

UTILIZANDO PRÁTICAS TRANSLÍNGUES PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO ESCOLAR BILÍNGUE



Ericka Camila de Oliveira Rodrigues

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Ericka Camila de Oliveira Rodrigues

**Utilizando práticas translíngues para facilitar a aprendizagem da língua inglesa em
contexto escolar bilíngue**

Belo Horizonte
2022

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Ericka Camila de Oliveira Rodrigues

Utilizando práticas translíngues para facilitar a aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar bilíngue

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: 3A - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte
2022

R696u Rodrigues, Ericka Camila de Oliveira.
Utilizando práticas translíngues para facilitar a aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar bilíngue [manuscrito] / Ericka Camila de Oliveira Rodrigues. – 2022.
1 recurso online (111 f. : il., grafs., color.) : pdf.
Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 101-104.
Apêndices: f. 105-111.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Bilinguismo – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Utilizando práticas translíngues para facilitar a aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar bilíngue

ERICKA CAMILA DE OLIVEIRA RODRIGUES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 28 de abril de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Orientadora
UFMG

Prof(a). Leina Claudia Viana Juca
UFMG

Prof(a). Isis Rodrigues Pordeus

Belo Horizonte, 28 de abril de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 29/04/2022, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leina Claudia Viana Jucá, Coordenador(a)**, em 29/04/2022, às 21:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ísis Rodrigues Pordeus, Usuária Externa**, em 06/05/2022, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1363515** e o código CRC **CF3A64D3**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre guiar e iluminar meus caminhos e me dar discernimento na tomada de decisões. Sou grata a Deus por me dar força e determinação para vencer os obstáculos e para continuar firme no propósito de concluir esta etapa acadêmica. Obrigada Senhor, por sua graça e misericórdia! É meu escudo, minha rocha e minha fortaleza!

Agradeço aos meus pais Maria da Conceição e Willer Junior, por terem me dado a base necessária para construir meu alicerce na educação e na vida. Sou grata por tudo que fizeram buscando sempre fazer o melhor. Amo vocês!

Agradeço ao meu amado esposo Gustavo Cardoso, por seu amor, seu cuidado, seu carinho e companheirismo. Você foi fundamental para a concretização dessa jornada! Obrigada por ser tão parceiro e ser meu abrigo em todas as horas. Te amo!

Agradeço às minhas amadas filhas Clarice e Cecília, minhas jóias preciosas, por me nutrirem com tanto amor e me fazerem forte nos momentos de insegurança. Amo vocês!

À minha querida irmã Deborah pela amizade e parceria, pelos momentos alegres, por seu apoio e motivação e, principalmente, pelo suporte com as meninas.

Ao longo desta jornada em busca do título de mestre, Deus colocou algumas pessoas em meu caminho que de alguma forma me ajudaram seja com um conselho, uma escuta, uma palavra de encorajamento. Agradeço com muito carinho;

Ao professor Marcel Lima pelas palavras de encorajamento desde os tempos da graduação na PUCMINAS.

À professora Rosana do Espírito Santo, também nos tempos da graduação na PUCMINAS, por me convidar para fazer iniciação científica no grupo de pesquisa ElinC onde pude aprender bastante e conhecer mais a pesquisa em Língua Aplicada. Essa experiência me motivou a seguir os estudos acadêmicos.

À grande amiga Isabelle Rabelo, grande companheira, por me encorajar a dar grandes passos na

caminhada acadêmica.

À professora Dra. Luciane Corrêa Ferreira, minha primeira orientadora, por ter me encorajado no processo de seleção para o mestrado e também, mesmo após a decisão de mudanças de rumo da minha pesquisa ter me aconselhado.

Aos colegas de disciplinas que de alguma forma me inspiraram e contribuíram com meu processo, em especial Thiago Nascimento, Suelen Martins e Natália Alves.

À Luana Marinho pelo suporte com os dados da pesquisa.

À Joyce de Jesus pela arte da capa desta dissertação.

Ao Colégio Santo Agostinho por me dar oportunidade de contribuir com a educação de tantas crianças e de me proporcionar desafios fazendo com que eu seja a cada dia uma professora melhor.

Ao Colégio Santa Maria Minas – Unidade Floresta por ser fundamental a esta pesquisa. Agradeço o ambiente acolhedor e a oportunidade de contribuir com a educação de muitas crianças, me ajudando a crescer como profissional e a desbravar o mundo da Educação Bilíngue.

Por fim, agradeço à minha querida orientadora Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, a quem sou profundamente grata pelos conselhos e direcionamentos mesmo antes de ser minha orientadora. Me senti presenteada quando soube que seria minha orientadora. Você é uma grande inspiração! Um grande exemplo de compromisso, organização, dedicação e ética com o trabalho acadêmico.

Finalmente, agradeço de coração a todos que não foram mencionados aqui, mas que torceram por mim e me enviaram boas vibrações para a conclusão deste percurso acadêmico.

*Ainda que eu fale as línguas dos homens e
dos anjos, se não tiver amor, serei como o
sino que ressoa ou como o prato que retine.
1 Coríntios 13:1*

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola particular na cidade de Belo Horizonte e buscou evidenciar que é possível oferecer ao aprendiz de língua inglesa uma ampliação do repertório linguístico mais significativa, mais respeitosa com sua língua materna e menos colonizadora. Objetivou-se, assim, mostrar que o uso de práticas translíngues por parte dos docentes estimula os alunos a se comunicarem em língua adicional. Para isso, apresento uma reflexão acerca do uso de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) dentro da perspectiva da Translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014). Para alcançar esse objetivo, foram realizadas três gravações de aulas síncronas que ocorreram em ensino remoto emergencial (ERE). Posteriormente, as gravações das aulas foram transcritas para uma análise quantitativa e qualitativa das interações nas aulas. A pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso coletivo baseado nas definições de Stake (1994), pois permite compreender casos individuais que manifestam características comuns a outros grupos. A análise dos dados mostra como práticas translíngues podem estimular os aprendizes a desenvolverem uma comunicação no idioma adicional na sala de aula bilíngue. Os resultados mostram que a sala de aula pode ser um “espaço translíngue” (WEI, 2011). Ou seja, um espaço que é estabelecido pelo professor mostrando aos alunos que é possível comunicar-se naquele espaço por meio da translinguagem, pois cabe aos docentes criar oportunidades de aprendizagem nas quais os aprendizes tenham a ansiedade diminuída e sintam-se motivados para interagir nas aulas utilizando a língua adicional.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Educação Bilíngue; Translinguagem; Práticas Translíngues.

ABSTRACT

This research took place in a second grade classroom from elementary school in a private institution in the city of Belo Horizonte. The study aimed at showing that it is possible to offer the learner of the English language a more meaningful expansion of the linguistic repertoire, which can be more respectful towards the mother tongue and less colonizing. The objective was, thus, to show that the use of translingual practices by the teachers stimulates students to communicate in an additional language. In order to accomplish this objective, I present some reflections on the use of translingual practices (CANAGARAJAH, 2013) as a derivative of the *Translanguaging* perspective (GARCÍA; WEI, 2014). To generate the data, three synchronous lessons which occurred in Emergency Remote Teaching (ERT) were recorded. Subsequently, the lesson recordings were transcribed in order to provide a quantitative and a qualitative analysis of the class interactions. This research was characterized as a case study based on the definitions posited by Stake (1994). The choice was made due to the flexibility of making it possible to understand individual cases in which characteristics that can be common to other groups may be demonstrated. The data analysis shows how translingual practices may stimulate learners to develop communication in the additional language in the bilingual education classroom. That is, a space that is established by the teacher making it feasible for students to communicate in that space through Translanguaging, therefore it is the teachers' responsibility to provide opportunities in which learners have their anxiety diminished and feel motivated to interact in the classes using the additional language.

Keywords: English language teaching; Bilingual Education; Translanguaging; Translingual practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Proficiência Separada / Proficiência Comum (GARCÍA, 2009).....	57
Figura 2- Encontro do Rio Sergipe com o Oceano Atlântico	59
Figura 3-Momento de scaffolding para a atividade da aula 1	73
Figura 4-Atividades do livro didático trabalhadas na aula 1.....	75
Figura 5-Momento “How is the weather?”- aula 2	81
Figura 6-Preposições- Aula 2.....	82
Figura 7-Material necessário para a atividade- Aula 2	84
Figura 8-Atividade da aula 2.....	84
Figura 9-Correção da atividade- Aula 2.....	86
Figura 10- Jogo interativo Bamboozle.....	87
Figura 11-Esculturas	90
Figura 12-Exemplos de esculturas	92
Figura 13-Who wants to be an artist?	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Mudanças na prática pedagógica.....	16
Quadro 2-Quadro teórico de tipos de Educação Bilíngue.....	35
Quadro 3-Modelos de Educação Bilíngue	36
Quadro 4-Requisitos para Professores da Educação Bilíngue/Plurilíngue	39
Quadro 5-Componentes da Abordagem CLIL.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-INTERAÇÕES DISCURSIVAS DA AULA 1	78
GRÁFICO 2-INTERAÇÕES DISCURSIVAS DA AULA 2.....	88
GRÁFICO 3-INTERAÇÕES DISCURSIVAS DA AULA 3.....	96
GRÁFICO 4-Gráficos comparativos	97

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB- Câmara de Educação Básica
CEE- Conselho Estadual de Educação
CEFR- *Common European Framework for Languages*
CLIL- Content, Language, Integrated learning
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNEEI- Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONEEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DCNOEP- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue
ERE – Ensino Remoto Emergencial
GNL- Grupo de Nova Londres
IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBNE- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MERCOSUL- Mercado Comum do Sul
MSB- Movimento Surdo Brasileiro
NEL- Novos Estudos do Letramento
TKTCLIL- Teaching Knowledge Test CLIL
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa e motivação para a pesquisa	20
1.2 Objetivos.....	24
1.3 Organização da dissertação.....	25
REVISÃO DA LITERATURA	27
2.1 Educação Bilíngue: o conceito.....	27
2.1.2 Educação Bilíngue no Brasil.....	29
2.1.3 Modelos de Educação Bilíngue.....	34
2.2 Educação Bilíngue no Brasil: Marcos Legais	38
2.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue	38
2.2.2 Diretrizes Estaduais para a oferta da Educação Plurilíngue no Estado de Minas Gerais.....	40
2.3 Abordagem CLIL.....	42
2.4 A Pedagogia dos Multiletramentos	46
2.5 A Base Nacional Comum Curricular	49
2.6 Justiça social	51
2.7 Translinguagem.....	53
2.8 Práticas Translíngues	60
METODOLOGIA	64
3.1 Natureza da pesquisa.....	64
3.2 Contexto da pesquisa	65
3.3 Procedimentos para a geração dos dados.....	66
3.4 Perfil dos Partipantes	67
3.5 Critérios para seleção e análise dos dados da pesquisa.....	68
3.6 Procedimentos para análise de dados.....	69
CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
CONCLUSÃO	100
5.1 Implicações pedagógicas	101

5.2 Sugestões para pesquisas futuras	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	111
APÊNDICE 1	111
APÊNDICE 2	111
APÊNDICE 3	112
APÊNDICE 4	114
APÊNDICE 5	115

INTRODUÇÃO

O campo de ensino de línguas é marcado por mudanças metodológicas, por novas tendências, e constantes transformações que mobilizam o professor a se atualizar diante das novas demandas (RICHARDS; RODGERS, 2001). Devido a tantas mudanças, o professor de inglês é um profissional que, além de ter que se manter em constante aprendizagem da língua que ensina, que é viva, precisa atualizar-se quanto às várias metodologias de ensino que vão surgindo para se refazer diante de novos métodos de ensino que cativam nos aprendizes uma expectativa de resultados mais rápidos. Para Mattos (2014), um dos grandes estudiosos da atualidade sobre os impactos da globalização no campo da linguagem e do ensino de línguas é Canagarajah (1999, 2005a, 2006). O autor afirma que o crescimento exponencial da língua inglesa no mundo, especialmente nos contextos em que essa língua é usada como “língua de contato transnacional” (Canagarajah, 2006, p.198 *apud* MATTOS, 2014, p. 104), ou língua franca “afeta profundamente todos os elementos envolvidos: as práticas de ensino, os professores de línguas, os aprendizes, os materiais de ensino, e as identidades geradas na nova língua” (MATTOS, 2014, p. 104).

Nesse sentido, segundo Mattos (2014) “os profissionais de ensino de línguas, especialmente de inglês como língua dominante da globalização, devem reconsiderar suas práticas e mudar suas prioridades” (p.112). Apoiada em Canagarajah (2005b), Mattos (2014) apresenta um diagrama que aponta mudanças na prática pedagógica de profissionais de ensino de línguas.

Quadro 1- Mudanças na prática pedagógica



(CANAGARAJAH, 2005b *apud* MATTOS, 2014)

Além das mudanças mostradas no quadro que se referem a mudanças globais, no Brasil, o aumento da busca pela aprendizagem da língua inglesa também faz com que o profissional de ensino de línguas seja impactado e busque uma adequação às novas demandas. Assim, devido ao apelo da importância de se aprender inglês atualmente, a área de ensino e aprendizagem desse idioma sofreu constantes assédios para transformação. No âmbito do ensino privado, as escolas buscam cada vez mais ter um diferencial de mercado e competem, entre si, para oferecer o que há de mais moderno e promissor para fomentar uma educação com excelência e garantir um bom número de alunos matriculados.

Tal competitividade fez com que a nova tendência de diferencial para o mercado das escolas privadas se voltasse para a inserção do ensino bilíngue, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais. Segundo Mello (2010), “aprender outras línguas bem como aprender outras culturas são requisitos essenciais aos cidadãos globais do século XXI” (p. 137). Conforme afirma a autora,

a diversidade cultural e linguística devem ser vistas como recursos, como bens culturais a serem adquiridos pelo educando, ao invés de serem ignoradas ou apagadas; em termos de práticas pedagógicas esses objetivos nos colocam o desafio de trabalhar currículos que desenvolvam a sensibilidade intercultural dos alunos, a capacidade de cruzar fronteiras linguísticas e culturais e a de manipular informações oriundas das diferentes realidades sociais, políticas e econômicas que compõem a “aldeia global” (MELLO, 2010, p. 138).

Considerando a importância de um ensino que contemple os requisitos essenciais aos cidadãos globais do século XXI, as famílias, por sua vez, também buscam escolas que ofereçam propostas educacionais de aquisição de uma língua adicional cada mais eficazes e dinâmicas. Propostas assim, são oferecidas pelas escolas ditas bilíngues, que cumprem, segundo Marcelino (2009), “a função, ao menos inicial, de integração do papel dos institutos de idiomas e das escolas regulares...” (p. 2). Assim, segundo o autor, “a ideia parece ter sido bem aceita pelos pais, que veem nas escolas bilíngues a comodidade perfeita para se conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (p. 2). Essa necessidade também é manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (DCNOEP). O documento, que foi aprovado em nove de julho de 2020, aguarda homologação. De acordo com o documento,

No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento da percepção de sua importância e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil (BRASIL, 2020, p. 11).

Diante desse novo cenário, o professor de Inglês, mais uma vez, vê-se movido a sair da metafórica “caixinha” de ensino da língua inglesa para se tornar um professor bilíngue ou um professor em língua inglesa, isto é, lecionar conteúdos da grade curricular em língua inglesa. A diferença ocorre porque o ensino bilíngue não tem seu foco apenas no ensino de língua inglesa, e sim no ensino de conteúdos da grade curricular da instituição de ensino, tais como arte, ciências, geografia que são lecionados em inglês (MEGALE, 2019). Assim, ainda segundo Megale (2019), não se compreendem como Educação Bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como disciplina e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas. O professor de inglês passa, então, a lecionar não somente a língua, mas, além disso, outros componentes curriculares.

Perante o exposto, faz-se necessário ao professor de línguas buscar capacitação e desenvolver habilidades que lhe possibilitem atuar no novo setor. A abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) pode ser a porta de entrada para essa capacitação, pois traz o embasamento necessário para o ensino de conteúdos por meio da língua inglesa. Essa abordagem será aprofundada no próximo capítulo.

No que concerne à nomenclatura dada a esse novo mercado para a promoção de línguas adicionais, vários termos são atribuídos à sua inserção nas instituições, tais como bilinguismo, ensino bilíngue, sistema bilíngue, etc. A expressão “Educação Bilíngue”, segundo Mello (2010), tem sido usada de maneira abrangente para se referir a diferentes formas de ensino, em que os alunos recebem instrução por meio de uma língua adicional. De acordo com a autora, os modelos e tipos de Educação Bilíngue se diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Até o início desta pesquisa, não havia uma regulamentação acerca do que estamos chamando de ensino bilíngue. Até então, cada instituição definia o nome para sua proposta que, basicamente, envolve aumentar a carga horária de exposição ao inglês, ou outra língua adicional, aliado ao ensino de conteúdos da grade curricular.

Em 16 de dezembro de 2020, foi aprovada a RESOLUÇÃO CEE N° 477 (478) do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE, em conformidade com: a Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (1948); a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007); a Deliberação CEE n° 341, de 12 de novembro de 2013; o Plano Nacional de Educação de 2014; a

Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015; a Lei Estadual nº 22.445, de 22 de dezembro de 2016; o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 02/2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (DCNOEP), aprovado em 09 de julho de 2020 (aguardando homologação) e a Resolução CNE/CEB nº 05. Assim, a resolução 477 (478) do CEE, que foi publicada em 27 de janeiro de 2021, normatiza a oferta de educação plurilíngue no estado de Minas Gerais. De acordo com a resolução,

Art. 2º - Entende-se por Educação Plurilíngue aquela que promove a formação integral do estudante, por meio de experiências de aprendizagem conduzidas em duas ou mais línguas de instrução, priorizando a língua materna, as quais são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado, de forma que o estudante incorpore, ao longo do tempo, novas aprendizagens, bem como as novas línguas, visando ao desenvolvimento de competências, habilidades, fluência linguística e acadêmica, nessas línguas (MINAS GERAIS, 2020, p. 1).

O artigo da resolução 478 referido acima corrobora a proposta desta pesquisa ao ir ao encontro da valorização da língua materna do estudante, fazendo com que ela seja o caminho para novas aprendizagens linguísticas e promovendo a ampliação de seu repertório linguístico. Além disso, a resolução do CEE em consonância com o parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE, faz com que todo o cenário educacional em educação plurilíngue se movimente e que cada escola, que até então se dizia bilíngue, passe a utilizar uma nomenclatura adequada para o ensino oferecido. Veremos mais sobre as mudanças trazidas pela resolução no próximo capítulo.

No que se refere ao produto dessa nova oferta de ensino, ou seja, o aprendizado e o conhecimento adquirido pelos estudantes expostos a conteúdos diversos na língua adicional, a maior exposição de uma criança a uma língua adicional pensando no processo de aprendizagem, como postulado por Krashen (1994) em sua *hipótese do input* pode trazer muitos benefícios ao pensar que mesmo de modo inconsciente os aprendizes podem vir a adquirir desenvolvimento na língua. Nesse sentido,

alimentar os recursos linguísticos e culturais dos alunos é também uma forma de habilitá-los para o enfrentamento de novas realidades; é uma maneira de conferir poder aos cidadãos brasileiros, [...]; é uma forma de equacionar a ecologia social em meio às transformações deste século (MELLO, 2010, p. 138).

Considerando esses benefícios, e pensando em minha própria situação como professora que precisa se adequar mais uma vez às mudanças que surgem no ensino de inglês, faço os seguintes questionamentos: Como encontrar a melhor maneira de adaptação para o início de um ensino bilíngue voltado a alunos que não tiveram ou tiveram pouco contato com a língua adicional? Deve-se inserir esses aprendizes em um ambiente de imersão onde somente essa nova língua será

usada? Como a língua materna pode facilitar a aprendizagem?

Para responder a esses questionamentos, optei por utilizar minha própria sala de aula para geração dos dados e análise. O objetivo é a observação dessas aulas com foco nas interações discursivas e produções orais dos alunos a fim de verificar que línguas esses aprendizes utilizam para interagirem em sala de aula e também no intuito de encontrar indícios de utilização da translinguagem. Abordarei a configuração de Educação Bilíngue nessa instituição no capítulo sobre a metodologia da pesquisa.

1.1 Justificativa e motivação para a pesquisa

No Brasil, o ensino de inglês na forma de ensino bilíngue ascendeu nos últimos anos. Assim, a motivação para este trabalho surgiu a partir da percepção de uma rápida implantação da Educação Bilíngue em escolas privadas no contexto brasileiro que pude observar de perto desde 2017, quando tive minha primeira experiência como professora bilíngue no contexto da educação infantil em Belo Horizonte. Na época, tudo era muito novo e experimental e, após 6 meses lecionando como professora bilíngue, optei por deixar a Educação Bilíngue e continuar atuando como professora de inglês na modalidade tradicional em outras escolas. Contudo, com o crescimento da Educação Bilíngue no Brasil e com a corrida das instituições para ofertarem um ensino moderno e atualizado perante as demandas da sociedade, não tive mais a opção de não querer ser professora bilíngue, pois o ensino tradicional da língua inglesa no contexto de escolas particulares onde atuava havia sucumbido. Sendo assim, diante do novo cenário, busquei me especializar melhor. Realizei um curso preparatório na Cultura Inglesa para fazer a prova de Cambridge Teaching Knowledge Test CLIL (TKT- CLIL).¹ Fui aprovada e obtive, então, o certificado na modalidade.

Desde então, vivenciei mudanças no ensino de inglês tradicional e pude ver de dentro das escolas a rápida implementação do ensino bilíngue em diversas instituições de ensino da rede particular da cidade de Belo Horizonte, contexto onde atuo e que contribuiu para os dados desta pesquisa. A partir dessa vivência, surgiu a preocupação com os aprendizes que são inseridos nesse novo formato de ensino. Muitas dessas crianças, mesmo sendo privilegiadas por estudarem em escolas privadas, nunca haviam estudado a língua inglesa antes. Como, então, facilitar a

¹ Para mais informações sobre o teste TKTCLIL acessar: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22191-tkt-clil-handbook.pdf>

aprendizagem dessas crianças que serão expostas a conteúdos diversos de outras áreas como matemática, ciências, geografia e artes, ensinados e trabalhados em língua inglesa?

Nesse sentido, esses aprendizes, mesmo pertencendo ao corpo discente de escolas privadas, o que pode ser considerado como uma situação de privilégio, merecem a atenção e preocupação devido à nova realidade a que estão sendo inseridos. Percebemos, portanto, que, da mesma maneira que há, no âmbito da linguística aplicada, uma preocupação com aqueles que não tiveram ainda acesso ao ensino de língua estrangeira, há que se ter um olhar atento também para aqueles que estão emergindo ao acesso à língua. Portanto, além de ser necessário promover a inclusão social de aprendizes em condições menos favorecidas diante de um mundo cada vez mais globalizado, pluralizado e multiculturalizado, é também necessário um cuidado com os aprendizes que têm a oportunidade do ensino de uma língua adicional pela primeira vez como é o caso dos participantes desta pesquisa.

Considerando o exposto acima, segundo Pennycook (2010), o estudo de línguas pode configurar questões de desigualdade e diferenças. Ainda segundo o autor,

uma ecologia de prática local de línguas pode ser útil se, por um lado, a usarmos para entender as maneiras pelas quais as práticas de linguagem são profundamente embutidas em atividades locais, sociais e culturais; por outro lado, se isso conseguir nos ajudar a sair de uma visão de diversidade em termos de inumeráveis entidades linguísticas segregadas. Uma ecologia de práticas locais de língua vê a língua dentro do complexo total do ambiente (PENNYCOOK, 2010, p. 108).²

Além disso, Pennycook (2010) enfatiza a importância de considerar a noção de língua como prática local. Para ele, é preciso considerar a língua como produto da prática, da atividade social repetida e não como uma estrutura pré-definida. Para Pennycook,

olhar para a língua como prática é ver a língua como uma atividade ao invés de uma estrutura, como algo que fazemos ao invés de um sistema que usamos, como uma parte física da vida cultural e social ao invés de uma entidade abstrata (PENNYCOOK, 2010, p. 2).³

Portanto, considerando a noção de língua como prática social para a Educação Bilíngue, se a língua materna for silenciada, ou até mesmo proibida, na sala de aula, corre-se o risco de criar uma

² Tradução da autora a partir do original: An ecology of local language practices can be useful if we use it to understand, on the one hand, the ways in which language practices are deeply embedded in local, social and cultural activities; and on the other, if it can help us to get away from viewing diversity in terms of segregated, enumerable language entities. An ecology of local language practices views language within the total complex of the environment.

³ Tradução da autora a partir do original: To look at language as a practice is to view language as an activity rather than a structure, as something we do rather than a system we draw on, as a material part of social and cultural life rather than an abstract entity.

relação colonial de ensino onde a identidade do aprendiz é suprimida com a prevalência da língua de poder.

Corroborando essa ideia, segundo Mattos (2018), “na virada deste milênio, questões de desigualdade e poder, que se revelam também através da interação na sala de aula de LE, tornaram-se pontos importantes para a compreensão do processo de aprendizagem” (MATTOS, 2018, p. 32). Ainda segundo Mattos, “O uso da linguagem, por si, reflete situações de desigualdade e poder em vários contextos sociais” (MATTOS, 2018, p. 37). Apoiada em Kachru (1986), Mattos (2014) afirma que a língua inglesa além de ser a língua da ciência e da tecnologia no mundo atual, configura um poder que “assenta-se em seus contextos de uso, nos papéis desempenhados por seus usuários, mas também acima de tudo, na importância atribuída por outros a esses usos e contextos” (p. 103). Portanto, Mattos (2014) considera que se esse “poder linguístico” não for usado corretamente, “o inglês pode se tornar uma ferramenta de opressão” (p. 103). Leroy e Cadilhe (2020), ao salientar as reflexões de Paulo Freire acerca da educação, relembram que, de acordo com Freire, educar é um ato político, e não há prática social mais política do que a prática educativa.

Nesse sentido, o idioma adicional deve ser trabalhado de forma a respeitar a identidade, cultura e língua materna do aprendiz conferindo poder ao estudante ao invés de fortalecer as relações de opressão. Ademais, o objetivo dos programas em Educação Bilíngue é formar estudantes bilíngues e não monolíngues em dois idiomas nomeados. Esses modelos de bilinguismos monoglóssicos, que separam claramente a primeira língua das línguas adicionais, são questionados por García (2009). A autora postula que “a prática de bilíngues frequentemente, não sempre, difere-se do uso da língua de dois monolíngues separados” (GARCÍA, 2009, p. 43).⁴ García cita o exemplo do chamado *Spanglish*, que, segundo ela, refere-se às “práticas comunicativas de comunidades latino-americanas ao comunicar-se criativamente usando tanto o conhecimento linguístico do sistema da língua espanhola quanto o conhecimento cultural dos Estados Unidos” (GARCÍA, 2009, p. 43).⁵ O referido exemplo evidencia, segundo García, a agência dos falantes do *Spanglish* como falantes engajados em práticas linguísticas complexas que expressam suas novas realidades.

Assim, no tocante à aprendizagem da língua, como ponderam García *et al* (2009) os

⁴ Tradução da autora a partir do original: Bilingual language practices frequently, but not always, differ from the language use of two separate monolinguals.

⁵ Tradução da autora a partir do original: the communicative practices used by U.S. Latino communities draw creatively on both their linguistic knowledge of the Spanish language system and their cultural knowledge of the United States.

estudantes de inglês são, de fato, bilíngues emergentes. Isso significa que, por meio da instrução escolar e por meio da aquisição do inglês como língua adicional ao repertório do falante, essas crianças se tornam bilíngues, sendo, portanto, capazes de performar em sua língua materna assim como na língua inglesa. Por isso, acredito na importância do ensino de língua estrangeira/adicional, principalmente da forma como está expandindo a implantação da Educação Bilíngue nas escolas brasileiras. As expectativas são grandes para que esses futuros jovens, que terão tido a oportunidade de desenvolver habilidades por meio do ensino bilíngue, tenham sucesso nos caminhos que decidirem trilhar.

Com relação aos métodos de ensino, muitas escolas que oferecem o ensino bilíngue adotaram a abordagem CLIL em que, por meio do inglês, os aprendizes trabalham conteúdos de várias áreas do conhecimento como matemática, ciências e arte. Como mencionado anteriormente, no próximo capítulo apresento mais detalhes sobre a abordagem CLIL.

No que se refere ao ensino da língua inglesa no Brasil, há um grande caminho a ser percorrido, visto que o ensino de inglês, mesmo como língua estrangeira, apresenta muitas lacunas a serem preenchidas. É o que apontam Menezes de Souza e Monte Mor (2014) no prefácio da obra “Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de língua inglesa”. Os autores comentam uma matéria vista na mídia brasileira que mostra que, mesmo após 11 anos de estudo do idioma ao longo da vida escolar correspondente ao ensino fundamental e médio, os alunos não adquirem conhecimentos necessários para possíveis desafios no idioma estrangeiro. A referida reportagem realizou entrevistas com alunos que comprovadamente tiveram acesso a onze anos da oferta da disciplina língua inglesa no currículo escolar. Esse período corresponde aos ensinos fundamental e médio. Foi verificado pela reportagem que mesmo após todo esse tempo de estudo quando esses estudantes prosseguem para a universidade não possuem conhecimento suficiente para realizar as leituras necessárias na língua inglesa. Por isso, não basta apenas oferecer o ensino da língua, escolas e educadores precisam pensar em maneiras de garantir aos aprendizes uma aprendizagem efetiva e uma real aquisição da língua adicional.

