



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ANA PAULA SIMÕES PESSOA

**“NO PORTUGUESE IN THE CLASS”: DISCUTINDO PRÁTICAS DE LINGUAGENS
NO ENSINO BILÍNGUE**

**CAMPO GRANDE
2019**

ANA PAULA SIMÕES PESSOA

**“NO PORTUGUESE IN THE CLASS”: DISCUTINDO PRÁTICAS DE LINGUAGENS
NO ENSINO BILÍNGUE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: *Linguagem: Língua e Literatura*

Linha de Pesquisa: *Linguística Aplicada*

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

CAMPO GRANDE
2019

P567p Pessoa, Ana Paula Simões

No portuguese in the class : discutindo práticas de linguagens no ensino bilíngue/ Ana Paula Simões Pessoa. – Campo Grande, MS: UEMS, 2019.

110f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

1. Educação bilíngue 2. Bilinguismo de elite 3. Translinguagem I. Maciel, Ruberval Franco II. Título

CDD 23. ed. - 370.1175

ANA PAULA SIMÕES PESSOA

**“NO PORTUGUESE IN THE CLASS”: DISCUTINDO PRÁTICAS DE LINGUAGENS
NO ENSINO BILÍNGUE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: *Linguagem: Língua e Literatura*

Linha de Pesquisa: *Linguística Aplicada*

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Ruberval Franco Maciel (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Professora Doutora Aline Saddi Chaves – Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Professora Doutora Cláudia Hilsdorf Rocha – Titular
Universidade Estadual de Campinas

CAMPO GRANDE
2019

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais Newton e Cileide. Obrigada por fazer esse sonho possível. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por me guiarem e darem sabedoria para enfrentar os momentos difíceis. Sem minha fé não sou ninguém. Grata por tudo.

Agradeço aos meus pais, Newton e Cileide, por me proporcionarem estrutura para estudar e batalhar pelos meus sonhos. Pai, você é o homem que eu mais admiro nesse mundo, muito obrigada por me apoiar em todos os sentidos. Mãe, você me inspira muito. Exemplo de força e dedicação à nossa família que levarei sempre comigo. Amo muito vocês.

Agradeço ao Carlos Vinícius, que nos momentos mais distantes, me entendeu e me permitiu crescer ao seu lado.

Agradeço ao meu orientador, Professor Ruberval Maciel, pela oportunidade que me concedeu em desenvolver esta pesquisa sob sua orientação. Sou muito grata por todos os ensinamentos, paciência e ajuda neste processo. A sua determinação e história me inspiram e me mostram que com esforço podemos alcançar o mundo. Muito obrigada.

Agradeço a escola Happy School por abrir as portas da instituição para mim. Sou muito grata por isso. Agradeço também aos professores que gentilmente me acolheram em suas salas de aula e me deixaram construir esta pesquisa. O apoio de vocês foi essencial para meu trabalho, muito obrigada.

Agradeço à Universidade Católica Dom Bosco e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), em especial à professora Maria Cristina Lima Paniago, por terem me proporcionado o contato com a iniciação científica desde a graduação. Grande parte do meu amor pela pesquisa foi construído neste período, sou muito grata a vocês.

Agradeço a minha querida chefe, Yvelize, por todo apoio que me deu. Yve, você é um anjo em minha vida, agradeço eternamente por compreender minhas

ausências e me dar força em todos os momentos. Tive muita sorte em encontrá-la, você é um exemplo para mim.

Agradeço a English Academy e todo o time de colaboradores: Jéssica, Patrícia, Monique, Leonardo, Maria Cláudia, Lissa e Lucas, Obrigada pelas várias substituições, parceira de trabalho, troca de experiências e apoio. O que temos é uma família, trabalhar aqui me traz muita alegria, amadurecimento e companheirismo. Levo no coração todos vocês. A English Academy será sempre meu lar.

Agradeço aos meus alunos, que gentilmente compreenderam minhas ausências. Sem o apoio de vocês seria muito mais difícil. Prometo sempre buscar o melhor para vocês.

Agradeço aos meus amigos pelos momentos de descontração, em especial às queridas Gisele e Denielly. Gi, como eu sempre te digo, entramos juntas, sairemos juntas. Obrigada por tudo. Deni, obrigada por estar sempre comigo.

Agradeço às professoras Aline Chaves e Cláudia Hilsdorf por todos os comentários em minha qualificação. A ajuda de vocês foi muito importante para a redação final desta dissertação.

Agradeço a você, leitor, por dedicar um pouco do seu tempo e ler este trabalho que foi feito com muito carinho.

Agradeço à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a CAPES por me proporcionarem espaço e apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Propaganda de divulgação do ensino bilíngue da escola participante da pesquisa. ...	14
Figura 2 - Teorias da representação da emergência	32
Figura 3 - Distribuição de teses e dissertações ao longo dos anos	62
Figura 4 - Produção escrita aluno 5º	72
Figura 5 - Árvore figueira-de-bengala	74
Figura 6 - Representação monolíngue do sujeito bilíngue	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perguntas, objetivos e instrumentos de pesquisa desta dissertação.....	17
---	----

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	8
INTRODUÇÃO	14
Perguntas e objetivos de pesquisa	16
Meu lócus de enunciação.....	17
Organização textual da dissertação	20
CAPÍTULO 1 – ESCOLHA METODOLÓGICA: DA ETNOGRAFIA A EMERGÊNCIA	23
1.1. Contexto da pesquisa.....	23
1.1.1. Ensino bilíngue na <i>Happy School</i>	24
1.2. Participantes	25
1.3. Considerações sobre a escolha metodológica	26
CAPÍTULO 2 – (CON)VIVENDO COM AS LÍNGUAS: DO BILINGUISMO AO TRANSLINGUISMO	36
2.1 A pluralidade e multiculturalidade brasileira	36
2.2. Interdição às línguas minoritárias brasileiras	38
2.3. Educação bilíngue para minorias e a Constituição de 1988	40
<i>Educação bilíngue indígena</i>	<i>40</i>
<i>Educação bilíngue para surdos</i>	<i>40</i>
<i>Educação bilíngue em contextos de fronteira</i>	<i>41</i>
2.4. Educação bilíngue: background.....	41
2.5. Educação bilíngue de elite no Brasil	44
2.6. Bilinguismo e sujeito bilíngue	46
2.6.1. Tipos de bilinguismo	49
2.7. Translinguagem no ensino bilíngue	54
2.8. Translinguagem no Brasil.....	60
2.8.1. Diálogo com as dissertações e teses brasileiras	63
2.8.1.1. <i>UEMS</i>	63
2.8.1.2. <i>UNICAMP</i>	65
CAPÍTULO 3 – OLHARES SITUADOS SOBRE ENSINO BILÍNGUE NA HAPPY SCHOOL	67
3.1. Emergência 01: paralelo monolíngue no ensino bilíngue	67
3.2. Emergência 02: política linguística na <i>Happy School</i>.....	75
3.3. Emergência 03: sala de aula translíngue	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85

ANEXOS	89
ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA HAPPY SCHOOL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	89
ANEXO 2 – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORA ENSINO BILÍNGUE 2º ANO	91
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR ENSINO BILÍNGUE 5º ANO	94
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADORA / ACESSORA EMPRESA BE BILINGUAL	97

PESSOA, Ana Paula Simões. **“No Portuguese in the class”**: discutindo práticas de linguagens no ensino bilíngue. 2019. 100 f. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa de natureza qualitativa, etnográfica, com características de epistemologia da emergência, teve como objetivo investigar qual a perspectiva de bilinguismo que rege o ensino bilíngue em uma escola bilíngue de elite em Campo Grande/MS. Para isso, buscamos compreender a política linguística da escola e de que maneira os participantes a interpretam Além disso, verificamos se e como as práticas translíngues podem emergir na interação dos participantes e, na presença delas, analisamos se os aspectos translíngues que emergiram do contexto investigado, possuíam interfaces com os estudos de Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013). Os aportes teóricos que fundamentaram este trabalho se limitam ao campo de investigação da Linguística Aplicada, sobretudo, nos trabalhos de Canagarajah (2013), Garcia e Wei (2014), Rocha (2015) e Maciel (2015) e Megale (2015; 2019). Em um trabalho colaborativo com uma instituição bilíngue, os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo e áudio das aulas e observações no diário de bordo da pesquisadora.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Bilinguismo de elite; Translinguagem.

PESSOA, Ana Paula Simões. **“No Portuguese in the class”**: discutindo práticas de linguagens no ensino bilíngue. 2019. 100 f. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

ABSTRACT

The current research of qualitative, ethnographic with characteristics of emergency epistemology, aimed to investigate the perspective of bilingualism that governs bilingual education in an elective bilingual school in Campo Grande / MS. For this, we seek to understand the language policy of the school and how the participants interpret it. In addition, we verify if and how translilingual practices can emerge in the interaction of the participants and, in their presence, we analyze if the translanguaging aspects that emerged from the investigated context. , had interfaces with the studies of Garcia and Wei (2014) and Canagarajah (2013). The theoretical contributions that supported this work are limited to the field of Applied Linguistics research, especially in the works of Canagarajah (2013), Garcia and Wei (2014), Rocha (2015) and Maciel (2015) and Megale (2015; 2019). . In a collaborative work with a bilingual institution, the data were collected through video and audio recordings of the classes and observations in the researcher's field diary.

Keywords: Bilingual education; Elective bilingualism; Translanguaging.

INTRODUÇÃO



Figura 1 - Propaganda de divulgação do ensino bilíngue da escola participante da pesquisa.
Fonte: site da escola, não divulgado para preservar a identidade da instituição.

Início este trabalho com a imagem utilizada na divulgação do ensino bilíngue da escola na qual desenvolvi a pesquisa. A partir da minha leitura, pude interpretar que a escola tornou-se bilíngue “agora”, isto é, antes da implantação do ensino bilíngue, a qual se deu no ano de 2018, a instituição não se considerava bilíngue. Além disso, vemos também que o idioma escolhido é o inglês, representado pelas bandeiras dos países Estados Unidos e Reino Unido. Comecei a me questionar: que bilíngue é esse? Seria uma educação bilíngue marcada pela hegemonia do inglês americano e britânico? Podemos mensurar quando passamos a ser bilíngues? Alternar do português para o inglês nos faz bilíngues? Tais questionamentos me instigaram a compreender melhor a educação bilíngue e as práticas de linguagem utilizadas por indivíduos neste contexto.

Outro ponto que veio a minha mente quando iniciei os estudos sobre bilinguismo, foi o apelo comercial das escolas privadas quando se referem ao ensino bilíngue. Desde 2015, mais ou menos, tenho reparado que muitas escolas privadas em de Campo Grande/MS estavam aderindo à terceirização da educação bilíngue. Este termo – ensino bilíngue – tem estado em evidência, sendo muito utilizado pelas escolas como estratégia de *marketing*. Com o intuito de entender um pouco mais deste contexto, procurei diferentes conceitos de linguagem.

Busquei discutir sobre educação bilíngue no século XXI (GARCIA, 2009), bem como aspectos da relação linguagem/poder/identidade (PENNYCOOK, 2010;

MIGNOLO E WALSH, 2018; HELLER, 2006; ROCHA E MACIEL, 2015). As discussões sobre uma Linguística Aplicada mestiça (MOITA LOPES, 2006), proporcionadas também pelo Núcleo de Pesquisa em Estudos de Linguagem e Linguística Aplicada¹, ofereceram suporte para desbravar o ensino bilíngue², principalmente em um contexto de bilinguismo de elite.

Em meio a essas leituras, os trabalhos de Garcia (2009), Lucena (2015; 2018), Cardoso (2015) e Baker e Wright (2017), ao discutirem a educação bilíngue no século XXI, auxiliaram-me a enxergar o ensino bilíngue como um fenômeno dinâmico e complexo. Apesar de o bilíngue ser tido como especial e anômalo (MONTEAGUDO, 2012), houve um aumento da oferta de escolas bilíngues no país, inicialmente nos grandes centros, como São Paulo, mas gradativamente espalhando-se por outras regiões do país. É a partir deste contexto que se faz necessária uma investigação para compreender as práticas de linguagem de indivíduos em ensino bilíngue. A partir do conceito de translinguagem apresentado pelos autores anteriormente mencionados, pude ressignificar meu olhar para as práticas bilíngues e o modo de conceber linguagem.

Esta interpretação, feita por meio da lente da translinguagem, implica em outro modo de ver o ensino bilíngue, uma vez que é uma abordagem centrada não em línguas, mas em “prática de indivíduos bilíngues observáveis” (GARCÍA, 2009, p. 44). Ao levantar esta questão, a autora pontua que as práticas bilíngues integradas são observadas a todo o momento para coconstrução de sentidos em salas com alunos bilíngues ao mesmo tempo em que eles se apropriam da linguagem e do conteúdo que está sendo trabalhado. Desta maneira, a relação entre línguas são mais dinâmicas, fundem-se umas às outras e se transformam nos usos dos falantes, construindo novos sentidos e até mesmo novas gramáticas. As práticas translíngues são as práticas de linguagem em que os indivíduos recorrem a diferentes recursos linguísticos e semióticos disponíveis em seus repertórios linguísticos.

Outro autor que dialoga com esta perspectiva é Mignolo (2000). Para ele, a língua não é um fato, um sistema sintático ou de signos com regras gramaticais e de pronúncia. Assim como García e Wei (2014), o autor adota o termo *linguaging*, isto é,

¹ Grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com registro no Diretório de Pesquisa do CNPq.

² O termo ensino bilíngue utilizado neste trabalho refere-se ao ensino usando mais de uma língua e/ou variedades linguísticas em qualquer combinação.

considera a língua como um processo em andamento que está sempre sendo criado em uma relação de interação com o mundo. Nas palavras de Becker (1995, p. 227) apud García (2014, p. 8), *linguaging* é conhecer e entrar em outra história e cultura é uma “nova maneira de estar no mundo”.

Ao considerarmos que meus conhecimentos, minhas lentes que utilizo para ver o mundo e formas de atribuir sentido são marcados pelas minhas interações nos diferentes grupos sociais que pertencço e pertenci, apresentarei a seguir a descrição do meu lócus de enunciação (BHABHA, 1998; MIGNONO, 2000). Assim, espero, por meio desta descrição, situar os leitores a respeito das origens do pensamento que me levou ao desenvolvimento desta pesquisa.

Perguntas e objetivos de pesquisa

Após alguns encontros com o grupo de pesquisa e indicação de leituras feita pelo meu orientador, comecei a ouvir sobre translinguagem³. A princípio me assustei com o tema, uma vez que nunca havia estudado sobre ele. Comecei a pesquisar, ler mais sobre o assunto e reparar nos mais diversos contextos que esta teoria é trabalhada. Um deles é ensino bilíngue, o que me chamou muita a atenção, pois fui professora de escola bilíngue e queria aperfeiçoar meus estudos sobre o tema. Depois de um longo processo de construção e desconstrução, relacionei a temática com o dilema de usar ou não o português em uma sala de ensino bilíngue. Demorei a entender que, na verdade, essa teoria é também uma questão política e social que se preocupa com uma formação cidadã (ROCHA, MACIEL, 2015), ela vai além de apenas perspectivas linguísticas.

Passei o primeiro ano do mestrado fazendo diversas leituras sobre o tema. Ainda não estava claro o que gostaria de investigar. Mesmo já tendo atuado em escolas bilíngues, demorei um pouco para ter certeza do meu objeto de pesquisa. Depois de muita leitura e discussões com meu orientador, tive a oportunidade de conhecer o grupo CUNY-NYSIEB, grupo de pesquisas da professora doutora Ofelia García, do The Graduate Center, em Nova York, em novembro de 2018. Este grupo preocupa-se em estudar e contribuir para a educação bilíngue emergente no estado de Nova York. Apesar de ter ficado apenas uma semana, pude participar de algumas reuniões e conhecer um pouco do projeto desenvolvido em uma escola bilíngue emergente da

³ Irei discorrer sobre este conceito no capítulo I desta dissertação.

região. Ganhei também alguns materiais desenvolvidos pelo grupo, com sequências didáticas, estratégias e sugestões de atividades que englobam a perspectiva translíngua. Esta experiência me ajudou a definir meu objeto de pesquisa e voltei com muita vontade de problematizar o ensino bilíngue no qual atuei e que estamos vivenciando nas escolas regulares particulares do Brasil.

Com esse emaranhado de ideias, me propus a acompanhar as aulas em uma escola bilíngue de Campo Grande/MS e investigar como se dá o bilinguismo de elite e as interações nesse espaço. Busquei nortear-me pelas seguintes perguntas, objetivos:

Perguntas de pesquisa	Objetivos de pesquisa
1. Qual é a perspectiva de bilinguismo adotada no ensino bilíngue em uma escola bilíngue de elite de Campo Grande-MS?	1. Identificar e compreender a política linguística da escola e de que maneira os participantes a interpretam.
2. Que aspectos de translíngua podem emergir na interação entre os sujeitos em uma sala de aula de ensino bilíngue português-ínglês?	2. Investigar se e como as práticas translínguas podem emergir na interação entre os sujeitos em uma sala de aula de ensino bilíngue português-ínglês.

Tabela 1 – Perguntas, objetivos e instrumentos de pesquisa desta dissertação
Fonte: elaborada pela autora.

Para que fique mais claro para você, leitor, o que me fez a chegar a esses objetivos, apresento a seguir o meu local de fala, os caminhos que percorri até o presente momento e como essas experiências estão diretamente relacionadas com a pesquisa.

Meu lócus de enunciação

Antes de discorrer sobre esta pesquisa em andamento, acredito ser relevante apresentar minhas experiências e aprendizado que tive ao longo de minha trajetória

como estudante, professora de línguas e pesquisadora, uma vez que todo este conjunto me auxiliou chegar até esta dissertação. Para Bhabha (1994), o início da interação entre leitor e texto acontece à medida que ele passa a visualizar o contexto do autor, o lugar de onde ele fala, local este que não representa um espaço geográfico, mas sim as experiências do seu eu. O lócus de enunciação é atravessado por história, ideologias, experiências e valores que constituem o sujeito. Segundo Menezes de Souza (2004) o esse lócus visa “a perspectiva do subalterno e não a do dominante” (MENEZES DE SOUZA, 2004, p. 131), abrindo possibilidades de ressignificar a linguagem e de deslocar uma perspectiva única.

O leitor já deve ter notado e ainda perceberá ao longo deste trabalho, que as discussões, análises e demais textos apresentados nesta dissertação são realizadas ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural e também em terceira pessoa. Estas alternâncias de pessoas do discurso mostram as diversas vozes presentes nesta dissertação. Em determinados momentos marco minhas percepções por meio de um olhar social e historicamente situado, mas também dialogo com meu orientador e autores utilizados para subsidiar teoricamente esta pesquisa. Isso também mostra minha interação nos diferentes locais que já pertenci e ainda pertenço. Nesse sentido, apresento a seguir a descrição do meu lócus de enunciação, um espaço marcado de história e convicções.

Desde criança eu admirava muito a língua inglesa. Lembro que brigava com meus pais por ainda não ter idade para entrar em um curso, enquanto meu irmão já podia ir às aulas. Aos 14 anos iniciei meus estudos em um curso privado, no qual estudei até meus 19 anos. Até então eu apenas tinha uma afinidade muito grande com o idioma, ajudava meus colegas de turma com aulas de reforço, mas nunca havia pensado em ser professora como profissão. Na verdade, sonhava em exercer algo relacionado à advocacia. Por outro lado, minha mãe via em mim a professora que eu mesma demorei em avistar. Após o ensino médio ingressei no curso de Direito na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Um sonho realizado. Entretanto, passada algumas semanas no curso não senti a mesma alegria e entusiasmo, sentia que faltava algo.

Depois de uma longa conversa com meus pais, decidimos trancar o curso. Apesar de muita resistência da minha parte, me matriculei no curso de Letras da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Ser professora estava muito longe dos meus pensamentos. Mesmo tendo gostado de dar aulas de reforço para meus colegas de

classe, não concordava com a desvalorização profissional do professor, e por isso não queria trabalhar nesta área.

Após um mês de aula na universidade comecei a me interessar pelas disciplinas, principalmente por História da Educação e Linguística. Quando me dei conta já havia se passado um semestre e eu estava até envolvida em atividades de pesquisa (PIBIC), extensão e monitoria. Mas ainda vivia uma resistência muito grande em ser professora. Foi quando iniciei a disciplina de Psicologia da Educação e comecei a olhar a docência por um ângulo diferente. Ainda no segundo semestre comecei minha história como professora, quando fui contratada para dar aulas de inglês em uma escola regular privada.

Passado um ano de muitas experiências positivas com o curso de Letras, ainda precisava provar para mim mesma que este era o caminho que queria seguir. Foi então que decidi dar mais uma chance ao curso de Direito, mas ao mesmo tempo não quis abrir mão de Letras. Assim, por dois anos cursei as duas faculdades, na esperança de encontrar no Direito uma justificativa para meus medos e anseios em ser professora. Claro que não deu certo.

Paralelo a isto, descobri na universidade o mundo da pesquisa. Tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa sobre tecnologia e educação, o GETED (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologia Educacional e Educação a Distância), o qual sou muito grata pelos ensinamentos e incentivo à pesquisa. Neste grupo pude desenvolver pesquisas sobre formação de professores e me surpreendi com o tanto que gostei disso.

Com o passar dos anos na universidade, comecei a caminhar por vários contextos profissionais. Trabalhei em curso de idiomas, escolas regulares, até que cheguei à educação bilíngue. Foi quando comecei a me interessar mais pela pesquisa em políticas linguísticas e finalmente me encontrar como profissional.

Então, após os dois anos de tentativa no curso de Direito, finalmente aceitei que meu caminho era na educação. Eu me sentia muito realizada podendo estudar e pesquisar sobre educação. Foi então que surgiu o interesse em seguir na carreira universitária. Comecei a me enxergar como professora de ensino superior, compreendendo e contribuindo para a formação do professor de língua inglesa.

