

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS — UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NÍVEL MESTRADO

GIRLANE CARDOSO DA SILVA

**O espaço das línguas materna e adicional na sala de aula: uma reflexão a
partir da noção de *translanguaging***

São Leopoldo

2021

GIRLANE CARDOSO DA SILVA

O espaço das línguas materna e adicional na sala de aula: uma reflexão a partir da noção de *translanguaging*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lorandi

São Leopoldo

2021

- S586e Silva, Girlane Cardoso da.
O espaço das línguas materna e adicional na sala de aula : uma reflexão a partir da noção de translanguaging / por Girlane Cardoso da Silva. – 2021.
164 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2021.
“Orientadora: Dra. Aline Lorandi”.
1. Pedagogia translanguaging. 2. Ensino e aprendizagem de línguas. 3. Crenças. 4. Decolonialidade.
I. Título.
- CDU: 800:37

GIRLANE CARDOSO DA SILVA

**“O ESPAÇO DAS LÍNGUAS MATERNA E ADICIONAL NA SALA DE AULA:
UMA REFLEXÃO A PARTIR DA NOÇÃO DE TRANSLANGUAGING”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

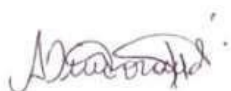
APROVADA EM 16 DE JUNHO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ANTONIETA HEYDEN MEGALE
SIANO - UTFPR(PARTICIPAÇÃO POR
WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA -
UNISINOS(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. ALINE LORANDI - UNISINOS

A Deus e aos meus familiares, em especial, minha avó Ana.

AGRADECIMENTOS

Cresci ouvindo minha avó me incentivar com esta frase: “Tem que estudar para crescer na vida”. Hoje, depois de tanto tempo, percebo que o conhecimento realmente alarga nossas fronteiras. Sei que, pelo fato de não haver tido a oportunidade de estudar, ela queria ver esse desejo fluir em mim, já que os seus filhos não percebiam o quão importante era estudar. Nessa caminhada eu nunca estive sozinha; muitas pessoas, de forma presencial ou não, contribuíram para este momento ímpar da minha vida, a quem eu gostaria de deixar meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me fortalecer espiritualmente e por ter cuidado de mim durante a minha estadia em São Leopoldo.

Agradeço à minha amada avó Ana e à minha mãe, Maria das Graças, pelo incentivo e por me mostrar a importância da educação e como ela transforma nossas vidas.

Ao meu namorado Kjell-Arild, por acreditar em mim e por entender as vezes em que não podíamos nos falar, porque eu tinha uma grande demanda de trabalhos para concluir.

Ao meu avô José Barros (*in memoriam*), que sempre contava suas histórias e memórias da juventude, inspirando-me e despertando em mim o desejo pela leitura.

Às professoras Dra. Marília dos Santos Lima e Dra. Antonieta Megale pela leitura e pelas contribuições essenciais para o enriquecimento desta pesquisa.

À minha querida e amada amiga Sandra Fernandes, pelas sessões de “terapia” e pelas orações e palavras de fortalecimento.

À minha orientadora, Dra. Aline Lorandi, por apresentar-me o tema *translanguaging* e pelo excelente suporte no que concerne à minha escrita.

Ao meu queridíssimo amigo Luís Rodolfo Cabral, que tem sido um verdadeiro anjo na assessoria em relação ao mundo da pesquisa.

Aos meus professores do PPG de Linguística Aplicada da UNISINOS, pelas aulas tão fascinantes e trocas colaborativas. Fico feliz em fazer parte desta instituição tão conceituada. Obrigada pela oportunidade!

À minha estimada amiga Eduarda Serpa, porque de maneira generosa acolheu-me no seu círculo de amizade, além das trocas de conhecimento durante as atividades finais neste processo de mestrado.

À escola e aos participantes por aceitarem fazer parte desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa LAND, pelos valorosos conselhos sobre a elaboração de uma dissertação.

Às gauchinhas, Eliane Rosa, Jéssica Levandovski, Simone Luiz, Paola Konrad e Daniela Martin, pelos risos e cafés juntas.

“Os que com lágrimas semeiam com júbilo ceifarão.
Quem sai andando e chorando, enquanto semeia, voltará com júbilo, trazendo os
seus feixes.” (Salmos 126, 5-6. In: BÍBLIA. Português, 1993, p. 625).

RESUMO

Muito se tem falado sobre qual é a melhor abordagem em sala de aula de língua adicional para engajar alunos bilíngues e emergentes bilíngues no aprendizado de língua adicional. Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo observar a ocorrência da *translanguaging* em sala de aula de ensino de inglês no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para tanto, partimos das concepções de García e Wei (2014) e García *et al.* (2019), que enxergam a pedagogia *translanguaging* como um instrumento para alavancar o ensino de línguas, tomando como ponto de partida o papel dos repertórios linguísticos no ensino e na aprendizagem de línguas (BUSH, 2012, 2017). Esta pesquisa é um estudo qualitativo de cunho etnográfico, uma vez que considera que o ensino de língua é coconstruído entre professor e aluno. Participaram desta pesquisa 8 pessoas, sendo 6 estudantes (3 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e 3 alunos da 1ª série do Ensino Médio) e 2 professores das respectivas séries. Os instrumentos utilizados para a geração de dados desta dissertação foram: observações de aulas, anotações em diário e narrativas dos alunos e dos professores por meio de entrevista semiestruturada. Vale ressaltar que a geração de dados desta pesquisa ocorreu em um momento especial de pandemia (COVID-19). A análise dos dados permite tecer as seguintes considerações: do ponto de vista dos participantes e da importância do uso de L1 e L2 na mediação das aulas de línguas, encontramos traços de *translanguaging* nos depoimentos dos alunos, assim como a crença na primazia do falante nativo e a concepção de que, na escola regular, não se aprende inglês, porque o ensino é voltado somente para a gramática, e de que a escola de idiomas apresenta o contexto ideal de prática linguística, dado que o tempo de exposição em inglês é maior que na escola regular.

Palavras-chave: Pedagogia *translanguaging*, Ensino e aprendizagem de línguas, Crenças, Decolonialidade.

ABSTRACT

Much has been said about what is the best additional language classroom approach to better engage bilingual and emerging bilingual learners in additional language learning. Thus, this research aims to observe the occurrence of *translanguaging* in the classroom of English teaching in elementary and high school. To this end, we start from the conceptions of García and Wei (2014) and García *et al* (2019) who see *translanguaging* pedagogy as an instrument to leverage language teaching, taking as a starting point the role of linguistic repertoires in language teaching and learning (BUSH, 2012, 2017). This research is qualitative study and partly ethnographic since we understand that language teaching is co-constructed between teacher and student. Eight people participated in this research, being six students (three students in 6th grade and three students in 1st grade) and two teachers of the respective grades. The instruments used to generate data for this dissertation were: class observations, field notes, diary, the narratives of students and teachers through semi-structured interviews. It is worth mentioning that the data generation of this research occurred in a special moment of pandemic (COVID-19). In the analysis of the data allows us to make the following considerations: from the point of view of the participants and the importance the use of L1 and L2 in the mediation of language classes, we find traces of *translanguaging* in the statements of the students as well as beliefs regarding the primacy of the native speaker, the idea that in the regular school English is not learned because teaching only focus on grammar, and that the language school presents the ideal context of linguistic practice since the time of exposure in English is greater than in regular school.

Keywords: *Translanguaging* pedagogy, teaching and learning of languages, Beliefs, Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Translanguaging</i> na educação.....	23
Figura 2 - Categorias do estudo etnográfico	80
Figura 3 - Atividade sobre o conteúdo gramatical <i>Present continuous</i>	93
Figura 4 - Unidade 7 <i>Do you speak English?</i>	95
Figura 5 - Atividade sobre o conteúdo gramatical <i>Simple present</i>	95
Figura 6 - As duas dimensões da <i>translanguaging</i> em sala de aula.....	102
Figura 7 e 8 - Seções do Challenge e Extra Challenge.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Letra da música.....	19
Quadro 2 - Ensinando o conteúdo por meio da <i>translanguaging</i>	43
Quadro 3 - Organização inicial da pesquisa.....	84
Quadro 4 - Etapas para geração de dados.....	86
Quadro 5 - Caracterização dos participantes.....	90
Quadro 6 - Instrumentos e perguntas de pesquisa.....	91
Quadro 7 - Conteúdo das aulas ministradas.....	92

LISTA DE SIGLAS

APBC	Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID 19	Corona Virus Disease
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ER	Escola Regular
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IL	Interlíngua
LA	Língua Adicional
LAND	Annette Karmiloff-Smith Research Group for Language Development
PECs	Cursos Particulares de Inglês
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 QUESTÕES NORTEADORAS	24
1.2 OBJETIVOS	25
1.2.1. Objetivo Geral	25
1.2.2. Objetivos Específicos	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: O USO DE L1 E L2 EM SALA DE AULA	29
2.2 <i>TRANSLANGUAGING</i> COMO USO DE LÍNGUA E COMO PEDAGOGIA	37
2.3 DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL	53
2.3.1. A influência inglesa e americana no território brasileiro: apontamentos históricos	54
2.3.2. Os caminhos da decolonialidade no ensino de língua adicional	59
2.4 CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	67
3 METODOLOGIA	74
3.1 ETNOGRAFIA	74
3.2 NARRATIVAS	81
3.3 PARTICIPANTES E O CONTEXTO DA PESQUISA	83
3.4 INSTRUMENTOS	84
3.5 ASPECTOS ÉTICOS	86
3.6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	88
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES	136

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ALUNOS	138
APÊNDICE C – DIÁRIO DE BORDO (TRANSCRIÇÃO DAS AULAS QUE APRESENTARAM ELEMENTOS DA TRANSLANGUING)	140
APÊNDICE D – AS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	158
APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA (DIRETORA)	159
APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA (COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II)	160
APÊNDICE G – CARTA DE ANUÊNCIA (COORDENADORA DO ENSINO MÉDIO)	161
APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (ALUNOS/AS)-TA	162
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (RESPONSÁVEL LEGAL)	163
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR/A) – TCLE	164

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, pretendemos observar a ocorrência da *translanguaging* (TL) em sala de aula de língua adicional¹. Para atingirmos esse objetivo geral, analisamos a visão de alunos e professores a respeito das práticas de ensino da língua adicional e das crenças que circundam a interação entre a língua materna e as línguas nomeadas. O nosso *corpus* está formado por narrativas de alunos e professores coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas e por informações registradas no diário de bordo da pesquisadora durante as observações de aulas de língua adicional. A investigação desse fenômeno foi feita em uma escola da rede particular de ensino que atende aos níveis de ensino infantil, fundamental e médio, localizada em uma cidade a aproximadamente 275km da capital do Estado do Maranhão, São Luís.