Diante disso, acredito que a utilização de práticas translíngues no ensino bilíngue em contexto brasileiro, como veremos ao longo deste trabalho, traz leveza às aulas uma vez que não gera tanto desconforto e distanciamento da realidade dos aprendizes. Além disso, empodera os aprendizes para a interação em sala de aula considerando que tais práticas respeitam sua língua materna, permitindo-lhes que utilizem as palavras que são mais confortáveis para eles. Ao participarem mais efetivamente das interações em sala de aula, cada vez mais a aprendizagem é concretizada na vida dessas crianças. Passo agora para os objetivos desta pesquisa.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa busca trazer reflexões acerca dos caminhos já trilhados com relação ao ensino bilíngue no Brasil. O objetivo principal é evidenciar que o uso de práticas translíngues estimula os alunos a se comunicarem em língua adicional. Acredita-se que por meio do incentivo à adoção de práticas translíngues, os docentes criam oportunidades para que os aprendizes tenham a ansiedade diminuída e sintam-se mais à vontade para interagir nas aulas utilizando a língua adicional. De acordo com García e Wei (2014), durante o processo de ensino e aprendizagem as crianças que têm a liberdade para se comunicarem tanto em língua materna quanto na língua adicional, tem maiores chances de compreensão daquilo que está sendo trabalhado. Considerando ainda que na Educação Bilíngue o foco é ensinar conteúdos por meio da língua adicional, o professor precisa lançar mão de recursos que possam garantir a compreensão desses conteúdos pelos alunos. Ademais, a utilização de diferentes recursos linguísticos pode auxiliar esses aprendizes no desenvolvimento de competências dos conteúdos trabalhados e da língua adicional, como a língua inglesa.

Além disso, um dos objetivos gerais da pesquisa é criar oportunidades de discussões acerca dos caminhos a serem percorridos para a promoção da equidade no ensino bilíngue no Brasil. Busca-se a possibilidade de oferecer para professores bilíngues um olhar diferenciado para a língua materna dos aprendizes na Educação Bilíngue. Acreditamos que esse olhar pode facilitar a prática docente nesse campo a fim de oferecer ao aprendiz uma ponte para a aquisição do inglês como língua adicional ou também em outros contextos que trabalhem em outro idioma. Por meio do incentivo da adoção de práticas translíngues acreditamos que os estudantes podem se sentir encorajados a comunicar-se não somente no contexto da sala de aula, mas também fora dos espaços escolares utilizando todo seu repertório linguístico e fazendo com que sua identidade e sua voz sejam ouvidas por todos sem barreiras linguísticas ou culturais.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Apresentar um panorama do ensino bilíngue no contexto brasileiro;
- Analisar, com base nos dados, se e como práticas translíngues podem auxiliar os aprendizes a desenvolverem a comunicação no idioma adicional na sala de aula bilíngue;
- Explicitar os benefícios da utilização de práticas translíngues na sala de aula a partir dos dados gerados na pesquisa;

- Explicitar e analisar as produções orais de alunos em contexto escolar bilíngue após a utilização de práticas translíngues.

Ademais, além de objetivar ações que possam facilitar a prática docente do pesquisador em seu campo de atuação, também pretende-se, com os resultados da pesquisa, ampliar os questionamentos propostos aqui inicialmente e, a partir das observações, possibilitar discussões que possam minimizar os efeitos que o mito do monolinguismo tem para o ensino de línguas, principalmente quando educadores acreditam que o uso da língua materna é prejudicial para o desenvolvimento da língua adicional dos alunos. Um objetivo secundário seria evidenciar que esse uso da língua materna pode ser uma habilidade didática do professor de línguas, para auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos e não uma falha da sua prática.

A seguir, apresento os caminhos traçados nesta dissertação.

1.3 Organização da dissertação

Este trabalho discorre sobre o recente crescimento do ensino de línguas no Brasil e busca trazer reflexões sobre o uso de práticas translíngues para facilitar a aprendizagem da língua adicional nesse contexto.

Além do capítulo introdutório que evidencia a motivação e os objetivos desta pesquisa, a dissertação é organizada em outros três capítulos seguidos da conclusão.

Para delimitar o referencial teórico, no próximo capítulo, discuto a definição de Educação Bilíngue buscando evidenciar as diferenças com relação ao ensino de línguas tradicional e posteriormente apresento os modelos de Educação Bilíngue. Em seguida, trato sobre a abordagem CLIL e, subsequentemente trago esclarecimentos sobre os marcos legais para a oferta de Educação Bilíngue no cenário brasileiro.

Em seguida, parto da Pedagogia dos Multiletramentos, que alicerça as mudanças educacionais na atualidade e sua relação com o ensino bilíngue. Referencio também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando as perspectivas de promoção de justiça social e a relação com o ensino bilíngue. Por fim, trato dos conceitos de translanguagem e práticas translíngues, que são primordiais para o escopo teórico desta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico adotado nesta investigação que possui cunho qualitativo. Nesse sentido, discorro sobre as características de uma pesquisa qualitativa, e caracterizo a perspectiva da investigação como um *estudo de caso coletivo* baseado nas definições de Stake (1994).

Depois disso, justifico a utilização de métodos quantitativos para auxiliar a condução das análises. Caracterizo, também, o contexto de pesquisa e seus participantes. A seguir, descrevo os procedimentos e instrumentos utilizados na geração de dados. Por fim, apresento os procedimentos para a análise dos dados.

No quarto capítulo, apresento e discuto os dados gerados a partir das gravações de aulas e suas transcrições. A análise e discussão desses dados buscou explorar as interações discursivas e produções orais dos participantes a fim de verificar que línguas esses aprendizes utilizam para interagirem em sala de aula e, também, no intuito de encontrar indícios de utilização da translinguagem.

O quinto e último capítulo traz a conclusão deste trabalho, que trata das implicações desta pesquisa e oferece sugestões para pesquisas futuras.

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresento as bases teóricas em que esta pesquisa se fundamenta. Início o capítulo discutindo a definição de Educação Bilíngue a fim de esclarecer as diferenças desse tipo de ensino com relação ao ensino de línguas tradicional. A seguir, apresento os modelos de Educação Bilíngue. Posteriormente, trato sobre a abordagem CLIL e, por fim, apresento a regulamentação da Educação Bilíngue em Minas Gerais na seção sobre a Resolução CEE Nº 477 (478) CEE- MG.

Em seguida, discuto a Pedagogia dos Multiletramentos, que alicerça as mudanças educacionais na atualidade e sua relação com o ensino bilíngue. Busco também alicerces na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando as perspectivas de promoção de justiça social e a relação com o ensino bilíngue. Por fim, trato dos conceitos de translíngua e práticas translíngues, que são primordiais para o escopo teórico desta pesquisa.

2.1 Educação Bilíngue: o conceito

Nesta seção, a princípio, tratarei da conceituação de Educação Bilíngue apresentando discussões acerca da definição de Educação Bilíngue no intuito de elucidar as diferenças relativas à Educação Bilíngue e o ensino de línguas tradicional.

Como mencionado no capítulo introdutório desta dissertação, a expressão “Educação Bilíngue”, segundo Mello (2010), tem sido aplicada a diferentes contextos de ensino que de alguma forma têm em seus programas de ensino a instrução por meio de uma língua adicional. Muitos são os modelos, que para Mello (2010) são diferenciados com relação às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Em sua tese de doutorado a referida pesquisadora, Heloísa Mello, contextualiza os estudos iniciais acerca do tema relatando que a implementação da Educação Bilíngue no cenário mundial teve seu início na década de 60. Esse tipo de ensino, de acordo com ela, surgiu principalmente nos Estados Unidos, como uma solução para minimizar problemas de comunicação de crianças imigrantes que, nas escolas, falavam suas línguas de origem. Segundo a autora,

O Estados Unidos são, talvez, um dos países que mais tem debatido a educação bilíngue nos últimos tempos, dada as particularidades de seu contexto sócio-histórico. Surgida na década de 60 como uma resposta

política aos problemas educacionais das crianças que chegavam à escola falando uma língua diferente daquela que era usada como meio de instrução, a educação bilíngue assumiu, a princípio, características de ensino compensatório. Essas crianças tinham uma proficiência limitada no inglês e, quando comparadas com as crianças anglofalantes, apresentavam baixo rendimento e alto índice de abandono escolar (MELLO, 2002, p. 115).

Diante do cenário exposto acima, alguns programas especiais de educação compensatória foram criados com o objetivo primário de combater os problemas de comunicação das crianças. Segundo Mello (2002), essa orientação, fundamentada, sobretudo, na ideologia do déficit cultural, serviu para que a educação bilíngue fosse associada ao fracasso acadêmico e às minorias linguísticas existentes naquele país.

Como introdução de resposta à pergunta “O que é Educação bilíngue?”, Ofélia García (2009) sugere que, às vezes, o termo educação bilíngue se aplica à educação de estudantes que já são falantes de duas línguas, mas também pode se tratar da educação daqueles que estão aprendendo uma língua adicional, que é a situação dos participantes desta pesquisa.

A Educação Bilíngue, de acordo com García (2009), é o único caminho para se educar crianças no século XXI. Para a autora, a Educação Bilíngue se diferencia do ensino de línguas tradicional por ter o foco em ensinar uma língua adicional ou uma língua estrangeira. García (2009) explicita que a Educação Bilíngue alude à educação em mais de uma língua e em alguns casos pode envolver até mais de duas línguas. No ensino de línguas tradicional, os professores geralmente buscam utilizar a língua alvo durante as aulas que tem também como objetivo principal ensinar a língua alvo evitando interferências negativas da língua materna. Já na Educação Bilíngue a instrução pode em alguns momentos ocorrer em duas línguas. Entretanto, há cenários nos quais esses usos se invertem. A autora explica que programas em Educação Bilíngue utilizam a língua adicional como meio de instrução. Ou seja, o conteúdo é ensinado por meio de uma língua adicional que não é a língua materna do aluno.

Apesar das diferenças, García (2009) esclarece que tanto no ensino de línguas tradicional como na Educação Bilíngue, embora sejam abordagens diferentes, os alunos desenvolvem algum tipo de bilinguismo.

A despeito da tendência de programas de ensino de segunda língua ou de língua estrangeira se voltarem para o uso exclusivo da língua alvo, na realidade, formas bilíngues de uso da linguagem são muito presentes nesses programas nos materiais usados, nas falas dos professores e certamente também nas falas das crianças. A autora elucida que

“o fator que realmente diferencia ensino bilíngue de ensino de língua estrangeira ou adicional é o objetivo mais amplo da Educação Bilíngue que

é o uso de duas línguas para *educar de forma significativa, com equidade, tolerância e apreciação para a diversidade* tendo também o objetivo secundário da aprendizagem de uma língua adicional que é o foco maior de programas de ensino de língua” (GARCÍA, 2009, p. 18, itálico no original).⁶

Dessa forma, o objetivo da Educação Bilíngue vai além da aprendizagem de uma língua adicional, promovendo a equidade e quebrando barreiras culturais, tornando a vida escolar compreensível para milhões de crianças que têm uma língua materna que não é a dominante. Esse objetivo é particularmente relevante para a educação de imigrantes, refugiados e indígenas.

Para Megale (2019), a Educação Bilíngue pode ser dividida em dois grandes domínios: um domínio voltado para alunos de classes dominantes e outro para alunos de grupos minoritários. A Educação Bilíngue para classes dominantes é aquela que, na maioria das vezes, tem um caráter elitista, que visa à aprendizagem de um novo idioma e de uma nova cultura com o objetivo de preparar o aluno para viagens a turismo, intercâmbio ou até mesmo para o mercado de trabalho. Já a Educação Bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários pode ter várias ramificações como a Educação Bilíngue para crianças indígenas, como é o caso do Brasil, e imigrantes de diversas nações, como nos Estados Unidos e recentemente, em menor escala, no Brasil. Outro exemplo, segundo a autora, seria a Educação Bilíngue para surdos.

Apoiada inicialmente em Hamers e Blanc, Megale delimita sua compreensão sobre o conceito de Educação Bilíngue, usando a seguinte descrição: “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 189 *apud* MEGALE, 2019, p. 22). Para Megale, é importante deixar claro que, na perspectiva mencionada, “não se compreendem como Educação Bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas” (MEGALE, 2019, p. 22).

Na próxima seção tratarei sobre essa modalidade educativa no cenário nacional.

2.1.2 Educação Bilíngue no Brasil

Inicialmente, quando se pensa em escolas bilíngues em nosso país, possivelmente virá à mente a idéia de que tratam-se de escolas que ofereçam aulas em Português e em Inglês.

⁶ Tradução da autora a partir do original: But what continues to separate these two kinds of programs has to do with the broader general goal of bilingual education – the use of two languages to *educate generally, meaningfully, equitably, and for tolerance and appreciation of diversity* and the narrower goal of second- or foreign-language teaching – to learn an additional language.

Conforme aponta Cavalcanti (1999), o Brasil “não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas” (p. 395). Entretanto, há diferentes contextos bilíngues no Brasil como veremos a seguir. Ainda segundo Cavalcanti,

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantém ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/ instituições e que estão espalhadas pelo país (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

Portanto, para minizar o desconhecimento quanto aos diferentes contextos bilíngues brasileiros, apresento a seguir os contextos contemplados pelas diretrizes nacionais.

Educação Indígena

Considerando a educação plurilíngue, a legislação educacional brasileira confere direitos às populações indígenas assim como às populações surdas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (DCNOEP) trazem a informação de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da Organização das Nações Unidas (2007), conferem aos cidadãos o direito de “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2020, p. 2). Segundo as DCNOEP, alguns documentos nacionais também asseguram esse direito, a citar a Constituição Federal de 1988, no § 2º do artigo 210, e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (revogado pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019).

Especificamente sobre a educação escolar indígena e os modos de organização em territórios étnicos-educacionais, as DCNOEP também citam o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, e trazem o artigo 78 da LDB, o qual assegura que:

[...] Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir

aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, p. 2).

De acordo com as DCNOEP, essas e outras conquistas históricas para a educação indígena se fortaleceram com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI, 2010). Essa comissão foi fruto do trabalho colaborativo de pesquisadores e lideranças, que fizeram a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) em 2009 e anos depois, em 2018, a II CONEEI que resultou na criação do “Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas” (BRASIL, 2020, p. 2).

Segundo as DCNOEP, o último censo demográfico do IBGE em 2010 indicava a existência de 897 mil indígenas em 305 etnias, falando 274 línguas. No CNE, foram celebradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Ainda segundo as DCNOEP, complementam esses documentos normas específicas para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, conforme Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, e Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014.

Como apresentado acima, muitos são os documentos que dão legalidade à Educação Bilíngue que contemple os contextos indígenas. Portanto, considerando as 274 línguas indígenas, faz-se necessária a expansão da compreensão acerca do que é a Educação Bilíngue no Brasil de forma a repensar a possibilidade de variedades linguísticas nas escolas brasileiras, o que não está limitado apenas ao Português, considerado nosso idioma nacional, e ao Inglês, o idioma estrangeiro de prestígio que tanto movimenta o mercado de escolas particulares brasileiras.

Educação de surdos

Segundo as DCNOEP, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ainda segundo o documento,

a meta 4.7 da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) assegura a: [...] 4.7) garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (...) (BRASIL, 2020, p. 5).

Diante do exposto, esse contexto bilíngue (Libras e língua portuguesa) tem sido apontado por especialistas e pela comunidade surda como fundamental para a garantia dos seus direitos.

De acordo com o documento DCNOEP, no Brasil, além da Libras e suas variantes territoriais e culturais, temos a língua de sinais Kaapor (LSKB), da população surda indígena homônima. Considerando essas línguas, o número de línguas brasileiras fica ainda maior, acentuando ainda mais o mito do monolinguismo em nosso país. Segundo Cavalcanti (1999), “esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes, e (...) as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (p. 387).

Entretanto, mesmo com o reconhecimento legal dessas línguas, segundo Coura (2018), “o aluno surdo no Brasil enfrenta várias situações que se lhe apresentam como adversas e lhe traz dificuldades que impedem ou, pelo menos, cerceiam sua participação integral na vida social de sua comunidade” (p. 145). Para Coura (2018) mesmo após seu reconhecimento como língua oficial, a Libras, “pertencente a um grupo minoritário, fica muitas vezes estigmatizada, o que dificulta, em diversos casos, o acesso completo do surdo às salas de aula” (p. 145). Assim, mesmo após algumas conquistas, conforme as DCNOEP, o Movimento Surdo Brasileiro (MSB) ainda se ressentido de normas que regulamentem os seus direitos educacionais. Por isso, de acordo com as DCNOEP, há cerca de um ano anterior à publicação das diretrizes, o CNE vem trabalhando em “Diretrizes Curriculares para Educação Bilíngue para Populações Surdas”, objetivando regulamentar e promover os seus direitos educacionais.

Educação em regiões de fronteiras

Nos primeiros anos da década de 1990, após a assinatura do Tratado de Assunção no Paraguai, foi criado o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. De acordo com Almeida (2011), o MERCOSUL trata-se de um bloco econômico importante que abrange a Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai. O bloco foi criado com o objetivo principal de integrar economicamente esses países e impulsionar seu desenvolvimento econômico (p. 70). Amparada em Silva (1999), Almeida (2011) explica que, além dos aspectos econômicos, outros assuntos foram contemplados tais como o melhor aproveitamento de bens e recursos de cada país para desenvolvimento do meio ambiente e também para o desenvolvimento científico e tecnológico (p. 70). Diante disso, foi criado o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) que, segundo Almeida (2011), “por meio do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino de português e espanhol, visa à construção de uma identidade regional interfronteiriça” (p. 70).

De acordo com o documento DCNOEP, em 2006, ocorreu o “I Seminário de Escolas de Fronteira do Mercosul”, no município de Foz de Iguaçu, no estado do Paraná. Segundo as DCNOEP, com base em princípios da interculturalidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola, a Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, instituiu o Plano Político Pedagógico de Escolas-Gêmeas – programa de cooperação de escolas de fronteira. Uma década depois da declaração conjunta, participavam Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Segundo Leroy (2018), o Brasil possui ao todo 10 municípios situados em Tríplices Fronteiras. São eles:

Atalaia do Norte, no Amazonas, na fronteira entre Colômbia, Peru e Brasil; Barra do Quaraí, no Rio Grande do Sul, na fronteira entre Argentina, Uruguai e Brasil; Assis Brasil, no Acre, na fronteira entre Bolívia, Peru e Brasil; Corumbá, no Mato Grosso do Sul, na fronteira entre Paraguai, Bolívia e Brasil; Laranjal do Jari, no Amapá, na fronteira entre Suriname, Guiana Francesa e Brasil; Oriximiná, no Pará, na fronteira entre Guiana, Suriname e Brasil; São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, na fronteira entre Colômbia, Venezuela e Brasil; Uiramutã, em Roraima, na fronteira entre Venezuela, Guiana e Brasil, e Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, na fronteira entre Argentina, Uruguai e Brasil (LEROY, 2018, p. 48).

Portanto, uma grande parcela da Educação Bilíngue no Brasil é compreendida por educação bilíngue em contextos fronteiriços. Diante disso, conforme Almeida (2011), “toda fronteira se caracteriza por ser zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas” (p. 77). Assim, essas fronteiras são ambientes ricos para práticas translíngues e evidenciam a pluralidade linguística em nosso país.

Educação Bilíngue para imigrantes e refugiados

Megale (2018) afirma que “a Educação Bilíngue em contextos de imigração ainda é pouco descrita e documentada” (p. 4). Contudo, segundo a autora “a existência de projetos de educação bilíngue em diferentes comunidades de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras, foram implantados na última década” (p. 8).

Conforme as DCNOEP, recentemente a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) trabalhou conjuntamente com a Defensoria Pública da União e o Instituto Articular para regulamentar “a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro”. O documento cita o “Refúgio em números – 4ª. Edição”, da Secretaria Nacional de Justiça, o qual informa que o Brasil recebeu “cerca de 80 mil solicitações da condição de refugiado entre janeiro e dezembro de 2018, com um acumulado de mais de 160 mil solicitações de refúgio” (p. 8).

Diante disso, as DCNOEP, atentam para os desafios que o plurilinguismo trará às escolas brasileiras sobretudo no contexto do ensino público. Para enfrentar esses desafios, as diretrizes nacionais orientam para o uso de uma pedagogia translíngue que, conforme o documento, é “uma abordagem cujos princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz” (p. 8).

Educação bilíngue de prestígio ou de elite

No tocante à Educação Bilíngue de prestígio ou de elite, os contextos de ensino se diferenciam dos contextos relatados anteriormente, pois, nesse caso, trata-se de uma decisão das famílias de buscar um ensino que ofereça a aprendizagem de uma língua adicional que seria para elas uma língua de prestígio. Nesse sentido, no Brasil, a língua inglesa é a língua mais procurada e também mais oferecida nesse mercado.

De acordo com García (2009), programas bilíngues de línguas de prestígio geralmente ofertam duas línguas como meio de instrução e, geralmente, professores diferentes ensinam em cada uma das línguas. Ela explica, que esses programas, geralmente, “compartimentalizam o uso das línguas para garantir que as crianças aprendam a nova língua mas façam a diferenciação de sua língua de origem” (GARCÍA, 2009, p. 96). Portanto, programas que preconizam essa separação das línguas são programas fundamentados em uma ideologia monoglósica.

Com relação à Educação Bilíngue de prestígio no cenário brasileiro, segundo Megale (2018), a busca por escolas de idiomas “aumentou consideravelmente no país, assim como aumentou o número de brasileiros que, tendo as condições financeiras necessárias, optam por matricular seus filhos em colégios internacionais ou escolas bilíngues.” (p. 3)

Diante desse cenário, Megale (2018) avalia o tratamento dado às línguas como mercadoria no atual mundo globalizado, o que eleva a língua inglesa como um bem essencial. Megale conclui que é inegável que o conhecimento da língua inglesa “pode abrir portas para oportunidades de trabalho bem-remunerados em empresas multinacionais brasileiras e estrangeiras instaladas em território nacional, o que aumenta, consideravelmente, a demanda pelo acesso a essa língua estrangeira” (MEGALE, 2018, p. 3).

Concluída a discussão em torno dos tipos de educação bilíngue no Brasil, tratarei na seção seguinte dos modelos teóricos de Educação Bilíngue.

2.1.3 Modelos de Educação Bilíngue

Nesta seção apresentarei alguns modelos de Educação Bilíngue. Segundo Mello (2010) “grande parte das definições de educação bilíngue é centrada na escola e nas inúmeras alternativas de ensino que têm sido utilizadas em diferentes contextos para diferentes populações de alunos” (p. 119). Como consequência disso, muitas são as tipologias que envolvem a Educação Bilíngue que, de acordo com Hornberger (1991), desde os primeiros anos no cenário americano são inúmeras. A autora discorre sobre muitas características que ocasionam essa grande variação de tipologias como manutenção da língua materna na oralidade ou na escrita, imersão ou submersão, dentre outras. García (2009) elabora um quadro que engloba os tipos de Educação Bilíngue que compoem o quadro teórico desse campo de estudo. Ao apresentar esse quadro, a autora enfatiza a necessidade de legitimação do multilinguismo do mundo atual. A autora utiliza o termo “transglossia” para descrever nossa sociedade cada vez mais bilíngue e dinâmica que utiliza uma rede comunicativa com muitas línguas e funções interrelacionadas. Portanto, García argumenta que a educação bilíngue atual deve se apoiar em uma visão heteroglóssica de línguas.

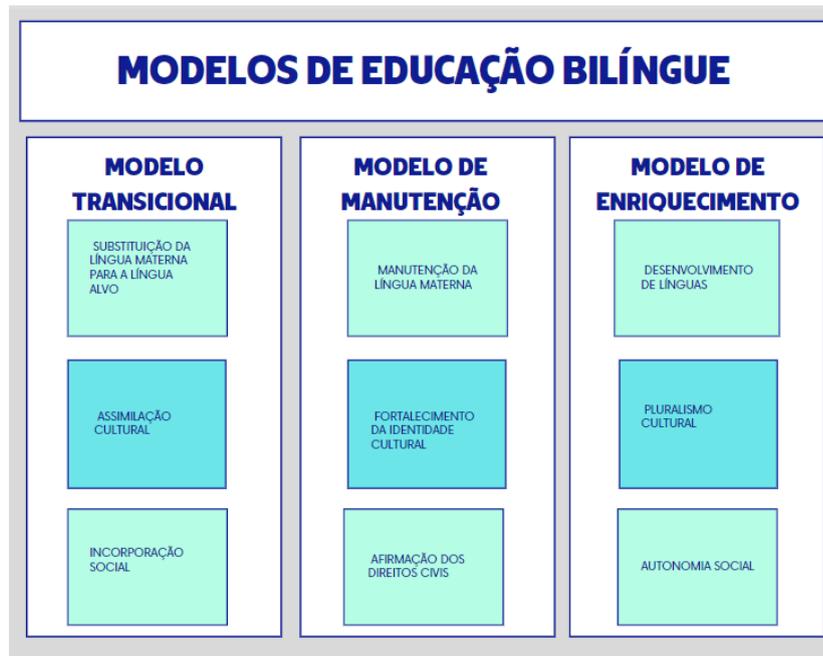
Quadro 2-Quadro teórico de tipos de Educação Bilíngue



Fonte: Adaptado de García (2009, p. 94) e Megale (2018, p. 7)

Hornberger (1991) sintetiza essas variações em três grandes modelos. Esses modelos, mostrados no quadro a seguir, são organizados de acordo com os objetivos dos programas em Educação Bilíngue relacionados à “língua, cultura e a sociedade” (HORNBERGER, 1991, p. 222).

Quadro 3-Modelos de Educação Bilíngue



Fonte: Adaptado de Hornberger (1991, p. 223) e Mello (2010, p.131)

Segundo Mello (2010), a classificação acima “sugere que esses modelos podem dar origem a diferentes tipos de programas bilíngues” (p. 131).

O primeiro modelo é o Transicional ou de Educação Bilíngue Compensatória. Nesse modelo o objetivo é que a criança adquira a língua adicional aos poucos até que seja utilizada na instrução apenas a língua adicional. Nesse caso, segundo García (2009) o bilinguismo é algo temporário, pois o objetivo é alcançar o monolinguismo na língua adicional. De acordo com García, esse modelo “apoia e valoriza o monolinguismo e permite o bilinguismo apenas como uma orientação temporária”⁷ (GARCÍA, 2009, p. 95). A autora cita, dentre outros exemplos de modelo de restrição no início do século XX, o exemplo de escolas porto-riquenhas após a guerra espanhola de 1898. Nessas escolas havia sido imposta a regra de se utilizar apenas a língua inglesa e, após

⁷ Tradução da autora a partir do original: “(...) supports and values monolingualism and permits bilingualism only as a temporary measure.”

dezoito anos, verificou-se que essa política causou um grande fracasso escolar. Foi então que implementaram o modelo de Educação Bilíngue Transicional em Porto Rico. García (2009) explica que, nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, a língua espanhola era utilizada para a instrução, no quinto ano, espanhol e inglês eram combinados para a instrução e, a partir do sexto ano, apenas a língua inglesa era utilizada. Essa política permaneceu em vigor por trinta e dois anos até que a língua espanhola foi restabelecida como meio de instrução e a língua inglesa passou a ser ensinada como uma língua estrangeira obrigatória.

O segundo modelo de Educação Bilíngue proposto por Hornberger (1991) é o modelo de manutenção ou desenvolvimento. García (2009) indica que esse modelo é mais tolerante com as línguas minoritárias. Nessa proposta, a língua materna ou língua minoritária é mantida ao longo do processo de aprendizagem da língua adicional, que seria a língua majoritária. Esse modelo visa como objetivo cultural o fortalecimento da identidade cultural dos aprendizes e emprega como objetivo social o direito civil de manter as línguas minoritárias nas escolas. García aponta esses programas como benéficos, pois além de manter a língua materna “incute uma identidade cultural forte na criança” (GARCÍA, 2009, p. 95).⁸ Para García, esse modelo tem-se fortalecido após a aceitação de que as minorias linguísticas precisam não só de manter suas línguas, mas também vivenciar experiências culturais em comum.

