeira por meio de instrução formal.
Semilíngue	Indivíduo que tem conhecimento insuficiente das duas línguas.
Bilíngue subordinado	Indivíduo que exibe interferência em sua segunda língua ao aplicar os padrões e regras de sua primeira língua a sua segunda língua.
Bilíngue subtrativo	Indivíduo que aprendeu a segunda língua à custa de sua primeira língua.
Bilíngue vertical	Indivíduo que é bilíngue em sua língua padrão e em um dialeto.

Fonte: Adaptado de Megale (2017, p. 44-45).

Meu objetivo ao reproduzir esse quadro não é discorrer sobre tais categorias de sujeitos bilíngues, mas sim demonstrar que autores/as e pesquisas ainda fazem uso dessas categorias e as utilizam para descrever supostas competências em primeira e segunda língua, numa classificação que parece não fazer mais sentido no mundo contemporâneo.

Na modernidade recente é possível perceber diferentes perspectivas de bilinguismo, sendo que as duas definições mais comumente encontradas são aquelas que apontam que:

1) bilinguismo significa o controle de duas línguas com proficiência equivalente ao falante nativo das duas línguas; ou 2) significa o controle de duas línguas, em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra (García, 2009).

Nas duas versões, há uma lógica idealizadora e uma ideologia monolíngue, uma vez que, subjacente a elas, está à concepção de dois falantes bilíngues que têm um comportamento idêntico nas duas línguas. No entanto, com base nessas definições, diferentes tipos de concepções de bilinguismo foram sendo legitimados e incorporados na educação bilíngue.

García (2009) classifica essa educação em quatro modelos principais: subtrativo, aditivo, recursivo e dinâmico. O primeiro a ser discutido nesta pesquisa é aquele que García (2009) chama de bilinguismo subtrativo, também chamado de modelo Assimilacionista de Transição (Maher, 2007, p. 70). Nesse tipo de bilinguismo, a lógica é retirar a língua materna do repertório do falante. O estudante começa sua escolaridade monolíngue na língua minoritária, passa por um bilinguismo transitório e termina monolíngue na língua majoritária (ou oficial).

Vejamos o caso da língua alemã como exemplo: Uma criança usa somente o alemão no ambiente familiar, mas, ao ser inserida na sociedade, especialmente na escola, depara-se com o uso frequente apenas da língua portuguesa. Com o passar dos anos, a criança vai perdendo contato com o alemão porque é a ‘língua da minoria’, que ‘não é útil’ para ela na sociedade. Então a criança passa a utilizar somente o português, porque é a língua dominante no contexto em que ela está inserida.

A educação bilíngue aditiva, também chamada de Bilinguismo de Escolha (Cavalcanti, 1999), é a mais usual em contextos bilíngues para estudantes do grupo dominante. Nesse modelo, as crianças são educadas em duas línguas, e o bilinguismo é visto como enriquecimento, já que as duas línguas são valorizadas na escola. Segundo Maher (2007, p. 69) “o bilinguismo português-inglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil, haja vista o número impressionante de escolas dessa língua no país [...]”.

Entretanto, há uma separação clara entre as duas línguas, que são ministradas em momentos diferentes e por professores/as diferentes. Como destaca García, “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 etnolinguística”<sup>42</sup> (García, 2009, p. 12). Em outras palavras, no Bilinguismo Aditivo, outra

---

<sup>42</sup>No original: “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”.

língua (socialmente nomeada) é adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem deixar de se investir no aumento da competência da língua de casa. Nessa abordagem, procura-se alcançar o balanço idealizado entre as duas línguas.

Já o Bilinguismo Recursivo é um modelo que pensa na língua como não estática. A ideia é que se tenha uma revitalização da língua através da educação. “Não se trata de voltar a um estado linguístico passado, mas de recuperar uma língua e uma cultura perdidas no contexto do presente e de imaginar o futuro”<sup>43</sup> (García, 2009, p. 118). Assim, esse modelo não é apenas uma transferência, adição ou subtração das línguas, e sim uma continuação da aprendizagem, mas que dependeria do contato com outros falantes e comunidades linguísticas, do contexto sócio-histórico, cultural e pessoal do aprendiz. Ou seja, essa revitalização é uma tentativa de reconstruir a cultura, promover entendimento sobre suas histórias e desenvolver competências comunicativas às quais se teve/têm acesso. Garcia explica que “estes programas tendem a proteger e a nutrir a língua que está a ser revitalizada, mas, ao fazê-lo, as práticas linguísticas na sala de aula revelam muita hibridez, uma vez que os próprios professores/as não são muitas vezes falantes fluentes da sua língua ancestral”<sup>44</sup> (García, 2009, p. 118).

No entanto, pesquisas mostram que ao aprender outra língua, ou outras línguas, as competências do sujeito bilíngue não são fixas, tampouco estáveis e balanceadas.

Conforme argumenta Lucena (2015, p. 10), “o repertório bilíngue se adapta de acordo com as exigências que o cenário oferece para o uso da língua”. Portanto, a configuração do repertório do bilíngue se modifica de acordo com as demandas de uma língua ou de outra (Maher, 2007, p. 74). Assim:

mais do que uma bicicleta com duas rodas balanceadas, a educação bilíngue pode ser comparada com um buggy lunar ou um veículo que pode andar em qualquer terreno, com diferentes pernas que possam se estender e/ou contrair de modo a se agarrar ao solo nas fendas e nas crateras de sua superfície (García, 2009, p. 8).

E embora a educação bilíngue esteja sendo interpretada e entendida, na maioria das vezes, como uma bicicleta balanceada, ela necessita dar conta de todas as partes do terreno em que essa bicicleta não consegue ir. Nesse sentido, fazendo analogia com o *buggy* lunar é que Ofélia García nos convida a entender a educação bilíngue com base em um bilinguismo dinâmico.

---

<sup>43</sup>No original: “[...] is not about going back to a past linguistic state but recapturing a lost language and culture in the context of the present and imagining the future.”

<sup>44</sup>No original: “These programs tend to protect and nurture the language undergoing revitalization, but in so doing, classroom languages practices show much hybridity since teachers themselves are often not fluent speakers of their ancestral language”.

No modelo dinâmico, as inter-relações linguísticas ocorrem de forma simultânea em distintos níveis de proficiência. Essa linha objetiva que o estudante consiga desenvolver competência e interagir em diferentes inter-relações linguísticas por estar exposto a ambientes, experiências e contextos culturais distintos. Assim, essas inter-relações acontecem naturalmente e de forma concomitante. A dinamicidade é objetivo central desse tipo de bilinguismo, pois visa promover a troca cultural em diferentes contextos, ou seja, um contínuo bilíngue que nunca para de gerar novas experiências (García, 2009).

O bilinguismo dinâmico permite que, numa mesma sala de aula, estudantes de culturas distintas aprendam várias línguas, em diferentes níveis de proficiência, durante o período de aprendizagem. O professor pode, segundo García (2009), lecionar em diferentes línguas na comunicação, aceitar a tradução e o desenvolvimento de múltiplas identidades bilíngues. A linha dinâmica enseja uma integração do processo educativo, uma vez que encoraja crianças a usar as línguas para interagir de maneira funcional.

Outra metáfora utilizada por García e que nos ajuda a entender o bilinguismo é a imagem das árvores *banyam* em Angkor Wat, no Camboja: “As práticas de linguagem podem ser comparadas a essas árvores que crescem para cima, para baixo, horizontalmente, ou verticalmente através do ar até encontrar algo sólido”<sup>45</sup> (García, 2009, p. 8). As práticas bilíngues, assim como os galhos dessas árvores,

são inter-relacionadas e se expandem em diferentes direções de modo que possam incluir os diferentes contextos em que elas existem. As práticas bilíngues variadas na escola ajudam a preservar identidades, comunidades e relacionamentos do mesmo modo que as raízes das árvores banyan, na entrada do templo Ta Prohm, ajudam a preservar sua estrutura. (García, 2009, p. 8).

A complexidade da educação bilíngue e a tentativa de rediscutir o multilinguismo além da simples junção de uma língua mais outra têm gerado muitas “conceituações dinâmicas”, nos termos de Pennycook (2010). Essa reviravolta epistemológica conduziu estudiosos da Linguística Aplicada à teorização de novas conceituações da noção de língua.

Alguns conceitos derivados dessas discussões são metrolinguismo (Pennycook, 2010), plurilinguismo (Makoni; Pennycook, 2010) e translinguismo (Canagarajah, 2013b; García, 2009). Cen Williams foi o primeiro a utilizar o termo translanguagem, no País de Gales, para se referir às práticas pedagógicas que alternavam as modalidades de língua na sala de aula. Por exemplo, quando a leitura era feita em uma língua e a escrita em outra (García, 2009, p. 45).

---

<sup>45</sup>No original: “We could compare today’s language practices to the South Asian banyan trees, which grow up, out, down, horizontally, or vertically through the air until they come upon something solid.”



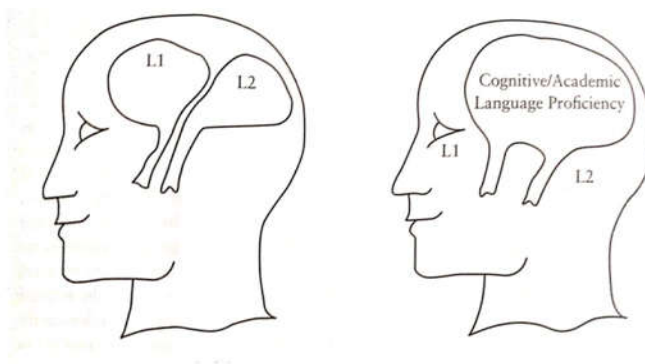
### 3.6 TRANSLINGUAGEM

Da mesma forma que García (2009), Lucena e Nascimento (2016) e Canagarajah (2013b), entendo que os indivíduos não têm competências separadas para o uso de diferentes línguas. Junto com esses autores/as argumento que a comunicação bilíngue no século XXI precisa ser reconhecida com base na translíngua.

As práticas em translíngua buscam promover o desenvolvimento linguístico entre as línguas de forma híbrida e flexível sendo “legitimamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam acordo com as necessidades contextuais e interacionais”, conforme enfatizam Lucena e Nascimento (2016, p. 50).

Ao seguir esse paradigma, a comunicação bilíngue ou bilinguismo passa a ser mais visto não como um sistema cognitivo dividido em dois compartimentos linguísticos, e sim a partir de práticas dinâmicas, fluidas e não divididas em que os sujeitos se engajam e constroem sentido para suas comunicações nos diversos contextos de vida em que estão inseridos (Canagarajah, 2013b; García, 2009; Heller, 2007; Lucena 2015).

A figura a seguir ilustra, sob uma visão externa, a noção de bilinguismo pela perspectiva monolíngue e translíngue. Na primeira, o bilinguismo representa o *code-switching* (troca de código linguístico), interlíngua e empréstimos, ou seja, dois compartimentos linguísticos fragmentados. A segunda representa os usos de repertórios linguísticos e a interação social dos sujeitos sem que haja fragmentação entre as línguas.



**Figura 15.** Perspectiva Monolíngue X Translíngue  
Fonte: Adaptado pela autora, de García, 2009.

García (2009) e Canagarajah (2013b) ao apontarem em seus estudos e discussões uma nova perspectiva para a educação bilíngue mais condizente com século XXI, possibilitaram-me uma compreensão mais profunda e reflexiva de contextos em que a educação bilíngue acontece.

O conceito de translanguagem apresentado por esses autores fez desvelar o que ocorre no mundo escolar multilíngue, transcultural e tão diversificado linguisticamente.

Canagarajah (2013b) aponta que “[numa] prática translíngue, que adota uma orientação mais dinâmica para sistemas linguísticos e recursos semióticos, os códigos móveis podem fundir-se livremente para assumir sentidos relevantes e novas indexicalidades na prática”<sup>46</sup> (Canagarajah, 2013b, p. 11). Tais práticas são vistas como forma de comunicação que caracteriza diversas comunidades ao redor do globo e que visa questionar modelos de bilinguismo que aceitam total fragmentação das duas línguas ensinadas na escola, de modo que possam incluir novos modelos que respondem a realidades linguísticas socialmente complexas e heterogêneas.

García (2009) discorre sobre exemplos de translanguagem de estudantes em realidades distintas e discute o modo como os educadores/as reagem de maneira repreensiva e crítica a esses usos por não conhecer as relações linguísticas feitas por sujeitos que operam com repertórios de duas ou mais línguas. Para García (2011), “assim como o inglês foi disseminado em outras culturas, outras culturas e línguas também foram disseminadas no inglês, que tomou diferentes formas pelo mundo” (García, 2011, p. 409).

Nesse sentido, considerando as diferentes formas do inglês pelo mundo, Canagarajah (2013b) questiona e critica a ideologia monolíngue<sup>47</sup> que permeia o fenômeno da globalização em todas as suas esferas – cultural, social, educacional, linguística e econômica – e faz com que sujeitos busquem soluções criativas para comunicação entre si. A orientação monolíngue serve para nomear as línguas e separá-las. Segundo Canagarajah (2013b, p. 6), “a rotulagem é um ato ideológico de demarcação de certos códigos em relação a certas identidades e interesses”<sup>48</sup> (Canagarajah, 2013b, p. 6).

Ao considerar as diferentes formas do inglês pelo mundo, Canagarajah (2013) explica que os sujeitos bilíngues utilizam as línguas que compõem seus repertórios, sem uma separação rígida entre elas. O autor explicita a dificuldade de sistematizar esse conhecimento nas inúmeras práticas pedagógicas, o que também passa a ser um desafio em minha pesquisa.

A orientação translíngue retratada por Canagarajah corrobora para a compreensão desse fenômeno fluido entre as línguas e da maneira como identidades vão sendo (re)moldadas

---

<sup>46</sup>No original: “A 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”.

<sup>47</sup>A ideologia monolíngue é pautada na visão de língua como um sistema discreto, autônomo e rígido, que pertence a determinada nação e a uma localização geográfica. Essa ideologia faz-se fortemente presente nas instituições educacionais da região e é discutida de forma mais aprofundada no capítulo 5.

<sup>48</sup>No original: “Labeling is an ideological act of demarcating certain codes in relation to certain identities and interests”.

nos diversos mundos bilíngues. Segundo Canagarajah (2013b, p. 15) “[...]os recursos linguísticos são móveis, adquirem etiquetas e identidades por meio de usos situados em contextos particulares e são reificados por meio de ideologias linguísticas<sup>49</sup>.

Ter um olhar atento e cuidadoso para as práticas de linguagem de sujeitos bilíngues a partir da translanguagem resulta numa nova forma de ver esse fenômeno e de relacioná-lo com os estudos pós-modernistas. Canagarajah questiona a noção de bilinguismo ou multilinguismo como duas línguas separadas porque “não acomoda as interações dinâmicas entre línguas e comunidades vislumbradas pela translanguagem” (Canagarajah, 2013b, p. 7)<sup>50</sup>. É nesse sentido que García (2009) também se posiciona: “[...] a translanguagem, ou o envolvimento em práticas discursivas bilíngues, é uma abordagem ao bilinguismo centrada não nas línguas como tem sido frequentemente o caso, mas nas práticas dos bilíngues que são facilmente observáveis” (García, 2009, p. 44)<sup>51</sup>.

Pensar, portanto, numa metodologia com base na translanguagem significa reconhecer a língua no modo como ela vai sendo construída e nos permite pensar o multilinguismo não mais como uma língua mais outra língua, não somente como uma “pluralização do monolinguismo” (Pennycook, 2010 apud Lucena, 2015, p. 84). Nessa perspectiva, as práticas de linguagem são reconhecidamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações das comunidades bilíngues que as utilizam para constituir suas identidades e para construir seus conhecimentos, utilizando todos os recursos de seu repertório linguístico.

Translanguagem, nesse sentido, vai além do conceito de *code-switching*, uma vez que, conforme citado em Lucena (2015, p. 84):

translinguajar não significa somente alternar códigos, mudar de uma língua para outra. *Translinguajar* não significa somente alternar códigos, uma vez que os participantes, ao *translinguajarem*, não mudam simplesmente de língua, alternando códigos linguístico separados. Eles levam a cabo suas intenções comunicativas e a comunicação se concretiza não só pela alternância de uma língua para outra, mas pela compreensão que os participantes têm de seus mundos bilíngues.

Enquanto a noção de *code-switching* assume que as duas línguas do bilíngue são dois códigos monolíngues separados que podem ser utilizados sem interferência de um sobre o outro,

---

<sup>49</sup>No original: “[...] language resources are mobile, they acquire labels and identities through situated uses in particular contexts and get reified through language ideologies.”

<sup>50</sup>No original: “Do not accommodate the dynamic interactions between languages and communities envisioned by translanguaging.”

<sup>51</sup>No original: “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.”

a translanguagem assume que bilíngues têm somente um repertório linguístico, do qual selecionam características estrategicamente para se comunicar efetivamente. Isto é, a translanguagem toma como ponto de partida as práticas de linguagem das pessoas bilíngues como a norma, e não a linguagem.

Moita Lopes (2008) chama a atenção para o uso que fazemos de nosso repertório linguístico na internet, por exemplo. Ao discutir a ideologia linguística para os “tempos híbridos” em que vivemos, o autor ressalta nossa performatividade ao nos apropriarmos de discursos locais em mensagens eletrônicas ou em composições musicais, práticas que o autor chama de “performances identitárias inovadoras nos fluxos de fronteira” (Moita Lopes, 2008, p. 330).

Assim, faz-se relevante, na presente pesquisa, investigar diferentes situações em que o ensino de língua tem lugar, buscar a relevância das ações educacionais, especialmente na escola de educação básica, na tentativa de contribuir para o entendimento da educação em “línguas da perspectiva daqueles que protagonizam as ações em contextos educacionais diversos” (Lucena, 2015). Por meio de prolongados períodos de observação, de entrevistas, de notas de campo, além de outros registros, busco lidar com o cotidiano da escola, trazendo para a pesquisa questões específicas desse contexto situado, em que procuro investigar comportamentos e práticas de resistência, interpretação e apropriação das políticas oficiais globais e locais e os usos particulares dos documentos oficiais.

Com a fluidez de filosofias educacionais, diferentes metodologias referentes ao ensino de línguas têm oscilado entre extremos. Essas dicotomias têm colocado em debate o ambiente ideal para o aprendizado de línguas e têm lidado com a desilusão de diferentes métodos de ensino. Na verdade, o ensino em qualquer sala de aula é um ato de julgamento que requer decisões minuto a minuto e que deve ser feita com base no conhecimento local e no global e em um entendimento intuitivo de cada situação (Kramersch, 1998).

Assim, a educação bilíngue tem a ver com o mundo globalizado e com as exigências que a sociedade contemporânea trouxe à baila. Tem a ver com a necessidade emergencial de se saber outras línguas além daquela falada em nossos ambientes familiares. As sociedades foram sentindo, de modo cada vez mais apressado, a demanda pelo conhecimento de outras línguas (Lucena, 2013). No mundo contemporâneo o debate sobre ensino de línguas precisa, particularmente, problematizar os debates culturais que focam na diversidade e interculturalidade, trazendo à tona a importância de considerarmos práticas sociais locais que possam evidenciar realidades linguísticas em contextos específicos, de modo a informar as políticas linguísticas.

As trocas transnacionais, línguas, culturas e identidades, tornaram-se mais fluidas pela necessidade do deslocamento e do vaivém entre comunidades na sociedade pós-moderna. A vida transacional tornou as fronteiras porosas, uma vez que bens e pessoas fluem e se misturam com intensa mobilidade. As diásporas que fazem com que tantos expatriados vivam em lugares de passagem, em terras além de suas casas tradicionais, capacitando a existência de diferentes línguas e culturas lado a lado, são aspectos que contribuem para desterritorialização das culturas e o descentramento de identidades, dificultando a definição, em modos exclusivos, de pessoas e de comunidades.

A tecnologia encoraja o hibridismo e fluidez na comunicação. Para que possamos ser competentes no uso da internet precisamos ser letrados em diferentes modalidades de comunicação, vídeo, som, fala, fotografia, sistema de símbolos, ícones, imagens, organização espacial, e múltiplos registros, discursos e línguas. Na leitura de qualquer texto acadêmico ou notícias em outras línguas nos deparamos com a necessidade de usar *links* que nos levam para línguas distintas e precisamos utilizar múltiplos discursos e línguas dentro dos limites de um mesmo texto (Canagarajah, 2005, p. 13).

Os desenvolvimentos linguísticos e textuais contemporâneos nos fazem perceber que precisamos desenvolver novas competências para a comunicação e letramento, requeridas pelo mundo real nessa nova conjuntura mundial. E, portanto, essas mudanças nos levam a questionar / problematizar e reconsiderar alguns pressupostos relacionados à prática pedagógica na sala de aula de línguas. O lugar do ensino de línguas nas escolas precisa ser orientado a partir dessa realidade, de uma realidade que nos faz carecer das línguas adicionais para agir no mundo.

A necessidade de se saber uma língua adicional à língua do contexto familiar não é mais somente para viajar para o exterior, arranjar um bom emprego ou para entender o que está sendo dito em camisetas, músicas e filmes. O fato é que precisamos agir cotidianamente em outras línguas. Agimos no mundo fazendo uso dessas línguas e precisamos desses contatos transnacionais para intervir naquilo que acreditamos ser possível melhorar, tanto em nossas ações localmente situadas, como em relação às questões globais.

#### 4 IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM BLUMENAU, SC



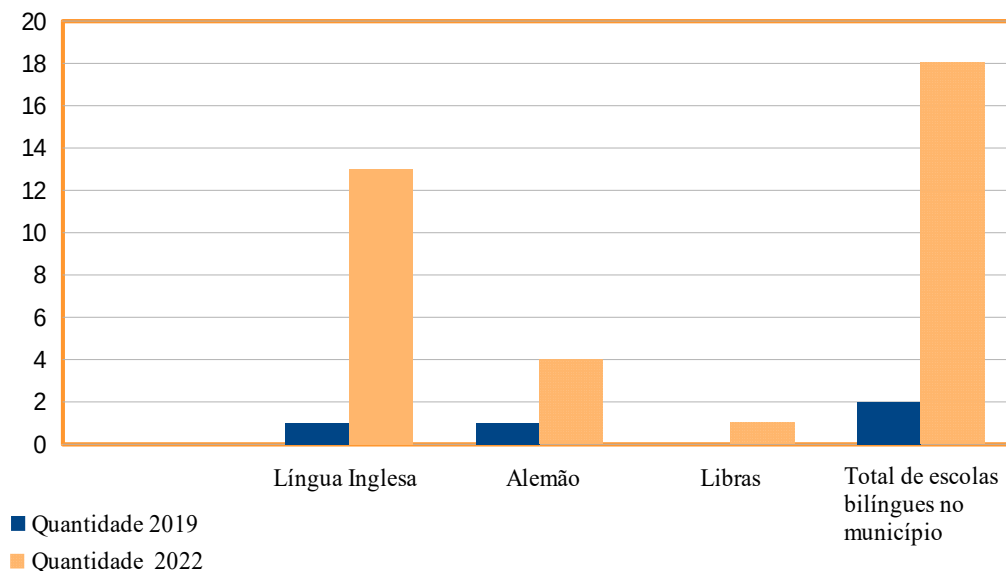
**Figura 16.** Escolas Municipais Bilingües  
Fonte: Mídias Sociais (Facebook), 2019.

Nos dias atuais, a escola recebe embates da influência global e necessita, portanto, incorporar outras práticas à sala de aula e dar um espaço maior à inovação e criatividade, objetivando obter experiências mais significativas para professores/as e estudantes. Diante desse cenário globalizado, muitas escolas vêm adotando a educação bilíngue no Brasil, com diferentes perspectivas. Essa realidade se faz presente também na cidade de Blumenau, SC, local da presente pesquisa, onde se constatou um crescimento significativo na quantidade de escolas bilíngues municipais públicas desde o início do programa em 2019. Em 2021, esse programa ganhou espaço no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau e, atualmente, é chamado nesse currículo de “Organização de Ensino Bilíngue”, embora ainda conste como projeto em documentos orientadores.

A implantação dessa modalidade de educação foi bastante afetada pela pandemia covid-19. O programa bilíngue das escolas da rede pública de Blumenau começou a ser ofertado um mês antes do início do período pandêmico, que desestabilizou todas as modalidades de ensino e implicou a adoção do modelo de ensino remoto<sup>52</sup>.

<sup>52</sup>O ensino remoto, nesse caso, foi adotado no Brasil como alternativa emergencial para o período de pandemia da Covid-19, portanto como tendo caráter temporário.

A rede pública municipal de Blumenau instituiu, em 2019, duas unidades escolares bilíngues, com as modalidades português-ínglês e português-alemão, respectivamente. Na atualidade, Blumenau conta com dezoito escolas bilíngues em três modalidades: português-Libras, português-ínglês e português-alemão, conforme apresentado no gráfico 1.



**Gráfico 1.** Implantação da educação bilíngue nas escolas públicas de Blumenau, SC  
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

“Investir em educação é investir no futuro de uma sociedade, e é isso que as escolas bilíngues farão por Blumenau”, destacou o atual prefeito, Mario Hildebrandt, durante solenidade em que assinou o documento do projeto de implantação da educação bilíngue que aconteceu na Fundação Cultural de Blumenau em 2019. O destaque dado pelo prefeito Hildebrandt sinaliza a importância que esse tipo de educação tem entre moradores/as e é capitalizado pelo líder político que parece entender que esse apoio contribui com a sua popularidade.

Uma matéria publicada no site G1 das organizações Globo em 2019 ressalta que a cidade de Blumenau é a pioneira na oferta do Programa Educação Bilíngue pública. Artigo de Felipe Rodrigues no site do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) também enfatiza que a “iniciativa [de implantação do programa bilíngue] é inédita na região e possibilitará que as unidades ofertem matérias em português e em uma [língua adicional]” (Rodrigues, 2018, n. p.). Assim, com forte apelo público, a educação bilíngue em Blumenau reforça a ideia da diversidade de culturas, de diferentes línguas e da memória da colonização europeia tão celebrada e mercantilizada na cidade.

Compreendo como Silveira (2022), que a educação bilíngue oferecida pela Rede tem o objetivo de “integrar línguas, integrar culturas, integrar pessoas – na sala, na escola, na família e na comunidade, integrar disciplinas e integrar conteúdos escolares e linguagem” (Silveira, 2022, formação continuada. *In* Diário de Campo, 10 ago. 2022). Como os estudos sobre a educação bilíngue ainda são recentes, tanto no país quanto em Blumenau, considero nesta pesquisa que o ambiente bilíngue está em fase de construção.

#### 4.1 POR QUE A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE IMPORTA PARA O MUNICÍPIO DE BLUMENAU?

A implantação da educação bilíngue em Blumenau justifica-se por alguns aspectos, quais sejam: disseminação do inglês, considerado língua global; preservação das tradições culturais germânicas com o alemão, que é a língua de herança da nossa região; inclusão e difusão da cultura surda, pelo oferecimento de ensino bilíngue português-Libras, para estudantes ouvintes (Blumenau, 2021b).

A Resolução nº 01 do Conselho Municipal de Educação de Blumenau, de julho de 2018, estabelece as normas para a oferta da escola bilíngue em escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Blumenau. O art. 1º do documento conceitua o que o município entende por escola bilíngue:

Art. 1º – Por Escola Bilíngue entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o(a) estudante incorpore ao longo do tempo o novo código. (CME-Blumenau, 2018, n. p.).

A Resolução, em seu artigo 2º, explicita os motivos pelos quais a educação bilíngue foi implantada no município: “A Escola Bilíngue de Educação Infantil e de Ensino Fundamental tem por concepção: manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do *domínio da língua estrangeira*” (grifo nosso).

Além da Resolução CME nº 01/2018, outras normativas foram criadas para consolidar a Organização de Ensino Bilíngue. No dia 14 de outubro de 2019, foi promulgado o Decreto nº 12.369, que trata sobre a criação do programa Escola Bilíngue em Blumenau. O art. 1º do decreto estabelece a criação do programa:

Art. 1º Fica criado no sistema municipal de ensino do Município de Blumenau o Programa “Escola Bilíngue”, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem da



*língua estrangeira* e da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, contribuindo para o repertório cultural e tecnológico e a formação integral inclusiva dos sujeitos (estudantes e professores) (CME-Blumenau, 2019, n. p., grifo nosso).

Atualmente, vigora o Decreto nº 12.886, de 23 de outubro de 2020, que dispõe sobre a educação bilíngue no sistema municipal de ensino de Blumenau e revogou o Decreto nº 12.369/2019. No artigo 2º, o documento estabelece que o objetivo da escola bilíngue é “desenvolver comunidade de fala por meio do uso de sinais, comunicação visual, escuta, leitura, escrita e vivências formais e informais das línguas” (CME-Blumenau, 2019, n. p.). O decreto traz ainda, no artigo 4º as línguas adicionais que serão ofertadas: alemão, inglês e Libras.

Art. 4º A Educação Bilíngue será ofertada nas *Línguas Adicionais*: Alemã, Inglesa, Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e outras, oportunizando a preservação da cultura local, o acesso à cultura global, a inclusão da cultura surda e o desenvolvimento de olhares e posturas interculturais. (CME-Blumenau, 2019, n. p., grifos nossos).