Este estudo parte das inquietações da autora em entender as crenças dos alunos e as concepções dos professores sobre como o uso e a interação das duas línguas nomeadas podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Parafraseando Paulo Freire, cabe lembrar que, sem a curiosidade que nos move, nos preocupa e nos faz pesquisar, não podemos aprender. Para construir esta pesquisa, foi preciso me reinventar, mudar de Estado, entender o que é ser pesquisadora e, até mesmo, esquecer as crenças que durante muito tempo seguiram na caminhada pessoal como professora de línguas, principalmente a do “falante nativo”. Não deveria ser o motivo principal, mas foi o desejo pela pronúncia perfeita que me impulsionou a fazer intercâmbio nos Estados Unidos da América e posteriormente no Canadá e na Austrália, entre outros países. Essas experiências internacionais e o contato com outros falantes levaram-me a contemplar outras perspectivas sobre o aprendizado de línguas e a refletir sobre como meu capital linguístico se misturava na interação linguística em meio à dinâmica da conversação.

A aprendizagem é atravessada pelos desafios propostos aos discentes, e, à medida que os aprendentes conseguem realizar com sucesso as tarefas sugeridas em classe, esse estímulo permanece mantendo-os focados. A interação professor/aluno permite a construção da aprendizagem de que os estudantes

¹ Adotaremos a nomenclatura língua adicional (LA) porque se refere à aprendizagem de uma língua depois da língua materna.

“precisam para compor seus estudos em língua adicional (LA). Nesse sentido, o professor deve tornar possível aos aprendizes o uso das habilidades linguísticas que permeia as bases da produção oral dos alunos(as)” (NORTON, TOOHEY, 2011, p. 415).

Considerando que o ensino de qualquer língua deve fazer sentido para o discente, já que este não é um depósito que apenas acumula informação, e alinhando-nos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual as experiências pessoais e escolares suscitam também as práticas de linguagem, é preciso compreender que o conceito de ensinar significa mais do que o método de decodificação de novas palavras e frases. O ensino de língua adicional propõe um sistema arguidor de por que e para que aprender uma segunda língua, especialmente no contexto contemporâneo em que a língua inglesa é uma das mais utilizadas na comunicação em vários países.

O fascínio pela sala de aula e as crenças dos alunos de língua adicional motivaram ainda mais a preocupação docente: como ajudar os alunos a aprender ou desenvolver suas habilidades no aprendizado de inglês mais rapidamente? Em vista disso, fomos retirando as pedras do meio do caminho, pedras essas que podem ser o medo, o cansaço, entre outras. Nesse caminho, foi importante o encontro com a perspectiva da pedagogia TL sobre o ensino de línguas, que valoriza as interações entre língua materna e adicional e descentraliza o ensino pautado no monolinguismo.

As crenças são sociais, dinâmicas e complexas (BARCELOS, 2006). Todavia, é importante o professor conhecer as crenças que fazem parte do cotidiano dos estudantes, dado que esse entendimento ajudará o discente a promover uma (re)significação positiva em sala de aula, assim como desenvolver nos estudantes autoconfiança no aprendizado da língua (BARCELOS, 2006). Dessa forma, as questões relacionadas ao “sistema de crenças”, ou seja, a valores e objetivos dos professores, são importantes porque se voltam para aspectos da atuação do professor em sala de aula, como, por exemplo, a forma como ele se imagina enquanto agente social no ambiente escolar e também aos valores acumulados pelo consumo de bens culturais (leituras nacionais e internacionais), na medida em que esses aspectos contribuem para entender o que está acontecendo no entorno.

Por esse prisma, enxergamos professores e alunos como peças-chave para o desenvolvimento desta pesquisa, pois entendemos que os docentes participam do processo de integração dos discentes no complexo “caos” comumente atribuído à proatividade dos alunos em utilizar recursos do seu repertório linguístico adequado para direcionar a rota de criação e articulação desse mesmo repertório. Com o anseio de abordar questões como essas, a pedagogia TL introduz uma visão particular para o ensino de línguas, segundo a qual a língua não é um sistema linear que segue um padrão único e autossuficiente, ela se adapta à necessidade do contexto.

De modo geral, a TL reforça o que o método audiolingual desaprovou. Melhor dizendo, contraria a hipótese de que o uso da interação da L1 com a língua adicional no processo ensino e aprendizagem atrapalhe a fixação do conteúdo. Com base nas primeiras leituras sobre a TL, compreendemos que ela desenvolve a criatividade da/o criança/adulto e melhora as interações sociais em sala de aula; a TL permite ao aluno reunir os mecanismos necessários do repertório linguístico para a construção de sentido na criação e composição do repertório.

Mesmo entendendo a relação entre duas línguas, ressaltamos que a TL não é apenas a hibridização entre L1 e língua adicional (HOOKS, 1990). Mais que isso, ela é a maneira de fortalecer as novas possibilidades de criação do aluno para aprender. Por essa perspectiva, defendemos que, quando o professor dá liberdade para os aprendizes interagirem nos seus mais variados repertórios linguísticos, ele permite não somente a interação social como também a significação de cada código semântico e linguístico.

No processo de aprendizagem de línguas adicionais, a sala de aula pode ser vista como um sistema complexo e adaptativo. Dessa forma, professor e aluno fazem parte de um ecossistema no qual cada elemento² exerce uma função, visto que o aprendizado de uma língua envolve todos os fatores naturais e individuais dos aprendizes, tais como idade, autonomia, motivação e as primeiras experiências com essa língua.

Logo, essas concepções são responsáveis pelas diversidades linguísticas e por como se estabelece o aprendizado do repertório linguístico dos alunos, que

² Para Burns (2011), esses elementos podem ser físicos, ambientais, cognitivos e sociais. Desse modo, entender como tais agentes atuam na sala de aula é crucial para descrever o ambiente de sala de aula no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de segunda língua.

surge das práticas de linguagem em sala de aula. Nessa perspectiva da aprendizagem de língua, a noção de TL parece trazer contribuições, uma vez que se traduz como prática de linguagem. De acordo com Hornberger (2003), a TL se relaciona principalmente com a combinação de diferentes línguas em sala de aula ou diversas modalidades, tais como a fala e a escrita.

De modo geral, a TL permite ao aluno usar todo o seu repertório linguístico (tudo o que o aluno constrói por meio de duas ou muitas línguas) em sala de aula. Por meio da TL, o/a estudante³ potencializa o seu conhecimento das línguas, o que se torna uma poderosa estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem. Pressupomos que, quando o professor permite ao aluno usar as duas línguas em sala de aula, ou seja, fazer uso das estruturas linguísticas da língua materna para assimilar os conhecimentos da língua adicional, cria a oportunidade para que o aluno se sinta mais à vontade para interagir, além de promover maior autonomia dos aprendizes na medida em que eles são estimulados a gerenciar suas interações na língua com a qual se sentem mais confortáveis naquele momento.

Ainda de acordo com Hornberger (2003, p. 32), “[a] *translanguaging* refere-se amplamente a como os alunos bilíngues se comunicam e fazem sentido, usando e mesclando características linguísticas de diferentes línguas”. Pensando no uso da linguagem, é dinâmica a abordagem da TL sobre o repertório linguístico do falante bilíngue ou multilíngue, sendo que as escolhas linguísticas fundamentam-se nas necessidades adaptativas do sujeito aos contextos bilíngues (GARCÍA et al., 2017).

Grosso modo, o foco da pedagogia TL proporciona a utilização de diversas línguas em sala, de maneira que o professor possa encorajar o aluno a empregá-las para aprender. Mesmo com esse tipo de abordagem ganhando espaço no cenário nacional e internacional, ainda é comum encontrar professores que pensam ser estático o uso da língua e que defendem ser prejudicial ao aprendizado da língua adicional a recorrência do emprego da língua materna (LARSEN-FREEMAN, LONG, 1991; PAIVA, 2005).

Há estudos e discussões sobre como o ensino e a aprendizagem da língua têm suscitado vários olhares em diferentes campos. Na perspectiva da TL, concebe-se língua como um sistema complexo e dinâmico, que suscita reflexões

³ Para evitar repetições do termo durante o texto, utilizaremos outros substantivos como aprendizes, alunos, estudantes e aprendentes.

sobre diferenças individuais no aprendizado das línguas nomeadas e sobre diferentes estilos de aprendizagem. As diferenças individuais estão vinculadas ao comportamento emergente das interações entre professores e alunos, que não pode ser observado a olho nu, mas deve ser compreendido a partir dos efeitos e resultados demonstrados na relação de empatia entre docente e discente.

Além disso, a sensibilidade do professor em relação aos seus alunos como sistemas complexos e individuais ajuda na fase de aprendizagem de línguas, pois cada discente viveu experiências e interações individuais com a língua. Ao se aproximar do aluno, observar suas necessidades e se adaptar a elas, o professor demonstra que está preocupado em oferecer um aprendizado mais efetivo para seus discentes (LORANDI, 2020).⁴

Questões como essas são comuns no cotidiano de sala de aula dos professores de língua adicional e ganham espaço privilegiado para a abordagem da pedagogia TL, a partir da qual se pode proporcionar um espaço colaborativo entre o professor e o estudante em formação bilíngue no uso do seu repertório lingüístico, promovendo afetividade para elevar o aprendizado.

O recurso da TL está presente em músicas, na tecnologia, nos meios de comunicação e costuma ser rotulado de “estrangeirismo”. Um exemplo desse uso é a letra do Samba do *Approach*, de Zeca Baleiro (1999), em que há um jogo de diferentes línguas. No Quadro 1, a seguir, observamos a letra dessa canção.

⁴ Conferência *online* junto à UFN de Santa Maria para o curso de Letras desta instituição.

Quadro 1- Letra da música

Venha provar meu brunch
Saiba que eu tenho approach
Na hora do lunch
Eu ando de ferryboat

Eu tenho savoir-faire
Meu temperamento é light
Minha casa é hi-tech
Toda hora rola um insight
Já fui fã do Jethro Tull
Hoje me amarro no Slash
Minha vida agora é cool
Meu passado é que foi trash

Fica ligado no link
Que eu vou confessar mylove
Depois do décimo drink
Só um bom e velho engov
Eu tirei o meu green card
E fui prá Miami Beach
Posso não ser pop-star
Mas já sou um nouveau-riche

Eu tenho sex-appeal
Saca só meu background
Veloz como Damon Hill
Tenaz como Fittipaldi
Não dispenso um happyend
Quero jogar no dreamteam
De dia um macho man
E de noite, draqueen

Fonte: <https://www.letras.mus.br/zeca-baleiro/43674/>

Na letra, podemos depreender uma crítica sobre o uso de estrangeirismo na língua portuguesa, a partir da utilização excessiva de empréstimo linguístico. Recorrer a termos de línguas nomeadas caracteriza o emprego da TL, já que esta destaca o uso de um repertório linguístico que inclui, em uma mesma produção, diversas línguas, com propósitos específicos.