Neste período eu já atuava como professora em escolas bilíngues, conforme mencionado anteriormente. Durante minha experiência na educação bilíngue, tive a

oportunidade de trabalhar em duas escolas com sistemas diferentes de bilíngue. Em uma os professores produziam todo o material a ser utilizado nas aulas e este deveria conter diversas matérias, como história, matemática e geográfica, por exemplo. Enquanto na outra escola havia uma empresa que fornecia treinamentos para os professores e materiais didáticos para os alunos, mas com um foco maior em *language*, isto é, conteúdos gramaticais e vocabulários. Porém, algo era comum em ambas: a proibição do uso do português durante as aulas, tanto pelo professor quanto pelos alunos.

As diferenças entre o *modus operandi* das duas escolas me fez questionar o que seria educação bilíngue, quais eram seus princípios e fundamentos. Além disso, queria entender melhor o porquê da proibição da língua portuguesa durante aulas, uma vez que não concordava com esta atitude, pois acreditava que a língua que os alunos já sabiam podia ser um auxílio no processo de aprendizagem da outra. Essas questões me levaram até a Linguística Aplicada (LA) e ao início de uma longa jornada. Decidi que faria mestrado, pois tinha muito interesse em saber mais sobre perspectivas linguísticas, além de poder trabalhar com isso no ensino superior.

No último ano do curso de Letras, em 2017, participei de vários processos seletivos para diferentes programas de pós-graduação que discutiam temas de LA. Fui aprovada em dois deles e tive o privilégio de poder desenvolver a pesquisa sob a orientação do professor Ruberval Maciel no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da UEMS.

Organização textual da dissertação

Para a redação desta dissertação, optei pela inovação do gênero (TARDY, 2016), uma perspectiva pós-estruturalista de se conceber pesquisa. Ao ler este trabalho, você deve ter percebido alguns aspectos desta escolha de escrita. Primeiramente utilizamos diferentes pessoas do discurso no decorrer do texto. Ora apresento minhas concepções e percepções sobre o tema e para isso uso a primeira pessoa do discurso, ora apresento a voz dos autores que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa e para isso uso a terceira pessoa do discurso, mas também dialogo com eles e com meu orientador, o que justifica a primeira pessoa do plural.

Dito isso, para facilitar a leitura do trabalho para aqueles que têm interesse em estudá-lo e/ou consultá-lo, apresento a seguir a divisão desta dissertação. Ele está dividido em introdução, três capítulos e uma conclusão. Na introdução, apresentei a

problematização, justificação e objetivos deste estudo. Preocupei-me também em escrever sobre meu local de fala para que pudesse ficar mais claro quem sou e como minhas experiências estão relacionadas ao meu objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo exponho os princípios metodológicos da pesquisa etnográfica com características da epistemologia da emergência. Discuto como esse tipo de abordagem nos permite explorar mais profundamente o cenário de investigação. Descrevo ainda sobre minha entrada em campo, os instrumentos utilizados na geração de dados, o contexto da pesquisa e os participantes.

No segundo capítulo apresento o aporte teórico que subsidiou a dissertação. Inicialmente abordei a pluralidade brasileira e a interdição das línguas minoritárias deste o período colonial. Discorri também sobre os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue (WEI, 2000; GARCIA, 2009; MELLO, 2010; CANAGARAJAH, 2013; MEGALE, 2016, 2017, 2019, entre vários outros). Por fim, discuto o conceito de translíngua em educação e como os alunos podem utilizar os recursos das duas línguas de seu repertório de forma dinâmica e simultânea, permitindo que eles se movimentem no dentro do contínuo das duas línguas socialmente construídas que utilizam, de acordo com padrões da comunidade, do lar e da escola.

No terceiro capítulo, debruço-me sobre a análise dos dados gerados a fim de responder às perguntas de pesquisa propostas. As análises foram separadas em quatro emergências: paralelo monolíngue, política linguística na *Happy School* e sala de aula translíngue. Exploro como o presente estudo, ancorando-se em estudos sobre bilinguismo e translíngua, entende a comunicação que acontece em sala de aula como um conjunto linguístico, sem separação funcional, e performada por indivíduos bilíngues, que não correspondem à ideologia monolíngue no sentido de manter suas línguas socialmente construídas separadas para serem usadas em diferentes momentos.

Encerro, então com considerações finais provenientes de muitos dos aspectos levantados ao longo dos capítulos. Uma delas é de adiantar ao leitor a possibilidade de outros olhares para a educação bilíngue de elite no Brasil. Dentro desse contexto, crio espaços para reestabelecimento de conceitos. As oportunidades provenientes desse trabalho são inúmeras, e como desejo, pretendo dar uma sequência nos estudos a fim de rever posições e pensamentos.

Tendo apresentado minhas reflexões sobre a concepção de linguagem escolhida para este trabalho, além de expor a justificativa, os objetivos da pesquisa e a

organização, passo, então, no próximo capítulo, para a apresentação e discussão das escolhas metodológicas adotadas para possibilitar a compreensão do contexto investigado.

CAPÍTULO 1 – ESCOLHA METODOLÓGICA: DA ETNOGRAFIA A EMERGÊNCIA

Nesse capítulo, apresentarei, inicialmente, o conceito de etnografia em contextos escolares, e em seguida discorrerei sobre epistemologia da emergência. Ambos os conceitos ajudaram a compor a base teórico-metodológica deste trabalho. Além disso, descreverei minha entrada em campo, o contexto analisado e os participantes.

1.1. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola bilíngue localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A referida escola é privada e vem trabalhando com educação infantil e ensino fundamental há 25 anos na cidade. A fim de preservarmos a identidade da escola, alteramos o nome dela neste trabalho para *Happy School*. Escolhemos este nome devido ao acolhimento que recebemos por parte da coordenação e direção e pelo ambiente aconchegante e leve da instituição.

A *Happy School* é uma instituição conhecida por seus métodos construtivistas de ensino. A escola preocupa-se com a formação cidadã capaz de oportunizar aos alunos situações significativas de aprendizagem relacionadas às questões sociais, políticas e culturais em um espaço em que se possibilite o exercício dos seus direitos e deveres. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (2014), a missão da escola é inspirar o protagonismo, criticidade, empatia nos educandos. Ela visa também formar alunos que sejam capazes de contribuir para um mundo mais solidário e justo.

No início de 2018 a instituição aderiu ao ensino bilíngue por meio de um programa terceirizado de educação bilíngue. Antes disso, as crianças da educação infantil (EI) e ensino fundamental (EF) já tinham aula de inglês na grade, sendo uma aula por semana para EI e duas para EF. Após a implantação do programa, as aulas de inglês foram substituídas pelo bilíngue na EI até o 4º ano do EF em 2018. Já de 5º a 9º anos continuaram com as aulas de inglês, tendo a possibilidade de aderir a proposta no contra turno, mas sendo totalmente opcional e arbitrário para os pais. Já em 2019, a escola passou a obrigatoriedade do bilíngue também para os 5º anos do EF. De acordo com a proposta do programa de educação bilíngue, tal medida é chamada de implementação gradativa, isto é, a cada ano uma nova turma adere ao programa. Assim,

atualmente as turmas de EI e EF até o 5º ano passaram a ter 7 horas de bilíngue na grade curricular.

1.1.1. Ensino bilíngue na *Happy School*

O ensino bilíngue na *Happy School* é coordenado por uma empresa terceirizada em programas bilíngues para educação básica. A fim de manter a identidade da companhia preservada, usaremos o nome fantasia *Be Bilingual* nesta dissertação. Esta empresa oferece programas para educação infantil, ensino fundamental 1 e 2 e ensino médio. No caso da instituição que desenvolvemos esta pesquisa o programa é responsável pela implementação nos níveis 1, 2, 3 e 4 da educação infantil e no ensino fundamental. A carga horária sugerida pela empresa é de 10 horas semanais na grade curricular da escola, porém devida as outras atividades oferecidas pela *Happy School*, o programa é de 7 horas semanais distribuídas na grade.

De acordo com a própria *Be Bilingual* o programa bilíngue foi desenvolvido a partir da integração total de língua e conteúdo, sendo o foco inicial nas matérias, pois assim a língua é internalizada de maneira subconsciente e os alunos a constroem naturalmente. Ainda sobre a proposta, as aulas utilizam a interdisciplinaridade como base do seu programa, ou seja, os estudantes têm contato com componentes curriculares como ciências, matemática, geografia, história e educação física, além de bases diversificadas como artes e culinária, vivenciando uma imersão no idioma a partir de conteúdos inerentes ao aprendizado da língua materna.

A partir destas informações percebemos que o bilíngue proposto pela *Be Bilingual* baseia-se em uma visão de *named languages* (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), ou seja, ela considera que os alunos tenham uma L1 e uma L2, propondo assim um ensino de língua adicional. Notamos também que a proposta metodológica do programa, a qual se baseia no *Content-Based Instructions* (CBI) e *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), isto é, metodologia que usa a língua adicional para ensinar conteúdo e língua. Caro leitor, não se assuste com os termos aqui utilizamos, irei explorá-lo no capítulo 2.

Durante o período de geração de dados na *Happy School* observamos que as aulas apresentam de fato a proposta da *Be Bilingual*, usando o inglês como um meio de instrução para ensinar conteúdo. Assim, dialogando com García (2008), programas bilíngues usam a língua como instrução, ensinando conteúdo por meio da língua

adicional, diferente de programas de ensino de línguas que usam a própria língua como matéria.

1.2. Participantes

Até o momento, a geração de dados foi feita nas salas de 5º e 2º anos. A escola tem duas turmas de 5º anos com 16 alunos cada. Na turma A tem um total de 7 meninas e 9 meninos, enquanto na turma B são 10 meninos e 6 meninas. Os alunos têm entre 9 a 11 anos. Já na turma de 2º ano são 20 alunos com idades entre 5 e 6 anos, sendo 16 meninas e 4 meninos.

Os 5º anos têm o mesmo professor de bilíngue, o qual será chamado de Arthur⁴ nesta dissertação. Arthur é um jovem de 24 anos que iniciou seus estudos em língua inglesa ainda na adolescência. Com 18 anos ele se mudou para os Estados Unidos para cursar engenharia, mas retornou ao Brasil aos 21, pois não se identificou com o curso. Assim que voltou do exterior, Arthur começou a lecionar inglês em cursos de idiomas em Campo Grande e em 2017 iniciou sua carreira enquanto professor de escola bilíngue. Apesar de não ter uma licenciatura ou formação em ensino bilíngue, Arthur relatou ter muito interesse pelo ensino de línguas, tanto que neste ano ele iniciou a graduação em Letras a fim de se especializar.

A professora do 2º ano, chamada neste trabalho de Rebeca, possui licenciatura em Ciências Biológicas e é mestre em Ciências. Ela iniciou sua carreira como professora aos 23 anos devida à necessidade de entrar no mercado de trabalho. Por ter tido experiência em intercâmbio, lecionar inglês foi uma oportunidade que ela encontrou de ter uma renda extra. Conforme o relato dela, ela iniciou a docência em cursos de idiomas. Em 2018 ela começou a lecionar na *Happy School* e foi a primeira experiência dela enquanto professora em escola regular e no ensino bilíngue. Assim como Arthur, a formação para atuar na educação bilíngue foi feita pela escola no início da implantação do programa bilíngue.

Apesar de ambos os professores anteriormente mencionados não terem formação específica para atuar na área de ensino bilíngue ou ensino de língua, eles se adaptaram bem às exigências da escola, material da *Be Bilingual* e também com as

⁴ Nome fictício. Os verdadeiros nomes foram alterados a fim de preservar a identidade dos participantes envolvidos nesta pesquisa.

turmas nas quais eles lecionam. Pude notar a dedicação e carinho que ambos têm pelos alunos, bem como o profissionalismo de cada um.

1.3. Considerações sobre a escolha metodológica

A partir das experiências em sala de aula e na faculdade, meus questionamentos serviram de ignição e cooperaram no interesse pela pesquisa. À medida que ia me aprofundando nos aportes teóricos e revendo interpretações a respeito do meu contexto, com meu orientador, definia e delimitava cada vez mais o que seria necessário para cumprimento de todos os objetivos. Estes por sua vez, a cada momento que percebia um rumo diferente do planejado, também eram modificados para melhor descrever o que ocorria comigo.

Os percalços, porém, iam se mostrando ao mesmo tempo em que achava que tinha tudo sobre controle. Na verdade, pensava a imagem do trabalho e tinha na cabeça o que precisava ser feito. Só que em muitos momentos, me via ainda presa e incapaz de processar todas as informações que já tinha para concluir a escrita da dissertação. A pesquisa etnográfica com características da epistemologia da emergência oportuniza múltiplas interpretações e demorou um tempo até colocar a minha interpretação num papel. Uma vez decidido os temas que eu abordaria – etnografia e epistemologia da emergência – pensava em descrevê-los em seus respectivos espaços, cada um independente do outro.

Entretanto, compreendo que todo este trabalho se compõe de um momento importante para mim, pelo simples fato de encará-lo e rever minhas concepções sobre o que eu acreditava ser e fazer pesquisa. A minha formação não se resume em planejamentos, receber diplomas e certificados, estar em sala de aula, mas significa entender que algo a mais acontece no meio deste processo inteiro e identificar isto requer ampliar horizontes e (re)visitar a minha postura diante do que eu chamo de formação, uma vez que todo este processo é dinâmico e flexível. .

Nessa condição de considerar e refletir a partir de múltiplas lentes, preciso apresentar o que entendo sobre trabalhar a metodologia de uma pesquisa. Desta maneira, abaixo trago alguns dos pensamentos que têm me guiado na construção e elaboração de outros conhecimentos, leituras e interpretações para o meio em que eu amplio a pesquisa.

Apresentar o meio encontrado para tratar dessa pesquisa demonstra um contínuo olhar e reconceitualização acerca de metodologias que embasam esse trabalho. Trata-se de um ponto chave na apresentação dessa seção, pois escrever sobre metodologia ao mesmo tempo em que é vista como uma ação de separar o trabalho acadêmico em caixinhas, ainda é uma maneira de entender o meu tipo de trabalho dentro desse processo. Logo, eu julgo necessário apresentar alguns comentários acerca desse embasamento teórico que fez parte da minha reflexão para com essa pesquisa.

1.3.1 A etnografia nas pesquisas em Linguística Aplicada

O presente trabalho dialoga com uma vertente da Linguística Aplicada (LA) que se preocupa em unir teorias que estão perpassando pelas ciências sociais e humanas, fazendo desta ciência indisciplinar, mestiça (MOITA LOPES, 2006). Aqui apresentaremos pesquisas em diferentes contextos e escolhas teóricas, mas com a lente comum da translinguagem, bem como de uma LA indisciplinar.

Ao falar em LA indisciplinar faz-se necessário compreender o porquê desta denominação. Primeiramente retomemos a ideia de que LA não é aplicação de linguística, mesmo que no começo seu objetivo tenha sido aplicar teorias linguísticas, principalmente no ensino de línguas. Entretanto, o aparato teórico deste campo mostrou-se além de questões como ensinar e aprender línguas. Logo, para lidar com a complexidade dos fatos envolvidos com linguagem, fez-se necessário um arcabouço teórico indisciplinar, que atravessasse outras áreas do conhecimento (MOITA LOPES, p. 19, 2006).

Outra questão envolvendo este movimento de repensar outros modos de fazer LA é justamente aquela relaciona à vida sociocultural, política e histórica das pessoas. Em outras palavras, dialogando com Pennycook (2001) e Bakhtin (1981), todo conhecimento é político e ideológico. Assim, a LA precisa considerar questões sociopolíticas, culturais e históricas no ato de pesquisar, bem como dialogar com teorias que possibilitem abrir espaços para visões alternativas dos modos de construir conhecimento.

Assim, essas teorias, nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 23), têm sido chamadas de pós-modernas, pós-coloniais e pós-estruturalistas, por exemplo. Elas permitem uma releitura das visões modernistas advindas do iluminismo europeu, o qual

ignorava os atravessamentos da vida social pelo poder, acreditando, então, em verdades universais.

Pensar em pesquisa em Linguística Aplicada, especialmente sobre questões ligadas ao ensino de línguas, tem exigido um olhar de ressignificação. Segundo Lucena (2015), a realidade plurilíngue e multimodal está cada vez mais presente nas salas de aulas, e uma perspectiva de investigação racionalista pode levar a negação do intercâmbio de línguas, culturas e identidades. Nesse sentido, entender as práticas de linguagem em contextos escolares significa compreender as ações que são desenvolvidas repetidamente, porém não de uma perspectiva técnica ou metodológica, mas sim a partir do conhecimento desenvolvido nos contextos específicos da vida cotidiana.

Para tanto, construir esse conhecimento, nesta vertente, significa investigar as pessoas que produzem a linguagem e o que elas fazem com ela ao participar das atividades sociais. Para Lucena (2015) isso significa “problematizar o conhecimento em relação ao contexto em que ele é produzido e para quem ele é produzido; significa repensar, desinventar e reconstruir noção de linguagem” (LUCENA, 2015, p. 71). Vejo, então, na etnografia, a possibilidade de buscar elementos teórico-metodológicos que possam contemplar as práticas sociolinguísticas.

Na investigação etnográfica, a troca de ideias e o estabelecimento de um solidariedade entre pesquisador(a) e a comunidade que contribuiu para que todos os envolvidos possam fazer uma reflexão sobre suas experiências. Essa reflexão ocorre na interação entre pesquisador(a) e participante(s) e faz com que os dados não sejam apenas encontrados, mas que a criação deles sejam feitos de forma conjunta. Nesse sentido, Hymes (1996) afirma que as principais características da etnografia são participação e observação. O autor discorre sobre o conhecimento gerado pela etnografia como sendo dependente do conhecimento e dos sentidos que os participantes do contexto analisado dão às suas experiências. Esse conhecimento vem da participação e da observação, procurando compreender as visões e entendimentos tácitos e articulados dos participantes nos processos e atividades sendo investigados, e tenta fazer justiça a essas visões e entendimentos quando os reporta.

O pesquisador etnográfico, segundo Erickson (1984), tem a obrigação se envolver com os participantes e conhecer a fundo o contexto analisado. Esse é o papel do observador participante. Ele vivencia os acontecimentos como pesquisador ao colocar “os óculos da perspectiva teórica para buscar a interpretação dos enunciados”

(RODRIGUES, 2012, p. 50). Esse tipo de análise nos permite explorar mais profundamente o cenário da investigação e estimular a reflexão crítica de todos os participantes, cujas vozes queremos que sejam representadas.

Assim, investiguei as práticas de linguagem dos participantes de uma escola bilíngue de elite, focando no modelo de educação bilíngue utilizada pela instituição, além de analisar a possível emergência da translanguagem nas interações dos participantes. Também investiguei a política linguística da escola com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no material de divulgação da *Be Bilingual*, empresa responsável pela implantação do ensino bilíngue na *Happy School*. Pude, então, explorar de que forma a cultura e ideologias se manifestam nas práticas de linguagem de forma explícita ou subjacente, nas falas, opiniões e ações dos participantes.

Notamos então que a etnografia pode **seduzir** o leitor a partir da descrição do contexto e do olhar situado. Por meio das descrições densas dos eventos, os significados das práticas vão se descortinando. Para que você leitor possa se imaginar no mundo narrado, visualizar o contexto investigado e as relações que se estabeleceram no decorrer desta pesquisa utilizamos instrumentos de geração de dados que nos permitissem fazer construir esse cenário. Veja que optamos pelo termo *geração de dados* ou invés de coleta de dados, pois, apoiados em Cavalcanti (2006), entendemos que o(a) pesquisador(a) não vai ao campo para meramente colher dados, como se eles já estivessem prontos, à sua espera. Ele(a) gera os registros, uma vez que sua presença não é neutra e suas escolhas refletem uma posição epistemológica, política e teórica.

1.3.2. Epistemologia da emergência: lidando com o inesperado

Uma vez no programa de mestrado da UEMS, o professor Ruberval Maciel, junto de seus orientandos, sempre **discutia** o fato de nossas pesquisas estarem em movimento. Por causa disso, nossos resultados seriam imprevisíveis, incompletos e suscetíveis a outras interpretações além das nossas mesmas. Portanto, **cabia** a nós conduzir nossos estudos e criar representações que nos levassem até um lugar esperado, incluindo passar pelas nossas bancas e transmitir a mensagem de que o que fazemos pode ser visto como uma pesquisa.

Somerville (2007) discute que a representação que eu crio a partir das interpretações recorrentes da minha pesquisa pode ser validada, pois existe uma veracidade de caso que perpassa o processo de coleta e análise dos meus dados. A partir

das interpretações que faço, abro espaço às possibilidades de estabelecer inquietações em mim, e no leitor, para então me deparar com as questões ontológicas e epistemológicas que a pesquisa atribui e são emergentes na elaboração do trabalho.

Ainda segundo a autora, ao discutir a(s) ontologias do meu trabalho, faço um exercício de questionar o que significa existir (SOMERVILLE, 2007; 2008). Em minha opinião, interpreto a ontologia como sendo ter um panorama do que está **óbvio** (e naturalizado) para mim nesse processo. Por exemplo, quando, em orientações, tento defender e explicar as minhas vontades e entendimentos acerca dessa pesquisa, não exploro uma natureza plena e integral do tópico em discussão.

Ao me referir sobre educação bilíngue, translíngua, as demais áreas teóricas que abrangem o meu trabalho, me mostro superficial em tratar apenas das teorias em si e me esqueço de me relacionar (ou me encontrar), até mesmo estar inserido nelas. A partir da minha ótica, a minha ontologia não me oportuniza refletir no porque eu sei o que sei, ou penso da maneira como penso. Por isso, a epistemologia complementa a minha reflexão, pois na epistemologia que eu lido com o porquê de sabermos das coisas.

Por meio da **epistemologia**, conforme afirma Somerville (2007; 2008), crio a **minha teoria de conhecimento que considera etapas e limites do meu próprio ato de pensar**. Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica com características da epistemologia da emergência (SOMERVILLE, 2012; MACIEL, 2014^a; BARBOSA-SILVA, 2015). No início desta pesquisa realizei uma busca por publicações afins que contribuíssem para justificar minha escolha metodológica. As discussões nas seções de orientação me auxiliaram a buscar os trabalhos dos meus parceiros de grupo de pesquisa. Para tanto, recorri aos trabalhos do Núcleo de Pesquisa em Estudos de Linguagem e Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), coordenado pelo professor e orientador deste trabalho Ruberval Franco Maciel, como os de Barbosa-Silva (2015) e Ferrari (2017). Além disso, busquei conceitos de outros autores que dialogam com a natureza desta pesquisa, a exemplo de Smith (2012), Lucena (2015) e Tardy (2016).