Com relação à carga horária, o município segue as normativas do CME que, em seu artigo 7º, cita que a instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros: “II – no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares” (CME-Blumenau, 2019, n. p.). Com relação à formação de professores/as, determina o artigo 10º:

Art. 10 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação:

I- para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental- Anos iniciais:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo em B2 na língua adicional;
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado) (CME-Blumenau, 2019, n. p.).

E com relação à organização curricular, determina o Art. 12º:

Art. 12º A organização curricular das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, deverá incluir:

II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na *segunda língua de instrução*, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas. (CME-Blumenau, 2019, n. p., grifos nossos).

Conforme o disposto nos artigos do CME, o Projeto Político Pedagógico das instituições deve ter compromisso coletivo com a educação bilíngue – o espaço de encontro entre a escola que temos e a escola que queremos os sujeitos que acolhemos como estudantes e o perfil do egresso que projetamos. Assim, segundo a gestão municipal, a implantação das escolas bilíngues é um investimento que proporcionará inúmeros benefícios ao município, qualificando-o e aumentando o seu índice de desenvolvimento cultural, além de propiciar aos estudantes um ensino abrangente às demandas da sociedade global contemporânea. Ainda segundo o prefeito Hildebrandt, “a meta é que até 2024 todas as escolas municipais tenham a educação bilíngue”. No entanto, essa meta já foi revista e não há previsão para o aumento de escolas bilíngues na região, uma vez que não há profissionais qualificados suficientes para isso. O desprestígio da carreira docente ‘esvazia’ os cursos de licenciatura, o que gera um grande prejuízo aos programas educacionais.

Anteriormente à implantação do Programa Educação Bilíngue na rede pública, já havia a oferta do ensino bilíngue. É importante que se compreenda, nesse caso, as diferenças entre os conceitos *ensino bilíngue* e *educação bilíngue*, que, embora soem semelhantes, têm funções e objetivos distintos. O primeiro conceito está relacionado com a imersão na língua. Assim, as metodologias utilizadas preconizam o uso exclusivo do Inglês, como é o caso dos cursos de idiomas, das universidades, e escolas privadas e públicas que o ofertam a disciplina de Língua Inglesa como componente curricular.

No ensino bilíngue, o estudante não possui contato com as duas línguas (português-inglês) de forma simultânea, dinâmica, intercultural e tampouco interdisciplinar, uma vez que o foco desse ensino é levar o estudante à ‘fluência nativa’ nas quatro habilidades de comunicação do inglês – *listening, speaking, reading, writing* –, desconsiderando, por vezes, o contexto real do aprendiz. O Projeto Plures (p. 55) criado pela Rede – por exemplo, apesar de trazer o contexto socio-histórico e cultural do município, utilizava esse modelo de ensino bilíngue, uma vez que era voltado à imersão e metodologias em inglês.

Os currículos dos núcleos escolares privados da região são, em sua maioria, reconhecidos por instituições internacionais, as quais são visivelmente destacadas em seus materiais promocionais. Os diplomas e certificados oferecidos por tais núcleos visam o prestígio e reconhecimento internacional pelos Ministérios de Educação canadense, britânico e americano. Desta forma, o falante nativo representado por instituições internacionais dos países que têm o inglês como língua oficial parece ser visto como um modelo ideal a ser seguido e, conseqüentemente, tais instituições parecem ser “[habilidades]a decidir o que deve ensinado, como deve ser ensinado, que materiais devem ser utilizados e como deve ser a avaliação”

(Cardoso, 2015, p. 28). Esse reconhecimento internacional nos leva a uma visão fracassada das escolas brasileiras no que se refere à oferta da educação bilíngue (Cardoso, 2015).

Já o Programa Educação Bilíngue visa justamente o oposto. O foco não é voltado especificamente para as quatro habilidades comunicativas de inglês, mas sim para a integração e interação das línguas ensinadas na escola, de forma a promover um bilinguismo dinâmico e intercultural, considerando o contexto real do aprendiz e outras formas desterritorializadas de usar as línguas de seus repertórios. Além disso, há docência compartilhada entre pedagogo/a e professor/a de inglês, em que ambos planejam suas práticas de linguagem junto aos demais componentes curriculares concernentes a cada turma, envolvendo a interdisciplinaridade no processo de ensino/aprendizagem. Assim, tendo em vista ser um programa integrador de educação bilíngue, a língua inglesa não é tida como componente curricular e, portanto, não há conteúdos de gramática de língua inglesa formalmente previstos para os anos iniciais do ensino fundamental I.

A proposta do Programa Educação Bilíngue da rede pública blumenauense preconiza duas línguas de instrução de formas simultânea. Diferentemente dos modelos internacionais e metodologias de imersão dos núcleos escolares privados, os documentos municipais enfatizam que “os estudantes [devem continuar] aprendendo todas as disciplinas exigidas pelo Ministério de Educação Brasileiro (MEC), tendo a língua portuguesa como língua oficial de instrução” (Blumenau, 2022, p. 2).

## 4.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL ALTO DO MORRO



**Figura 17.** Sala de aula bilíngue  
Fonte: Acervo da autora, 2023.



**Figura 18.** *It's spring time*  
Fonte: Acervo da autora, 2023.



**Figura 19.** *How is the Weather today?*  
 Fonte: Acervo da autora, 2023.



**Figura 20.** *It's story time*  
 Fonte: Acervo da autora, 2023.



**Figura 21.** *Every day is full of emojis*  
 Fonte: Acervo da autora, 2023.

Dentro de suas ações em direção a um currículo com perspectiva histórico-cultural, a escola do Alto do Morro oferece o ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa concomitante do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I (anos iniciais), conforme proposto:

todas as escolas devem obedecer a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), determinações do MEC e dos Conselhos Estaduais de Educação. Essas normativas têm a definição de uma carga horária mínima de 200 dias letivos; em que devem ser ofertados na língua oficial do país, ou seja, em Língua Portuguesa. O projeto proposto neste documento oferecerá conteúdos ministrados na *segunda língua*<sup>53</sup> dentro de todas as disciplinas que compõem a grade curricular contemplada pela LDB, sem ferir o exigido por lei. Ou seja, a grade curricular não sofrerá mudanças, uma vez que o componente curricular será ministrado tanto na língua oficial do país – Língua Portuguesa – quanto na segunda língua oferecida pela Instituição de Ensino (Blumenau, 2022, p. 3, grifos nossos).

A oferta da educação bilíngue para o ensino fundamental da escola Alto do Morro teve início em 2020. Até então, para essa fase escolar, a educação de línguas era mantida como disciplina (Inglês, Alemão) na perspectiva do Projeto Plures. Porém a escola Alto do Morro não foi incluída nesse projeto na época. Assim sendo, nesse cenário, havia somente o ensino de inglês para o ensino fundamental II, em formato de componente curricular, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa oferta tem sido importante para a escola Alto do Morro, haja vista possibilitar o recebimento de estudantes estrangeiros. Embora esse recebimento não seja constante, tal situação corrobora para que a unidade escolar invista na criação de programas bilíngues objetivando se adequar as necessidades desses estudantes.

Todavia, a principal finalidade que é expressa nas falas de professores/as é o quanto a adição da língua inglesa no repertório linguístico poderá potencializar a aprendizagem e os conhecimentos de mundo dos estudantes. Lara explica que “os alunos tendo esse conhecimento [inicial] esse [primeiro] contato com a segunda língua, nesse caso o inglês, [ainda pequenos] vai facilitar muito para eles [no futuro]”. Ela também enfatiza que a escola tem “alunos autodidatas que, inclusive, já escrevem em inglês, ou que escrevem ora inglês, ora em português no mesmo momento de aula. [...]”, ainda conclui que logo os estudantes vão “poder assistir um filme sem legenda e entender. Porque, na verdade, o cérebro vai se acostumar a escutar e pensar

---

<sup>53</sup>Nos documentos do Conselho Municipal de Educação (CME) a nomenclatura utilizada é ‘língua estrangeira’. No documento Projeto Educação Bilíngue Municipal de Blumenau são utilizadas: ‘segunda língua’, ‘língua-alvo’ e ‘língua adicional’. No Currículo da Educação Básica do Sistema de Ensino de Blumenau consta: ‘língua adicional’, ‘segunda língua’, ‘língua nativa e língua materna’. Assim, adoto nesta pesquisa o termo ‘língua adicional’ alinhada com Garcez e Schlatter 2012, p. 127) pressupondo a compreensão “do acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, sem adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa”.

nas duas línguas desde cedo. Para eles não é um bicho de sete cabeças como para a gente [adulto] é” (Lara, entrevista, 11 ago. 2022).

Lian, diz que o benefício da educação bilíngue pública é a “apropriação de uma segunda língua”, tendo em vista que os estudantes “vão aprender duas línguas ao mesmo tempo, utilizando tanto a língua materna deles que é o português [...]e depois [o inglês] dentro do bilíngue” (Lian, entrevista, 11 ago. 2022).

As falas de Lara e Lian são semelhantes e ambas estão relacionadas com o processo de aprendizagem contínuo da língua inglesa ao longo de todo o ensino fundamental I. Eles partem do pressuposto que os estudantes vão estar com um repertório linguístico mais amplo em virtude do contato diário com a língua adicional desde cedo.

Lara diz que, para o adulto aprender uma língua adicional, pode ser “um bicho de sete cabeças”, mas para a criança não. A expressão utilizada por ela remete ao inglês como mais complexo para determinadas faixas-etárias, o que não ocorre com os estudantes, pois, além de serem crianças, estão no processo de ensino-aprendizagem e na construção de seus repertórios linguísticos. Portanto, falar uma língua adicional diferente da “materna” não lhes causa nenhum receio, diferentemente do que ocorre, por vezes, com o adulto.

A visão dos participantes supracitados aponta para um aspecto particular positivo, tendo em vista que o estudante poderá levar consigo uma bagagem maior de conhecimentos linguísticos que facilitará não somente o aprendizado a cada etapa avançada, mas também, o trabalho do professor de inglês do fundamental II, como reflete e comenta Lian:

Provavelmente a gente não vai precisar ensinar cores, a gente vai além do verbo *to be*. A própria nomenclatura das coisas básicas, como *house*, *car*, etc....A gente já vai ter passado dessa fase há muito tempo, né? A gente já passou a parte primária do conceito linguístico, que é quando tu tem que aprender o som fonético – a, b, c, d, *ei*, *bi*, *ci*, *di*. Então os alunos já chegam com uma base bem legal para assim partir para um ensino mais técnico e profissional no que tange à língua inglesa (Lian, entrevista, 2 ago. 2022).

De acordo com Lian, os conhecimentos linguísticos a serem adquiridos pelos estudantes ao longo do processo do ensino fundamental estarão afastados do ensino de inglês pautado apenas em métodos gramaticais e na “nomenclatura básica das coisas”. Como não há uma instituição internacional creditando esse programa, a educação bilíngue no ensino fundamental I baseia-se no currículo do ensino regular, exceto nos procedimentos avaliativos, como notas em diário de classe – por exemplo. Nesse caso, as avaliações são feitas à parte, com critérios, métodos e formas de registros (qualitativos e descritivos) em que o professor/a

bilíngue discorre acerca dos processos de ensino e aprendizagem de cada estudante na língua adicional.

Numa conversa informal com a professora Mara, comentei que, inicialmente, “meu sonho era ter uma sala bilíngue na escola, em que se pudesse falar inglês o tempo todo”, e ela, em seguida, ressaltou: “Mas aí não seria bilíngue, né?” (Diário de Campo, 03 ago. 2022). Essas indagações e aprendizagens com relação à educação bilíngue são um constante debate entre o corpo docente. O regulamento específico para a educação bilíngue no País ainda não está aprovado, deixando a modalidade sem um suporte para a educação bilíngue nas escolas públicas. A unidade pesquisada, cenário da presente investigação, por exemplo, depende do trabalho pedagógico dos professores/as de inglês para a criação de materiais e recursos didáticos pedagógicos.

#### **4.2.1 Estrutura Curricular das Aulas**

As aulas das turmas do ensino fundamental I ocorrem nos períodos matutino e vespertino. As aulas no Programa Educação Bilíngue são divididas da seguinte forma: quatro aulas de 56 minutos lecionadas simultaneamente em português e inglês por pedagogos/as, professores/as bilíngues e por professores/as de linguagens, quais sejam, Educação Física, Ensino Religioso e Arte, no formato de currículo integrado.

Os quadros 4, 5 e 6 demonstram a forma gradativa em que ocorre a educação bilíngue na escola Alto do Morro, a qual visa “ensinar leitura, escrita, oralidade e escuta, assim como os conceitos sociais e acadêmicos, por meio da língua e suas multissemoses<sup>54</sup> em língua portuguesa e língua inglesa” (Blumenau, 2022, p. 34).

---

<sup>54</sup>Textos com muitos elementos, como imagens, ícones e desenhos (BLUMENAU, 2021b, p. 437).



**Quadro 4.** 1º Ano Bilingue: Aulas ministradas em língua portuguesa e em inglês

	DISCIPLINA	N. DE AULAS
<b>BASE COMUM EM PORTUGUÊS E EM INGLÊS</b>	Língua Portuguesa	05
	Matemática	05
	Ciências	03
	História	03
	Geografia	03
	Educação Física	03
	Artes	02
	Ensino Religioso	01
<b>AULAS SEMANAIS</b>		<b>25 aulas</b>

Fonte: Blumenau (2022, p. 14-15).

**Quadro 5.** 2º A 5º Ano Bilingue: Aulas ministradas em língua portuguesa e em inglês

	DISCIPLINA	ANO			
		2º	3º	4º	5º
<b>BASE COMUM EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM SEGUNDA LÍNGUA (CURRÍCULO INTEGRADO)</b>	Língua Portuguesa	05	05	05	05
	Matemática	05	05	05	05
	Ciências	03	03	03	03
	História	03	03	03	03
	Geografia	03	03	03	03
	Educação Física	03	03	03	03
	Artes	02	02	02	02
	Ensino Religioso	01	01	01	01
<b>AULAS SEMANAIS</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Fonte: Blumenau (2022, p. 14-15).

**Quadro 6.** Base diversificada na língua-alvo

	DISCIPLINA	N. DE AULAS
<b>BASE DIVERSIFICADA NA LÍNGUA-ALVO</b>	Arte e Musicalização	07
	Repertório Tecnológico	03
<b>AULAS SEMANAIS</b>		<b>10</b>

Fonte: Blumenau (2022, p. 14-15)

Para contemplar o formato de currículo integrado, os/as estudantes do ensino fundamental I (anos iniciais) aprendem o inglês como língua adicional por meio das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Musicalização e Informática.

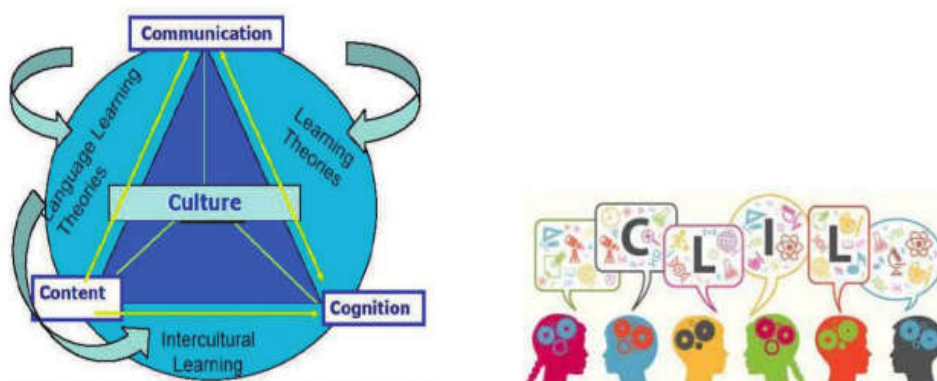
Todas as aulas de inglês de cada turma, do 1º ao 5º ano, são ministradas com o “objetivo de desenvolver a prática pedagógica em todos os componentes curriculares a partir de duas línguas, a materna e a língua adicional” (Blumenau, 2021b, p. 14). Dessa forma, o professor/a de inglês acompanha os demais professores/as (pedagogos/as, das áreas de

linguagens, musicalização, informática) e vai interagir na língua adicional com o planejamento e a prática desses professores/as, conforme disposto no currículo:

Os professores referência e de língua adicional – ministram as aulas dos diferentes componentes curriculares de maneira conjunta e colaborativa, e no momento do planejamento, também colaborativamente, discutem, refletem e definem as próximas ações pedagógicas uma vez que: reuniões de planejamento, de avaliação e de formação são essenciais para compor um trabalho integrado e coerente na escola, e a construção de uma equipe que conhece e discute a educação bilíngue e suas especificidades são ações que precisam estar presentes na escola (Blumenau, 2021b, p. 437).

Desse modo, as ações pedagógicas elaboradas em conjunto pelos professores/as envolvidos com o **ensino de línguas** visam buscar diferentes metodologias ou abordagens, como o programa *CLIL – Content and Language Integrated Learning* (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas) (García, 2009), no qual são propostas e desenvolvidas atividades que tornam o aprendizado de línguas adicionais mais rápido e, sobretudo, mais eficaz.

## CLIL - CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING



**Figura 22.** CLIL – Imagem apresentada em Formação Continuada  
Fonte: Silveira (2022).

### 4.2.2 Porque usar *CLIL*?

A metodologia *CLIL* não trata apenas das competências linguística e da aprendizagem de uma disciplina em si, mas trata da pedagogia, da ciência do ensino. Ou seja, professores/as de línguas passam a trabalhar de forma sustentada e estimulante com profissionais de áreas distintas, objetivando proporcionar ao estudante maior integração e engajamento com as línguas

ensinadas na escola colocando-os como “verdadeiros protagonistas do percurso de aprendizagem” (Blumenau, 2021b, p. 4).

Os planejamentos das aulas de cada componente curricular são elaborados com base em *CLIL* e visam, além do protagonismo do estudante, melhorar suas “competências transversais: colaboração, criatividade, pensamento crítico, e assim por diante” (Blumenau, 2021b, p. 4).

Na prática, os modelos de metodologias em *CLIL* apresentam duas línguas diferentes. Na educação bilíngue da escola Alto do Morro, utiliza-se o português como língua oficial de instrução e o inglês como língua adicional. Ambas as línguas são ofertadas “como complementares uma da outra, sem hierarquização entre elas. Ora o estudante trabalha com o objeto do conhecimento a ser estudado em L2 e ora na L1”<sup>55</sup>. Ou seja, as interações entre as línguas devem ser concomitantes” (Blumenau, 2021b, p. 4).

A fim de promover maior compreensão sobre a metodologia *CLIL*, Silveira, em formação continuada (Silveira, 2022), explica o conceito dos 4C’s, quais sejam: Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura. Segundo ela, os quatro são fundamentais para uma educação bilíngue eficiente. Enfatizo, a partir da explicação de Silveira que: Por *Conteúdo* destaca-se a matéria (Educação Física, Arte, Ensino Religioso) ao redor da qual a aula é planejada; a *Comunicação* diz respeito à utilização das línguas ensinadas/aprendidas e seus usos; importa salientar que a língua adicional deve ser empregada o suficiente para garantir que os alunos possam compreender o conteúdo apresentado; a *Cognição* envolve os processos de ensino/aprendizagem a fim de desenvolver, além do pensamento crítico, a formação do estudante durante todo o percurso escolar; por fim, e, talvez o mais importante conceito, a *Cultura*, pois visa trazer para o universo escolar o desenvolvimento de uma consciência intercultural voltada à formação de uma cidadania global em que o estudante compreenda e perceba sua própria cultura e do seu lugar no mundo. Essa compreensão intercultural e de elementos de diversidade são essenciais no ambiente escolar. Portanto, somente ‘saber’ uma língua adicional não garante uma atuação comunicativa e eficaz em determinados contextos situados. (Silveira, 2022, formação continuada. *In*: Diário de Campo, 28 set. 2022).

Devido às inúmeras práticas sociais que envolvem recursos tecnológicos e à facilidade de acesso a esses recursos, os estudantes na contemporaneidade acabam desenvolvendo um tipo de aprendizado concomitante com o fazer, ou seja, eles aprendem fazendo. Nesse sentido, as execuções de atividades reais e concretas devem ocorrer constantemente para que o

---

<sup>55</sup>Esses termos são comumente utilizados em formações continuadas e no contexto pesquisado. O termo L2 representa a língua adicional (Inglês/Alemão/Libras) e o termo L1 representa a língua ‘materna’ (português).

ensino/aprendizagem da língua adicional tenha mais eficiência e seja mais significativo para os estudantes.

Na perspectiva do currículo integrado tendo como base o modelo *CLIL*, o educando vai aprender o inglês à medida que aprende como organizar uma atividade para sua comunidade local. Assim, todos os elementos dentro da metodologia *CLIL* contribuem para a percepção de uma língua autêntica, pois aliam a competência linguística ao desenvolvimento de conteúdos diversos, primordialmente aqueles relacionados ao cotidiano do estudante. A metodologia *CLIL*, parece ampliar a motivação do educando em aprender a língua adicional, portanto visa corroborar para o desenvolvimento mais natural dessa língua e maior compreensão de seus gêneros.

Nesse modelo de currículo integrado junto à metodologia *CLIL*, os/as estudantes aprendem todas as disciplinas exigidas pelo MEC, tendo a língua portuguesa como língua oficial de instrução. Dessa forma, a educação bilíngue na escola Alto do Morro vai ocorrendo paralelamente, à medida que os professores/as introduzem suas atividades em língua portuguesa. E, a partir dessa introdução, o/a professor/a de inglês vai interagindo concomitantemente com a língua adicional.

Importa destacar que, nessa fase inicial da educação bilíngue, não há teor gramatical formalmente envolvido, mas a gramática está presente, inclusive, na prática de análise dos textos e nas estruturas gramaticais mobilizadas em uma sentença – por exemplo,<sup>56</sup>. A introdução da gramática formal inicia somente a partir do 6º ano do ensino fundamental II, quando Inglês torna-se disciplina obrigatória, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular.

#### **4.2.3 O programa tal qual ele acontece na sala de aula: Educação Bilíngue no 2º ano B – (anos iniciais)**

Para o 2º ano B (anos iniciais) a abordagem na educação bilíngue da escola contempla: oralidade, registro escrito ocasional, sem foco preponderantemente dirigido à escrita/leitura na língua inglesa e uso de *code-switching* (troca/alternância de códigos linguístico entre português e inglês) em caso de extrema necessidade (Silveira, 2022, formação continuada. *In*: Diário de Campo, 10 ago. 2022)

---

<sup>56</sup>Ver figura 39, p. 164.

As figuras que apresento a seguir compõem o cenário da sala de aula em que comumente realizamos<sup>57</sup> as atividades cotidianas. A professora Dayane e eu expusemos esses materiais<sup>58</sup> em sala com o objetivo de tornar o ambiente mais significativo para os estudantes, uma vez que isso possibilita maior proximidade com a língua adicional. Nas figuras expostas, as temáticas são: *feelings*; *birthdays*; *alphabet*; *calendar*; *colors*; *season – spring*.



**Figura 23.** Sala de aula 2º ano B  
Fonte: Acervo da autora, 2023

A turma do 2º ano B do ensino fundamental tem aulas no turno vespertino e é composta por onze estudantes, sete meninos e quatro meninas. O grupo é contemplado com o Programa Educação Bilíngue (português – inglês) desde o 1º ano. Devido a minha familiaridade com essa turma desde 2021, não houve nenhum desconforto com relação à minha presença como pesquisadora.

Os/as estudantes deste grupo são, em sua maioria, agitados/as, inquietos/as e bastante falantes. Curiosos/as, fazem perguntas constantemente, e as professoras conseguem uma dinâmica interlocução. Entre as falas mais recorrentes proferidas por eles estão “*teacher, can I go to the bathroom?*” e “*excuse me, please*”, além de outras palavras que os /as estudantes utilizam dentro e fora da sala de aula. Sobre a interação e sobre as práticas de linguagem dos estudantes para além da sala de aula, Lara afirma:

<sup>57</sup>Utilizo aqui a primeira pessoa do plural para enfatizar o trabalho coletivo no Programa Educação Bilíngue. Poderão ocorrer essas mudanças entre primeira pessoa do singular e do plural ocorrer no decorrer do estudo.

<sup>58</sup>Alguns dos materiais expostos já foram anteriormente utilizados na turma do 1º ano B desses mesmos estudantes.

A gente vê a empolgação deles conversando em inglês, escutando em português. Até as professoras regentes pedagogas, que, no começo tinham certa resistência, né, também acabam falando alguma palavra em inglês, percebendo que não era aquela realidade ruim do ensino concomitante de inglês (Lara, entrevista, 11 ago. 2022).

Assim, os/as estudantes do 2º ano B interagem bem com os professores/as e colegas de turma, são comunicativos e compreendem com facilidade os conteúdos abordados em ambas as línguas. Engajam-se facilmente nas atividades, mobilizando a cada dia mais seu repertório linguístico bilíngue nas aulas.

## 5 “AÍ NÃO É BILÍNGUE, NÉ?”: IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM NO PROGRAMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICO



**Figura 24.** *Living*

Fonte: Eduardo Melo, 2018.

As coisas que pensamos sobre a linguagem, nossas ideologias linguísticas, são “sempre parciais e baseadas em nossa realidade sócio-histórica, da qual não podemos nos distanciar” (Cardoso, 2015, p. 94). Da mesma forma, as políticas de línguas dispostas em documentos oficiais refletem as ideologias de quem as escreve. Assim, certos aspectos da realidade social são apagados para que outros estejam em foco, de acordo com os interesses dos escritores, pois a língua também é um lugar de resistência e de poder (García, 2009). A autora (2009) afirma que “há, portanto, algumas ideologias que são mais privilegiadas que outras, e a linguagem representa algumas delas melhor e mais consistentemente do que outras. Então, a própria linguagem é capaz de construir algumas noções de identidade e outras não”<sup>59</sup> (García, 2009, p. 84).

A linguagem é capaz de estabelecer sistemas de ideias e de rompê-los ao mesmo tempo. Ao afirmar que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, de Mikhail Bakhtin (2002, p. 36) esclarece que a linguagem não é um instrumento neutro, porque, além de mediar a comunicação entre os indivíduos, veicula ideologias. As ideologias são representações da realidade que se materializam nas práticas de linguagem e contribuem para (re)produzir ou

<sup>59</sup>No original: “There are therefore some ideologies that are more privileged than others, and language represents some of these better and more consistently than others. Therefore, language itself is capable of constructing some notions of identity and not others.”

transformar as relações de poder. Se tais práticas reproduzem um discurso dominante, é um equívoco pensar que “ensinar uma língua é um processo que pode se ancorar em neutralidade ou onde relações de poder e ideologia podem ser facilmente ignoradas” (Siqueira, 2005, p. 17). Desse modo, para levar professores/as e estudantes a refletir sobre aspectos como seus repertórios linguísticos, suas práticas de linguagem e as escolhas que fazem em relação a esses aspectos, é preciso pensar nas conotações associadas às línguas às quais se tem acesso.

Estas conotações podem ser entendidas como ideologias linguísticas, o que Kroskrity (2004, p. 497) descreve como um “conjunto onipresente de diversas crenças, por mais implícitas ou explícitas que sejam, utilizadas por falantes de todos os tipos como modelos para a construção de avaliações linguísticas e para o envolvimento em atividades comunicativas”. À vista disso, investigar e (re)pensar as ideologias de linguagem no contexto da escola pública bilíngue que recebe, em sua maioria, estudantes falantes de português como ‘língua materna’ implica a compreensão de crenças ou sentimentos (Kroskrity, 2004, p. 498) sobre as línguas e sobre como elas são utilizadas em seus mundos sociais. Estas crenças moldam a forma como entendemos o que significa usar uma determinada língua.

Kroskrity (2004) traz a noção de ideologia de linguagem através de cinco dimensões inter-relacionadas que englobam interesses individuais ou coletivos. As cinco, de um modo geral, visam abarcar: i) grupos sociais e culturais específicos; ii) variedades linguísticas do meio social (comunidades pelas quais os falantes transitam e as ideologias que geram os usos linguísticos); iii) a mediação entre as formas de linguagem e estruturas sociais; iv) a relação entre ideologias e os processos de construção das identidades culturais e nacionais; v) a consciência dos usuários da língua (Kroskrity, 2004).

As cinco dimensões apontadas por Kroskrity (2004) indicam que as ideologias linguísticas são múltiplas, têm fluidez e complexidade e estão relacionadas a comunidades e sentidos socialmente construídos. Nessa perspectiva, os valores, as noções construídas sobre língua e comunidade, envolvem questões referentes às identidades dos sujeitos, relações de poder e seus sentidos negociados em interação.