Nesse caso, a letra da canção é estruturada em 28 versos, e cada um deles está escrito em língua portuguesa com pelo menos um item lexical em língua

inglesa, quase sempre ao final da sequência. Esses itens em língua nomeada⁵ estão, em geral, relacionados a transporte (*ferryboat*), música internacional (*pop star*; Jethro Tull, banda inglesa, e Slash, guitarrista da banda americana Guns and Roses) e comportamento social (*lunch, brunch, drink, green card, happy end*), todos bastante comuns no dia a dia do/a brasileiro/a.

Partindo dos pressupostos da pedagogia TL, entendemos que essa letra possa ser utilizada em uma aula de língua inglesa, tendo em vista que o sentido da canção gira em torno de elementos dispersos da cultura estrangeira, manifestos nesses itens lexicais em língua inglesa, o que permite ao aluno fazer, pela totalidade da sequência, inferências sobre o que essas palavras significam. Como reflete sobre a construção da linguagem, a pedagogia TL em sala de aula dá ao estudante oportunidade de explorar todo o repertório lingüístico, e não somente uma língua em particular, e assevera a prática da comunidade bilíngue nas escolas. Dessa forma, quando destacamos o ensino de língua adicional mediado pela pedagogia TL, damos relevo à importância da interação com as duas línguas, defendendo a noção de que elas não podem ser aprendidas separadamente, mas sim em conjunto, pois fazem parte do mundo do aluno e de que como esse aluno dá sentido ao mundo.

Quanto a um panorama dos estudos sobre TL, eles estão sendo desenvolvidos nos Estados Unidos, centrados especialmente nas pesquisas de Ofelia García. Essa noção insere-se na Linguística Aplicada, a qual, segundo Crocker (2009), é um vasto campo interdisciplinar de pesquisa no que concerne, entre outros temas de interesse, a língua e a linguagem, compreendendo e observando as diferentes formas de uso da língua no mundo para nos comunicarmos. Uma pesquisa em Linguística Aplicada não se limita apenas a resolver problemas, mas também busca compreender e melhorar a vida das pessoas.

Consideramos a presente pesquisa relevante para a Linguística Aplicada no que diz respeito ao desenvolvimento de língua adicional por meio da TL, visto que, no Brasil, ainda são poucas as pesquisas sobre esse tema. Entre os pesquisadores interessados no assunto, evidenciamos aqueles vinculados ao

⁵ Nesse contexto de estudos sobre *translanguaging*, adotamos a terminologia para manter a linha de léxico utilizada pelo grupo de estudos da renomada estudiosa sobre *translanguaging*, Ofelia García, uma vez que, a virada multilíngue tem suscitado um olhar mais abrangente sobre o assunto.

grupo de pesquisa LAND (Annette Karmiloff-Smith Research Group for Language Development), do qual faço parte. Esse grupo compartilha o mesmo propósito defendido pela Linguística Aplicada, ou seja, o de refletir sobre o ensino de línguas na perspectiva interacional, social, cultural, histórica, cognitiva e complexa.

Em vista de construirmos o estado da arte dos trabalhos sobre TL realizados no Brasil, foram realizadas duas buscas no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na primeira busca, foram utilizados os termos “*pedagogia translanguaging*” e “*second language teaching*”, e não foi exibido nenhum resultado no Brasil. Na segunda busca, utilizamos o termo “*translanguaging*” e definimos o intervalo de tempo entre 2015 e 2019, obtendo como resultado cinco dissertações e quatro teses.

Em relação aos aspectos gerais de cada trabalho encontrado na busca, iniciamos pela pesquisa intitulada *Discurso sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas* (STORTO, 2015). Nesse estudo, sustentado em uma visão do estudo bilíngue estabelecida na Análise Crítica do Discurso, o autor mostra que a abordagem pedagógica TL considera que as línguas utilizadas pelos falantes bilíngues ou bilíngues emergentes nunca estão completamente separadas, nem mesmo em contextos comunicativos que impõem o uso de uma só língua. Como resultado, Storto mostra que essas línguas atuam associadamente em colaboração para potencializar o desenvolvimento da compreensão e a construção do conhecimento.

Os estudos intitulados *A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa só: práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio* (CARDOSO, 2015) e *Alternância de línguas nas interações orais dos alunos no ensino baseado em conteúdo na educação bilíngue* (DIAS, 2018) foram conduzidos com análises das práticas de linguagem híbridas nas interações orais dos alunos. As autoras reforçam a importância das práticas de TL por fortalecerem o protagonismo dos alunos e tornarem a sala de aula mais dinâmica.

O estudo *Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade* (MORONI, 2017) objetivou conhecer e interpretar as representações de um grupo de adultos vinculados à Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC). Como resultado, realçou a

importância da heterogeneidade das línguas no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Além disso, reforçou o papel dos repertórios linguísticos advindos da língua materna (língua de herança) para ajudar o aprendiz a trilhar um caminho de aprendizado mais satisfatório.

No estudo *Educação bilíngue e interculturalidade: aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos bilíngues* (GOMIDES, 2018), analisou-se a relação entre o desenvolvimento linguístico e intercultural dos aprendizes. O resultado mostra que L1 e língua adicional favorecem e colaboram para a expansão da construção linguística do aprendiz e que o professor é peça fundamental nesse processo.

Os estudos intitulados *Língua Inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no Ensino Fundamental I: percursos e representações docentes* (PEDRO, 2016) e *Multiliteracies, translingual practice and English as a língua franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil* (MARSON, 2019) observaram o panorama a sala de aula em diferentes perspectivas. A primeira pesquisa teve por objetivo observar e avaliar as bases e oportunidades para um trabalho orientado pela ideia de transdisciplinaridade e de formação cidadã no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I (EF I). Para Pedro (2016), na abordagem da professora participante existe uma forte marca das abordagens comunicativas, cognitivas e audiolinguais. Quanto à segunda pesquisa, o objetivo principal foi investigar as práticas de sala de aula de licenciados e professores do curso de Letras Português-Inglês. Ao final do estudo, Marson (2019) pontua que tanto os estudantes de licenciatura quanto seus professores fomentam o ensino de inglês pautado mais fortemente em regras gramaticais.

Em *A língua inglesa nos cursos integrados do IFSC: problematização e algumas sugestões a partir de pesquisa realizada junto aos discentes* (MARTINS, 2019), foi investigada a visão dos alunos sobre a aprendizagem de inglês e constatou-se que, pela ótica discente, os professores utilizam um ensino holístico com traços monoglássicos. Na pesquisa *En Español! Qué lindo! Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. !Qué rico! tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professor/alunos em uma escola na fronteira de Brasil-Bolívia* (FERRARI, 2017), a autora investigou aspectos de translinguagem na interação professora-alunos no 1º ano do EF e, em sua

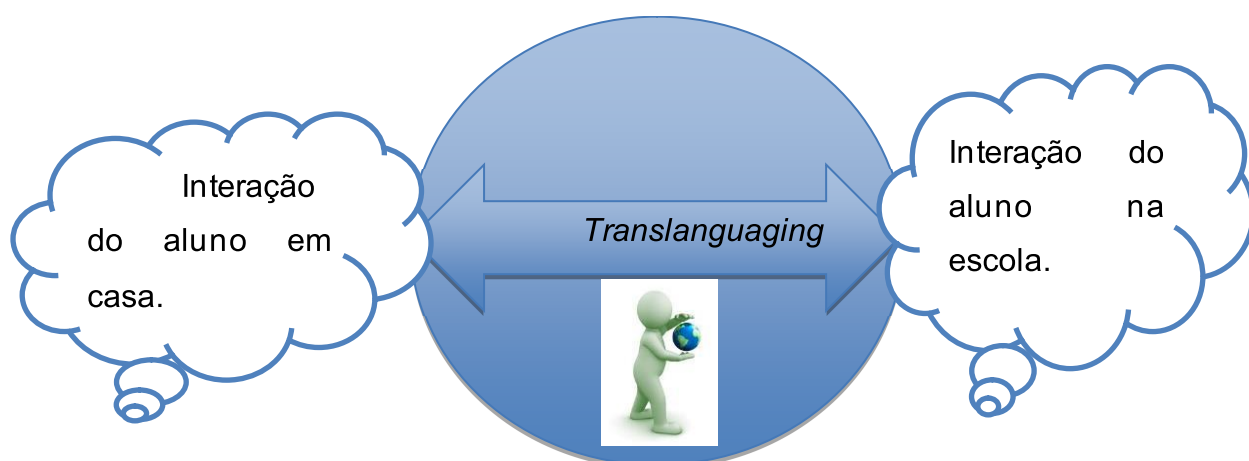
conclusão, pontuou que, por meio da prática da TL, pode-se perceber que a língua não é sistema estável e coeso e que é preciso olhar o ensino de línguas por diferentes ângulos.

Pelo levantamento, constatamos que esses trabalhos reforçam que, quando o professor permite a interação das línguas materna e adicional em sala de aula, os alunos são estimulados a usar todo o seu repertório linguístico, além de promover a troca de diferentes práticas de linguagem. As pesquisas reanimam a relevância de se abordar a sala de aula na perspectiva da pedagogia TL, reiterando o processo em que alunos e professores se engajam em práticas dinâmicas e complexas que suscitam o aprendizado de uma nova língua.

Nesse sentido, observar o fenômeno da TL na sala de aula de língua adicional nos ajuda a perceber que o ensino de línguas é estruturado pela interação social e pelos demais elementos que a língua em uso exige. Desse modo, compreendemos que a língua não é um sistema governado por regras estáticas, mas um sistema em constante mudança.

Diante do exposto sobre as práticas de TL da aprendizagem como sistema em constante transformação e adaptação, reforçamos o pressuposto teórico de que, nessa perspectiva, o aluno deixa de ser um agente passivo no processo ensino-aprendizagem e se torna um agente ativo ao produzir seu próprio conteúdo linguístico. Com o intuito de sistematizar esse princípio, apresentamos a figura a seguir.