Para o desenvolvimento desta pesquisa **utilizamos** a epistemologia pós-moderna da emergência (SOMERVILLE, 2012) como um dos pilares metodológicos. De acordo com a autora, a emergência é algo fundamental nas pesquisas qualitativas, uma vez que demonstra a interação e relacionamento entre o(a) pesquisador(a), a geração e as conclusões levantas. Outro fator importante das pesquisas qualitativas é o fato delas não

possuírem um padrão ou métodos únicos de pesquisa, pois, apoiado em Chizzotti (2014) elas admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem, também, das concepções, valores e objetivos do(a) pesquisador(a).

A epistemologia da emergência mostra-se importante também no que diz respeito à geração de novos conhecimentos. Para Somerville (2012), a emergência é oportuna momentos de construção de novos saberes, a medida que os estudos, as análises acontecem nos espaços intermediários durante a criação do trabalho. Nesse sentido a autora argumenta que

a emergência ocorre a partir de uma pausa no processo iterativo de representação e reflexão. Tal pausa é constituída quando um conjunto particular de formas e significados se une como um momento de representação, uma estabilidade temporária dentro de um fluxo dinâmico de construção de significado na busca de novos conhecimentos. (p. 209, tradução minha)⁵

A autora ainda revela que as formas antigas de se fazer pesquisa limitam a produção de novos saberes. Corroborando para este pensamento, Tardy (2016) discute sobre meios alternativos na produção de novos conhecimentos por meio da inovação nos gêneros acadêmicos (TARDY, 2016, p. 56). A escrita tradicional acadêmica, segundo a autora, é vista como uma disciplina e não uma escolha, ou seja, meios formais de fazer pesquisa em determinada comunidade. Esse padrão tradicional nas pesquisas reflete o paradigma positivista do método científico no qual valoriza a objetividade e uma lógica.

A epistemologia da emergência, por outro lado, é um processo que não pode começar com lógica, pois vem de um lugar desconhecido, acontecimento que emergem ao longo da investigação. Sabemos que é desafiador se afastar da escrita tradicional, pois ela muitas vezes pode ser mais segura para quem escreve, porém buscar a inovação do gênero acadêmico permite aos pesquisadores explorar novos métodos de construir conhecimento. A emergência epistemológica permite sair da binaridade e não excluir a complexidade de uma determinada realidade ao mesmo tempo, ou seja, nos vários

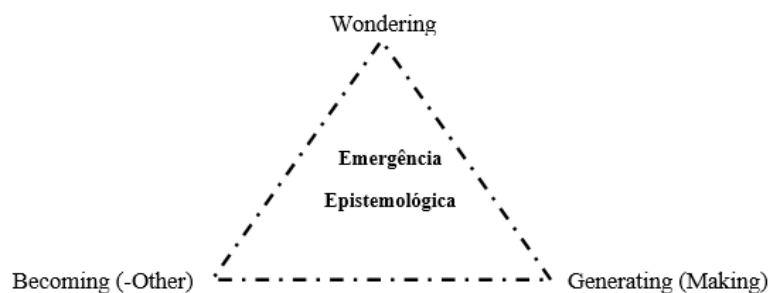
⁵ "the emergency occurs from a pause in the iterative process of representation and reflection. Such a pause is constituted when a particular set of forms and meanings unites as a moment of representation, a temporary stability within a dynamic flow of meaning-building in the search for new knowledge" (SOMERVILLE, 2008, p. 209)

discursos que eu crio dentro do meu contexto, eu enfatizo as várias vozes provenientes dele, sem que eu hierarquize ou diminua aquela que não seja a minha.

A partir de uma crise criada pela pluralidade de sentidos dentro do meu contexto, me enfatizo dentro de um processo de desconhecimento. Ao me identificar nessa(s) emergência(s), eu visio situar minhas teorias e práticas e pensar a minha realidade fora de uma representação imposta (SOMERVILLE, 2008). A autora ainda complementa que para me retirar dessa representação, precisaria passar por etapas, as quais apresento na imagem a seguir, de questionamento do próprio eu, e do meu modo de interpretação.

Sendo assim, a conceituação pós-moderna da emergência é importante, abrindo e não fechando oportunidades para a criatividade. Para me preparar para trabalhar com esse conceito de emergência dentro de minha pesquisa, refleti sobre alguns termos que Somerville (2007) usou para descrevê-lo: *wondering* “questionando”, *becoming aware* “tornar-se consciente”, *opening the mind* “abrindo a mente”, *generating* “criando” (pp. 228-235). Tais termos significam pontos de inflexão em pesquisas que emergem dentro de um quadro de “interação dinâmica entre dados e teorização” (Somerville, 2007, p. 230), como terreno fértil para novas associações. Tais características são representadas na figura 02.

Figura 2 - Teorias da representação da emergência



Fonte: Somerville, 2018

Considerei especialmente útil notar o uso de Somerville daquela palavra “entre” (dados e teorização), que pode ser tomada para indicar que o conhecimento não acumula

simplesmente; o conhecimento emerge da relação entre as partes⁶ (Somerville, 2007, p. 239).

Nesse sentido, Tardy (2016, p. 52, tradução minha) argumenta que “apesar dos riscos e desafios, métodos alternativos oferecem a possibilidade de novas ideias e carregam o potencial de contribuição para um determinado campo”⁷. Assim, a adoção dessa epistemologia pauta-se no sentido de que ela busca deslocar o olhar do pesquisador para investigar aspectos que não foram considerados anteriormente, que não foram vistos.

Com base na característica emergência desta pesquisa descrita acima, gostaria de situar o leitor em relação ao título do trabalho. Inicialmente definimos “Translinguagem na educação básica um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha”. Após muito diálogo com o orientador e algumas aulas observadas na instituição objeto da dissertação, optamos por deslocar o olhar para o ensino bilíngue, quationando que bilíngue é esse e quem são esses sujeitos bilíngues. Por essa razão, alteramos o título para “ “No Portuguese in the class” : discutindo questões de linguagem no ensino bilíngue.”. Por fim, após a qualificação, a banca sugeriu “ “No Portuguese in the class”: discutindo práticas de linguagens no ensino bilíngue”, o qual foi escolhido como título final. Ressalto que, no termo livre esclarecido assinado pelos partipantes da pesquisa, consta o primeiro título. Porém, como explicado aqui, trata-se da mesma pesquisa, o que foi alterado foi apenas o nome do trabalho.

1.4. Instrumentos de geração de dados

Para desenvolver o trabalho de observação com lentes etnográficas, é preciso conhecer a escola como um todo, familiarizar-se com sua rotina e deixar-se conhecer. Desta forma, para tentar responder aos objetivos apresentados na introdução desta dissertação, adotei dois instrumentos de geração de dados, apresentados no quadro a seguir.

⁶ “*from working the space in between*”

⁷ “Despite the risks and challenges, alternative epistemological approaches offer the possibility of new insights into disciplinary problems and therefore carry the potential for making significant contributions to a field.” (TARDY, 2016, p. 52)

Gravação em áudio e vídeo	Gravação das aulas das turmas de 5º e 2º anos do ensino fundamental de abril a julho de 2019.
Diário de bordo	Anotações feitas por mim sobre as aulas observadas, conversas com os professores e demais momentos que fiquei na escola e considerei algo interessante a ser registrado.
Análise documental	Análise do Projeto Político Pedagógico da escola e da proposta de ensino bilíngue da empresa responsável pela implantação na instituição.

Quadro 2 - Instrumentos de geração de dados
Fonte: elaborado pela autora

Conforme apresentado no quadro acima, estive na escola por um período de quatro meses. Neste período, observei as aulas bilíngues em duas turmas de 5º ano e uma de 2º, com professores titulares diferentes. Busquei também acompanhar os encontros de planejamento, reuniões pedagógicas e outros eventos promovidos pela escola. A escolha pelas turmas teve um critério específico. Em conversa com meu orientador, concluímos que seria interessante observar diferentes aulas para que pudessemos entender como se dá o bilinguismo em diferentes contextos. Quando propus a pesquisa à escola, ela pediu que a pesquisa fosse desenvolvida com o fundamental 1. Por essa razão e para termos mais de um contexto, optei por uma turma de 2º ano e as duas de 5º anos.

Utilizei a gravação em áudio e vídeo dos momentos com os professores e os alunos, pois, nas palavras de Erickson (1988), pode configurar uma importante ferramenta para descortinar características e padrões que envolvem a ecologia do contexto local. Além disso, optei pelos presentes instrumentos de geração de dados para também sermos coerente com a proposta metodológica desta dissertação. Inovar o gênero acadêmico também exige uma inovação quanto aos instrumentos de geração de dados, com meios não canônicos e fechados.

Registrei situações de interação entre os participantes que julguei pertinentes para minha pesquisa e também reflexões pessoais, em meu diário de bordo. Ele me

auxiliou na fase preliminar de análise dos dados. A partir das notas pude lembrar os momentos vivenciados em sala de aula, que foram complementados pelas gravações.

Fiz a transcrição de todas as falas e comecei a analisar os casos que defini como relevantes a todo o estudo teórico abordado nesta pesquisa. Na etapa seguinte, após a definição do que seria utilizado, comecei a categorizar os casos emergentes conforme as categorizações de Garcia e Wei (2014), Canagarajah (2013) e Megale (2019). Ressalto que emergiram categorias não mencionadas nos estudos desses autores e então decidi que as mesmas fariam parte deste trabalho

O último instrumento que utilizei para a geração de dados foi a análise de vários documentos da escola, que foram relevantes para a interpretação do fenômeno estudado, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a proposta de implantação do ensino bilíngue da empresa *Be Bilingual*.

Nesse capítulo, apresentei a metodologia da pesquisa e as considerações teóricas mais relevantes durante a análise das práticas de linguagem do campo social em questão. Também descrevi minha entrada em campo, o ensino bilíngue na *Happy School* e a empresa responsável pela implantação. Agora passo para o referencial teórico, no qual discutirei questões referentes à pluralidade brasileira, os modelos e sujeitos bilíngues, além de discorrer sobre translinguagem.

CAPÍTULO 2 – (CON)VIVENDO COM AS LÍNGUAS: DO BILINGUISMO AO TRANSLINGUISMO

Ao falar em ensino bilíngue logo nos remetemos a duas línguas independentes com um grau parecido de proficiência em ambas. Entretanto, ao tratar desta temática, é necessária uma discussão mais profunda sobre língua, linguagem e o contexto no qual elas estão inseridas. Nesse sentido, apresento aqui uma breve contextualização histórica de educação bilíngue e um panorama da educação bilíngue de elite no Brasil. Em seguida, discorro sobre os conceitos de bilinguismo e de sujeito bilíngue, discutindo a noção de repertório linguístico e práticas translíngues. Entretanto, antes de abordar sobre educação bilíngue e translanguagem especificamente ligados ao ensino de inglês, teço considerações iniciais sobre a pluralidade linguística no Brasil e como foi instituído o paradigma monolíngue desde o período colonial.

2.1 A pluralidade e multiculturalidade brasileira

O Brasil teve desde o princípio um caminho de dominação e imposição de uma língua padrão a ser reconhecida como única. A política linguística implantada pelo Estado, à época da colonização portuguesa, segundo Oliveira (2008), caracterizou-se pelo deslocamento das línguas aqui então faladas, que foram em um curto espaço de tempo substituídas pelo português.

Quando os portugueses aqui chegaram depararam-se com a existência de grupos indígenas diversos. Os portugueses, dominadores e donos da nova terra, formaram uma sociedade de acordo com suas tradições e preferências. Os grupos indígenas que aqui se encontravam foram submetidos a um processo de aculturação e suas línguas foram sendo silenciadas.

Também na história do Brasil outros povos foram silenciados, tais como os imigrantes. As comunidades de imigrantes são caracterizadas por Kloss (1971) como sendo aquelas que entraram no território à época dos primeiros colonizadores e em outros momentos posteriores preenchendo espaços vazios, fundando cidades, criando uma rede de vizinhança, como os alemães e italianos no Brasil. Elas também foram ao longo da história silenciadas, a exemplo do que ocorreu na era Vargas, com a nacionalização do ensino.

As escolas comunitárias que privilegiavam as línguas dos imigrantes, sobretudo nas regiões sul e sudeste, foram desapropriadas e fechadas, diretores imigrantes destituídos e a língua portuguesa imposta como única língua permitida para a comunicação e o ensino na escola. Também gráficas de jornais em alemão e italiano foram perseguidas assim como os imigrantes, simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou até mesmo em suas casas, muitos dos quais foram presos e torturados. (OLIVEIRA, 2009)

No caminho para uma homogeneidade cultural característica da história do Brasil, as políticas linguísticas e educacionais têm contribuído para o silenciamento dos povos que falam uma língua diferente do português, isto é, a língua tomada como única e nacional. Estabelece-se assim uma identidade entre a língua portuguesa e a nação brasileira, levando-se ao mito artificial e frágil do monolinguismo. Ao contrário, não se pode ignorar a pluralidade e diversidade linguística do Brasil, já que estão espalhados no mapa brasileiro falantes de outras línguas que não o português.

No que tange a educação no Brasil, a educação bilíngue se apresenta de formas diversas. No que diz respeito aos povos indígenas, pode-se dizer que a educação bilíngue, embora timidamente, tem caminhado no sentido de reconhecer os direitos linguísticos desses povos que conquistaram, na Constituição de 88, o direito à educação bilíngue. Isso caracterizou um marco ao reconhecimento da situação de bilinguismo em que se encontram muito desses povos. (MELLO, 2002)

No entanto, em muitos contextos escolares brasileiros a diversidade tem sido tratada de forma homogênea, isto é, apesar de existir indivíduos não falantes da variedade do português padrão ou de outras línguas a exemplo dos filhos de imigrantes ou mesmo de indígenas, a orientação que prevalece tem sido a do monolinguíssimo. Em outras palavras, esses alunos são tratados como falantes monolíngues da língua portuguesa. Para esses alunos a educação formal objetiva fazer o aluno abrir mão de sua primeira língua (L1) a fim de se tornar monolíngue na língua portuguesa. É novamente um processo de aculturação linguística, como foi feito em relação ao grupo indígena, que, por sua vez, teve a oportunidade de conquistar o respaldo constitucional (BORTONI-RICARDO, 2007; CAVALCANTI, 2007).

Outra situação diz respeito àqueles indivíduos privilegiados que têm acesso à educação bilíngue de elite, vista como uma vantagem ou um bem cultural imprescindível, especialmente quando a língua a ser ensinada juntamente com a L1 é o inglês, língua de prestígio internacional. Observa-se tal fato na crescente procura por

uma educação bilíngue de elite e pelo aumento do número de escolas bilíngues de educação infantil desde a década de 90. Tais escolas têm ampliado a proposta de educação bilíngue para o ensino fundamental e médio e realizam suas propostas de educação integral na perspectiva da educação bilíngue (DAVID, 2005), sendo que algumas delas, denominadas escolas internacionais, têm seus currículos reconhecidos pelo Ministério da Educação Cultura e Desporto.

O Brasil é um país marcado por uma grande diversidade cultural e linguística. Segundo Maher (2013) são faladas mais de 222 línguas, sendo este número referente às línguas de “cidadãos brasileiros natos” (MAHER, 2013, p. 117) utilizadas em várias comunidades do território nacional, como, por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as línguas indígenas, bem como a de imigrantes. Apesar disso, ainda existe a ideia de que a única língua falada no país é exclusivamente o português. Isso pode se dar pelo o que Cavalcanti (1999) chama de mito do monolinguismo, o qual “apaga” a existência das minorias linguísticas do país, em outras palavras, comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.

Não é somente no Brasil que a imagem de um cenário monolíngue predomina, mesmo sendo metade da população mundial considerada bilíngue (GROSJEAN, 1982, p. 7), porém é o monolinguismo que representa a norma e os estudos linguísticos. Para você, leitor, melhor compreender os motivos pelos quais o caráter multilíngue do nosso país é desconhecido, apresento a seguir a constituição sociolinguística do país e as políticas linguísticas de repressão implementadas ao longo de sua história.

2.2. Interdição às línguas minoritárias brasileiras

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, mais de 1.300 línguas indígenas coexistiam no território conquistado (RODRIGUES, 2002). Devida a esta vasta diversidade linguística, uma das políticas adotadas pela Coroa Portuguesa foi a expansão de uma língua de base indígena conhecida como Língua Geral. Este termo refere-se às línguas surgidas em situação de miscigenação e efetivo contato cultural e linguístico. Desde modo, surgiram ao menos três línguas gerais: a paulista, a amazônica e guarani-crioulo.

O incentivo do uso dessa língua justificava-se, pois era um meio para viabilizar o projeto colonial, uma vez que constituía uma “língua de comunicação interétnica” (FREIRE, 2008, p. 138) entre os índios, negros e portugueses/europeus. A partir daí,

de acordo com esse historiador, iniciou-se o processo de extinção de várias línguas indígenas, pois eles eram forçados a utilizarem essa língua interétnica nas práticas comunicativas.

As línguas gerais prevaleceram no Brasil até o século XVIII. Durante o processo de colonização, as ações de dominação dos grupos nativos, as mortes por doenças epidêmicas e o avanço da imigração portuguesa provocaram a brusca redução da população indígena e, conseqüentemente, de suas línguas. Nesse cenário, o enfraquecimento das línguas gerais foi uma consequência das mudanças sociais, políticas e econômicas vivenciadas na sociedade colonial. Uma dessas mudanças foi a política linguística instaurada por Marquês de Pombal em 1757, a qual estabelecia a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa em detrimento das línguas gerias. Essa medida deu continuidade ao processo de silenciamento das línguas faladas pelos povos indígenas que aqui habitavam.

Esse breve traçado histórico deixar ver que o estabelecimento da língua portuguesa como língua oficial do Brasil e língua materna da maioria dos brasileiros não decorre de um processo natural, mas resulta de penosas realidades socioculturais, irremediavelmente atravessadas por diversas decisões políticas. Tais políticas foram postas em prática para que se pudesse instaurar o mito de que o Brasil era uma nação monolíngue, reafirmando sua condição de Estado-Nação. Nesse sentido, Maher (2006, p. 31) discorre que

O mito do monolinguísmo consolidou-se a partir da Revolução Francesa, que é quando surge o conceito de Estado-Nação. Instala-se, nesse período, o lema “unidade é igual a uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir a uniformidade linguística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade linguística vai se consolidando na história. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilinguismo seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída (MAHER, 2006, p. 31).

Notamos então, como um modo de garantir a hegemonia de certas línguas e, com isso, de determinados grupos sociais e étnicos, políticas linguísticas de Estado vêm elegendo o monolinguismo como padrão de normalidade, não apenas no Brasil, mas na grande maioria dos demais países. Mesmo assim, o bi/multilinguismo não é um estado de exceção, uma vez que “todas as nações do mundo possuem grupos de indivíduos em seu interior que não falam a língua majoritária ou que tem limitações ao utilizá-la,

fazendo uso, portanto, de outras línguas”. (MEGALE, 2017, p. 18). Desde modo, discorrei na seção seguinte sobre o surgimento de propostas de educação bilíngue e a emergência de uma nova perspectiva linguística a partir de 1988.

2.3. Educação bilíngue para minorias e a Constituição de 1988

A partir da promulgação de uma nova Constituição, o monolingüismo nacional é questionado. O Estado brasileiro reconheceu, pela primeira vez, o direito aos povos indígenas às suas línguas e culturas. Conforme afirma Morello (2012), essa medida foi um marco inicial para o estabelecimento de políticas municipais de cooficialização de algumas línguas brasileiras minoritárias, bem como propostas de educação bilíngue, as quais represento a seguir.

Educação bilíngue indígena

Respalhada inicialmente pela Constituição Brasileira de 1988 e sequentemente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996 (LDB 9.394) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), esse modelo permitiu aos povos indígenas desenvolverem projetos educacionais bilíngues que valorizassem suas línguas, culturas e identidades. Segundo censo realizado pelo INEP em 2010, a educação indígena chegou a 246.793 matrículas de educação básica, o que corresponde um crescimento de 7,3%. O destaque está na oferta do ensino médio, que obteve crescimento de 45,2%. A oferta do ensino fundamental aumentou em 6,3%, com ênfase nos anos finais, com crescimento de 16,4%.⁸

Educação bilíngue para surdos

Em 2002, a lei federal de número 10.436 instituiu o direito à educação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a comunidade surda, e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005, valorizou e ampliou os espaços de uso dessa língua. Esse modelo defende a possibilidade do estudante surdo optar por uma educação na qual a instrução em sala de aula seja em LIBRAS, enquanto a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua.

⁸ Dados disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 08 de nov. de 2019.

Educação bilíngue em contextos de fronteira

Em 2005 houve a criação do Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), um acordo bilateral entre o governo brasileiro e argentino. Essa ação propunha um modelo de ensino em comum desenvolvido por escolas parceiras, tendo uma proposta pedagógica que intercalava a formação continuada, ensino e pesquisa. Os professores realizam um intercâmbio entre as escolas, isto é, “assumiam tarefas na escola e turma [...], indo ensinar em sua língua na escola do outro” (MORELLO; MARTINS, 2016, p. 23). Em 2008 o PEIBF consolidou-se como programa multilateral gerido pelo setor educacional do MERCOSUL. Quatro anos depois, o programa foi remodelado pelo governo brasileiro e passou a ser regulamentado pela Portaria MEC N° 798, a qual alterou o nome para Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

Feitas as considerações iniciais sobre educação bilíngue no Brasil e paradigma monolíngue desde o período colonial, início a seguir a discussão teórica sobre bilinguismo, os tipos e modelos de educação bilíngue e como a translinguagem pode ser vista neste contexto.

2.4. Educação bilíngue: background

Uma ilusão sobre a educação bilíngue é pensar neste fenômeno como algo recente. Nos Estados Unidos, por exemplo, o termo foi usado pela primeira vez por volta de 1960, enquanto na Irlanda, por outro lado, em 1922. Tratar a educação bilíngue como fenômeno novo é incoerente, como apontam Baker e Wright (2017). Isso porque a educação bilíngue está presente no mundo por mais de 5.000 anos e esquecer as bases históricas desse movimento é um ato que fere todo um grupo social que conquistou o direito de expressar o bilinguismo dentro de seus contextos específicos.