A constituição de línguas nacionais padronizadas no bojo do projeto nacionalista moderno avançou uma ideologia de linguagem que produziu “línguas nomeadas”, entidades fixas perfeitamente delimitadas que puderam ser usadas na constituição de fronteiras entre grupos sociais. Nessas dimensões, está a produção de semelhança e diferença a partir de padrões de comportamento linguístico: “quando a linguagem é usada na produção de identidades étnicas ou nacionais, a unidade alcançada está calcada em camadas de estratificação linguística que subordina os grupos que não comandam o padrão” (Kroskrity, 2004, p. 509). Assim as



ideologias de linguagem tratam da “união de duas forças negligenciadas: a ‘consciência’ linguística dos sujeitos e as funções (não referenciais) da língua” (Kroskrity, 2000b, p. 5).

Desse modo, as ideologias de linguagem podem ser definidas como “concepções culturais sobre linguagem, sua natureza, estrutura e uso, e sobre o lugar do comportamento comunicativo na vida social” (Gal, 2006, p. 179). Tais ideologias se mostram como mediadoras entre estruturas sociais e os modos de fala de grupos sociais e de seus interesses dentro da sociedade (Kroskrity, 2000b).

Conforme explicam Heller e McElhinny (2017, p. 7), as ideologias de linguagem são articuladas com relações de poder ou com ideias associadas a certos grupos. Já Irvine e Gal (2000, p. 35) conceituam ideologias da linguagem como “as ideias com as quais participantes e observadores estruturam seus entendimentos acerca das variedades linguísticas e mapeiam esses entendimentos sobre as pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles”. Esses processos acontecem simultaneamente e um influencia a ocorrência do outro.

É necessário, portanto, compreender e discutir as ideologias de linguagem subjacentes às práticas que acontecem no cotidiano escolar da Escola Alto do Morro, relacionando-as com a realidade local. Assim, busco discutir as ideologias implícitas no campo educacional e de que forma essas ideologias influenciam as práticas em sala de aula bilíngue ou tentam prescrever como devem constituir-se.

As ideologias de linguagem são utilizadas para construir filiações, pertencimentos e exclusões, sejam elas sociais étnicas ou nacionais. Assim, ao passo que valorizamos as variantes do inglês britânica e estadunidense, apagamos outros ingleses bem como seus falantes ao redor do mundo. No contexto dessa pesquisa, a escolha pelo inglês como língua adicional deu-se devido ao seu “*status* de língua mundial” (Lian, 2022). Entretanto, se continuarmos a valorizar as variantes britânica e estadunidense em detrimento das demais, contraporemos justamente a essa ideia de inglês como língua do mundo todo, desterritorializada.

### 5.1 “É UM TIPO ESTADUNIDENSE?”: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO 2º ANO B SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA

Desde o 1º ano B (anos iniciais), esses estudantes demonstram gostar da educação bilíngue em inglês. Isso pode ser observado, por exemplo, no comentário de Gabriel, quando o estudante diz que é “legal, por causa que eu gosto de inglês e por causa que eu queria ir para os Estados Unidos” (Gabriel, entrevista, 15 jul. 2022). Para os estudantes, o fato de estudar inglês

e/ou estar em uma escola que ofereça a educação bilíngue está intrinsecamente ligado aos Estados Unidos ou países que tenham o inglês como língua oficial de instrução.

Essa concepção pode estar atrelada a informações oriundas do seio familiar, a noticiários, à propaganda de parques temáticos internacionais como Disney World, por exemplo, cujos personagens estão no dia a dia dos alunos, em filmes, jogos, produtos de vestuário, brinquedos ou até mesmo do próprio ensino nas escolas. Miguel confirma essa perspectiva analítica quando diz que quer aprender inglês para levar o irmão menor para os Estados Unidos, “lá na Disney” (Miguel, entrevista, 2 ago. 2022). O aluno diz que ele e o irmão gostam muito de super-heróis e que “lá na Disney tem os homens fantasiados”.

O fenômeno da globalização na modernidade recente (Moita Lopes, 2006,2013) permite que crianças tenham fácil acesso à internet e aos diversos aparelhos tecnológicos. Elas visitam *websites* e redes sociais, usam aplicativos, assistem a programas de TV e ouvem música nas duas línguas de seu repertório, “engajam-se numa bricolagem linguística e musical movendo-se constantemente entre [línguas] e estilos musicais enquanto consomem recursos simbólicos” (Bartlett; García, 2011, p. 50)<sup>60</sup>. O que se constata, contrariando muitas projeções, é que, mesmo em contextos não favorecidos economicamente, “o inglês não é mais essa língua tão distante e “estrangeira” (Cardoso, 2015, p. 91).

Num momento de aula, enquanto olhávamos o mapa mundi para realizar uma atividade de geografia sobre a localização dos países, Talles disse com um olhar reflexivo “ah, *teacher*, eu quero aprender inglês para ir para os Estados Unidos ou para o Canadá porque lá eles falam mais inglês do que aqui. É um inglês tipo estadunidense?” (Diário de Campo, 9 ago. 2022). Na concepção de Talles, o inglês é mais usual nos Estados Unidos e no Canadá do que no Brasil, e o fato de querer ir para esses países motiva-o a aprender a língua adicional.

De forma geral, os estudantes demonstram, coletiva ou individualmente, seus desejos e motivações reais e imaginárias, as quais são observados em muitas das suas falas durante a aprendizagem da língua adicional. Nesses momentos interacionais de aula, constatei, nas falas dos estudantes, formações de conceitos próprios que variam de acordo com o contexto em que vivem e sua relação com o mundo.

Embora a turma do 2º ano B ainda tenha pouca compreensão das relações hierárquicas entre países, devido a sua faixa etária, os trechos preditos de fala dos estudantes apontam para um permanente estado de subalternidade aos países anglófonos e ao “falante nativo” (discutido no capítulo 3). Portanto, sofrem influências ideológicas, políticas e, primordialmente,

---

<sup>60</sup>No original: “[...] 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”.

midiáticas. A constatação segura de Talles, por exemplo, está relacionada a uma expectativa de que, ao ir para os Estados Unidos ou Canadá, vai falar um inglês mais “estadunidense”. Sridhar (1994 apud May, 2014) explica que a autoridade do falante nativo faz com que os considerados falantes não-nativos sejam vistos como falantes de interlínguas, em vez de bilíngues bem-sucedidos.

Por outro lado, um dos objetivos do Programa Educação Bilíngue é que o estudante tenha contato diário com inglês, ainda que seja em menor proporção, devido à legitimação da língua portuguesa. O contato em todas as aulas, rotinas escolares, além de outros momentos interacionais, torna-se fundamental, uma vez que proporciona aos estudantes maior proximidade com a língua adicional, dando-lhes a sensação de aprender mais, conforme se observa na fala de Gabriel:

Larissa: Você acha que aprende mais português ou inglês?

Gabriel: Acho que mais inglês

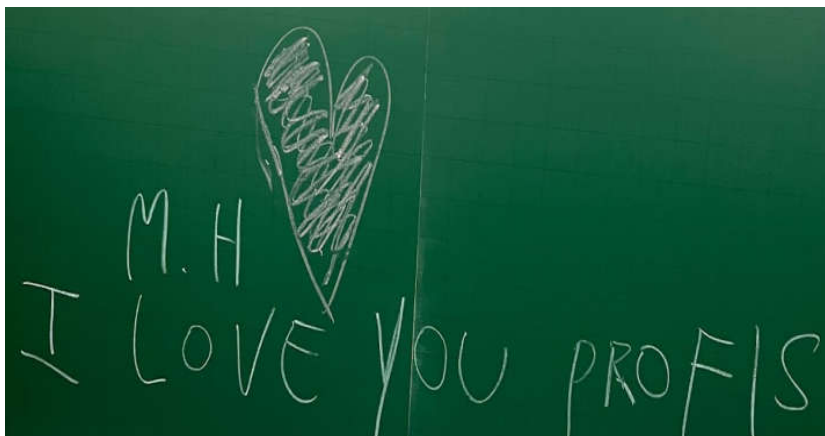
Larissa: Por quê?

Gabriel: Ah, porque eu fico cinco dias na escola e quatro desses eu aprendo inglês (Gabriel, entrevista, 15/07/2022).

No entanto, o estudante parece quantificar uso do inglês e do português restringindo-os ao momento da aula. Ou seja, os usos da língua são institucionalizados; é como se ele não aprendesse fora da sala de aula. Entretanto, por *mais* que se fale o *português* no lar/escola, *acriança possivelmente* vai optar pelo *inglês*. E nesse sentido, Gabriel tem razão. Está aprendendo mais o inglês. Português ele já sabe bastante. Os acréscimos são, proporcionalmente, menos significativos em português do que em inglês.

Gabriel diz ao final da entrevista que o que mais gosta no Programa Educação Bilíngue são “as *teachers*” (Gabriel, entrevista, 15 jul. 2022). Esse trecho de sua fala deixa claro que os laços socioafetivos são construídos na convivência diária e corroboram com o ensino/aprendizagem, uma vez que os estudantes sentem maior segurança para aprender uma língua que parece não ter “tanto sentido” fora da escola. Talvez a insistência que nós, professores/as de inglês, temos no uso da língua de forma contextualizada/interdisciplinar também torne o ensino mais motivador e mais rico em sentido, mais atrativo ao estudante.

De acordo com Lian, a relação socioafetiva é necessária, pois “sem afetividade [...] não há aprendizagem”. A situação retratada é evidenciada na imagem a seguir e condiz com a realidade que observo e vivencio diariamente como pesquisadora e docente no Programa Educação Bilíngue da comunidade escolar.



**Figura 25.** *I love you profis*  
 Fonte: Acervo da autora, 2022.

O coordenador pedagógico ainda explica que “trazer uma segunda língua [para o ambiente escolar] é impactante para os estudantes”, porque a maioria deles “não possui nenhum tipo de contato com uma segunda língua fora da escola”(Lian, entrevista, 2 ago. 2022). A fala do coordenador pedagógico, remete à concepção histórico-cultural de aprendizagem (Vygotsky, 1999, 1996, 1988), também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista, a qual enfatiza que o meio social em que o estudante está inserido contribui com aspectos relacionados ao seu desenvolvimento escolar. Contudo, os estudantes têm contato com inglês fora da escola de uma variedade de formas, como as canções, jogos, filmes, desenhos, *outdoors* – por exemplo. O valor da oferta de educação bilíngue na escola pública decorre do fato justamente dessa onipresença do inglês.

Durante o intervalo de uma aula, conversei com a mãe de um dos estudantes do 2º ano B que comentou: “Ah, professora, eu ia colocar ele num curso de inglês, porque ele gosta muito, sabe? Daí ele aprenderia mais, já que ia ter inglês na escola e no cursinho. Mas, infelizmente, não deu, pelas condições financeiras mesmo.” Na ocasião, ela pediu indicações de escolas de idiomas que tivessem um “valorzinho mais acessível” (Diário de Campo, 2 ago. 2022). Nesse momento da conversa, expliquei a ela como era o funcionamento do programa na escola e como a proposta pública da educação línguas se distanciava das propostas privadas. Ainda expliquei que, apesar de entender sua preocupação com o aprendizado do filho, não havia necessidade de comprometer suas condições financeiras. Acredito ser necessário valorizar a educação bilíngue da escola pública, a qual almeja, em conformidade com o CNE,

garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação. (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 14)

O vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras, foi observado na fala de Talles quando questionado a respeito da oportunidade de aprender duas línguas e ter duas *teachers* na sala de aula. Segundo ele, “é legal, porque eu consigo aprender história, geografia, matemática, português e inglês tudo junto” (Talles, entrevista, 15/07/2022). A fala de Talles aponta para uma visão de bilinguismo dinâmico (García, 2009), em que a interação ocorre sem interferência e sem fragmentação entre as línguas aprendidas na escola.

A possibilidade de estudar de forma simultânea as duas línguas e de ter acesso à *internet* e às tecnologias digitais presentes no cotidiano contribui positivamente para aprendizagem dos estudantes, uma vez que provocam curiosidade acerca dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Isso pode ser observado na fala de Maria Helena que, influenciada pela escola, pelo aplicativo digital e pela família, diz que logo quer estudar uma nova língua.

Larissa: Você gosta de aprender inglês?

Maria Helena: Eu acho legal aprender uma nova língua [...]. Meu primo tem um aplicativo que é tipo um joguinho e daí dá para aprender inglês, espanhol. Ele tá aprendendo espanhol. Depois do inglês, eu quero aprender espanhol também.

Larissa: E você fala inglês com seus amigos?

Maria Helena: Mais ou menos, mas eu falo.

Larissa: E com a sua família, você fala?

Maria Helena: Sim [...]. Quando eu tava no hospital [...], minha mãe perguntava algumas coisas e eu tinha que responder em inglês. Foi bem legal!

Larissa: E você acha que aprende mais português ou inglês?

Maria Helena: Eu acho que mais português, porque é minha língua já, né?

Larissa: Desde quando você começou aprender inglês?

Maria Helena: Do primeiro ano.

Larissa: E como você acha que está seu inglês agora?

Maria Helena: Tá melhor, porque no primeiro ano a gente só falava e agora a gente escreve também.

Larissa: E você se confunde falando inglês e português ao mesmo tempo?

Maria Helena: Não

Larissa: E na sua casa tem alguém que fala inglês? Ou outro idioma?

Maria Helena: Não, só eu. E minha mãe tenta às vezes, mas só inglês. Se tiver mais alguém na família que saiba falar outra língua, eu não conheço. (Maria Helena, entrevista, 8 ago. 2022).

O uso de aplicativos digitais da era tecnológica, junto ao fenômeno da globalização, permite a Maria Helena maior contato com outras línguas e culturas. No entanto, ela acredita que aprende mais português porque é sua língua materna, o que se contrapõe à fala de Gabriel, quando diz que aprende mais inglês do que português.

Já Mateus utilizou seu repertório bilíngue sem interferência e naturalmente durante a entrevista, configurando um bilinguismo dinâmico, nos termos de García (2009).

Larissa: O que você acha de estudar numa escola bilíngue?

Mateus: *Good!*

Larissa: Você pode responder em português se preferir, ok?

Mateus: Good, wonderful e happy!

Larissa: E você gosta da sua escola?

Mateus: *Yes!*

Larissa: Você conversa em *English* com seus *friends*?

Mateus: *Friends*...amigos? No.

Larissa: E por que não?

Mateus: Na verdade eu falo algumas palavras. Hoje eu falei as cores em inglês para a minha prima.

Larissa: Que legal! E quantos anos ela tem?

Mateus: Cinco.

Larissa: E você acha que aprende mais português ou inglês?

Mateus: Os dois. *Two!*

Larissa: O que você acha das aulas de inglês?

Mateus: Legal!

Larissa: E porque você gosta de aprender inglês?

Mateus: Porque eu aprendo novas palavras diferentes do português.

(Mateus, entrevista, 15 jul. 2022).

Mateus transita entre as duas línguas de seu repertório na mesma situação de comunicação e o faz de forma intencional, utilizando esse repertório para dar sentido às suas experiências. Como bem nos diz Rajagopalan (2003, p. 69) “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita em diversas línguas está redefinindo sua própria identidade”. Em outras palavras, o indivíduo que aprende uma nova língua vai se redefinindo como uma nova pessoa. Assim, a fala de Mateus demonstra que ele já começa a fazer um uso intencional de seu repertório linguístico e que sua identidade bilíngue vai se constituindo, à medida que as situações ocorrem.

Igor, da mesma forma que Mateus, também iniciou a entrevista falando inglês, sem interferência. Porém demonstrou certa timidez, inicialmente. No decorrer da entrevista, ele foi se sentindo à vontade para falar sobre sua relação com o programa bilíngue e o cotidiano escolar.

Na ocasião da entrevista, Adriana, a mãe de Igor, que também participou da pesquisa, ficou aguardando na biblioteca da instituição, local onde foi entrevistada posteriormente. Adriana comentou comigo que o estudante gosta muito de canções em inglês e que sempre o ouve cantando em casa. Firth e Wagner 1997 (apud Cardoso, 2015, p. 40) argumentam que “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”.

O comentário de Igor acerca de o pai falar alemão confirma que a comunidade apresenta outros contextos de línguas minoritárias (Cavalcanti, 1999), que, embora em número menor, ainda existem e fazem parte da história local e da vida dos estudantes.

Larissa: O que você acha de aprender inglês?

Igor: *Happy*.

Larissa: *Happy*, humm, mas por quê?

Igor: Porque é bem legal!

Larissa: E por que você acha que é bem legal?

Igor: Falar inglês!

Larissa: O que você acha de estudar em uma escola bilíngue?

Igor: Interessante!

Larissa: E você fala inglês com seus amigos?

Igor: Uhum

Larissa: Muito ou pouquinho?

Igor: Mais ou menos

Larissa: E você acha que aprende mais: português ou inglês?

Igor: Mais inglês.

Larissa: Por quê?

Igor: Porque a escola é de inglês.

Larissa: Mas a escola ensina português também, né?

Igor: Uhum

Larissa: E você se confunde falando inglês e português, ao mesmo tempo?

Igor: Não, porque português é português e inglês é inglês

Larissa: E na sua casa tem alguém que fala inglês?

Igor: Não. Só um que fala alemão mesmo

Larissa: Sério?

Igor: Aham, é o meu pai. Ele ainda fala só um pouco de alemão, mas não entende alemão ainda, não. Ele tá na escola de alemão

Larissa: E quem mais fala alemão?

Igor: Que eu conheço é só ele.

Larissa: E você fala sobre as coisas de inglês que aprendeu na escola, na sua casa?

Igor: Uhum, quando eu aprendo uma palavra nova em inglês, eu falo para minha mãe e para o meu pai.

Larissa: E desde quando você tem aulas de inglês?

Igor: Segunda, terça, quarta e quinta, menos sábado e domingo.

Larissa: E você já tinha o inglês desde o primeiro ano?

Igor: Uhum!

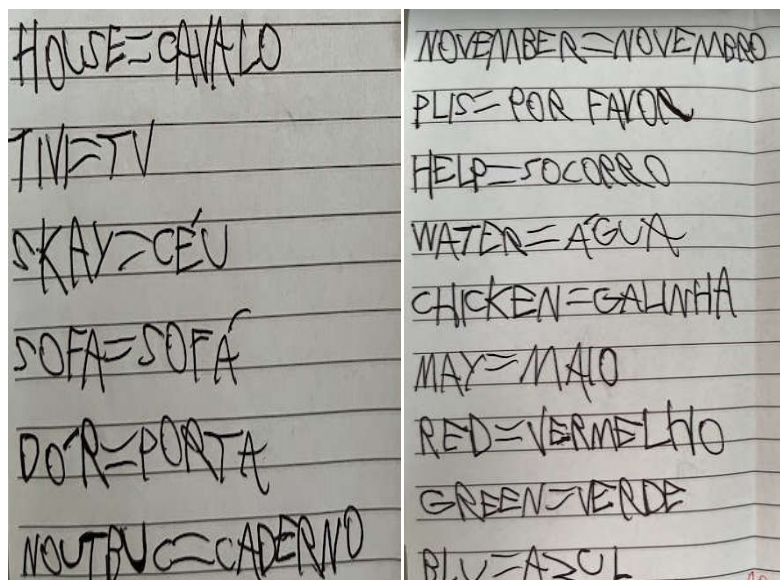
Larissa: E você acha que aprendeu mais coisas, melhorou?

Igor: No primeiro ano eu sabia mais ou menos, mas agora no segundo eu já sei falar inglês (Igor, entrevista, 2 ago. 2022).

Igor ora fala em inglês, ora em português, de forma fragmentada. Ele imagina que, dividindo as línguas não vai se confundir, “porque português é português e inglês é inglês” (Diário de Campo, 12 set. 2022). Os dados de sua fala reiteram a ideologia monolíngue, diferentemente de Mateus que utiliza a translíngua. Igor diz que aprende mais inglês porque, no seu ponto de vista a “escola é de inglês” (Diário de Campo, 12 set. 2022). Para ele, português é língua de veiculação de conteúdo. Ele não está na escola aprendendo sua língua materna, que já domina. Daí a impressão dele, perfeitamente justificável, que, em termos de língua, está aprendendo inglês, não português. No conjunto das disciplinas, a ampliação do conhecimento de vocabulário e refinamento da morfossintaxe da nossa língua não é foco, mas uma espécie de efeito paralelo. Já a aprendizagem de inglês, no contexto desta pesquisa, é parte do foco em todas as disciplinas.

Em outros momentos na sala de aula, Igor costuma fazer traduções das palavras aprendidas na língua inglesa, comenta sobre os significados e, sempre que algum colega fala em inglês, ele diz que já sabe o que o esse colega disse ou quis dizer. Num dos momentos de aula, por exemplo, conversávamos com a turma sobre os animais, e a professora Dayane perguntou quais eram os *animals* que apareciam na história. Igor respondeu “*cat, dog, horse*”, e, em seguida falou: “*Cat* quer dizer gato, *dog* é cachorro e *horse* é cavalo. É... eu já sabia disso.” (Diário de Campo, 12 set. 2022). Na figura a seguir, é possível ver como o estudante formula hipóteses de escrita de palavras em inglês, seguidas de suas respectivas traduções. O glossário montado por Igor sugere que ele dispõe o léxico das duas línguas em compartimentos separados, mas interligados através de uma espécie de memorização paralela, trazendo à consciência o que aprendeu.





**Figura 26.** O “glossário” de Igor  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Assim, os dados mostram como os próprios estudantes parecem querer separar os códigos linguísticos de seus repertórios de modo a colocar fronteiras entre uma língua e outra, o que pode ser resquício e influência da ideologia padronizada (Jacquemet, 2005, p. 260) da escola que divide fortemente os componentes escolares.

## 5.2 “A GENTE FICA COMO UM SUPORTE, UM PROFESSOR DE APOIO, PORQUE NÃO TEM VOZ MUITAS VEZES”: A PERSPECTIVA DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A luta por espaços pode ser algo embaraçoso e conflitante em sala de aula bilíngue. Nesse sentido, Kesley diz que “tem um estigma muito grande em cima do professor/a de inglês por parte das pedagogas/os. Muitas delas acham que a gente vai tomar o lugar delas dentro da sala e muitas não dão abertura para gente trabalhar”. O participante enfatiza que, devido à falta de “abertura para trabalhar”, os professores/as de línguas deixam de ensinar inglês em prol da alfabetização na língua portuguesa e assim “acabam virando pedagogos/as” (Kesley, entrevista, 13 jul. 2022).

Concordo com Kesley quando diz que o/a professor/a de inglês é “desvalorizado [e] fica como um suporte, um professor/a de apoio, porque não tem voz muitas vezes”. Como ele comenta, precisamos lidar com “o estigma da escola de que muitos de nós [professores de inglês] não fazemos nada, quando na verdade o que não temos é espaço para trabalhar” (Kesley,

entrevista, 13 jul. 2022). As situações retratadas nas falas do participante condizem com a realidade vivida e observada não só por mim, professora e pesquisadora, mas também por outros colegas de profissão que atuam na área do ensino de línguas dentro do ambiente escolar.

Esse estigma e desvalorização se materializam em comentários veiculados nas redes sociais, como é o caso do comentário que mostro a seguir (figura 27), publicado na página de Facebook oficial da rede municipal de Blumenau, a partir de uma imagem postada como seguinte título “escolas bilíngues municipais”:



**Figura 27.** “O nível dos professores de inglês das escolas públicas”  
Fonte: Comentário informal na rede social Facebook, 2021.

Para facilitar a leitura, transcrevo o comentário:

O nível dos professores de inglês das escolas públicas ainda é muito baixo para dizer que o ensino é bilíngue. Tem professor que não sabe nem a pronúncia das palavras. Escola Bilíngue é aquela que se estuda português, história e matemática em inglês ou alemão ou libras. Ou seja, todos os professores tem que ser bilíngues. Não é só o estudo do idioma, mas o estudo da língua, da ambientação. Ou seja, as aulas das mais diversas disciplinas são ministradas na língua alvo e também na língua materna.

A disputa entre professores/as e entre a comunidade que não está imersa na proposta constitui-se com base em conceitos estigmatizantes da própria sociedade de que ‘tudo que é público é ruim’. Tal fato se relaciona com aspectos históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder.

Assim, o comentário postado nas mídias sociais do município demonstra que as identidades dos professores de inglês e dos estudantes de escolas públicas se constroem em contextos bastante conflituosos, tendo por base sempre a ideologia de que a aprendizagem de língua inglesa no ensino formal público brasileiro é insatisfatória (Assis-Peterson; Cox, 2001; 2007; 2008). Isso dá margem para a inferiorização e desqualificação das escolas públicas, em favor das redes privadas ou cursos de idiomas que ‘garantem’ maior qualidade no ensino de inglês, uma vez que mantêm como foco central o ‘domínio’ das quatro habilidades: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Nas palavras das autoras:

O discurso de ineficiência do ensino de inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais

modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 10).

O mesmo estigma acontece com estudantes dessas instituições, que, diferentemente dos alunos de escolas privadas, muito provavelmente, não terão oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos, realizar viagens internacionais ou até mesmo atuar em empregos que exigem domínio e proficiência na língua inglesa nos moldes de um “falante nativo”. Importa dizer que estudantes de classe baixa e oriundos de escolas públicas têm, em sua maioria, o primeiro contato com inglês na escola somente a partir do 6º ano do ensino fundamental (anos finais) conforme obrigatoriedade disposta na BNCC. Esse não é o caso dos estudantes participantes desta pesquisa, que estão tendo a oportunidade de fazer parte do Programa Educação Bilíngue desde o primeiro ano como afirma Igor “no primeiro ano eu sabia mais ou menos, mas agora no segundo eu já sei falar inglês” (IGOR, entrevista, 2 ago. 2022).

Assis-Peterson e Cox (2001, p. 15) ressaltam que uma pedagogia crítica no ensino de línguas é uma forma de resistir, reagir e interagir com forças dominantes: “O domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação”. Por isso insisto em defender as práticas de linguagem realizadas nas salas de aula dentro do Programa Educação Bilíngue.

Juntamente com Cox e Assis-Peterson, acredito que o inglês como língua adicional pode ser desterritorializado, tendo em vista as apropriações já conhecidas. Esse processo de ensinar a língua do colonizador é desafiador e recompensador, pois proporciona aos sujeitos interação com realidades diversas. Em sala de aula, a mediação do professor auxilia estudantes na descoberta de outros horizontes, usando a língua para ampliar seus repertórios e vivências linguísticas, bem como expandir suas visões a fim de que possam responder com criticidade às demandas do mundo moderno seus espaços e discursos de poder.

O professor André diz perceber que os “professores/as bilíngues, têm pouco tempo e espaço para realizar suas práticas na sala de aula”. Ele comenta informalmente, durante uma aula, que já ouviu, ao longo de sua experiência com o programa bilíngue, comentários do tipo: “eu não vou deixar de realizar minhas práticas porque vão cobrar é de mim que os alunos/as estejam bem na L1 e não na L2”. De acordo com André, os professores/as de inglês ficam, de certa forma, à mercê das pedagogas/os ou dos professores/as de área “deixarem algum tempo para [vocês]” (André, conversa informal, 6 jul. 2022). A fala de André, ainda que informal, pressupõe que professores/as bilíngues necessitam ter uma espécie de ‘autorização’ para poderem lecionar durante as aulas.

Assim como o professor André comenta que é necessária “uma organização melhor no sentido de horários e de funcionamento do programa bilíngue”, a professora Bianca também comenta que a falta de espaço tem frustrado os professores/as de inglês, primordialmente, em sala de aula. Nesse sentido, de forma sugestiva e a fim de tentar melhorar o funcionamento do Programa Educação Bilíngue dentro da instituição ela relata durante uma conversa informal:

Quem [quer que] seja que ajeite os documentos deveria impor horários específicos para as aulas de inglês, ao menos duas aulas. Por que vocês têm quanto tempo? 1 aula de 56 minutos? Às vezes nem isso. E as outras [têm] 3 horas de aula? Vocês fazem o quê? Viram pedagogos/as quando outros professores/as permitem? Eu sei por que eu já vi isso acontecer. Eu imagino o quanto deve ser desconfortável e desmotivador para o/a professor/a de inglês (Bianca, conversa informal, 11 jul. 2022).

A conflitante demanda de informações acerca do funcionamento do Programa Educação Bilíngue gera inúmeros desconfortos e frustrações para professores/as de línguas. Convém assegurar que pensar em linguagem e em língua é pensar no que nos define e identifica, mas onde temos poder limitado. O distinto pode ser valorizado, como condição de possibilidade do próprio conceito de relação, ou confinado e regulado na mais restritiva lógica de jogos de poder.

É através da linguagem que os poderes se assumem. Compreender esse pressuposto é relevante nessa pesquisa, principalmente quando verificamos que a linguagem é um dos elementos de potencial exclusão. É na língua que se instalam e se naturalizam diferenças simbólicas, sociais e culturais que nutrem os fenômenos ideológicos.

Para quem sabe usá-la, a língua é decididamente um poder. Se o poder de definir algo ou alguém é uma atribuição linguística, torna-se evidente que esse poder de definição não está equitativamente distribuído. É sempre o elemento dominante, o sujeito hegemônico, aquele que detém a palavra que pode definir e objetivar o outro.