Figura 1 - *Translanguaging* na educação



Fonte: Elaborada pela autora com base em García e Wei (2014, p. 69).

Na Figura 1, demonstramos que os conhecimentos linguísticos do aluno, mediados pela TL, consistem em uma prática diária para fortalecer o aprendizado. Logo, para dar impulso ao uso do repertório linguístico, essa integração pode acontecer em outros espaços.

Considerando o exposto, com este estudo intentamos auxiliar professores de línguas a utilizar as práticas de TL em sala de aula, bem como incentivar os alunos a refletirem sobre seus vários repertórios linguísticos. Esta dissertação foi concebida de maneira a potencializar pesquisas na área de ensino de línguas e promover melhor entendimento das interações linguísticas que permeiam a aprendizagem de língua adicional. Assim, neste trabalho demonstra-se que as práticas de TL oportunizam aos alunos expandirem seus vários repertórios linguísticos, sustentando o princípio de que professor e alunos participam de realidades multilíngues proporcionadas pelo processo de globalização, iniciado na década de 1990. De todo modo, a TL encoraja os alunos a se engajarem no processo comunicativo além de ser considerada eficaz também para processo de letramento em diferentes contextos.

Para alcançar esse intento, estabeleceram-se questões norteadoras e objetivos de pesquisa, expostos a seguir.

1.1 QUESTÕES NORTEADORAS

Com base no que foi explanado sobre TL, a presente pesquisa possui cinco perguntas norteadoras para seu andamento, quais sejam:

- (i) Ocorre TL na sala de aula de língua adicional do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) na escola investigada?
- (ii) Se acontece TL, como os professores lidam com esse fenômeno?
- (iii) Como os alunos utilizam todo o seu repertório linguístico nas aulas de língua adicional?
- (iv) Como os professores entendem o uso de todo o repertório linguístico dos alunos?
- (v) Quais crenças em relação ao uso das línguas estão arraigadas no contexto de ensino e aprendizagem de alunos e professores?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

O objetivo geral do estudo é observar a ocorrência da TL em sala de aula de ensino de inglês no EF e EM.

1.2.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos para a pesquisa são:

- a) analisar como o fenômeno TL emerge em sala de aula e como os professores interagem com esse fenômeno;
- b) analisar a visão do professor sobre TL no processo ensino e de aprendizagem de língua estrangeira;
- c) verificar as crenças dos alunos e professores sobre o uso de língua materna na aprendizagem de inglês;
- d) abordar a pedagogia TL como opção teórica para o entendimento da interação entre línguas em sala de aula no processo de aprendizagem.

Neste primeiro capítulo, introduzimos o tema abordado na presente dissertação, contextualizando o estudo e justificando-o, de modo a se delinearem as questões norteadoras e os objetivos de pesquisa. No segundo capítulo, tratamos sobre o referencial teórico, em quatro sessões e duas subseções. Na primeira sessão, discorremos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como língua adicional, com foco no uso de L1 e L2 em sala de aula. Na segunda sessão, descrevemos a TL como uso de língua e como pedagogia. Na terceira sessão, abordamos a decolonialidade e o ensino de língua adicional, apontando a

influência inglesa e americana no território brasileiro, com apontamentos históricos, bem como os caminhos da decolonialidade no ensino de língua adicional. No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia, definindo aspectos de etnografia, narrativas, participantes e contexto da pesquisa, instrumentos, bem como aspectos éticos. Em seguida, descrevemos e analisamos os dados. Por fim, no último capítulo, são expostas as considerações finais da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Acreditamos que as práticas de TL podem auxiliar o ensino de inglês como língua adicional. Assim, a presente pesquisa consiste em investigar se existe uma abordagem pedagógica TL em sala de aula de língua adicional, no EF e no EM, e refletir sobre a percepção de alunos e professores no que tange a esse uso para o ensino e para a aprendizagem de inglês como língua adicional. Para a abordagem dessa temática, sob o olhar da Linguística Aplicada, a investigação conta com a perspectiva de TL já bastante desenvolvida por García (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017), que se afasta do modelo de aprendizagem mecânico embasado no “ver e repetir”. Sob esse ponto de vista, consideramos que o desenvolvimento e a aprendizagem se inter-relacionam ao meio social, ao cultural, ao histórico, ao cognitivo, ao biológico/genético, dando importância à interação da pessoa com todo esse contexto para que o aprendizado aconteça.

De maneira geral, sabemos que o aprendizado é uma forma de elevar as pessoas para o ato social, pois “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica. Ou seja, trata-se de um processo através do qual as pessoas acessam a vida intelectual daqueles ao seu redor” (VYGOTSKY, 1991, p. 55).

Considerando que o ensino de língua adicional tem suscitado vários estudos a respeito do processo interacional e das práticas linguísticas dos estudantes, “a interação dos vários sistemas que permeiam o aprendizado atuando ao mesmo tempo oferece aos alunos autorregulação na mediação da construção do potencial intelectual” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 54). Para entender essas transformações e, ainda, o que está implicado na perspectiva TL e na função da escola nesse contexto, o estudo teórico conta com a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, apresentando o uso da L1 e as línguas nomeadas.

A aprendizagem se dá por meio de interações sociais, no âmbito linguístico ou não. Postulamos que o aprendizado das línguas pode ser transformado com a aplicação da pedagogia TL como *scaffold* (andaimento) para desenvolver o potencial e a capacidade dos estudantes usando a sua língua materna, já que esta pode ser importante nas atividades de comunicação.

Partindo desse postulado, as práticas de TL reforçam a interação na aprendizagem de língua adicional. García (2012) argumenta que, na direção de

melhoria das práticas educacionais e sociais, a TL possui três formas de potencializar o ensino das línguas nomeadas. São elas a trans-sistema, o trans-espço e a trans-disciplinaridade⁶. Para a autora, as práticas de TL em sala de aula podem ajudar os aprendizes em todas as faixas etárias a entender e compreender seu próprio aprendizado de língua adicional.

A noção de TL destaca dois conceitos básicos para educação: a criatividade e a criticidade. A criatividade é a capacidade que o aprendiz tem de seguir e desobedecer às regras e normas de comportamentos no que concerne ao uso da linguagem⁷. A criticidade refere-se à faculdade de usar de forma sistematizada e adequada os elementos linguísticos, considerando os fenômenos culturais, sociais e políticos, a fim de questionar e problematizar as respostas prontas e acabadas do professor⁸ (GARCÍA, WEI, 2014).

O fenômeno TL envolve todas as habilidades requeridas no processo de aprendizagem das línguas nomeadas, como *listening, writing, reading e speaking*. Em princípio, voltamos o olhar para utilização do *writing e speaking* pelos alunos, pautados pelas práticas de TL, pois os recursos linguísticos proporcionados por ela combinam a gestão de elementos linguísticos tanto na oralidade, quanto na escrita. Além dos elementos linguísticos, também é possível observar essas manifestações em desenhos, pinturas e fotografias.

Outrossim, sabemos que por muito tempo o ensino de inglês ou língua adicional era visto e aplicado de forma tradicional, ou seja, pautado apenas nas normas gramaticais e centrado no professor. Contudo, a TL rompe com esse paradigma, encorajando os aprendizes a valorizarem e ampliarem seus conhecimentos, bem como a utilizarem todo o seu repertório linguístico.

No tópico a seguir, apresentamos a seção sobre ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua⁹.

⁶ No original: *a trans-system, trans-spaces and the trans-disciplinary*.

⁷ No original: *Is the ability to choose between following and flouting the rules and norms of behavior, including the use of language*.

⁸ No original: *Criticality refers to the ability to use available evidence appropriately, systematically and insightfully to inform considered views of cultural, social, political and linguistic phenomena, to question and problematize received wisdom, and to express views adequately through reasoned responses to situations*.

⁹ Adota-se a terminologia “segunda língua” neste capítulo quando este for o termo usado pelos autores abordados.

2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: O USO DE L1 E L2 EM SALA DE AULA

Com o intuito de compreender o cenário do ensino e da aprendizagem de inglês como L2, será necessário trilhar um caminho que permita o uso da língua como produto social da linguagem. Tendo em vista que a linguagem é primordial à comunicação humana, o ensino de línguas pressupõe, ao mesmo tempo, uma teoria da linguagem e uma análise dos sistemas linguísticos dentro do ensino das línguas nomeadas — destacamos, nesta pesquisa, a língua inglesa.

Partindo da ideia de que a comunicação oral não é somente um simples ato de falar, mas envolve um complexo sistema, principalmente quando estamos aprendendo um novo idioma questiona-se: que língua é mais adequada usar em sala de aula? Seria somente L1 ou L2? Em qual língua o/a estudante se sente mais confortável para se expressar ou mesmo fazer perguntas (no caso de iniciantes) durante as aulas de L2?

Acreditamos que os alunos iniciantes no aprendizado de L2 sintam-se mais confortáveis falando em L1, especialmente quando o seu vocabulário em L2 é restrito. Para auxiliar os aprendizes nessa fase inicial, Harbord (1992) aduz que, se aos falantes for permitida a comunicação em língua materna, o progresso sociocomunicacional avança mais efetivamente. Ainda segundo ele, a instrução monolíngue tem sido usada para maximizar a exposição desses alunos em L2, pois, ao usar L1 em sala de aula, o professor encoraja seu aluno e o faz “destravar”. Corroborando esse posicionamento, Macaro (2001) defende que usar a língua materna cria uma relação harmônica entre professor e aluno no desenvolvimento linguístico.

Dessa forma, pensar o ensino de L2 com instruções apenas em L1 seria motivador e confortável para os iniciantes. Garton-Sprender e Greenall (1990) mencionam que a relação de comunicação proposta nos livros didáticos, em que o aluno necessariamente tem de se comunicar somente em L2 não proporciona uma comunicação efetiva. Nesse processo, os estudantes de níveis elementares acabam sendo desmotivados a dialogar somente em L2, e a proibição do uso de L1 pode causar situações desagradáveis. Ozaki (2011) concorda com essa hipótese, reforçando que o emprego da L1 em sala de aula deve ser equilibrado, flexível e adaptado às necessidades dos alunos.

Na mesma esteira de pensamento, Medgyes (1992) menciona que alunos não nativos se sentem incomodados com os professores que propõem a comunicação somente em L2. Também Scrivenor (1994, p. 192) revela que “gostaria que os aprendizes fossem livres para usarem sua língua materna”.