O terceiro modelo proposto por Hornberger (1991) é o modelo de enriquecimento ou utópico que tem o objetivo do desenvolvimento de línguas usando a língua materna como suporte para esse desenvolvimento. De acordo com Hornberger (1991), o objetivo cultural desse modelo é pluralismo cultural e o objetivo social é a integração da sociedade nacional baseada na autonomia cultural dos grupos. García (2009) explica que esse modelo foi inicialmente “conceitualizado para minorias etnolinguísticas cujas crianças não eram completamente proficientes na língua dominante da sociedade e para as quais tal proficiência era importante” (García, 2009, p. 169).⁹

Como exposto nas seções anteriores, muitas são as possibilidades para oferecer a Educação Bilíngue. Diante de um cenário em expansão fez-se necessário uma regulamentação para direcionar escolas e educadores para oferecer aos alunos brasileiros uma educação bilíngue contextualizada às suas demandas e de qualidade. Passarei a seguir a tratar dos marcos legais para essa regulamentação.

⁸ Tradução da autora a partir do original: instill a strong bicultural identity in children.

⁹ Tradução da autora a partir do original: Maintenance bilingual education programs were originally conceptualized for ethnolinguistic minorities whose children were not fully proficient in the dominant language of society and for whom the development of such proficiency was important.

2.2 Educação Bilíngue no Brasil: Marcos Legais

2.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (DCNOEP) a fim de atender às demandas de normatização e regulamentação que surgiram após o aumento da oferta de Ensino Bilíngue pelas escolas brasileiras nos últimos anos.

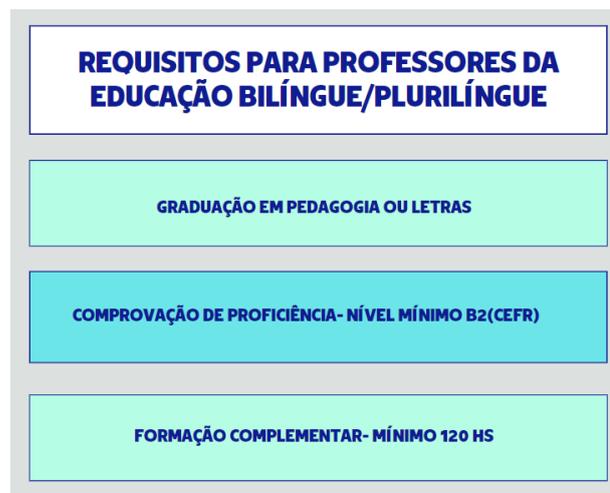
O objetivo do documento é estabelecer uma padronização para o ensino ofertado pelas instituições além de visar, também, uma adequação das propostas educacionais aos diferentes contextos nacionais com diversas particularidades sociais e culturais.

Apesar de a oferta em Ensino Bilíngue ser em sua maioria na língua inglesa, justificado pelo seu status de língua franca, as DCNOEP informam que “o ensino formal de idiomas no país abarca número bem mais amplo – alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e muitos outros. De fato, há um expressivo contingente de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação” (p.14).

Os preceitos das diretrizes visam também a melhoria de políticas públicas que envolvem a educação básica, propondo também uma nomenclatura adequada para cada tipo de oferta pedagógica de acordo com as variações de carga horária, programa pedagógico, línguas de instrução, etc. Sendo assim, as DCNOEP estabelecem três possibilidades para a oferta em educação plurilíngue. São elas: Carga Horária Estendida, Escola Bilíngue e Escola Internacional.

As diretrizes nacionais também versam sobre a formação e qualificação do corpo docente. Para atuar na área de educação plurilíngue, o professor necessita ter graduação em Pedagogia ou Letras e precisa também comprovar sua proficiência na língua inglesa tendo no mínimo nível B2, de acordo com o *Common European Framework of Reference* (CEFR). Além disso, o documento também exige que o professor tenha formação complementar em Educação Bilíngue de no mínimo 120 horas. Essa formação pode ser em nível de pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC.

Quadro 4-Requisitos para Professores da Educação Bilíngue/Plurilíngue



Fonte: Elaborado pela autora baseado nas DCNOEP (BRASIL, 2020, p. 25)

Além de orientar a respeito da formação dos professores, as diretrizes também versam a respeito dos processos avaliativos para verificar o desempenho dos estudantes em contextos plurilíngues. Para as Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida a avaliação fica a critério das instituições para definir os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos. As Escolas Internacionais devem seguir os acordos em seus estatutos de fundação. Além da avaliação de desempenho dos estudantes, as DCNOEP orientam também a avaliação da proficiência como segue:

I - até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no Common European Framework for Languages (CEFR); II - até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no Common European Framework for Languages (CEFR); e III - até o término 3º Ano do Ensino Médio, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR) (BRASIL, 2020, p. 27).

Diante da necessidade de uma regulamentação e também de uma melhor estruturação das instituições e de seus currículos para a Educação Bilíngue, as DCNOEP fazem inúmeras recomendações ao Ministério da Educação (MEC). São elas:

3.1) Recomenda-se ao MEC e às redes públicas de ensino o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior de reconhecida notoriedade na área de bilinguismo a fim de promover políticas de educação plurilíngue. 3.2) Recomenda-se ao MEC: 3.2.1. criação de espaço e condições para o desenvolvimento de plataforma digital com materiais e recursos didáticos para educação plurilíngue; 3.2.2. fomento à política de educação plurilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES); 3.2.3. fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação em modalidades de educação plurilíngue; 3.2.4. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para docentes em nível nacional; 3.2.5. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência linguística e em conteúdos para estudantes em nível nacional; 3.2.6. criação de política nacional de avaliação para educação plurilíngue. 3.3) Recomenda-se ao MEC a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz (BRASIL, 2020, p. 20).

O parecer do documento ainda aguarda homologação pelo MEC.

Paralelamente à criação das diretrizes nacionais, os estados e municípios também estão buscando estabelecer seus documentos diante das novas demandas para a oferta de educação plurilíngue no intuito de orientar as práticas pedagógicas de suas instituições, públicas ou privadas, a fim de obter políticas locais voltadas para suas realidades culturais e sociais. Nesse sentido, o estado de Minas Gerais já possui seu próprio documento. Na próxima seção abordarei as orientações do documento mineiro.

2.2.2 Diretrizes Estaduais para a oferta da Educação Plurilíngue no Estado de Minas Gerais

De acordo com a resolução de nº 477 (478)¹⁰ do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE) as instituições de ensino que ofereciam em sua proposta pedagógica a modalidade “Programa Bilíngue” deverão se adequar aos modelos de educação plurilíngue definidos pela Resolução nº 477 (478). Os modelos são: Escolas Bilíngues, Escolas Internacionais e Escolas com Programa Intensivo em Língua Adicional.

¹⁰ O documento foi inicialmente publicado na numeração de 477 após pequenas alterações no texto o número da publicação inicial foi alterado para 478. A versão mais recente recebeu o número 485 e foi publicada no Jornal Minas Gerais em 20/01/2022, na página 25 - colunas 02 - 04 e página 26 - colunas 01 e 02.

A resolução estabelece que por Escolas Bilíngues entendem-se aquelas que se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes, nessas línguas (MINAS GERAIS, 2020; Art. 4). Assim, o ensino de Inglês passa a ser parte de toda a grade curricular dessas escolas sendo trabalhado em todas as áreas do currículo escolar.

Em vista disso, inúmeras instituições que se denominam bilíngues precisam de uma adequação ao que determina a resolução para manter o nome de Escola Bilíngue. Caso contrário, a maioria delas se enquadraria no que está proposto no artigo quinto da resolução:

Por Escolas com Programa Intensivo de Língua Adicional entende-se aquelas com carga horária estendida, na língua adicional, a ser escolhida, pela instituição de ensino, não se enquadrando na denominação de Escola Bilíngue, em todas as etapas de ensino, mas se caracterizando por promover o currículo escolar em Língua Portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas em línguas adicionais, permitindo que o desenvolvimento linguístico ocorra, integrado e simultaneamente, ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. A instituição de ensino poderá substituir o termo “língua adicional” pelo nome do componente curricular (MINAS GERAIS, 2020; Art. 5).

As instituições onde exerço minha função de professora bilíngue se enquadram nessa última proposta, pois oferecem uma carga estendida de 4 a 5 aulas de 50 minutos e 60 minutos por semana, em que conteúdos do currículo escolar são trabalhados em língua adicional. Portanto, seguindo o que é orientado pela resolução, serão denominadas escolas com programa intensivo em língua adicional.

Em uma dessas escolas, são oferecidas 4 aulas de 50 minutos, por semana, em que são trabalhados conteúdos de ciências, geografia e língua inglesa integrados ao programa da escola, sendo duas aulas dedicadas ao trabalho específico da língua adicional que, no caso, é a língua inglesa, e as outras duas aulas são dedicadas uma à disciplina de ciências e a outra à disciplina de geografia.

Na outra instituição em que trabalho, são lecionadas 5 aulas de 60 minutos, sendo 1 aula por dia, nas quais são desenvolvidos diversos temas por meio da língua inglesa utilizando a metodologia CLIL. Até o momento, essas aulas são classificadas no programa curricular da instituição de ensino como aulas de língua inglesa.

Assim, de acordo com o artigo quinto da Resolução 478, citado anteriormente, faz-se necessária a integração das aulas em língua adicional às demais áreas do currículo escolar, pois nas escolas com programa intensivo em língua adicional o conteúdo curricular deverá ser

ministrado na língua adicional, de forma interdisciplinar e conectada com as vivências culturais do estudante.

Ademais, de acordo com a Resolução 478, a língua adicional não deverá ser ofertada de maneira fragmentada e compartimentalizada, mas deverá ser inserida no currículo de forma integralizada.

As diretrizes Estaduais também apresentam requisitos para a atuação do docente. O professor que atua em língua adicional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverá apresentar Licenciatura em Pedagogia ou Licenciatura específica no componente curricular que leciona, comprovação de proficiência em língua estrangeira, de acordo com as exigências da Proposta Pedagógica da instituição de ensino, formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com, no mínimo, 120 horas), podendo ser pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*, reconhecidos pelo MEC e avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir de janeiro de 2022 as instituições deverão buscar uma adequação às exigências feitas nas diretrizes. Em relação à formação acadêmica dos professores, o prazo para as instituições é até dezembro de 2025 para apresentar, à Superintendência Regional de Ensino, a comprovação da formação de seus professores adequadas às exigências da Resolução nº 477 (478).

2.3 Abordagem CLIL

Nesta seção falarei das bases da metodologia CLIL que é amplamente recomendada na implantação de programas bilíngues em todo o mundo.

Como mencionado anteriormente, a abordagem CLIL apresenta uma dupla intenção educacional em que uma língua adicional é utilizada para a instrução de um conteúdo específico e a partir dessa instrução os estudantes podem aprender tanto a língua quanto o conteúdo. Ou seja, por meio da abordagem CLIL os objetivos de ensinar uma língua adicional e um conteúdo específico podem ser alcançados juntos. Assim, como enfatizam Coyle, Hood e Marsh (2010), é nesse aspecto que a abordagem CLIL se diferencia de outros métodos e abordagens existentes para o ensino de línguas. O que separa CLIL de outras abordagens como Instrução Baseada em Conteúdo (*content-based instruction*, CBI) ou outros modelos de Educação Bilíngue é o “planejamento pedagógico integrado de conteúdo contextualizado, cognição, comunicação e cultura voltados para as práticas de ensino e aprendizagem” (COYLE, HOOD, MARSH, 2010, p.

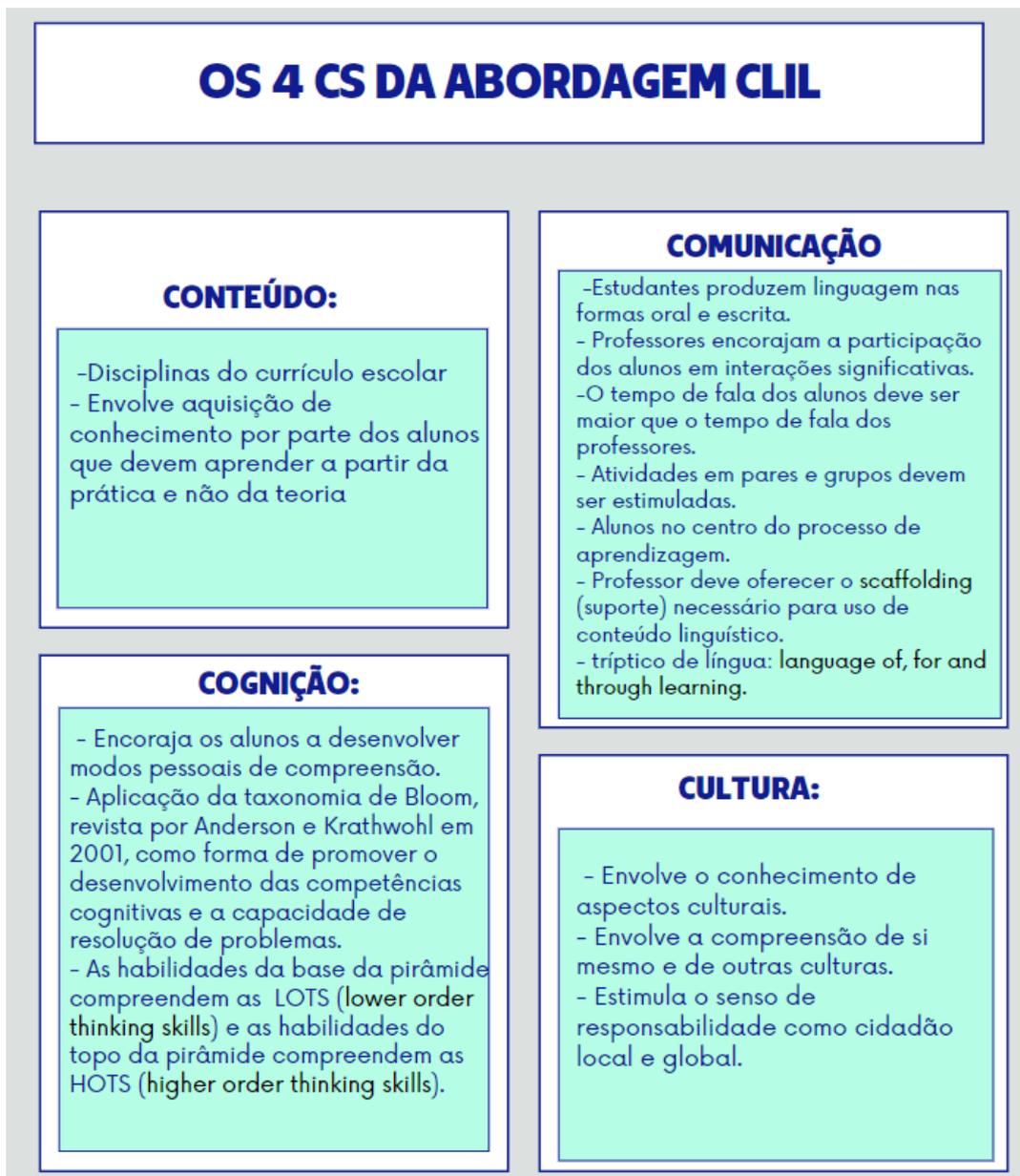
9).¹¹

Os autores explicam que a educação em uma língua que não seja a língua materna não é novidade e citam exemplo da Roma antiga como o início das crescentes sociedades multilíngues advindas da mobilidade e globalização do século XXI. Para Coyle, Hood e Marsh(2010), a globalização e as forças de convergências econômicas e sociais têm tido um grande impacto sobre as línguas a serem aprendidas, por quem serão aprendidas e de que maneira.

Assim, segundo Sepešiová (2015), uma aula na abordagem CLIL não é apenas uma aula de língua e também não é apenas uma aula de conteúdo dada em uma outra língua. O modelo dos quatro Cs (4 Cs) estabelecidos por Coyle (2005) orienta o planejamento de uma aula na abordagem CLIL, assim como o planejamento de material para aula na abordagem CLIL. Segundo Sepešiová (2015), “para que uma aula tenha sucesso todos os quatro componentes devem ser combinados” (p. 135).¹² O quadro abaixo apresenta as principais características dos quatro Cs do modelo de Coyle(2005):

¹¹ Tradução da autora a partir do original: the planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication, and culture into teaching and learning practice.

¹² Tradução da autora a partir do original: For a lesson to be successful all four components should be combined.



Quadro 5-Componentes da Abordagem CLIL

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bentley (2010, p. 7) e Sepešiová (2015, p. 135)

De acordo com Souza (2018), a combinação desses componentes concretiza a formação holística:

a integração entre língua e conteúdo; a articulação e o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas; a incorporação do conteúdo a expectativas e/ou demandas da comunidade interna e/ ou externa; a assimilação e o fortalecimento dos laços entre aprendizes e entre estes e comunidades; e a utilização da língua de maneira autêntica na comunicação, na colaboração e na negociação de sentido (SOUZA, 2018, p. 50).

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), a abordagem CLIL “envolve uma série de modelos que podem ser aplicados em uma variedade de formas para diferentes tipos de aprendizes. Boas práticas de CLIL são alcançadas por meio de métodos que oferecem uma experiência educacional mais holística para o aprendiz (...)” (p. 1).¹³ Portanto, CLIL é um termo que abrange diferentes métodos que podem ser aplicados de acordo com a realidade e contexto do sistema educacional a fim de alcançar o objetivo de aprendizagem de conteúdos específicos por meio de uma língua adicional e também a aprendizagem dessa língua adicional utilizada para a instrução.

¹³ Tradução da autora a partir do original: It involves a range of models which can be applied in a variety of ways with diverse types of learner. Good CLIL practice is realized through methods which provide a more holistic educational experience for the learner (...)

Para Sepešiová (2015), assim como outras abordagens e metodologias de ensino são específicas para princípios metodológicos específicos, essa abordagem é:

uma ferramenta para promover a compreensão do aprendiz em uma língua estrangeira. Isso é uma das contribuições mais valiosas propostas pela Educação Bilíngue: ao invés de abordagem simplista para ensinar em uma língua estrangeira, há uma ênfase na integração da aprendizagem de conteúdo e aprendizagem de língua (SEPEŠIOVÁ, 2015, p. 131).¹⁴

Desse modo, a abordagem CLIL para a Educação Bilíngue, proporciona o diferencial de ter um duplo enfoque educacional, no qual o ensino e a aprendizagem de conteúdos do currículo escolar têm como língua de instrução uma língua adicional, como definido por Coyle, Hood e Marsh (2010).

Por ser uma abordagem tão integrativa que permite um ensino interdisciplinar de conteúdos do currículo escolar e uma língua estrangeira, essa abordagem vem ganhando espaço no cenário educacional na área de Ensino Bilíngue.

Uma vez que foram esclarecidas questões concernentes às bases da abordagem CLIL amplamente utilizada no contexto de ensino bilíngue, passemos agora a uma contextualização acerca da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres (GNL) e seu impacto no ensino bilíngue.

2.4 A Pedagogia dos Multiletramentos

Nesta seção, serão apresentadas algumas questões importantes no que diz respeito à Pedagogia dos Multiletramentos para o desenvolvimento de uma Educação Bilíngue voltada para uma educação multicultural e plurilíngue. Para tanto, começo com uma breve descrição do surgimento da Pedagogia dos Multiletramentos. Os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos impactam de maneira significativa a educação atual, principalmente, no campo da pesquisa aqui apresentada.

Os linguistas Bill Cope e Mary Kalantzis narram, na obra “Multiliteracies in Education” (2013), como estabeleceram, juntamente com outros colegas, o *New London Group*. O Grupo de Nova Londres (GNL) era composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James

¹⁴ Tradução da autora a partir do original: CLIL as well as any other approach is specific for the educational and specific methodological principles. It is a tool in promoting learner understanding of a foreign language. It is one of the crucial added-value propositions of bilingual education: rather than a simplistic approach to teaching in a foreign language, there is an emphasis on the integration of subject and language learning.

Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata e se reuniu na cidade de Nova Londres no fim do século passado para discutir questões relacionadas ao que já vinha sendo chamado de Novos Estudos do Letramento (NEL).

O GNL observou que, nos variados países de língua inglesa de onde os integrantes do grupo vieram, as necessidades de aprendizagem estavam mudando. Para o grupo, o elemento principal dessa mudança foi o fato de não mais existir um padrão canônico da língua inglesa a ser ensinado. Assim, a partir das discussões do grupo, surgiram reflexões acerca da Pedagogia do Letramento e um novo olhar sobre as necessidades dos aprendizes e sobre o que eles precisam para aprender, considerando as mudanças no mundo e suas novas demandas. O grupo fez o seguinte questionamento como ponto de partida para as discussões: “como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero, dentre outras, não sejam barreiras para o sucesso educacional?” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9), ¹⁵eles perceberam que não havia como ensinar apenas uma variante linguística da língua inglesa e seria preciso considerar as diferenças culturais e mudanças na comunicação.

Dois grandes argumentos emergiram nas discussões iniciais do GNL. O primeiro argumento diz respeito à crescente multiplicidade e integração de diferentes modos para fazer sentido na comunicação onde vários modos tais como textual, visual, auditivo, espacial podem estar imbricados para fazer sentido e transmitir uma informação. Dessa forma, segundo os autores “o significado é feito em maneiras que são cada vez mais multimodais” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).¹⁶ O segundo argumento refere-se à crescente conectividade de realidades locais à realidades globais. Para os autores, diariamente há uma grande negociação de sentidos tanto nas comunidades locais quanto nas conexões globais na vida em comunidade e relativa ao trabalho. O GNL aponta para a multidiversidade da língua inglesa marcada pelos sotaques e misturas de seus múltiplos falantes no mundo todo.

A partir dessas reflexões, cunhou-se o termo Multiletramentos que refere-se à multiplicidade dos canais de comunicação e mídia hoje existentes e relaciona-se também com o aumento da diversidade cultural e linguística. A intenção a partir do termo Multiletramentos foi abranger dois novos multi: a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos.

Considerando que a Pedagogia dos Multiletramentos nos remete a reflexões acerca das necessidades dos aprendizes, busca-se através desta pesquisa proporcionar formas de condução de um ensino bilíngue que considere essas necessidades e, principalmente, respeite suas identidades. A

¹⁵ Tradução da autora a partir do original: How do we ensure that differences of culture, language, and gender are not barriers to educational success?

¹⁶ Tradução da autora a partir do original: Meaning is made in ways that are increasingly multimodal.

Pedagogia dos Multiletramentos permite diferentes modalidades para a produção de sentidos, além de “reconhecer a natureza ativa do *design* e as potencialidades de aprendizagem que emergem da expressão da identidade no processo de aprendizagem” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 5).¹⁷

Para o GNL, diversidade linguística e cultural é um poderoso recurso para a educação. Para esses linguistas, haverá um benefício cognitivo para todas as crianças em uma pedagogia de pluralismo linguístico e cultural, incluindo as crianças que não são pertencentes a uma minoria. Eles explicam que “quando os estudantes justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles têm um ganho substantivo em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações”(COPE; KALANTZIS, 2000, p. 15).¹⁸ Portanto, o ensino bilíngue, em princípio, vai ao encontro do que é proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos, considerando que a produção de conhecimento acontece como consequência de práticas contextualizadas e práticas que façam uso da linguagem local, como aponta Mattos (2018) ao mencionar a necessidade de priorizar no ensino de Inglês “práticas localizadas de uso da linguagem” (p. 31).

Corroborando essa ideia, o objetivo das aulas no ensino bilíngue que considere a Pedagogia dos Multiletramentos não se limita à instrução formal da língua, mas abarca o ensino de conteúdos curriculares do programa escolar tendo sua instrução em língua adicional por meio de práticas contextualizadas que permitem ao estudante o uso de diferentes línguas, além de dar abertura a multiplicidade cultural que pode emergir das identidades dos alunos e dos conteúdos trabalhados durante as aulas.

Muitas foram as influências para a Pedagogia dos Multiletramentos. Paulo Freire, que sempre defendeu uma educação emancipadora e transformadora, foi uma dessas influências. De acordo com Ribeiro (2020), Freire foi amplamente citado na obra do GNL. Segundo Coscarelli e Corrêa (2021), Ribeiro afirma que um dos principais argumentos do GNL para a necessidade de suplementação da pedagogia de letramento anterior aos anos 1990 era o crescimento evidente da diversidade em nossas sociedades e ao tratar da diversidade, citavam o educador e pesquisador brasileiro Paulo Freire (RIBEIRO, 2020 *apud* COSCARELLI; CORRÊA, 2021).

Além das influências de Paulo Freire, Kress(2003) indica duas grandes mudanças que influenciaram fortemente o Letramento. A primeira mudança é a dominância da escrita que cedeu lugar à dominância da imagem, e a segunda é a dominância dos livros que cedeu lugar à

¹⁷ Tradução da autora a partir do original: It also recognizes the active nature of “design” and the learning potentials that arise from expressing identity in the learning process.

¹⁸ Tradução da autora a partir do original: When learners juxtapose different languages, discourses, styles, and approaches, they gain substantively in metacognitive and metalinguistic abilities and in their ability to reflect critically on complex systems and their interactions.

dominância das telas. Para o autor, as mudanças mencionadas levantam duas questões importantes sobre as quais devemos refletir: qual é o provável futuro do letramento e quais são os prováveis efeitos sociais e culturais dessas mudanças?

Diante disso, considerando o contexto de Educação Bilíngue atual, ampliamos esse questionamento para pensar nos efeitos sociais de jovens que terão acesso a uma Educação Bilíngue, multicultural e com todas as potencialidades que o ensino bilíngue pode oferecer. Assim, busca-se pensar em maneiras de proporcionar um ensino bilíngue que promova uma aprendizagem mais efetiva da língua proposta, motivando-os e respeitando sua identidade e cultura, permitindo, então que os aprendizes sintam-se abertos à aprendizagem de uma língua adicional. Isso pode ser também canal para uma educação de qualidade permitindo mais empoderamento dos estudantes para que sejam agentes transformadores não só no mundo local mas também no mundo global.

Nesse sentido, de acordo com Marcelino (2009),

as vantagens culturais trazidas pelo bilinguismo não são dissociáveis das comunicativas, uma vez que mais sensível às questões linguísticas, o bilíngue também se torna mais sensível às questões culturais atreladas às diferentes línguas que fala, já que o uso de uma outra língua possibilita uma visão diferenciada e penetração mais eficiente na cultura do outro (MARCELINO, 2009, p. 11).

Tais vantagens culturais e comunicativas indicam o potencial transformador da Educação Bilíngue. Para Souza (2019), a Educação Bilíngue abre possibilidades, expande olhares, problematiza como fazemos parte da sociedade e como nos vemos nela, modica quem somos e, por vezes, destaca diferenças culturais e sociais que não chamam atenção em um espaço monolíngue.

Na próxima seção, farei breves considerações sobre a BNCC quanto ao que é proposto no documento para o ensino de língua inglesa.

2.5 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento parametrizador nacional que visa guiar as escolas brasileiras para que todo o ensino, seja ele privado ou público, e de qualquer região do país seja, de certa maneira, padronizado. Este documento tem como objetivo “(...) garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). De acordo com a BNCC, o ensino fundamental está organizado em cinco componentes

curriculares: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino religioso. As escolas brasileiras priorizam como língua adicional a língua inglesa. De acordo com as DCNOEP, “a BNCC prioriza a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Cumprida essa exigência, não existem óbices para a adoção de outras línguas adicionais” (BRASIL, 2020, p. 14). Portanto além da língua Inglesa, é permitido, mas não é obrigatório, que as escolas ofertem outras línguas como línguas adicionais.

Como língua obrigatória na BNCC, a língua inglesa só é inserida no componente de linguagens a partir do sexto ano e a proposta do documento visa ao ensino do idioma estrangeiro da mesma maneira que o idioma materno é aprendido. Há, nessa orientação, uma implícita visão monoglóssica de línguas já que o documento separa a aprendizagem da língua materna da aprendizagem da língua inglesa.

Entretanto, por meio dos programas bilíngues, mesmo não sendo considerado obrigatório pela BNCC, as escolas passam a oferecer o idioma ao promover a instrução de conteúdos curriculares em língua adicional.

De acordo com o documento de língua inglesa da BNCC, “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural (...)” (BRASIL, 2018, p. 239).

Dessa forma, os objetivos da BNCC quanto ao ensino do inglês, são voltados à participação ativa dos aprendizes em diferentes situações do mundo social que necessitam desse conhecimento, de maneira a ampliar os seus horizontes em meio a um mundo globalizado através dos saberes linguísticos.

O tratamento dado ao componente língua inglesa na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca que desvincula a língua como pertencente apenas a territórios específicos. Segundo o documento, nessa perspectiva, “são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BRASIL, 2018, p. 241). Portanto, todos os usos do inglês são legitimados, tornando obsoleta a visão de um padrão correto da língua.

Nesse sentido o documento da BNCC que orienta o ensino da língua inglesa, no ensino fundamental de sexto a nono anos, atende aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos pois considera a multiplicidade cultural e social dos falantes da língua inglesa do mundo inteiro. De acordo com a BNCC, essa perspectiva favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade. Ou seja, uma educação que reconheça e respeite as diferenças. Para a BNCC,

além de tratar a língua inglesa como língua franca, sua proposta visa

à ampliação da visão (...) dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital -no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação -que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BRASIL, 2017, p. 240).