García (2009, p. 82) explica que “a linguagem, como uma construção, não é apenas um marcador de identidade simples, mas é capaz de gerar comunidades imaginadas e construir lealdades particulares”<sup>61</sup>. Nesse sentido, atitudes, valores e crenças sobre a linguagem são sempre ideológicas e fazem com que algumas escolas sejam privilegiadas em relação a outras. Assim, essas ideologias de linguagem, segundo García (2009, p. 84) “estão enredadas em sistemas sociais de dominação e subordinação de grupos.”<sup>62</sup>

<sup>61</sup>No original: “language, as a construction, is not only a simple identity marker, but is capable of generating imagined communities and constructing particular loyalties.”

<sup>62</sup>No original: “are enmeshed in social systems of domination and subordination of groups.”

No Programa Educação Bilíngue, o pedagogo/a experimenta maior segurança, devido a língua portuguesa ser a “língua dominante” e obrigatória. Já o professor de línguas sente-se inseguro, porque o inglês não é, nessa fase escolar, uma disciplina obrigatória. Além disso, a falta de tempo para preparação das aulas tem sido um fator preponderante para desestabilização de professores/as que atuam no programa, haja vista que antes lecionavam de forma individualizada, sem precisar do espaço de tempo destinado ao encontro e discussão com colegas, o que é muito produtivo, mas que requer um tempo a mais.

Entretanto, Sônia fala que não se importa em “dividir o mesmo espaço” e que “gosta muito disso”, porém diz perceber que “alguns professores/as não gostam de dividir seus espaços” e que isso é “uma pena” (Sônia, conversa informal, 17 ago. 2022).

Embora os documentos orientadores esclareçam que, em turmas bilíngues, os professores/as devem trabalhar concomitantemente interagindo nas duas línguas de forma a expandir o repertório linguístico e cultural dos estudantes, sem que “haja hierarquização” (Blumenau, 2021a, p. 437), nem sempre o trabalho acontece de modo tão simétrico quanto o esperado.

Por exemplo, durante uma das aulas de matemática, Dayane comentou que é complicado o Programa Educação Bilíngue porque tem muita “cobrança com relação à alfabetização na língua portuguesa” e que o “foco é o português” (Dayane, conversa informal, 14 jul. 2022). Tal situação é também revelada no desabafo de Clarysse quando diz que “não está sendo fácil” se adaptar ao programa bilíngue, porque “na maioria do tempo as aulas são em português, devido ao processo de alfabetização. Então, infelizmente, o foco acaba sendo sempre o português mesmo” (Clarysse, entrevista, 13 set. 2022).

Mara também fala numa conversa informal que às vezes é “difícil usar o inglês em todas as aulas [porque], nas aulas de educação física, os comandos dados para os estudantes mudam muito rápido; então fica complicado parar a atividade para explicar esses mesmos comandos em inglês” (Mara, conversa informal, 9 ago. 2022). Assis-Peterson e Cox contribuem com essa discussão quando explicam que:

o ensino de inglês, contraditoriamente, é vítima da grande divisão que, no mundo capitalista, separa a pesquisa do ensino, a teoria da prática, aqueles que pensam daqueles que ensinam, aqueles que propõem daqueles que aplicam. Esse descompasso é o calcanhar de Aquiles da educação, instância em que os dois pólos deveriam interagir interruptamente. Como não há interação, habitualmente as teorias sobre ensino/aprendizagem mostram-se irrelevantes, inócuas, pois são divorciadas da prática e pressupõem condições e sujeitos ideais (Assis-Peterson; Cox, 2001, p. 32).

Além das disputas por espaço em que outras línguas diferentes do português se fazem presentes, outro aspecto importante são os recursos e materiais didáticos como livros, dicionários e ferramentas tecnológicas não acessíveis ao programa bilíngue da Rede pública, como nos fala Kesley:

A gente, como professor de inglês, não tem nenhum material de apoio. A gente não tem nenhum seguimento, nenhum procedimento a ser seguido, e nós trabalhamos às cegas. [...]Daí, como não tem material de apoio, um planejamento exclusivo para o ensino bilíngue, como não tem um suporte que vem de cima e como não parte só da gente...Porque é aí que está a diferença:[não parte somente] do professor (Kesley, entrevista, 12 jul. 2022).

Um sentimento de insatisfação em relação ao programa como um todo é observado na fala de Kesley, que diz faltar respaldo para a educação bilíngue oferecida e que isso se reflete negativamente na eficácia, viabilidade e credibilidade do programa.

Apesar do pouco suporte oferecido para o Programa Educação Bilíngue, apesar de a escola depender do trabalho pedagógico dos professores/as bilíngues para a criação de materiais e recursos didáticos, apesar de faltar tempo para planejamento das aulas – o que de fato é um problema muito importante –, questiono: E se tudo viesse pronto, como ficaria o espaço para interlocução demandada pelo contexto de interação com cada turma? Onde trabalharíamos com o texto real? E, se tudo viesse pronto, não estaríamos seguindo um padrão internacional de falante nativo?

Essas dúvidas sobre a funcionalidade do programa são um constante debate entre professores/as. Há documentos regulamentadores disponíveis no município que embasam à educação bilíngue nas escolas públicas da região. No entanto, segundo tais debates, esses documentos conflitam com as ações pedagógicas, impactando no ambiente escolar. Cabe ressaltar que o programa é novo na rede municipal de ensino de Blumenau e que ainda está em fase de construção. Porém, sem que haja certas especificidades, a modalidade fica à mercê da subjetividade e ideologias de seus participantes, as quais são, muitas vezes, antagônicas.

Um desafio enfrentado no programa foi identificado na fala da professora Bianca: “Eu acho que o bilíngue é legal, mas [só] se você tiver uma boa relação com o professor regente, [porque tem a] questão afetiva. Se ele não gostar de você, aí pode virar problema” (Bianca, conversa informal, 13 jul. 2022). A complexidade de contextos reais situados engloba, além do ensino/aprendizagem de línguas, questões socioafetivas entre os professores/as para o bom andamento das aulas.

Outros aspectos relevantes para a presente pesquisa e que são enfatizados por Assis-Peterson e Cox (2013) como desafios para escola pública são: pouca demanda de profissionais na área de do ensino de línguas, baixos salários, desvalorização da profissão, ausência de tempo para estudo, baixo *status* da língua adicional na grade curricular pública, currículos de Letras e de Pedagogia conservadores e decolonizados, relação disfuncional entre teoria e prática, distância entre universidade e ensino básico e entre pesquisa e ensino. A situação de carência particularmente aguda da escola pública brasileira já havia sido mencionada em outros estudos das autoras (Assis-Peterson; Cox, 2001, 2007, 2008).

### 5.3 “A GENTE TEM UMA MISCIGENAÇÃO MUITO GRANDE DE CULTURAS, [ENTÃO] A LÍNGUA INGLESA, A GENTE PEGA NUM ASPECTO MUNDIAL”: SOBRE O PORQUÊ DA ESCOLHA DO INGLÊS NA ESCOLA ALTO DO MORRO

A língua(gem) deve ser vista como uma porta de entrada para observar como a cultura se desenvolveu e continua se modificando nos diferentes meios sociais e como as línguas adicionais modificam os modos de pensar, de agir, de interação e os costumes dos sujeitos vivenciados em sociedade (Street, 2014 apud Blumenau, 2021a, p. 152). Segundos os documentos orientadores da oferta da educação bilíngue, como o Currículo da Educação Básica do Sistema de Ensino Municipal e o Projeto Educação Bilíngue Municipal de Blumenau, a questão de escolha da língua adicional a ser ensinada na escola se dá em acordo com decisões da própria instituição, em consonância com seu projeto político-pedagógico:

Cabe às Instituições de Ensino da Rede pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau definirem em acordo com a resolução da Educação Bilíngue aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME-Blumenau), a língua adicional a ser ofertada e a partir de qual fase educacional vão oferecê-la (Blumenau, 2021a, p. 435).

A língua adicional escolhida deve seguir o modelo de Currículo Integrado em que disciplinas são ministradas, concomitantemente, em língua portuguesa e na segunda língua oferecida pela instituição. A organização fica, então, por conta da instituição que deve adequar o seu Projeto Político Pedagógico contemplando a oferta do ensino bilíngue conforme os dispostos no currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Blumenau (Blumenau, 2021b, p. 12).

De acordo com McCarthy, a política linguística não é um produto na forma de um documento, e sim um ‘mix’ de “mecanismos formais e informais” que influenciam as escolhas linguísticas delimitadas socialmente. Lian traz informações interessantes a essa discussão:

A escolha pela língua inglesa acredito que foi pela zona, região onde essa comunidade está inserida. Porque é um local onde a colonização alemã não se aplica. [...] Se talvez fosse numa região aproximada de Pomerode ou da Vila Itoupava, locais que a gente sabe que a colonização alemã é mais forte, talvez o alemão fosse bem-visto e aceito pela comunidade. Aqui na nossa comunidade nós temos muitos imigrantes que vem de fora, pessoas que vêm de outros estados e países. A gente tem uma miscigenação muito grande de culturas, [então] a Língua Inglesa, a gente pega num aspecto mundial (Lian, entrevista, 02 ago. 2022).

Assim, nessa unidade escolar, a escolha foi pela Língua Inglesa como língua adicional devido seu *status* em âmbito global. Há uma grande validação do que se entende por “segunda língua” e a necessidade dela para sujeitos atuarem no atual mundo globalizado.

As escolas do ‘campo’, aquelas afastadas da região central, têm acesso ao Programa Educação Bilíngue na modalidade português-alemão, por conta da paisagem cultural alemã, enquanto nas escolas da cidade a cultura gira em torno da língua inglesa, pelo seu *status* global.

Devido aos fluxos migratórios, o inglês “num aspecto mundial” (Lian, 2022) é uma língua de alta influência e escolhida pela maioria das instituições que ofertam uma língua adicional, principalmente as privadas. No entanto, diferentemente das instituições privadas, que tomam suas próprias decisões internamente, nas escolas públicas, essas escolhas são feitas por autoridades educacionais, com base em aspectos sociais, políticos e ideológicos.

Na atualidade, o município de Blumenau conta com treze escolas que optaram pela língua inglesa. Não obstante, perguntei a Lara, na ocasião da entrevista, qual o sentido de pensarmos uma educação bilíngue para as escolas públicas. Em suas palavras:

o bilíngue, tanto inglês quanto o alemão ou a Libras, que são os que nós temos aqui na região, fazem com que se amplie o campo de conhecimento dos alunos. Pois o mundo hoje exige não só a língua mãe, mas sim uma segunda língua para mais tarde poder se comunicar; [a segunda língua] será utilizada para as redes sociais, mídias, pois muitos [aplicativos, sites] usam outras línguas. Então, as crianças já vão se adaptando a esse novo mundo [tecnológico e globalizado] desde pequenos (Lara, entrevista, 2 ago. 2022).

Lara comenta que o programa bilíngue para essa comunidade, em especial, “será um ganho enorme e vai abrir horizontes”. Ela diz que, daqui um tempo, eles conseguirão “assistir um filme sem legenda e entender”, e que isso “é um sonho”, porque “nem a gente que é adulto consegue isso”. Ainda explica que os estudantes vão aprender mais rápido que um adulto “porque na verdade o cérebro vai se acostumar a escutar e pensar nas duas línguas desde cedo” e finaliza dizendo que pelo fato de eles serem crianças, aprender inglês “não é um bicho de sete cabeças como para gente [adulto] é” (Lara, entrevista, 2 ago. 2022).



Fiz a mesma pergunta a Lian sobre o sentido da educação bilíngue pública, e ele respondeu:

O benefício do ensino bilíngue público é a apropriação de uma segunda língua, [de forma que os estudantes aprendem] duas línguas ao mesmo tempo, utilizando tanto a língua materna deles, que é o português aqui na nossa nacionalidade, e depois o [inglês] dentro do bilíngue. Eu penso que, quando essas crianças chegarem ao 5º ano, que é a etapa final do ensino fundamental I, nós já vamos ter passado por essas etapas primárias que anteriormente nós não passávamos [quando o inglês iniciava] lá no 6º ano (anos finais) (Lian, entrevista, 2 ago. 2022).

Do ponto de vista de Lian, o programa bilíngue é uma apropriação da “segunda língua” que acontece na fase inicial de alfabetização em língua portuguesa e que permitirá aos estudantes levar consigo uma bagagem maior de conhecimentos linguísticos para outras etapas acadêmicas.

No Projeto Político Pedagógico da instituição (Blumenau, 2022, p. 14), consta a informação de que a escola bilíngue Alto do Morro propõe sair da rotina de sala de aula promovendo ensinamentos baseados na realidade dos educandos. Nesse sentido, Lian diz que, ao caminhar pelos corredores da instituição percebe estudantes falando “*good morning, good afternoon* e outras frases, palavras” e que isso é “algo que envolve a gente [...] envolve eles mesmos [estudantes] por estarem falando uma segunda língua e, envolve também, os profissionais [professores/as de inglês] quando eles [passam a ver] que está fazendo sentido essa educação bilíngue [...]” (Lian, entrevista, 2 ago. 2022).

Isso significa dizer que estudantes que iniciam suas jornadas escolares junto ao programa bilíngue na primeira fase escolar interagem com a língua adicional de forma a utilizar seus repertórios linguísticos em vários momentos interacionais. Esses momentos proporcionam maior engajamento e contribuem com o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que levamos educandos a se comunicar em ambas as línguas dentro e fora da sala de aula. Assim, se faz relevante pensar nas ações que orientam o fazer pedagógico para que, de fato, esse ensino possa “fazer sentido” (Lucena, 2015). Para Lucena “a escola, nesse contexto, deve atuar por meio de processos pedagógicos democráticos que assegurem o acesso a uma educação de qualidade [...] para atingir o sucesso [almejado]” (Lucena, 2015, p. 9). Ao pensarmos nas ações educativas, fica evidente a indissociabilidade entre as práticas sociais em tempos e espaços historicamente localizados (Lucena, 2015; Pennycook, 2010).

Importa enfatizar que, embora os sujeitos que atuam no entorno escolar achem o programa bilíngue “legal”, a maioria dos professores/as se preocupa com a alfabetização na língua portuguesa e com seus espaços dentro de sala de aula, atribuindo pouco valor à educação

de línguas e ao próprio programa no qual estão inseridos. Clarysse confirma essa situação quando diz que o tempo de aprendizagem é “muito curto” e que “na maioria do tempo, as aulas são em português”.

A compreensão dessas escolhas é relevante para a presente pesquisa por sua influência nas práticas de linguagem que surgiram durante a introdução da educação bilíngue português/inglês, em que a língua de instrução é o português. Com base na escolha da Secretaria de Educação, nos depoimentos e nas falas dos estudantes, professores/as, da gestão escolar e de outros/as participantes desse estudo que vivenciam as práticas escolares na Escola Básica Municipal Alto do Morro, procurei apontar como as razões para a escolha do inglês no programa bilíngue analisado remetem à ideologia dominante de valorização da língua devido ao poder econômico, prestígio global e influência cultural de países anglófonos.

## 6 COMUNICAÇÃO, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE EM SALA DE AULA BILÍNGUE – PRÁTICAS DE TRANSLINGUAGEM



**Figura 28.** *Rose is biurifol*  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Este capítulo será destinado à análise, a partir do conceito de translanguagem, da constituição das práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue na sala no 2º ano B. Esse conceito envolve uma visão crítica pós-colonialista de linguagem, destacando também a política educacional de línguas no que se relaciona “à agentividade dos participantes no uso das línguas de seu repertório” (Cardoso, 2015, p. 121) além de questionar ideologias linguísticas, como a ideologia monolíngue e o mito do falante nativo. Como expressa García,

O conceito de translanguagem inclui e amplia o que outros chamam de uso e contato de idiomas entre bilíngues. Em vez de se concentrar no idioma em si e em como um ou o outro pode se relacionar com a maneira pela qual um padrão monolíngue é usado e foi descrito, o conceito de translanguagem torna óbvio que não há limites claros entre os idiomas dos bilíngues. O que temos é um contínuo de idiomas que é acessado<sup>63</sup> (García, 2009, p. 73).

Discuto, nessa perspectiva, os distintos sentidos que os participantes atribuem às práticas translíngues, procurando entender a complexidade e as particularidades desse contexto social e específico da sala de aula bilíngue. Essa discussão se relaciona com um de meus

<sup>63</sup>[...] translanguaging includes but extends what others have called language use and language contact among bilinguals. Rather than focusing on the language itself and how one or the other might relate to the way in which a monolingual standard is used and has been described, the concept of translanguaging makes obvious that there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals. What we have is a languaging continuum that is accessed (García, 2009, p. 73).

objetivos, qual seja: “problematizar de que maneira os participantes utilizam as duas línguas que compõem seu repertório linguístico e como eles se comportam diante dos desafios da educação bilíngue”.

Todos os subtópicos do capítulo 6 são trechos das falas dos estudantes durante as atividades, posteriormente registradas no diário de campo, conforme orientação etnográfica (Blommaert; JIE, 2010; Erickson, 1990; Lucena, 2015). Nesse local situado, as práticas de linguagem em inglês “atravessam” o português (Moita Lopes, 2008), devido ao uso criativo e performático da linguagem e seus sentidos (Pennycook, 2010). Essas práticas criativas propiciam 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.

Os sentidos atribuídos às práticas durante interações se relacionam com duas categorias principais, discutidas em duas seções analíticas. Aponto 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.

Assim, na primeira seção analítica, apresento e discuto as práticas translíngues como recursos pedagógicos, valorizando as competências linguísticas no entendimento do conteúdo curricular na sala de aula e na ampliação do repertório linguístico dos estudantes, por meio do acesso ao vocabulário constituído a partir dessas práticas. Nessa turma investigada, os trabalhos concomitantes português/inglês permitem os usos criativos e fluidos da linguagem.

Consideramos, a partir de adaptações de músicas, atividades e brincadeiras que já são comuns nas aulas de português e das outras disciplinas da grade curricular, transformar o ensino de inglês numa pedagogia que permita a hibridização. Nessa perspectiva, os usos de ambas as línguas “juntas e misturadas” são parte das interações e rotinas na sala de aula bilíngue, primordialmente na turma do 2º ano B.

A partir da análise dos dados de observações, do diário de campo e das experiências vivenciadas em todas as aulas dos componentes curriculares que compõem a educação bilíngue na turma do 2º ano B, foi possível identificar situações em que os participantes utilizam, como descreve Cardoso (2015, p. 116), “práticas de linguagem translíngues, ou seja, [transitam] entre as duas línguas de seu repertório na mesma situação de comunicação e o [fazem] de forma intencional, significando assim suas experiências.”

Na segunda seção, as práticas translíngues são analisadas nos usos criativos e locais de linguagem dos participantes. Apresento e discuto como a hibridização cultural e linguística

acontece no contexto analisado e como essa mistura linguística e cultural é uma forma comunicativa que parece ser a norma na sala de aula bilíngue.

De acordo com Cardoso (2015 p. 116) “faz-se relevante analisar o conceito de agentividade de participantes e estudantes em relação a políticas educacionais de línguas [...] e como a agentividade dos participantes influenciou na adoção de práticas de linguagem híbridas.” Cardoso (2015) aponta que a agentividade dos estudantes faz com que eles transitem de uma língua para outra, além de usar em elementos de diferentes línguas como forma de resistência. Nessa perspectiva de negociação linguística, Canagarajah elenca os seguintes pressupostos:

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 (Canagarajah, 2013a).

Nesse sentido, a negociação linguística é uma forma de (re)negociar línguas e culturas, além de apropriar-se delas para fins estratégicos em seus próprios termos (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 estudantes da turma do 2º ano Bo uso das línguas está no fato de eles já terem aprendido determinado conteúdo na língua portuguesa e falarem esse mesmo conteúdo em inglês demonstrando hibridez. E, mesmo que ainda não tenham noção, acabam resistindo à orientação de divisão rígida entre as línguas. Vejamos na fala de Talles:

Talles: *Teacher*, você sabia que na sequência do alfabeto em inglês a gente consegue formar palavras em português e em inglês também?

Larissa: Quais?

Talles: A gente pode formar o ‘DE’ em português e o ‘NO’ em inglês, acho que é só essas (Talles, Diário de Campo, 07 out. 2022).

Para o estudante não há divisão de seu repertório linguístico. Ao contrário, a hibridização ajuda-o a entender os conteúdos do currículo. No aprendizado de conceitos

específicos, como os matemáticos, por exemplo, a língua portuguesa é protagonista em sala. Mas é frequente que eles usem sua agentividade para perguntar como se diz algum item do conteúdo de matemática em inglês. Infelizmente, muitas vezes, recebem respostas do tipo “agora é aula de matemática e não de inglês” (Diário de Campo, 7 out. 2022). Essa situação é bastante recorrente nas aulas e é contraditória aos documentos, pois “a relação entre as línguas não pode ser de hierarquização ou exclusão mútua” (Blumenau, 2021a, p. 438).

Não há como negar a predominância do português durante as aulas, aspecto que contribui para que os estudantes tenham pouco contato com a língua adicional. Nesse sentido, o comentário de uma professora da turma do 2º ano B destaca que “a nossa escola é bilíngue, mas o nosso inglês é só para as coisas mais básicas e quem quiser aprender mais inglês tem que procurar um curso de idiomas” (Diário de Campo, 7 out. 2022). A autora comentário quando se refere a “tem que procurar um curso de idiomas”, reitera a ideologia privatista, e atribui pouco sentido ao Programa Educação Bilíngue da instituição.

Conforme discutido no capítulo 5, a ideologia monolíngue está fortemente presente nas falas e nas ações dos/das participantes do contexto investigado e permeia a constituição das práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue em inglês. Mesmo assim, professores/as e estudantes entendem que a utilização das duas línguas de forma concomitante no formato currículo integrado pode ajudar na comunicação e no aprendizado, como comentou Rosely: “Eu achava que o inglês ia confundir a cabeça deles. Mas depois, com o tempo, eu vi que o inglês ajudou muito. Percebi que aprender as duas línguas acaba ajudando na alfabetização” (Rosely, conversa informal, 10 out. 2022).

Assim como os/as estudantes, os professores/as também utilizam sua agentividade ao permitir que os dois repertórios circulem na sala de aula, por compreenderem que há “benefícios pedagógicos no uso das duas línguas” (Cardoso, 2015, p. 117). A fala de Rosely reitera essa percepção.

A seguir, apresento e discuto, como se constitui a elaboração de materiais didáticos na introdução da educação bilíngue português/inglês em que a língua de instrução é o português.

## 6.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO UMA PRÁTICA SOCIAL “TRANSFORMATIVE” – USOS CRIATIVOS E FLUIDOS DA TRANSLINGUAGEM EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO

A educação bilíngue na escola Alto do Morro, que introduziu o inglês como língua adicional nas aulas, em formato de currículo integrado, conforme discutido no capítulo 4, levou estudantes e professores/as do 2º ano B a buscar formas de construir seus próprios mundos bilíngues e formas de dar sentido às suas práticas em sala de aula (Lucena, 2015). Nesse local situado, surgiram práticas de linguagem em que o inglês “atravessa” o português (Moita Lopes, 2008) produzindo novas combinações nos usos criativos da linguagem e seus sentidos (Pennycook, 2010), além de usos performáticos da linguagem que visam possibilitar aos participantes do contexto analisado a construção de seu mundo social, utilizando todas as línguas de seu repertório no momento em que acontecem (Moita Lopes, 2008).

Na sala do 2º ano B, onde a investigação aconteceu, foi possível observar que a língua inglesa era usada em usos criativos da linguagem, geralmente, a partir de adaptações de conteúdos, músicas, materiais didáticos, elementos lúdicos e brincadeiras que professores/as faziam, primordialmente, nas aulas de Arte e de Educação Física, espaços em que os usos hibridizados de português e inglês já faziam parte da rotina e das interações em sala de aula.

Pennycook (2010), Gadioli, (2012) e Cardoso (2015) afirmam que a criatividade nos usos da linguagem envolve uma recontextualização e/ou realocização de expressões do outro. No caso da presente pesquisa, criar utilizando as expressões dos outros é uma forma de recriar, com o inglês e com o português, uma mistura intercultural que desafia e transgride normas linguísticas e ideias sobre quem é o dono de uma língua ou de uma forma de se comunicar (Gadioli, 2012). Por exemplo, conforme relato nas vinhetas a seguir:

i. Minutos antes de iniciar a aula de Língua Portuguesa, conversávamos em sala sobre o que os estudantes haviam feito no *weekend* deles. Eu fui à primeira, a contar. Disse a eles que havia comido muito *pop-corn* e por isso minha *belly* estava *full* (aqui passei a mão ao redor da minha barriga). Mateus diz “ela está falando que tá com a barriga cheia de pipoca”. Em seguida, uma das estudantes do 2º B falou “*I love you pop-corn*”. Perguntei a estudante você está me chamando de *pop-corn*? Todos riram. E continuei, você acabou de dizer que me ama e me chamou de *pop-corn*. Perguntei novamente: turma, por acaso eu pareço uma *pop-corn*? A turma riu bastante. Após esse momento outros estudantes começaram a falar sobre o que fizeram no *weekend*, mesclando as línguas entre português e inglês. (Diário de Campo, 14 set. 2022).

ii. No início da aula de Educação Física, Miguel perguntou para mim: *teacher*, você gosta de *hot dog* com *pepper*? E a professora Mara entrou na conversa e disse para ele, “ui, eu *no like pepper*”. E ele perguntou: você sabe o que é *pepper*, prof? Ela

respondeu: “é pimenta e eu sei falar inglês, tá?”. Miguel ri. Em seguida, os outros estudantes que ouviam a conversa começaram a falar de alimentos que gostavam ou não de comer em inglês. Gabriel falou, *I like de pizza*, Talles disse, *I like eggs* e Mateu, *I like de ice cream*. Nesse momento, a professora Mara ficou em silêncio e os estudantes ficaram esperando ela falar se gostava ou ‘*no like*’ dos alimentos citados por eles em inglês. Após alguns instantes ela respondeu: *I like comer eggs e ice cream e pizza e pop-corn*. Ahah! Disse ela. Vocês pensaram que eu não sabia falar inglês, né? Mas, eu sei *speak english*, tá! Todos riram (Diário de Campo, 5 out. 2022).

iii. Ao final de uma aula de Arte a professora Sônia resolveu fazer uma brincadeira conhecida por “fui ao supermercado”. Nessa brincadeira os estudantes precisam dizer “fui ao supermercado e comprei feijão”, por exemplo. Porém a professora disse que nesse dia fariam em inglês. Então Gabriel iniciou, “fui ao supermercado e comprei *beans*”, Igor deu continuidade às compras de Gabriel, então ele disse “fui ao supermercado e comprei *beans and milk*”, Maria Helena continuou, “fui ao supermercado e comprei *beans and milk and orange*”. Assim, a brincadeira ocorreu sucessivamente e o vencedor foi o estudante que lembrou de todos os itens comprados em inglês. (Diário de Campo, 19 out. 2022).

No caso das expressões citadas nas vinhetas, os usos intencionalmente criados pelos professores/as servem para descontrair a turma e exercitar a criatividade que os bilíngues possuem por seu conhecimento metalinguístico. Além dos usos criativos em brincadeiras, músicas, danças servirem para descontração, também acontecem hibridizações dinâmicas culturais e linguísticas de forma inventiva em outras situações. Esses usos da linguagem contestam a ideologia monolíngue que supervaloriza a separação rígida entre as línguas e o uso delas segundo regras espelhadas em um falante nativo ideal. De acordo com Cardoso (2015, p. 92) “a riqueza desse tipo de uso [híbrido] da linguagem é que aprendizes de inglês podem entender que, ao transitar em ambas as línguas enquanto interagem, não serão julgados e avaliados negativamente por isso e essa liberdade dada a eles pode potencializar seu aprendizado.

Nesse sentido, o caso das conversas e brincadeiras que estudantes participantes do programa bilíngue português e inglês podem entender não se restringe a uma compreensão somente no contexto da sala de aula de 2º ano B. E, conforme enfatizado por Shohamy (2006), esses usos criativos e a transgressão de normas dos falantes importam porque “a linguagem é dotada de mais criatividade do que qualquer livro de gramática pode descrever, uma vez que envolve uma variedade de pesquisas, palavras, combinações, sínteses, códigos, imagens, figuras e manifestações multimodais<sup>64</sup>” (Shohamy, 2006, p. 154).

Shohamy (2006) contraria a oposição certo/errado no ensino-aprendizagem de línguas, incluindo-a entre os ‘mitos’ sobre linguagem aprendidos na escola. A autora defende a

---

<sup>64</sup> No original: “[...] language is more creative than any grammar book can describe, encompassing a variety of sources, words, combinations, synthesis, codes, images, pictures and multimodal manifestations”.



linguagem como dinâmica e fluida, o que condiz com o conceito de translanguagem, já que Shohamy (2006) também enfatiza que os sujeitos podem utilizar e irão usar todas as línguas de seus repertórios linguísticos em um *continuum* para servir a suas intenções comunicativas.

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 regra na sala de aula bilíngue. Essa “mestiçagem” é condizente com o conceito de bilinguismo dinâmico e com o conceito de translanguagem, em que línguas e culturas se atravessam nesse contexto.