A educação bilíngue pode dar a impressão, a quem a encara pela primeira vez, de ser um fenômeno recente na história. Todavia, acreditar na contemporaneidade desta é, conforme Baker (2006), fechar os olhos à sua história. Negligenciar essa história seria um grave erro, já que a identificação e caracterização da educação bilíngue só é possível mediante o estudo de sua trajetória, e, por isso, segue neste primeiro momento a elucidação dos passos da educação bilíngue em seus dias de vida. Começamos pelo desenvolvimento da educação bilíngue nos Estados Unidos da América.

O surgimento dos Estados Unidos e seu crescimento súbito nos séculos XVIII e XIX, sobretudo no pós-guerra, gerou um imenso contexto de imigração. Esse contexto, por sua vez, criou novos contextos de diversidade linguística. A história mostra que a diversidade linguística encontra respaldo ou não na educação. Na primeira situação, isto é, quando tem apoio das políticas educacionais do país ou da região, a diversidade linguística se mantém e se perpetua de geração em geração; todavia, quando ocorre o oposto, a tendência é a extinção dessa diversidade.

Inicialmente, a variedade linguística era vista nos Estados Unidos com bons olhos. Segundo Garcia (1997), grupos etnolinguísticos dirigiam suas próprias escolas, valorizavam suas línguas como símbolo da cultura convivente com o inglês, língua falada na nova terra. As línguas, portanto, num cenário ideal, pareciam coexistir harmonicamente.

No século XX, vários fatores fizeram com que o uso de línguas que não o inglês fosse condenado e a educação passou a ser intolerante perante outras línguas. Essa mudança de atitude quanto à diversidade linguística, segundo Baker (2006), aconteceu devido ao aumento do número de imigrantes, à primeira guerra mundial, que trouxe consigo sentimentos antirraciais devido ao aumento do nacionalismo e ao desenvolvimento da educação pública nos Estados Unidos.

A língua inglesa passou a ser vista como ideal de unificação de uma nação que defende sua identidade étnica. O ato nacionalista de 1906 selou a lealdade daqueles que pretendiam ser cidadãos americanos, ao ditar que só seriam aceitos como americanos os imigrantes que falassem o inglês. A língua inglesa, que outrora convivía com outras línguas, tornou-se a única língua aceita e o uso de outras línguas e a educação bilíngue eram necessários apenas para ensinar imigrantes enquanto e até eles se tornarem falantes competentes da língua inglesa. Assim, as leis permissivas de instrução em outras línguas que não o inglês foram condenadas à morte pela resolução adotada pelo Departamento de Americanização em 1919. Recomendou-se a todos os Estados que todas as escolas públicas e privadas deveriam conduzir suas aulas na língua inglesa.

Segundo esse autor, a intolerância linguística e à educação bilíngue perdurou até 1958, quando os Estados Unidos foram tomados por um sentimento de insegurança. Num momento de intensa disputa velada com a União Soviética, os Estados Unidos haveriam de aceitar outras competências que não a deles por força do lançamento do Sputnik ao espaço. O Ato de defesa Nacional e Educação lançado nesse ano utilizou a

língua para reacender o debate acerca da atitude com relação à pluralidade étnica. Havia agora a necessidade de conhecer outras línguas e culturas.

A criação do Ato de Direitos Civis de 1964 também incluiu na história americana diferentes grupos étnicos. Esse novo contexto permitiu que, no Sul da Flórida, em 1963, um grupo de exilados cubanos desse início a uma escola bilíngue em inglês e espanhol que se tornou modelo no país. Graças a essas atitudes favoráveis à educação bilíngue, voltou-se a atenção para os estudantes hispânicos com competência limitada na língua inglesa, e programas de educação bilíngue foram estabelecidos com verbas federais para remediar os níveis de desempenho pouco satisfatórios desses alunos. A educação bilíngue surge, então, como uma forma de sanar uma lacuna no desenvolvimento acadêmico dos imigrantes. Falantes de outra língua que não o inglês e não proficientes nessa última língua eram problemas que deveriam ser corrigidos pela educação.

A diversidade linguística volta a suspirar, mas não deixa de enfrentar as dificuldades da intolerância. Brigas judiciais iniciadas por alunos não americanos que estavam se sentindo prejudicados em sala por não entenderem o inglês obrigaram as escolas a oferecer alguma ajuda aos falantes de outra língua por meio de alguma forma de educação bilíngue, mas cada Estado atendeu a essa requisição de forma diferente. A Califórnia, por exemplo, embora seja um dos lugares de maior diversidade étnica, adota o movimento do *English-only*. Esse movimento político tem por objetivo estabelecer o inglês como única língua oficial dos Estados Unidos.

Posteriormente, novos eventos marcaram esse constante debate entre educação bilíngue ou monolíngue, debate este que reflete os ideais sociais e políticos de uma nação. Na década de 1980, com Reagan, a educação bilíngue perdeu sua força, força esta que ressurgiu com Bill Clinton e Bush nas décadas seguintes.

A história da educação bilíngue nos Estados Unidos nos dá a clareza de que a educação bilíngue reflete a maneira como os dirigentes e população entendem e interpretam o multiculturalismo, traduzido pela língua. Por isso, o conhecimento dessa história se faz tão fundamental. A educação bilíngue, organismo vivo quando inserido num determinado contexto sócio histórico, também tem sua identidade no Canadá.

Conforme nos aponta Yule (1996), o Canadá é um país oficialmente bilíngue, onde coexistem o francês e inglês. Em sua história, o país tinha, como língua falada, essencialmente o inglês. O grupo falante do francês era inicialmente um grupo minoritário, mas, mesmo diante de algumas turbulências, esse grupo lutou pelos seus

direitos linguísticos até os terem reconhecidos. A educação bilíngue canadense é responsável pelo ensino e propagação de uma língua ou outra de status diferentes, mas de duas línguas oficialmente reconhecidas.

2.5. Educação bilíngue de elite no Brasil

Tradicionalmente a aprendizagem de uma língua estrangeira era designada aos cursos de idiomas. Com o tempo, segundo Marcelino (2009), as escolas regulares, em sua maioria privadas, passaram a terceirizar o ensino de idiomas estrangeiros com a finalidade de melhorar o ensino dessas línguas na escola. É nesse contexto que surgem as escolas bilíngues brasileiras, mais especificamente escolas bilíngues português-inglês. Este ensino espalhou-se pelo Brasil pela posição e status do inglês como língua franca, o qual se deu por diversos fatores históricos, como a colonização inglesa, fortalecimento econômico dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, a indústria de tecnologia e indústria cultural norte-americana. Conforme aponta Cardoso (2015), foi esse status e força econômica que fizeram com que o inglês fosse a língua escolhida para o ensino bilíngue na maioria das escolas bilíngues brasileiras.

De modo geral, a educação bilíngue é dividida em dois grandes grupos: educação bilíngue para grupos de classes dominantes e educação bilíngue para grupos minoritários (MEGALE, 2017). O segundo grupo pode ser representado por alunos socialmente desprestigiados, como o caso dos indígenas no Brasil ou de imigrantes hispânicos nos Estados Unidos. Em relação aos alunos de classes dominantes, a educação bilíngue tem um caráter elitista, visando o aprendizado de um novo idioma. As escolas internacionais e escolas bilíngues brasileiras que seguem este modelo são exemplos de educação bilíngue de elite ou de prestígio (BAKER; WRIGHT, 2017).

As escolas internacionais, chamadas nesta dissertação a partir deste momento de EI, foram inicialmente fundadas por imigrantes com a preocupação de proporcionar aos seus filhos um ambiente no qual a língua e cultura do país de origem fossem preservados. Conforme discutido por Cantuaria (2005), as EI são escolas reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de seus respectivos países, fornecem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil quanto no exterior, seguem o calendário escolar de acordo com o vigente no país de origem e privilegiam a educação na língua não oficial do Brasil.

Entretanto, ainda dialogando com Cantuaria (2005), nos últimos anos, essas escolas passaram a receber um número cada vez maior de alunos de famílias brasileiras, o que acarretou uma mudança nos cenários cultural e linguístico das EI. Por serem instituições que presam pelo ensino de uma língua de prestígio, elas são seletivas, não apenas ao alto valor das mensalidades, mas também pela valorização atribuída ao grupo, pois pedem que os alunos tenham um grau de parentesco e/ou amizade com alunos ou ex-alunos.

Diferentemente das EI, as escolas bilíngues brasileiras (EBB), não são reconhecidas pelos órgãos educacionais oficiais do país da língua ensinada em seus programas. As EBB não apresentam, na verdade, uma legislação específica que regulamente os procedimentos delas no Brasil. Em muitos estados brasileiros, essas escolas não estão submetidas a uma legislação obrigatória, ou à fiscalização periódica por parte dos órgãos educacionais brasileiros no que diz respeito à implementação, avaliação e desenvolvimento de programas educacionais bilíngues (STORTO, 2015). Por essa razão, essas escolas podem se diferenciar entre si em vários aspectos, uma vez que não há um modelo específico a ser seguido.

Entre as propostas existentes, Megale (2019, p. 24) apresenta as que mais se destacam: (i) escolas bilíngues com um currículo no qual português e inglês estão integrados; (ii) escolas bilíngues com um currículo adicional e (iii) escolas bilíngues com um currículo optativo (MEGALE, 2019, p.24). Para a autora, o primeiro modelo é caracterizado por apresentar um único currículo no qual são feitas escolhas do que será ministrado em inglês ou em português. A segunda proposta é marcada pela incorporação de um currículo, normalmente disponibilizado por um sistema de ensino ou instituição responsável pela implementação do programa bilíngue na escola. Grande parte desses programas baseiam-se na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), a qual visa integrar o ensino da língua adicional e o conteúdo concomitantemente. Por fim, a proposta do currículo optativo oferece um período extra no qual os alunos, por opção, têm a complementação dos seus estudos em inglês, podendo ser as aulas baseadas na abordagem CLIL ou não. No caso da escola foco desta pesquisa, há a presença destes dois últimos modelos. Na educação infantil ao 5º do ensino fundamental as aulas são integradas a grade curricular, enquanto de 6º ao 9º é oferecida a proposta optativa.

Além de compreender os modelos e propostas existentes para o ensino bilíngue brasileiro, é necessário discutir também para as definições de bilinguismo e sujeito bilíngue para que possamos olhar para o contexto desta pesquisa e problematizarmos que bilinguismo é esse. Com isso em mente, convido você leitor a explorar e tais questionamentos na seção seguinte.

2.6. Bilinguismo e sujeito bilíngue

Definir o que seria um sujeito bilíngue tem sido algo muito discutido nos estudos sobre bilinguismo. Um dos primeiros autores a discorrer sobre foi Bloomfield (1935), definindo sujeito bilíngue como aquele que teria um controle pleno de duas línguas semelhantes. Definições semelhantes foram alvo de crítica, visto que, neste cenário, idealiza-se uma visão de falante nativo. Macnamara (1967), por exemplo, propôs que qualquer indivíduo que tivesse competência, por menor que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas – *listening*, *reading*, *speaking* e *writing* – seria considerado bilíngue.

Apesar de Macnamara (1967) ter proposto uma visão que se distancia da noção de “bilíngues perfeitos” (MEGALE, 2019, p. 19), ela contempla apenas a dimensão relacionada ao nível de proficiência das línguas. Autores como Hamers e Blanc (2000) afirmam que o bilinguismo é um fenômeno muito mais complexo e não pode ser reduzido ao grau de proficiência, pois envolve uma variedade de aspectos. Assim, eles propuseram seis dimensões de bilinguismo e quinze tipos de indivíduos bilíngues, as quais apresento no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Dimensões de bilinguismo e sujeito bilíngue

Dimensão	Tipo de bilinguismo	Informações extras
Competência relativa	Bilíngue balanceado	Competência linguística igual nas duas línguas.
	Bilíngue dominante	Competência linguística maior em uma das línguas, normalmente na língua materna.

Organização cognitiva	Bílingue composto	Apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes.
	Bílingue coordenado	Apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes.
Idade de aquisição das línguas	Bilinguismo infantil simultâneo ou consecutivo	Simultâneo se a criança tem contato com as duas línguas ao mesmo tempo e desde o nascimento.
	Bilinguismo adolescente ou adulto	Aquisição da segunda língua na adolescência ou vida adulta.
Presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente social	Bilinguismo endógeno	Ambas as línguas são utilizadas na comunidade que o indivíduo está inserido, podendo ser utilizadas como propósitos institucionais.
	Bilinguismo exógeno	Ambas as línguas do indivíduo são oficiais, porém não utilizadas com propósitos institucionais.
Status atribuído às línguas na comunidade	Bilinguismo aditivo	As duas línguas valorizadas na comunidade. A língua adicional é acrescentada sem perda ou prejuízo à primeira.
	Bilinguismo subtrativo	A primeira língua do indivíduo é desvalorizada. Nesses casos ocorreria perda ou prejuízo da primeira língua durante a aquisição da segunda língua
	Bilinguismo bicultural	Indivíduo bilíngue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais associados às línguas e é reconhecido

Identidade cultural		por cada um deles.
	Bilinguismo monocultural	Indivíduo bilíngue que se identifica apenas com um dos grupos culturais associados às línguas e é reconhecido culturalmente apenas por um deles.
	Bilinguismo acultural	Indivíduo que “abdica” da identidade cultural relacionada à sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2.
	Bilinguismo descultural	Indivíduo bilíngue que “abdica” de da identidade cultural relacionada à sua L1, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

Fonte: adaptado de Hamers e Blanc (2000, p. 26)

Apesar de atribuir um caráter multimodal ao bilinguismo, a proposta dos autores acima mencionados apresenta um caráter um tanto quanto restrito a um fenômeno complexo, pois visa enquadrar os sujeitos bilíngues em categorias pré-fixadas. Mesmo expandido a primeira definição de sujeito bilíngue trazida por Bloomfield, notamos que as seis dimensões apresentadas previamente descreve o bilinguismo por uma perspectiva mais externa da língua (VOGEL; GARCÍA, 2017), pois independente da dimensão que este indivíduo se encontra, ainda é considerado o uso de dois códigos separados para a comunicação.

Ao considerar a perspectiva interna da língua, o uso flexível e fluido da linguagem dos sujeitos bilíngues é visto além dos limites socialmente construídos dos idiomas. Segundo Wei (2000) o bilinguismo não um fenômeno estático e unitário, manifestando-se de diferentes maneiras e fatores, como fator histórico, cultural, político, econômico, ambiental, linguístico e psicológico. A visão do bilinguismo como simplesmente dual passa a ser questionada e substituída por uma visão mais dinâmica. Autores como Grosejean (1982) e Heller (2006) passaram a argumentar que os sujeitos bilíngues não são dois monolíngues em uma pessoa. Dialogando com esses autores, García (2009a) propôs a dinamicidade ao bilinguismo. O bilinguismo dinâmico vai além da noção de duas línguas autônomas, ele, na verdade, sugere que as práticas

linguísticas dos sujeitos bilíngues são complexas e inter-relacionadas. Segundo a autora, os sujeitos bilíngues possuem um repertório com características linguísticas utilizadas de acordo com a situação que eles estão inseridos.

2.6.1. Tipos de bilinguismo

O bilinguismo, há 30 anos, era visto como nocivo ao indivíduo, um mal social, com apenas algumas exceções a essa ideia. Era visto como um distúrbio cognitivo capaz de comprometer o desenvolvimento escolar das crianças que faziam o uso regular de duas ou mais línguas, como mostra Mello (2002).

Havia a crença de que adquirir duas línguas desde o nascimento seria prejudicial ao desenvolvimento da linguagem, obstruindo-o ou retardando-o, segundo Baker (2006). São desdobramentos dessa crença os princípios de que quanto mais uma pessoa aprende e utiliza a segunda língua, menos habilidade terá na primeira língua; e de que a habilidade da fala e da comunicação de duas línguas custará a eficiência do pensar e do raciocínio. Nessa perspectiva, o bilinguismo era entendido como um déficit a ser superado pelo indivíduo, o que levou a uma educação compensatória.

Certamente, as atitudes quanto à tolerância linguística foram mudando e as pesquisas foram trazendo outras acepções, desta vez mais positivas ao bilinguismo. Evidenciou-se que os bebês aparentam estar biologicamente prontos para adquirir, armazenar e diferenciar duas ou mais línguas desde o nascimento, sendo o bilinguismo infantil normal e natural, além de ser benéfico em vários aspectos: cognitivamente, culturalmente, comunicativamente, para otimização curricular e para aumentar as chances de emprego e promoção, segundo Baker (2006).

Ratificam a boa aceção do bilinguismo conclusões tais como a melhora da flexibilidade mental, da capacidade e habilidade de pensar abstratamente, a superioridade de formação de conceitos de palavras, a criatividade, a consciência metalinguística, a sensibilidade comunicativa e a confiança no aprendizado de mais línguas, trazidas pelo autor. Nessa perspectiva, a educação bilíngue passa a ser vista como um bem cultural ou como uma vantagem a ser buscada pelo indivíduo.

Baker (2006) diz que educação bilíngue é um rótulo simples para um complexo fenômeno. Cabe, assim, analisar o que se diz ser a educação bilíngue, o que a influencia e a caracteriza. Para Cummins (2006) o termo educação bilíngue geralmente se refere ao uso de duas ou mais línguas para instrução em algum ponto da vida indivíduo.

Corroborando a definição de educação bilíngue, Baker (2006) diferencia o ensinar uma língua de ensinar pela língua.

Na primeira situação, a língua é o objeto de estudo, enquanto que, na segunda, além de ser objeto de estudo, a língua é também o meio de instrução para todas as disciplinas do currículo. A educação bilíngue, portanto, vai além do ensinar a língua propriamente dita, pois visa desenvolver no indivíduo uma competência bilíngue sem prejuízo para quaisquer línguas. Chega-se, então, ao(s) conceito(s) de indivíduo bilíngue, amplamente discutidos na literatura devido à complexidade de seus aspectos.

Mello (2002) traz em seus estudos várias definições que procuram caracterizar o indivíduo bilíngue – para alguns o indivíduo bilíngue seria aquele cujo desempenho linguístico em todos os níveis se assemelha ao de um falante nativo; para outros, aquele que demonstra uma fluência gradativa numa escala que vai desde a produção de simples enunciados até o domínio das quatro habilidades linguísticas; para outros ainda o indivíduo bilíngue é aquele que utiliza regularmente e de modo alternado duas ou mais línguas com propósitos e situações específicas, e com pessoas diferentes. (BAKER, 2006; MELLO, 2002)

Tanto a primeira aceção, que compara o desempenho bilíngue do indivíduo ao desempenho monolíngue de um falante nativo, quanto à segunda, que se pauta na fluência gradativa, abre espaço para uma discussão que, segundo a autora, reside na dificuldade em se identificar quem é ou não bilíngue, ou ainda, como seriam denominados aqueles indivíduos que usam regularmente duas ou mais línguas em seu cotidiano, mas que não têm fluência igual à de um nativo. Seriam eles bilíngues ou monolíngues? Nesse sentido, a aceção de bilinguismo dinâmico apresentado na seção anterior é a que nos parece mais plausível para caracterizar o indivíduo bilíngue, visto que apoia no uso, no contexto e na regularidade com que as línguas são faladas.

Como se vê, estabelecer quem é bilíngue ou não pode ser uma tarefa difícil e controvertida, mas deixar de falar desses sujeitos seria injusto já que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias constituindo metade ou 2/3 da população mundial, conforme alerta Baker (2006). Tendo apresentado as definições de bilinguismo mais comuns na literatura, discutimos a seguir os modelos e tipos de educação bilíngue, por entender que está é uma das maneiras de se chegar ao indivíduo bilíngue.

Os modelos e tipos de educação bilíngue, por estarem centrados em escolas de diferentes contextos e com populações diferentes de alunos, deram origem a

terminologias e tipologias diversas. No entanto, a autora Mello (2002) considera mais adequada a proposta de caracterização da educação bilíngue descrita por Hornberger (1991) porque se apoia em dois eixos principais: os modelos e os tipos de programas de educação bilíngue.

Os modelos são definidos em termos dos objetivos, dos planejamentos linguísticos e educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade; os tipos de programas, por sua vez, são norteados pelas características contextuais e estruturais específicas. As características contextuais englobam a natureza da população de alunos enquanto as características estruturais dizem respeito à situação do programa na escola, à distribuição das línguas no currículo e ao padrão de uso das línguas na escola.

Diante de tais considerações, parte-se para a elucidação dos modelos e tipos encontrados na literatura. No que diz respeito aos modelos de educação bilíngue, Hornberger (1991 apud MELLO, 2002) distingue entre o modelo transicional, o de manutenção e o de enriquecimento. O modelo transicional é um modelo que tem objetivos similares, pois espera que os alunos da minoria linguística adotem a língua e a cultura da sociedade majoritária em detrimento de suas próprias; o modelo de manutenção ou desenvolvimental, por sua vez, encoraja a manutenção da língua minoritária e reafirma a identidade cultural dos grupos minoritários na sociedade nacional; o modelo de enriquecimento vê a língua como um recurso a ser utilizado por ambos os grupos minoritário e majoritário rumo ao pluralismo cultural e à autonomia social.

O resultado dessas diferentes perspectivas tem implicações distintas. No modelo transicional o aluno que em geral não é proficiente na língua majoritária acaba sendo visto como “deficiente”, pois funcionalmente não atende às expectativas da escola e espera-se que ele se adquira a língua majoritária rapidamente em detrimento de sua primeira. Em outras palavras, a primeira língua é utilizada apenas como um instrumento de mediação entre a primeira e a segunda língua, caracterizando-se assim, por uma orientação subtrativa de línguas.

No modelo de manutenção, a segunda língua é adquirida ao mesmo tempo em que a primeira vai sendo desenvolvida, já que está é vista como um direito do falante. Esta é uma orientação aditiva de línguas. Por fim, o modelo de enriquecimento se coloca como o ideal em termos de educação bilíngue, pois além de se apoiar no princípio da adição de línguas, busca fomentar a pluralidade linguística e cultural dos

alunos. A diferença entre o modelo de manutenção e o de enriquecimento está, pois, na distribuição do tempo e na maneira como as línguas são alocadas no programa. Naquele as duas línguas caminham juntas até certo momento da escolarização enquanto neste último as duas línguas estão presentes em proporções equilibradas até o fim da escolarização.