O estudo de Stern (1975) mostrou que os estudantes passam anos estudando inglês, porém não conseguem chegar à fluência da comunicação oral porque usam língua materna. Esse insucesso se mostra mais visível nos estudantes universitários que, após a graduação, precisam ingressar no mercado de trabalho, sendo o conhecimento da L2 fator determinante para o sucesso profissional. No Brasil, notoriamente na região nordeste, também não é diferente quanto aos universitários, que estudam uma segunda língua, em média, por doze anos (a contar do 5º ano do EF, passando pelo EM até se concluir a graduação) e, ainda assim, apresentam dificuldades semelhantes dado o grande uso da língua materna durante as aulas de língua adicional nas escolas brasileiras, reflexo da ausência de princípios educacionais que reconheçam o ensino de L2 como atribuição da escola (SOUZA, 2002).

De maneira geral, entende-se por competência comunicativa a capacidade de o aluno manusear os elementos linguísticos requeridos pelo idioma, de modo a se comunicar socialmente. Richards, Platt e Weber (1985, p. 49, tradução nossa) apresentam algumas características relacionadas a essa competência:

- ✓ conhecimento da gramática e vocabulário da língua;
- ✓ conhecimento das regras de fala, saber como iniciar e terminar conversas, saber quais tópicos podem ser discutidos em diferentes tipos de eventos de fala, saber quais formas de discursos ele deve usar com diferentes pessoas e em diferentes situações;
- ✓ saber usar e responder a diferentes tipos de atos de fala, como solicitações, desculpas, agradecimentos e convites;
- ✓ saber usar o idioma adequadamente¹⁰.

Nesse processo, a construção comunicativa se desenvolve em situações sociais a partir das interações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. A interação social no processo de aprendizagem de L2 molda a

¹⁰ No original: *knowledge of the grammar and vocabulary of the language; knowledge of rules of speaking knowing how to begin and end conversations, knowing what topics can be talked about in different types of speech events, knowing which address forms should be used with different persons one speaks to and in different situations; knowing how to use and respond to different types of speech acts such as requests, apologies, thanks and invitations; knowing how to use language appropriately.*

percepção de mundo dos aprendizes que aplicam suas experiências de aprendizado em contato com o outro, já que este acontece dentro e fora da sala de aula. Além da interação social, faz-se necessária a obtenção de insumo que emerge de fatores internos (cognitivos), dado que o estudante amplia seu mecanismo cognitivo em casa, na escola, no convívio com amigos e com o uso de recursos tecnológicos, dentre os quais destacamos a internet. Esses elementos linguísticos da L1 (língua materna), aprimorados na escola por meio das estratégias comunicativas, ajudarão os aprendizes no uso eficaz da L2.

A hipótese de que a aprendizagem de L2 envolve diferentes tipos de habilidades é reforçada por Canale (1983, p. 3), ao distinguir o desenvolvimento de variadas competências exigidas nesse processo:

- ✓ Competência gramatical que é o conhecimento do código do idioma que inclui regras gramaticais, vocabulário, pronúncia, ortografia, etc.
- ✓ Competência sociolinguística que é o domínio do código sociocultural da linguagem usar como aplicação apropriada de vocabulário, educação e estilo em uma determinada situação.
- ✓ Competência discursiva, que é a capacidade de combinar estruturas de linguagem em diferentes gêneros textuais falados e escritos como poesia, e-mails, narrativa ficcional e muitos outros.
- ✓ Competência estratégica que é o conhecimento da comunicação verbal e não verbal e estratégias para aumentar a eficiência da comunicação e permitir que o aluno superando dificuldades quando ocorrem falhas de comunicação¹¹.

Essas especificações feitas por Canale (1983) nos permitem seguir na direção da hipótese de que o conhecimento e a capacidade de uso da língua promovem o desenvolvimento de diversas competências no processo de comunicação. Nessa mesma trilha, segue Rampton (2006), para quem a interação por meio da linguagem acontece face a face com diferentes participantes, a partir da qual se reconfigura a estrutura linguística. Dessa forma, tomamos por pressuposto teórico a ideia de que a aprendizagem de L2 engloba o domínio do

¹¹No original: 1. *Grammatical competence that is knowledge of the language code which includes grammatical rules, vocabulary, pronunciation, spelling, et cetera.*

2. *Sociolinguistic competence that is the mastery of the sociocultural code of language use such as appropriate application of vocabulary, politeness and style in a given situation.*

3. *Discourse competence that is the ability to combine language structures into different types of cohesive texts, for instance political speech, poetry, et cetera.*

4. *Strategic competence that is the knowledge of verbal and non-verbal communication strategies to enhance the efficiency of communication and enable the learner in overcoming difficulties when communication breakdowns occur.*

sistema funcional e linguístico da língua e a interação com o ambiente formal de aprendizagem.

Semelhantemente, Long (1996) assevera que a forma de o estudante tornar o aprendizado ainda mais efetivo é a interação, sendo o uso de *speech act* (discurso ativo) uma das estratégias mais poderosas, já que, por meio da negociação, os aprendentes simplificam as regras gramaticais. Pelas imposições do ambiente, acreditamos que o aluno seja levado a mediar a situação, recorrendo à atenção seletiva e à capacidade de processamento de L2 de forma a mobilizar, de maneira útil, os recursos gramaticais. A título de exemplo, podemos citar os casos de *feedback* corretivo obtido durante o trabalho de negociação em sala de aula ou em qualquer outro ambiente. Essa ferramenta pode facilitar o desenvolvimento de L2, pelo menos no que se refere a vocabulário, morfologia e sintaxe do idioma, competências indispensáveis para estabelecer certos contrastes específicos de L1 em relação à L2, e vice-versa.

Ainda que se saiba da importância do conhecimento linguístico no aprendizado de uma língua adicional, muitos professores entendem que o domínio do sistema deva conviver com o desenvolvimento de outras habilidades e encorajam o aluno a adotar uma postura educativa em que se reconheça o aprendizado de língua estrangeira (LE) para além do sistema de um conjunto de regras e normas encontrados na gramática. Conforme Moita Lopes (1998, p. 52, apud MARTELOTTA, 2012, p. 235) “[...] as práticas de uso da língua se dão por meio das situações reais de comunicação e interação da linguagem”, reforçando que, a aquisição da linguagem inicia quando há um propósito na prática comunicacional”.

Por esse prisma, o professor torna-se mediador das tarefas funcionais da língua, deslocando as interações sociais para o centro da aprendizagem de qualquer língua nomeada. Como a aprendizagem por meio do uso da linguagem está intrinsecamente relacionada às situações reais de comunicação, a concepção funcional resulta das relações intra e extralinguísticas entre os sujeitos mais experientes e os aprendizes. Essa interação se sustenta em dois pressupostos básicos que orientam o ensino e aprendizagem de línguas de acordo com Moita Lopes (2012, p. 239):

- ✓ Os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí,

se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão;

✓ As funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfossintático, se chegar à apreensão dessas funções.

Podemos compreender o aprendizado de L2 como um conjunto de atitudes organizadas e produzidas para desenvolver o processo de linguagem. Essas conjunturas são desenvolvidas colaborativamente em um processo de trocas linguísticas. Adotada essa perspectiva, consideramos que aprendizagem de L2 reúne pesquisar os fatores variáveis que os estudantes empregam dentro das suas possibilidades linguísticas. Essa abordagem comunicativa da aprendizagem apresenta duas vantagens: a língua é vista como sistema comunicacional complexo que deve ser analisado nos seguintes níveis (fonologia, sintaxe, morfologia, léxico, semântica, pragmática, discurso); e o aprendiz é um agente autônomo capaz de gerir seus conhecimentos de L1 para (re)estruturar os conhecimentos em L2.

À medida que ativam seus sistemas cognitivos, o desempenho dos aprendentes sofre mudanças gradativas. Nesse processo, a estrutura dos pares linguísticos/sintáticos é motivada pelo uso e requer a habilidade em recursos semânticos simples e complexos para abarcar os diferentes aspectos da linguagem que juntos formam a dinâmica da comunicação.

A linguagem comunicacional gera um padrão a que os falantes precisam obedecer para transformar em linguagem significativa, o que lhes servirá de *input* para a fase seguinte do processo de aprendizagem, fase em que o aluno precisa articular os conhecimentos linguísticos (de léxico, gramática, fonologia e sintaxe). No que tange à concepção de fala, consideramos que o falante coloca em prática suas informações sobre a estrutura física da linguagem (gramática) e que a seleção lexical é realizada no contexto. Esse pressuposto faz presumir que classificar essas unidades é quase ilusório, pois as definições dependem do declarado na intercomunicação (STERN, 1992; ELLIS, 1994).

Seguindo a lógica de interação comunicacional, o princípio da cooperação engloba a ideia dos conectivos lógicos e o funcionamento dos conteúdos implícitos (PENCO, 2006). O sistema de comunicação por meio da decodificação ganhou centralidade no ensino de inglês.

Nessa continuidade, Mitchell e Myles (2013, p. 2) apontam que “entender melhor o processo de aprendizagem de língua adicional deve-se a duas razões: o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação”. Tal conhecimento será útil para explicar melhor o processo de aprendizagem, uma vez que é possível compreender sucessos e insucessos observados em aprendizes de L2.

Entendemos que esses níveis linguísticos servem como insumo para as condições de produção do estudante no processo de fala (comunicação), combinando-se a uma série de regras entre os interlocutores e proporcionando a variação natural de todas as línguas. Quando as convenções de produção em L2 são comparadas e examinadas, verificamos que o tradicionalismo impera, pois alguns professores têm focado apenas nos erros cometidos pelos estudantes. Para Mitchell e Myles (2013), os professores começaram a perceber os erros dos alunos em L2 quando os estudantes trabalhavam em grupo ou pares as mesmas construções, fazendo com que a linguagem produzida pelos iniciantes passasse a ser vista como um sistema linguístico próprio. Os primeiros estudos com foco no erro remontam a Corder (1967), segundo o qual a L2 sofre interferência da L1, sustentando a hipótese teórica de que os alunos(as) aprendem de duas formas: a primeira, por meio da internalização de estruturas, isto é, de “fórmulas”, e a segunda, mediante regras na escola (o conhecimento de que um determinado recurso linguístico que é usado em um contexto particular com uma função específica).

Admitir o sistema natural de aprendizagem de L2, que utiliza recursos linguísticos da língua materna, não implica a inexistência de desvios, como nos assegura Ellis (1998), que esclarece que os erros podem ser sistemáticos ou universais. Alguns deles são comuns apenas aos alunos que compartilham a mesma língua materna ou àqueles cujas línguas maternas manifestam a mesma propriedade linguística.