Entretanto, para que esses usos criativos se proliferem, importa que a sala de aula bilíngue esteja aberta para práticas e usos inovativos da linguagem, sendo que a pedagogia de ensino de línguas “precisa transgredir a política de separação rígida entre as línguas, em que cada língua socialmente construída deve ser utilizada em um momento específico do dia” (Cardoso, 2015, p. 129). Esse uso contínuo do português, especialmente com o léxico do inglês que alunos/as têm aprendido, tem potencializado a dinâmica da educação bilíngue na turma do 2º ano B da escola Alto do Morro.

Assim, ao transgredir, professores/as e estudantes passaram a utilizar todos os recursos linguísticos para construir sentido nesse local situado. Logo, esses usos do léxico que têm sido feitos por estudantes do 2º B demonstram aquilo que Canagarajah (2013b) nomeou 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 determinadas funções e/ou contextos situados fixos. A língua inglesa e a língua portuguesa, ambas fazendo parte da realidade bilíngue da turma do 2º ano B, são utilizadas de forma híbrida e contínua para a construção de sentidos, embora a língua portuguesa ainda tenha demasiado protagonismo e espaço na sala de aula.

As reflexões e discussões sobre a hibridização nas práticas de linguagem também se relacionam com o que discute Blommaert (2010) sobre a mobilidade da linguagem, não sendo esse um sistema autônomo, estável e com fronteiras rígidas. Blommaert entende a linguagem como algo móvel e fluido, não estático.

Para Blommaert, estudos que se relacionam à linguagem são relevantes e devem se preocupar com falantes reais e com recursos semióticos concretos empregados em contextos socioculturais, históricos e políticos reais, pois “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 trabalhar” (Blommaert, 2010, p. 204).

A forma dinâmica e fluida de recursos linguísticos de falantes bilíngues encontrada na realidade da sala de aula 2º ano B é também apontada por García e Li Wei (2014) em sua teoria sobre translinguagem e educação bilíngue. Para as autoras, a translinguagem se relaciona com a criatividade e com a criticidade, duas dimensões pouco exploradas em estudos sobre bilinguismo. A translinguagem, de acordo com García e Wei (2014, localização 1288), possibilita aos estudantes

[...] 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 estudantes a contestar as ideologias monolíngues de “uma só língua” e “uma língua de cada vez” presentes em salas de aula bilíngues tradicionais.<sup>65</sup>

Entretanto, as convivências por vezes conflitantes entre as duas línguas do repertório dos participantes permeiam as suas experiências nesse local situado. Pennycook (2007) explica como usos reais da linguagem visam fugir da ideia de fragmentação entre línguas e como o brincar com palavras ou os usos lúdicos do inglês devem ser levados a sério como performance e transgressão.

Pennycook também fala da (re)construção, da inovação ou realocação de sentidos, que se relacionam à forma como os participantes se apropriam do inglês e o utilizam fugindo de padrões do falante nativo. Ainda que a ideologia monolíngue permeie o contexto situado da presente pesquisa, os usos reais dos falantes não correspondem a um uso idealizado de um falante nativo.

Os usos performáticos nessa unidade escolar, a escola Alto do Morro, são condizentes com práticas translíngues de indivíduos bilíngues que utilizam as línguas como mais do que a soma de uma língua + uma língua. Como explica García, “o bilinguismo não é  $1+1=2$ , e sim um todo plural, que mistura diferentes aspectos ou frações de comportamento linguístico da forma necessária para dar sentido às experiências sociais”<sup>66</sup> (García, 2009, p. 48).

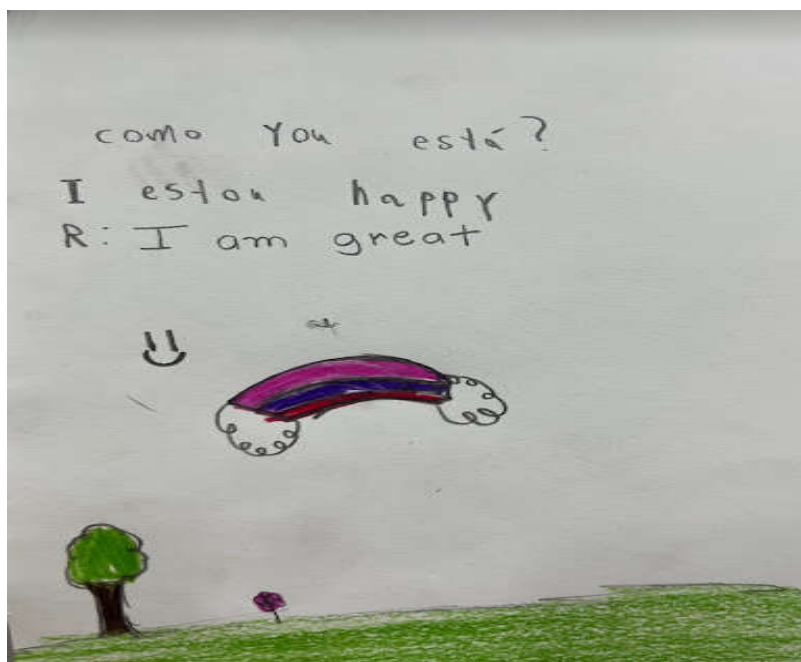
As práticas translíngues geram novos sentidos à linguagem com o hibridismo cultural e linguístico, fugindo das fronteiras rígidas e da separação entre as línguas. Assim, esses são

<sup>65</sup> No original: “[...] 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”.

<sup>66</sup>No original: “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”.

usos criativos e performáticos da linguagem e formas de fazer coisas no mundo por meio das palavras. 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.

## 6.2 CONSTRUÇÕES DIDÁTICAS BILÍNGUES ELABORADAS NO 1º, 2º E 3º ANO B: POSSIBILIDADES PARA CRIATIVIDADE E RECONHECIMENTO DE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES



**Figura 29.** Como *you* está?  
Fonte: Acervo da autora, 2023.

As construções e materiais didáticos elaborados no 1º, 2º (foco do estudo) e no 3º ano B apresentados no decorrer dessa pesquisa visam apenas demonstrar como o processo contínuo de práticas translíngues já fazem parte da vida escolar dos estudantes e professores/as ao longo de cada etapa e como têm desenvolvido e ampliado seus repertórios bilíngues.

Essas construções e materiais didáticos são ferramentas pedagógicas criadas conjuntamente entre professores/as e estudantes, visando contribuir para melhor compreensão dos conteúdos estudados e desenvolvimento de habilidades comunicativas. Possuem distintos formatos, sendo os principais o impresso e o audiovisual. Esses materiais elaborados trazem vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ajudam e aprimoram os conhecimentos já adquiridos.

Assim sendo, nas próximas sessões apresento e discuto os materiais bilíngues elaborados coletivamente entre professores/as e estudantes da turma 2º ano B.

### 6.2.1 “O reflexo do *Frog Scared*”

Em uma aula da disciplina de Língua Portuguesa, os estudantes assistiram a um vídeo denominado “*The Green Man & the Magic Forest*”, com áudio em inglês e sem legenda. Ao término da reprodução, perguntamos oralmente quais palavras da língua inglesa eles ouviram que já são conhecidas e as listamos no quadro. Na figura 30, constam as palavras identificadas pelos estudantes no vídeo.

Após a identificação das palavras conhecidas, conversamos sobre a história do “*Frog*” e iniciamos a composição de um texto coletivo utilizando algumas das palavras contidas no quadro, sendo esse o objetivo primordial da aula.

Com a realização da atividade proposta, foi possível empregar elementos que os estudantes já conheciam na elaboração da história. Ao término da composição, criamos um painel e o expusemos no mural da escola, juntamente com as figuras.



**Figura 30.** Quadro da sala com as palavras listadas na língua inglesa a partir da compreensão auditiva do vídeo  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

É um beautiful day de sol  
 o frog eo hedgehog estavam  
 na magic forest, quando de  
 repente o frog viu na water  
 um monster. Ele ficou scared.  
 Hedgehog gritou por help! Foi  
 aí que apareceu greenman,  
 entrou na water e mostrou  
 para eles que não tinham  
 monster. Era apenas o seu  
 reflexo.

**Figura 31.** Hibridização em composição escrita – texto coletivo.  
 Atividade realizada por Talles, 2º ano B.  
 Fonte: Acervo da autora, 2022.



**Figura 32.** Exposição das composições escritas e imagens da história  
 Fonte: Acervo da autora, 2022.

### 6.2.2 “My chinelos is blue”

Nessa atividade interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Inglês e Ciências, eu e a professora Dayane desenvolvemos a escrita espontânea, a fim de possibilitar aos estudantes utilizar seus repertórios linguísticos durante a composição. Estávamos trabalhando as *four seasons of the year*, temática conhecida por eles desde o 1º ano B. Pedimos que eles observassem as figuras e formassem sentenças com elas. Assim, eles fizeram a junção de elementos gramaticais conhecidos em português e inglês e construíram suas frases.

A atividade levou os estudantes a refletir sobre os conteúdos já aprendidos, integrando a língua inglesa. Importa notar aqui, para fins da discussão sobre os usos das práticas translíngues, que não ocorreu tradução do inglês para o português ou vice-versa. A partir das palavras e termos que eles já conheciam, os/as alunos/as montaram individualmente suas sentenças espontaneamente. Foi interessante observar ainda que alguns dos estudantes escreveram conforme a possibilidade do uso de seu repertório linguístico. Dessa forma, não se vê um texto unicamente em inglês ou português, mas o uso de ambas as línguas na mesma composição.



**Figura 33.** *Seasons sentences.* Atividade realizada por Maria Helena, 2º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

### 6.2.3 “My mom is angry comigo. No be angry”

Essa outra atividade foi realizada na aula de Língua Portuguesa e teve por objetivos ampliar o vocabulário e desenvolver a escrita espontânea. Trabalhamos grafemas e fonemas em português a partir dos adjetivos em inglês. Pedimos aos estudantes que olhassem e escrevessem frases de acordo com a fisionomia de cada *emoji*. Nesse momento, já havíamos explicado que os *emojis* são representações gráficas que adicionam significados e emoção às nossas palavras. Falamos que eles poderiam construir suas frases utilizando palavras em português e em inglês.

Observamos, novamente, a construção sintática a partir da língua portuguesa junto a elementos da língua inglesa. Essa atividade utiliza recursos de práticas híbridas em sua composição, revelando esse fluxo linguístico apresentado pelos estudantes. Vale mencionar que, nessa faixa etária, eles ainda estão em fase de alfabetização na Língua Portuguesa.

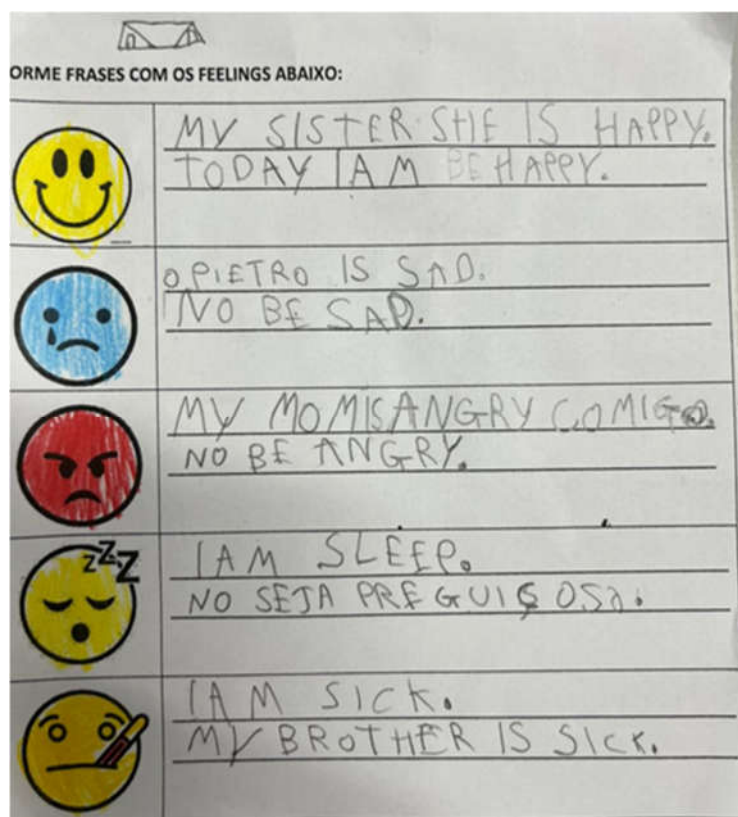


Figura 34. *Feelings sentences*. Atividade de Talles, 2º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Na composição de Talles, há exemplos de translanguagem, o primeiro no nível da palavra e o segundo no nível da construção sintática. Ele utilizou as duas línguas

simultaneamente, na mesma construção, revelando hibridismo. Ainda utilizou com fluidez somente o inglês em algumas das construções.

Os estudantes já conheciam os *feelings* desde o 1º ano B, quando elaboramos o painel dos *emojis* de forma coletiva, os *flashcards*, entre outras atividades, e já tinham conhecimento da temática. Assim, a escrita aconteceu naturalmente durante a aula, e a construção das sentenças não teve quaisquer auxílios das professoras.



**Figura 35.** *Emojis e Flashcards.* Mural elaborado coletivamente pelas professoras do 1º e 2º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2021.



**Figura 36.** Livros encontrados na biblioteca da escola relacionados aos *feelings*.  
Fonte: Acervo da autora, 2021.

García e Wei (2014) defendem o exercício de criatividade próprio dos indivíduos bilíngues. Para as autoras, a criatividade e a criticidade são dois elementos constituintes da translinguagem. A criticidade defendida por García e Wei (2014) pode ser observada se

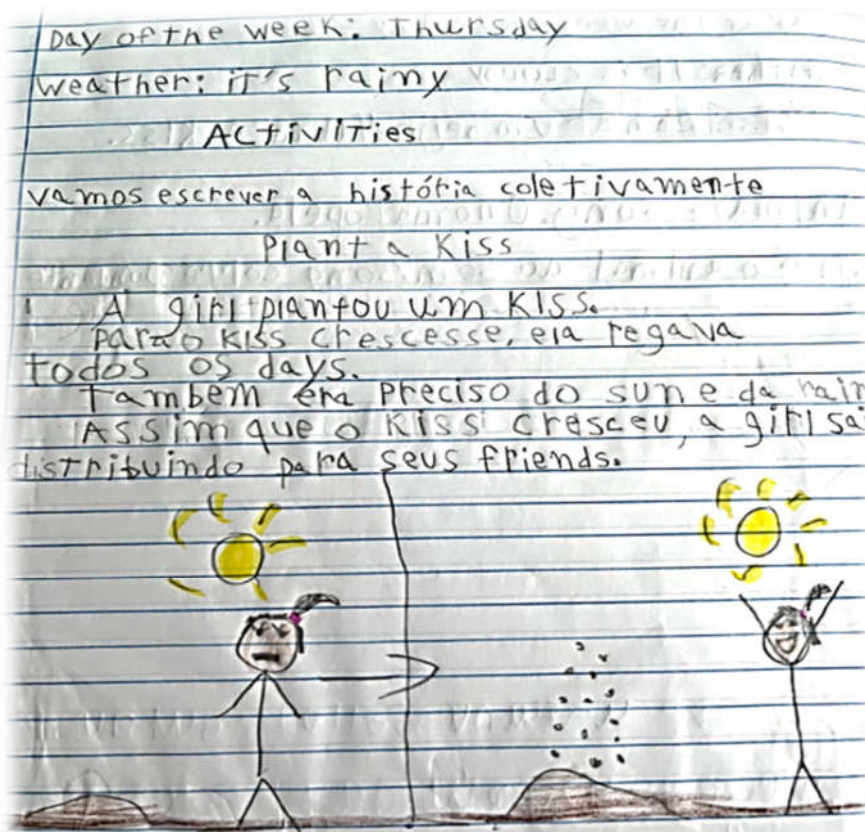


considerada que a escolha dos estudantes pela escrita em ambas as línguas revela novas realidades socioculturais.

A fala de Gabriel, nesse sentido, indica um exemplo de translinguagem e o motiva a aprender mais inglês: “É legal, por causa que a gente vai aprender uns inglês mais avançado, [...] a gente vai aprender mais inglês, mais palavras e isso é legal”. García *et al.* (2012), afirmam que, durante o ensino de uma língua adicional, a translinguagem contribui com a aprendizagem desse estudante, porque ela compreende um ensino colaborativo, possibilitando que outras línguas sejam trazidas para a cena comunicativa. A hegemonia do português em solo brasileiro faz com que as minorias linguísticas como os falantes emergentes (García, 2009) de inglês encontrem formas para lutar pelas línguas que desejam ter em seus repertórios.

#### **6.2.4 “A *girl* plantou um *kiss*”**

Na atividade a seguir, realizada novamente na aula de Língua Portuguesa, criamos um texto coletivo embasado na história *Plant a Kiss* (formato de vídeo), que traz a reflexão de um ato de amor e carinho que culmina em algo maior na medida em que é compartilhado. A história continha muitas palavras conhecidas por eles em inglês, pois se tratava de *feelings*. Tal conhecimento facilitou a compreensão do vídeo. Então, a partir dessas palavras, criamos um texto coletivo.



**Figura 37.** *Plant a Kiss.* Atividade de Talles, 2º ano B  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Essa decisão de desenvolver atividades bilíngues mostra que, como no caso dos professores/as do estudo de García 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 ensinar<sup>67</sup>” (García; Menken, 2010, p. 258).

Dessa forma procuramos inovar e buscar soluções para atingir nossos objetivos pedagógicos com os/as estudantes. Como nos lembram García e Menken, “são as ações dos educadores [...] que nos permitem entender políticas educacionais de línguas como performances dinâmicas e que acontecem a cada momento”<sup>68</sup> (García; Menken, 2010, p. 259). Essa “ação e momento” são condizentes com a proposta das autoras de que professores/as, em sua função, devem agir de forma a exercer seu direito, para poder criar políticas educacionais no ensino de línguas.

<sup>67</sup>No original: “[...] good educators do not blindly follow a prescribed text or march to an imposed language education policy but instead draw on their own knowledge and understandings in order to teach”.

<sup>68</sup>No original: “It is the educators’ actions [...] which enable us to understand language education policies as moment-to-moment, dynamic performances”.

### 6.2.5 “Tem five students tired hoje, prof”

Apresento, a seguir, a atividade *2º Grade Class Feelings Chart* realizada na aula de Matemática, a qual objetivava, de acordo com o currículo, a leitura de dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.

Para contemplar a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, Inglês e Matemática, utilizamos os adjetivos *happy, sad, sick e tired*, e, para contagem dos *numbers* também utilizamos o inglês. Atualmente, alguns dos estudantes do 2º ano B já conseguem contar e reconhecer os números até 50. Nesse dia, tínhamos onze estudantes em sala e usamos a oralidade para questionar *How many students are happy?*, *How many students are sad?*, *How many students are tired?*, *How many students are sick?* e assim por diante. Na ocasião, eles respondiam as perguntas em inglês, tranquilamente. Na medida em que usavam a oralidade para responder, iam construindo seus “gráficos matemáticos bilíngues”, expressão essa criada pelas professoras para realização dessa atividade.



**Figura 38.** *2nd Grade Class Feelings Chart*. Atividade realizada por Gabriel e Mateus, 2º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

### 6.2.6 “Marigold é uma flower good”



**Figura 39.** *Marigold é uma flower good.* Atividade realizada por Miguel, 2º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Essa atividade, realizada na aula de Ciências, teve como objetivo descrever características de plantas (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem, etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que elas vivem. Eu e a professora Dayane pedimos que eles escrevessem em língua inglesa, cada um “do seu jeitinho”, uma frase com a flor que eles quisessem.

Os estudantes aprenderam sobre a parte de cada planta em ambas as línguas. Passamos um vídeo em que as *flowers* faziam movimentos e pedimos que eles tentassem imitar. Miguel pediu para repetirmos umas três vezes seguidas o vídeo e dizia: “Isso é muito *good*”, “eu adoro inglês” (Diário de Campo, 1 set. 2022), demonstrando que envolver a ludicidade permite um ensino mais significativo. Apresento a seguir, a atividade de escrita espontânea de Miguel, em que o estudante utilizou a sintaxe do português e o léxico do inglês e ainda usou sua compreensão auditiva e oral para criar sua composição. Cabe ressaltar, que nessa fase escolar não há teor formal de gramática da língua inglesa envolvido.

### 6.2.7 “Today está *sunny* e também muito *hot*”



**Figura 40.** *Weather Flashcards*. Material elaborado pelas professoras do 1º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

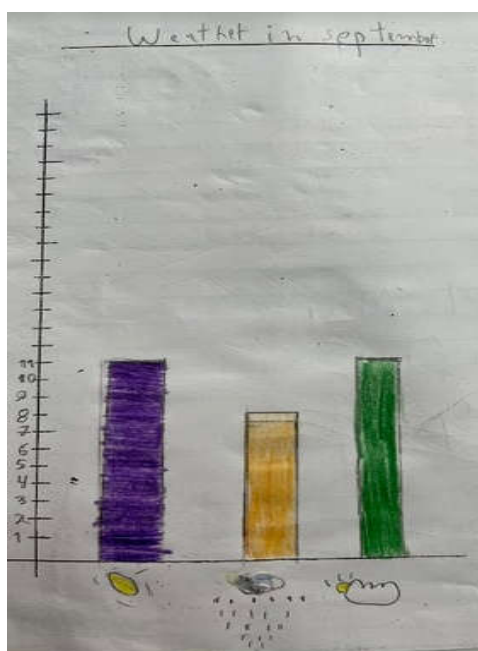
Todos os dias trabalhamos termos lexicais como *calendar*, *weather*, *months of the year*, *days of the week* e as *seasons*, dando continuidade às práticas iniciadas no 1º B desses mesmos estudantes. Sobre os dias da semana, Mateus explica para a colega de sala a diferença entre *Monday* e *Sunday*, após perguntarmos para a turma sobre quais dias não temos aulas: “Hoje não é *Sunday*, né? Se hoje fosse domingo a gente tava em casa e não na escola, né?” (Diário de Campo, 5 set. 2022). Mateus utiliza um bilinguismo dinâmico a partir do conceito da translíngua (García, 2009; Canagarajah, 2013b), uma vez que transita entre as línguas do seu repertório com espontaneidade e naturalidade para se comunicar. Nessa turma, a maioria dos estudantes utiliza esse tipo de bilinguismo.

Os *flashcards* da figura 40, construídos por mim e pela professora Rosely, no 1º ano B, contribuíram significativamente para que estudantes compreendessem e memorizassem num processo contínuo, de forma divertida, lúdica, os conteúdos e conceitos aprendidos em sala. Como não há materiais bilíngues disponíveis, utilizamos um calendário na língua portuguesa, mas o verbalizamos mesclando português e inglês.

Nesse calendário sugerido pela professora Dayane, os estudantes fazem um desenho procurando representar como está o tempo naquele determinado dia. Eles precisam usar as cores (*blue*, *yellow* e *gray*). No momento dessa prática, os estudantes costumam falar em inglês o dia

da semana, o que vem antes e o que vem depois (por exemplo: “*Today is monday, yesterday was Sunday and tomorrow will be Tuesday*”), seguido do *month* e do *year*. Gabriel, faz analogias usando seu vocabulário bilíngue para formar espontaneamente o cabeçalho: “*five day, of september, of 2022*” (Diário de Campo, 5 set. 2022).

Ao final de cada mês, realizamos o gráfico matemático (expressão nossa) com título: *Weather in* (nome do mês em inglês), que é utilizado para saber quantos *days* estavam *cloudy* (desenho nuvem e sol juntos), *rainy* (nuvem e chuva juntos), ou *Sunny* (desenho do sol), durante o determinado mês. Os estudantes utilizam um calendário comum em português e, ao final do preenchimento deste, montamos os gráficos, como exposto na figura 41.



**Figura 41.** *Weather in September*. Atividade realizada por Mateus, 2º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Geralmente, nas atividades relacionadas ao tempo, os estudantes utilizam também expressões como *hot* e *cold* com frequência. Alguns já constroem suas próprias sentenças orais, como Miguel: “Hoje está muito *cold*”. Ou, como diz Mateus: “Essa *week* teve muitos *days* de *sun*” (Diário de Campo, 2022). Todas essas construções nos levam a perceber que a educação bilíngue, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental I, faz despertar nos estudantes o desejo, a curiosidade e o interesse de aprender e viver o novo.

Nesse sentido, apresento, na figura a seguir, como a participação dos envolvidos dentro do ambiente escolar torna o ensino mais eficaz e significativo para todos. Há vários desenhos nas portas onde fica a biblioteca da escola. Todos esses desenhos são construções de resumos

das histórias apresentadas pela professora pedagoga Janete, que hoje atua como bibliotecária na unidade. Devido a não haver materiais disponíveis na língua inglesa, ela costuma pedir que os estudantes desenhem as histórias contadas por ela e tragam, nesses desenhos, palavras na língua inglesa.

A atitude de Janete, possibilitou maior engajamento com ambas as línguas, tendo em vista que o ensino/aprendizagem é uma ação colaborativa e dialógica. Dessa forma, a ideia da pedagoga proporcionou a oportunidade de maior contato com a língua inglesa nos ambientes da escola, promovendo um bilinguismo dinâmico e enriquecedor.



**Figura 42.** *Library doors.* Portas da Biblioteca da escola com desenhos de histórias infantis.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Sobre a tentativa de manter e integrar a língua inglesa de forma dinâmica no ambiente escolar, a fim de envolver a comunidade, apresento, a seguir, outros materiais que foram desenvolvidos e expostos pela autora em parceria com pedagogas, professores das áreas de linguagem e com os estudantes.



**Figura 43.** *Children's Day.* Mural da escola.  
Fonte: Acervo da autora, 2022.

### 6.2.8 “Meu, tava muito fácil aquela do *body*. Era só lembrar da música: ‘*head, shoulder, knees and toes, eyes and ears and mouth and nose*’”



**Figura 44.** *Time to play.* Atividade realizada pelos estudantes, 3º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2023.

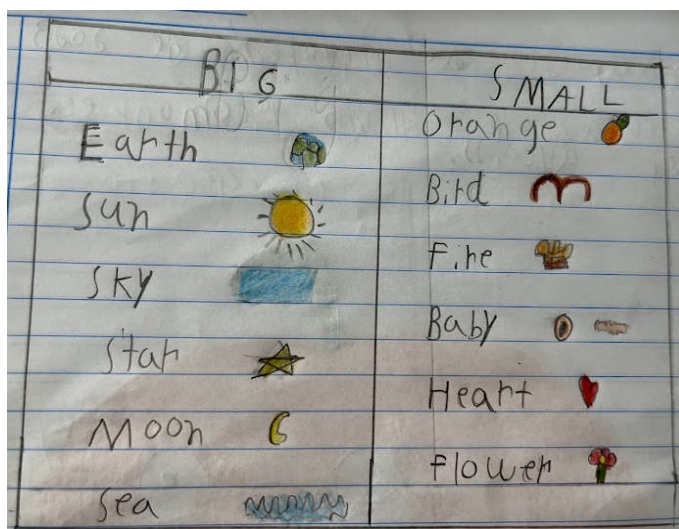
A atividade ‘*time to play*’ foi desenvolvida pelas professoras com o objetivo de propor a interação e fixação dos conteúdos trabalhados ao longo do trimestre. A atividade foi realizada da seguinte maneira: Após a divisão dos estudantes em dois grupos (time A e time B), escolhia-se aleatoriamente um representante de cada grupo para responder a uma pergunta. O estudante, no tempo cronometrado de quinze segundos, deveria escolher quaisquer das perguntas dispostas no quadro, fazer a leitura dela e apresentar a resposta correta. A pontuação ocorria conforme os acertos dos grupos, e a atividade se encerrou após todos os estudantes terem participado. Esses



momentos interacionais proporcionaram maior engajamento dos estudantes com o seu repertório linguístico.

Os estudantes ficaram tão encantados com a atividade que, ao término dela, continuaram tecendo comentários do tipo: “Ah, eu lembrava aquela dos *members da family*. Era *mommy, daddy, sister, brother and baby*. Eu sabia” (Miguel, Diário de Campo, 2023); “Meu, tava muito fácil aquela do *body*. Era só lembrar da música: *head, shoulder, knees and toes, eyes and ears and mouth and nose*” (Gabriel, Diário de Campo, 2023); “Eu não acredito que tu não lembrou o que é *big e small*” (Maria Helena, Diário de Campo, 2023).

O comentário acima sobre os conceitos de *big and small* está relacionado com a atividade a seguir, feita de forma interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Ciências, em que, após a explicação dos conceitos, pedimos que os estudantes fizessem desenhos de acordo com cada conceito aprendido. Como se pode observar na figura abaixo, eles/elas utilizaram coisas de seu cotidiano.