Prossigo, então, à descrição de alguns tipos abordados pela literatura. Baker (2006) define que a educação bilíngue dual ocorre quando um número igual de estudantes da língua majoritária e da língua minoritária está na mesma sala e ambas as línguas são usadas como meio de instrução e ensinadas também como um fim. Aqui as línguas (L1 e L2) são utilizadas numa proporção de pelo menos 50% do tempo de instrução e, seguindo, em geral, nesta proporção por mais de seis anos. Em cada período de instrução, apenas uma língua é normalmente usada. A instrução deve ser coerente ao nível da linguagem do estudante, mas deve ser desafiadora, fortalecedora e dar destreza.

A L2 é adquirida pelo conteúdo primordialmente, isto é, ela é o meio de instrução para a transmissão dos conteúdos. A população de alunos é deve estar presente em quantidade balanceada e está integrada para a maior parte da instrução do conteúdo e em todas as lições. O equilíbrio entre a população de alunos falantes da L1 e da L2 cria oportunidades de uso de ambas as línguas, podendo levar à aquisição da L2 em níveis de proficiência satisfatórios tanto na primeira quanto na segunda língua dos estudantes. Além das conquistas e benefícios em termos acadêmicos, há o fortalecimento de atitudes e comportamentos interculturais positivos em relação tanto às línguas quanto às pessoas de culturas diferentes.

Outro tipo de educação bilíngue mencionado pelo mesmo autor é aquele que trabalha com a língua de herança, ou seja, aquele em que as crianças falantes da língua minoritária a usam na escola como meio de instrução com o objetivo de manter a língua de herança além de adquirir aquela falada na sociedade majoritária. Nessa proposta, acredita-se que as crianças transferem facilmente ideias, conceitos, habilidades e conhecimentos para a outra língua.

Além disso, valoriza-se a língua de herança por entender que ela pode ser rapidamente substituída pela língua majoritária já que esta última é a mais usada na maioria dos contextos de interação dentro e fora da escola. Desta forma, a imersão por herança linguística pretende revitalizar e desenvolver as línguas de outras origens étnicas. Baker (2006) destaca também a educação bilíngue de imersão, derivada inicialmente de uma educação experimental no Canadá na década de 60. Os programas

de imersão apresentam características variadas e podem se diferenciar quanto à idade: imersão inicial (quando se inicia na pré-escola); imersão mediana (iniciada aos 9/10 anos); e tardia (quando se inicia no nível secundário).

Quanto ao tempo gasto na imersão há basicamente dois tipos: imersão total (100% de imersão na segunda língua reduzido a 80% após 2 ou 3 anos e terminando com 50% de imersão na segunda língua); e imersão parcial (50% de imersão na segunda língua em todos os anos escolares). A escolha por um programa de imersão baseia-se na convicção de que esse projeto trará bons resultados, isto é, que os alunos atingirão níveis satisfatórios de bilinguismo. Tem, portanto, uma orientação aditiva de línguas, uma vez que seu objetivo é o bilinguismo.

As crianças na imersão inicial podem utilizar a língua de casa nos anos iniciais para se comunicar na sala de aula e não há a obrigatoriedade de se falar a segunda língua no parque ou no refeitório. A língua da criança é apreciada e não renegada. Os professores são, em geral, bilíngues ou pelo menos entendem a língua de casa das crianças. A comunicação objetiva ter sentido, ser autêntica e relevante. O conteúdo do currículo é o foco principal e a língua é o meio de instrução. Os erros não são corrigidos imediatamente e de forma negativa, uma vez que são considerados parte do processo de formulação de hipóteses na aprendizagem.

Assim, aprender uma segunda língua na forma de imersão torna-se um processo acidental e subconsciente, semelhante à aquisição da primeira língua. O entender é mais importante que o falar, mas uma posterior instrução poderá acontecer. O autor ainda salienta que, na imersão, os professores são os falantes da L2 que servem de modelo para a aquisição das formas das línguas – pronúncia, estrutura, estilo e etc. Esses profissionais devem ser defensores entusiasmados do bilinguismo na sociedade, isto é, devem ter uma atitude positiva em relação ao bilinguismo e à diferença intercultural.

É preciso também que os professores se façam compreensíveis para as crianças e negociem significados, utilizando uma comunicação autêntica e real. Para isso, precisam ser qualificados e estar dispostos a lidar com as diferenças. A submersão é outro tipo de educação “bilíngue” destacado por Garcia (1997). Na verdade, a submersão não se caracteriza como um programa bilíngue tendo em vista que não há espaço para a L1 dos alunos. Não há reconhecimento da diversidade linguística. A instrução ocorre unicamente por meio da L2 bem como os materiais e a metodologia utilizada são desenvolvidos nessa língua.

Como não há qualquer apoio formal para que as crianças possam manter a L1, a L2 acaba substituindo-a em pouco tempo. Nessas condições a aquisição da L2 se dá em detrimento da L1, ficando esta relegada apenas ao contexto familiar. A autora salienta que pode haver na submersão aulas de reforço com o intuito de acelerar a competência linguística dos alunos para que eles possam acompanhar as aulas regulares de outras disciplinas. O objetivo é, portanto, facilitar a aquisição da língua majoritária sem qualquer apreço para com a língua do estudante.

2.7. Translinguagem no ensino bilíngue

Nos últimos anos, o conceito de monolíngüismo tem sido discutido por teóricos da Linguística Aplicada. **Noto** que esta orientação carrega um modelo normativo e interiorizado, considerado muitas vezes como natural. Por outro lado, o bilingüismo é tido como especial e anômalo. Corroborando com este pensamento, Canagarajah (2013, p.27) afirma que “o paradigma monolíngue é construído sobre um conjunto de pressupostos inter-relacionados, que se solidificou na Europa Ocidental por volta do século XVIII”. Assim, podemos inferir que a orientação monolíngue é formada por valores instituídos em um contexto histórico e social pré-estabelecido.

Apesar de o bilíngue ser tido como especial e anômalo (MONTEAGUDO, 2012), houve um aumento da oferta de escolas bilíngues no país, inicialmente nos grandes centros, como São Paulo, mas gradativamente espalhando-se por outras regiões do país. É a partir deste contexto que se faz necessária uma investigação para compreender as práticas de linguagem de indivíduos em ensino bilíngue. Para isso, as contribuições de García (2009) e Canagarajah (2013a; 2013b) sobre um novo paradigma para a educação bilíngue do século XXI nos permitem enxergar as práticas bilíngues como um fenômeno complexo e fluído. A partir do conceito de translinguagem apresentado pelos autores anteriormente mencionados, podemos interpretar o que acontece no mundo escolar plurilíngue e transcultural.

Esta interpretação, feita por meio da lente da translinguagem, implica uma nova forma de ver o fenômeno das práticas bilíngues, uma vez que, é uma abordagem centrada não em línguas, mas em “prática de indivíduos bilíngues observáveis” (GARCÍA, 2009, p. 44). Ao levantar esta questão, a autora pontua que as práticas bilíngues integradas são observadas a todo o momento para coconstrução de sentidos em salas com alunos bilíngues ao mesmo tempo em que eles se apropriam da linguagem

e do conteúdo que está sendo trabalhado. Desta maneira, a relação entre línguas são mais dinâmicas, fundem-se umas às outras e se transformam nos usos dos falantes, construindo novos sentidos e até mesmo novas gramáticas.

Outro autor que dialoga com esta perspectiva é Mignolo (2000). Para ele, a língua não é um fato, um sistema sintático ou de signos com regras gramaticais e de pronúncia. Assim como García e Wei (2014), o autor adota o termo *linguaging*, isto é, considera a língua como um processo em andamento que está sempre sendo criado em uma relação de interação com o mundo. Nas palavras de Becker (1995, p. 227) apud García (2014, p. 8), *linguaging* é conhecer e entrar em uma outra história e cultura, é uma “nova maneira de estar no mundo”. Observamos, então, que, no que tange o ensino de línguas, as práticas monolíngues são as mais adotadas, porém podem não ser as mais recomendadas ao se pensar em ensino bilíngue no século XXI.

A ideia de uma língua-um território-uma comunidade de fala tem sua origem na criação dos Estados Nacionais, no século XVIII. Essa ideia ou paradigma impôs uma única forma de se ver e interpretar a interação entre as pessoas. Autores como Rocha e Maciel (2015), discutem que o estabelecimento dos Estados Nacionais trouxe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território linguístico, emergindo, então, a noção de identidade nacional. Assim, ao legitimarem e oficializarem apenas uma forma de falar e escrever em uma língua, os Estados deixaram de reconhecer outras culturas. É neste contexto que as línguas precisavam ser inventadas (CANAGARAJAH, 2013).

Este autor cita ainda, no que tange à construção da orientação monolíngue, algumas considerações de outros autores:

Roy Harris considera esta orientação “um mito ocidental” Harris (2009, p.43) e Michel de Certeau chama isso “de uma ambição ocidental” de Certeau (1984, p. 133), de Certeau localiza sua origem na “ideologia do Iluminismo” de Certeau (1984, p. 166). Ele associa essa orientação com o surgimento da ciência empírica, industrialização e burocracia. Coletivamente, esse movimento exhibe uma orientação positivista à realidade, transformando as experiências em conhecimento gerenciável e disciplinado. A orientação monolíngue parecia ser uma promessa eficiente, controlada e transparente, características valorizadas pelo Iluminismo. (CANAGARAJAH, 2013, p.27)

Interpreto que o monolíngüístico tem sua origem como consequência de eventos que aconteceram no ocidente com uma série de atitudes que estabeleceram e categorizaram o idioma como importante e difundiram políticas de unidade linguística, ocasionando a marginalização de línguas locais, dando origem às concepções de língua oficial, maternal, pátria e do status dado aos falantes como donos dessas línguas (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018).

Dialogando com os apontamentos do parágrafo anterior, Monteagudo (2012) afirma que “nas nações monolíngües se formam cidadãos monolíngües”. Logo, dentro da sociedade, o bilingüismo ou plurilingüístico passaram a ser raridade ou anomalia. Nesse sentido, o autor ainda pontua que houve uma “criação e difusão de ideologias e discursos legitimadores da uniformização linguística, da hegemonia da língua nacional, e da estandardização (com a correspondente preeminência da variedade padrão dessa língua). Foi assim que se inventou o monolíngüístico” (MONTEAGUDO, 2012, p.51).

Assim como a orientação monolíngües traz ao indivíduo a sensação de legitimação e *status* da língua, a expansão da Língua Inglesa no mundo também está ligada a estas questões. A influência desta língua e fenômenos chamados de mundialização do inglês ou inglês com língua franca deram-se por vários fatores históricos, como a colonização inglesa e a globalização, por exemplo. García (2011) apresenta três fases sobre esta expansão linguística: o período inicial – anos 70 e 80 –, no qual o fenômeno era visto como natural e uma forma de resolver os problemas linguísticos do mundo; o período crítico – anos 90 – no qual as relações de poder são problematizadas, e o fenômeno é visto como imperialismo linguístico, cultural e midiático; e o período pós-moderno – século XXI – no qual se discute a relação do fenômeno com a globalização.

Durante o período crítico, as questões sobre monolíngüístico, colonialidade, imperialismo linguístico são discutidas por autores como Philipson (1992) e Pennycook (1994). Eles criticam a neutralidade no avanço do ensino e seu ensino no mundo. Retornado às ideias de García (2011), Philipson (1992) descreve a expansão do inglês como um projeto imperialista conduzido inicialmente pela imposição e depois pela persuasão. Por outro lado, Rajagopalan (1999) revisita às ideias de Philipson (1992), porém afirma que o verdadeiro entendimento do status do inglês no cenário mundial só pode ser alcançado quando dissociado das condições coloniais de sua difusão inicial. Segundo o autor:

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

A discussão apresentada acima nos remete à terceira fase dos estudos de expansão do inglês descrita por García (2011), os estudos pós-modernos, que condisseram a agentividade dos falantes. Para entendermos um pouco melhor esta fase, apresento a seguir as concepções de translinguagem.

A partir do momento que consideramos a língua independente do seu sistema de signos, passamos a enxergar falantes plurilíngues, inclusive dentro de um mesmo idioma (CARDOSO, 2015). Nesse sentido, entendemos que as regras gramaticais estão abertas à renegociação e reconstrução, e que não são fixas e muito menos estáveis. Os séculos XX e XXI têm como característica grandes mudanças em todas as áreas. Nesse contexto, Garcia e Wei (2014) afirmam que, mudanças radicais com fluxos intensos de pessoas, de capital e dos discursos, proporcionaram novos modelos de atividade global.

Esses fluxos, segundo as autoras, foram direcionados pelas novas tecnologias e pela economia neoliberal desestabilizando velhas estruturas sociais e produzindo novas formas de desigualdades globais. A intensidade dessas interações gerou um novo espaço: as chamadas “zonas de contato”. Apoiadas em Mary Louise Pratt (1991), Garcia e Wei (2014) esclarecem que são zonas geralmente virtuais, onde os falantes são pessoas de origens diferentes, bem como experiências e características. Acrescentam que nesse meio, a língua quase não é entendida como um sistema monolítico autônomo feito por discretas estruturas, nem uma gramática de contexto livre mental. Citando Becker (1995:227) e Foucault (1986), Garcia e Wei (2014) afirmam que entramos em uma nova maneira de ser no mundo. Um mundo com espaços que não eram conhecidos e nem formados.

Para explicar esses novos espaços que estão surgindo, Garcia e Wei (2014) pontuam que, com o crescimento da era pós-estruturalista e pós-moderna, foi criada uma rede de relações sociais e cognitivas à qual os falantes são incorporados; um novo conceito de língua começou a ser formado, com uma série de práticas sociais. As

autoras acrescentam que pesquisadores críticos da linguística pós-estruturalista tratam a língua como um espaço apropriado para os usuários atuais. O objetivo desses críticos é romper com as concepções estáticas da língua que mantem o poder nas mãos de poucos. As transformações decorrentes das novas tecnologias têm marcado de uma maneira muito tensa as diferentes áreas do conhecimento, afirmam Rocha e Maciel (2015), bem como é perceptível uma mudança nos modos de produção e organização social, tendo em vista a economia global e os relacionamentos entre as pessoas. Os autores afirmam, que o modo de agir e de produzir textos também estão mudando.

Diante do exposto, observo que a construção dos sentidos é o marco zero por onde giram as mudanças observadas pelos autores citados no parágrafo anterior. Entendo que os usuários da língua não são mais aqueles falantes atrelados a uma noção de língua estática, normatizada e dominada pela ideia de território linguístico estabelecido dentro de linhas fronteiriças. Existe a necessidade de mudanças impostas pela realidade vivida pelos usuários da língua, seja em zonas virtuais ou físicas. A ruptura advinda pelos fluxos globais, a mobilidade, as conexões transnacionais estão sempre sendo ressignificadas. Apoiada nas premissas de Garcia e Wei 56 (2014) e Rocha e Maciel (2015), advogo em direção à possibilidade da circulação de discursos menos autoritários e opressores, tornando os falantes passíveis de uma comunicação global e plural.

Os modelos monolíngues construídos anteriormente, segundo Canagarajah (2013), são inadequados e não são úteis quando estamos lidando com línguas e interlocutores plurais. Portanto, afirma o autor, é necessária a concepção de novos paradigmas para mostrar como a comunicação funciona em zonas de contato e que não é somente uma necessidade teórica. As pessoas já estão empregando práticas alternativas para fazer sentido no contexto de recursos semióticos móveis e múltiplos no seu dia a dia. Nessa perspectiva, Canagarajah (2013 p.34) afirma que “as pessoas estão trabalhando colaborativamente para uma construção de sentido para recursos semióticos os quais estão emprestando de diversas línguas e sistemas de símbolos”. Nessas condições, o autor afirma que as pessoas estão co-construindo sentidos e que a adoção de estratégias de negociação recíprocas provoca uma adaptação positiva nas interações entre os falantes. Declara o autor, que palavras sozinhas não são confiáveis para o entendimento da comunicação no seu total.

A descrição de línguas como diferentes sistemas que enfatizam as práticas dos falantes, segundo Garcia e Wei (2014), tem produzido um grande número de termos que

objetivam explicar a nova realidade linguística. As autoras explicam que o conceito de heteroglossia de Bakhtin serve para agregar todas essas práticas. Esse conceito em Clark e Holquist (1998, p.49) apud Carvalho (2006 p. 92) diz que: A heteroglossia, ou a mistura de diferentes grupos de língua, cultura e classes, foi para Bakhtin a condição ideal, garantindo uma perpétua revolução linguística e intelectual que guardava contra a hegemonia de qualquer “língua única da verdade” ou “língua oficial” em dada sociedade, contra a ossificação e a estagnação do pensamento.

O excerto acima revela o motivo pelo qual Garcia e Wei (2014) comparam o termo heteroglossia a um guarda-chuva no sentido de que o mesmo abarca todas essas novas práticas linguísticas. As autoras enumeram os termos alternativos que são usados para pontuar as práticas de linguagem fluida que existem no mundo: crossing, transidiomatic practices, polylingualism, metrolingualism, multivocality, codemeshing, bilanguaging and the ‘glish’ terms such as Spanglish, Singlish, etc. Porém, argumentam que para elas, o termo translinguagem é o mais capacitado para apreender as práticas transformativas exigidas pela realidade emergente da nova linguagem.

Com relação a termos utilizados para as novas orientações dos estudos linguísticos, cito Canagarajah (2013) quando elenca os utilizados por pesquisadores para representar suas ideias nas relações entre idiomas nas zonas de contato. Relato os termos: translingual writing, codemeshing, transcultural literacy, multiliteracies, continua of biliteracy, hetero-graphy, fused lects, ludic Englishes, metrolinguistics, poly-lingual languaging, fragmented multilingualism, translanguaging, dynamics bilingualism, pluriliteracy, plurilingualism e and third spaces. Explica o autor, que adota o termo prática translíngue como se fosse um guardachuva que abrange os processos e orientações comuns e que impulsionam esses modos comunicativos.

Ao levantar a questão dos termos usados quando me refiro às novas orientações dos estudos linguísticos, observo que Garcia e Wei (2014) esclarecem que a diferença que a translinguagem oferece é que ela é transformativa, que tenta acabar com a hierarquia das práticas que parecem ter mais valor que as outras. Dessa maneira, relatam as autoras, a translinguagem, quando utilizada com estudantes de comunidades de línguas minoritárias, seria uma ferramenta de justiça social. Portanto, as autoras se utilizam do termo translinguagem quando teorizam o reflexo do fenômeno que surgiu para Garcia, como uma latina nos Estados Unidos, como uma pessoa que nasceu em Cuba e cresceu em Nova York. Observo que as transformações e as habilidades linguísticas do indivíduo que habita nesse novo mundo globalizado, são inevitáveis.

Apoiada nas afirmações de Canagarajah (2011), explico que é apropriado que a translinguagem tenha uma maior atenção por parte da academia. O autor relata que, levar uma língua contra a outra, tornar os não nativos como diminuídos, reverenciar os donos da língua levando os multilíngues às variações linguísticas, tratadas como deficientes, resulta como interferência de uma língua na outra. A tendência em adotar orientações linguísticas hierárquicas, nativo e não nativo, reconhece o autor, distorcem a competência e a comunicação natural dos multilíngues. Conclui o autor que a translinguagem ajuda a adotar orientações específicas para os multilíngues.

Porém, não devemos ser unilaterais execrando o monolinguismo em detrimento do translinguismo. Concordo com a posição de Canagarajah (2013) no sentido de que devemos ser críticos quando marginalizamos uma tradição retórica. Que os estudos sobre a translinguagem façam a comunicação multilíngue parecer mais diversificada, dinâmica e democrática que a comunicação “monolíngue”. O autor defende a adoção de uma atitude crítica em direção aos recursos/limitações e projeções/desafios da translinguagem e critica a oposição multilíngue e monolíngue. Nessa perspectiva, o autor explica que o uso de mais de uma língua, ao contrário do monolinguismo, não é novo, como já mencionado anteriormente. A translinguagem não pode ser sugerida como uma prática pós-moderna e urbana. O autor expõe que essa visão pode levar à uma impressão equivocada e esconder sua vibração em outros lugares e tempos.

2.8. Translinguagem no Brasil

Pesquisas no campo das linguagens, influenciadas pela sociolinguística da globalização (Blommaert, 2010, 2017), de perspectivas pós-estruturais da linguagem (Makoni e Pennycook, 2017, Heller, 2016, Garcia, 2017), bem como da Linguística Aplicada pós-humanista (Pennycook, 2017) têm buscado ampliar o olhar para questões da linguagem e políticas linguísticas mais abrangentes de se fazer pesquisa e considerar linguagem. A translinguagem, pautando-se em uma visão transgressiva e política, busca considerar práticas fluidas e dinâmicas que transcendem as fronteiras entre linguagem, variedades linguísticas e outros sistemas semióticos (Wei, 2017; Garcia, 2018; Rocha e Maciel, 2015; Ferrari, 2015; Canagarajah, 2017; Lucena, 2018). Nesse sentido, a fim de conhecer o que as universidades brasileiras têm trabalhado sobre essa temática, realizei um levantamento acerca das pesquisas realizadas, no âmbito da Linguística Aplicada a

partir de diretórios de pesquisa sobre dissertações, teses e artigos publicados sobre essa vertente no Brasil.