No que se refere às desigualdades existentes no cenário educacional brasileiro, o documento traça novos caminhos no intuito de amenizar o quadro de desigualdades, contudo ainda é incipiente, como é afirmado no próprio documento:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2017, p. 5).

Com dito anteriormente, mesmo não sendo obrigatório, mas por objetivos diversos que visam à competitividade de mercado, dentre outros fatores, escolas privadas já oferecem, em grande parte, o ensino do inglês nos anos iniciais e, com a ascensão do ensino bilíngue no Brasil, estão passando a oferecer a exposição ao idioma de maneira bilíngue desde a educação infantil. Segundo as DCNOEP, poucas são as instituições públicas que ofertam o Ensino Bilíngue.

Exposto isso, na próxima seção, passo a fazer considerações breves acerca da justiça social como princípio para a Educação Bilíngue.

2.6 Justiça social

A justiça social é um dos princípios que fundamentam a Educação Bilíngue, pois, ao trabalhar duas línguas para a instrução em sala de aula, trabalhamos também com a cultura dessas línguas (GUIDI, 2017, p. 62). Segundo Guidi, ao citar García (2009, p. 318), a justiça social possibilita a criação de contextos de aprendizagem nos quais os alunos não são tratados por sua identidade, mas pela construção de multiplicidades dos usos de línguas e identidades.

As DCNOEP demonstram uma preocupação com essa questão social visto que a grande demanda de Educação Bilíngue atual surgiu de classes privilegiadas. De acordo com o documento, “é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as

mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação.” (BRASIL, 2020, p.14).

García e Wei (2014) estabelecem 3 aspectos inerentes ao prefixo *trans*, de *translinguagem*, e sua relação com língua e educação. Esses aspectos serão abordados na próxima seção deste capítulo, entretanto, é importante mencionar que o segundo aspecto é relativo à sua natureza transformacional. Isso significa que quando novas configurações de práticas de linguagem e de educação são geradas, velhas compreensões e estruturas são desfeitas, transformando não apenas subjetividades, mas também estruturas sociais e cognitivas. Isso cria oportunidades de trocas de ordens de discurso fazendo com que novas vozes possam ser evidenciadas. Nesse aspecto, a *translinguagem* relaciona-se à pedagogia crítica, à justiça social, e à agenda dos direitos humanos linguísticos. Sendo assim, a *translinguagem* pode ser uma ferramenta para que novas vozes possam emergir e venham a ser ouvidas, pois, através da *translinguagem* a língua do opressor e a língua do oprimido se mergem, abrindo caminhos não apenas para o diálogo linguístico, mas também social e cultural.

Portanto, os objetivos desta pesquisa se coadunam com essa perspectiva, já que visam a proporcionar que crianças e jovens tenham a condição de ampliar sua visão de mundo valorizando sua identidade e cultura, mas também se abrindo à cultura do outro.

A obra de Paulo Freire sempre proporcionou um pensamento que gerasse uma inquietude diante da história da educação no Brasil. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma:

É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando o mundo”, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isso, o diálogo é uma existência existencial (FREIRE, 2005, p. 91).

Nesse sentido, conforme Freire ressalta, a língua é a ferramenta empoderadora que permitirá que o oprimido saia do lugar de opressão e possa estabelecer um diálogo com o opressor de forma a constituir assim uma relação dialógica de transformação. Segundo Canagarajah (1999, p. 18 *apud* MATTOS, 2018, p. 38), “o conhecimento dos grupos dominantes é imposto através das instituições de que dispõem, incluindo a escola”, portanto cabe à escola pensar em formas de romper com a legitimação das desigualdades. Um possível caminho para que isso aconteça, é encontrado em Cadilhe e Leroy (2020). Os pesquisadores enumeram 5 aspectos de uma pedagogia decolonial alicerçada em Freire e Fals Borda. Para eles essa pedagogia:

(i) valoriza educadores subversivos, no sentido de reconstruirmos as

nossas realidades por meio da constante libertação e emersão das colonialidades opressoras; (ii) está ligada aos saberes e realidades locais, glocais, regionais, nacionais e transnacionais; (iii) preza pelas memórias coletivas, pela recuperação das histórias e pelos movimentos sociais de resistências em detrimento dos epistemicídios; (iv) busca por outros “suleares”, valorizando as diversidades epistemológicas e a ecologia dos saberes; e (v) não nos deixa esquecer das utopias e das esperanças, almejando sempre às solidariedades dos existires (CADILHE, LEROY, 2020, p. 258).

Esses aspectos são considerados por Cadilhe e Leroy princípios essenciais a toda proposta formativa que aposte na decolonialidade como outro modo de pensar a Educação. Os primeiros dois aspectos referidos acima corroboram o objetivo da pesquisa aqui relatada, visto que esta busca uma libertação de regras de uso de apenas Inglês na sala de aula bilíngue para que diferentes saberes, realidades e panoramas culturais sejam contemplados nesse ensino.

Apesar de, no Brasil, ainda ser incipiente a ideia de a língua inglesa ser também nossa língua, a Base Nacional Comum Curricular dá um tratamento ao componente curricular Língua Inglesa que prioriza o foco da função social e política do inglês e passa a tratá-la como *língua franca*. O documento “inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p. 241). Assim, como afirmado no próprio documento, “(...) a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos (...)” (p. 241). A língua inglesa, passa a ser vista nessa perspectiva como língua global e, portanto, língua nossa. De acordo com o documento, “são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (...)” (BRASIL, 2017, p. 241).

Em minha experiência como professora, já ouvi comentários de alunos que veem o inglês com a língua estrangeira, a língua do outro e, sendo língua do outro, não precisa ser falada pelo brasileiro. “Eles que aprendam o Português!”, “Inglês é muito difícil!”, são falas comumente ouvidas acerca do assunto. Por meio da educação, acredito que é possível encontrar formas de desfazer essas crenças limitantes acerca da aprendizagem de línguas. Acredito que, promovendo um ensino bilíngue nas escolas que respeite a identidade dos aprendizes, as novas gerações irão crescer com um novo olhar e com uma nova visão, acreditando que podem ocupar qualquer espaço em qualquer lugar do mundo. A seguir, passo a discutir o conceito de translinguagem e de práticas translíngues.

2.7 Translinguagem

Segundo García e Lin (2016), o termo translinguagem foi usado pela primeira vez em galês por Cen Williams em 1994 para se referir a uma prática pedagógica em que os alunos de um programa bilíngue de inglês e galês, alternavam entre idiomas para uso receptivo ou produtivo de leitura e escrita. A partir disso, o termo “Translinguagem” passou a ser cada vez mais usado na literatura acadêmica “para se referir às práticas de linguagem fluidas e complexas de falantes bilíngues, assim como às abordagens metodológicas que fazem uso de tais práticas” (GARCÍA; LIN, 2016, p. 2).¹⁹ Conforme explicam García e Wei (2014),

“a Translinguagem é uma abordagem educacional para o uso da língua, bilinguismo e educação de pessoas bilíngues que considera as práticas linguísticas de falantes bilíngues não como duas línguas com sistemas autônomos, como tradicionalmente é considerado, mas como um repertório linguístico com características que foram construídas socialmente como pertencentes às duas línguas separadas” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 2).²⁰

Os autores estabelecem três aspectos de linguagem e educação por meio do prefixo “trans” e afirmam que um olhar para esses aspectos nos permite quebrar paradigmas acerca da educação linguística. Portanto, para García e Wei (2014), uma abordagem “trans” para a linguagem e para a educação nos liberta de epistemologias tradicionais.

O primeiro aspecto se refere a um “trans-sistema” e a “trans-espacos”, ou seja, às práticas fluidas que ocorrem para além da linguagem construída socialmente nos sistemas educacionais são estruturas e práticas que engajam as múltiplas subjetividades e os diversos sistemas de produção de sentido dos alunos.

O segundo aspecto refere-se à sua natureza transformacional. Isso significa que quando novas configurações de práticas de linguagem e de educação são geradas, velhas compreensões e estruturas são desfeitas, transformando não apenas subjetividades, mas também estruturas sociais e cognitivas. Ao fazer isso, há trocas de ordens de discurso e outras vozes se tornam evidentes. A translinguagem nesse caso está relacionada à pedagogia crítica, à justiça social, e à agenda dos direitos humanos linguísticos.

O terceiro aspecto do prefixo “trans” refere-se às consequências transdisciplinares de uma análise educacional e de prática de língua, proporcionando uma ferramenta para a compreensão

¹⁹ Tradução da autora a partir do original: to refer to both the complex and fluid language practices of bilinguals, as well as the pedagogical approaches that leverage those practices.

²⁰ Tradução da autora a partir do original: Translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages.

não somente de prática da língua de um lado e educação de outro, mas também das relações humanas sociais, da cognição humana e aprendizagem, das relações sociais e estruturas sociais.

No âmbito do ensino de línguas, há predomínio da visão monoglóssica de línguas, isto é, as línguas são ensinadas como se cada língua tivesse um depósito de armazenamento reservado apenas para ela. Isso significa que as línguas são compreendidas como construtos isolados. É como se cada língua tivesse uma caixa de armazenamento específica no cérebro. Aplicando essa ideia ao ensino bilíngue, a língua materna do aprendiz estaria em uma caixa e a língua adicional, a ser aprendida, seria “colocada” em uma nova caixa.

Diante do exposto, García e Wei (2014) fazem a diferenciação de visão monoglóssica e visão heteroglóssica indo além da noção de heteroglossia estabelecida pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin(1981). Apoiado em Bailey(2012), Espírito Santo(2020) explica que o conceito de heteroglossia bakhtiniano diz respeito aos usos simultâneos de diferentes formas de signos, às tensões e conflitos que existem entre eles e às associações sócio-históricas que carregam. Em vista disso, segundo o autor, a linguagem é, para Bakhtin, uma atividade social e não se reduz ao sistema linguístico. Nessa linha de pensamento, Rocha e Maciel(2015) se baseiam em Bakhtin(2004) para explicitar que podemos pensar toda e qualquer manifestação textual a partir de sua realização situada e concreta, voltando-nos, prioritariamente, para a enunciação, ou seja, para a produção linguística, distanciando-nos de orientações de bases racionalistas, objetivistas, etc.

Desse modo, Rocha e Maciel(2015) concluem que o que importaria para a escola seria o trabalho com a língua como manifestação concreta e viva. Nesse sentido, a translinguagem e as práticas translíngues têm oferecido novos olhares sobre as práticas de (futuros) bilíngues e tem reconfigurado o discurso monocêntrico que ainda persiste nas salas de aula. Assim, pensar o ensino pela perspectiva translíngue “[...] implica a resignificação de discursos, focos e objetivos voltados à uniformidade e a modelos linguísticos rigidamente normatizados [...]” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 433).

Algumas propostas de programas de Educação Bilíngue não dão abertura para a utilização da língua materna do estudante que deve ser imerso em uma sala de aula onde a instrução do conteúdo é dada na língua adicional. De acordo com Souza (2019), as metodologias *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *Content-Based Instruction* (CBI) configuram-se como possibilidades de atingir o objetivo de desenvolvimento da competência em uma língua adicional pois permitem oportunidades de uso mais centradas no significado e não exclusivamente em sua forma. Segundo Souza (2019), o que se observa é CBI e CLIL colocados em prática em quatro contextos pedagógicos:

(1) Quando a língua local não é a mesma daquela usada como meio de

instrução, como no caso do nauatle, no México, onde a língua de instrução nas escolas é o espanhol; (2) quando a língua falada pelo aprendiz (imigrante ou filho de imigrante) não é componente curricular, a exemplo do quéchua e do coreano, que não fazem parte do currículo escolar brasileiro, mas as escolas recebem crianças com essas línguas de nascimento; (3) quando há duas línguas na sociedade, como no caso do inglês e do espanhol em cidades de fronteira dos Estados Unidos, que têm programas *dual-language* implantados; e (4) quando a L2 é usada para instrução com o objetivo de desenvolver a competência linguística do aprendiz, favorecendo, por exemplo sua interação global e a empregabilidade (SOUZA, 2019, p. 46).

Nos quatro contextos referidos acima, apenas um, que é o caso do contexto 3, dá abertura à língua materna do estudante por oferecer o programa em duas línguas. Portanto, considerando que a metodologia CLIL é amplamente recomendada pelos programas de Educação Bilíngue, o que se propõe aqui é uma reflexão sobre a importância de se abrir espaço para que a língua materna do estudante seja utilizada nesse movimento de imersão, abandonando a visão monoglóssica e expandindo a noção de língua, como sugere Canagarajah ao comentar, em entrevista para Maciel e Rocha, sobre a abordagem translíngue:

Mas segundo uma abordagem translíngue não podemos separar as línguas que são parte do repertório de um falante. Elas implicam diretamente na nova língua. O que aprendemos implica em todas as nossas línguas existentes. Temos que focar em como desenvolver a competência para todas as línguas que temos em nossos repertórios (MACIEL; ROCHA; CANAGARAJAH, 2020, p. 16).²¹

Desse modo, todas as línguas de que podemos lançar mão para que nos comuniquemos compõem nosso repertório linguístico. Nesse sentido, de maneira metafórica, deixamos de ver as línguas como pertencentes a caixas isoladas e passamos a vê-las como parte de um único *container* que utilizamos para nossa comunicação (GARCÍA; WEI, 2014).

Ao examinar as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues, García (2009), que define essas práticas como práticas translíngues, explica que a Translinguagem se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os sujeitos bilíngues interagem. A autora enfatiza que a Translinguagem é a norma comunicativa de falantes bilíngues e esclarece que não pode ser comparada ao uso de idiomas por falantes monolíngues. Na imagem a seguir é possível observar duas visões a respeito do uso de línguas: a visão monoglóssica e a visão heteroglóssica. A figura foi elaborada para explicar a hipótese de proficiência comum de Cummins (1981). Segundo essa hipótese, os conceitos, habilidades e conhecimentos linguísticos aprendidos pelo falante na língua materna ou

²¹ Tradução da autora a partir do original: “But the translanguaging approach would say that we cannot separate the languages that are part of one’s repertoire. They have implications for the new language. What we learn has implications for our existing languages. We have to focus on how we develop the competence for all the languages we have in our repertoires.”

língua 1 são transferidos para a língua adicional. Portanto, a aprendizagem de línguas não seria algo separado por compartimentos para diferentes línguas em nosso cérebro, o que corrobora a ideia de visão heteroglóssica.

Apoiada na hipótese de Cummins (1981), García (2009) salienta que “alunos que foram alfabetizados em uma língua tenderão a obter progresso ao aprender uma língua adicional considerando que o conhecimento de práticas linguísticas, assim como conhecimento de mundo, são transferidos entre as línguas” (GARCÍA, 2009, p. 58).²²

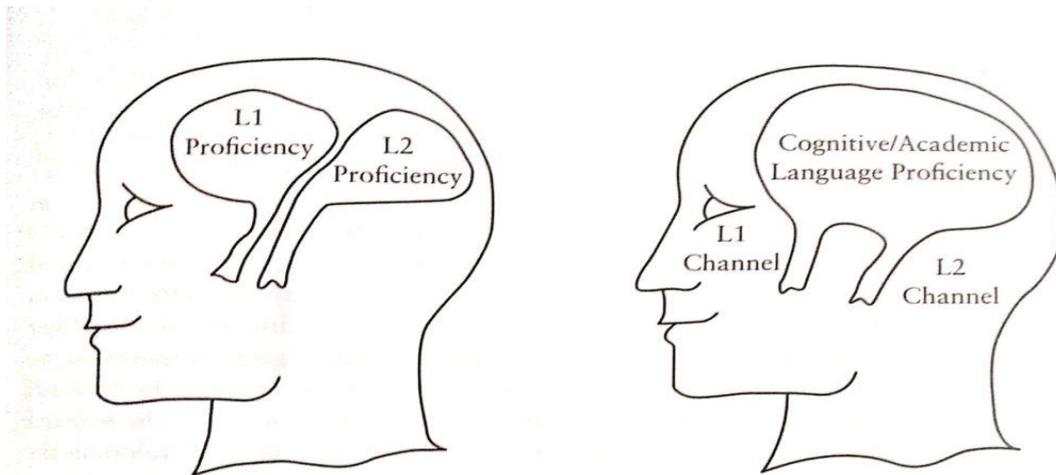


Figure 3.5 Separate Underlying Proficiency/Common Underlying Proficiency

Figura 1-Proficiência Separada / Proficiência Comum (GARCÍA, 2009)

A primeira imagem da figura exemplifica o que seria a visão monoglóssica de línguas. Essa visão reflete o bilinguismo ocorrendo de modo separado. A segunda imagem mostra o bilinguismo de um modo dinâmico, sem separação das línguas.

A primeira imagem da figura também pode representar a visão monoglóssica que é percebida, por exemplo, na hipótese de Interlíngua, proposta por Larry Selinker(1972). Resumidamente, a hipótese de Interlíngua refere-se à existência de um sistema linguístico internalizado que emerge quando o usuário de L2 seleciona sua segunda língua para a interação em eventos comunicativos. Nesses eventos, o falante poderá cometer erros e enganos em comparação com falantes nativos da língua alvo.

Para Souza (2021), a noção de sistema linguístico internalizado compreende os erros nas produções de aprendizes em L2 com marcas da L1 como uma expressão de um estado de

²² Tradução da autora a partir do original: Students who have developed literacy in one language will tend to make stronger progress in acquiring literacy in an additional language since knowledge of linguistic practices, as well as prior knowledge of the world, transfer across languages.

competência linguística. Nesta pesquisa, aquilo que para a hipótese de interlândia seria considerado erro na produção dos aprendizes por interferência da língua materna, por meio da perspectiva da Translinguagem, passa a ser entendido como o fato de que esses aprendizes estão utilizando todo seu repertório linguístico compreendido por elementos da língua materna, da língua estrangeira e até mesmo por outros elementos semióticos tais como gestos, sons, imagens, etc., isto é, uma estratégia para a comunicação, não importando a forma, ou o uso gramatical.

No contexto da Educação Bilíngue, a Translinguagem pode viabilizar diálogos entre os aprendizes e os professores, evidenciando que, para além desse uso de todo o repertório linguístico para a comunicação, é possível também construir relações sociais nas quais diferentes culturas, diferentes histórias de vida, diferentes comportamentos são bem recebidos, minimizando assim, possíveis conflitos na sala de aula.

A visão heteroglósica também é configurada nas ideias de empréstimos linguísticos e *code-switching* (troca de código). A segunda imagem mostra que as línguas utilizadas por um falante não são separadas e compõem o repertório linguístico desse falante.

Para Canagarajah (2013), conforme discorrem Rocha e Maciel (2015), no campo das práticas educativas, a orientação monolíngue impõe a visão de que o ato comunicativo efetivo e bem-sucedido é aquele que se sustenta por uma língua que seja comum a todos os participantes desse ato. Ou seja, todos os interlocutores devem falar a mesma língua nomeada, e quando esses não são falantes nativos dessa língua, é cobrado um nível de proficiência baseado no falante nativo. Em contraponto, a orientação translíngue compreende o monolinguismo como algo ilusório. Para Rocha e Maciel (2015), o que presenciamos em práticas sociais é o fato de que as pessoas tidas como monolíngues transitam em meio a uma diversidade de “códigos, registros e discursos” (p.426). Além disso, a abordagem translíngue também questiona a ideia de língua como um sistema fechado, homogêneo e pertencente a falantes legítimos.

Conforme argumenta Canagarajah (2013), os movimentos migratórios fizeram com que imigrantes levassem suas línguas de herança a novas localidades desenvolvendo repertórios que não são tradicionalmente parte de sua comunidade. Além disso, o desenvolvimento da tecnologia facilitou as interações entre grupos linguísticos oferecendo novos recursos para mesclar as línguas com outras possibilidades semióticas tais como emojis, ícones, gráficos e, também, outras modalidades como, por exemplo imagens, vídeos e áudios. Para Canagarajah (2013), esses multimodos engendram um novo modelo comunicativo a medida que as pessoas vão adotando estratégias criativas de interagir e se engajar com os outros, representando suas vozes.

A imagem abaixo, de uma localidade chamada de Boca da Barra, mostra o encontro do Rio Sergipe com o Oceano Atlântico no município de Aracaju, Sergipe. A imagem auxilia de um

modo metafórico a compreender o fenômeno da translinguagem. Nesse encontro de águas de rio e de mar, não poderíamos dizer qual porção de água vem do rio e qual porção de água vem do mar.



Figura 2- Encontro do Rio Sergipe com o Oceano Atlântico

Fonte: <http://sergipeemfotos.blogspot.com/2015/04/boca-da-barra-o-encontro-do-rio-com-o.html>

Assim é a Translinguagem: recursos linguísticos de diferentes línguas nomeadas e outros recursos semióticos são utilizados para as interações discursivas. Para a produção de sentido, há de haver uma abertura e uma negociação entre os interlocutores. Isso pode acontecer na sala de aula quando ela é tida como um espaço translíngue.

Diante disso, as escolas e os professores precisam repensar o modo como é implementada a Educação Bilíngue de maneira a respeitar a língua materna dos estudantes, suas estratégias para fazer e produzir sentido e suas identidades. Assim, as escolas permitirão que esses estudantes possam ser capazes de transitar, compreender e construir conhecimentos nas áreas do currículo escolar não somente na língua materna, mas também em língua adicional, ou seja, em sua translinguagem, permitindo o uso de todo o repertório linguístico desses aprendizes.

O termo translinguagem é amplamente usado no campo de pesquisa acerca do ensino bilíngue. De acordo com Canagarajah (2020), o termo é usado por pesquisadores com um sentido cognitivo que se refere a como falantes transitam entre línguas em sua competência linguística. O autor explica que, ao usar o termo prática translíngue, a ênfase recai sobre as práticas sociais, referindo-se ao que as pessoas alcançam ao se comunicar. Ele enfatiza que as pesquisas nos dois campos têm uma preocupação com as práticas sociais e suas implicações cognitivas. Desse modo, faz-se desnecessário enfatizar as diferenças entre os dois termos. Para Cope, Kalantziz e Tzirides

(2020), a translanguagem

se alinha a tradições pedagógicas mais antigas, variavelmente chamadas de progressistas, autênticas ou pedagogias de letramento crítico. No campo de Pedagogia dos Multiletramentos, compreende-se essa orientação pedagógica como aprendizagem situacional ou transferência experiencial do que é ‘conhecido’ para o cenário educacional formal, e analisando criticamente ou enquadrando de forma crítica (COPE; KALANTZIZ; TZIRIDES, 2020, p. 4).²³

Portanto, acredita-se que, quando o professor dá abertura para que o aprendiz utilize a língua que ele conhece na situação da sala de aula bilíngue onde uma língua adicional é falada pelo professor, ele possibilita uma transferência experiencial promovendo de maneira situacional a aquisição da língua adicional.

Para García e Lin (2016), a “translanguagem vai além da tradução e do *code-switching* porque refere-se ao processo pelo qual estudantes bilíngues desempenham de maneira bilíngue na miríade de formas multimodais da sala de aula” (p. 119).²⁴ Trata-se de uma “prática pedagógica onde estudantes podem alternar entre duas línguas com o propósito de interação e comunicação” (GARCÍA; WEI, 2014).²⁵

Na próxima seção deste capítulo passarei a tratar mais especificamente das práticas translíngues.

2.8 Práticas Translíngues

Nesta seção discutiremos a noção de práticas translíngues fundamentada em García (2009) e Canagarajah (2013). Como mencionado anteriormente, García (2009) argumenta que algumas noções de bilinguismo separam claramente as línguas dos indivíduos, assim nomeiam a língua materna como primeira língua e a língua adicional como segunda língua. Segundo a autora, essas noções enxergam o falante bilíngue como um duplo monolíngue. Portanto, o que García (2009) sugere é que o indivíduo bilíngue seja considerado a partir de uma visão heteroglóssica, na qual as

²³ Tradução da autora a partir do original: translanguaging aligns with some older pedagogical traditions, variously namable as progressivist, authentic, or critical literacy pedagogies. In the multiliteracies pedagogical schema, we capture this pedagogical orientation as situated learning or experiential transfer of “the known” into the formal educational setting, and analyzing critically or critical framing.

²⁴ Tradução da autora a partir do original: translanguaging goes beyond code switching and translation because it refers to the process by which bilingual students perform bilingually in the myriad multimodal ways of classrooms.

²⁵ Tradução da autora a partir do original: Translanguaging is a pedagogical practice where students were asked to alternate between languages for the purposes of receptive or productive use.

línguas não são separadas completamente. Para a autora, a noção de translanguismo refere-se às múltiplas práticas discursivas nas quais os falantes se engajam para se comunicar. Essas práticas, são portanto, práticas translíngues que são, segundo García (2009), “o modo natural de comunicação que caracteriza comunidades ao redor do mundo” (p. 59).²⁶

Canagarajah (2013) argumenta que sujeitos multilíngues mesclam suas próprias línguas e valores para o inglês, o que dá abertura a várias estratégias de negociação que os ajudam a decodificar outras variedades de inglês e a construir novas normas. Segundo o autor, “nós entendemos mais línguas do que as línguas que falamos. Ao usar nossas habilidades receptivas nós entendemos a língua do interlocutor, da mesma maneira que o interlocutor usa sua competência para entender nossa língua”(CANAGARAJAH, 2013,p.14).²⁷ Além disso, usamos também outros recursos semióticos para a interação e para que a comunicação seja efetiva.

Uma das formas de prática translíngue é o *code-switching* que pode ser considerado, segundo Canagarajah (2020), como parte do guarda-chuva do termo translanguagem. Um exemplo seria transitar entre o português e o inglês ao conversar em língua portuguesa. Como são línguas com o sistema linguístico bem diferente, poderia ser um caso de *code-switching* pois as línguas são vistas como dois sistemas linguísticos diferentes. Portanto, quando as línguas são vistas como sistemas linguísticos separados e distintos e ocorre esse movimento alternando entre elementos de duas ou mais línguas, podemos considerar *code-switching*. Em uma perspectiva de translanguagem, esse trânsito entre as línguas nomeadas diz respeito ao indivíduo utilizar todo seu repertório linguístico para a produção de sentido. Assim, as línguas utilizadas por esse indivíduo não são tratadas como códigos isolados, mas são consideradas uma forma translinguística (BAKHTIN, 1986), ou seja, uma maneira de uso da língua que extrapola os aspectos formais e sistemáticos. Nesse sentido, “tem sido dada preferência ao uso do termo transglossia, ou seja, o foco nas línguas já misturadas, não em termos de codeswitching, mas sim de recursos semióticos empregados no processo de construção de sentido” (GARCÍA, 2009 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 96). Portanto, essa perspectiva de transglossia também compreende a uma abordagem de uso de línguas misturadas no intuito de empregar diversos recursos semióticos para a construção de sentido.

No ensino bilíngue, a utilização de práticas translíngues permite a interação e comunicação na língua materna dos aprendizes e, além disso, a incorporação de uma variedade de práticas

²⁶ Tradução da autora a partir do original: the normal mode of communication that characterizes communities throughout the world

²⁷ Tradução da autora a partir do original: understand more languages than we can speak. Using our receptive skills we can understand the interlocutor’s language, in the same way that the interlocutor uses his/her competence to understand our own language

linguísticas no ensino em sala de aula como um contexto imediato (YIP; GARCÍA, 2018). Para Yip e García (2018), nas escolas, a língua muitas vezes funciona como o instrumento de exclusão mais importante, literalmente castigando e punindo as crianças por falar (e escrever) a língua “errada”. As autoras se baseiam em contextos nos quais crianças imigrantes, muitas delas vítimas de conflitos internacionais que tiveram a necessidade de mudar para outro país, são consideradas falantes de minorias linguísticas e são, em muitos casos, forçadas a suprimir sua língua e cultura ao serem inseridas em uma sala de aula que se propõe a ensinar a língua local. Yip e García (2018) citam o programa “No Child Left Behind (2001)”²⁸, em português “Nenhuma criança deixada para trás” e relatam que esse programa estimulava a aprovação massiva de estudantes sob pretextos de inclusão e de melhorias nos indicadores educacionais. Esse programa, segundo as autoras, influenciou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁹, adotado no Brasil em 2007.

Para elas, é possível perceber, também, semelhanças entre os parâmetros do “Common Core State Standard” – programa que promove padrões de conteúdo ao final de cada ano escolar – com a atual BNCC. Esses programas, segundo Yip e García (2018), devem ser vistos em relação à negligência e ao desaparecimento do bilinguismo em suas escolas. Elas explicam que estudantes racio-linguisticamente diversos são direcionados a agir em ambiente de aprendizagem como se fossem monolíngues.