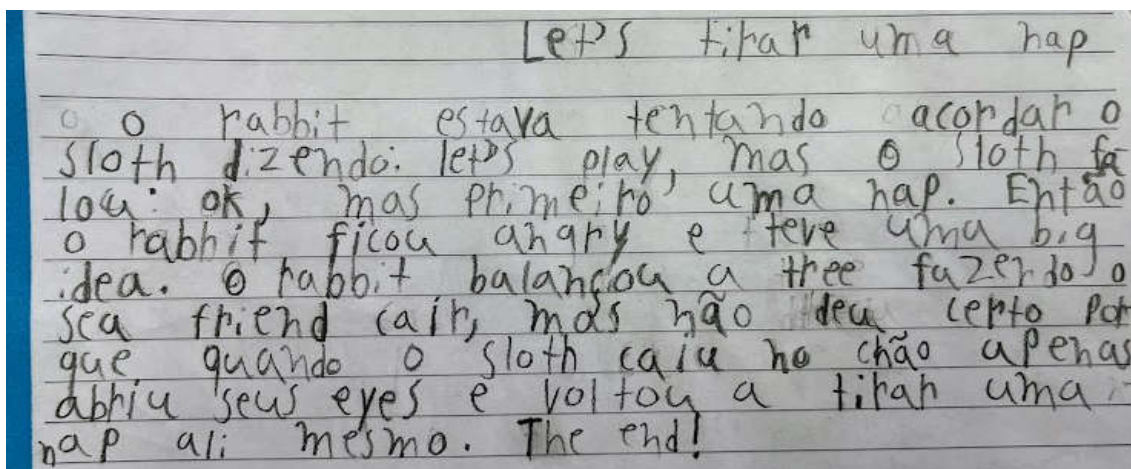
**Figura 45.** *Big and small*. Atividade realizada por Gabriel, 3º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2023.

### 6.2.9 “Let’s tirar uma *nap*?”

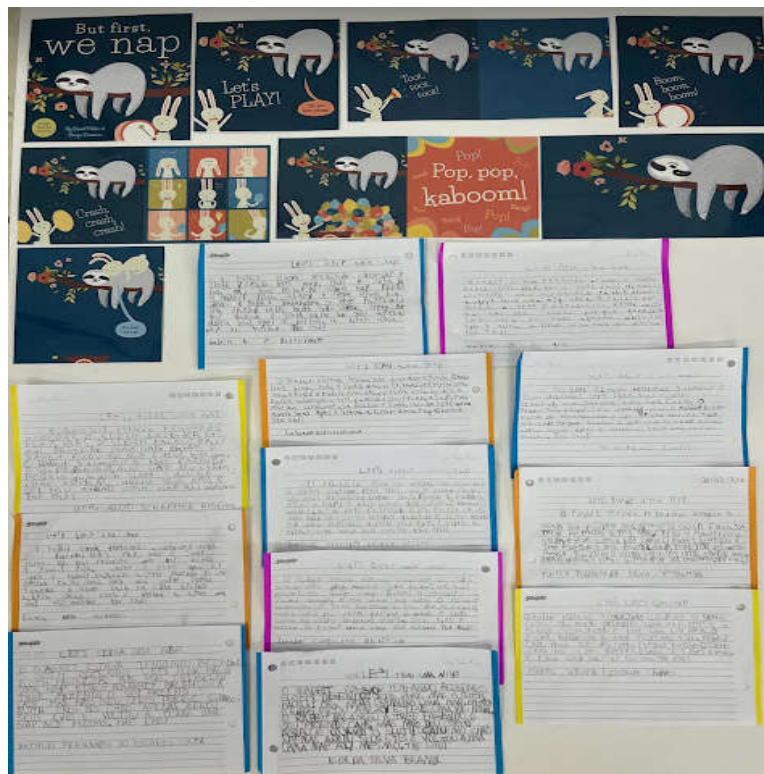
Na atividade a seguir, elaborada em uma aula de Língua Portuguesa, os estudantes assistiram ao vídeo “*But first we nap*”, que tratava de onomatopéias e falas curtas na língua inglesa e tinha dois personagens principais, o *Rabbit* e o *Sloth*. Ao término da reprodução, explicamos o assunto e perguntamos quais palavras em inglês eles conseguiam identificar no vídeo e quais já eram conhecidas e utilizadas no nosso dia a dia.

Após essa identificação, conversamos também, sobre os *feelings* e características dos personagens, além de elementos que foram aparecendo durante todo o vídeo, a fim de criarmos posteriormente uma composição escrita coletiva. Com essa proposta, foi possível empregar o vocabulário bilíngue dos estudantes fazendo uso da translíngua para construção da composição. Importa dizer que as professoras auxiliaram apenas na parte escrita do texto, sendo a criação autoria própria dos estudantes, o que demonstra criatividade e fluidez linguística híbrida.

Foi possível notar que, apesar de não haver, nessa fase escolar, conteúdo gramatical formal envolvido na língua inglesa, os estudantes seguem constantemente, em suas composições escritas, semântica, sintaxe e pontuação que têm por base o português. Finda a escrita, criamos um painel e expusemos na porta da sala de aula juntamente com as figuras impressas do vídeo. Importa dizer que as professoras auxiliaram apenas a escrita do texto, mas a criação ficou por conta dos estudantes.



**Figura 46.** *Let's tirar uma nap?* Atividade realizada pelos estudantes do 3º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2023.



**Figura 47.** Exposição das composições escritas e imagens da história na porta da sala 3º B

Fonte: Acervo da autora, 2023.

### 6.2.10 “Zero, uñ, tiu, tui, foor, faiv, scs, seven, nain, teen”

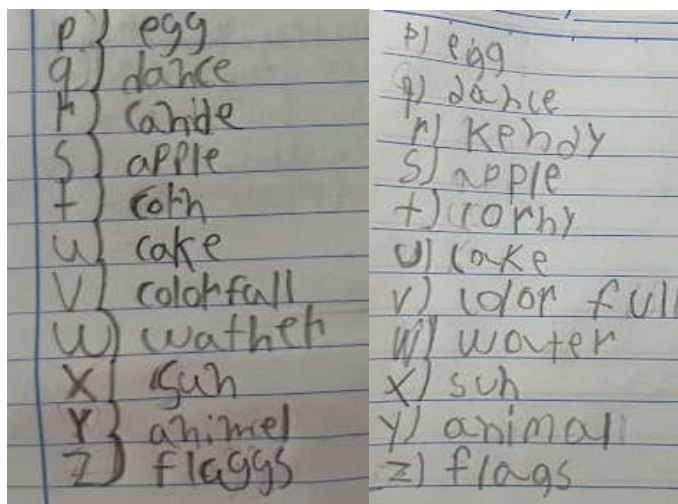
A seguir, apresento duas atividades interdisciplinares em formato metodológico de ditado, realizadas nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa, as quais tiveram por objetivo ampliar o nível de compreensão auditiva e escrita na língua inglesa, bem como a consciência fonêmica e fonológica dos estudantes. Os números e as palavras (correspondentes aos conteúdos já trabalhados) foram ditados de forma aleatória, e os estudantes foram escrevendo conforme compreendiam. Nessa atividade, foi possível observar que os recursos híbridos são acionados e utilizados para atender suas demandas, revelando a dinamicidade do fluxo linguístico dos estudantes bilíngues em nível fonológico, fonético e gráfico. Assim, tendo já conhecimento prévio dos números e das palavras, a escrita aconteceu naturalmente, sem qualquer auxílio das professoras.

FOR	CHU	FOR-TIU
WAN	SEVEN	WAN-SEVEN
TEN	NAWN	TAM-NAIN
ZERO	FAIV	SIUU-FAIF
SIX	TW	SIX-TREE

four	two	four - two
one	seven	one - seven
them	nine	ten - nine
zero	five	zero - five
six	three	six - three

four	two
wan	seven
ten	nine
zero	five
six	three

**Figura 48.** Numbers. Atividade realizada por: Miguel; Igor; Thalles; Maria Helena; Mateus, 3º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2023



**Figura 49.** *Words.* Atividade realizada por Gabriel e Maria Helena, 3º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2023.

### 6.2.11 “*Garlic* ela combina com *potato*”

Essa atividade interdisciplinar foi realizada na aula de Língua Portuguesa e Ciências e teve por objetivo ampliar o vocabulário e também envolver a escrita espontânea. Trabalhamos na construção de frases bilíngues a partir da temática dos *Vegetables*. Pedimos aos estudantes que olhassem e escrevessem frases de acordo com os vegetais que gostam ou não.

Nesse momento, já havíamos explicado que os legumes têm benefícios importantes para a nossa saúde e que ficamos mais saudáveis quando os comemos. Observamos, novamente, a construção sintática híbrida e fluida a partir da língua portuguesa. Os estudantes utilizaram o fluxo linguístico de seus repertórios bilíngues durante a composição escrita. Nessas composições, há exemplos de translinguagem; o primeiro, no nível da palavra, e o segundo, no nível da construção sintática.

Na frase “*garlic* ela combina com *potato*”, foi interessante observar que a escrita translíngue ocorreu de forma a combinar substantivo e pronome, demonstrando assim que as frases bilíngues não acontecem em formato de tradução. Caso contrário, teríamos uma sentença assim: “*Garlic* ele combina com *potato*” – alho (substantivo masculino) + ele (pronome masculino). Assim, os estudantes usam apenas a ordem sintática e semântica da língua portuguesa, pois é o único processo de escrita a que eles/elas têm acesso em nível gráfico.

2- form two phrases com os vegetables.  
 A sweet potato é a melhor Batata do mundo  
 Garlic e a coquebini com potato

FORME 2 FRASES COM OS VEGETABLES  
 R: EU COMI BROCCOLI ONION  
 R: EU BOTEI NA COMIDA ONION E RICE E BEAN

2- form two phrases com os vegetables.  
 Hoje I comi Bean Rice e matabrao  
 I não like cenora Sweet potato cebola e garlic

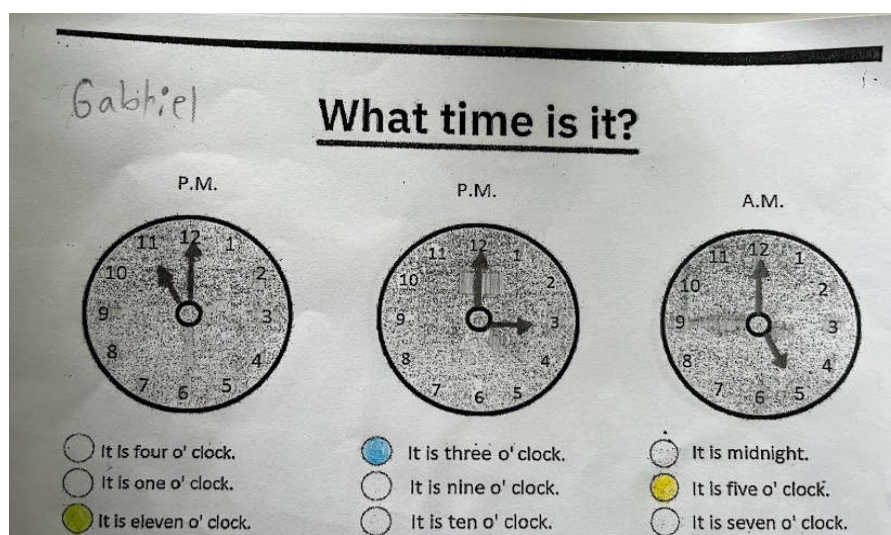
**Figura 50.** *Vegetables.* Atividade realizada pelos/as estudantes, 3º ano B.  
 Fonte: Acervo da autora, 2023.

### 6.2.12 “What time is it?”

Na atividade a seguir, eu e a professora Tatiana, pedagoga da turma do 3º B, realizamos a atividade que apresento em seguidas obre as horas. Nosso objetivo foi registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógio (digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração, buscando integrar a língua inglesa.

Esta é uma temática um pouco complexa para essa faixa etária, tendo em vista que o tema das horas, conforme dispõe a BNCC, deve ser trabalhado somente a partir do 6º ano do ensino fundamental. Então decidimos, inicialmente, trabalhar apenas com as horas exatas explicando as palavras: *watch, hour, minute, second, midday, midnigh* e as expressões: *o'clock, a.m./p.m.* e *it is*, essa última já conhecida por eles/as em virtude de outras temáticas já trabalhadas como a das condições climáticas – por exemplo.

Explicamos ainda, que a expressão “a.m.” refere-se ao período *morning*, enquanto “p.m.” é utilizada para *afternoon* e *night*. A partir disso, sempre que tínhamos uma hora exata, perguntávamos: *Students, look to the watch. What time is it?* E eles respondiam: *It is four o'clock*. Mesmo o inglês sendo uma língua anglo-saxônica e ter origens diferentes do português, que é uma língua latina, existem semelhanças na forma como ambas as línguas escrevem os horários, o que facilita o aprendizado. Gabriel, com seu ‘relógio biológico’ de todos os dias me questionou: “*Teacher, it is four and thirty-five o'clock p. m. Can I go to the bathroom, please?*” Percebi, nesse momento, que o uso dos repertórios linguísticos dos estudantes não fica condicionado somente ao que explicamos, mas são formulados de forma híbrida e criativa, acionados de acordo com cada necessidade específica.



**Figura 51.** *What time is it?* Atividade realizada por Gabriel, 3º ano B.  
Fonte: Acervo da autora, 2023.

A professora Mara também integrou essa temática na sua aula, como descrevo na vinheta:

No intervalo entre as aulas, a professora de Educação Física comentou comigo: “Consegui trabalhar uma atividade em inglês hoje”. Ela disse que se sentiu apta a realizar a atividade pelo tempo e contato com a educação bilíngue. Ela disse: “Primeiro fiz em português, né, mas depois fiz em inglês”. A professora contou que falou assim para os estudantes: “*Vampire, vampire, what time is o'clock?*” [as palavras “*vampire, vampire*” fazem parte de uma brincadeira comum na escola]. Mara comentou rindo: “Eu não lembrava bem os termos, mas eles/as entenderam e deu certo” (Diário de Campo, 2023).

A situação retratada na vinheta, proporciona momentos interacionais e de aprendizados híbridos dentro e fora da sala aula entre estudantes e professores que atuam no

programa. Ao usarem seus repertórios bilíngues, o aprendizado se torna mais significativo e eficaz para todos (García, 2009).

Nessa seção, procurei apresentar e discutir atividades desenvolvidas com a turma, com o objetivo de demonstrar como se constituíram as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue (português-inglês) na sala de aula do ensino fundamental em que a língua de instrução é o português. Procurei mostrar também a agentividade de estudantes e educadores na escolha do uso das línguas de seu repertório para acessar conteúdos curriculares complexos, expressar ideias e identidades, enquanto tentavam levar a cabo a resolução das atividades.

Discuti, ainda, as práticas translíngues como forma de criar novos sentidos locais a partir da utilização dos repertórios linguísticos dos/das estudantes e expus como o hibridismo cultural se manifesta nas *performances* linguísticas desses sujeitos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education (García, 2009, p. 6).



**Figura 52.** O love está nas nossas hands  
Fonte: Acervo da autora, 2023.

A resignificação na área de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Programa Educação Bilíngue público, pode levar à desmistificação de múltiplas crenças já estabelecidas socialmente que afetam professores/as de línguas que atuam dentro e fora desse contexto. No entanto, isso só será completamente possível quando a desconstrução paradigmática e ideológica monolíngue for substituída pela construção de novas perspectivas multiculturais, multilíngues e translíngues.

Inserida nesse paradigma complexo do que se entende por educação bilíngue e a partir do que tem sido construído na escola Alto do Morro e nas salas bilíngues entre todos envolvidos nessa pesquisa, minhas crenças acerca de falante nativo e da ideologia monolíngue foram desmistificadas, bem como meus questionamentos, anseios, convicções e incertezas, amenizadas. Foi ao tecer relações entre as experiências vividas, dados, teorias e a prática que surgiu em mim um turbilhão de *insights*, novas visões e perspectivas, pois vivenciar e descrever a realidade por meio da etnografia é o risco que corremos de sermos transformados.

Essa pesquisa etnográfica causou grandes transformações no meu entendimento sobre o uso do inglês e no meu fazer pedagógico, conseqüentemente. Passei a enxergar e interpretar a educação bilíngue como uma educação transformativa (García, 2009), mas que ainda necessita de um olhar culturalmente sensível (Lucena, 2015) em relação às situações reais de uso da linguagem em contextos situados.

A presente etnografia teve como propósito investigar como se constituem as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue português-inglês na sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública em que a língua de instrução é o português. O estudo buscou ainda discutir diferentes perspectivas de bilinguismo e as práticas de linguagem no contexto da escola pública; demonstrar quais motivos levaram o município de Blumenau à implantação da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino e como vem se dando esse processo; problematizar de que maneira os participantes utilizam as duas línguas de seu repertório linguístico e como procedem diante dos desafios da educação bilíngue; analisar as políticas linguísticas municipais e da escola relacionadas à educação bilíngue e de que maneira os participantes as interpretam; apresentar e discutir as construções bilíngues em sala de aula que contemplam o programa na instituição.

Assim, o estudo mostrou como se constituíram as práticas de linguagem na introdução da educação bilíngue (português-inglês) na sala de aula do ensino fundamental (anos iniciais) em uma escola pública da rede municipal e confirmou que os usos híbridos e performáticos se caracterizam como translíngues, não sendo errados ou inferiores.

Para tanto, foi necessário, inicialmente, trazer o panorama histórico-cultural de Blumenau, uma vez que a cidade busca perpetuar a cultura alemã através da arquitetura, da gastronomia e dos eventos festivos como a Oktoberfest, além de uma tentativa de educação bilíngue (português-alemão). Esse panorama mostrou a diversidade multicultural e multilinguística presente no município, bem como as relações de poder existentes desde à época de sua fundação. Compreendi ainda por que fatores políticos, identitários, ideológicos e imperialistas contribuem para homogeneidade cultural e linguística dentro do campo educacional, mantendo verdades essencializadas, como mito da língua única, de forma a deslegitimar o bilinguismo e interculturalidade existente no ambiente escolar.

Busquei, portanto, problematizar esses fatores subjacentes às práticas de linguagem situadas e isso culminou em reflexões sobre a língua(gem) como uma prática social e um sistema rígido de separação de línguas. Os conceitos discutidos acerca de bilinguismo; educação bilíngue; língua adicional; segunda língua; falantes 'nativos' e não 'nativos', ajudaram a discutir a força da ideologia monolíngue legitimada pelo senso comum e pelas políticas educacionais de ensino de línguas no Brasil.

A pesquisa etnográfica, que caracterizei como interpretativista, colaborativa e qualitativa, situada na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), permitiu o entendimento das escolhas linguísticas da escola Alto do Morro, bem como dos professores e dos estudantes que atuam no ensino fundamental I (anos iniciais), com ênfase na turma do 2º

ano B, além de todos que fazem parte do seu contexto. A partir das vivências no cotidiano escolar e de minhas práticas como professora de inglês e pesquisadora participante na instituição, foi possível analisar como e por que as tomadas de decisões sobre questões pedagógicas foram refletidas, compreendidas e desenvolvidas na emergência do cotidiano e de acordo com as práticas de linguagem que se iam constituindo nesse cenário.

Por meio dessas vivências e práticas, foi possível mostrar que a força da ideologia monolíngue e o mito do falante ideal/nativo não são tão perceptíveis na escola para os participantes. Eles se relacionam ao conceito de língua(gem) como um sistema autônomo que valoriza e privilegia exclusivamente uma determinada língua.

As escolhas da Escola Alto do Morro em relação ao seu modelo de educação bilíngue (português/inglês) não buscam seguir padrões preestabelecidos para a educação de línguas. Ao contrário, são escolhas que buscam atender suas demandas, de forma a contribuir significativamente para a aprendizagem das línguas ensinadas na escola, levando em consideração seu contexto.

Apesar da introdução do programa na unidade escolar, as análises extraídas dos dados denotam que as práticas de linguagem se configuram como práticas translíngues, mesmo sendo o português a língua majoritária. Acerca disso, o documento Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau orienta que a educação bilíngue implantada nas escolas públicas não deve ser fragmentada. Dessa forma, hierarquizar uma língua em detrimento da outra significa negligenciar a diversidade linguística e cultural existente na comunidade escolar e no mundo em que vivemos.

Nessa perspectiva, as referências à língua inglesa nas salas de aula bilíngues têm sido, de certo modo, ‘esporádicas’ em relação à língua dominante. As análises esclarecem que as resistências, as relações de poder, as ideologias monolíngues, o imperialismo linguístico e as disputas entre professores para manter seus espaços e práticas individualizados resultam em situações conflituosas dentro cotidiano escolar, dificultando suas *performances*. Assim, há, visivelmente, contradições sobre o que é entendido por Programa Educação Bilíngue no ambiente educacional.

Em contextos situados como o da Escola Alto do Morro, as línguas ensinadas na escola – nesse caso, português e inglês – são valorizadas e prestigiadas pela sociedade. Assim, passam a disputar espaços e poder. Entretanto, as análises demonstram que essas disputas estão mais relacionadas com a dificuldade de adaptação dos profissionais à docência compartilhada do que com as línguas em si.

Os dados evidenciam momentos em que o inglês é menos usual por não ser a língua dominante na escola. Além disso, mostram limitação do tempo de atuação dos professores de inglês em sala de aula e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas na língua inglesa. Essas situações devem ser mais observadas e discutidas no ambiente escolar, a fim de promover ações estratégicas que possam amenizar tais questões.

O uso do inglês na modernidade recente, na era tecnológica e globalizada, parece ser a regra e não a exceção. Aliás, a “educação bilíngue é o único caminho para educar crianças no século XXI”, como afirma García (2009)<sup>69</sup>. Em vista disso, essa língua tem sido cada vez mais utilizada por falantes ‘não nativos’ do que pelos considerados nativos para comunicação e interação entre culturas distintas, pois “o inglês não pertence ao nativo, mas a todos que o usam, nativos ou não nativos”, (Norton, 2013, p. 386). Assim, sem o estereótipo do falante nativo como ‘dono da língua’, o inglês passa a ser transformado por seus falantes para atender as necessidades de cada contexto situado.

Entretanto, mesmo com o prestígio global do inglês e seu *status* de língua franca, com centenas de milhões de falantes ao redor do mundo, a pesquisa mostrou, nos discursos e nas práticas de linguagem da comunidade investigada, que os professores/as de inglês que atuam no Programa Educação Bilíngue público se sentem, de certo modo, frustrados e não pertencentes nem à língua, nem ao local onde lecionam. Esses professores ainda manifestaram sentimentos relacionados à perda da identidade educacional, devido ao uso majoritário do português. Relataram condições limitantes de trabalho por conta de escassez de materiais didático-pedagógicos, falta de espaço, menor tempo e uso do inglês em sala de aula. Tais condições tendem a reduzir o interesse de profissionais da área de Língua Inglesa a atuar no programa bilíngue, além de diminuir o tempo de contato dos estudantes com essa língua. Esses fatos contribuem significativamente para o apagamento do multiculturalismo e multilinguismo existente tanto na cidade, quanto na comunidade local.

A não obrigatoriedade do inglês na grade curricular para os anos iniciais do ensino fundamental também merece atenção, porque tem propagado a ideia de uma aprendizagem pouco relevante, uma vez que ‘não é obrigatória’ e não ‘alfabetiza’. Essa ideia equivocada pode ser problematizada para que se sejam evitadas hierarquizações entre as duas línguas, pois, segundo os documentos apresentados, ambas são de instrução e devem ocorrer de forma simultânea.

---

<sup>69</sup>No original: “Bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century” (García, 2009, p. 5).

O Programa Educação Bilingue público pode permitir um bilinguismo contínuo (L1L2L1L2L1L2L1L2) (García, 2009), ou seja, simultâneo, dinâmico e fluido, em que os repertórios bilíngues que vão sendo constituídos pelos estudantes sejam acionados para interagir e dar conta de suas demandas. Tendo por base os dados e análises apresentadas, os estudantes, no programa bilíngue vão-se constituindo naturalmente na imbricação das duas línguas (García, 2009). Dessa forma, tanto o português como o inglês contribuem para a aprendizagem uma da outra.

Entendi que não se trata apenas de os estudantes aprenderem duas línguas, mas sim de ampliarem seus repertórios linguísticos, culturais e semióticos para viver nos contextos multiculturais e multilíngues em que operam. Assim, dentro desse contexto e na condição de professora e pesquisadora me distancio de mitos e crenças populares a respeito indivíduos bilíngues associados à separação rígida das línguas, falante ideal/nativo, relações de poder, ideologias e imperialismo linguístico existentes no ambiente escolar.

As análises realçam ainda que a idealização de proficiência difundida pelas teorias aquisicionistas – que foram comumente vivenciadas por mim durante os cursos de idiomas e na graduação, de forma a legitimar a cultura e o modo de falar de falantes nativos como cânone a ser alcançado – não condiz com a realidade do mundo contemporâneo, da sala de aula do 2º ano B e da escola Alto do Morro. Entretanto, em situações específicas, os estudantes expressaram opiniões relacionadas a uma visão essencializada de cultura, vendo-a como relacionada a localizações geográficas de onde seus falantes provêm, desejando, inclusive, aprender inglês para pertencer e vivenciar essa cultura norte-centrada. Essa visão e expectativas dos estudantes estão provavelmente relacionadas com suas experiências cotidianas, o que, no caso dessas crianças, podem estar associadas com a indústria cinematográfica internacional, como a *Disney*, com os *games online*, com os estrangeirismos importados diretamente dos EUA e comumente utilizados no Brasil e no mundo, com as inúmeras empresas comerciais com nomes e produtos americanizados, além dos avanços tecnológicos e da globalização.

Há, ainda, por parte dos estudantes, uma crença bastante forte que se perpetua na sala de aula: a ideia de que, para falar ‘mais inglês’ precisam, necessariamente, estar em um país onde essa língua é oficial e utilizada sem interferência. Entendi com mais profundidade que os/as estudantes são grandes observadores de seu cotidiano e percebem que, na maior parte do tempo, o português é predominante em sala, no ambiente escolar e em sua casa. Dessa forma, não encontram sentido em falar outra língua se esta não condiz com a realidade em que vivem. Isso pode ser problematizado na comunidade escolar, de modo que ela possa participar efetivamente da educação bilíngue dos estudantes, uma vez que as análises demonstram que há

pouca aceitação, interação e envolvimento dessa comunidade junto ao programa. Importa que os atores sociais percebam que “essa língua não é mais ‘estrangeira’ tampouco propriedade de ‘falantes nativos’, ela está presente em seus repertórios linguísticos, faz parte de suas biografias, é usada para fazer coisas nos seus cotidianos. E ela é, portanto, adicional” (Assis-Peterson; Lucena, 2018, p. 381).

Frente à maneira como a língua adicional (inglês) tem sido introduzida, considero que o programa tem apoiado a interação linguística dos estudantes com diferentes práticas de translinguagem as quais englobam implicações sociais, políticas e históricas (Wei, 2014). A análise dos dados desta pesquisa sugere que as práticas fluidas dos estudantes aprendizes de inglês e o uso de seus recursos multimodais devem ser reconhecidos para que outras formas desterritorializadas de bilinguismo possam ser legitimadas e valorizadas.

Portanto, uma das contribuições do presente trabalho é a discussão acerca de um novo e exclusivo modelo de bilinguismo utilizado por estudantes que crescem em contato com duas línguas na infância, desde os primeiros anos escolares. Esse entendimento contrapõe outras ideias de bilinguismo, principalmente o balanceado, cuja perspectiva entende os aprendizes de inglês como aqueles que têm uma proficiência linguística espelhada em dois falantes nativos monolíngues (García, 2009; García; Wei, 2014). Especificamente, no contexto da realidade dos estudantes do 2º ano B (2022) e que, no decorrer da pesquisa, passaram para o 3º ano B (motivo pelo qual inserimos novos dados em 2023), apesar do seu pouco contato com a língua adicional, o dinamismo linguístico e a interculturalidade estão presentes nas interações entre os participantes, tanto em momentos de descontração, quanto em momentos de aprendizagem.

O conceito central utilizado para as análises das práticas bilíngues foi o de translinguagem, o qual possibilitou reflexões e considerações relevantes, uma vez que discute e questiona a separação rígida entre as línguas existentes em contextos escolares. Além disso, demonstra ser a forma comum de interação entre os participantes (García, 2009), embora haja, ainda, complexidades relacionadas a questões ideológicas e imperialistas que devem ser consideradas para que se mantenha o bom funcionamento do programa, bem como as interações entre os atores sociais envolvidos.

Lucena e Nascimento (2016) enfatizam que “as práticas de translinguagem contribuem para tornar menos ameaçador e mais colaborativo o processo de educação de línguas [...] evidenciando a agentividade e resistência de indivíduos que vivem de maneiras diversas e sociolinguisticamente profundas “em cenários locais. O atual modelo de educação bilíngue adotado pela Escola Alto do Morro faz uso da translinguagem, uma vez que as línguas são estrategicamente utilizadas como um conjunto de “recursos móveis de práticas dentro de um

contexto social, cultural, político e histórico” (García; Wei, 2014, p. 9), os quais são apropriados pelas pessoas para seus fins. Esses recursos, segundo Blommaert (2010, p. 49), “indexam o significado e ganham forma em contextos situados pelos seus interlocutores em suas práticas sociais.”