Com a intenção de identificar e discutir os trabalhos publicados e ou defendidos sobre translinguagem no Brasil, realizamos uma pesquisa em três meios de busca. Para verificar as teses e dissertações no âmbito brasileiro sobre translinguagem utilizamos o Repositório de Teses e Dissertações CAPES e bibliotecas virtuais da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual do Mato Gross do Sul (UEMS) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). Já para o levantamento de artigos publicados em revistas brasileiras usamos a base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Conforme discutido anteriormente, o termo translinguagem pode ter algumas variações de acordo com as escolhas teóricas de cada autor. Sendo assim, fizemos as buscas nos meios já citados utilizando translinguagem, *translanguaging* e *translúngue* como palavras-chave. No total, entre teses, dissertações e artigos, encontramos 31 trabalhos. No Repositório CAPES tivemos um resultado de 16 pesquisas, sendo 09 dissertações de mestrado e 06 teses de doutorado. Já nas bibliotecas das universidades foram 16, sendo 11 dissertações e 05 teses. Em relação aos artigos identificamos 07, 02 publicados pela Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 02 na Revista *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 01 na Revista *Brasileira de Linguística Aplicada*, 01 na Revista *Linguagem em (Discurso)* e 01 na *Alfa: Revista de Linguística*.

Após a identificação das teses e dissertações, fizemos uma análises dos trabalhos que se repetiam no Repositório CAPES e nas bibliotecas das universidades. Sendo assim chegamos ao resultado de 24 pesquisas, 15 dissertações e 09 teses. Na sequência, apontamos a número de teses e dissertações defendidas ao longo dos anos. Com base nesses resultados, em 2012 foi a primeira vez que o termo – translinguagem, *translanguaging* ou *translúngue* – apareceu em um trabalho de pós-graduação. Além disso, notamos também a ascensão deles até 2018, conforme representado na figura 01.

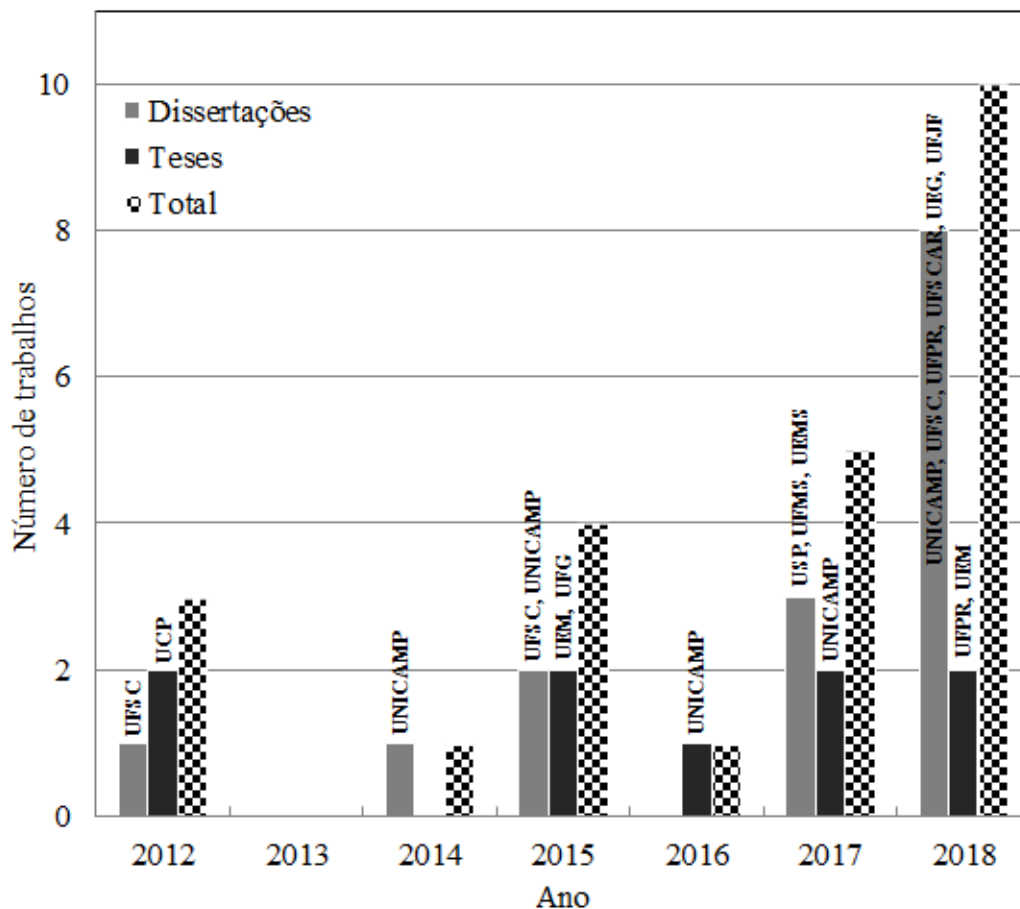


Figura 3 - Distribuição de teses e dissertações ao longo dos anos

Fonte: autora, 2019

O mesmo acontece com os artigos encontrados na *SciELO*. O primeiro trabalho encontrado é de 2014, de Zolin-Vesz. Já em 2015 encontramos dois artigos, um Lucena e outro de Rocha e Maciel. Em 2016 encontramos uma publicação advinda de autores estrangeiros, Molyeux e Aliani. No ano de 2017 não encontramos nenhum trabalho registrado na plataforma. Entretanto 2018 foi o ano com mais publicações, totalizando três trabalhos. Dois deles também foram de universidades estrangeiras, como o Nielsen Nino, e Anwaruddin. O último artigo publicado em 2018 encontrado foi de Adriana C. Lopes e Silva

Os presentes resultados nos mostram que esta vertente tem crescido nos últimos anos e pauta-se em uma visão transgressiva e política, buscando considerar práticas fluidas e dinâmicas que transcendem as fronteiras entre linguagem, variedades

linguísticas e outros sistemas semióticos (Wei, 2017; Garcia, 2018; Rocha e Maciel, 2015; Ferrari, 2015; Canagarajah, 2017; Lucena, 2018). Nesse sentido, na seção seguinte discutiremos os artigos encontrados a fim de compreender como eles dialogam com a LA transgressiva e translanguagem.

2.8.1. Diálogo com as dissertações e teses brasileiras

Dentre os estudos de contextos brasileiros, foram encontrados um total de dez teses e dissertações com a temática da translanguagem. Escolhi trazer contribuições dos trabalhos defendidos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Eles serão apresentados nas seções seguintes.

2.8.1.1. UEMS

Na presente instituição, os trabalhos sobre translanguagem vem sendo discutido desde 2017. Desde então, foram defendidas três dissertações sobre o tema. A primeira que trago é de Ferrari (2017). Por meio de uma pesquisa exploratória com características da epistemologia da emergência, a autora investigou os aspectos de translanguagem na interação professora-alunos no 1º ano do ensino fundamental de uma escola de fronteira entre Corumbá/MS/Brasil e Puerto Suárez/Bolívia. Em seu texto, Ferrari apresenta um contexto histórico do monolinguismo espanhol, partindo para discussões sobre translanguagem a partir das proposições de García (2014), Canagarajah (2013) e Rocha e Maciel (2015), até chegar nas análises dos dados.

Em uma das interações analisadas por Ferrari (2017), ela observou que a professora conduziu um diálogo alternando palavras em português e espanhol, para garantir a plena compreensão da matéria em questão. Essa atitude, segundo a autora, apresentou um resultado positivo para o aluno, pois ele interagiu com a professora sobre o conteúdo apresentado. Interpreto que, nesse momento, como propõe Garcia e Wei (2014) emergiu o aspecto translíngue, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de novos entendimentos e novas práticas linguísticas.

Outro aspecto que destaco deste trabalho é a a naturalidade com que a mudança de idiomas aconteceu nas interações. As diferentes maneiras pelas quais a translinguagem é usada pelos professores nas escolas, explicam Garcia e Wei (2014), garante que alunos bilíngues aprendam tanto o conteúdo como as línguas utilizadas nessa zona de contato. Entendo que no processo de translinguagem, professores e estudantes se empenham em práticas discursivas nas quais são incluídas todas as línguas de todos os alunos da sala. Dessa forma, o desenvolvimento de novas práticas linguísticas acontece, as antigas são mantidas, e também ocorre a comunicação e o conhecimento. A autora finaliza o trabalho com as considerações de que as escolas das regiões onde as culturas e as línguas se misturam, as chamadas zonas de contato, precisam de políticas próprias pois recebem alunos com línguas e culturas diferentes.

A segunda dissertação a abordar o tema em questão é de Rupere (2017). O trabalho analisou o fenômeno do translinguismo, do metrolingualismo e da transculturalidade no ambiente da Feira Central em Campo Grande MS, bem como os movimentos de translocalização e realocização que surgem com o fluxo migratório do Japão para a capital do Mato Grosso do Sul. Para o autor, o processo de translocalização interfere no local por meio da fusão das semioses, condutas e comportamentos, mas não extingue a posição do local, emergindo então, a realocização.

Para desenvolver a pesquisa, o autor apresentou imagens capturadas no local da investigação e as interpretou com base no processo de translocalização e realocização, pautando essa análise nos escritos de Blommaert (2010) quanto à ampliação do entendimento do que seja o processo de globalização. Ao observar as imagens, noto que a escrita em português (local) é mesclada com a escrita em coreano e inglês (global). As línguas convivem sem que uma tenha a necessidade de sobrepor a outra. Tal estratégia é utilizada pelos comerciantes no intuito de manter aspectos culturais inerentes aos seus locais de origem, uma vez que, mantendo essas características, os imigrantes conservam sua essência.

Outro instrumento de pesquisa utilizado por Rupere foi a entrevista semiestruturada. As gravações auxiliaram no desenvolvimento do conceito de metrolingualismo e translinguagem, que por meio das investigações, a compreensão de fatores ideológicos e culturais ligados à língua em movimento. Com base no trabalho em questão, interpreto que no âmbito da Feira Central de Campo Grande MS, embora

ainda de forma parcial, que os conceitos defendidos por Canagarajah (2013), Blommaert (2010), Canclini (2013), Pennycook (2015), Shohamy (2012), entre outros estão presentes no local da pesquisa. Nesse sentido, faço referência aos escritos de Shohamy (2012) no que tange às paisagens linguísticas dispostas na Feira. Tais imagens (paisagens) estão dispostas de forma organizada e com a intenção de chamar a atenção do público que ali frequenta, tanto brasileiros, quanto estrangeiros.

Por fim teço considerações sobre a dissertação de Dias (2017). O autor discutiu sobre os sentidos produzidos no *Facebook* por estudantes surdos da educação básica de Mato Grosso do Sul. O estudo identificou as translinguagens presente nas interações dos surdos na referida rede social, bem como analisou os sentidos que elas tomam por eles.

2.8.1.2. UNICAMP

O primeiro trabalho que apresento é o de Silva (2018). A autora propôs uma reflexão acerca de algumas implicações da superdiversidade em território nacional, no que tange, especificamente, à presença de alunos oriundos de famílias de imigrantes bolivianos em uma instituição escolar pública de educação infantil em Carapicuíba, município da Região Metropolitana de São Paulo. Para isso, ela discorreu sobre os conceitos de representação e de identidade cultural, além das particularidades do comportamento de sujeitos bi/multilíngues, detendo-me, nesse percurso, nas noções de repertório comunicativo e de práticas translingues.

Em relação aos dados, a autora realizou um estudo de caso em uma escola no município de Carapicuíba. Foi analisado os perfis sociolinguísticos dos pais entrevistados e suas representações que sugerem a existências de certas políticas linguísticas familiares, bem como as narrativas das professoras sobre seus alunos provenientes de famílias de imigrantes bolivianas e o quê suas falas sugerem a respeito de suas práticas pedagógicas.

A partir da minha leitura, interpreto que pais das crianças participantes da pesquisa valorizam, sobremaneira, a instituição escolar e, sobretudo, o ensino da língua portuguesa, já que o ‘domínio’ dessa língua é representado tido como fundamental para a consecução dos objetivos de seus Projetos Migratórios (BAENINGER, 2012; PRETURLAN, 2012). Essa percepção me fez entender que a implantação de práticas

pedagógicas calcadas nos princípios de uma Pedagogia Multilíngue (GARCÍA, 2009; GARCÍA e FLORES, 2012) pode ser tarefa muito mais difícil e conflituosa do que me pareceu à primeira vista.

O outro trabalho que retrato é a tese de Megale (2017). Nela, a autora teceu considerações sobre a falta de legislação específica para o ensino bilíngue de elite brasileiro e como 06 professores que atuam em escolas internacionais ou em escolas bilíngues brasileiras narram a si mesmos e posicionam-se em relação à sua identidade profissional. Os dados gerados foram analisados sob os conceitos de posicionamento (DAVIES; HARRÉ, 1990), pistas indexalizadoras (WORTHAM, 2001), fronteiras simbólicas (VAN HOUTUM, 2011; BRAMBILLA, 2014), cultura (KRAMSCH, 1998; 2001; 2013), interculturalidade (MAHER, 2007a; CANDAU, 2008), repertório linguístico (BUSCH, 2012; 2015) e sujeito bilíngue (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007b).

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

CAPÍTULO 3 – OLHARES SITUADOS SOBRE ENSINO BILÍNGUE NA HAPPY SCHOOL

Neste capítulo discuto os dados da pesquisa, que, conforme mencionado na introdução, foram gerados em uma turma do 5º ano e uma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue particular de Campo Grande-MS. Relembro o leitor que a metodologia utilizada nas análises é a epistemologia da emergência, a qual, segundo Somerville (2008), não segue uma lógica linear, mas vem de um lugar de não saber, informado pela intuição e capacidade de resposta. Antes das análises haviam alguns objetivos pré-definidos, mas ao adotar a emergência, pudemos considerar outros desdobramentos a partir do material coletado. Isso não significa que não tentaremos responder os objetivos propostos neste trabalho, mas também consideramos outros aspectos que são tão importantes quanto. Para lembrá-lo, os objetivos deste pesquisa foram (i) identificar e compreender a política linguística da escola e de que maneira os participantes a interpretam e (ii) investigar se e como as práticas translíngues podem emergir na interação entre os sujeitos em uma sala de aula bilíngue português-inglês.

Feitas tais considerações, apresento a seguir o que surgiu durante as análises. Por meio da percepção adquirida ao longo de todo estudo teórico, organizei os momentos analisados em três emergências, as quais irei discorrer em subseções. Ressalto que o intuito dessa organização é apenas para fins didáticos e de melhor leitura, não temos como finalidade categorizar ou canonizar as análises aqui feitas.

3.1. Emergência 01: paralelo monolíngue no ensino bilíngue

Antes de apresentar os dados, convido você para as seguintes reflexões e considerações teóricas. Qual a perspectiva de bilinguismo adotada no ensino bilíngue de uma escola bilíngue? Conforme vimos no capítulo 2, isso varia de acordo com o contexto específico. Por outro lado, segundo Garcia (2009) pensar em educação bilíngue no século XXI é pensar em um bilinguismo dinâmico, uma vez que o século XXI é “marcado pelo movimento, integrando tempo e espaço das línguas e culturas” (GARCIA, 2009, p. 112)⁹. Desde modo, um dos aspectos que observei durante as aulas,

⁹ “The twenty-first century is about movement, a dynamism that through technology enable simultaneity in space and time of languages and cultures” (GARCIA, 2009, p. 112).

foi como o bilinguismo presente naquele contexto pode refletir uma perspectiva monolíngue, mesmo que inserida em uma prática de ensino bilíngue. Vejamos a seguir alguns momentos que está questão emergiu.

Início análise com um trecho de um momento de atividade em grupo. A aula era de *math* e os alunos foram divididos em grupos para fazer a tarefa proposta pelo professor. Um dos alunos estava comentando sobre a quantidade de meninos e meninas por grupo.

Aluno: Olha, ali têm 4 meninos e 2 meninas;
 Teacher Arthur: There are 4 boys and 2 girls;
 Aluno: Isso! There are 4 boys and 2 girls. E ali tem 04 boys.
 Teacher Arthur: And there are 04 boys.
 Aluno: And there are 04 boys

Mesmo tendo entendido a fala do aluno, o professor pediu que ela repetisse o que havia falado em português em língua inglesa. A fala do aluno em português foi desconsiderada, como se não houvesse sentido ou espaço naquele momento, pois a aula em questão era em inglês. Segundo Heller (1999) a escola apresenta certas normas de linguagem utilizadas para monitorar e moldar a produção linguística dos alunos. Notamos no trecho acima, que o professor faz uso dessa norma por meio de uma técnica chamada *request*, na qual é falado na língua alvo – neste caso inglês – o que o aluno disse na língua materna – nesse caso o português – e o mesmo deve repetir na língua alvo. Situações como essa estavam presentes em todas as aulas nas quais eu acompanhei, várias vezes inclusive. Em um momento informal, perguntei ao professor o porquê da técnica e ele respondeu:

Teacher Arthur: desde o treinamento somos orientados a utilizar o *request* como estratégia para que o aluno utilize ao máximo o inglês. Temos que fazer isso em todos os momentos que os ouvimos falar em português. Às vezes é difícil, pois são muitos alunos falando ao mesmo tempo, mas sempre que percebo tendo seguir a metodologia.

A partir dessa fala notamos que o professor precisa estar atento ao uso português para que possa utilizar as técnicas e estratégias da metodologia pré-estabelecida, retomando a ideia de monitoramento apresentado por Heller (1999). Para a autora, essa questão é tão presente na escola que os alunos procuram meios de se manifestarem em outra língua que não seja o inglês. Esses meios ela chama de espaços, que não são necessariamente geográficos. Os espaços oficiais e públicos da escola são chamados de “*front-stage space*”, enquanto os lugares privados são chamados de “*back-stage space*” (HELLER, 1999, p. 122). No contexto dessa pesquisa, o *front-stage*

space são as aulas do bilíngue, ou seja, os momentos que os alunos têm com o professor bilíngue. Nesses momentos os estudantes já sabem que precisam falar em inglês, e caso precisem conversar em português, fazem isso no *back-stage space*, isto é, cochichando entre eles ou utilizando a língua nos intervalos e em outras aulas. Vejamos a seguir outro trecho do mesmo grupo ainda na atividade anteriormente mencionada:

[grupo 1 comemorou o ponto feito no exercício]

Aluno 1: aquele grupo está perdendo;

Aluno 2: não, vocês estão na frente só por um ponto;

Aluno 1: mas eu sei que todo mundo vai ganhar;

Teacher Arthur: ei! [chamando a atenção do aluno 1]. Ok, if the group speaks in Portuguese and if I see, it's not "teacher, fulano is speaking in Portuguese", I don't care. But if I see the group speaking in Portuguese, the group is going to lose one point, ok? [olhando para os dois alunos que iniciaram a conversa em português e franzindo as sobrancelhas] ok?

Além da questão do monitoramento apresentado anteriormente, notamos neste trecho que o professor tem a autoridade de controlar os turnos de conversa, ou seja, ele é quem considera quais serão as interações válidas, bem como a qualidade dela. Outra vez percebemos uma perspectiva pejorativa do uso do português, mesmo em uma sala dita bilíngue. Para Heller (1999) tal situação pode ser chamada de ideologia do bilinguismo como um paralelo monolíngue. Nesta perspectiva, discutido também por Garcia e Wei (2014), há a separação entre as duas línguas – português e inglês – de acordo com o professor e ou hora do dia na escola. Nos momentos com o professor do bilíngue, os alunos já sabem que devem interagir apenas em inglês, e que as manifestações em português devem ser feitas sem que o professor veja/escute – *back stage space*.

As discussões apresentadas chama a atenção para outro ponto: o tipo de bilinguismo empregado neste contexto. Conforme mencionei na introdução, a escola, objeto de estudo desta pesquisa, é privada e desde 2018 implantou o ensino bilíngue na educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Em um encontro com a Amanda¹⁰, uma das responsáveis pela escola, perguntei o que as fizeram pensar em trazer o bilinguismo para a escola. Nas palavras dela:

Ana, estamos vivendo em um mundo que o inglês está presente em todo lugar. Muitos pais têm procurado esse diferencial nas escolas, as instituições têm se qualificado cada vez mais e retomado a responsabilidade do ensino de inglês. Precisávamos nos manter dentro

¹⁰ Nome fictício. O verdadeiro nome foi ocultado a fim de apresentar a identidade da participante.

desse mercado também. Foi muito tempo de conversa e diálogo até a decisão de nos tornarmos bilíngue, um projeto que exigiu muitas reuniões e reflexões.

A partir dessa fala vemos a preocupação da Amanda e das demais colaboradoras em acompanhar as mudanças em relação ao ensino de inglês na escola. Por outro lado, gostaria de problematizar alguns pontos sobre o trecho acima. Quando questionei a motivação em trazer o ensino bilíngue para a escola, não mencionei uma língua específica. Porém, ao me responder, Amanda logo interpretou que o bilinguismo que estava me referindo era a língua inglesa, e que essa língua deveria ser adota por ser a língua “presente em todo o lugar” (AMANDA, 2019, entrevista). Essa visão é fruto de uma invenção da língua por parte de um processo colonial e nacionalista (MAKONI; PENNYCOOK, 2006). Para os autores, o inglês como língua franca é uma criação promovida para beneficiar o capitalismo global e a ideologia neoliberal. Corroborando para esse pensamento, podemos relacionar a esperança da Amanda em matricular novos alunos para a escola a partir de uma proposta bilíngue inglês, por exemplo.

O bilinguismo adotado nesta instituição é o que tem sido chamado na literatura de bilinguismo de prestígio ou elite (GARCIA, 2009; GARCIA; WEI, 2014). Neste tipo de bilíngue, é ensinada uma língua majoritária a estudantes de uma classe social considerada privilegiada. Diferente de um bilinguismo emergente, por exemplo, a comunidade não vê a necessidade de implantar um ensino bilíngue por receber imigrante e/ou refugiados, mas é mais uma questão de status, ter contanto com a língua dita de prestígio. Percebemos isso na fala da Amanda, quando ela diz que a escola tornou-se bilíngue inglês, pois havia uma busca dos pais e a escola estava perdendo espaço no mercado por não oferecer este diferencial.

Conforme vimos no capítulo 2, Lambert (1974) propôs duas perspectivas de bilinguismo, o subtrativo e o aditivo. O primeiro acontece quando a escola substitui e desvaloriza a língua materna dos alunos que falam uma língua minoritária pela língua majoritária. Já no segundo, a “língua da escola” (GARCIA; WEI, 2014) é adicionada sem perda à primeira língua. De acordo com os autores, a educação bilíngue de elite utiliza uma abordagem aditiva no ensino da língua majoritária como meio de instrução. Ressalto que, apesar de termos visto que o português não é permitido nas aulas bilíngues foco desta pesquisa, não há uma desvalorização da língua, tanto que ela é utilizada em outras aulas e momentos de interação dos alunos. Em outras palavras, as línguas parecem funcionar separadamente e há um professor que ministra aulas em

inglês e outro que é responsável pelas disciplinas ministradas em português. A escola compartilha o uso das duas línguas, ou seja, eles têm como proposta que os alunos adicionem mais uma língua ao seu repertório e, ao mesmo tempo, garantem o desenvolvimento do português. Convido você, leitor, a analisarem a seguinte fala de um aluno do 2º ano.