Apesar de o Brasil ser considerado como um país monolíngue, embora não seja, na aulas de inglês é muito comum ser estabelecido um ambiente semelhante ao citado pelas autoras. Professores de inglês na intenção de oferecer maior exposição da língua a ser aprendida, proíbem os alunos de se comunicarem na língua materna e, além de se dirigirem aos alunos utilizando apenas a língua inglesa, os deixam acuados exigindo a comunicação apenas em língua inglesa. Acredito que isso ocorra por influência dos métodos de ensino adotados que carregam uma perspectiva monolíngue que considera as línguas como sistemas completamente separados. As DCNOEP, argumentam que:

Há estudos que apontam para os benefícios cognitivos, econômicos e sociais da formação bilíngue/plurilíngue – maior desenvolvimento da

²⁸ Em tradução literal “Nenhuma criança deixada para trás”, também conhecido como NCLB. É um programa que estimulava a aprovação massiva de estudantes sob justificativa de inclusão e de melhorias nos indicadores educacionais. Para maiores informações sobre o programa: <http://www.k12.wa.us/esea/NCLB.aspx>

²⁹ O Brasil adotou, em 2007, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é uma versão “adaptada” do programa dos Estados Unidos ao cenário brasileiro. Para maiores informações sobre o IDEB: https://www.qedu.org.br/ideb?gclid=Cj0KCOiAt8WOBhDbARIsANQLp97uHB1CQ7MQmecG1CJNYmo0AtodbON61WMWevALPsFG-lcLNrdxOGUaAkADEALw_wcB#nos-estados

consciência metalinguística (pela percepção da arbitrariedade entre sons e escrita), ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior capacidade de desenvolver criatividade; incremento dos ganhos sociais e econômicos; assimilação de diferentes valores culturais e, conseqüentemente, maior tolerância à diferença e aos direitos humanos (BRASIL, 2020).

De acordo com Barahona (2020), há na literatura mundial sobre aquisição de línguas uma ampla aceitação de que o uso da língua materna pode ser benéfico ao apresentar um novo vocabulário ou para confirmar a compreensão de algo abstrato, fazendo com que se consuma menos tempo da aula. Em uma perspectiva de translinguagem, portanto, a língua materna e a língua adicional são integradas e passam a compor o repertório linguístico do aprendiz.

Esta seção encerra o segundo capítulo desta dissertação. A próxima seção trata da metodologia adotada para o presente estudo, envolvendo o método utilizado, os instrumentos para geração dos dados, ancorados na revisão teórica apresentada no presente capítulo.

METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se como um estudo de caso de caráter qualitativo. Originalmente empregada na Sociologia e na Psicologia, a pesquisa qualitativa tornou-se um paradigma para definição do método de geração e análise de dados relacionados a aprendizagem de uma língua com foco em seu uso social (RODRIGUES; SANTIAGO, 2018). De acordo com André e Ludke (1986), “a tarefa de uma análise qualitativa é trabalhar todo o material obtido e organizá-lo em partes relacionando essas partes de acordo com o tema desenvolvido” (p. 45). Portanto, compreendemos que o contexto desta pesquisa se enquadra no escopo da pesquisa qualitativa por envolver diversos procedimentos metodológicos que possibilitam ao pesquisador maior envolvimento na circunstância pesquisada.

Segundo Nunan (1992), a pesquisa qualitativa permite a existência de elementos subjetivos na investigação. O estudo de caso, segundo Stake (1994), direciona a atenção ao que pode ser aprendido diante de um único caso. Com base nesse direcionamento, Stake (1994), categoriza o estudo de caso em 3 tipos: *estudo de caso intrínseco*, *estudo de caso instrumental* e *estudo de caso coletivo*. Considerando que a pesquisa aqui relatada foi realizada em uma sala de aula, envolvendo um grupo de alunos, trata-se de um *estudo de caso coletivo*. Para Stake (1994), essa categoria permite compreender casos individuais que podem manifestar características comuns em um grupo. Segundo o autor, acredita-se que a compreensão desses casos poderá levar a uma compreensão de um grupo ainda maior. Portanto, acredito que a pesquisa realizada em uma sala de aula pode suscitar reflexões que podem impactar outras salas de aulas de contextos semelhantes.

A sala de aula de LE, enquanto objeto de pesquisa, não é exatamente uma novidade, contudo, mantém-se ainda um contexto pouco compreendido devido às relações extremamente complexas que abriga: as relações entre seus participantes, professores e alunos (MATTOS 2018). Apoiada em (JOHNSON,1992), Mattos evidencia que pesquisas sobre interação tornaram-se mais descritivas que prescritivas, e agora procuram assumir um ponto de vista mais êmico, isso significa que essas pesquisas buscam dar voz à percepção e às opiniões dos participantes do contexto, ao invés de se basearem apenas nas observações dos pesquisadores. Acredito que a pesquisa aqui apresentada assume esse caráter êmico por trazer a pesquisadora/ observadora como a professora das situações discursivas que geraram os dados da pesquisa.

Conforme Mattos (2018), para compreender o complexo processo de aprendizagem de uma

língua estrangeira, “a pesquisa em sala de aula tem sido bastante usada como forma de conhecer esse contexto específico em que convive grande parte dos aprendizes de língua estrangeira” (MATTOS, 2018,p.31). Considerando isso, entende-se que esta pesquisa, por ter o pesquisador diretamente envolvido no campo de geração dos dados, também se caracteriza por uma pesquisa em sala de aula e um estudo de caso qualitativo.

De acordo com o exposto acima, a pesquisa se enquadra em um caráter qualitativo. Contudo, para uma melhor condução das análises, fez-se necessário quantificar as interações discursivas nas aulas gravadas a fim de auxiliar a pesquisadora na análise das produções dos alunos. Para Gatti (2004), alguns problemas na área da educação, para contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados por meio de dados quantitativos pois os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Ainda segundo Gatti (2004), ao usar a observação como metodologia de obtenção de dados não se deve considerar o qualitativo e o quantitativo de forma isolada, pois os dois tipos de abordagem têm o mesmo objetivo e constituem procedimentos de pesquisa que muitas vezes se completam.

Apoiada em Falcão e Régnier (2000, p. 232), Gatti (2004) esclarece que a análise de dados quantitativos constitui-se em um trabalho que propicia que “a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista.”

Ademais, a combinação desse tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004).

Na seção seguinte falarei dos procedimentos para a geração dos dados da pesquisa aqui apresentada.

3.2 Contexto da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram gerados no ano de letivo de 2020, quando a escola particular onde os dados foram gerados, iniciou seu programa bilíngue. A escola centenária, fica na região central da cidade de Belo Horizonte e atende alunos de classe média. A instituição é filantrópica, portanto alguns alunos, cujas famílias possuem uma condição econômica limitada, recebem bolsa integral. Assim, o alunado da escola apresenta-se bastante diverso.

A implementação do programa bilíngue causou impacto na escola, visto que anteriormente os alunos tinham o ensino da língua inglesa apenas a partir do sexto ano. Essa novidade significou uma expansão linguística para os alunos, professores, demais funcionários da escola e também para as famílias, posto que, para a maioria, esse contato com outra língua ocorreu pela primeira vez. Contudo, a aceitação estava sendo bastante positiva. Porém, ainda no período de adaptação, no mês de Março, as atividades escolares foram suspensas devido à pandemia de Covid-19.³⁰

A escola ficou aproximadamente 20 dias sem aulas até que, para dar continuidade ao ano letivo, iniciou-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE). As aulas passaram a ocorrer remotamente por meio da plataforma Microsoft Teams. Para que as crianças não passassem muito tempo em frente à tela do computador, as cinco aulas do programa bilíngue da semana foram divididas entre síncronas e assíncronas. Assim, a professora tinha dois encontros síncronos por semana com as crianças e as crianças tinham três momentos assíncronos para manter o contato com o idioma, o que geralmente se constituía de uma atividade dada pela professora por meio de um vídeo curto.

3.3 Procedimentos para a geração dos dados

Com relação aos procedimentos para a geração dos dados, a autora desta pesquisa, como professora pesquisadora, realizou a gravação de três aulas síncronas do programa bilíngue do segundo ano do ensino fundamental de uma escola privada na cidade de Belo Horizonte. As aulas, que ocorreram em regime remoto emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19, foram realizadas e gravadas na plataforma Microsoft Teams³¹ usada pela escola. As aulas gravadas correspondem ao ano em que os alunos participantes tiveram acesso à Educação

³⁰ Para informações sobre a pandemia de Covid-19 acessar: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>

³¹ Microsoft Teams é um *software* desenvolvido pela empresa Microsoft para facilitar a comunicação e promover a colaboração remota entre pessoas e/ou equipes de uma empresa. A plataforma foi lançada no mercado em novembro de 2016, e está integrada ao conjunto de serviços e aplicações do Office 365. Após a pandemia de COVID-19, a plataforma Teams se tornou uma das soluções mais utilizadas no mundo inteiro para empresas e instituições educacionais pudessem continuar com suas atividades mesmo à distância. Fonte: <https://brasil.softlinegroup.com/sobre-a-empresa/blog/microsoft-teams-entenda-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em 02/01/2022

Bilíngue pela primeira vez. Devido ao volume de dados obtidos a partir das gravações, optou-se por utilizar apenas três gravações de aulas. Caso houvesse necessidade, seria possível obter um número maior de gravações. Entretanto, considerando o tempo para a realização da pesquisa entendemos que os dados gerados a partir das três gravações foram suficientes para observar o fenômeno da translíngua e as práticas translíngues que foram utilizadas nas aulas tanto por parte da professora quanto por parte dos alunos.

No quadro abaixo, é possível observar o volume de dados gerados a partir das três gravações selecionadas. Os vídeos das aulas, que tinham duração de em média 50 minutos, foram transcritos para um documento Word, permitindo assim, uma visualização das interações ocorridas nas aulas para uma quantificação das interações feitas entre os alunos e a professora e também das línguas utilizadas para essa comunicação.

Quadro 6- Aulas gravadas

AULA/ GRAVAÇÃO	DATA	DURAÇÃO	QUANTIDADE DE PÁGINAS DA TRANSCRIÇÃO
1	22/10/2020	53:47	17 páginas
2	28/10/2020	53:48	18 páginas
3	11/11/2020	46:34	17 páginas

3.4 Perfil dos Participantes

Os participantes são crianças na faixa etária de 7 a 8 anos estudantes de uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma instituição da rede particular de ensino em Belo Horizonte. Por se tratar de aulas no ensino remoto emergencial (ERE), muitos alunos não podiam participar das aulas nos horários em que elas aconteceram pois muitos dependiam de um responsável para os auxiliar com o aparato tecnológico para a participação nas aulas. Na impossibilidade de participação nas aulas nos horários agendados pela escola, essas crianças poderiam ter acesso à gravação das aulas. Por isso, todas as aulas que ocorreram no ERE foram obrigatoriamente gravadas e ficaram disponíveis para a família por até 20 dias.

Apesar de a turma de alunos da pesquisa ser composta por 32 crianças, apenas parte do grupo era assíduo nas aulas ao vivo. Assim, o número de crianças presentes em cada aula variou sempre em torno de 70% do grupo. Ressalto que todos os participantes são brasileiros e falantes

do português como língua materna.

Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto desta pesquisa foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos, Cidadania e Justiça Social: Novos Caminhos para a Educação Crítica no Brasil”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Mattos e foi aprovado pelo COEP em 16/01/2020, sob o número CAAE 23101119.1.0000.5149.

Os participantes da pesquisa, como mencionado, são alunos de uma escola da rede privada de Belo Horizonte que, no período da geração dos dados, cursavam o segundo ano do ensino fundamental e suas idades variavam entre sete e oito anos. A participação nesta pesquisa foi autorizada pelos responsáveis de cada criança por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e também pela direção da escola por meio da carta de anuência.³²

Respeitando os princípios éticos de pesquisa, o nome da instituição e os nomes dos alunos participantes foram omitidos neste trabalho de forma a proteger e preservar sua identidade. Assim, foram usadas apenas as letras iniciais do nome de cada participante ao explorar suas produções orais.

A professora pesquisadora lecionou inglês como língua estrangeira/adicional por aproximadamente 14 anos e, no ano de 2020, migrou sua atuação como professora para o ensino bilíngue lecionando em duas escolas particulares da cidade de Belo Horizonte. Em ambas as escolas após um mês e meio de aulas presenciais, o ano letivo teve continuidade no ERE por meio da plataforma Teams.

3.5 Critérios para seleção e análise dos dados da pesquisa

Considerando o processo de ensino e aprendizagem, optou-se por selecionar aulas da última etapa do ano letivo escolar de forma a obter maiores evidências de interações discursivas. Uma vez que, nessa etapa letiva, após alguns meses, os alunos já estabeleceram um vínculo com a professora e se tornaram habituados à rotina das aulas na Educação Bilíngue. Assim, selecionamos três aulas com gravações em vídeos que foram transcritos para análise das interações.

Inicialmente foram quantificadas as falas das professoras em língua portuguesa, em língua

³² A carta de anuência, assim como a carta de autorização para os responsáveis se encontram na seção de apêndices.

inglesa e em translinguagem. As falas dos alunos também foram quantificadas dentro dos mesmos três critérios. Dessas transcrições, também foram selecionadas as produções orais dos alunos comunicando-se por meio da utilização de todo seu repertório linguístico, ou seja, não sendo marcada a utilização apenas de português ou inglês, mas sim uma comunicação por meio da translinguagem.

Foram produzidos gráficos a partir da quantificação das interações discursivas nas aulas gravadas. As interações foram separadas em falas da professora pesquisadora em Inglês, em Português e em Translinguagem, e também as falas dos aprendizes utilizando as mesmas categorias.

3.6 Procedimentos para análise de dados

A pesquisa apresentada neste trabalho tem como objetivo discutir a noção de bilinguismo e sujeito bilíngue a partir de uma visão heteroglóssica como sugerido por García (2009), ao observar as interações dos participantes da pesquisa, que são estudantes do programa bilíngue de uma escola particular da cidade de Belo Horizonte. Nesse sentido, numa perspectiva translinguística, espera-se que a análise das práticas comunicativas enfoque não na língua como um código separado, mas como um recurso que ganha sentido tanto espacial como temporalmente, a partir de seus elementos históricos e locais (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Para analisar quantitativamente os dados obtidos, faz-se necessário uma separação das línguas nomeadas contrariando a visão heteroglóssica proposta por García (2009) apenas para comparar as línguas usadas nas interações na sala de aula. Entretanto, para a análise qualitativa os dados serão observados a partir de uma visão heteroglóssica.

O próximo capítulo apresenta a análise detalhada dos dados da pesquisa e a discussão de seus resultados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos com mais detalhes as aulas que geraram os dados para esta pesquisa e analisaremos os dados inicialmente de forma quantitativa e posteriormente de maneira qualitativa.

As aulas ocorreram em ambiente online devido ao isolamento imposto pela pandemia de COVID-19. A plataforma utilizada para a condução das aulas foi a plataforma Microsoft Teams, previamente estabelecida pela escola. Considerando o fato de as aulas ocorrerem em ambiente online, o que demanda uma utilização maior de suportes visuais para suprir a ausência de toda a contextualização que existe em aulas presenciais, percebemos pelas gravações das aulas que há interação o tempo todo entre a professora e alunos para a sequência dos momentos das aulas e para a condução de atividades de produção no livro didático ou outro recurso tal como caderno. Há muita demanda de explicação e verificação por parte da professora para garantir que os alunos compreenderam o momento da aula e como proceder para realizar as atividades. Esses outros recursos semióticos como gestos, imagens, sons, etc., também são contemplados pelos modos de construção de sentido em uma perspectiva de translanguagem. Portanto, quando se trata de translanguagem, não devemos considerar apenas a alternância de códigos linguísticos ou a mistura desses códigos, mas sim a expansão do território linguístico dos aprendizes que, em um espaço translúgüe, têm a liberdade de decidir como irão se comunicar e se fazer entender nas situações das aulas.

As aulas em questão, seguem um programa bilíngüe terceirizado, ou seja, não é um programa interno da instituição, que possuem três objetivos básicos. O primeiro deles é o uso do Inglês como meio de instrução, assim, em tese, a língua inglesa não é vista como mais uma matéria do currículo escolar. O segundo objetivo é inclusão de valores para promover reflexão crítica e desenvolver cidadãos éticos e solidários. O terceiro objetivo geral é a utilização de material didático baseado na integração curricular visando desenvolver competências necessárias para a formação do cidadão do século XXI.

A partir dos dados gerados pelas aulas, delimitarei excertos que considero relevantes para caracterizar as práticas bilíngües dos participantes da pesquisa e que possibilitaram discutir e analisar o repertório linguístico dos aprendizes a partir da concepção de translanguagem discutida no referencial teórico desta dissertação.

A seguir, passo a descrever e comentar cada aula gravada.

AULA 1

A aula 1 que compôs os dados desta pesquisa ocorreu no dia 22 de outubro de 2020 e foi a primeira aula após o feriado prolongado do dia das crianças. Essa aula contou a presença de 23 alunos. As crianças estavam eufóricas para contar as novidades que ocorreram no feriado. Após um momento de conversa casual entre a professora e os alunos sobre o que fizeram nos dias livres, a professora deu início aos momentos de rotina das aulas.

O primeiro momento foi o momento de oração. Por se tratar de uma escola católica, todas as aulas são iniciadas com uma oração. No período letivo em que as aulas ocorreram, a oração que estava sendo feita no início das aulas era a oração do anjo da guarda, “The guardian angel prayer”. Por todo o ano as aulas foram iniciadas com a mesma oração de modo que os alunos pudessem se familiarizar com as falas da oração e também que se sentissem confortáveis para participarem desse momento. Apesar de alguns alunos já terem memorizado a oração e já conseguirem fazê-la sozinhos, a professora seguiu com a dinâmica “listen and repeat” falando cada trecho da oração para que os alunos pudessem repetir. Assim, mesmo os alunos que tinham mais dificuldade poderiam se envolver no momento da aula fazendo a repetição em uníssono. Nesse momento, a professora colocou a oração na tela como suporte visual. Para fechar esse momento de oração, após os alunos repetirem, a professora ainda colocou um vídeo do Youtube com a oração para que as crianças pudessem assistir e ouvir a uma criança realizando a oração.

O momento da rotina da aula que se seguiu foi para verificar o calendário. Nessa etapa, a professora pergunta “What is the day today?” e mostra no Powerpoint projetado para os alunos todos os dias da semana em inglês. A professora segue perguntando aos alunos para promover interação: “Is it Monday?”, “Is it Tuesday?” e os alunos respondem? “No” ou “Yes”. Alguns alunos respondem: “Monday, no!”, “Tuesday, no!”. No dia correto a professora estimula os alunos a reproduzirem a frase completa: “Today is Thursday!”. Para explorar mais esse momento, a professora pergunta “What day is it tomorrow?” e “What day is it after tomorrow?”. Os alunos respondem falando o dia da semana que será em Inglês. Para fechar esse momento, a professora coloca a imagem de um calendário na tela e emite algumas frases sobre o calendário para que os alunos repitam como: “October, 2020” e “The day is 22”.

No próximo momento da rotina, a professora solicita que os alunos confirmem como está o tempo atmosférico em suas casas. A professora projeta o slide do Powerpoint com a pergunta “How is the weather today?” e figuras que mostram as possíveis respostas como “cloudy”, “sunny”, “rainy”. Muitos alunos falam ao mesmo tempo, então a professora tenta acalmá-los para conduzir esse momento com mais tranquilidade. Porém é interrompida por alguns aprendizes que a chamam para contar algumas novidades. Após dar atenção às crianças, a professora consegue

retomar o momento para verificar o tempo. Alguns alunos prontamente respondem à pergunta com a estrutura previamente trabalhada em outras aulas: “In my house it’s sunny”. A professora continua chamando alguns alunos individualmente para responder à pergunta sobre o tempo. No excerto abaixo é possível observar como os alunos se sentem motivados a interagir em inglês e, na impossibilidade de responder inteiramente em inglês, eles fazem uso da prática translíngua de mesclar sua língua materna, Português, com as palavras da língua inglesa com que já são familiarizados.

C.: Ô, *teacher*, *in my house tá cloudy* que é nublado, só que tipo, tá *sunny* também, tá bem calor só que tá nublado.

Teacher: *Hmm, in my house it is cloudy.*

Y.: *Teacher, in my house is very very snowy e very cold.*

Teacher: *Okay, now let me ask, G., how is the weather in your house?*

G.: *Snow.*

G.: *Tell me, G., How is the weather today?*

G: Tá *snowy* aqui um pouco.

Nesse trecho, ocorre algo bastante interessante. O aluno G. ao falar sobre o tempo em sua casa, diz por meio de uma frase em Translinguagem que está “snowy”. Nesse momento, a professora flexibiliza sua compreensão acerca do que o estudante quer informar. E mesmo sabendo que em Belo Horizonte não neva, quando o aluno diz que está snowy a professora entende que o que a criança quer dizer é que está muito frio, mesmo não estando de fato nevando na cidade de Belo Horizonte.

Após esse momento, a professora, em inglês, conta às crianças que irão dançar uma nova música. Porém é interrompida por uma aluna que pergunta sobre a festa de Halloween. A professora então passa a explicar aos alunos, em Português, que, pelo fato de a escola ser católica, não há permissão para se comemorar o Halloween, porém a professora combina com os alunos de na semana seguinte fazerem uma aula usando fantasias para fechar o mês de Outubro, que é o mês das crianças, com algo que todas as crianças gostam que é vestir fantasias.

Após essa orientação, a professora retoma a sequência da aula, que é dançar uma música com os alunos para relembrar os meios de transporte trabalhados nas aulas anteriores. A professora orienta os alunos a fazer gestos para cada meio de transporte e orienta que quando ela disser “statue” as crianças devem ficar paradas. A professora coloca o vídeo com a canção “Driving in my car” do canal do Youtube “Super Simple Songs” e inicia a brincadeira com as crianças fazendo uso de uma linguagem gestual, sempre interagindo, também, por meio de

comentários em inglês sobre a pose das crianças ao fazer as estátuas. Os alunos também se envolvem bastante e criam novas formas de simular os meios de transporte, lançando mão não somente das línguas, mas também de outros modos semióticos como podemos ver no excerto abaixo:

Teacher: *STATUE! Let me see you flying your airplane. Very good, L., fly your airplane! C., very good, C.!*

Students: *Teacher!*

L.: Ô, *teacher*, eu tive uma ideia de, na parte que é *riding your train*, de fazer assim ó, enche a boca assim ó (mostra as bochechas cheias de ar).

Teacher: *Excelent, L.! Now, let's fly our plane, let's go back to the plane... I like flying in my plane... Uhul! Great job, boys and girls! Now, activity time! Open your books, pages 34 and 35.*

Após esse momento bastante lúdico, a professora, em inglês, orienta os alunos a abrirem seus livros didáticos para realizarem uma atividade.

Antes de realizar a atividade proposta pelo livro didático, a professora faz um momento de *scaffolding*, um recurso muito utilizado na proposta CLIL, ofertando um modelo de estrutura a fim de preparar e incentivar os alunos a produzirem na atividade do livro didático.

A professora projeta imagens na tela para iniciar esse momento de preparação para a atividade e começa a estimular o conhecimento prévio dos alunos a partir de algumas perguntas. A projeção feita pela professora está exibida na figura a seguir:



Figura 3-Momento de scaffolding para a atividade da aula 1

A estrutura trabalhada foi “You should” e foi utilizada no intuito de falar dos cuidados relativos à utilização dos meios de transporte. Para explicar sobre o uso da estrutura “You should” e para dar exemplos, a professora passa a fazer uso da Translinguagem, evidenciando que essa prática translíngue pode ser uma ótima forma se oferecer *scaffolding* aos alunos. Segue abaixo um excerto desse momento:

Teacher: *I understand. Boys and girls, pages 34 and 35. Let's go? Todo mundo achou? Did you find the page?*

Students: *Yes!*

Teacher: *Now, let's think about... Todas essas, todos esses passeios que a gente fez no car, bike, motorbike, boat...*

J.: *Teacher, aqui, é qual página mesmo?*

Teacher: *34 and 35, J. Achou?*

Students: *Yes.*

Teacher: Escuta a *teacher, you should...* quando a gente *drive a car*, o que que a gente tem que fazer pra ficar assim *safe*, seguro?

Y.: A gente tem que por cinto, e também, as crianças não podem sentar ou fora da cadeirinha ou no banco da frente.

Teacher: *Yes!*

Após essa introdução a professora inicia a atividade cujo objetivo é fazer com que as crianças associem imagens de itens de segurança em transportes com frases sobre o uso desses itens de segurança para determinados meios de transportes. A professora projeta a imagem com as páginas do livro que contém as atividades que serão trabalhadas na aula como pode ser visto na figura a seguir.

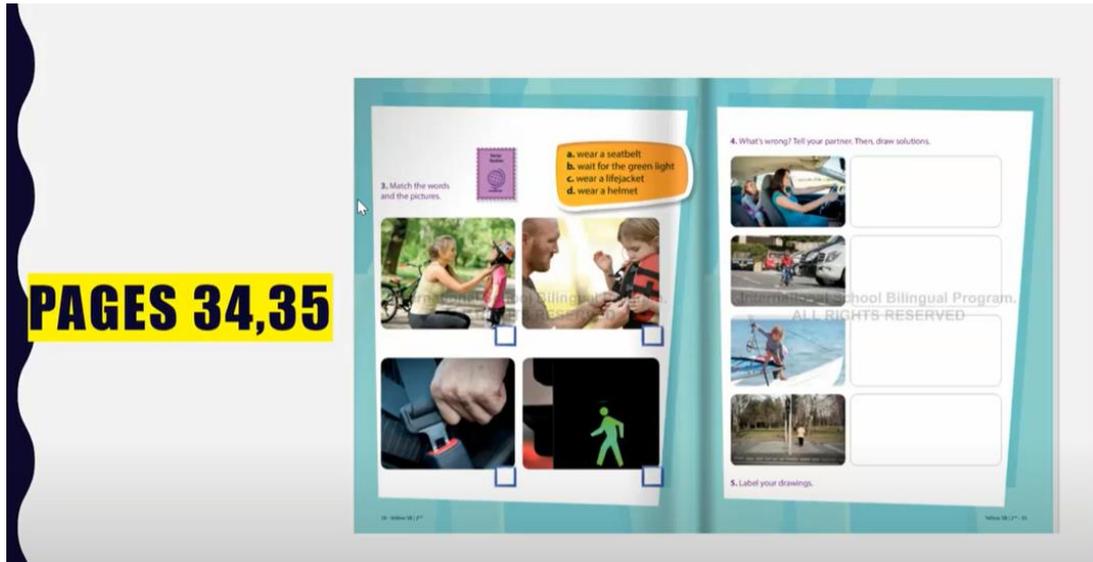


Figura 4-Atividades do livro didático trabalhadas na aula 1

A professora inicia a primeira atividade e a realiza com os alunos chamando voluntários individualmente para falar suas respostas. O excerto abaixo mostra como essa interação ocorreu e evidencia como professora e alunos fazem uso da translinguagem para realizar essa atividade.

Teacher: Ó, deixa o L. falar a *letter C*, que é *wear a lifejacket*.

L.: É a *letter*, é a imagem *number two*.

Teacher: *Number two, yes! Very Good, L.!* Então todo mundo falando, *wear a lifejacket*.

Students: *Wear a lifejacket*.

I. A.: Ó, *teacher*, é *with jacket*? Porque... não, *with jacket*...

Teacher: *Life*, ó, *life*... Porque *life* é a nossa vida né, nossa vida é a nossa *life*, e *jacket* é uma jaqueta, um colete que vai salvar a nossa *life*, entenderam? *Life jacket*. E aí, agora tá fácil hein pessoal, *wear a helmet*.

C.: *Teacher*, você deu a dica na outra vez... você deu a dica porque você disse assim, é, tem que tomar cuidado, tem que usar o *helmet*.

Teacher: É, a *teacher* falou e nem percebeu, isso mesmo... Então ó, agora vamos ler todos juntos: *Wear a seatbelt*

Students: *Wear a seatbelt*

Na atividade seguinte os alunos precisam observar imagens de trânsito com alguns meios de transporte e também com pedestres para encontrar algo de errado e sugerir uma solução para o problema utilizando frases que foram trabalhadas na atividade anterior. A professora orienta os alunos para a atividade:

Teacher: Agora, turminha, ó, olha como é que vocês têm uma missão agora, vocês vão observar aqui na *number four*, o que que está *wrong? What's wrong?* O que que tem de errado? Em cada imagem... Vocês vão colocar aqui a solução, desenhe aqui qual seria a solução para esse problema que vocês encontraram.

I. A.: Escrever ou desenhar? Porque eu já descobri eu acho que todas, menos A.

Teacher: Ó, aqui ta pedindo para *draw*, que é desenhar... Quem quiser pode escrever as soluções aqui.

L.: Então, ô, *teacher*, então eu vou escrever, então quem quiser pode escrever, então eu posso escrever?

Teacher: Pode...

(...)

I. A.: *Teacher*, é pra desenhar a mesma coisa que tá na imagem?

Teacher: Ou usar a criatividade, fazer diferente... Lembrando, aqui tem o *problem* pessoal, vocês vão colocar a *solution*, a solução!

Y.: Ô, *teacher*, eu tô escrevendo exatamente a *solution da page anterior*.

Teacher: Ah, é isso mesmo, bom que você pratica.