As questões levantadas nessa pesquisa procuram contribuir para entendimento acerca das ações e escolhas estabelecidas, uma vez que “é fundamental [que as pessoas] cujas línguas são alvo das políticas de preservação sejam indagadas a respeito dos significados locais que elas atribuem a direitos linguísticos” (Severo, 2016, p. 201). Nesse sentido, o Programa Educação Bilíngue público da Rede propõe o desenvolvimento das habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes na língua dominante, o português, em paralelo ao desenvolvimento das habilidades relacionadas à língua adicional, o inglês.

No entanto, o envolvimento concomitantemente entre as duas línguas para os estudantes do ensino fundamental (anos iniciais) só ocorre após a consolidação da alfabetização em Língua Portuguesa. Sendo assim, as práticas de linguagem majoritariamente executadas nessa língua são privilegiadas e reconhecidas, ficando a língua adicional mais para momentos de aprendizagem interacionais tanto em sala de aula quanto fora dela.

Foi possível visualizar, nas análises dos dados, que há uma série de fatores positivos acerca da influência interlinguística como, por exemplo, melhora nas habilidades de alta ordem sintática e semântica, bem como na consciência metalinguística, fonética, fonológica, cognitiva e intercultural. Outros fatores positivos incluem a ampliação das leituras de mundo dos estudantes, bem como o desenvolvimento de seus repertórios linguísticos e interculturais. A translíngua acontece e os estudantes usam as duas línguas de seu repertório sem interferência e sem uma se sobrepor a outra. Eles/elas aprendem ambas em seu processo natural desenvolvimento linguístico, tendo caráter provisório. Não fazem sentido as práticas de linguagem pautadas na separação rígida das línguas, as quais são, muitas vezes, adotadas em programas de educação bilíngue, cujos currículos e demais documentos institucionais mantêm menor carga-horária para as aulas de língua adicional.

Foi possível evidenciar também a forma como o imperialismo e as ideologias monolíngues regem o campo educacional, condicionando menor tempo para uso da língua adicional, em favor da língua portuguesa. Isso faz com que os participantes se encontrem, por vezes, em situações conflituosas para administrar suas *performances* e preservar seus espaços e práticas individualizadas. Assim, há, visivelmente, contradições sobre o que é entendido por Programa Educação Bilíngue na comunidade escolar.

Contudo, ainda que em meio a tantos desafios, o programa bilíngue analisado traz um objetivo bastante significativo, equitativo e apreciativo no que se relaciona a diversidade linguística e cultural desses estudantes. Além disso, oportuniza novos conhecimentos sobre o papel das línguas e culturas, desperta curiosidade, criticidade, amplia seus horizontes e os torna cidadãos globais responsáveis, conscientes e capazes de promover grandes transformações na língua(gem) e no mundo.

As práticas de linguagem em inglês e português, além de promoverem expressão e interação, podem ser transformadas em algo maior e externo à sala de aula. Isso significa dizer que tais práticas passam a atuar como um sistema simbólico dentro da escola, fazendo referência a pessoas, a comunidade e ao estado, de forma a envolver opiniões e sentimentos.

É necessário compreender e estimular translanguagem como prática linguística, pois, desse modo, os estudantes poderão integrar as duas línguas em uma experiência de aprendizagem mútua e simultânea, usufruindo de todos os momentos da mesma aula, além dos interacionais que acontecem fora dela. Assim, a ampliação do repertório linguístico dos estudantes bilíngues de forma híbrida, crítica e criativa será eficientemente alcançada.

Os/as educadores/as podem flexionar a linguagem para promover a aprendizagem dos estudantes, de forma que eles possam (re)pensar de forma crítica suas práticas linguísticas e seu agir no mundo, de modo a alcançar sucesso em suas ações. Acredito, exercitando uma perspectiva crítica, que é possível e necessário esse tipo de educação e aprendizado que proporcione discussão com os estudantes acerca do que é linguagem, sobre as relações de poder existentes na criação das línguas e de como essas podem ser utilizadas pelas pessoas para atingir seus propósitos, de modo a evidenciar seu protagonismo na sociedade em que vivem.

Notei, a partir do Programa Educação Bilíngue, que os/as estudantes são capazes de compreender o uso criativo e ao mesmo tempo tão complexo de seus repertórios linguísticos. Da mesma forma, aprendem a respeitar diferentes culturas e variantes linguísticas não só no Brasil, mas no mundo. Assim, uma educação de línguas crítica, livre de prescrições rígidas e ideológicas ultrapassará fronteiras fixas e, possivelmente, inibirá as relações de poder entre línguas ensinadas na escola. Com base nos dados evidenciados nessa pesquisa, defendo mais uma vez que a educação bilíngue não deve ser voltada a um tipo de educação tecnicista, que preconiza a gramática de variedades prestigiadas, não se preocupando com os usos reais da linguagem no mundo moderno e globalizado em que línguas são utilizadas como um recurso linguístico para diferentes propósitos comunicativos.

No cenário de pesquisa, os professores/as de inglês buscam facilitar as relações metalinguísticas e semióticas a partir das temáticas utilizadas por pedagogos/as e professores/as



das áreas de linguagens, de forma a ampliar o repertório linguístico bilíngue que os estudantes trazem consigo continuamente durante as aulas, em momentos interacionais e arredores da escola. Mesmo não sendo reconhecidas como translíngues, as práticas híbridas entre português e inglês foram usadas constantemente pelos participantes a fim de alcançar seus objetivos interdisciplinares e interacionais. As turmas do 2º e 3º ano B, em 2022 e 2023, também fizeram usos criativos, lúdicos e performáticos (Pennycook, 2010; Moita Lopes, 2006) da linguagem. Houve momentos interacionais e de (re)significação de palavras em inglês por meio de brincadeiras e danças com os sons da língua. Nesses momentos, ambas as línguas foram usadas de forma simultânea para atingir objetivos de comunicação e efeitos de sentido.

Portanto, são necessários mais estudos nos diferentes contextos em que se ofertam programas de educação bilíngue, com ênfase nas instituições públicas do Brasil, para contribuir com a construção e expansão de conhecimento na área de Linguística Aplicada. Isso permitirá melhor compreensão dos inúmeros tipos de bilinguismos existentes e práticas reais de uso da linguagem, além do entendimento de como e porque essas práticas podem ser aceitas e promovidas exclusivamente pela escola, a qual é conhecedora da comunidade escolar em que as línguas a serem ensinadas operam.

Outros estudos poderão analisar com mais profundidade a questão pedagógica e cognitiva, incluindo processos de alfabetização bilíngue com práticas de linguagem reais que envolvam os repertórios linguísticos dos estudantes e aceitação e legitimação da translíngua em sala de aula. No entanto, os dados desta pesquisa apontam para um modelo novo e próprio de bilinguismo, o qual ainda está em fase de construção, trazendo desafios e complexidades ao campo educacional, principalmente o público.

Além disso, pesquisas sobre educação de línguas são condizentes com área da Linguística Aplicada, que, aliadas à etnografia, buscam entender a função social dos participantes do contexto situado, assim como as práticas de linguagem reais se constituem por esses sujeitos nos cenários em que atuam.

Considero benéfico à comunidade escolar um levantamento de dados, discussões e reflexões acerca das escolhas linguísticas já instituídas e sobre as práticas de linguagem no Programa Educação Bilíngue. É preciso observar se tais escolhas e práticas são condizentes com a realidade local, se estão sendo, de fato, compreendidas pelos atores sociais e se há necessidade ou não de um (re)planejamento, uma (re)formulação e (re)elaboração dessas na unidade escolar, uma vez que a língua adicional tem sido, de certo modo, pouco considerada em detrimento da língua oficial.

A principal limitação para a aceitação da língua adicional, ou da translíngua dentro da escola Alto do Morro é à força da ideologia monolíngue, claramente evidenciada nos dados dessa pesquisa. É necessário envolver a comunidade escolar, promovendo diálogos acerca das práticas reais em salas bilíngues, a respeito do funcionamento do programa na instituição e no mundo contemporâneo, bem como acerca da linguagem em si e o valor de desenvolver uma competência translíngue dentro da escola, para que os estudantes possam lidar com as exigências da atual sociedade.

A partir das reflexões e discussões teóricas e práticas aqui apresentadas, busco enfatizar a importância de que educadores que atuam em programas de educação bilíngue públicos desenvolvam uma consciência transcultural e translíngue crítica, de forma a envolver: (1) entendimento de que língua, cultura e identidade são indissociáveis; (2) consciência das dimensões políticas, identitárias, ideológicas e socioculturais que abrangem a educação de línguas, bem como seu uso na escola e na sociedade; (3) escolhas linguísticas e elaboração de políticas educacionais para educação de línguas condizentes com o contexto local e global; (4) reflexões sobre docência compartilhada (Silveira, 2023). Esses quatro tópicos, ao serem envolvidos nos debates junto ao campo educacional, podem oportunizar aos envolvidos no Programa Educação Bilíngue um desenvolvimento crítico e consciente acerca das relações de poder que operam em níveis micro e macro de suas escolas e da sociedade.

Acredito que o presente trabalho etnográfico mostrou que a educação bilíngue ainda carece de mais regulamentações e que tal fato tem possibilitado às escolas que adotam o programa valer-se de diferentes configurações e distribuição de tempo entre as duas línguas ensinadas, nesse caso, português-inglês. Também mostrou como os usos reais que os estudantes fazem da linguagem podem ser aceitos dentro do ambiente escolar e enriquecer a experiência ao longo de todas as etapas escolares.

Espero que esta etnografia possa contribuir para a reflexão de professores/as, coordenadores/as, gestores/as e pesquisadores/as que se interessam por essa modalidade e que buscam conhecimentos para construir modelos de educação bilíngue mais significativos e sensíveis e à realidade contemporânea. Olhando para o que se encerra, finalizo essa pesquisa com um forte sentimento de felicidade e satisfação por tê-lo desenvolvida junto a minha árdua e envolvente missão, de ser uma professora.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, Michael. An ethnography by any other name. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**, v. 7, n. 4, art. 36, 2006.
- ALBÓ, X. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Loyola, 2005.
- ASSIS, A.; J. KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. Práticas discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico]: questões em estudo. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 9. E-book. Volume IV.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. (2008). O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: Assis-Peterson, A. A. (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método** Cuiabá: EDUFMT, p. 19-54.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Caleidoscópio**, v. 5, n. 1, 2007. p 5-14.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- 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.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; LUCENA, M. I. P. Etnografia, escolas e compromisso com a educação linguística. **Revista Ecos**, vol. 25, Ano 15, n° 02 (2018). p. 379-392. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v25n02/2018p379-392>
- BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010a.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. **Tilburg Papers in culture studies**. Tilburg University, Paper 24, 2012.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Ontario, Multilingual Language Matters, 2010b.
- BLOMMAERT, J; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. **Tilburg Papers in Culture Studies**. Tilburg University. 2013.
- BLUMENAU. **Resolução nº 02**. Blumenau: Conselho Municipal de Educação, 2020.
- BLUMENAU. **Decreto nº 12.369**, de 14 de outubro de 2019. (Revogado pelo Decreto nº 12886/2020). Dispõe sobre a criação do Programa “Escola Bilingue” no sistema municipal de ensino de Blumenau. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/b/blumenau/decreto/2020/1288/12886/decreto-n-12886-2020-dispoe-sobre-a-educacao-bilingue-no-sistema-municipal-de-ensino-de-blumenau>

BLUMENAU. **Decreto nº 12.886**, de 23 de outubro de 2020. Dispõe sobre a educação bilíngue no sistema municipal de ensino de Blumenau. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/b/blumenau/decreto/2020/1288/12886/decreto-n-12886-2020-dispoe-sobre-a-educacao-bilingue-no-sistema-municipal-de-ensino-de-blumenau>

BLUMENAU. Prefeitura Municipal. Secretária Municipal da Educação. **Currículo da Educação Básica do Sistema de Ensino de Blumenau/Blumenau (SC)** – 1. Ed. – Blumenau: SEMED, 2021a.

BLUMENAU. **Projeto Educação Bilíngue Municipal de Blumenau**. 2021b.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience with language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, WP148. 2015.

BYRD CLARK, J. **Multilingualism, citizenship and identity**: voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world. Londres: Continuum, 2009.

CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. *et al.*(org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013a.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 26, p. 197-218, 2006.

CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism through language teaching**. China: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013b.

CARDOSO, A. C. **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 (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D. E. L. T. A.**, v. 15, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, 1991.

CAVALCANTI, M. C. 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. p. 232-251.

CAVALCANTI, Marilda. 2011. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras. p. 171-185.

CESAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti, M.; Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) (2007). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 45-65.

COLÔNIA BLUMENAU NO SUL DO BRASIL. Pesquisa de Gilberto Schmidt-Gerlach, Bruno Kilian Kadletz, Marcondes Marchetti; organização de Gilberto Schmidt-Gerlach; tradução de Pedro Jungmann. São José: Clube de Cinema Nossa Senhora do Desterro, 2019.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU – CME-BLUMENAU. **Resolução CME nº 01**, de julho de 2018. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: Conselho Municipal de Educação. Blumenau: CME, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE nº 2/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 nov. 2023.

DESCHAMPS, M. L. de O. *et al.* **Na trilha das estradas: a vida cotidiana e o trabalho na colônia Blumenau (1850-1880)**, 2015.

ELLIS, C. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Altamira Press, 2004.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS- PETERSON, A. A. de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 9-17.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (ed.). **Research in Teaching and Learning**. New York: MacMillan, 1990. p. 77-187. Volume 2.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66. 1984.

FABIAN, Johannes. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. **Mana**, v. 12, n. 2, p. 503-520, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (org.). **Educação e cultura**, Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.p. 43-53.

- FLORES, B. B. Bilingual Education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. **Bilingual Research Journal**, v. 25, p. 275 –299, 2001.
- FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (org.). 1ª ed. Blumenau: EDIFURB, 2012. p. 55-72.
- FRITZEN, M. P. “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, p. 239-258, 2013.
- FRITZEN, M. P. “**Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben**”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- FUNDAÇÃO CULTURAL DE BLUMENAU. **Blumenau em Cadernos**, Tomo XLI, n. 11-12, nov.-dez., 2000.
- GADIOLI, I. **Práticas subversivas na escola pública**: Resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora da aula de inglês. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- GAL, S.; IRVINE, J. T. **Signs of difference**: Language and ideology is social life. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.
- GARCEZ, P. de M. de; JUNG, N. M. Mercantilização da Linguagem no Capitalismo Recente: Diversidade e Mobilidades. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 60, n. 2, p. 338-346, mai./ago. 2021.
- GARCEZ, P. de M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D. E. L. T. A.**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.
- GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: Etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D. E. L. T. A.**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, n. especial, p. 1-34, 2015.
- GARCEZ, P. de M.; SCHLATTER, M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edlebra, 2012. v. 1.
- GARCÍA, O.; WEI, L. The translanguaging turn and its impact. *In*: GARCÍA, O.; WEI, L. (ed.). **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Palgrave MacMillan, 2014. p. 46-62
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Malden, MA: Wiley/Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion. *In*: GARCÍA, O.; MENKEN, K. (ed.) **Negotiating language policies in schools**. New York: Routledge, 2010. p. 257-265.

- GARCÍA, O. Language spread and its study in the 21st century. *In: KAPLAN, R. (ed.). Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 398-411.
- GARCÍA, O. **Translanguaging**: Language, bilingualism and education. New York: Palgrave MacMillan, 2014. Edição Kindle.
- GONÇALVES, S. A. Por um planejamento linguístico local. **Investigações**. v. 22, nº 2, p. 205-237, jul. 2009.
- GREUEL, I. C. “[...] **Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) Daí é outra coisa**”: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau – SC. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.
- HELLER, M. The commodification of language. **Annual Review of Anthropology**, v. 39, p. 101-114, 2010.
- HELLER, M. **Paths to post-nationalism**: A critical ethnography of language and identity. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- HELLER, M. (ed.). **Bilingualism**: A social approach. Basingstoke, UK: Springer Link, 2007.
- HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality**: toward an understanding of voice. London: Taylor & Francis, 1996.
- HYMES, D. H. **In vain I tried to tell you**: Essays in Native American ethnopoetics. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA (IPOL). Línguas mais faladas no mundo (2020). Disponível em: <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>. Acesso em: 18 nov. 2022
- IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. *In: KROSKRITY, P. V. (ed.). Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**. v. 8, n. 14, p. 79-105, 1º sem. 2007.
- JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. e; SANTOS, M. E. P. Deutsches Fest: vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, 2021.
- JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. e; SANTOS, M. E. P. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, vol. 17, n. 1, 2019, p. 145-162, janeiro-abril 2019.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: Problematizações. *In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. *In*: DURANTI, A. (ed.) **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004.p. 496-517.

LUCENA, M. I. P. A pesquisa de cunho etnográfico na Linguística Aplicada: investigando a aquisição e uso da linguagem a partir de práticas situadas. **Estudos Italianistas–Ensino e aprendizagem de língua italiana no Brasil**. Chapecó: Editora Argos, p. 41-70, 2014.

LUCENA, M. I. P. 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.

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. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. v. 1, p. 119-213. Blumenau: Edifurb, 2012.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D. E. L. T. A.**, v. 31, n. especial, p. 67-95, 2015.

LUCENA, M. I. P. Resenha de Línguas Adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em inglês. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 357-370, 2016.

LUCENA, M. I. P.; DO NASCIMENTO, A. M. do. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: Uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 40, p. 46-57, 2016.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: Uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópico**. v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr 2018.

LUNA, J. M. F. **O português na Escola Alemã de Blumenau**: Da formação à extinção de uma prática: “Ensinávamos e aprendíamos a Língua do Brasil”. Itajaí: Editora da Univali; Blumenau: FURB, 2000.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 117-134.

MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau**: Uma questão de identidade e cidadania. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, UK; Buffalo, US; Toronto, Canada: Multilingual Matters, 2007.



MASON, J. **Qualitative Researching**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 2002.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83.

MATTOS, C. L. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, 1995.

MAY, S. (ed.). **The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education**. New York: Routledge, 2014. Edição Kindle.

MCCARTY, T. (ed.). **Ethnography and language policy**. New York; London: Taylor & Francis, 2011.

MEINERZ, M. E. O imaginário da formação do IV Reich na América Latina: o agente Erich Erdstein no Brasil. **História Unisinos**, v. 17, n. 2, p. 133-145, 2013.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **D. E. L. T. A.**, v. 24, n. 2, p. 1-15, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

DO NASCIMENTO, A. M. **Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue**. **Revista Sures** (3),2014.

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change**. 2<sup>nd</sup> ed. Essex, UK: Pearson Education, 2013.

ORTIZ, R. **Mundialização: Saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARIS, B. de C. de. **Colisão de identidades, culturas e linguagem: um estudo etnográfico em uma comunidade de descendentes de russos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEIXOTO, R. P.; SIQUEIRA, S. S. Inglês como Língua Franca: breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado. **Polifonia**, v. 26, n. 43, p. 209-234, jul.-set. 2019.

PENNYCOOK A. Critical Applied Linguistic. *In*: DAVIES, A.; ELDER, C. (ed.). **Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2014a. p. 784-807.

PENNYCOOK A. Performativity and Language Studies. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2014b.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. Abingdon: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: O papel emergente do World English. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 185-196, 2009.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. *In*: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem: O Santo Graal da linguística. *In*: SIGNORI, I. (org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 15-38

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RIBEIRO, C. M. D. R. Políticas linguísticas e ecolinguística: algumas considerações. **Planeta Amazônia: Revista internacional de direito ambiental e políticas públicas**, v. 3, p. 97-107, 2012.

RODRIGUES, F. Blumenau terá duas escolas bilíngues. (Postado em 25 jul. 2018). Disponível em: <http://ipol.org.br/2018/07/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**, 1998. Volume: CDU 37: 373. 3: 373. 5 (816.4).

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra/FGV, 2000.

SCOZ, T. M. **Blumenau também é a cidade do rap: pensando "espaço" a partir dos rappers em Blumenau**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Cultural) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SENA, M. C. de *et al.* Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no Brasil. **LexCult**: revista eletrônica de direito e humanidades, v. 5, n. 1, p. 107-119, 2021.

SEVERO, C. G. Políticas patrimoniais e projetos nacionalistas: Línguas e brasilidade em tela. *In*: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (org.). **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 189-203. Capítulo 9.

SEYFERTH, Giralda. Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. **Mana** [online], v. 5, n. 2, 1999.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I.; Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto? *In*: ASSIS, A. J.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. **Práticas discursivas em letramento acadêmico: Questões em estudo**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 59- 81. Volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas.

SILVA, D. do N. e. A propósito de Linguística Aplicada 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D. E. L. T. A.**, v. 31, n. especial, p. 349-376, 2015.

SILVA, L. F. da; MANTOVANELI JR., O.; SAMPAIO, C. A. C. Gobernanza y territorialidad en el desarrollo turístico regional: El caso del Oktoberfest en Blumenau – Brasil. **Estudios y Perspectivas en Turismo**, Buenos Aires, v. 21, n. 6, p. 1369-1388, 2012.

SILVA, V. R. Os desafios do professor da educação infantil: necessidade de uma formação continuada. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R.; SILVA, K. A. da (org.). **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes. 2010. p. 297 -323. Volume 7.

SILVEIRA, A. P. K. da. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Palestra apresentada durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”. King’s College, Londres, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALESKO, A. **Formação inicial e o mito do falante nativo:** Construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil:** estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: INL, 1980.

ZAVALA, V. Language as social practice: Deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 3, p. 1313-1338, 2018.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

**DECLARAÇÃO**

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BILÍNGUE NO ALTO DO MORRO

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais, que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, na posição de representante legal da Instituição Escola Básica Municipal Bilíngue No Alto do Morro (pseudônimo), obtive conhecimento do projeto de pesquisa: "EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?" – UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL a ser cumprido nos termos da resolução CNS 466/12 e suas complementares, sob responsabilidade de Larissa Pereira Julio, tendo esta instituição condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Blumenau, 12/04/22

ASSINATURA: .....

Lara Roberta dos Santos Carvalho

Diretora

**CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL**



APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES JUNTO À EQUIPE PEDAGÓGICA E  
DOCENTE



**CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA E  
DOCENTE DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BILÍNGUE NO ALTO DO MORRO  
(PSEUDÔNIMO)**

Observação: Este termo será lido em voz alta e de forma pausada aos participantes da pesquisa.

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?” – UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL desenvolvida por Larissa Pereira Julio, aluna do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Professora Dra. Maria Inêz Probst Lucena.

**1. Sobre a pesquisa**

O objetivo central dessa pesquisa é investigar e discutir como se constituem as práticas de linguagem durante a introdução da educação bilíngue português-inglês em sala de aula de ensino fundamental (anos iniciais), em que a língua de instrução é o português, ensejando contribuir com o processo de educação bilíngue nesta escola da rede municipal pública, além de elaboração de sugestões de abordagem junto às famílias e a comunidade escolar. Você é convidada(o) para ser participante desta pesquisa por fazer parte da equipe pedagógica e docente da Escola Básica Municipal Bilíngue No Alto do Morro, localizada no município de Blumenau – SC.

**2. Sobre sua participação**

Sua participação é imprescindível e muito importante para o desenvolvimento desse estudo, porém, não é obrigatória. A decisão de fazer parte ou não da pesquisa é totalmente sua. Caso pense em desistir, lembre-se que você é livre. Se em algum momento não quiser mais fazer parte dessa, sinta-se à vontade para parar com sua participação sem precisar justificar-se por tal decisão. Não há punições pela desistência. Do mesmo modo, não haverá recursos financeiros, pois sua participação é voluntária, no entanto, em ocorrência de algum dano material decorrente dessa pesquisa, haverá ressarcimento, de acordo com a lei.

Os dados pessoais bem como as informações prestadas as quais contribuirão com essa pesquisa serão mantidos em total sigilo. Logo, a fim de manter a confidencialidade, de nenhuma forma haverá exposição de dados/informações que possam vir a identificar sua participação no estudo, a menos que deseje ser identificado, demonstrando autenticidade.

Você participará desta pesquisa ao ser observada(o) pela pesquisadora durante reuniões de planejamento pedagógico e aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2022. Essas observações são de extrema importância para que se possa compreender o engajamento dos alunos nas aulas, suas interações sociais na escola e os processos de ensino e aprendizagem na instituição.

Durante as observações não haverá gravações, mas a pesquisadora terá um caderno no qual fará anotações para compreensão de informações obtidas no campo e que julgue necessária para o desenvolvimento desse estudo. O acesso aos dados da pesquisa será disposto apenas à pesquisadora e sua orientadora. Todas as anotações das observações ficarão, também, sob os cuidados da pesquisadora, mantidas em sigilo e em local seguro.

### **3. Sobre os riscos e benefícios**

Os benefícios que você poderá ter ao participar deste estudo é o de colaborar com o processo de práticas bilíngues (português/inglês) na Escola No Alto do Morro, além de contribuir com a pesquisa científica nas áreas de estudos da linguagem. Lembrando que todo estudo científico é real porque lida com ocorrências e fatos do cotidiano, porém, não é definitivo, pois está em permanente processo de construção. A ciência está em constante evolução e novos conceitos sempre serão adquiridos.

Além disso, o trabalho coletivo entre equipe pedagógica, equipe docente, estudantes e pesquisadora participante, possibilitaram reflexões sobre as práticas de ensino bilíngue e valorização das línguas e culturas presentes na escola. Os resultados dessa pesquisa podem ainda ser apresentados aos demais professores da rede municipal de Blumenau/SC em encontros de formação docente, para incentivar novas práticas que visem garantir a eficácia do ensino bilíngue no município.

A pesquisa não traz quaisquer malefícios à saúde. Entretanto há possibilidade de certo desconforto com a presença da pesquisadora. Não obstante, a fim de evitar possíveis desconfortos, essa pesquisadora estará à disposição para sanar dúvidas que possam surgir durante este estudo. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) caso surja alguma dificuldade, estará, também, à disposição para prestar a assistência caso seja necessário.

Ressalto que, como participante desta pesquisa, você tem garantias de receber indenização caso sofra algum dano durante o processo do estudo. A indenização é garantida pela Resolução nº 466 (itens IV.3.h e IV.4.c) e Resolução nº 510 (art. 9º, inc. VII, art. 10º e art. 19º, par. 2º) do Conselho Nacional de Saúde.

Em nenhum momento, como dito anteriormente, você será identificada(o) por seu nome em nenhum documento externo da pesquisa – como relatórios, artigos etc. –, pois serão adotados pseudônimos, tampouco será exposto informações que possam contribuir para sua identificação, preservando assim, a identidade de todos os participantes. Os dados ficarão exclusivamente sob os cuidados da pesquisadora e serão mantidos em sigilo em local seguro.

Mesmo com todo cuidado e precaução para o sigilo das informações prestadas, há risco de roubo, má-fé de terceiros ou extravio dos dados, que podem resultar no vazamento das informações.



Para diminuir esse risco, todos os dados deste estudo serão mantidos em dispositivo de armazenamento digital (Pen drive).

Se você perceber qualquer risco ou complicação decorrente da pesquisa, ou ainda possuir dúvidas, pode procurar a pesquisadora e o Conselho de Ética em Pesquisa da UFSC através dos contatos:

- **Contato profissional com a pesquisadora responsável:**

Telefone celular: (47) 99625-9591

E-mail: larissa.pereirajulio@gmail.com

Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão – CCE – Bloco B – Sala 315. Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC. CEP: 88040-900

- **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)**

Telefone: (48) 3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401 – Prédio da Reitoria. Trindade, Florianópolis/SC. CEP. 88.040-400.

#### **4. Sobre os resultados**

Após finalização dessa pesquisa, os resultados estarão disponíveis e serão publicados por meio de dissertação de Mestrado a ser defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e poderão também ser publicados em revistas científicas e apresentações em congressos. Contudo, você receberá uma devolutiva após o processo de geração de dados, que contará como parte integrante da metodologia deste estudo. Saliento que o sigilo de seus dados e de sua privacidade serão mantidos em toda forma de divulgação desta pesquisa.

Caso você concorde em participar deste estudo, você assinará o termo de concordância. Uma cópia do termo ficará com você, e outra permanecerá com a pesquisadora. A pesquisa será conduzida de acordo com as orientações éticas e de defesa da dignidade humana da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Agradeço imensamente desde já por sua participação neste estudo!

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Acredito que fui esclarecida(o) sobre o estudo pesquisa: “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?” – UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL por meio das informações que recebi.

Compreendi os objetivos do estudo, a forma como será desenvolvido, as garantias de sigilo de meus dados pessoais e da minha privacidade, e como posso buscar esclarecimentos quando achar necessário. Entendo que não terei despesas financeiras da minha participação na pesquisa e não há riscos à minha saúde, pois serei acompanhada(o) pela pesquisadora durante reuniões de planejamento pedagógico e aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2022.

Estou ciente que a pesquisadora seguirá o estudo de forma segura e confortável para todos os participantes, seguindo orientações éticas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, sei que terei acesso aos resultados e posso esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Concordo a participar deste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir da minha participação a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim, assino este termo de consentimento em duas vidas, das quais uma cópia ficará comigo, e outra cópia permanecerá com a pesquisadora.