Contrapondo o entendimento de Ellis (1998), Mitchell e Myles (2013, p. 40) afirmam “que os alunos de L2 são guiados por princípios internos amplamente independentes de sua língua materna”. Para elas, o período de aprendizagem do aluno passa por um momento de reconhecimento linguístico, ainda que o aluno não faça uso dos recursos da língua materna nem da língua que está estudando,

sendo um processo que permeia os dois sistemas, mas que produz enunciados inexistentes nos dois idiomas¹².

A presença da língua materna em enunciados das línguas materna e adicional em aprendizes é observada também por Miccoli (2013, p. 59), para quem “o modelo da interlíngua (IL) atribui à língua materna um papel importante na aprendizagem de línguas estrangeiras”. Desse modo, consideramos que a IL estuda os parâmetros que aprendizes utilizam como suporte para aprendizagem de língua adicional. Tomamos, por exemplo, a regra gramatical que os estudantes usam para o caso da pronúncia de palavras em língua adicional seguindo o processo linguístico da L1.

Um caso citado por Mitchell e Myles (2004, p. 102) sobre o uso do “s” como marcador da 3ª pessoa do singular em língua inglesa, que tende a identificar como marcador de plural, visto que o morfema “s” é empregado na língua portuguesa para flexão de número. Visto que aprender um novo idioma envolve vários fatores, em especial, o sociointeracional, buscamos abordar agora como essa socialização contribui para o ambiente de aprendizagem em L2. Os aspectos sociais na aprendizagem de língua adicional e os contextos em que as pessoas se integram a novas culturas e como essas mudanças afetam a vida dos aprendizes tem sido objeto de estudo de muitos estudiosos (DUFF, 2019).

No ambiente multilíngue, os fatores sociais desenvolvem o uso da linguagem. A perspectiva social tem influenciado os contextos nos quais as pessoas tentam aprender e usar uma língua adicional, pois dentro dessa metamorfose cultural a dinâmica social da aprendizagem vem se destacando nos estudos sobre aquisição de L2. Sendo assim, o contexto às vezes pode ser referenciado como aspectos ambientais e sociais da experiência linguística, uma vez que o multilinguismo vem transformando o ensino e aprendizagem de L2.

As abordagens sociais no âmbito da aprendizagem de L2 abraçam os níveis culturais, cognitivos e linguísticos, nos quais os seres humanos se envolvem nas mais variadas atividades de linguagem. Assim, Rampton (2006), Mitchell e Myles (2013), Norton (2015) e Atkinson (2011) conceituam o social como inseparável do funcionamento cognitivo e emocional no que diz respeito ao

¹² Corder (1967) faz distinção entre “erro” e “equivoco”. O primeiro é atribuído à ausência de conhecimentos linguísticos, e o segundo, a um lapso de memória, atenção ou cansaço. Os erros, portanto, evidenciam a interlíngua.

aluno. Dessa forma, o desenvolvimento linguístico que os estudantes têm a partir da exposição (social) demonstra que os elementos linguísticos obtidos podem fornecer significação para os conhecimentos compartilhados (SWAIN, 2015).

Igualmente Schumann *et al.* (2004, p. 88) afirmam que “o aprendizado é mediado por uma variedade de sistemas emocionais e cognitivos (mente/cérebro), os quais advêm da experiência social em conjunto com os mecanismos linguísticos”. Assim, as abordagens sociointeracionais também contribuirão com o processo de aprendizagem de L2, principalmente nos estudos baseados em tarefas, uma vez que estas envolvem as interações em ambiente escolar (sala de aula, grupos ou duplas de trabalho ou em laboratório de pesquisas com o alunado), o que envolve vários tipos de *input* e *output* para o desenvolvimento da segunda língua (L2).

Os estudos sociolinguísticos apoiados no fenômeno da globalização, que tentou acabar com as fronteiras físicas e identitárias sobre linguagem, questionam as formas de inclusão/exclusão que estão envolvidas no aprendizado de segunda língua. Nessa mesma linha, Norton e McKinney (2011, p. 73) asseveram: “[n]a perspectiva da identidade, quando os aprendizes falam, eles estão negociando e renegociando o sentido do ‘eu’ em relação a um mundo social maior e reorganizando essa relação em múltiplas dimensões de suas vidas”. Nesse sentido, os alunos iniciam suas identidades linguísticas, dado que estas não são fixas; quando se insere dentro da comunidade linguística, o aprendiz não adquire somente um tipo de conhecimento, recebe também a cultura, os costumes e os hábitos.

Norton (2000, p. 5) define identidade da seguinte maneira: “A forma como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro”. Assim, percebemos que as práticas sociais transformam as identidades nos contextos de ensino, sobretudo no que se refere à aprendizagem de L2, pois os repertórios linguísticos configuram as práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, em que a aprendizagem de L2 é construída na socialização e que leva em consideração a noção de tempo/espaço/lugar), compreendemos que o processo de aprendizagem também é dinâmico, o qual a abordagem TL busca esclarecer. Assim, a seguir apresentamos a seção sobre a TL como uso de língua e como pedagogia.

2.2 *TRANSLANGUAGING* COMO USO DE LÍNGUA E COMO PEDAGOGIA

Nesta seção, apresentamos uma discussão teórica sobre a TL como pedagogia na sala de aula, no sentido de explorar o papel dos repertórios linguísticos incorporados no ensino e na aprendizagem de línguas. Bush (2012, 2017) explica repertório linguístico como conceito importante, advindo de uma perspectiva interacional e do qual os bilíngues dispõem, adaptando-o para interagir com as pessoas de maneira significativa. Li Wei (2011) conceituou repertório como espaço criativo de “tradução” que é aperfeiçoado pelas práticas de TL.

Além disso, a TL é a forma como os bilíngues usam seus repertórios linguísticos na sua própria compreensão e não na perspectiva das línguas nomeadas. Dessa forma, a TL apresenta a noção de língua como recursos móveis (CANAGARAJAH, 2013). A partir dessas definições sobre TL, consideramos que esse processo é espontâneo nos bilíngues e bilíngues emergentes.

Adotamos uma perspectiva em que o espaço da “tradução” e dos diversos sistemas semióticos são integrados e combinados e os repertórios reproduzidos são centrais para as interações e para a pedagogia. Embora, no passado, a prática de tradução tenha sido condenada, pesquisadores como Wenger (1990), García (2013) e Sembiente (2015) argumentam que a tradução utilizada com objetivo tem a função estratégica de alavancar a proficiência bilíngue e fornece artefatos cognitivos para os aprendizes significarem suas práticas de linguagem utilizando recursos semióticos.

Dessa forma, TL vai muito além do simples ato de “traduzir” uma palavra, tendo em vista que esta utiliza várias habilidades cognitivas e valoriza a aprendizagem em coletivo porque defende que integrar cognição à socialização permite aos estudantes assimilar o conteúdo mais rapidamente e comunicar-se com segurança na fala e na escrita.

O termo TL como pedagogia foi cunhado por Cen Williams (1994, 1996) para descrever as práticas linguísticas que os estudantes de galês usavam para significar a produção e o emprego da linguagem. Williams (2012) vê a TL como uma teoria e prática pedagógica diversificada, pois concebe língua como um

sistema adaptativo no que diz respeito ao *input* e *output* visto que o insumo, a criação e a elaboração de significados são aplicados como processamento de “duas línguas” para um aprendizado mais completo.

Nessa continuidade, Williams (2012) diferencia TL natural e oficial. A TL natural se refere principalmente ao insumo que os estudantes usam para aprender. Em contrapartida, TL oficial é conduzida e mediada pelo professor, pois esta exige ações mais estruturadas e planejadas pelo professor na interação dos aprendizes.

As práticas de TL vêm atendendo ao objetivo da Linguística Aplicada no que diz respeito ao estudo da interação das línguas. A concepção de TL em sala de aula, sobretudo, a ideia de várias línguas interagindo juntas, ajuda a destacar a multiplicidade no ensino e aprendizagem de língua, juntamente com a valorização do repertório que une L1 e língua adicional, superando o viés monolíngue/monoglóssico.

Apesar da excessiva instrução monolíngue e da separação de línguas nos programas de ensino de línguas, os professores usam a TL para permitir que os alunos deem sentido ao seu aprendizado. Esse fenômeno possibilita momentos de criatividade e expressividade para os aprendizes e, com isso, o aprendizado passa a ter sentido. Assim, compreendemos que a TL visa a findar com a concepção de isolamento das línguas que durante muito tempo foi adotado ao ensino de línguas.

Ao contemplar diferentes estratégias, o objetivo da TL é engajar os aprendizes, aumentando a inclusão e a participação, seguido do aprofundamento linguístico e a compreensão da dinamicidade e complexidade desse repertório. Os estudos de Poza e Allard (2017), que proporcionam a reflexão do fenômeno TL, apresentando-o como um elemento da prática pedagógica, incluindo a flexibilidade do aprendizado.

O ensino tradicional de línguas segue a tendência de se apoiar em regras do monolingüismo e de se fundamentar em abordagens do falante nativo e metodologias estanque (LIN, 2013, 2016). Sabemos que a visão tradicionalista persiste, e a TL propõe mudar esse cenário, modificando o ensino de língua adicional em sala de aula, uma vez que o uso dos sistemas multimodais entre monolíngues e bilíngues equilibra a aprendizagem num processo dinâmico e contínuo em que professor e o aluno co-constroem conhecimento durante aplicação da linguagem compartilhada (LC) (LIN, 2012).

Quando os professores entendem o poder da TL de impulsionar a aprendizagem por meio da flexibilização das línguas na sala de aula, o docente pode ajudar seus alunos no uso de todo o seu repertório linguístico, o que García *et al.* (2017) chamaram de progressão dinâmica¹³ do modelo de ensino de língua adicional construído pela visão holística (professor e aluno). Ainda nessa perspectiva, a TL de progressão dinâmica ajuda professores a compreender e a documentar a complexidade das práticas bilíngues de cada aluno. Dessa forma, o professor pode traçar um mecanismo que considere o dinamismo bilíngue dos estudantes para a concepção dos dois tipos de desempenho linguístico, estruturada no ensino e na aprendizagem de língua adicional, o desempenho linguístico geral e o específico da língua.

No desempenho linguístico geral, os bilíngues são solicitados a mostrar o que podem fazer implantando qualquer recurso em todo o seu repertório na língua para realizar tarefas e compreender conteúdos específicos da língua adicional. No que se refere ao desempenho específico da língua, favorece aos bilíngues emergentes expressarem o que sabem e podem executar a partir do sistema semiótico de produção em língua adicional (interpretação, produção linguística, leitura, fala).