Teacher Rebeca: guys, let's organize the class because soon the teacher will be here.

Aluno: outra *teacher*? [expressão de espanto]

Teacher Rebeca: another teacher?, repeat.

Aluno: another teacher?

Teacher Rebeca: No, it's your teacher, teacher Carol¹¹.

Aluno: oh, teacher, Carol é a prof, no teacher. Teacher *is* you.

Neste trecho, o aluno mostrou-se **surpreso** ao ouvir a *teacher* – professora do bilíngue – chamar a professora Carol – professora das demais disciplinas – de *teacher*. Para ele, apenas a docente que leciona inglês pode ser chamada assim. Mais uma vez vimos o quão forte é a separação das línguas. Mesmo sabendo que *teacher* significa professora, o aluno não faz sentido do termo com a docente de outras disciplinas, e fez questão de deixar bem claro que Carol “é a prof” e não *teacher*, por não trabalhar com inglês.

Outro ponto que acho importante destacar da fala do aluno acima é em relação à última frase dele – *teacher is you* –. Ele não conjugou corretamente o verbo *to be*, utilizando *is* no lugar de *are*. Gramaticalmente a frase não está correta, porém ela apresenta sentido e entendimento. Erros gramaticais foram comuns nas duas salas que eu acompanhei durante o período de geração de dados. Os alunos, em sua maioria, estão preocupados em se comunicar e para isso utilizam os recursos linguísticos que têm e conhecem, mesmo que as estruturas não estejam de acordo com a gramática. Nesse sentido, Canagarajah (2013, p. 190) afirma que “não levam necessariamente a romper com as regras gramaticais o tempo todo”. O que é importante para o autor é desenvolver uma postura crítica com relação à constituição das normas e o uso da língua em relação a seu contexto.

Na produção escrita dos alunos também pude perceber a mesma situação. A seguir apresento um exemplo de um texto produzido por um aluno do 5ºano. Nesta

¹¹ Nome fictício. O nome verdadeiro foi alterado a fim de preservar a identidade da professora.

atividade, os alunos escreveram sobre um filme que assistiram. Eles deveram contar sobre a história, destacando os personagens e depois fazer um desenho sobre.

Figura 4 - Produção escrita aluno 5º

WRITTEN PRODUCTION

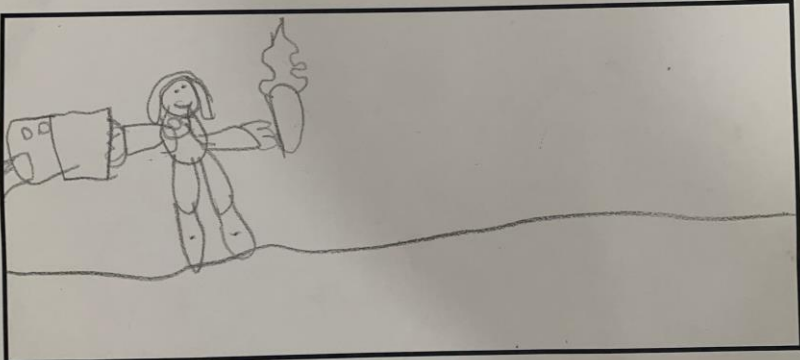
THEME:

Mulan dressed as a man to
 fight in Chinese army. She
 saved her father and
 won the war. She was
 given a medal and a
 sword.

DRAWING

COPY IT OVER:

Mulan dressed as a man to
 fight in Chinese army. She
 saved her father and
 won the war. She was
 given a medal and a
 sword.



Fonte: produzida pela autora (2019)

No primeiro espaço, o aluno escreveu o que foi pedido na atividade: quem é Mulan e o que ela fez. Repare que ele usou palavras que nem sempre estavam corretas, além de utilizar recursos em português para redigir o texto, como, por exemplo, “bravamente”. Após finalizar o desenho, os textos foram entregues ao professor para que pudesse fazer as correções necessárias. Depois os alunos recebiam o material de volta para fazer a reescrita de acordo com as sugestões do professor. Perguntei ao professor o porquê dessa estratégia, e ele disse:

Teacher Arthur: a princípio o foco é que os alunos se comuniquem, se está certo ou não é outra coisa. Quando o aluno fala, por exemplo,

deixamos ele falar e corrigimos com os *requests*. Nas atividades escritas também. Primeiro ele escreve como acha e depois fazemos a correção, mas sem dar muito enfoque aos erros, pois o objetivo é a comunicação.

Com base nos dados apresentados, inferimos que a metodologia utilizada neste modelo aditivo de bilinguismo é voltada para a aquisição de segunda língua, pois o foco é na abordagem comunicativa. Segundo Richards (2006), esta abordagem questionou a gramática, visto que as quatro habilidades linguísticas envolviam um estudo bem mais amplo que apenas a competência gramatical. É necessário esclarecer que a importância da competência gramatical não foi excluída, mas a intenção era que esta competência e as demais, fossem utilizadas de maneira a criar um aspecto comunicativo. Embora a competência gramatical fosse necessária para a produção de sentenças gramaticalmente corretas, a atenção se voltou ao conhecimento e às habilidades necessárias para usar a gramática e outros aspectos linguísticos de maneira apropriada para diferentes finalidades comunicativas.

Mais uma vez percebemos o carácter separatista das línguas, reforçando a afirmação feita no começo desta seção sobre o paralelo monolíngue em um contexto de educação bilíngue. Dialogando com García (2009), este modelo não supre as necessidades dos alunos do século XXI, pois o presente momento é marcado pelo movimento, dinamicidade promovida pela tecnologia que possibilita a simultaneidade das línguas e suas culturas no tempo e espaço. Uma educação monolíngue não oferecia aos alunos que vivem um dinamismo linguístico as oportunidades de se desenvolverem social e cognitivamente. Educação bilíngue precisa fazer mais que simplesmente alterar ou manter uma língua minoritária ou adicionar uma língua de prestígio; precisa atentar-se para a própria dinâmica do bilinguismo.

Para com que essa educação bilíngue tenha esse carácter político, integrador e transformador, Garcia e Wei (2015) afirmam que apenas por meio da translíngua é possível trabalhar os designs globais de nação-estado e seus respectivos sistemas de educação, bem como a história local das pessoas com diferentes línguas. Isso faz com que os alunos desenvolvam o bilinguismo, e construam significados juntos nas interações.

A exemplo disso, em uma das aulas do professor Arthur, um dos alunos começou a espirrar várias vezes ao lado de uma colega. Ela olhou para o menino e disse “*Oh, my God, stop, espirration*”. Uma colega que estava ao lado sorriu e disse “*it’s*

sneezing”. Logo em seguida, a primeira aluna disse para o primeiro colega “*sneezing, stop, sneezing*”. A aluna não havia nenhuma palavra para “*sneezing*” e usou “*espírration*” no lugar. A translanguagem permitiu que ela se comunicasse com os demais estudantes, e também adquirisse um novo léxico sem intervenção do professor. A translanguagem nessa interação possibilitou o aprendizado e autonomia da aluna. Para continuar nessa linha de pensamento, convido o leitor a analisar a figura a seguir.

Figura 5 - Árvore figueira-de-bengala



Fonte: Chaovarut Sthoop¹²

Nesta figura vemos uma figueira-de-bengala, conhecida também por *banyan tree*. Suas raízes são extensas, sendo quase impossível identificar qual é sua raiz primária. Elas se unem, formando um emaranhado que sustenta o tronco da árvore. Garcia (2009) utiliza essa mesma imagem para representar o bilinguismo dinâmico. Segundo a autora, a figueira-de-bengala- precisam de uma árvore hospedeira para germinar suas sementes e enviar as raízes para de baixo da terra. Essas raízes se unem com a árvore hospedeira, cercando e envolvendo-a. O mesmo acontece no bilinguismo dinâmico. As interações emergem na comunicação com os outros falantes de línguas diferentes. No trecho acima, por exemplo, a aluna utilizou seu repertório linguístico, que estava entrelaçado com o inglês. Sua colega, ao ouvi-la, deu sequência a raiz comunicativa, unindo língua e propósito comunicativo.

¹² Disponível em < https://www.123rf.com/photo_20608397_closeup-of-banyan-tree-roots.html>

Após identificarmos e discutirmos como se dá a proposta de ensino bilíngue no contexto desta pesquisa, apresento na seção a seguir qual é a política linguística da escola com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da *Happy School* e no documento de apresentação de implantação do programa bilíngue da *Be Bilingual*.

3.2. Emergência 02: política linguística na *Happy School*

Conforme discutido na introdução e capítulo 2 desta dissertação, há duas propostas de educação bilíngue no Brasil: uma para indígenas, respaldada pela Constituição Brasileira de 1988; e outra para surdos, assegurada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Verifica-se, também, grande crescimento das escolas bilíngues, em especial daquelas com aulas em português e em inglês. Esse fenômeno é bastante divulgado e explorado pelos meios de comunicação, o que faz, como já mencionado, com que essa modalidade de Educação Bilíngue seja comumente considerada como “a Educação Bilíngue do Brasil”. Quanto à segunda questão levantada – a falta de regulamentação clara para o funcionamento das escolas bilíngues –, é importante ressaltar que ainda não há lei específica em âmbito nacional. Os governos do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, porém, lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta de Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica de seus territórios.

Nesse sentido, os documentos a serem analisados nesta seção não são matérias oficiais utilizados no estado de Mato Grosso do Sul. Um é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual foi feito em conjunto com os colaboradores da *Happy School*, e o material de divulgação disponibilizado pela empresa *Be Bilingual*, companhia terceirizada responsável pela implantação do ensino bilíngue na instituição. Porém, antes de iniciar a análise, apresento a seguir um pouco mais sobre política linguística.

A área de Política Linguística é um campo relativamente novo se comparado às outras áreas dos Estudos da Linguagem. É considerado um campo de investigação interdisciplinar, originando-se inicialmente, como uma das vertentes da Sociolinguística. Ricento (2006) afirma:

Enquanto a Política Linguística tal como um campo organizado de estudos é uma área relativamente recente, os temas explorados hoje

nas pesquisas em Política Linguística têm sido tratados numa ampla gama de disciplinas nas Ciências Sociais e Humanas ao longo dos anos (RICENTO, 2006, p. 19).

Para propor políticas específicas, os estudiosos precisam demonstrar empiricamente e conceitualmente os benefícios sociais, as implicações e os custos de tais políticas e a melhor maneira de se comprovar tais questões e alcançar a implantação de determinada política é trazer dados empíricos de uma ampla gama de disciplinas que possam ajudar a sustentar as direções da política sugerida. Por isso, podemos afirmar que a Política Linguística é uma área que se utiliza e, acima de tudo, conta com outras áreas do conhecimento (RICENTO, 2006; McCARTY, 2011).

Outro ponto importante da Política Linguística (a partir de agora utilizarei PL para referir à Política Linguística) é que ela existe mesmo onde não está explícita em um documento específico. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm PL formais ou escritas em documentos, portanto a natureza delas são frutos de estudos sobre suas crenças e práticas. E, muitas vezes, mesmo com documentos instituindo uma determinada PL para alguma comunidade ou nação, não há garantias de que tais políticas serão, de fato, implantadas. Além disso, Shohamy (2006) afirma que a Política Linguística de um país nem sempre reflete a real PL em funcionamento, o que, de acordo com esse modelo ampliado, chamado de Política Linguística oculta ou de fato. A autora desenvolve um modelo capaz de explicar o funcionamento de tais políticas, fundamentando-se no conceito de mecanismo ou dispositivo de Política Linguística. De acordo com Ribeiro da Silva (2011, p. 51):

Segundo a autora, os mecanismos são os canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade. Portanto, eles incorporam as agendas ocultas da Política Linguística e atuam em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita. A Política Linguística oficial, expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 51)

Schiffman (1996) também discute a distinção entre Políticas Linguísticas explícitas e implícitas. Para o autor, as PL explícitas são aquelas que se referem a documentos escritos, à legislação oficial sobre as questões linguísticas, aos padrões linguísticos, aos currículos, exames e testes e outros documentos. As PL implícitas são as regras linguísticas não oficiais ou formalizadas, mas que cotidianamente manifestam-

se em práticas e sanções sociais. Afirma ainda que, quando um país não tem uma Política Linguística explícita, isso não significa que não tenha uma implícita. Quanto aos mecanismos delas, é por meio dos mesmos que as reais PL de uma comunidade se manifestam e podem ser apreendidas e problematizadas e daí surge a importância de se analisar o funcionamento social de tais mecanismos. As reais Políticas Linguísticas, ou Políticas Linguísticas de facto, são criadas pelos mecanismos e, ao mesmo tempo, eles a manifestam. Os estudiosos e pesquisadores da área de PL precisam entender a necessidade da conscientização acerca de como o uso de tais mecanismos cria e influencia as reais PL da sociedade contemporânea.

A partir da discussão apresentada acima, teço agora sobre a perspectiva linguística da escola e a sua relação com o modelo de ensino bilíngue adotado pela instituição. No texto do (PPP) da *Happy School*, pode-se perceber que o termo ‘línguas estrangeiras’ é o escolhido para se referir às línguas ensinadas na escola. Esse termo é amplamente utilizado no meio educacional, além de ser também adotado por alunos e professores da escola. A escolha semântica nos remete à discussão de Block (2003) sobre a ideologia subjacente ao uso do termo ‘língua estrangeira’ e também ao uso de outros termos, como ‘segunda língua’ e ‘língua nativa’. Block critica o conceito de ‘língua nativa’ presente em definições sobre ‘língua estrangeira’, pois esse conceito reifica a existência de uma ‘língua não-nativa’ a ser aprendida no local em que a ‘língua nativa’ do aluno é a dominante.

Outro aspecto relacionado ao conceito de língua nativa e como isso é visto pela escola é o ideal que esta perspectiva possui. Ao determinar que um padrão nativo de fala, há outros juízos de valores englobados nesse discurso. Corroborando com essa ideia, García (2015) afirma que ao pensar em “falantes nativos”, remete-se a ideia de indivíduos brancos, de classe média e educados, desconsiderando que os grupos minoritários – seja por aspectos sociais ou econômicos – também são nativos. Gostaria de citar uma situação que aconteceu durante a geração de dados que se relaciona com o que vem sendo discutido neste parágrafo. Em uma das aulas no 5º os alunos receberam a visita de duas crianças inglesas. As crianças são da família e uma das professoras da escola e ela sugeriu a visita. Quando os alunos receberam a notícia da visita, elas ficaram *over-excited* e fizeram as seguintes perguntas para o professor Arthur:

Aluno 1: teacher, eles são gringos mesmo?

Aluno 2: eles são iguais a gente?

Aluno 3: teacher, eles são ricos, né?

Aluno 4: Oh my God, teacher, será que eles vão entender meu inglês?

As perguntas acima possibilitam espaços para várias interpretações. A que trago aqui se assemelha ao que foi dito por García (2015). Por serem nativos, a ideia que os alunos tinham eram de crianças brancas, economicamente privilegiadas e que não entenderiam o inglês falado por eles, pois os convidados eram nativos e por isso a língua falada por eles deveria ser “melhor”.

Teço agora outro ponto desta análise documental. A proposta de implantação da *Be Bilingual* também apresenta uma perspectiva de língua enquanto sistema e foco na fluência do idioma. Em seu texto a proposta fala em “desenvolver rapidamente a fluência na língua”, “aprendizagem subconsciente que leva á fluência no idioma” e “modelo que integra o uso do idioma estrangeiro a conteúdos de disciplinas” (BE BILINGUAL, 2013, p. 3). A preocupação com a fluência do idioma estrangeiro, segundo García (2015), vem de um padrão nativo, o qual busca desenvolver a língua igual ou o mais próximo do falante nativo. Nessa visão, para a autora, o aluno que não atingi esse grau de proficiência tem seu sistema linguístico considerado “deficiente” (GARCÍA, 2015, p. 222).

Para continuar essa discussão, convido o leitor a analisar a figura 06

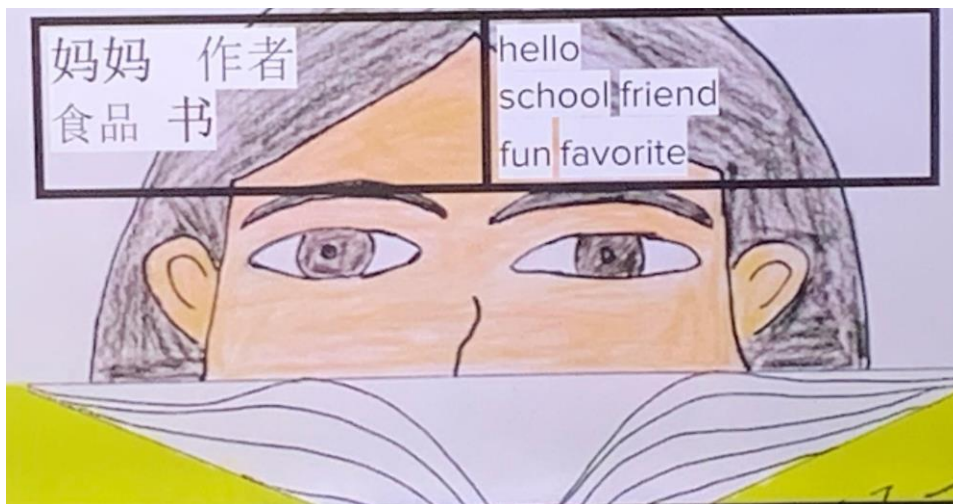


Figura 6 - Representação monolíngue do sujeito bilíngue

Fonte: Vogel, 2019

Na imagem acima vimos códigos que representam línguas nomeadas distintas. Ao tomar como base ou ideal o grau de proficiência dos alunos, a língua é tratada como um sistema com estruturas prontas que podem ser adicionadas em um processo linear. Pelo contrário, a língua emerge das relações entre os sujeitos, os quais não possuem a língua, mas sim a constroem na negociação de sentidos. Assim, dialogando com García (2015),

os alunos bilíngues não podem ser mensurados por padrões monolíngues, pois eles desenvolvem práticas de linguagens complexas com foco na comunicação.

Na seção seguinte, apresento os aspectos de translinguagem que emergiram nas interações durante a geração dos dados.

3.3. Emergência 03: sala de aula translíngue

Nesta seção apresento os momentos de translinguagem que emergiram durante as aulas bilíngues de uma turma de 5º ano e outra de 2º ano. Aqui analiso os trechos de algumas interações em sala de aula buscando a emergência da translinguagem e discuto as interfaces com as pesquisas de Canagarajah (2013), Garcia e Wei (2014), Lucena (2018) e Rocha e Maciel (2015). Começo trazendo a fala de Canagarajah (2013) sobre a competência translíngue. Para o autor, ela não constitui de competência gramatical, mas sim de competência performativa. Assim, o desafio em adotar a translinguagem é romper com conceitos pré-definidos pela orientação monolíngue. Um dos aspectos que observei durante as aulas, foi a postura dos professores frente ao uso de todo o repertório linguístico dos alunos. O uso do português não era aceito nas aulas, sendo o inglês a língua alvo, como se os alunos fossem constituídos de dois cérebros monolíngues. Vejamos o seguinte trecho de uma de *Science*, na qual o professor estava explicando as instruções de uma atividade.

Teacher Arthur: Guys, let's talk about the rule to this activity
[enquanto escrevia a regra na lousa, os alunos começaram a falar o que pensavam que seriam as regras]

Aluno 1: no conversation

Aluno 2 [ao mesmo tempo]: hashtag no how do we say

Teacher Arthur: no, just hashtag no Portuguese [terminou de colocar na lousa “#NOPORTUGUESE”]. Guys, seriously, I'm not kidding. I don't want to listen to Portuguese. Is that clear? No Portuguese, you guys know how to say that [os termos sobre cadeia alimentar, tema da aula] in English and if you don't know you can ask me. Okay?

No excerto acima, observo mais uma vez a não aceitação do uso do português em sala, reforçando a ideia de dois monolíngues em um aluno bilíngue (GARCIA, 2009). Por outro lado, em alguns momentos os alunos translinguavam a fim de construir sentido. Muitas vezes eles precisavam se comunicar e não tinham repertório em inglês,

mas traziam com eles um repertório linguístico completo em português que os ajudavam a falar e expressar o que desejavam. Nesse sentido, segundo Garcia e Wei (2014), a translinguagem é utilizada para permitir que os alunos façam sentido e aprendam. Na visão dos autores, os contextos e situações que surgem nas zonas de contato provam uma transformação nas noções de linguagem tradicional. Diante do exposto, apresento aspectos de translinguagem no seguinte recorte de interação entre um aluno em um jogo realizado no pátio da escola. O professor separou os alunos em *herbivore* e *carnivore*. O objetivo do jogo era representar o funcionamento de uma cadeia alimentar. Alguns alunos eram plantas e outros animais e apenas um aluno era um animal específico, herbívoro ou carnívoro

Aluno 1: oh my God, I'm going to get everybody.

Aluno 2: No, I'm fast.

Aluno 1: aé? [correu mais rápido e alcançou o outro aluno]. I got you! I ganhei!

Teacher: Portuguese? It's I won, repeat.

Aluno 1: I [fez o gesto de comemoração com as mãos e não falou "won"].

Teacher Arthur: [olhou para o aluno com uma expressão de reprovação, mas não chamou a atenção do aluno].

No recorte agora transcrito, observo que o aluno preferiu usar a linguagem corporal para expressar a frase "I won". Ele sabia como falar a frase e inglês, mas para ele, naquele momento, fazia mais sentido utilizar o gesto. Ao olhar para esse excerto pelas lentes da translinguagem, percebe que para este sujeito social inserido no contexto de jogo com os colegas de sala, a produção de sentido era muito mais significativa se ele se expressasse com o repertório da linguagem corporal. Se ele optasse por dizer "I won", talvez não tivesse o mesmo efeito e impacto. Nesse sentido, dialogando com Rocha (2015), o aspecto translíngue implica na reconfiguração constante de normas e repertórios, levando o sujeito a fazer escolhas conforme a sua situação, prática social e contexto.