---

Assinatura da(o) participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Documento de identificação: \_\_\_\_\_

Telefone: (    ) \_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora responsável – Larissa Pereira Julio

---

Assinatura da professora Orientadora – Maria Inêz Probst Lucena

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
ENTREVISTAS À EQUIPE PEDAGÓGICA E DOCENTE



**CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA E  
DOCENTE DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BILÍNGUE NO ALTO DO MORRO  
(PSEUDÔNIMO)**

Observação: Este termo será lido em voz alta e de forma pausada aos participantes da pesquisa.

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa: “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?” – UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL desenvolvida por Larissa Pereira Julio, aluna do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Professora Dra. Maria Inêz Probst Lucena.

**1. Sobre a pesquisa**

O objetivo central dessa pesquisa é investigar e discutir como se constituem as práticas de linguagem durante a introdução da educação bilíngue português-inglês em sala de aula de ensino fundamental (anos iniciais) em que a língua de instrução é o português, ensejando contribuir com o processo de educação bilíngue nesta escola da rede municipal pública, além de elaboração de sugestões de abordagem junto às famílias e a comunidade escolar. Você é convidada(o) para ser participante desta pesquisa por fazer parte da equipe pedagógica e docente da Escola Básica Municipal Bilíngue No Alto do Morro, localizada no município de Blumenau – SC.

**2. Sobre sua participação**

Sua participação é imprescindível e muito importante para o desenvolvimento desse estudo, mas não é obrigatória. A decisão de fazer parte ou não da pesquisa é totalmente sua. Caso queira participar e, posteriormente, pense em desistir, lembre-se de que você é livre, sinta-se à vontade para encerrar sua participação junto à pesquisa sem precisar justificar-se por tal decisão. Não há punições pela desistência. Do mesmo modo, não haverá recursos financeiros a serem recebidos, pois sua participação é voluntária, entretanto, na ocorrência de algum dano material decorrente dessa pesquisa, haverá ressarcimento, de acordo com a lei.

Os dados pessoais bem como as informações prestadas as quais contribuirão com essa pesquisa serão mantidos em total sigilo. Logo, a fim de manter a confidencialidade, de nenhuma forma haverá

exposição de dados/informações que possam vir a identificar sua participação no estudo, a menos que deseje ser identificado, demonstrando autenticidade.

Você participará desta pesquisa ao ser observada(o) pela pesquisadora durante reuniões de planejamento pedagógico e aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2022. Essas observações são de extrema importância para que se possa compreender o engajamento dos alunos nas aulas, suas interações sociais na escola e os processos de ensino e aprendizagem na instituição.

Durante as observações não haverá gravações, mas a pesquisadora terá um caderno no qual fará anotações para compreensão de informações obtidas no campo e que julgue necessária para o desenvolvimento desse estudo. O acesso aos dados da pesquisa será disposto apenas à pesquisadora e sua orientadora. Todas as anotações das observações ficarão, também, sob os cuidados da pesquisadora, mantidas em sigilo e em local seguro.

### **3. Sobre os riscos e benefícios**

Os benefícios que você poderá ter ao participar deste estudo é o de colaborar com o processo de práticas bilíngues (português/inglês) na Escola No Alto do Morro, além de contribuir com a pesquisa científica nas áreas de estudos da linguagem. Lembrando que todo estudo científico é real porque lida com ocorrências e fatos do cotidiano, porém não é definitivo, pois está em permanente processo de construção. A ciência está em constante evolução e novos conceitos sempre serão adquiridos.

Além disso, o trabalho coletivo entre equipe pedagógica, equipe docente, estudantes e pesquisadora participante, possibilitaram reflexões sobre as práticas de ensino bilíngue e valorização das línguas e culturas presentes na escola. Os resultados dessa pesquisa podem ainda ser apresentados aos demais professores da rede municipal de Blumenau/SC em encontros de formação docente, para incentivar novas práticas que visem garantir a eficácia do ensino bilíngue no município.

A pesquisa não traz quaisquer malefícios à saúde. Entretanto há possibilidade de certo desconforto com a presença da pesquisadora. Não obstante, a fim de evitar possíveis desconfortos, essa pesquisadora estará à disposição para sanar todas as dúvidas que possam surgir durante este estudo. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) caso surja alguma dificuldade, estará, também, à disposição para prestar a assistência caso seja necessário.

Ressalto que, como participante desta pesquisa, você tem garantias de receber indenização caso sofra algum dano durante o processo do estudo. A indenização é garantida pela Resolução nº 466 (itens IV.3.h e IV.4.c) e Resolução nº 510 (art. 9º, inc. VII, art. 10º e art. 19º, par. 2º) do Conselho Nacional de Saúde.

Em nenhum momento, como dito anteriormente, você será identificada(o) por seu nome em nenhum documento externo da pesquisa – como relatórios, artigos etc. –, pois serão adotados pseudônimos, tampouco será exposto informações que possam contribuir para sua identificação, preservando assim, a identidade de todos os participantes. Os dados ficarão exclusivamente sob os cuidados da pesquisadora e serão mantidos em sigilo em local seguro.

Mesmo com todo cuidado e precaução para o sigilo das informações prestadas, há risco de roubo, má-fé de terceiros ou extravio dos dados, que podem resultar no vazamento das informações. Para diminuir esse risco, todos os dados deste estudo serão mantidos em dispositivo de armazenamento digital (Pen drive). Se você perceber qualquer risco ou complicação decorrente da pesquisa, ou ainda

possuir dúvidas, pode procurar a pesquisadora e o Conselho de Ética em Pesquisa da UFSC através dos contatos:

- **Contato profissional com a pesquisadora responsável**

Telefone celular: (47) 99625-9591

E-mail: [larissa.pereirajulio@gmail.com](mailto:larissa.pereirajulio@gmail.com)

Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão – CCE – Bloco B – Sala 315. Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC. CEP: 88040-900

- **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)**

Telefone: (48) 3721-6094

E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

Endereço: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401 – Prédio da Reitoria. Trindade, Florianópolis/SC. CEP. 88.040-400.

#### **4. Sobre os resultados**

Após finalização dessa pesquisa, os resultados estarão disponíveis e serão publicados por meio de dissertação de Mestrado a ser defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e poderão também ser publicados em revistas científicas e apresentações em congressos. Contudo, você receberá uma devolutiva após o processo de geração de dados, que contará como parte integrante da metodologia deste estudo. Saliento que o sigilo de seus dados e de sua privacidade serão mantidos em toda forma de divulgação desta pesquisa.

Caso você concorde em participar deste estudo, você assinará o termo de concordância. Uma cópia do termo ficará com você, e outra permanecerá com a pesquisadora. A pesquisa será conduzida de acordo com as orientações éticas e de defesa da dignidade humana da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Agradeço imensamente desde já por sua participação neste estudo!

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Acredito que fui esclarecida(o) sobre o estudo pesquisa: “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?” – UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL por meio das informações que recebi.

Compreendi os objetivos do estudo, a forma como será desenvolvido, as garantias de sigilo de meus dados pessoais e da minha privacidade, e como posso buscar esclarecimentos quando achar necessário. Entendo que não terei despesas financeiras da minha participação na pesquisa e não há riscos à minha saúde, pois serei entrevistada(o) a respeito das minhas experiências na escola em relação a introdução de ensino bilíngue (português/inglês) para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Estou ciente que a pesquisadora seguirá o estudo de forma segura e confortável para todos os participantes, seguindo orientações éticas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, sei que terei acesso aos resultados e posso esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Concordo a participar deste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir da minha participação a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim, assino este termo de consentimento em duas vidas, das quais uma cópia ficará comigo, e outra cópia permanecerá com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Documento de identificação: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável – Larissa Pereira Julio

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora Orientadora – Maria Inêz Probst Lucena

## APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES JUNTO AOS ESTUDANTES



### **CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BILÍNGUE NO ALTO DO MORRO (PSEUDÔNIMO)**

Observação: Este termo será lido em voz alta e de forma pausada às mães, pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa.

Prezada(o) mãe/pai/responsável,

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?” – UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL desenvolvida por Larissa Pereira Julio, aluna do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Professora Dra. Maria Inêz Probst Lucena.

#### **1. Sobre a pesquisa**

O objetivo central dessa pesquisa é investigar e discutir como se as práticas de linguagem durante a introdução da educação bilíngue português-inglês em sala de aula de ensino fundamental (anos iniciais) em que a língua de instrução é o português, ensejando contribuir com o processo de educação bilíngue nesta escola da rede municipal pública, além de elaboração de sugestões de abordagem junto às famílias e a comunidade escolar. Você é convidada (o) para ser participante desta pesquisa por ser estudante da Escola Básica Municipal Bilíngue No Alto do Morro, localizada no município de Blumenau – SC.

#### **2. Sobre a participação de seu filho (a)**

A participação de seu filho (a) é imprescindível e muito importante para o desenvolvimento desse estudo, porém não é obrigatória. A decisão de fazer parte ou não da pesquisa é totalmente sua. Caso pense em desistir, lembre-se que você é livre. Se em algum momento seu filho (a) não quiser mais fazer parte dessa, você, responsável, poderá encerrar a participação dele (a) a qualquer momento. Não há punições pela desistência. Do mesmo modo, não haverá recursos financeiros, pois a participação deles é voluntária, no entanto, em ocorrência de algum dano material decorrente dessa pesquisa, haverá ressarcimento, de acordo com a lei.

Os dados pessoais bem como as informações prestadas as quais contribuirão com essa pesquisa serão mantidas em total sigilo. A fim de manter a confidencialidade, de nenhuma forma haverá exposição de dados/informações que possam vir a identificar a participação de seu filho (a) no estudo, a menos que deseje que ele seja identificado, demonstrando autenticidade.

Seu filho (a) participará desta pesquisa ao ser observado (a) pela pesquisadora durante às aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2022. Essas observações são de extrema importância para que se possa compreender o engajamento dos alunos nas aulas, suas interações sociais na escola e os processos de ensino e aprendizagem na instituição.

Durante as observações não haverá gravações, mas a pesquisadora terá um caderno no qual fará anotações para compreensão de informações obtidas no campo e que julgue necessária para o desenvolvimento desse estudo. O acesso aos dados da pesquisa será disposto apenas à pesquisadora e sua orientadora. Todas as anotações das observações ficarão, também, sob os cuidados da pesquisadora, mantidas em sigilo e em local seguro.

### **3. Sobre os riscos e benefícios**

Os benefícios que você poderá ter ao participar deste estudo é o de colaborar com o processo de práticas bilíngues (português/inglês) na Escola No Alto do Morro, além de contribuir com a pesquisa científica nas áreas de estudos da linguagem. Lembrando que todo estudo científico é real porque lida com ocorrências e fatos do cotidiano, porém não é definitivo, pois está em permanente processo de construção. A ciência está em constante evolução e novos conceitos sempre serão adquiridos.

Além disso, o trabalho coletivo entre equipe pedagógica, equipe docente, estudantes e pesquisadora participante, possibilitaram reflexões sobre as práticas de ensino bilíngue e valorização das línguas e culturas presentes na escola. Os resultados dessa pesquisa podem ainda ser apresentados aos demais professores da rede municipal de Blumenau/SC em encontros de formação docente, para incentivar novas práticas que visem garantir a eficácia do ensino bilíngue no município.

A pesquisa não traz quaisquer malefícios à saúde de seu filho (a). Entretanto há possibilidade de certo desconforto com a presença da pesquisadora. Não obstante, a fim de evitar possíveis desconfortos, essa pesquisadora estará à disposição para sanar todas as dúvidas dos responsáveis que possam surgir durante este estudo. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) caso surja alguma dificuldade, estará, também, à disposição para prestar a assistência caso seja necessário.

Ressalto que, como participante desta pesquisa, seu filho (a) tem garantias de receber indenização caso sofra algum dano durante o processo do estudo. A indenização é garantida pela Resolução nº 466 (itens IV.3.h e IV.4.c) e Resolução nº 510 (art. 9º, inc. VII, art. 10º e art. 19º, par. 2º) do Conselho Nacional de Saúde.

Em nenhum momento, como dito anteriormente, seu filho (a) será identificado(a) por seu nome em nenhum documento externo da pesquisa – como relatórios, artigos etc. –, pois serão adotados pseudônimos, tampouco será exposto informações que possam contribuir para identificação do seu filho (a) preservando assim, a identidade de todos os participantes. Os dados ficarão exclusivamente sob os cuidados da pesquisadora e serão mantidos em sigilo em local seguro.

Mesmo com todo cuidado e precaução para o sigilo das informações prestadas por seu filho (a), há risco de roubo, má-fé de terceiros ou extravio dos dados, que podem resultar no vazamento das informações. Para diminuir esse risco, todos os dados deste estudo serão mantidos em dispositivo de armazenamento digital (Pen drive). Se você, responsável ou seu filho (a) perceber qualquer risco ou complicação decorrente da pesquisa, ou ainda possuir dúvidas, pode procurar a pesquisadora e o Conselho de Ética em Pesquisa da UFSC através dos contatos:



- **Contato profissional com a pesquisadora responsável**

Telefone celular: (47) 99625-9591

E-mail: l.arissa.pereirajulio@gmail.com

Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL –  
Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão – CCE –  
BlocoB – Sala 315. Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC. CEP: 88040-900

- **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)**

Telefone: (48) 3721-6094]

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401 – Prédio da Reitoria.  
Trindade, Florianópolis/SC. CEP. 88.040-400.

#### 4. Sobre os resultados

Após finalização dessa pesquisa, os resultados estarão disponíveis e serão publicados por meio de dissertação de Mestrado a ser defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e poderão também ser publicados em revistas científicas e apresentações em congressos. Contudo, você receberá uma devolutiva após o processo de geração de dados, que contará como parte integrante da metodologia deste estudo. Saliento que o sigilo dos dados de seu filho (a) e sua privacidade serão mantidos em toda forma de divulgação desta pesquisa.

Caso você concorde com a participação de seu filho (a) nesse estudo, você assinará o termo de concordância. Uma cópia do termo ficará com você, e outra permanecerá com a pesquisadora. A pesquisa será conduzida de acordo com as orientações éticas e de defesa da dignidade humana da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço imensamente desde já a participação de seu filho (a) neste estudo!

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, (nome da/do responsável) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, responsável por (nome da/do estudante) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, aluna(o) da turma do \_\_\_\_\_ ano do ensino fundamental da Escola  
Básica Municipal Bilingue No Alto do Morro (pseudônimo), acredito que fui esclarecida(o) sobre o  
estudo pesquisa: “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?” – UMA ETNOGRAFIA DAS  
PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA  
DO ENSINO FUNDAMENTAL por meio das informações que recebi.

Compreendi os objetivos do estudo, a forma como será desenvolvido, as garantias de sigilo de dados pessoais e da minha privacidade de meu filho (a), e como posso buscar esclarecimentos quando achar necessário. Entendo que não terei despesas financeiras da participação de meu filho (a) na pesquisa e não há riscos à sua saúde, pois ela/ele será acompanhada(o) pela pesquisadora durante as aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2022.

Estou ciente que a pesquisadora seguirá o estudo de forma segura e confortável para todos os participantes, seguindo orientações éticas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, sei que terei acesso aos resultados e posso esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Concordo com a participação de meu filho (a) neste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir de sua participação a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, assino este termo de consentimento em duas vidas, das quais uma cópia ficará comigo, e outra cópia permanecerá com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) mãe/pai/responsável pela(o) participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Documento de identificação: \_\_\_\_\_

Telefone: (    ) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável – Larissa Pereira Julio

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora Orientadora – Maria Inêz Probst Lucena

## APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES



### **CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BILÍNGUE NO ALTO DO MORRO**

Observação: Este termo será lido em voz alta e de forma pausada às mães, pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa.

Prezada(o) mãe/pai/responsável,

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?” – UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL desenvolvida por Larissa Pereira Julio, aluna do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Professora Dra. Maria Inêz Probst Lucena.

#### **1. Sobre a pesquisa**

O objetivo central dessa pesquisa é investigar e discutir como se constituem as práticas de linguagem durante a introdução do ensino bilíngue português-inglês em sala de aula de ensino fundamental, no município de Blumenau – SC, em que a língua de instrução é o português, ensejando contribuir com o processo de educação bilíngue nesta escola da rede municipal pública, além de elaboração de sugestões de abordagem junto às famílias e a comunidade escolar. Você é convidada(o) para ser participante desta pesquisa por ser estudante da Escola Básica Municipal Bilíngue No Alto do Morro, localizada no município de Blumenau – SC.

#### **2. Sobre a participação de seu filho(a)**

A participação de seu filho (a) é imprescindível e muito importante para o desenvolvimento desse estudo, porém não é obrigatória. A decisão de fazer parte ou não da pesquisa é totalmente sua. Caso pense em desistir, lembre-se que você é livre. Se em algum momento seu filho (a) não quiser mais fazer parte dessa, você, responsável, poderá encerrar a participação dele (a) a qualquer momento. Não há punições pela desistência. Do mesmo modo, não haverá recursos financeiros, pois a participação deles é voluntária, no entanto, em ocorrência de algum dano material decorrente dessa pesquisa, haverá ressarcimento, de acordo com a lei.

Os dados pessoais bem como as informações prestadas as quais contribuirão com essa pesquisa serão mantidas em total sigilo. A fim de manter a confidencialidade, de nenhuma forma haverá exposição de dados/informações que possam vir a identificar a participação de seu filho (a) no estudo, a menos que deseje que ele seja identificado, demonstrando autenticidade.

Seu filho (a) participará desta pesquisa ao ser observado (a) pela pesquisadora durante às aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2022. Essas observações são de extrema importância para que se possa compreender o engajamento dos alunos nas aulas, suas interações sociais na escola e os processos de ensino e aprendizagem na instituição.

Durante as observações não haverá gravações, mas a pesquisadora terá um caderno no qual fará anotações para compreensão de informações obtidas no campo e que julgue necessária para o desenvolvimento desse estudo. O acesso aos dados da pesquisa será disposto apenas à pesquisadora e sua orientadora. Todas as anotações das observações ficarão, também, sob os cuidados da pesquisadora, mantidas em sigilo e em local seguro.

### **3. Sobre os riscos e benefícios**

Os benefícios que você poderá ter ao participar deste estudo é o de colaborar com o processo de práticas bilíngues (português/inglês) na Escola No Alto do Morro, além de contribuir com a pesquisa científica nas áreas de estudos da linguagem. Lembrando que todo estudo científico é real porque lida com ocorrências e fatos do cotidiano, porém não é definitivo, pois está em permanente processo de construção. A ciência está em constante evolução e novos conceitos sempre serão adquiridos.

Além disso, o trabalho coletivo entre equipe pedagógica, equipe docente, estudantes e pesquisadora participante, possibilitaram reflexões sobre as práticas de ensino bilíngue e valorização das línguas e culturas presentes na escola. Os resultados dessa pesquisa podem ainda ser apresentados aos demais professores da rede municipal de Blumenau/SC em encontros de formação docente, para incentivar novas práticas que visem garantir a eficácia do ensino bilíngue no município.

A pesquisa não traz quaisquer malefícios à saúde de seu filho (a). Entretanto há possibilidade de certo desconforto com a presença da pesquisadora. Não obstante, a fim de evitar possíveis desconfortos, essa pesquisadora estará à disposição para sanar todas as dúvidas dos responsáveis que possam surgir durante este estudo. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) caso surja alguma dificuldade, estará, também, à disposição para prestar a assistência caso seja necessário.

Ressalto que, como participante desta pesquisa, seu filho (a) tem garantias de receber indenização caso sofra algum dano durante o processo do estudo. A indenização é garantida pela Resolução nº 466 (itens IV.3.h e IV.4.c) e Resolução nº 510 (art. 9º, inc. VII, art. 10º e art. 19º, par. 2º) do Conselho Nacional de Saúde.

Em nenhum momento, como dito anteriormente, seu filho (a) será identificado(a) por seu nome em nenhum documento externo da pesquisa – como relatórios, artigos etc. –, pois serão adotados pseudônimos, tampouco será exposto informações que possam contribuir para identificação do seu filho (a) preservando assim, a identidade de todos os participantes. Os dados ficarão exclusivamente sob os cuidados da pesquisadora e serão mantidos em sigilo em local seguro.

Mesmo com todo cuidado e precaução para o sigilo das informações prestadas por seu filho (a), há risco de roubo, má-fé de terceiros ou extravio dos dados, que podem resultar no vazamento das informações. Para diminuir esse risco, todos os dados deste estudo serão mantidos em dispositivo de armazenamento digital (Pen drive).

Se você, responsável ou seu filho (a) perceber qualquer risco ou complicação decorrente da pesquisa, ou ainda possuir dúvidas, pode procurar a pesquisadora e o Conselho de Ética em Pesquisa da UFSC através dos contatos:

- **Contato profissional com a pesquisadora responsável**

Telefone celular: (47) 99625-9591

E-mail: l.arissa.pereirajulio@gmail.com

Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão – CCE – Bloco B – Sala 315. Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC. CEP: 88040-900

- **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)**

Telefone: (48) 3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401 – Prédio da Reitoria. Trindade, Florianópolis/SC. CEP. 88.040-400.

#### **4. Sobre os resultados**

Após finalização dessa pesquisa, os resultados estarão disponíveis e serão publicados por meio de dissertação de Mestrado a ser defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e poderão também ser publicados em revistas científicas e apresentações em congressos. Contudo, você receberá uma devolutiva após o processo de geração de dados, que contará como parte integrante da metodologia deste estudo. Saliento que o sigilo dos dados de seu filho (a) e sua privacidade serão mantidos em toda forma de divulgação desta pesquisa.

Caso você concorde com a participação de seu filho (a) nesse estudo, você assinará o termo de concordância. Uma cópia do termo ficará com você, e outra permanecerá com a pesquisadora. A pesquisa será conduzida de acordo com as orientações éticas e de defesa da dignidade humana da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço imensamente desde já a participação de seu filho (a) neste estudo!

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, (nome da/do responsável) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, responsável por (nome da/do estudante) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, aluna(o) da turma do \_\_\_\_\_ ano do ensino fundamental da Escola  
 Básica Municipal Bilingue No Alto do Morro (pseudônimo), acredito que fui esclarecida(o) sobre o  
 estudo pesquisa: “EU JÁ SEI FALAR INGLÊS, NÉ, TEACHER?” – UMA ETNOGRAFIA DAS  
 PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA  
 DO ENSINO FUNDAMENTAL por meio das informações que recebi.

Compreendi os objetivos do estudo, a forma como será desenvolvido, as garantias de sigilo de dados pessoais e da minha privacidade de meu filho (a), e como posso buscar esclarecimentos quando achar necessário. Entendo que não terei despesas financeiras da participação de meu filho (a) na pesquisa e não há riscos à sua saúde, pois ela/ele será acompanhada(o) pela pesquisadora durante as aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2022.

Estou ciente que a pesquisadora seguirá o estudo de forma segura e confortável para todos os participantes, seguindo orientações éticas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, sei que terei acesso aos resultados e posso esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Concordo com a participação de meu filho (a) neste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir de sua participação a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim, assino este termo de consentimento em duas vias, das quais uma cópia ficará comigo, e outra cópia permanecerá com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da(o) mãe/pai/responsável pela(o) participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Documento de identificação: \_\_\_\_\_

Telefone: (    ) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora responsável – Larissa Pereira Julio

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da professora Orientadora – Maria Inêz Probst Lucena

APÊNDICE 6 – TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA  
COM OS ESTUDANTES ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)



**TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM  
ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BILÍNGUE NO ALTO DO MORRO**

Concordo em participar neste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir de participar a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) estudante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável – Larissa Pereira Julio

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora Orientadora – Maria Inêz Probst Lucena

APÊNDICE 7 – TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES JUNTO AOS ESTUDANTES



**TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÕES  
PARTICIPANTES JUNTO AOS ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL  
BILÍNGUE NO ALTO DO MORRO**

Concordo em participar neste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir de participar a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) estudante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável – Larissa Pereira Julio

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora Orientadora – Maria Inêz Probst Lucena



## APÊNDICE 8 – ROTEIROS PARA ENTREVISTAS

### DELINEAMENTOS PRELIMINARES PARA A ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA E DOCENTE

Na etnografia, as entrevistas visam compreender, explorar e “examinar a construção da realidade social” (Cavalcanti; Moita Lopes, 1991, p. 139), e as experiências sociais (Heller, PIETIKÄINEN E PUJOLAR, 2018) dos participantes envolvidos em contextos reais de comunicação.

As entrevistas, nesta pesquisa, serão realizadas por meio de conversas informais e de forma semiestruturada a fim de garantir a interação entre a pesquisadora e os participantes. Os delineamentos das entrevistas estão de acordo com os objetivos propostos bem como relacionados com o contexto social em que será realizado as observações participantes.

A seguir, elenco questões norteadoras em linhas gerais para entrevistas com equipe pedagógica e docente. Entretanto, faz-se, necessário, uma observação participante minuciosa e prolongada para conhecer a cultura da comunidade escolar antes de propor tais questões.

Seguem, pois, os focos:

*1. Para compreender as impressões das equipes pedagógicas e docente sobre o ensino bilíngue no campo educacional.*

#### **Questionamentos preliminares:**

- O que você compreende por Interculturalidade; Bilinguismo; Educação Bilíngue; Língua Adicional; Sujeito Bilíngue?
- Você acha que o ensino de inglês nas escolas públicas é diferente das privadas? Por quê?
- Que impactos o ensino bilíngue tem para o estudante e para a comunidade escolar?
- Na sua opinião, por que faz sentido pensarmos uma Educação Bilíngue nas escolas da rede municipal?
- Quais os pontos positivos e os maiores desafios que você vê no ensino bilíngue público?
- Que dúvidas você tem sobre o que é Educação Bilíngue e a maneira como trabalhar em sala de aula?
- Você acha que há interação entre estudantes e professores envolvidos?
- Por que a escola aderiu à introdução de ensino bilíngue? E por que o inglês e não o Alemão – por exemplo?
- Por que é importante discutir essa visão “monolíngue” nas formações e num país como o nosso?

*2. Para analisar como documentos oficiais e orientações locais fundamentam o trabalho em sala de aula*

**Questionamentos preliminares:**

- Qual espaço da Educação Bilíngue (Português – Inglês) no currículo?
- Como a BNCC orienta o trabalho na escola bilíngue tendo em vista que recebe crianças brasileiras e estrangeiras?
- Que outras orientações vocês foram/são passadas pela Secretaria de Educação para a comunidade escolar sobre o que é uma escola bilíngue?

*3. Para explorar como se desenvolvem as práticas linguísticas e pedagógicas.***Questionamentos preliminares:**

- Qual língua é mais utilizada com as crianças na escola (português ou inglês)?
- Como elas se comunicam entre si (português ou inglês)?
- Como vocês lidam com esse ensino bilíngue durante as aulas?

*4. Para entender as relações sociais dos estudantes na escola.***Questionamentos preliminares:**

- Como entendem a relação da equipe pedagógica e docente da escola?
- Como percebem a relação entre os estudantes na escola?
- Existem práticas bilíngues entre os demais estudantes da escola?
- Percebem interação entre os estudantes bilíngues? (foco no segundo ano)

## **DELINEAMENTOS PRELIMINARES PARA A ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)**

Na etnografia as entrevistas visam compreender, explorar e “examinar a construção da realidade social” (Cavalcanti; Moita Lopes, 1991, p. 139), e as experiências sociais (Heller, PIETIKÄINEN E PUJOLAR, 2018) dos participantes envolvidos em contextos reais de comunicação.

As entrevistas, nesta pesquisa, serão realizadas por meio de conversas informais e de forma semiestruturada a fim de garantir a interação entre a pesquisadora e os participantes. O delineamento das entrevistas está de acordo com os objetivos propostos bem como relacionados com o contexto social em que será realizado as observações participantes.

A seguir, elenco questões norteadoras em linhas gerais para entrevistas com estudantes. Entretanto, faz-se, necessário, uma observação participante minuciosa e prolongada para conhecer a cultura da comunidade escolar antes de propor tais questões.

Seguem, pois, os focos:

### **Perguntas aos estudantes:**

#### *1. Para explorar a dinâmica das interações interculturais e bilíngues.*

##### **Questionamentos preliminares:**

- O que você acha de estudar em uma escola bilíngue?
- Para você, o que é uma escola bilíngue?
- O que você mais gosta na escola? O que você menos gosta?
- Como você se sente nas aulas tendo que aprender português e inglês ao mesmo tempo?
- Você acha legal ter duas professoras na sala? Por quê?
- O que você gostaria que fosse diferente na sua escola?
- Você gosta mais de falar em português ou inglês? Por quê?
- Você conversa em inglês fora da sala de aula? (ex: em casa, com a família)
- Você conhece alguém fora da escola que fale inglês? Se sim, você conversa sobre o que aprendeu em inglês na sala com essa pessoa?
- O que você acha mais fácil durante as aulas? E o mais difícil? Sua família fala português ou inglês?
- Você gosta mais de aprender português ou inglês? Por quê?
- Seus colegas falam em inglês com você na escola? E você, fala em inglês com eles?
- Quando você está em casa, você ouve músicas, assiste filmes ou relembra algumas das coisas que aprendeu em inglês na escola?
- Na sua escola, tem mais atividades em português ou em inglês? Por quê?