Seguindo a lógica de que a aprendizagem de língua adicional é um fluxo dinâmico, a pedagogia TL mostra que o docente precisa orientar sua didática com base em três concepções: posicionamento, planejamento e intervenções¹⁴. As concepções são os princípios norteadores para a aplicação da pedagogia TL em sala de aula. A partir dessas orientações, traçamos uma pequena definição de cada uma delas.

A concepção de “posicionamento” se refere às ideologias e ao sistema de crenças a partir dos quais o professor desenvolve seu plano pedagógico. Assim, quando o docente acredita que o uso de todo repertório linguístico do estudante é um recurso linguístico apresentado pelos bilíngues que trabalha junto, e não separadamente, ele alavanca esse aprendizado de língua adicional. Logo, esse entendimento do professor fará com que os estudantes bilíngues sejam vistos

¹³ No original: *dynamic translanguaging progressions*.

¹⁴ No original: *translanguaging stance, build a translanguaging design, and make translanguaging shifts*.

como um sistema complexo e seu repertório como um recurso lingüístico, nunca um desvio.

TL “planejamento” é baseada na proposta de que o professor propositadamente planeja sua didática e atividades de forma que integre as interações familiares, a escola e as práticas culturais. Assim, o professor diminuirá os espaços vazios deixados pelo sistema de aprendizagem focado nas línguas nomeadas e tornará o ensino mais significativo.

TL “intervenções” trata da flexibilidade e da disposição do professor em mudar o curso da aula de língua adicional, além de escolher a língua de instrução mais utilizada pelo estudante para incentivá-los no uso de todo o repertório lingüístico. Essa concepção abrange instrução, avaliação e atividades que possam mobilizar os bilíngues emergentes a acelerar sua capacidade de aprendizagem em língua adicional.

De acordo com Gort (2006), as crianças que utilizam a TL em sala de aula desde muito cedo têm maior potencial de desenvolver a proficiência bilíngue por meio da exposição lingüística em ambiente que ofereça possibilidade do uso significativo da língua (línguas nomeadas). Isso ocorre porque as práticas de linguagem estão atreladas à fluidez do uso de diferentes línguas nas situações de interação e criação em sala de aula.

Vale ressaltar que usar “a *translanguaging* no processo de aprendizagem de língua adicional constrói um terceiro espaço que possibilita o desenvolvimento das práticas dinâmicas de linguagem e cultura dos aprendizes, proporcionando assim uma aprendizagem significativa” (FLORES, GARCÍA, 2013, p. 255).

Em concordância com esse embasamento teórico, objetivamos, então, investigar o processo TL como pedagogia inovadora, que rompe as fronteiras do conservadorismo nas aulas de inglês e que reforça a importância da mediação entre língua materna e língua adicional, simultaneamente com as atividades sociais e cognitivas complexas, que raramente são usadas nas escolas (GARCÍA, 2014).

Em definição, entendemos por TL:

processo pelo qual estudantes e professores envolvem-se em práticas discursivas complexas que incluem todas as práticas de linguagem de todos os aprendizes em sala de aula para desenvolver novos hábitos de linguagem tendo a língua materna como suporte, para se comunicar e adequar os conhecimentos e

dar voz às novas realidades sociolingüísticas. (GARCÍA, 2011a, p. 147)

O ambiente escolar, a partir dos estudos sociolinguísticos, das transformações causadas pela globalização e pela inserção de contextos multilíngues e multiculturais dinamizaram as interações em sala de aula. No contexto educacional, “a língua é uma associação entre som e imagem sendo o significado sonoro a associação estabelecida entre a convenção arbitrária das línguas” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 6), ou seja, para a aprendizagem real de contato pluri ou multilíngue mediados pelo professor, a TL configura esse conjunto semiótico complexo e dinâmico nas interações comunicacionais. Lemke (2016) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que a TL cria uma base para a criação de significados inter-relacionados, que se expande sem o uso de regras fixas.

Dessa forma, a TL rompe a barreira do “preconceito” dentro da sala de aula, visto que o aprendiz pode solidificar a sua identidade linguística não fundamentada apenas em L1 ou na língua adicional, mas em várias línguas que se organizam desde a coconstrução em sala de aula até o produto final (comunicação) da cocriação mediada por vários elementos (professor, aluno, trocas linguísticas e o uso de todo repertório linguístico) (GARCÍA; WEI, 2014).

Para García e Wei (2015), usar a TL como uma estratégia de andamento no ensino de línguas é construir uma estrutura inspiradora para a educação do século XXI, porque pode ser usada nas práticas linguísticas complexas que emergem no ensino de línguas (e outras disciplinas também). Nessa continuidade, os autores argumentam que a “*translanguaging* é transformadora e muda o modelo de interação cognitiva e social que por sua vez afeta a forma de ensino monolíngue” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 42).

Nesse sentido, TL é uma pedagogia eficiente na aprendizagem de línguas porque esta redefine o sistema cognitivo entre L1 e língua adicional do aprendiz. De acordo com García (2011, p. 147), “*translanguaging* vai além da troca de código linguístico. Ela se refere ao processo pelo qual os alunos bilíngues atuam de inúmeras maneiras, utilizando recursos multimodais em sala de aula para tornar mais eficaz – leitura, escrita, anotações, discussão, visão”.¹⁵

¹⁵ No original: *Translanguaging, goes beyond code-switching and translation in education because it “refers to the process by which bilingual students perform bilingually in the myriad multimodal ways of classrooms-reading, writing, taking notes, discussing, signing, etc.*

Como a TL perpassa “as atividades cognitivas complexas que os estudantes utilizam para construir o agir, conhecer e ser dentro de sala de aula” (GARCÍA; WEI, 2015, p. 237), adotar essa perspectiva no processo de criação linguística e semiótica para dinamizar as aulas de língua adicional viabiliza aos aprendizes caminhos para significar o aprendizado e romper as “fronteiras” linguísticas. Assumindo essa prática, o professor valoriza não somente a identidade linguística do aluno, mas também sua cultura, proporcionando um ambiente de interação e buscando entender o fenômeno linguístico como resultado das práticas de linguagem.

Dessa forma, o professor é o mediador no processo de socialização e interação dos conhecimentos linguísticos do aprendiz. Assim, com as práticas de TL em sala, o docente proporciona um mundo de possibilidades linguísticas para os alunos expandirem sua consciência metalinguística (GARCÍA, WEI, 2014). Nessa perspectiva, a TL envolve os estudantes num sistema de aprendizagem com intenso fluxo cognitivo engajando tanto estudantes iniciantes como aqueles mais experientes.

García e Wei (2015, p. 281) pontuam a importância da TL para as escolas “que prezam o crescimento linguístico e intelectual dos bilíngues e monolíngues, pois as atividades linguísticas que envolvem o uso do repertório linguístico mantêm e incentivam o uso das línguas”. Para eles, o uso da TL como processo socioeducativo permite que os estudantes construam e modifiquem tanto suas identidades linguísticas, quanto os valores socioculturais à medida que o professor expõe essas experiências de maneira criativa, levando os alunos(as) a desenvolverem a criticidade linguística. Portanto, permitir que os estudantes produzam conhecimento linguístico e contestem as ideologias de apenas uma língua em sala de aula é começar a abolir o tradicionalismo que tantos pesquisadores questionam nas aulas de línguas.

Com base em García, TL pode ser abordada como uma prática pedagógica para fomentar o desenvolvimento do aprendizado de língua adicional, como nos mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Ensinando o conteúdo por meio da TL

Objetivos	Possíveis estratégias
1- Diferenciação e adaptação	Tradução
2- Construção da base do conhecimento	Diálogo colaborativo; Agrupamento colaborativo; Leitura de textos multilíngues; Audição multilíngue/recursos visuais; Projeto de aprendizagem; Unidades temáticas; Pesquisa.
3- Aprofundamento da compreensão, desenvolvimento e ampliação de novos conhecimentos, pensamento crítico	Diálogo colaborativo; Agrupamento colaborativo; Leitura de textos multilíngues; Audição multilíngue/recursos visuais; Projeto de aprendizagem; Unidades temáticas; Pesquisa; Língua materna; Escrita multilíngue.
4- Transferência linguística e consciência metalinguística	Construção do vocabulário; Construção das frases; Cognatos; Comparação; Aquisição de vocabulário multilíngue; Aquisição da sintaxe e morfologia multilíngue.
5- Transferência linguística e flexibilidade	Idiomas e mídias alternativas; Traduzir; TL na escrita; TL na fala.
6- Investimento na identidade e posicionalidade	Diálogo colaborativo; Agrupamento colaborativo; Leitura de textos multilíngues; Audição multilíngue/recursos visuais; Projeto de aprendizagem; Unidades temáticas;

	Pesquisa; Idiomas e mídias alternativas; Traduzir; TL na escrita; TL na fala.
7- Interrogação da desigualdade linguística	Diálogo colaborativo; Agrupamento colaborativo; Leitura de textos multilíngues; Audição multilíngue/recursos visuais; Projeto de aprendizagem; Unidades temáticas; Pesquisa; Idiomas e mídias alternativas; Traduzir; TL na escrita; TL na fala.

Fonte: elaborado pela autora com base em García e Wei (2014, p. 120).

Observemos a organização do quadro: podemos dizer que os objetivos elencados nos números 1, 2 e 3 relacionam-se à comunicação e à apropriação do conhecimento; os dispostos em 4 e 5, estão ligados ao desenvolvimento de novas práticas linguísticas e à preservação a língua materna; finalmente, os objetivos 6 e 7 estão associados à moldagem de novas realidades sociolinguísticas, questionando os contrastes linguísticos. Assim, os objetivos da TL como pedagogia são construídos a partir de estratégias tanto para a educação geral (educação monolíngue) quanto para a educação bilíngue.

Por essas estratégias, a TL funciona como ferramenta pedagógica em sala de aula para entender as práticas sociais em que a língua/linguagem é empregada. Nesse sentido, TL propõe uma maneira de retomar as interações de linguagem que fluem a partir do contato de várias línguas, sem separar a construção social da linguagem e/ou bilinguismo em que os falantes estão inseridos.

O quadro reforça que o papel da TL é facilitar a aprendizagem tendo a língua/linguagem como um estado de poder na sala de aula, pois é a partir da linguagem que se integram o conteúdo (gramatical, científico e outros) e a

comunicação. A TL também busca explicar como os vários repertórios linguísticos ocorrem na interação entre várias línguas (não somente L1 e língua adicional).