I. A.: *Teacher*, eu já, é, descobri a *one* e a *two*.

A professora pede aos alunos para não demorarem para realizar a atividade, pois ao final da aula fará uma surpresa aos alunos. Durante a execução da atividade a professora e alguns alunos conversam sobre outros assuntos e mesmo o assunto não sendo especificamente sobre a atividade também fazem uso da translinguagem. Isso caracteriza a norma que foi criada nesse espaço da sala de sala, mesmo que online, pois ambos professora e aluno seguem implicitamente a norma de translinguar em suas interações. O excerto abaixo demonstra isso:

I. A.: *Teacher*, depois eu posso mostrar?

Teacher: *Of course! I want to see it. One minute!*

H.: Professora, eu tô muito gripado.

Teacher: *Oh, really H.? Tomou friagem lá na beach?*

H.: Deve ser.

I. A.: Ue, mas lá na *beach* deve tá muito calor.

Teacher: Como que tava o *weather* lá? *Rainy, sunny...?*

H.: Depende, porque cada dia a gente foi pra uma praia então tinha praias que estavam *rainy*, mas acho que... o que teve mais foi *sunny*.

Teacher: *Sunny...*

H.: Ô, *teacher*, eu já, eu *finish* essa *activity*, eu *finish*.

Nesse excerto, ao perguntar se o aluno tomou friagem na praia, a professora faz uma pergunta usando a estrutura da língua portuguesa e insere o substantivo *beach* da língua inglesa para se referir à praia. O aluno que foi indagado responde em português e imediatamente outro aluno faz um comentário repetindo o que a professora fez, que foi inserir a palavra *beach* em uma frase com estrutura do português. Nesse movimento de translinguagem, esse comentário do aluno pode ser visto como uma reprodução do movimento feito pela professora, porém, mais adiante temos uma fala do aluno H. que não reproduz algo que a professora tenha dito. O aluno, mesclando palavras da língua inglesa e da língua portuguesa, diz “Ô, *teacher*, eu já, eu *finish* essa *activity*, eu *finish*.” Essa fala aponta que, a partir do momento que a professora legitima e utiliza práticas translíngues, as práticas dos alunos crescem. Isso marca como os alunos deliberadamente sentem abertura para translinguar nesse espaço da sala de aula.

Após finalizar a realização e correção das atividades do livro didático propostas para a aula em questão, a professora revela que a surpresa que tinha mencionado é um vídeo para fazer o fechamento da aula. O vídeo de um canal educacional do Youtube denominado “The safety song”, então é transmitido pela professora. Nele, algumas crianças cantam versos sobre os cuidados ao atravessar a rua, sobre o uso de cinto de segurança ao andar de carro e o uso de capacete ao usar bicicletas e skates.

A aula, que teve duração de 53 minutos é finalizada pela professora, que se despede dos alunos. No excerto abaixo, vemos como também nesse momento final da aula professora e alunos translinguam para se despedir.

I. A.: A aula já tá acabando?

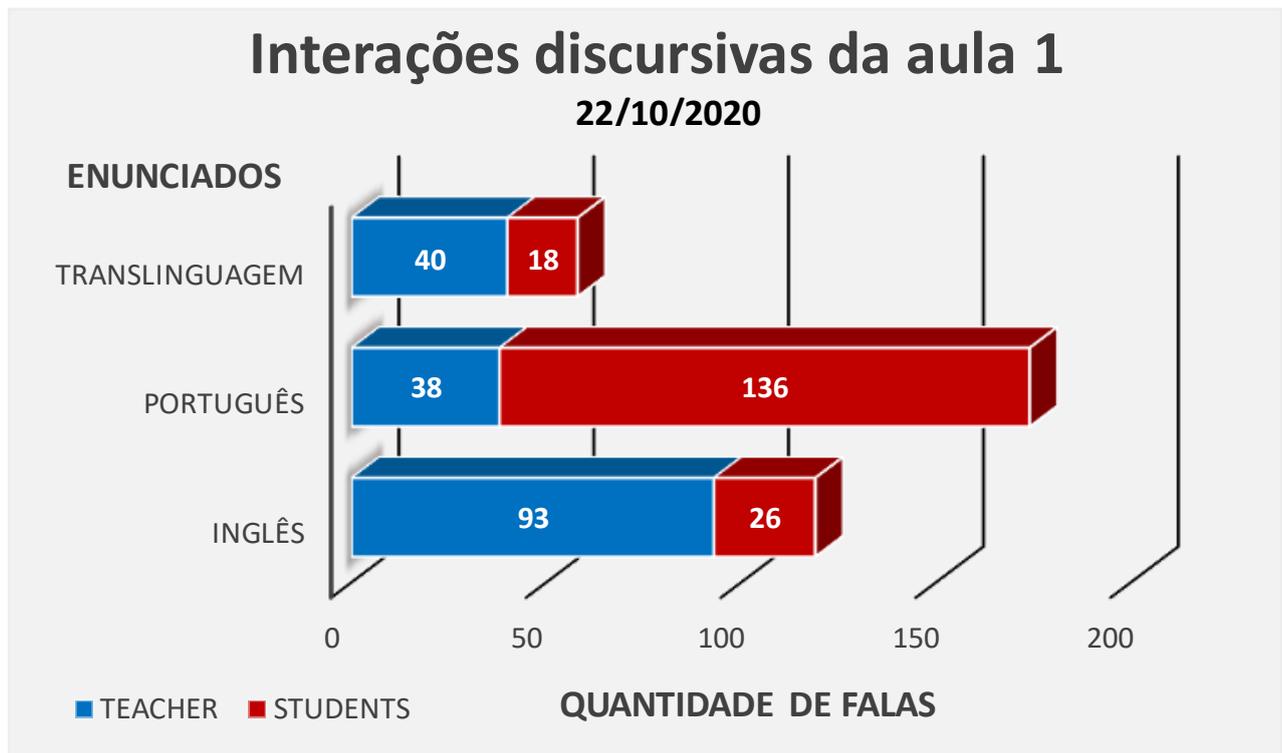
Teacher: *It's time*. Tá na nossa hora, *let's say goodbye* (dá aceno de tchau)

G.: *Goodbye, teacher*, até a festa à fantasia!

Students: *Bye bye, teacher!*

A fim de obter dados quantificadores para observar o fenômeno da translinguagem, cada fala emitida pela professora e pelos alunos foi contabilizada. Ao todo foram 351 falas na primeira aula. Podemos ver no gráfico a seguir como ocorreram as interações discursivas na aula relatada acima. Como dito anteriormente, neste momento de análise faz-se necessário separar as línguas nomeadas que são faladas nas aulas para permitir a compreensão das falas em translinguagem.

GRÁFICO 1-INTERAÇÕES DISCURSIVAS DA AULA 1



Na parte azul da barra estão quantificadas as falas da professora e na parte vermelha da barra estão quantificadas as falas dos estudantes. Na língua inglesa, a professora emitiu 93 enunciados e os alunos 26. Em língua portuguesa a professora emitiu 38 enunciados e os alunos 136. Em translanguagem a professora emitiu 40 enunciados e os alunos 18 enunciados. Diferentemente de outros contextos de Educação Bilíngue, os alunos não são proibidos de falar sua língua materna, por isso, naturalmente torna-se mais fácil para eles se comunicarem na maior parte do tempo em língua portuguesa. Contudo, percebe-se que, por meio do uso da língua inglesa e de translanguagem por parte da professora, os alunos parecem ser estimulados a ousar e a buscar também novas formas de se expressarem além de usar somente a língua portuguesa.

Passo agora a explorar os dados referentes à aula dois.

AULA 2

A segunda aula que compõe os dados da pesquisa ocorreu no dia 28 de outubro de 2020. Conforme a rotina seguida pela professora, o primeiro momento da aula foi o momento da oração “The guardian angel prayer”. Como de praxe, a professora diz cada verso da oração para que todos repitam e posteriormente passa um vídeo do Youtube que mostra uma criança fazendo a oração.

Antes de iniciar o vídeo a professora é chamada por uma aluna que chegou um pouco atrasada. Nesse momento, a aluna diz: “*Hello, teacher!* Eu cheguei agora.” É interessante perceber que, nesse exemplo de prática translíngua, aparentemente, a aluna diz em inglês as palavras com que já está familiarizada e completa a frase com palavras do português. Isso dá indícios de uma norma que é construída nesse espaço translíngua, onde, conforme explica Wei (2011), a translinguagem, além de permitir o trânsito entre diferentes estruturas linguísticas e sistemas linguísticos, permite a transmissão de informação e de representação de valores, identidades e relacionamentos.

A sala de aula torna-se, portanto, um espaço para o ato de translinguar assim como um espaço criado por meio da translinguagem. Além disso, a translinguagem abre espaço para que os alunos existam por meio da língua como no exemplo dessa aluna que chegou atrasada e chamou atenção para si manifestando que estava presente naquela aula por meio de uma fala translíngua.

Após o momento da oração, a professora deu continuidade à rotina da aula e seguiu para o momento do calendário em que explora os dias da semana, mês e dia do mês. Ao perguntar em inglês sobre qual é o dia da semana e obter a resposta dos alunos, a professora é chamada por um aluno que compartilha uma informação sobre si relacionada àquele momento. No excerto abaixo vemos como ocorreu esse momento.

Teacher: *Is it Wednesday?*

Students: *Yes!!!*

Teacher: *Yes! Oh, I love Wednesdays!!*

Y.: *Teacher, posso falar uma coisa?*

Teacher: *Yes!*

Y.: *Today is Wednesday, Friday...it's eu tenho natação.*

Teacher: *Ohh! You have swimming classes.*

Quando o aluno diz “*Today is Wednesday, Friday...eu tenho natação*”, a professora compreende que ele quer contar que terá aula de natação na sexta-feira. A professora demonstra que entendeu e responde, em inglês, oferecendo um modelo de como falar aula de natação em inglês. Como o objetivo das aulas dentro do programa bilíngua é fazer com que os alunos aprendam a língua inglesa, mais uma vez, vejo que a prática translíngua serve de *scaffolding*, como recurso estratégico para avançar na aprendizagem da língua inglesa. Após demonstrar que compreendeu a informação que o aluno compartilhou, a professora oferece o modelo em inglês para que o aluno repita.

Após essa interação com o aluno, a professora é chamada por outra criança que pergunta sobre a aula em que poderão vestir fantasias. Alunos e professora passam, então, a falar sobre essa aula especial que ocorrerá na aula seguinte. Nesse momento, uma aluna conta para o grupo qual fantasia irá usar na aula seguinte e diz: “Eu vou de *ballerina*, professora eu vou de *ballerina!*”.

Dando continuidade à aula, a professora esclarece aos alunos que irá verificar uma atividade dada como dever de casa após o término da aula. Essa tarefa foi solicitada em um campo para tarefas na plataforma Teams por onde os alunos podem enviar para a professora foto ou vídeo de suas produções. A tarefa em questão foi a produção de um barquinho de origami a fim de continuar a prática dos nomes dos meios de transporte em inglês. Um aluno chama a professora para mostrar sua produção nesse momento da aula. Para isso, o estudante faz uso da translíngua como podemos ver no excerto abaixo:

G.: Eu mandei... ehh... nas tarefas, o barquinho.

Teacher: Ah, I will check. I will check it, ok?

L.: Oh teacher!

Teacher: I will check after the class.

L.: *Oh teacher!* Olha aqui *my boat!*

Teacher: Your boat, excellent!

Após esse momento, enquanto mostra o calendário do mês, a professora retoma a explicação sobre como será a aula seguinte. Ela relembra aos alunos o motivo pelo qual farão uma aula usando fantasias e enfatiza que o motivo é o término do mês das crianças.

No momento seguinte a professora pergunta aos alunos como está o tempo. Ela mostra algumas opções para que os alunos respondam. A figura abaixo mostra a projeção feita pela professora.

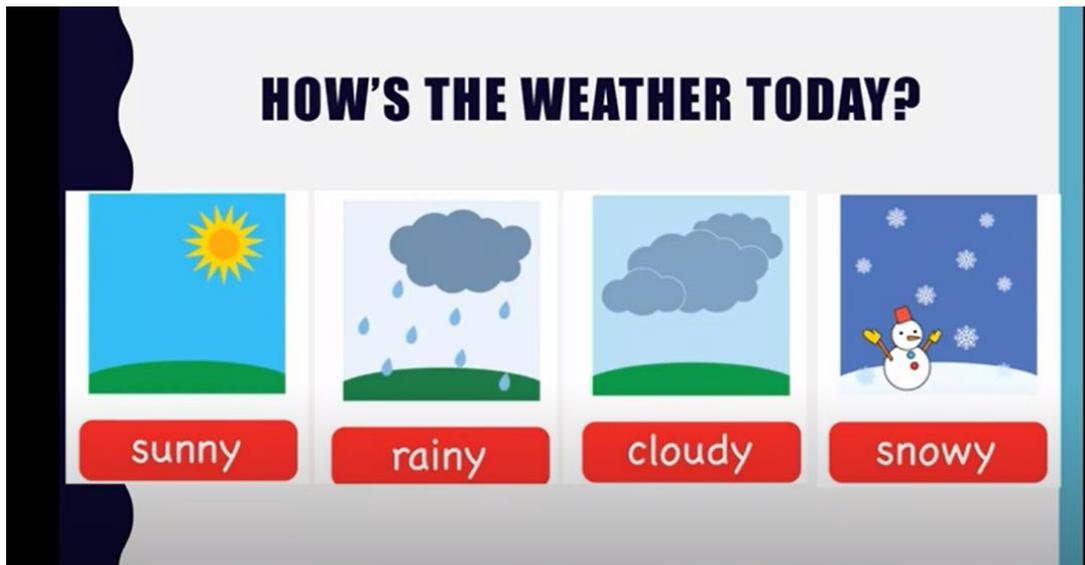


Figura 5-Momento “How is the weather?”- aula 2

Após a pergunta da professora alguns alunos respondem utilizando as opções dadas nas imagens. Um dos alunos, porém, elabora sua resposta fazendo uso da translinguagem para explicar que apesar de estar muito calor o tempo está nublado. O excerto abaixo mostra essa interação.

Teacher: *How is the weather today?*

(professora faz gestos indicando observação)

Teacher: *Look outside, everybody!*

L.: *Teacher, tá very, tá muito calor, só que tá muito cloudy!*

I. A.: *Sunny!*

C.: *Very Cloudy!*

Y.: *Very hot!*

Após algumas respostas individuais, a professora explica aos alunos que fará perguntas sobre o tempo, e eles deverão responder “yes” ou “no”. A orientação é acompanhada de gestos. O excerto abaixo mostra a dinâmica dessa interação que apresenta mais um exemplo de translinguagem por parte de uma aluna que parece querer enfatizar que o dia está bastante quente. Para isso a aluna constrói sua fala usando a estrutura do português, mas com os substantivos do inglês.

Teacher: Vocês vão falar assim: *yes or no*. (professora faz um sinal de joinha para cima e para baixo).
(professora mostra figuras com as variações do tempo)

Teacher: *Is it sunny?*

Students: *Yes!*

Y.: *Very sunny!*

Teacher: *Is it rainy?*

Students: *No!*

Teacher: *Is it cloudy?*

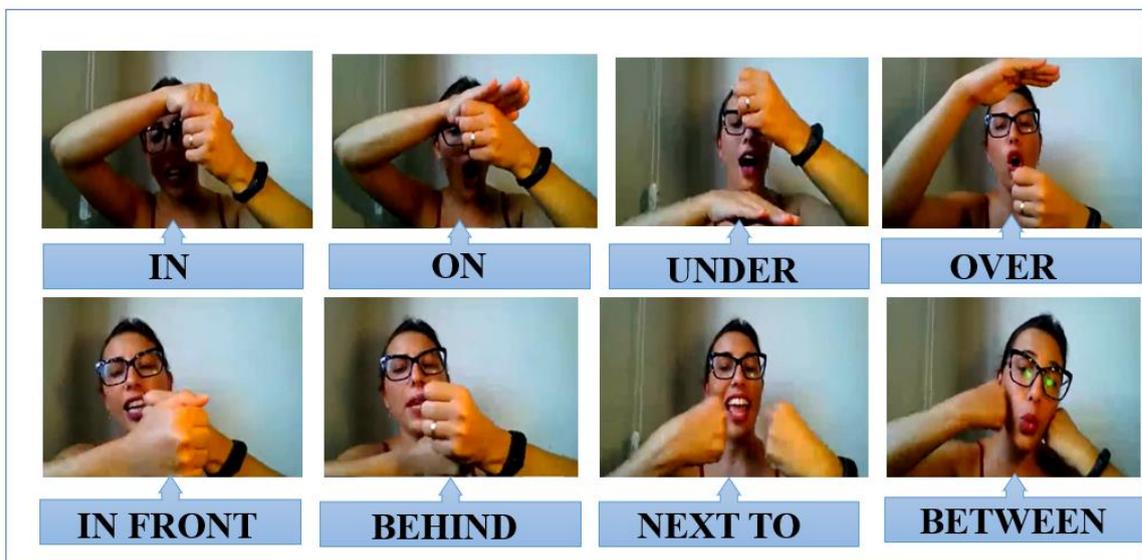
Students: *No!*

I. A.: *Teacher, aqui tá muito sunny. Aqui tá super sunny.*

Após esse momento, a professora inicia um *scaffolding* para a atividade de escrita do livro didático. A professora pergunta aos alunos se eles se recordam de uma música que ela ensinou para que eles aprendessem algumas preposições. A professora, então, cantando, começa a fazer gestos com as mãos para representar as preposições *in*, *on*, *under*, *over*, *in front*, *behind*, *next to* e *between*. Os alunos reproduzem. A figura abaixo mostra os gestos feitos pela professora nesse momento.

Figura 6- Preposições- Aula 2

s alunos se env



olveram na atividade reproduzindo os gestos da professora. Foi um momento divertido que mostrou que os alunos puderam aprender brincando. Para fechar esse momento a professora passa um vídeo do Youtube com outra música para reforçar as preposições. A atividade mostrada na figura serve de exemplo para compreender que a translinguagem não está limitada apenas à

mistura das línguas, e portanto, a translanguagem compreende todo o repertório linguístico e semiótico de que lançamos mão para a construção de sentido. Na atividade em questão, vários modos são ativados para que os alunos compreendam a aplicabilidade das preposições: os gestos, os sons, expressões faciais, vídeo, humor. Nesse sentido, segundo Espírito Santo (2020), pesquisas recentes em áreas da Sociolinguística e da Linguística Aplicada têm buscado problematizar as noções de bi/multilinguismo devido ao não cumprimento do papel da diversidade dos recursos linguístico-semióticos que compõem os repertórios dos sujeitos. Ainda segundo o autor, os pesquisadores se alicerçam de maneiras diversas nos postulados de Bakhtin (1981), buscando capturar a complexidade das práticas de linguagem atuais. Na mesma perspectiva, para Cope e Kalantzis (2000,), professores e alunos precisam de uma metalinguagem para descrever as formas de sentido, para falar da língua, das imagens, dos textos e das interações para a produção de sentido. Considerando isso, percebemos com base no exemplo dado na figura 6 um esforço por parte da professora de cumprir com essa necessidade e também de contemplar o papel da diversidade de recursos em suas interações com os alunos. No excerto abaixo, professora e alunos fazem uso dessa metalinguagem sugerida por Cope e Kalantzis:

Teacher: Ok, *Now, you practice with me! In front of, behind, between.* (Professora fazendo gestos e cantando a música tocada no vídeo.)

L.: Toda hora eu confundo *between*. Aí eu coloco a mão na frente.

Teacher: *In front of, behind, between.* (professora repete os gestos)

L.: O *teacher*, mas é que às vezes minha cabeça fica confundida aí eu é *between, behind, eu fico bugado...*

Teacher: *So, in front of*, na frente, *behind*, atrás, e *between*? O que que é *between*? (professora faz gestos com as mãos fechadas ao lado da cabeça)

L.: Entre, no meio...

Teacher: É quando tem uma coisa no meio de outras duas. A *teacher* tá *between*.

Dando continuidade à aula 2, chega o momento de fazer uma atividade concreta. A professora, então, pede aos alunos que peguem o material para realizarem a atividade. O material concreto dos alunos é composto por três livros de atividades, por isso é comum os alunos ficarem em dúvida sobre qual desses livros pegar. Para auxiliar os alunos quanto a isso a professora projeta a imagem do livro que será necessário, o número das páginas que serão trabalhadas e a imagem de lápis de colorir que os alunos irão precisar. A figura a seguir mostra a imagem projetada pela professora.



Figura 7-Material necessário para a atividade- Aula 2

Ao dar início a atividade a professora ativa o conhecimento prévio dos alunos e começa a pedir que observem a imagem e pergunta o que eles conseguem ver. A professora projeta a imagem na tela como vemos na figura a seguir.

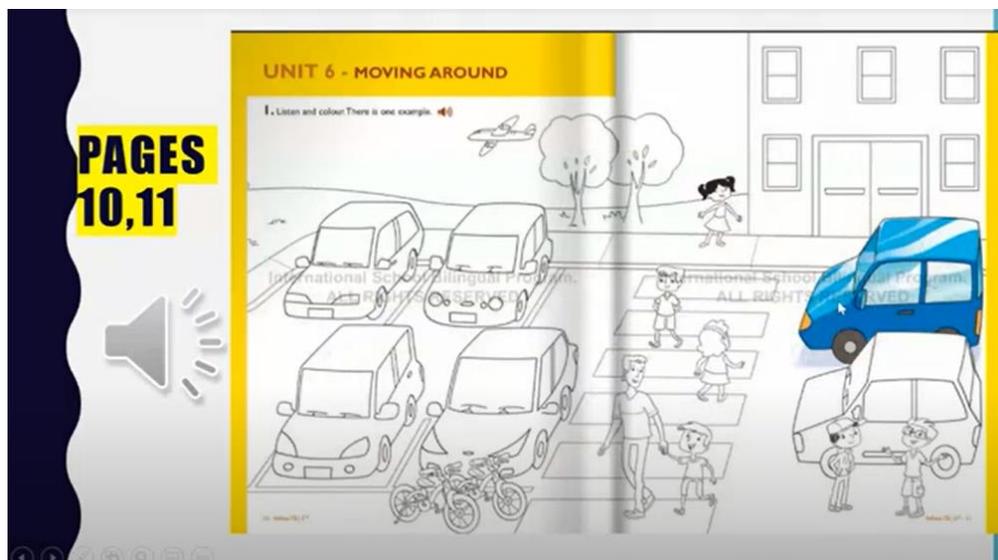


Figura 8-Atividade da aula 2

Esse momento cumpre o *scaffolding* para a atividade preparando os alunos para sua realização. Podemos observar a interação ocorrida no excerto a seguir.

Teacher: É, então nós vamos colocar um pouco de cor nessas páginas. Mas, para saber o que colorir nós temos que ouvir com muita atenção. Observe as imagens. Vocês estão vendo *cars*?

I.A.: *Yes!*

Teacher: Além dos *cars*, o que mais tem nessa imagem?

I.A.: *Bike.*

L. Tem *plane*, tem *trees*.

Y.: *Bikes.*

Após a exploração visual das páginas, a professora segue orientando os alunos sobre o que deve ser feito na atividade como mostro abaixo. Nessa atividade as crianças devem ouvir cinco frases que contêm preposições sobre alguns objetos em relação aos meios de transporte mostrados na imagem.

Teacher: Com o livro aberto vocês vão *listen and look*, primeira coisa, ouvir e observar a imagem...

A professora explica que irá tocar o áudio algumas vezes até que todos consigam realizar a tarefa. Ela enfatiza que a primeira vez que os alunos ouvirem o áudio, devem apenas prestar atenção para tentar compreenderem o que ouvem e não devem colorir nada ainda. A professora então toca o áudio pela primeira vez e no fim do áudio verifica como foi a compreensão dos alunos.

Teacher: E aí? Vocês conseguiram entender alguma coisa?

L.: Eu consegui entender duas coisas só professora.

Teacher: Duas coisas?

J.: Eu consegui entender uma.

L.: Ah não, duas não, 3, eu consegui ouvir *three*.

Muitos alunos demonstram não ter entendido o áudio e a atividade. A professora, então, passa a orientar os alunos a como compreender o áudio. O excerto a seguir mostra como a translíngua auxilia a professora e seus alunos na condução da atividade que em princípio, conforme a proposta do programa bilíngue adotado pela escola, deveria ser inteiramente em língua inglesa. Para Yip e García (2018), os educadores devem considerar o repertório linguístico completo de seus aprendizes como recurso adicional para aprender, e não como um problema a ser

resolvido. Segundo as autoras, crianças bilíngues terão uma compreensão mais completa da leitura de textos escritos em inglês, se eles tiverem autorização e estímulos para discutir ideias profundamente usando a linguagem nas formas que preferem, independentemente de ser ou não o mesmo idioma que o texto. Por isso, considero o uso de práticas translíngues um recurso essencial à Educação Bilíngue em contexto brasileiro a fim de possibilitar aos alunos a aprendizagem do conteúdo proposto.

Teacher: Então, ó, ela deu, pessoal, um *example: The car in front of the building, o building* é o prédio, então falou para o menino colorir o *car in front of the building* de *blue*, vamos escutar. Agora é a vez de vocês, *number one...*

(...)

Teacher: Olha a pergunta... *Can you see the two boys in front of a car?... Two boys in front of a car...*

(...)

Teacher: Qual é a cor que ela acabou de falar?

Students: *Red!*

Teacher: Então vocês vão colorir o *car behind the boys red*. Vamos pegar aqui o *red*. *Color this car red, okay? The car behind the boys.*

A professora segue conduzindo a atividade até que todos os alunos consigam finalizar. Usando o recurso de caneta do Powerpoint, a professora faz a correção da atividade mostrando os objetos que deveriam ser coloridos e em quais cores. Na figura seguinte vemos como essa correção foi realizada.

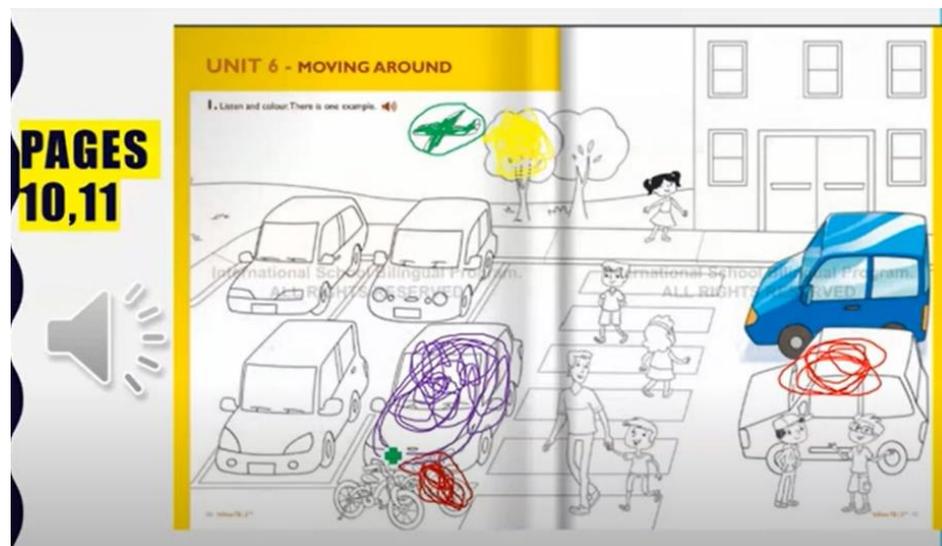


Figura 9-Correção da atividade- Aula 2

Após o término da atividade, antes de finalizar a aula a professora propõe um jogo interativo disponível no site [bamboozle.com](https://www.baamboozle.com). Nesse jogo a professora mostra uma tela com cartas numeradas. Cada carta esconde uma questão. O estudante chamado para responder escolhe o número de uma das cartas e, então, a pergunta é revelada. Todos os alunos visualizam as perguntas e a pontuação de cada um dos times. Nessa aula específica, a professora intercala um menino e uma menina, chamando-os em ordem alfabética, para responder. Assim, a competição se dá entre um time de meninos e um time de meninas. As perguntas feitas nessa aula foram sobre meios de transporte e algumas características sobre eles. A figura a seguir mostra a tela vista pelos alunos.