O mesmo acontece quando os alunos conversam entre eles sobre o conteúdo que está sendo aprendido. Em uma das aulas de ciências, por exemplo, os alunos estavam fazendo uma atividade em grupo sobre cadeia alimentar quando um deles pergunta "Podemos fazer o *shark*, ele é *carnivore*", enquanto o outro respondeu "yes, e depois *a bactéria*". Me parece que o conteúdo para os alunos tenha mais sentido em inglês. Eles sabiam que *shark* é tubarão, mas preferiram usar – naturalmente – esse

termo naquele momento de interação. Trago para essa discussão a metáfora da corrente de (García 2017). A autora compara a translinguagem à corrente de um rio. Alunos bilíngues fazem uso dessa corrente para aprender conteúdo, língua e construir sentido em suas complexas interações. Ela utiliza essa metáfora, pois, a água não é estática e altera seu caminho de acordo com as características do ambiente. O mesmo acontece na sala de aula bilíngue e translíngue. Os alunos combinam espaços sociais com as línguas, que normalmente são praticadas separadas.

Corroborando para esse pensamento, Canagarajah (2011) explica que a translinguagem pode ser um fenômeno espontâneo quando se refere a estudos em contextos escolares. Nessas condições, relata o autor, na maioria desses casos, atos de translinguagem não são provocados pelos professores através de estratégias pedagógicas conscientes o que confirma a espontaneidade do estudo.

Finalizo esta seção com mais um trecho, desta vez a interação é entre o professor e um aluno.

Teacher Arthur: Guys, todas is #NOHOWDOYOU SAY day.

Aluno: Teacher, is there any #Portugueseday?

Teacher Arthut: In my class? Never.

Noto que o português não é aceito nas aulas, mesmo os alunos pedindo para falar. Por mais que essa sala de aula seja monolíngue, os alunos ali falam outras línguas. Ignorar outras práticas linguísticas é ignorar o potencial que os estudantes têm de construir sentido por meio de todos os seus repertórios linguísticos, além de tornar invisível outros modos de interação. Entretanto, tanto na sala de aula do teacher Arthur, quanto na da teacher Rebeca, as crianças transitam entre as línguas entre elas, nos *backstage spaces* (HELLER, 1999).

Nesta seção trouxe algumas interações entre os sujeitos da Happy School e as analisei sob a ótica da translinguagem. Conforme explica Rocha (2015, p. 39), o espaço para a contradição e para o conflito se abre a partir dessa perspectiva. Desse modo, a autora se refere ao desafio de aceitarmos impropriedades, entre outras, como nossas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o professor precisa saber que a diferença em relação à orientação monolíngue é que, segundo Rocha (2015, p. 53), o que deve ser apropriado, não pode ser imposto, tem que ser validado pela prática. Neste sentido, é necessário a adoção de práticas que rompem com conceitos de projetos globais dos Estados nacionais e os sistemas monoglóssicos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aluna: mas por quê só você pode falar português?

Início minhas considerações finais com uma frase dita por uma aluna da turma do 2º ano. Vejo nessas palavras, situações que me levaram a descobrir que ensino bilíngue em contexto de bilinguismo de elite pode ser repensado. Mas até chegar a esses recortes e conclusões, foi um longo caminho percorrido. No momento em que decidi começar o Mestrado na UEMS, não tinha noção da importância da pesquisa. Apesar de ter participado da iniciação científica durante a graduação, ainda não havia internalizado o poder que a pesquisa pode trazer. Quando digo poder, refiro-me ao poder do conhecimento e de transformação que ele traz consigo. A partir de muita leitura, diálogo e caminhos que foram trilhados em conjunto com meu orientador, segui até chegar, agora, às considerações finais. Foi um trabalho árduo, mas que traz muita alegria e satisfação ao ver seu desfecho – ou início para futuras discussões.

Conforme descrito na introdução, nesta pesquisa, acompanhei as aulas em uma escola bilíngue português-ínglês de elite de Campo Grande/MS. Saliento, mais uma vez, que o período de geração de dados foi de 4 meses, sendo as observações feitas em uma sala de 5º ano e outra de 2º ano, ambas do ensino fundamental. Os professores acompanhados foram o Arthur e Rebeca, docentes do ensino bilíngue da escola.

Construção da dissertação: processo emergente

Quando iniciei este trabalho, tinha a percepção de que teria controle sobre o andamento da pesquisa e que ela seria desenvolvida em etapas previamente planejadas. Em outras palavras, imaginava que a pesquisa estivesse restrita aos objetivos, etapas e prazos estabelecidos. Não previa me deparar com situações que levariam a mudanças nesse planejamento, ou ainda que elas fossem capazes de reconfigurar a estrutura do trabalho tantas vezes, como ocorreu. Ao perceber que não era possível moldar os aspectos emergentes durante a investigação, entreguei-me à pesquisa e desisti de tentar encaixá-la em categorias previamente fixadas. Foi nessa fase, em que abri mão de tentar ter o controle sobre o processo que pude —adentrar silenciosamente a cultura do outro e

vivenciar um processo contínuo de apropriação e transformação. Esse agir mais livre e despretenso ampliou minhas possibilidades de aprendizagem e amadurecimento durante o processo colaborativo.

A epistemologia da emergência foi a metodologia que permitiu a organização dos dados levando em consideração não apenas os objetivos deste trabalho, mas também outros aspectos não estavam previstos anteriormente. Escolhi os aspectos de educação bilíngue, que defeni como relevantes para este trabalho e consegui categorizá-los, porém, sempre estavam surgindo novas considerações, uma vez que a emergência de aspectos não pensados para a pesquisa em um primeiro plano só caracteriza o mundo e sociedade que se movimenta (SOMERVILLE, 2008).

Até que chegássemos à pergunta que norteou este trabalho – qual perspectiva de bilinguismo parece reger o ensino bilíngue em uma escola bilíngue de elite de Campo Grande/MS? –foi um longo percurso de discussões, orientações, estudos teórico, bem como um processo de desconstrução sobre meus pré-conceitos sobre o tema e pesquisa científica. O caminho começa no Capítulo 1 “A pluralidade e multiculturalidade brasileira”, onde discorro sobre as línguas minoritárias no Brasil desde o período da colonização. Passo então à educação bilíngue assegurada pela Constituição de 1988, que, por mais que seja garantida por lei, o que vemos no dia a dia é um processo de exclusão.

Continuo a discussão sobre ensino bilíngue no Capítulo 2 “(Com)vivendo com as línguas: do bilinguismo ao translanguismo”. Neste momento da pesquisa, precepeime em desenvolver os aportes teóricos para entender que bilíngue é este que temos no contexto brasileiro e quem é esse sujeito bilíngue. Também apresentei teorias que me auxiliaram a compreender o que é translanguagem e qual a sua relação com bilinguismo. A partir de autores como Garcia (2009), Garcia e Wei (2014), Megale (2012; 2016; 2019), Rocha e Maciel (2015), pude definir conceitos que me permitiram identificar e discutir o tipo de bilinguismo e aspectos de translanguagem que ocorreram nas interações entre os professores e seus alunos.

Pensar o ensino bilíngue por meio de práticas pedagógicas translíngues, com objetivos de ensinar e aprender, no entendimento de Rocha (2015), implicam em inúmeros desafios. Porém, esses desafios, segundo Garcia e Wei (2014), demonstram o potencial que a pedagogia translíngue tem de desenvolver um discurso mais sofisticado, profunda

compreensão de textos, reconhecimento do que os estudantes realmente sabem e ainda incluem as vozes dos alunos das línguas minoritárias.

Apoiada nos pensamentos de Garcia e Wei (2014), Canagarajah (2013) e Rocha e Maciel (2015), aponto que as escolas das regiões onde as culturas e as línguas se misturam, precisam de políticas próprias pois recebem alunos com línguas e culturas diferentes. Nesse sentido, Garcia e Wei (2014), ressaltam que é preciso que os professores se vejam construindo e desenvolvendo as línguas adicionais dos alunos enquanto os educam. A esse respeito, Rocha (2015, p. 54) afirma que o translinguismo abre espaço para perspectivas não delimitadas por binários e para relações menos colonizadoras em termos de língua e cultura.

A partir das leituras e apontamentos que fiz nessa dissertação, observo que o universo que envolve a prática da translinguagem é muito vasto. A leitura de Canagarajah (2013) demonstra um mundo oriental multilíngue, onde essa mistura de línguas não é uma anormalidade. Garcia e Wei (2014) relatam um ensino em mutação, onde as línguas minoritárias estão ganhando visibilidade através de políticas escolares que atendem a essas necessidades. Portanto, reconhecermos que a língua não é um sistema estável e coeso e olharmos através de diferentes posições, mas não deixando de lado os discursos normatizadores, é um desafio que nos leva a romper com limites tradicionais e expressar a igualdade nas zonas de contato, conduzindo a um relacionamento igualitário entre seus habitantes.

Feitas tais considerações, ressalto que as proposições apresentadas consistem na minha percepção, por meio de um olhar situado sócio-historicamente (MACIEL, 2014a; MENEZES DE SOUZA, 2011) e, por essa razão, são verdades situadas, contingentes, passíveis de outras leituras e interpretações.

REFERÊNCIAS

BAKER, Colin; WRIGHT, Wayne E. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Multilingual matters, 6ª ed, 2017.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**. v. 13, n.2, p. 1-22, 2011.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science** 2, p. 499-517, 1935.

BRITZMAN, Deborah P. Decentering discourses in teacher education: Or, the unleashing of unpopular things. **Journal of Education**, v. 173, n. 3, p. 60-80, 1991.

CANAGARAJAH,S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013a.

_____. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. Nova Iorque: Routledge, 2013b.

CANTUARIA, A. L. **Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo**. 2005. 183 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A**, v. 15, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. **Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola**, p. 233-252, 2006.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. Parábola, 2006.

DO COUTO CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Mercado de Letras, 2007.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic description. **Sociolinguistics**, v. 2, p. 1081-1095, 1988.

FREIRE, J. R. B. Nheengatu: a outra língua brasileira. In: STOLZE LIMA, I.; CARMO, L. do (Orgs.). **História Social da Língua Nacional**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 119-149.

FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inéz Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurg, 2012.

GARCIA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELLER, Monica. Alternative ideologies of la francophonie. **Journal of Sociolinguistics**, v. 3, n. 3, p. 336-359, 1999.

HELLER, Monica. **Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography.** A&C Black, 2006.

KLOSS, Heinz. Language rights of immigrant groups. *International migration review*, v. 5, n. 2, p. 250-268, 1971.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, n. 31 Especial, p. 67-95, 2015.

LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2018.

MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 1-7, 1967.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES et al. (Orgs.). **Políticas e Políticas Linguísticas.** Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 117-134.

MARCELINO, M. **O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2.** Tese (Doutorado Linguística) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007.

MEGALE, Antonieta Heyden et al. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2017.

MEGALE, Antonieta. **Bilinguismo e Educação Bilíngue.** Educação Bilíngue no Brasil, p. 13, 2019.

MELLO, H. **O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem, em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue.** 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2002.

McCARTY, T. L. Entry into Conversation – Introducing Ethnography and Language Policy. In: McCARTY, T. L. (Org.) **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2011, p. 1-28.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, v. 17, n. 32, 2012.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, n. 32, p. 31-41, 2012.

OLIVEIRA, G. Plurilinguismo no Brasil repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n.7, p. 19-16, 2009. Disponível em: <<http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>>.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Abingdon: Routledge, 2010.

RIBEIRO DA SILVA, E. [...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**: Exames de línguas e Política Linguística para o inglês no Brasil Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2011.

RICENTO, T. Language Policy - Theory and Practice – an Introduction. In: Ricento, T. (org.) **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 10-23.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 2, 2015.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic Culture and Language Policy**. London, UK; New York, USA: Routledge, 1996. 351p. (The Politics of Language Series).

SHOHAMY, E. **Language Policy – hidden agendas and new approaches**. London/New York: Routledge, 2006.

SOMERVILLE, M (2007). Postmodern emergence. **International Journal of Qualitative Studies in Education** 20(2): 225–243.

TARDY, Christine M. **Beyond convention: Genre innovation in academic writing**. University of Michigan Press ELT, 2016.

VOGEL, Sara; GARCÍA, Ofelia. **Translanguaging**. 2017.

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London; New York: Routledge, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA HAPPY SCHOOL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nós, [REDACTED], diretora da Happy School, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], e [REDACTED], diretora pedagógica, RG Nº [REDACTED] SSP/MS, CPF Nº [REDACTED], autorizamos Ana Paula Simões Pessoa, aluna regular do Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com Nº de matrícula 201800359, RG Nº 2112759, CPF Nº 036.415.351-23, a realizar seu Projeto de Pesquisa “Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha” em nossa Instituição de Ensino. Estamos cientes sobre os procedimentos metodológicos que serão feitos para coleta de dados, tais como, observação e gravação das aulas; realização de entrevistas com professores e coordenadores, além de análise dos documentos e regimentos escolares e autorizamos a realização dos mesmos. Tais procedimentos serão realizados com alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - devidamente matriculados no ensino bilíngue da escola e com a equipe pedagógica e coordenação. O presente projeto tem por objetivo investigar quais práticas translingües podem emergir na interação professor-aluno-aluno em uma sala de aula de ensino bilíngue português-ínglês e identificar e discutir a política linguística da escola e de que maneira os participantes a interpretam.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012 e

obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Campo Grande, 11 de março de 2019

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nos termos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CNPq), RG nº 363.247, CPF nº [REDACTED] e da Resolução nº 201/2013 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CNPq), RG nº 211.259, CPF nº [REDACTED], a Diretora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o nº de matrícula [REDACTED], autoriza a realização do Projeto de Pesquisa [REDACTED] nas unidades de ensino das instituições de ensino. Estamos cientes sobre os procedimentos metodológicos que serão feitos para coleta de dados, tais como [REDACTED] realização de entrevistas com professores e [REDACTED] documentos e registros escolares e autorizamos a realização de procedimentos com alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - devidamente matriculados no ensino bilíngue da escola e com a equipe pedagógica e coordenadora. O presente projeto tem por objetivo investigar quais práticas pedagógicas podem emergir no ensino professor-aluno em uma sala de aula de ensino bilíngue português-ínglês e identificar e discutir a política linguística da escola e de que maneira os participantes a interpretam.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, mantendo-lhes a máxima de privacidade e a máxima de liberdade.
- 3- Assurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e em contatos diretos, de modo a proteger suas identidades, bem como garantir que não utilizamos as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012.

**ANEXO 2 – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
– PROFESSORA ENSINO BILÍNGUE 2º ANO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos**



Projeto de Pesquisa

Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha

Pesquisadora em campo: Ana Paula Simões Pessoa PPGL/UEMS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro(a) professor(a),

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e venho por meio deste convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada "**Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha**". Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação de suas aulas, por um período de 06 (seis) meses, e de entrevista com você e outros participantes da comunidade escolar, além de análise documental. As entrevistas serão feitas com um gravador de áudio. Sua participação é muito importante, uma vez que estarei presente em suas aulas e também pretendo conversar com você sobre as situações escolares cotidianas sempre que for possível.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e discutir como acontecem as práticas de linguagem e como os participantes fazem usos das duas línguas de seu repertório linguístico nas aulas de diferentes disciplinas em que a língua de instrução é o inglês. Pretendo analisar ainda como os participantes interpretam essas práticas de linguagem e como elas se relacionam com a política linguística da escola. Assim, pretendo observar as aulas do ensino bilíngue da turma do 5º ano do XXXXXXXXX [nome do programa omitido por razões de confidencialidade], fazer anotações de falas e diálogos desenvolvidos na sala de aula, e também anotações de situações que possam vir a gerar dados importantes para a investigação.

Este trabalho faz-se relevante pelo aumento da oferta de escolas bilíngues no Brasil e por haver poucos estudos brasileiros nessa área. A contribuição deste estudo para o campo de conhecimento educacional será o aprofundamento da discussão acerca das práticas de linguagem em salas de aula de educação bilíngue e de como essas práticas se relacionam com diferentes perspectivas





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



de bilinguismo.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa você desistir de continuar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, pelos telefones ou e-mails abaixo mencionados:

Ana Paula Simões Pessoa – Pesquisadora em campo
Telefone: (67) 99102-5391
E-mail: anapaulasimoesz@gmail.com

Dr.º Ruberval Franco Maciel – Pesquisador responsável
Telefone: (67) 99241-5509
E-mail: ruberval.maciel@gmail.com

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Prof.º Dr.º Ruberval Franco Maciel
Orientador PPGL/UEMS

Ana Paula Simões Pessoa
Pesquisadora em Campo PPGL/UEMS

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato também com o **Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS** pelo telefone: (67) 3902-2699, via e-mail cesh@uems.br ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, [REDACTED], fui informado e aceito participar da pesquisa "Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha", na qual a pesquisadora Ana Paula Simões Pessoa me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, 09 de abril de 2019

Ana Paula Simões Pessoa

Assinatura do Pesquisador

[Redacted Signature]

Assinatura do Participante da Pesquisa

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR ENSINO BILÍNGUE 5º ANO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



Projeto de Pesquisa

Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha

Pesquisadora em campo: Ana Paula Simões Pessoa PPGL/UEMS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro(a) professor(a),

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e venho por meio deste convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada "**Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha**". Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação de suas aulas, por um período de 06 (seis) meses, e de entrevista com você e outros participantes da comunidade escolar, além de análise documental. As entrevistas serão feitas com um gravador de áudio. Sua participação é muito importante, uma vez que estarei presente em suas aulas e também pretendo conversar com você sobre as situações escolares cotidianas sempre que for possível.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e discutir como acontecem as práticas de linguagem e como os participantes fazem usos das duas línguas de seu repertório linguístico nas aulas de diferentes disciplinas em que a língua de instrução é o inglês. Pretendo analisar ainda como os participantes interpretam essas práticas de linguagem e como elas se relacionam com a política linguística da escola. Assim, pretendo observar as aulas do ensino bilíngue da turma do 5º ano do XXXXXXXX [nome do programa omitido por razões de confidencialidade], fazer anotações de falas e diálogos desenvolvidos na sala de aula, e também anotações de situações que possam vir a gerar dados importantes para a investigação.

Este trabalho faz-se relevante pelo aumento da oferta de escolas bilíngues no Brasil e por haver poucos estudos brasileiros nessa área. A contribuição deste estudo para o campo de conhecimento educacional será o aprofundamento da discussão acerca das práticas de linguagem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



em salas de aula de educação bilíngue e de como essas práticas se relacionam com diferentes perspectivas de bilinguismo.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa você desistir de continuar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, pelos telefones ou e-mails abaixo mencionados:

Ana Paula Simões Pessoa – Pesquisadora em campo
 Telefone: (67) 99102-5391
 E-mail: anapaulasimoesz@gmail.com

Dr.º Ruberval Franco Maciel – Pesquisador responsável
 Telefone: (67) 99241-5509
 E-mail: ruberval.maciel@gmail.com

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Prof.º Dr.º Ruberval Franco Maciel
 Orientador PPGL/UEMS

Ana Paula Simões Pessoa
 Pesquisadora em Campo PPGL/UEMS

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato também com o **Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS** pelo telefone: (67) 3902-2699, via e-mail cesh@uems.br ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa "Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha", na qual a pesquisadora Ana Paula Simões Pessoa me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, 09 de abril de 2019

Ana Paula Simões Pessoa

Assinatura do Pesquisador

[Signature]

Assinatura do Participante da Pesquisa

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADORA / ACESSORA EMPRESA BE BILINGUAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



Projeto de Pesquisa

Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha

Pesquisadora em campo: Ana Paula Simões Pessoa PPGL/UEMS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro(a) coordenador(a),

Sou mestrandia do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e venho por meio deste convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada "Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha". Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação de aulas, do curso sob sua responsabilidade, por um período de 06 (seis) meses, e de entrevista com você, professores e outros participantes da comunidade escolar, além de análise documental. As entrevistas serão feitas com um gravador de áudio. Sua participação, portanto, consistirá em ceder documentos referentes à política linguística da escola e participar de entrevistas.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e discutir como acontecem as práticas de linguagem e como os participantes fazem usos das duas línguas de seu repertório linguístico nas aulas de diferentes disciplinas em que a língua de instrução é o inglês. Pretendo analisar ainda como os participantes interpretam essas práticas de linguagem e como elas se relacionam com a política linguística da escola. Assim, pretendo observar as aulas do ensino bilíngue da turma do 5º ano do XXXXXXXX [nome do programa omitido por razões de confidencialidade], fazer anotações de falas e diálogos desenvolvidos na sala de aula, e também anotações de situações que possam vir a gerar dados importantes para a investigação.

Este trabalho faz-se relevante pelo aumento da oferta de escolas bilíngues no Brasil e por haver poucos estudos brasileiros nessa área. A contribuição deste estudo para o campo de conhecimento educacional será o aprofundamento da discussão acerca das práticas de linguagem em salas de aula de educação bilíngue e de como essas práticas se relacionam com diferentes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



perspectivas de bilinguismo.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa você desistir de continuar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, pelos telefones ou e-mails abaixo mencionados:

Ana Paula Simões Pessoa – Pesquisadora em campo
 Telefone: (67) 99102-5391
 E-mail: anapaulasimoesz@gmail.com

Dr.º Ruberval Franco Maciel – Pesquisador responsável
 Telefone: (67) 99241-5509
 E-mail: ruberval.maciel@gmail.com

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Prof.º Dr.º Ruberval Franco Maciel
 Orientador PPGL/UEMS

Ana Paula Simões Pessoa
 Pesquisadora em Campo PPGL/UEMS

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato também com o **Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS** pelo telefone: (67) 3902-2699, via e-mail cesh@uems.br ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa "Translinguagem na educação básica: um olhar para as práticas de linguagem dos participantes da educação bilíngue de escolha", na qual a pesquisadora Ana Paula Simões Pessoa me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, 09 de abril de 2019

Ana Paula Simões Pessoa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