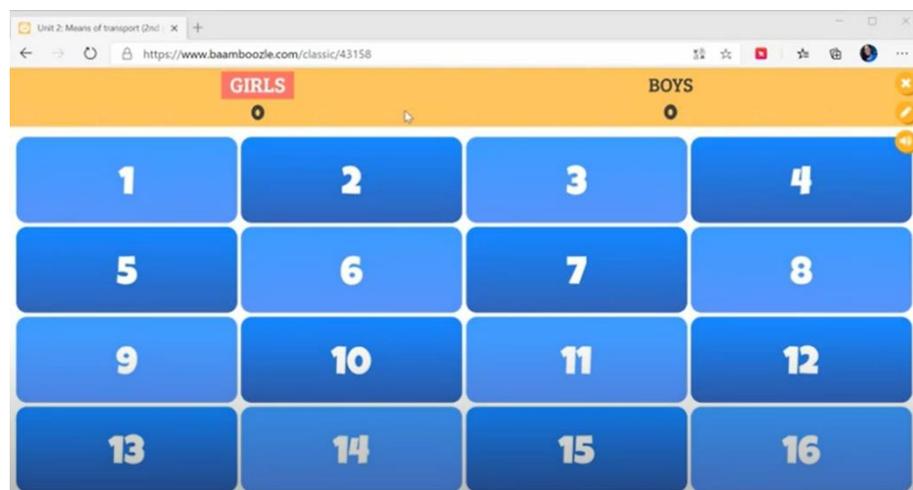


Figura 10- Jogo interativo Bamboozle

A competição tem início com as meninas. A atividade permite que a professora chame todos os alunos, mesmo aqueles mais introspectivos para participar, pois tanto meninas como meninos serão chamados, pois terão que contribuir com seus times. Assim é possível verificar o aprendizado desses alunos que não são tão participativos nas aulas. A professora e os alunos seguem nesse momento fazendo uso de práticas translíngues para se comunicar. Diversos são os exemplos dessa manifestação linguística nas interações entre a professora e os alunos. O excerto abaixo exemplifica alguns deles.

I. L.: Escolho a... oito.

Teacher: *Eight. It's a train. Is it long or short?*

I.L.: *Long.*

Teacher: *Yes! It's long! Agora é o M.... Vamos escolher M..*

M.: *One.*

Teacher: *One* já foi, você pode escolher o *number four, five, six...* Qual que você quer?

M.: *Six.*

Teacher: *What colour is it?*

M.: *Car.*

Teacher: É, acertou, é um *car*. Agora me fala a *colour*. Qual é a cor desse *car*?

M.: *Red.*

A competição termina com a vitória do time das meninas. A professora se despede dos alunos e lembra-os, mais uma vez, que na aula seguinte vestirão fantasias.

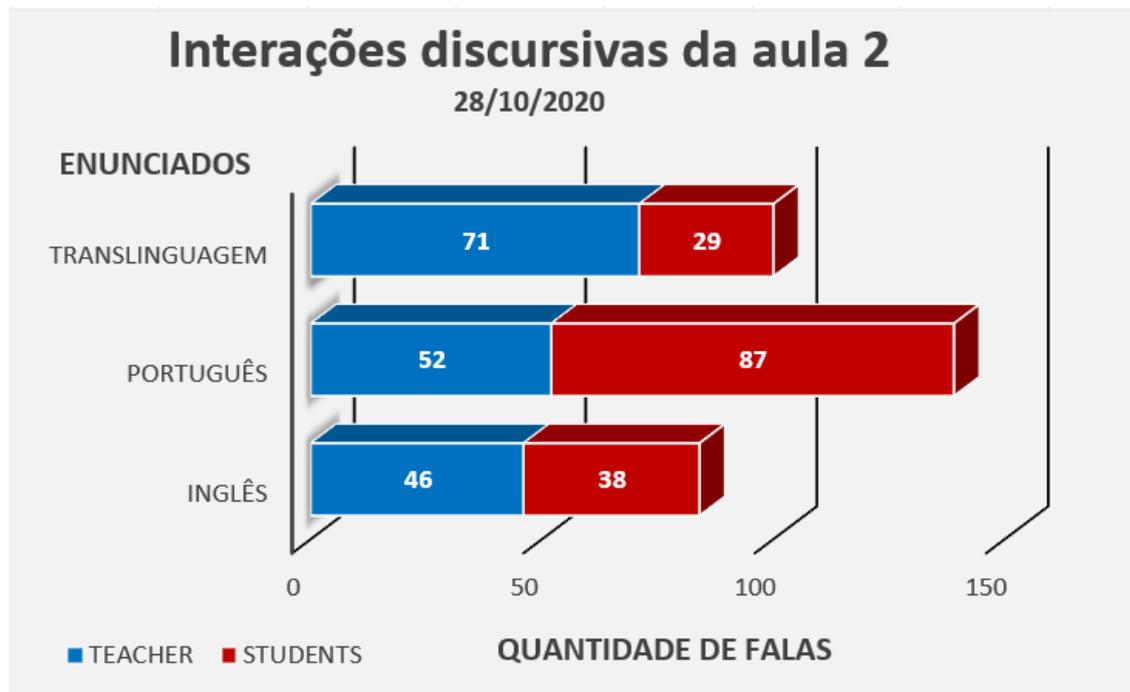
Teacher: Eu também acho que é *small*. Eu vou dar o ponto porque eu acho que o L. tá certo e o jogo tá errado. Ó... Mesmo assim quem ganhou... As *girls!* Venceram hoje!

Turminha, amanhã a gente continua. Venham com as suas fantasias, hein! *Bye bye.*

Students: *Bye bye, Teacher!*

No gráfico 2, podemos observar as interações discursivas que ocorreram nessa aula.

GRÁFICO 2-INTERAÇÕES DISCURSIVAS DA AULA 2



Assim como no gráfico anterior, na parte azul da barra estão quantificadas as falas da professora e na parte vermelha da barra estão quantificadas as falas dos estudantes. Inteiramente em língua inglesa, a professora emitiu 46 enunciados e os alunos 38. O que demonstra um certo

equilíbrio entre o uso do inglês por parte da professora e dos alunos. Isso mostra que em inglês, de acordo com a pequena vivência que os alunos tiveram no idioma, eles já produzem quase a mesma quantidade de frases emitidas pela professora.

Ao observar as falas emitidas em língua portuguesa, é apontado que a professora emitiu 52 enunciados e os alunos 87. Considerando que na aula 1 eles emitiram 137 falas em português, é possível dizer que o uso da língua portuguesa está diminuindo e dando espaço para o translinguajar e conseqüentemente para a língua inglesa que é o objetivo do programa da escola. Em translinguagem a professora emitiu 71 enunciados e os alunos 29 enunciados. Em comparação com a aula anterior, professora e alunos aumentaram o uso da translinguagem. É perceptível que as escolhas para as interações feitas pelos alunos refletem as escolhas feitas pela professora. Ou seja, diante das práticas translíngues da professora, os aprendizes se sentem estimulados a replicar essas práticas.

Passo agora a explorar os dados extraídos da aula 3.

Aula 3

A terceira aula que compôs o escopo para gerar os dados desta pesquisa ocorreu no dia 25 de novembro de 2011 e contou com a participação de 21 crianças. A aula iniciou-se com os momentos de rotina, ou seja, aqueles que se repetem praticamente em todo o início das aulas: a oração, o dia da semana, o calendário para saber o dia do mês e a verificação do tempo atmosférico.

Após a rotina inicial, que seguiu semelhante às outras duas aulas exploradas aqui, a professora avisou os alunos que iriam fazer a dança da estátua. A professora compartilhou em sua tela um vídeo do Youtube do canal “The children’s kingdom and nursery rhymes”. O vídeo continha animações para a música “Statue”. A música é conhecida pelas crianças, pois foi cantada em versão em português pela artista Xuxa na sua coleção audiovisual denominada “Xuxa, só para baixinhos”. Em inglês, a professora pediu às crianças que se levantassem e dançassem conforme a música.

Na gravação da aula é possível observar algumas crianças dançando e fazendo os gestos da música. Entretanto, muitas crianças mantiveram suas câmeras fechadas, não sendo possível saber como foi a participação delas nesse momento. Essa atividade foi realizada com o objetivo de *scaffolding* e preparação para a atividade seguinte no livro didático.

Finalizado o vídeo, a professora solicitou que os alunos observassem sua tela pois iriam falar

sobre estátuas e esculturas. A professora projetou imagens de *picture cards* do material de suporte do próprio programa. A figura abaixo, mostra a projeção feita pela professora para que os alunos observassem.



Figura 11-Esculturas

No excerto abaixo podemos ver como a professora iniciou a exploração das figuras. A professora buscou se comunicar bastante na língua inglesa, pois, como dito anteriormente, o objetivo do programa bilíngue é fazer com que as crianças aprendam essa língua além de conteúdos. Entretanto, nos momentos em que a professora sentiu que os alunos iriam necessitar de suporte para compreendê-la, ela fez uso de práticas translíngues. No trecho abaixo, fez-se necessário explicar aos alunos que ainda não precisavam abrir os livros didáticos, pois o material exibido fazia parte dos recursos para professores. Alguns alunos ficaram em dúvida sobre o material que deveriam abrir, mas a professora explicou que as imagens foram retiradas do material dela.

Teacher: *So, did you do the statue dance?... So now, we are going to talk about... Sculptures and statues. Hoje nós vamos falar de sculptures e statues. Igual na song que a gente dançou... The statue dance. So, observe, everybody look at this picture. This is a sculpture!*

I. L.: *Qual page, teacher?*

Teacher: *Olha pra telinha, é na telinha. Sculpture Maman...*

G.: *Teacher, mas tem uma página que tem esse, essa estátua...*

Teacher: *No! This is not from a page, esse é o material da teacher, tá bom? Ó, ele é da nossa unidade 7,*

mas a *teacher* que tem esse material. Então, vamos observar aqui na telinha. O que que cês acham dessa *sculpture*? *Is it beautiful?*

L.: Não, não.

Y.: *Yes!*

H.: Não sei falar...

Teacher: Eu acho que ela é um pouco *scary*, cês não acham que ela é *scary*?

H.: Eu acho que a pata dela é muito grande...

L.: Isso é *ugly*, isso é muito *ugly*, *very very ugly*.

Teacher: *Very ugly. What about ...*

Y.: É *very big*.

Fica evidente que o uso do português na sala de aula é bastante funcional, sendo usado pontualmente para dar instruções, para explicar conteúdos, para verificar a compreensão de vocabulário a fim de ajudar as crianças a realizarem as atividades propostas e, mais que isso, aprenderem o conteúdo proposto. Entretanto, sempre que possível, a professora faz uso de práticas translíngues inserindo em sua fala as palavras da língua inglesa já conhecidas pelos alunos. Assim, a translíngua torna-se uma ferramenta fundamental para a concretização do ensino que se pretende nas aulas do programa bilíngue.

No trecho abaixo, é possível ver que, ao explorar as imagens com os alunos, a professora iniciou a estrutura da frase em português e foi inserindo nessas estruturas o vocabulário em inglês específico da atividade dessa aula. É interessante observar que um aluno chamou a professora para fazer um comentário relacionado ao tema da aula. O aluno usou majoritariamente o português, mas replicou a prática translíngua da professora ao inserir em sua frase o vocabulário relativo à aula.

Teacher: Vamos ver essa *statue* aqui do *lion*. *It's a lion statue in Trafalgar Square*, lá em *London*, fica lá na praça. Olha que bonito! *I think it's very beautiful. And you?*

H.: *Teacher*, eu tava procurando na internet as mansões das pessoas mais famosas, na mansão da Simone e Simaria tem dois *lions* na frente da casa dela.

Teacher: Hmm, *two statues?*

H.: *Yes*.

Teacher: *That's nice!* Então, vamos pensar agora em *sculptures*.

Após ouvir o aluno, a professora deu continuidade à condução da aula e antes de iniciar o próximo momento foi chamada por outro estudante que também fez um comentário relativo ao

tema da aula usando translinguagem:

L.: É... falar em *statue*, no caminho do meu sítio tem uma casa que tem uma *statue* de uma *panther*.

Teacher: *Wow! Is it beautiful?*

L.: Sim, muito bonita.

Nesses exemplos é possível ver que a translinguagem, além de servir como recurso de *scaffolding* pela professora, é usada pelos aprendizes em um engajamento semiótico no qual assumem uma agência diante de sua aprendizagem ao buscar interação com a professora e colegas trazendo contribuições para a aula sobre o tema proposto. Nessa perspectiva, segundo Rocha e Maciel (2019, p. 127), “a proposta do GNL argumenta em favor da integração, de maneira menos centralizadora, dos diferentes modos (ou linguagens) de produção de sentidos ou significados na comunicação humana.”

A professora, então, seguiu para o próximo momento da aula que tinha o objetivo de falar sobre os diferentes materiais usados para fazer estátuas e esculturas. Na figura a seguir, podemos ver a tela que foi projetada pela professora, onde foram mostradas, uma de cada vez, estátuas e esculturas com diferentes materiais.



Figura 12-Exemplos de esculturas

O excerto abaixo mostra como ocorreu a interação, como a professora introduziu novas palavras e como os alunos conseguiram aplicar e identificar o uso do *wire* em seu dia a dia.

Teacher: Ó, todo mundo pensando nos materiais que a gente pode usar para fazer *sculptures*. Algumas

sculptures ou *statues* podem ser de metal, como este *lion* que a gente tá vendo. Outras, ó que bonitinho o *rabbit*, ela é feita de *stone*, de pedra... *stone*... E algumas *sculptures* são bem diferentes, elas são feitas com *wire*. Cês tão reconhecendo esse tipo de *wire*?

Y.: Grampo?

Teacher: *Wire* é um arame, tem algumas cercas de quadro, aqui são feitas com arame. Vocês já viram este tipo de *wire*?

Y.: Yes, yes!

J. M.: Ô, teacher...

H.: Yes... Tinha um moço no sinal que ele fazia tudo o que a gente pedia pra ele de, de “wire” “wire”, ou sei lá...

Teacher: De *wire*!

H.: Ele fez uma nota musical eu acho.

L.: Professora, é, eu já tive uma bola que ela era de *wire*, aí cê ficava esticando e fechando ela.

Teacher: É, *wire* tá em todo lugar, tudo o que a gente faz hoje em dia precisa de *wire*, porque *wire* é o que, é um cabo, é um fio, então existem vários tipos de *wire*, esse aqui é um arame igual o das quadras.

Após explorar bastante o vocabulário relativo à lição do livro didático que aborda estátuas e esculturas, e de apontar as diferenças entre estátuas e esculturas, a professora projetou na tela um print com as páginas do livro didático contendo uma história em quadrinhos cujo título é “Who wants to be an artist?”. Na história, os personagens do livro fazem uma visita escolar a um museu para conhecer algumas estátuas e esculturas. O livro apresenta um áudio para a história que deve ser tocado para que os alunos acompanhem lendo os quadrinhos.

Figura 13- Who wants to be an artist?

PAGES 58,59

Antes de tocar



o áudio para os alunos, a professora preparou os alunos para o momento explorando as imagens, explicando o título e alguns trechos da história.

Teacher: Então é o livro 2, do segundo semestre. Olha só pessoal, qual o nome dessa história... *Who wants to be an artist?...* *Who wants to be an artist?...* Quem quer ser um artista? Fala comigo, *Who wants to be an artist...*

Students: (repetem a frase)

Teacher: Isso! *Who wants to be an artist*, quem quer ser um artista!! Então, olha só, vamos ver como que começa essa história...

Olha aqui quem tá falando ó: *This is our town's frog, you can see the same statue in many buildings. That's a big frog...* Então a *teacher* aqui tá explicando ó, que essa *statue* é a *statue* de um *frog* que tem em vários lugares da cidade, em muitos *buildings*, em muitos prédios, e olha o comentário: *That's a big frog*. Esse *frog* é bem grande, *bem big*.

E a Lisa... essa aqui é a Lisa? É a Lisa, olha a pergunta dela: *Is the frog made of stone?*

Esse *frog* é feito de pedra? *Yes! It is*, sim é feito de pedra... Continuando, *this is a sculpture of a monkey, it is made of wire, what do you think?* Essa é a escultura de um *monkey*, ela é feita de arame. O que que vocês acham dela? Olha aqui o que que os meninos falaram...

Students: *Beautiful!*

Teacher: Vocês gostaram?

L.: Eu gostei dela, mas eu preferia ela colorida.

Teacher: Olha aqui o que que os meninos falaram: *I like it, but it hasn't got eyes or fur*. Eu gostei, mas não tem olhos e não tem pelo... E olha a pergunta...

L.: *Teacher*, ele errou porque tem...

H.: Ô, professora, tem olhos sim, tem *eyes* sim.

Após fazer uma primeira leitura explicativa com os alunos, a professora fez algumas perguntas a fim de verificar a compreensão dos alunos acerca da história em quadrinhos. Sempre que necessário a professora auxiliou os alunos nas respostas para as perguntas realizadas, entretanto, é possível perceber que os alunos conseguiam responder as perguntas. Alguns responderam em português, alguns em inglês e alguns translinguaram. Portanto, compreende-se diante disso que, indiferentemente das línguas usadas na interação, o conteúdo proposto na aula foi assimilado pelos aprendizes. No excerto mostrado a seguir é possível ver o início dessa roda de perguntas de compreensão.

Teacher: Pois é, então ó de novo, ó, o começo da história: (repete a história toda para os alunos).

Então, aí acabou, a gente não sabe o que eles fizeram né. Então, *what did the students look at first?* O que que eles viram primeiro?

B.: *Frog, frog.*

J. M.: *A statue do frog.*

Teacher: *A statue of the frog! What did the animal represent? A frog.* Então a gente já respondeu aqui a *statue and a frog. What was the statue made of? Qual que era o material dessa statue?*

B.: Pedra, pedra.

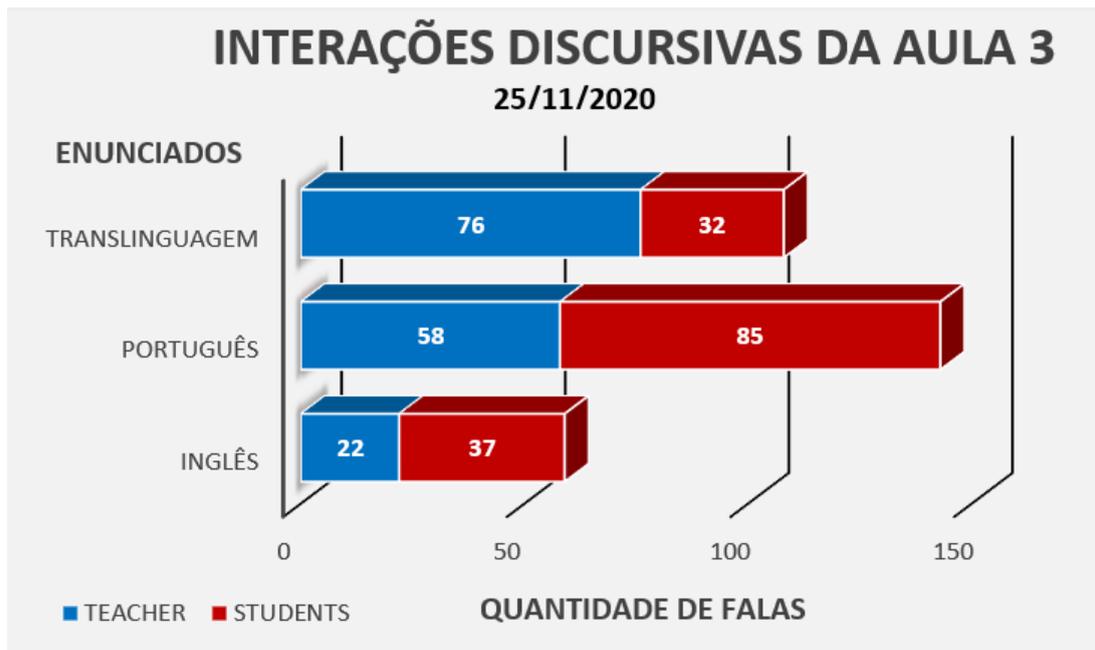
A ampliação para o uso de todo o repertório linguístico dos alunos confere uma liberdade na prática da professora, que não se limita a uma configuração de aula “English only”, que impõe aos alunos a instrução em uma língua que eles ainda não dominam e os força a tentarem uma comunicação nessa mesma língua. Segundo Canagarajah, “o sentido é uma conquista intersubjetiva. Na medida em que os interlocutores adotam estratégias de negociação para alinhar recursos semióticos diversos, eles irão construir uma forma híbrida que mescla línguas diferentes para um sentido situado” (CANAGARAJAH, 2013, p. 73).³³ Portanto, a professora adota com seus alunos estratégias de negociação por meio de práticas translíngues que incluem a língua inglesa em um processo de aprendizagem de conteúdos. Assim, aos poucos, a língua inglesa vai se tornando parte do repertório linguístico desses aprendizes.

No gráfico abaixo, podemos observar as interações realizadas nessa terceira aula. Assim como nos gráficos anteriores, na parte azul da barra estão quantificadas as falas da professora e na parte vermelha da barra estão quantificadas as falas dos estudantes. Inteiramente em língua inglesa, a professora emitiu 22 enunciados e os alunos 37, mantendo o equilíbrio entre o uso do inglês por parte da professora e dos alunos observado no gráfico anterior. Surpreendentemente os estudantes emitiram mais falas em língua inglesa do que a professora. Isso pode ser um indício de um avanço da aprendizagem do idioma pelos alunos.

Ao observar as falas emitidas em língua portuguesa, é apontado que a professora emitiu 52 enunciados e os alunos 85, números muito próximos dos resultados do gráfico anterior. Em translíngua a professora emitiu 76 enunciados e os alunos 32 enunciados, número um pouco maior que os obtidos na aula anterior.

³³ Tradução da autora a partir do original: Meaning is an intersubjective accomplishment. As interlocutors adopt negotiation strategies to align diverse semiotic resources, they will construct a hybrid form that meshes different languages for situated meaning.

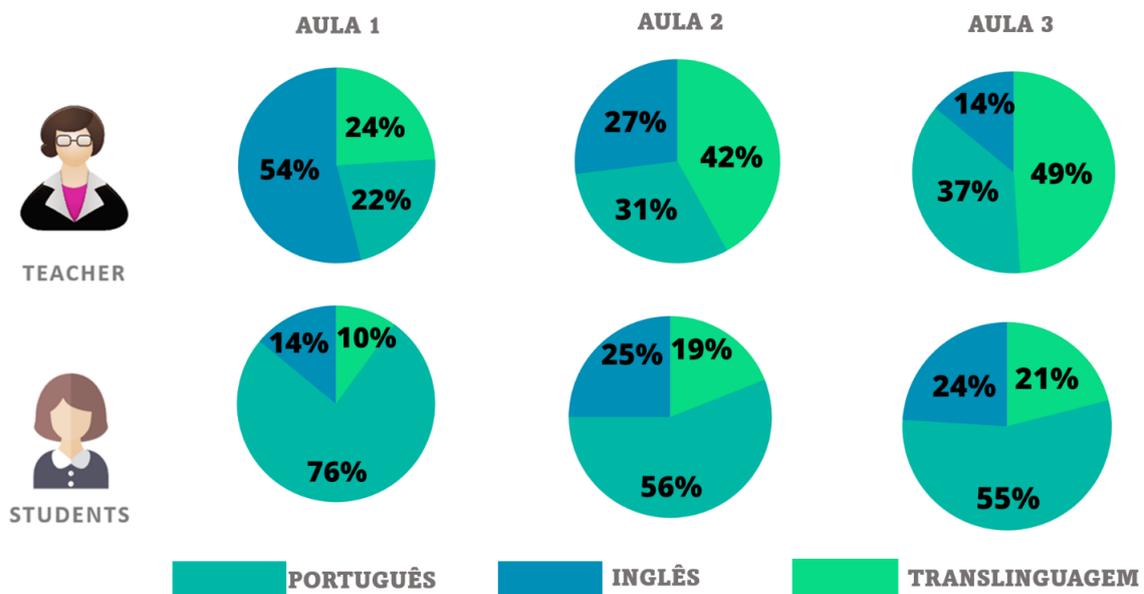
GRÁFICO 3-INTERAÇÕES DISCURSIVAS DA AULA 3



Passo agora a fazer uma análise comparativa entre os gráficos apresentados. O gráfico abaixo mostra os dados obtidos nos gráficos anteriores.

GRÁFICO 4-Gráficos comparativos

Porcentagem do uso de língua portuguesa, língua inglesa e do uso de translinguagem

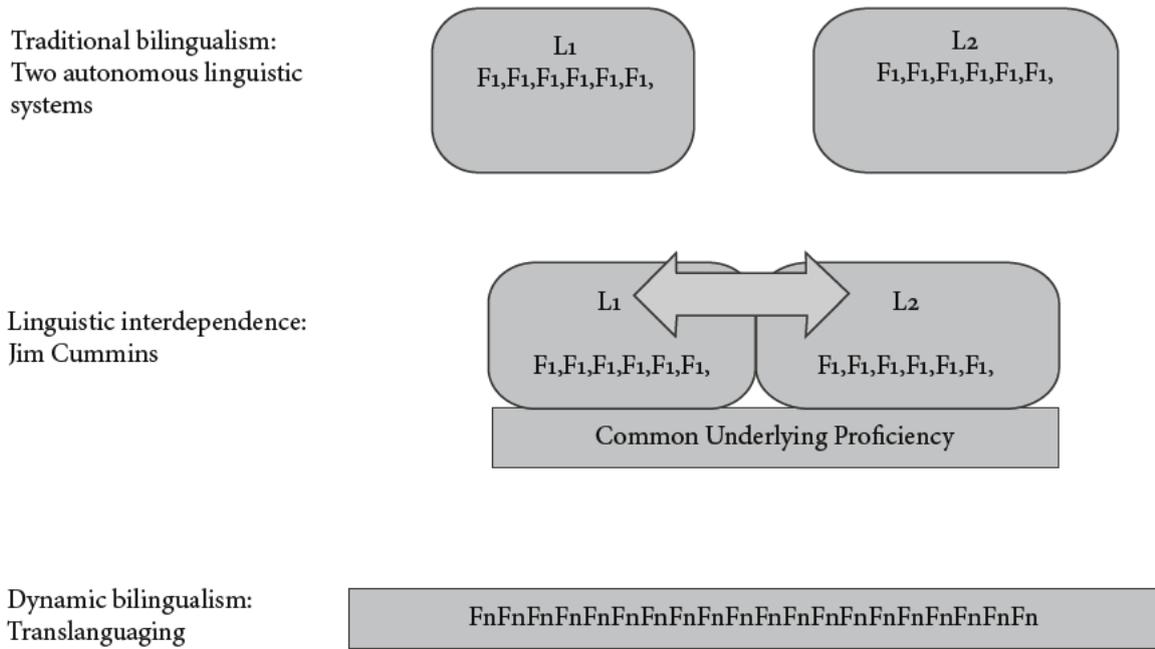


Nos gráficos comparativos acima, é possível perceber que a cada aula os alunos vão ousando mais a se comunicarem em translinguagem. A comparação entre o resultado dos gráficos é relevante, pois nos mostra, dentro do contexto analisado em que os estudantes buscavam interagir nos momentos da aula, que esses aprendizes se engajaram para translinguar e negociar suas práticas linguísticas de acordo com seus repertórios individuais. Segundo Canagarajah (2013, p. 15), “em um contexto de diversidade linguística, o sentido não surge de uma norma ou sistema gramatical comum, mas por meio de práticas de negociação em situações locais.”³⁴ Os dados, portanto, apenas evidenciam que a translinguagem se trata de uma norma discursiva entre os bilíngues que negociam seus sentidos nesse espaço de sala de aula. Esses bilíngues, segundo García (2009), são bilíngues emergentes, e para eles a translinguagem serve como um mecanismo de construção de significado e não somente desvios gramaticais (GARCÍA; WEI, 2014).

³⁴ Tradução da autora a partir do original: In the context of such language diversity, meaning doesn't arise from a common grammatical system or norm, but through negotiation practices in local situations.

Conforme postulado em García e Wei (2014), os dados mostram que os aprendizes têm permissão para usar seu repertório linguístico completo para produzir sentido na sala de aula. A professora, por sua vez, se coloca como um exemplo de bilíngue dinâmico oferecendo estímulos para que os estudantes expandam seu repertório linguístico na sala de aula enquanto buscam aprender o conteúdo da aula. Assim, a professora busca atuar como facilitadora desse processo.

Para elucidar a diferença entre as visões de bilinguismo tradicional, interdependência linguística e bilinguismo dinâmico que menciono, lanço mão da figura abaixo que foi usada por García e Wei (2014) ao argumentar, com base em Grosjean (1982), que bilíngues não são dois monolíngues em uma só pessoa. Os autores também se baseiam na visão de interdependência linguística de Cummins e da proposição de bilinguismo dinâmico de García (2009). García e Wei (2014) explicam que diferentemente da visão de dois sistemas separados que são adicionados um ao outro, uma conceitualização de bilinguismo dinâmico vai além da noção de duas línguas autônomas como primeira e segunda língua (L1 e L2), que são interdependentes como proposto por Cummins (1979); ao invés disso, o bilinguismo dinâmico refere-se a um sistema linguístico que possui características que são, na maioria das vezes, praticadas de acordo com línguas controladas e construídas socialmente e possivelmente produz novas práticas. A figura abaixo, portanto, elucidada a diferença entre a compreensão tradicional de bilinguismo, a visão de interdependência linguística proposta por Cummins e a visão de bilinguismo dinâmico.



*L = Linguistic system
F = Linguistic feature

Figura 13- Diferença entre as visões de bilinguismo tradicional, interdependência linguística e bilinguismo dinâmico (GARCÍA; WEI, 2014, p.14).

Com base nessas diferenças, considero a professora um bilíngue dinâmico que apresenta a seus alunos, por meio de práticas translíngues, um modelo de comunicação em que as línguas utilizadas não separadas. Assim, a partir do modelo de comunicação da professora, os alunos se sentem abertos para ousar e se comunicarem da mesma maneira.

CONCLUSÃO

Este estudo investigou o uso de práticas translíngues nas interações em uma sala de aula do programa bilíngue de uma escola da rede particular de Belo Horizonte. A pesquisa teve como objetivo principal verificar se o uso de práticas translíngues auxiliam os aprendizes a desenvolverem a comunicação no idioma adicional. Os dados mostram que, por meio do uso de práticas translíngues pela professora, um espaço translíngue é criado dando abertura para que os alunos se permitam translínguar usando além do trânsito e da mistura entre as línguas outros modos semióticos para a produção de sentido.

O primeiro capítulo, que dá início à pesquisa, apresenta uma contextualização do estudo realizado, com informações sobre minha motivação para realizar a pesquisa, a justificativa para sua realização e os objetivos propostos.

O capítulo II apresentou uma revisão bibliográfica acerca dos temas que alicerçam o estudo. No início do capítulo discuto a definição de Educação Bilíngue a fim de esclarecer as diferenças desse ensino com relação ao ensino de línguas tradicional. A seguir, apresento os modelos de Educação Bilíngue. Posteriormente, trato sobre a abordagem CLIL e sobre os marcos legais para a oferta de Educação Bilíngue no cenário brasileiro.

Nesse capítulo também faço referência à Pedagogia dos Multiletramentos e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois são basilares para a compreensão das mudanças educacionais na atualidade, especificamente o ensino bilíngue. Dou continuidade ao capítulo II, evidenciando as perspectivas de promoção de justiça social e a relação com o ensino bilíngue e finalizo o capítulo trazendo a compreensão dos conceitos de translíngagem e práticas translíngues, que são primordiais para o escopo teórico desta pesquisa.

No capítulo III relato a metodologia utilizada na realização da pesquisa, juntamente com os procedimentos de geração dos dados, e apresento o contexto e os participantes da pesquisa.

O capítulo IV consistiu na análise e discussão dos dados obtidos.

O presente capítulo encerra esta dissertação, apresentando em linhas gerais o caminho percorrido para a realização e conclusão desta pesquisa. O capítulo também apresenta algumas implicações pedagógicas e sugestões para pesquisas futuras para ampliar o trabalho realizado na pesquisa.

5.1 Implicações pedagógicas

A pesquisa aqui apresentada buscou demonstrar e confirmar o papel dos professores de línguas no agenciamento de práticas translíngues, pois está na mão dos educadores buscar a superação de paradigmas e, no contexto de ensino de línguas, buscar uma visão de língua mais moderna que está condizente com as mudanças no mundo, como por exemplo, os movimentos migratórios. Os dados mostram que os professores precisam constantemente se reinventar e modificar suas práticas para que novas formas de ensino possam acontecer. Como exposto no referencial teórico, uma das implicações do prefixo TRANS de translinguagem é seu caráter transformacional ou, em outras palavras, de transgressão do *status quo*. Nessa perspectiva, abre-se espaço para que novas configurações de práticas de linguagem e de educação sejam geradas, fazendo então com que velhas compreensões e estruturas sejam desfeitas. Diante disso, ao transgredir as normas pré-estabelecidas, os professores criam oportunidades para que os alunos sejam ouvidos da maneira como se sentem mais confortáveis, quebrando assim, barreiras culturais e sociais que podem de certa maneira impedir que os estudantes sintam-se engajados na sala de aula. Assim, transformam-se não apenas subjetividades, mas também estruturas sociais e cognitivas.

Segundo a pesquisadora Claire Kramsch (2017), Bakhtin chama a habilidade que falantes têm de se ver a partir do outro de transgrediência. Por meio da transgrediência, alunos aprendem não somente a usar a língua corretamente e apropriadamente, mas aprendem a refletir sobre a sua experiência. Para a pesquisadora, quando isso acontece os alunos “ocupam uma posição em que se veem de dentro e de fora- o que chamei de “terceiro espaço” (KRAMSCH, 1993 *apud* KRAMSCH, 2017). Nesse entendimento, acredito que a sala de aula que está aberta ao uso de práticas translíngues, também pode ser considerada um “terceiro espaço”.

As produções orais dos aprendizes aqui apresentadas evidenciam que a sala de aula pode ser um “espaço translíngue” como denominado por Wei (2011), ou seja, um espaço criado por meio do uso da Translinguagem. Nesse espaço, as falas das crianças que misturam vocabulário de sua língua materna, o Português, e a língua adicional, Inglês, são falas reconhecidas pela professora que compreende que esse alunos, aprendizes de Inglês como língua adicional estão utilizando recursos de todo seu repertório linguístico para trazerem suas contribuições para as aulas. Esse espaço é estabelecido pelo professor ao comunicar-se com os alunos por meio da translinguagem e ao estimular que essas crianças se comuniquem por meio do novo idioma. Ao fazer isso, essas crianças vão aos poucos inserindo nas frases produzidas na língua materna, palavras apreendidas nas aulas que são da língua inglesa, além de trazer para esse espaço outros modos de sentido.

Acreditamos que a perspectiva da Translinguagem como prática discursiva, foi utilizada nas aulas aqui apresentadas como facilitadora, como *scaffolding* para as interações discursivas e conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos. As produções dos aprendizes evidenciam o “desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a produção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues” (MEGALE, 2018, p. 5). Portanto, o processo que os sujeitos vivenciam para alcançar o bilinguismo torna-se mais acolhedor e humanizado.

A pesquisa aqui apresentada buscou, por meio de seus objetivos, contribuir para o trabalho de professores de línguas, principalmente aqueles que atuam em contextos bilíngues, enquanto formadores de indivíduos e facilitadores da aprendizagem desses indivíduos, fazendo com que transformem suas salas de aulas em espaços nos quais seus alunos sejam acolhidos com toda a bagagem linguística, cultural e social que carregam consigo, e possam desenvolver capacidade crítica e social por meio de trocas multiculturais e plurilíngues.

5.2 Sugestões para pesquisas futuras

Acredito que, no Brasil, são necessárias mais pesquisas que focalizem as práticas dos sujeitos bilíngues em seus diversos contextos. Não me refiro somente a contextos de educação bilíngue como língua de prestígio como é o caso do contexto desta pesquisa, mas sim às diversas possibilidades de educação bilíngue no Brasil que foram relatadas no referencial teórico da pesquisa, tais como Educação Bilíngue de fronteiras, Educação Bilíngue para surdos, Educação Bilíngue em comunidades quilombolas, dentre outros. Assim, com mais pesquisas que evidenciem as práticas translíngues dos sujeitos bilíngues ou multilíngues, as possibilidades de uso e aplicação de práticas translíngues podem ser expandidas para além dos espaços da sala de aula que são os espaços criados para que essas manifestações da linguagem em seus multimodos aconteçam. Nessa perspectiva, Canagarajah (2013) argumenta que a língua inglesa inclui palavras e estruturas gramaticais de diversas línguas tais como línguas nórdicas, o latim, o francês e outras línguas. Portanto, todos os falantes de inglês possuem uma competência translíngue em graus e níveis diferentes. Abrangendo essa compreensão para as outras línguas, que assim como a língua inglesa carregam traços de várias línguas, todos nós possuímos uma competência translíngue. Segundo o autor, as línguas sempre estão em contato e influenciam umas às outras. Desse modo, faz-se necessário problematizar a noção de separação de línguas e de línguas nomeadas. Segundo Canagarajah, essa demarcação das línguas é um ato ideológico.

Em vista disso, o que é necessário em nosso país é, primeiramente, desfazer o mito do monolinguismo a fim de fomentar uma consciência de que a população como um todo pode expandir seu repertório linguístico aprendendo outros modos de comunicação, para promover a interação com diferentes grupos a fim de quebrar barreiras linguísticas e culturais. O mito do monolinguismo é, segundo Cavalcanti (1999), “eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Portanto, o movimento inicial para dissipar esse mito, pode ser iniciado nas salas de aulas a partir do engajamento dos educadores e expandido para as comunidades dos educandos.

Ademais, conforme aponta Cavalcanti(1999, p.408),“é regra entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngue. Exceção seria encontrar uma sala de aula com ‘falantes nativos ideais’ dentro de uma ‘comunidade de fala homogênea’.”

A pesquisadora Gabriela Veroneli, em um artigo sobre a colonialidade das línguas, afirma que o monolinguismo coloniza e desumaniza uma vez que impõe o silenciamento do linguajar comum. Para ela, “é por meio do translinguajar como atividade comunal (translinguar juntos) que as pessoas criam a realidade.”³⁵ Assim, segundo a autora, a translinguagem possibilita que novas vozes possam existir e pessoas diferentes que vivem de maneiras diferentes possam coexistir em espaços re(criados) e movidos coletivamente. As autoras Yip e García, ao trazer orientações para o uso de práticas translíngues em contextos educacionais nos dizem que

Numa altura em que as competências multilíngues são consideradas competências premiadas numa economia global, cabe aos educadores críticos articular uma visão clara e justa multilíngue para as escolas e, acima de tudo, assumir a responsabilidade pela criação de espaços de translinguagens em serviço de alunos falantes de minorias linguísticas (YIP; GARCÍA, 2018, p. 175).

Portanto, diante do exposto, é importante construir espaços educativos que respeitem e validem todas as formas de existir no mundo. Assim, com mais pesquisas que focalizem as diversidades linguística e cultural em nosso país, daremos um grande passo para a justiça social nas escolas e na sociedade.

³⁵ Tradução da autora a partir do original: Es a través del lenguajear como actividad comunal –lenguajear juntos– que la gente crea su realidad.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. S. de. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: A Construção de uma identidade intercultural no MERCOSUL. *Ideação*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 69–81, 2012. DOI: 10.48075/ri.v13i2.5252
- ANDRE, M. E. D. A.; LUDKE, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPV, 1986
- BAILEY, B. Heteroglossia. In: JONES, M. M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *The handbook of multilingualism*. London: Routledge, 2012, p. 499–507. *apud* ESPÍRITO SANTO, D. O. do. Translinguismos e a visão heteroglóssica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook. *Revista Tabuleiro de Letras*, v.14,n.01, p.91-106, jan/jun.2020
DOI: <https://doi.org/10.35499/tl.v14i1.8594>
- BAKER, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. *Multilingual Matters*, Clevedon. Third Edn., 2001 *apud* GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2009
- BAKHTIN, M.; MEDVEDEV, P. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929] *apud* ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. *Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas*. DELTA, 31-2, 2015. p.411-445
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>
- BAKHTIN, M. *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press, 1981. *apud* GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2014.
- BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Trad.: C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Austin Press, 1986. *apud* ESPÍRITO SANTO, D. O. do. Translinguismos e a visão heteroglóssica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook. *Revista Tabuleiro de Letras*, v.14,n.01, p.91-106, jan/jun.2020 DOI: <https://doi.org/10.35499/tl.v14i1.8594>
- BARAHONA, M. The potential of translanguaging as a core teaching practice in an EFL context, *System*. v. 95, p. 3-48, 2020. DOI: [org/10.1016/j.system.2020.102368](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102368)
- BENTLEY, K. The TKT (teaching knowledge test) course: CLIL, Content and language integrated learning module. Cambridge: Cambridge University Press, 2010
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue*. Brasília: CNE/SEB, 2020 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>
- CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. (2020). Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópio*, 18(2), 250–270. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01>

CANAGARAJAH, Suresh. 2013. *Translingual practice*. New York: Routledge

CANAGARAJAH, Suresh. 2013. *Translingual practice*. New York: Routledge *apud* ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. *Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas*. DELTA, 31-2, 2015. p.411-445 Doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.*apud* MATTOS, A. *Interação, conflito, desigualdade e poder na sala de aula de inglês como língua estrangeira*. In: SANDES, F.; COURA, F. (Orgs.). *Experiências e reflexões sobre ensino de línguas na contemporaneidade*. Palmas: Eduft, 2018. p.31-57 Disponível em:<http://download.uft.edu.br/?d=f041724c-d216-4645-b1e2-ee785b71c138;1.0:Experi%C3%Aancias%20e%20reflex%C3%B5es%20sobre%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas%20na%20contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 01 Jul. 2019.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre Educação Bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. DELTA, v.15, n. Especial, p.385-417, 1999 Disponível em : <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 09 de jan de 2022

COPE, B.; KALANTZIS, M.; TZIRIDES, A. *Meaning without borders: from translanguaging to transposition in the era of digitally mediated, multimodal meaning*. Illinois: University of Illinois, 2020.

COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies in education*. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey, Blackwell Publishing LTD, 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0809

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea*. In: _____ (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures* London, Routledge,2000. p.3-8 <https://doi.org/10.4324/9780203979402>

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. *As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC*. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 28/10/21.

COURA,F.A. *Alunos surdos aprendendo Inglês: Letramento crítico na educação de jovens e adultos (EJA)* in: SANDES, F.;COURA, F.(Orgs.).*Experiências e reflexões sobre ensino de línguas na contemporaneidade*. Palmas: Eduft, 2018. p. 31-57. Disponível em: <http://download.uft.edu.br>. Acesso em: 09 Jan. 2022.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ESPÍRITO SANTO, D. O. do. *Translinguismos e a visão heteroglóssica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook*. *Revista Tabuleiro de Letras*, v.14,n.01, p.91-106, jan/jun.2020 DOI: <https://doi.org/10.35499/tl.v14i1.8594>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2005.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2009

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2009, *apud* GUIDI, F. *Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado em Letras) – São Paulo, PUC-SP, 2017.

GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J.A.; FALCHI, L. Equity in the Education of Emergent Bilinguals: The case of English Language Learners. *The Campaign for Educational Equity Research Review Series 1*. Teachers College, New York, 2009

GARCÍA, O.; LIN, A. Translanguaging in bilingual education. In: GARCÍA, O.; LIN, A.; MAY, S. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*. Switzerland: Springer, 2016. p. 117-130. DOI: [10.1007/978-3-319-02258-1_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004 Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf>

GUIDI, F. *Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado em Letras) – São Paulo, PUC-SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19936> Acesso em 13 de jan. 2022

HAMERS, J; BLANC, M. Bilinguality and bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. *apud* MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta.(org). *A Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, p.13-27, 2019.

HORNBERGER, N. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: García, O. (Ed) *Bilingual Education focus in honor of Joshua Fishman*. v.1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234. <https://doi.org/10.1075/z.fishfest1.19hor>

KACHRU, B. The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes. Oxford: Pergamon, 1986. *apud* MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: UFAL, 2014. p. 101-131.

KRAMSCH, C. Context and culture in language Teaching. UK: Oxford University Press, 1993 *apud* KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [online]. 2017, v. 12, n. 3, pp. 134-152. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [online]. 2017, v. 12, n. 3, pp. 134-152. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>

KRASHEN, S. The Input Hypothesis and its Rivals. In: ELLIS, N. (org.). *Implicit and Explicit*

Learning of Languages. San Diego: Academic Press, 1994, p.45-77

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London, New York: Routledge. 2003.

LEROY, H.R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. Cascavel, PR. Tese de Doutorado em Letras: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 286 p., 2018

MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H.; CANAGARAJAH, S. Dialogues on translanguaging research and practice: Weaving Threads with Suresh Canagarajah's views . *REVISTA X*, v. 15,n.1, p. 7-31, 2020. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.71807>

MACIEL, R. F.; ROCHA, C.H. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: Santos, L.I.S.; Maciel, R.F. (Orgs.) *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. p.117-144. Campinas: Pontes, 2019.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 1-22, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3487/2295> Acesso em: 01 jul. 2019.

MATTOS, A.M.A. Interação, conflito, desigualdade e poder na sala de aula de inglês como língua estrangeira. In: SANDES, F.; COURA, F. (Orgs.). *Experiências e reflexões sobre ensino de línguas na contemporaneidade*. Palmas: Eduft, 2018. p. 31-57. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=f041724c-d216-4645-b1e2-ee785b71c138;1.0:Experi%C3%Aancias%20e%20reflex%C3%B5es%20sobre%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas%20na%20contemporaneidade.pdf> . Acesso em: 01 Jul. 2019.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: UFAL, 2014. p. 101-131.

MEGALE, A. H. A Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, 2018. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>

MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta.(org). *A Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, p.13-27, 2019.

MELLO, H. A. B. “O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”. Campinas:2002. Tese de Doutorado em Língua Aplicada, UNICAMP, Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2002.269946>

MELLO, H. A. B. Educação Bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de linguística aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010. Acesso em 01 Nov.2021. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Prefácio. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua inglesa*. 1. ed. v. 1.

Maceió: Edufal, p.7-12, 2014

MINAS GERAIS. Resolução CEE nº477/478. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=13024&catid=5&m=0>

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University, 1992.

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

RICHARDS, J. C.; Rodgers, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. *Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas*. DELTA, 31-2, 2015. p.411-445
Doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Dialogues on Tranlingual Research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah's views*. Revista X, Curitiba, v.15, n. 1, 2020
DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.71807>

RODRIGUES, L. C. P.; SANTIAGO, M. E. V. A pesquisa-ação em estudos sobre (multi)letramentos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada. *Linguagens e cidadania*: v.20, p.1-13, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/3> . Acesso em: 3 de Janeiro, 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 9, p. 1-19, 2020. *apud* COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T.. *As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC*. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 20-32.
<https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5572>

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL- International review of Applied Linguistics in language teaching, n. 10, p. 209-231, 1972. Disponível em: https://kupdf.net/download/selinker-interlanguage_59f1ff3fe2b6f5604ea71872_pdf Acesso em 12 de Out, 2021

SEPEŠIOVÁ, M. CLIL lesson planning. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. (Eds.) *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015. p.131-152 DOI: 10.17846/CLIL.2015.131-152.

SILVA, H. T. R. P. da. O que o Brasil precisa saber sobre o Mercosul. Brasília: Brasília Jurídico, 1999. *apud* ALMEIDA, M. A. S. de. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: A Construção de uma identidade intercultural no MERCOSUL. *Ideação, [S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 69–81, 2012. DOI: 10.48075/ri.v13i2.5252

SOUZA, R.A.; *Segunda Língua: Aquisição e Conhecimento*, São Paulo: Parábola, 2021.

SOUZA, R.C. Metodologias para a Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta. (Org). *A Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 45-56.

STAKE, R. E. Case study. In: LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. (Eds.) *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications, 1994. p. 236-247.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, v. 81, 2015, p. 33-58. doi:10.11144/Javeriana.uh81.scdl

YIP, J. GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. In: *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, 2018. p.164-177 Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores/> Acesso em 01/10/2020

WEI, L. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of pragmatics*, Elsevier [Volume 43, Issue 5](#), April 2011, Pages 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>

WILLIAMS, C. Secondary education: teaching in the bilingual situation. *The language policy: Taking stock*, v. 12, n. 2, p. 193-211, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

AULA 1 - 22/10/2020		
Nº	ALUNO	OCORRÊNCIAS DE USO DA TRANSLINGUAGEM
1	Y.	Não, a minha <i>mom</i> , ela é... a Ayla.
2	J.	<i>Yes, teacher.</i> Apareceu na Netflix que vai estreiar dia 23, que é amanhã.
3	C.	Ô, <i>teacher</i> , <i>in my house</i> tá <i>cloudy</i> que é nublado, só que tipo, tá <i>sunny</i> também, tá bem calor só que ta nublado.
4	Y.	<i>Teacher, in my house is very very snowy e very cold.</i>
5	G.	Tá, <i>cloudy</i> .
6	Y.	Ô, <i>teacher</i> , mas e a <i>song</i> do... a nova <i>song</i> do <i>movie</i> ?
7	L.	Ô, <i>teacher</i> , eu tive uma ideia de, na parte que é <i>riding your train</i> , de fazer assim ó, enche a boca assim ó
8	H.	É a <i>four</i> .
9	L.	É a <i>letter</i> , é a imagem <i>number two</i>
10	C.	<i>Teacher</i> , você deu a dica na outra vez... você deu a dica porque você disse assim, é, tem que tomar cuidado, tem que usar o <i>helmet</i> .
11	L.	Ô <i>teacher</i> , tem que escrever em português ou <i>in english</i> ?
12	Y.	Ô, <i>teacher</i> , eu tô escrevendo exatamente a <i>solution</i> da <i>page</i> anterior.
13	I. A.	<i>Teacher</i> , eu já, é, descobri a <i>one</i> e a <i>two</i> .
14	I. A.	Ue, mas lá na <i>beach</i> deve tá muito calor.
15	H.	Depende, porque cada dia a gente foi pra uma praia então tinha praias que estavam <i>rainy</i> , mas acho que... o que teve mais foi <i>sunny</i>
16	H.	Ô, <i>teacher</i> , eu já, eu " <i>finish</i> " essa <i>activity</i> , eu " <i>finish</i> ".
17	I. L.	Eu coloquei, que, a parte de usar <i>helmet</i> na parte que era pra ter colocado a <i>green light</i> .
18	G.	<i>Goodbye, teacher</i> , até a festa à fantasia
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		18

APÊNDICE 2

AULA 2 - 28/10/2020		
Nº	ALUNO	OCORRÊNCIAS DE USO DA TRANSLINGUAGEM
1	I. A.	<i>Hello, teacher!</i> Eu cheguei agora.
2	Y.	<i>Today is Wednesday, Friday...it's</i> eu tenho natação.
3	I. A.	Eu vou de <i>ballerina</i> , professora eu vou de <i>ballerina!</i>

4	L.	Oh <i>teacher!</i> Olha aqui <i>my boat!</i>
5	L.	<i>Teacher</i> , tá <i>very</i> , tá muito calor, só que tá muito <i>cloudy!</i>
6	I. A.	<i>Teacher</i> , aqui tá muito <i>sunny</i> . Aqui tá super <i>sunny</i> .
7	S.	Tá <i>very sunny</i> .
8	L.	Toda hora eu confundo <i>between</i> . Aí eu coloco a mão na frente.
9	L.	O <i>teacher</i> , mas é que as vezes minha cabeça fica confundida aí eu é <i>between, behind</i> , eu fico bugado...
10	I. A.	Eu ví no vídeo outro jeito de fazer <i>between</i> , tem uma tesoura e um papel no meio mostrando <i>between</i> .
11	L.	Tem <i>plane</i> , tem <i>trees</i>
12	G.	Eu tô vendo o <i>pages</i> 10 e 11 e o lápis.
13	L.	Ah não, duas não, 3, eu consegui ouvir <i>three</i> .
14	L.	Eu também <i>teacher</i> , eu consegui ouvir <i>three</i> coisas.
15	J.	É pra colorir o <i>car</i> ?
16	L.	Elas estão <i>between the girl and the cars</i> .
17	L.	Ô <i>teacher</i> , mas é pra colorir tudo de <i>yellow</i> ? Até o tronco?
18	I. A.	Nossa professora, árvore nem é <i>yellow</i>
19	I. L.	<i>Teacher</i> , <i>two tree</i> ou <i>one tree</i> ?
20	Y.	O próximo é o... <i>is car is between the bikes is purple</i> .
21	Y.	<i>Yes, yes...</i> E eu sei qual é o...
22	I. L.	É pra colorir... ô <i>teacher</i> , é pra colorir essas <i>bikes</i> na frente do carro né?
23	Y.	Professora, <i>the plane is green</i> .
24	Y.	<i>Teacher</i> , ela falou <i>one</i> .
25	G.	Pode ser a <i>three</i> .
26	F.	Pera aí, <i>colour</i> ? Calma aí, <i>colour</i> é a cor...
27	Y.	<i>Teacher</i> , eu quero... <i>eight, six</i> .
28	F.	Eu quero... o quatorze, não o quatorze não, eu falei errado. O <i>four</i> .
29	J.	Que ele é <i>new</i> .
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		29

APÊNDICE 3

AULA 3 - 25/11/2020		
Nº	ALUNO	OCORRÊNCIAS DE USO DA TRANSLINGUAGEM
1	I. L	Qual <i>page, teacher?</i>
2	L.	Isso é <i>ugly</i> , isso é muito <i>ugly, very very ugly</i> .
3	Y.	É <i>very big</i> .
4	H.	<i>Teacher</i> , eu tava procurando na internet as mansões das pessoas mais famosas, na mansão da Simone e Simária tem dois <i>lions</i> na frente da casa dela.
5	L.	É... falar em <i>statue</i> , no caminho do meu sítio tem uma casa que tem uma <i>statue</i> de uma <i>panter</i> .

6	I. A	Eu também já vi um <i>lion</i> .
7	H.	<i>Yes...</i> Tinha um moço no sinal que ele fazia tudo o que a gente pedia pra ele de, de “ <i>wire</i> ” “ <i>wire</i> ”, ou sei lá...
8	L.	Professora, é, eu já tive uma bola que ela era de <i>wire</i> , aí ce ficava esticando e fechando ela.
9	L.	<i>Statue</i> é a segunda que é a estátua da liberdade.
10	L.	A <i>fifty six</i> e a <i>fifty seven</i> a gente já fez e aí depois tem a <i>fifty eight</i> , <i>fifty nine</i> , e aí depois tem uma página que tem esculturas
11	J. F.	A gente passou perto da <i>school</i>
12	J. M.	Uma <i>sculpture</i> , uma <i>sculpture</i> .
13	H.	A <i>sculpture</i> usando fios? É...
14	H.	<i>It's a very big</i> essa <i>sculpture</i> .
15	J. M.	A estátua do <i>frog</i> , a <i>statue</i> do <i>frog</i> .
16	L.	Ô, <i>teacher</i> , eu tinha falado que, aquilo da <i>spider</i> só que agora eu achei mais ou menos, não achei tão bonita assim não.
17	H.	É não tem nada a ver com o que tá falando porque ta falando de <i>sculpture</i> e aí fala do nada da máquina.
18	J. M.	Ô, <i>teacher</i> eu coloquei <i>so so</i> , coloquei <i>so so</i>
19	J. M.	Ô, <i>teacher</i> eu coloquei <i>so so</i> , coloquei <i>so so</i> , eu coloquei mais ou menos.
20	H.	Maravilhoso, acho que nem eu na minha vida inteira ia conseguir criar esse <i>elephant</i> . <i>It's a very</i> detalhado.
21	L.	Ô, <i>teacher</i> , eu mostrei pro meu <i>daddy</i> e a gente ficou em dúvida, será que é um prédio?
22	H.	<i>Teacher</i> , Eu achei <i>very very beautiful</i> , <i>very beautiful</i>
23	I. A.	Já teve essa atividade de misturar os <i>animals</i> ?
24	M.	<i>Teacher</i> , eu tenho uma <i>bird</i> .
25	H.	Eu desenhei um panda e um <i>toucan</i> . Aí ele virou um “ <i>pandan</i> ”.
26	L.	Olha aqui, <i>teacher</i> , eu fiz a mistura do panda com o tucano e coloquei “ <i>pandane</i> ” por causa do <i>toucan</i> , olha aqui ó
27	L.	Não, <i>teacher</i> , é porque como é um panda ele era preto e branco, aí o tucano é preto, ó que o <i>penguin</i> também é preto e misturou tudo.
28	H.	É um dino e um canguru, é um <i>dinosaur</i> e um canguru.
29	C.	Leopardo e o <i>tiger</i>
30	H.	Olha aqui, eu fiz uma mistura de um <i>dog</i> e de um <i>bird</i>
31	L.	É <i>camel</i> com o <i>crocodile</i>
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		31

APÊNDICE 4**CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa **“Utilizando práticas translíngues para facilitação da aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar bilíngue”** de autoria da mestranda Ericka Rodrigues sob orientação da professora Andréa Machado de Almeida Mattos a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo do projeto é contribuir para a produção de conhecimento sobre as necessidades e possibilidades de implementação de práticas translíngues no ensino de línguas estrangeiras em contexto de ensino bilíngue.

A aceitação está condicionada ao cumprimento pela pesquisadora dos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Belo Horizonte, em 25 de fevereiro de 2021.



Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Utilizando práticas translíngues para facilitação da aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar bilíngue”**, sob responsabilidade da mestranda Ericka Rodrigues, sob orientação da professora Andréa Machado de Almeida Mattos, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva contribuir para a produção de conhecimento sobre as necessidades e possibilidades de implementação de práticas translíngues no ensino de línguas estrangeiras em contexto de ensino bilíngue.

Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que seu filho(a) nos permita observar as gravações das aulas de inglês que foram realizadas na última etapa letiva de 2020. Serão feitas transcrições das produções orais dos alunos utilizando a língua Inglesa. As imagens não serão utilizadas.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores.

Seu filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e sua participação (ou não) não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, a participação é voluntária e não influencia as notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Seu filho(a) é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Além disso, ao divulgar algum dado da pesquisa, o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o anonimato dos alunos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a mestranda responsável, professora Ericka Camila de Oliveira Rodrigues, no telefone: (31) 997756796, e-mail: erickacamila@gmail.com.

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a) e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____,
confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) pai/mãe/responsável pelo aluno

Ericka Camila de Oliveira Rodrigues (Mestranda)
Andréa Machado de Almeida Mattos (Pesquisadora responsável)

<p>Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br</p>