Pelas “lentes” da TL, a sala de aula é vista e entendida como um ambiente onde, ao mesmo tempo, há interação linguística, consolidação das identidades bilíngues e flexibilização da língua. Nesse ambiente, o professor vence o apego totalmente arraigado na tradição de que as línguas são aprendidas de forma separada ou isolada. Colin Baker (2001, p. 51) aponta quatro benefícios da inserção da TL em sala de aula:

- ✓ Pode promover uma compreensão mais profunda e completa do assunto;
- ✓ Pode ajudar no desenvolvimento da língua menos proficiente;
- ✓ Pode facilitar os vínculos e a cooperação entre escola e família;
- ✓ Pode ajudar na integração dos alunos mais fluentes com os menos fluentes¹⁶.

Nesse sentido, não aprendemos com sistemas linguísticos isolados; assimilamos utilizando recursos de criação e significação com variedade de elementos linguísticos. Nesse seguimento, o autor esclarece que, para compreender a TL, faz-se necessário entender os eventos linguísticos que são associados as diferentes categorias linguísticas. Essa estrutura fornece a amplitude do sistema linguístico do estudante, visto que o processo natural de comunicação é construído no ambiente natural de criação (recursos linguísticos e não linguísticos) que são compartilhados entre os participantes.

Para compreender melhor o fenômeno TL como ferramenta pedagógica, Lemke (2016) usa a metáfora de “envelopes”. Esses se referem aos eventos linguísticos anteriores que os aprendizes experienciaram em casa, na escola ou entre grupos. “O acúmulo de conhecimento que é organizado dentro do envelope é um padrão de aprendizagem constituído pelos estudantes que utilizam suas histórias como experiências relevantes para os próximos resultados da interação em ocasiões futuras” (LEMKE, 2016, p. 3-4). Nesse sentido, o aprendizado é possível por meio do desenvolvimento comunicacional, no qual o aprendiz se

¹⁶ No original: 1- *It may promote a deeper and fuller understanding of the subject matter.*
 2- *It may help the development of the weaker language.*
 3- *It may facilitate home-school links and cooperation.*
 4- *It may help the integration of fluent speakers with early learners.*

envolve numa ação de interação linguística. Esses envelopes são ajustados às novas situações de comunicação e facilitam a entrada de novos insumos que são os conhecimentos linguísticos a respeito da L1 e da língua adicional. Assim sendo, esses envelopes ganham uma forma mais robusta com base nas interações contínuas de comunicação e podem ser “abertos ou fechados”, dependendo da forma com que o professor conduz e explora o repertório linguístico dos aprendentes. Nessa perspectiva, o professor tem papel fundamental criando um ambiente de interação que valorize a comunicação, a interação social e a importância da identidade linguística, em que os estudantes possam utilizar seu repertório linguístico.

Por se tratar de um fenômeno linguístico que atende às expectativas de uma nova modalidade de ensino centrado na ideia da valorização do repertório linguístico do aluno e das práticas sociais em sua amplitude, a TL é o movimento entre uma língua (L1) para auxiliar no aprendizado e na compreensão da língua adicional, aumentando a atividade cognitiva dos estudantes nas duas línguas.

García e Sylvan (2011, p. 393-394) descrevem como deve ser uma sala de aula de língua adicional mediada pela teoria TL:

Os alunos estão [...] conversando, discutindo, tentando expressar suas ideias e colaborando em um projeto juntos. Ao fazer isso, eles estão usando diferentes práticas linguísticas, incluindo aquelas que trazem de casa ... Você encontra alunos usando dicionários bilíngues (eletrônicos e impressos) ... Várias conversas estão acontecendo ao mesmo tempo em vários idiomas, com intervalos ocasionais assemelhando-se ao 'caos' na visão do professor para explicar ou conceituar a prática de uma habilidade que os alunos aplicam coletivamente durante o trabalho que estão realizando. Os alunos têm uma dependência considerável para escolher como chegar ao projeto final, incluindo o idioma que eles usam para negociar a forma final do projeto, mas os livros e cadernos de atividades (geralmente projetados coletivamente entre professores e alunos) estabelecem parâmetros nos quais os alunos operam. Os alunos dependem uns dos outros para compartilhar suas experiências, conhecimentos, perspectivas e entendimentos do texto, ensinando um ao outro. O professor não é o único 'especialista' na sala, e o controle considerável da aprendizagem é entregue aos alunos. As atividades linguísticas são pensadas exclusivamente para os alunos trabalharem e descobrirem o conteúdo em conjunto, o idioma e as dificuldades do encadeamento linguístico unidos. Alunos são constantemente solicitados a "re-apresentar" as informações que estão lendo e estudando e a discuti-las coletivamente¹⁷.

¹⁷ No original: *Students are... talking, arguing, trying to make their points and collaborating on a project together. In so doing, they're using different language practices, including those they bring*

Nesse viés, a TL não valoriza somente essa ou aquela língua, ela busca englobar todas as formas de linguagem que podem ser vivenciadas dentro de sala, tendo como recurso a mudança sistemática de uma língua para outra.

Linguagem e conhecimento são construídos juntos, pois envolvem os estudantes em práticas que solicitam todo o repertório linguístico dos aprendizes. As práticas de linguagem que os aprendentes utilizam no cotidiano são complexas, visto que exigem comunicação, processamento linguístico e semiótico, além da interação social. As práticas cotidianas de linguagem são complexas situadas na dinâmica de como os sistemas linguísticos se adaptam (ORTEGA; HAN, 2017). O cotidiano é o espaço no qual os sistemas se integram numa relação complexa de prática de linguagem para se (re)construírem e (re)negociarem no processo de significação da aprendizagem.

Para a TL, a linguagem não é um sistema fixo, mas dinâmico e adaptativo, que se (re)constrói para que a língua seja usada para criar significado e transformar o ambiente de aprendizagem mais significativo, mais aceitável e central, tendo a construção do conhecimento como um fenômeno em que a língua é dinâmica e adaptativa. Dessa forma, aprendizagem de línguas e a língua em uso são indissociáveis e não estáticas.

Nessa perspectiva, compreendemos que “o ato de nomear as línguas são objetos sociais, não linguísticos” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 138). Assim, TL, ao se relacionar à língua leva em consideração todo o repertório linguístico do aluno sem considerar os “rótulos” das línguas nomeadas. Na visão de García e Wei (2014), possibilitar a TL como forma de linguagem é fundamental para compreender o modo como os multilíngues interagem de maneira flexível com a

from home... You find students using bilingual dictionaries (both electronic and paper) ... Multiple conversations are happening at multiple times in many languages with occasional breaks in the 'chaos' for the teacher to explain a concept or practice a skill collectively that students immediately apply in the work they are doing. Students have considerable choice in how arrive at the final project, including the language they use to negotiate, and the eventual form that project takes, but activity guides and rubrics (often collectively designed between teachers and students) establish parameters in which students operate... Students depend on one another to share their experiences, knowledge, perspectives, and understandings of the text, so they teach each other. The teacher is not the only 'expert' in the room and considerable control is handed over to the students. Content made accessible because students work on figuring out the content, language and implications together. Students are constantly asked to 're-present' the information they are reading and studying, and to discuss it collectively.

língua. Assim, “a *translanguaging* não apenas alterna entre sistemas linguísticos, mas transcende-os” (GARCÍA, 2009).

A TL é o processo de criação de significação em que o ajuste da língua com a variedade de línguas e outros recursos semióticos modificam o sistema cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que a TL seja uma prática transformadora e também um sistema de (re)apropriação e de (re)significação das práticas de linguagem dos bilíngues (PENNYCOOK, 2016; CANAGARAJAH, 2017). De acordo com Pennycook (2017), o repertório linguístico emerge das relações complexas e dinâmicas do sistema linguístico resultante da interação entre as partes semióticas que se adaptam e mudam o padrão de comportamento. Dessa forma, a TL considera a língua como complexa, multidimensional, dinâmica que se (constrói) e que se afirma a partir do uso da língua (LEFEBVRE, 1991).

Segundo Rajagopalan (2019)¹⁸, “somos criadores de línguas, pois à medida em que existe um grupo de pessoas interagindo, estamos criando uma nova linguagem”. Tendo em vista que é uma ambiência de produção e criação entre língua e conhecimento, a sala de aula é o construto das atividades linguísticas. Quando existem várias línguas interagindo ao mesmo tempo, acontece TL, pois elas se misturam.

Nesse seguimento, a TL estabelece as bases multilíngues para promover aprendizagem de língua adicional por meio das atividades complexas de cognição, referindo-se à flexibilidade que um aprendiz bilíngue controla e autorregula seu aprendizado, isto é, quando e como a língua deve se adequar ao contexto em que os repertórios linguísticos estão interagindo e os estudantes vivenciando aprendizagem (GARCÍA, 2009).

A TL torna evidente que as línguas são aprendidas com o uso e desenvolvimento de todo repertório linguístico dos estudantes. Monolíngues e bilíngues têm seus repertórios estruturados e organizados, porém o que os diferencia é que os monolíngues, nas interações de aprendizagem, continuamente distribuem todo o seu repertório, enquanto os bilíngues só expressam com segurança seu repertório linguístico em ambientes nos quais as línguas são nomeadas (OTHEGUY, GARCÍA, 2015).

¹⁸ Informação oral (IV Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais em Caxias do Sul).

As estratégias da TL modelam o repertório linguístico dos estudantes para as habilidades tanto de escrita quanto de fala, além de os impulsionarem a escolher a língua que querem usar, apreciando assim todas manifestações de linguagem e o convívio entre L1 e língua adicional. Para Otheguy e García (2015), a TL abarca o uso total do repertório linguístico dos aprendentes na sua produção e comunicação linguística tornando-os competentes na aprendizagem de língua adicional.

Desse modo, a linguagem é o termômetro que avalia como o estudante de língua adicional usa seu repertório analisando e escolhendo as categorias lexicais as quais empregarão enquanto aprendem no espaço das línguas nomeadas. Nesse sentido, o ambiente em que as línguas são nomeadas direciona os aprendizes para uma perspectiva que eles necessitam se adaptar a um grupo estabelecido de falantes das línguas nomeadas. Assim, entendemos que o ambiente em que as línguas são nomeadas desvaloriza o repertório dos estudantes e limita a aprendizagem de língua adicional.

O ensino de idiomas sempre foi estruturado nas bases das línguas nomeadas, estabelecendo as regras de ensino padrão, que paralisa o desenvolvimento linguístico e o repertório dos estudantes. Assim, vale ressaltar que a TL não exige rivalidade entre as línguas e que, dependendo do ambiente no qual as trocas linguísticas acontecem, a língua se adapta ao complexo conjunto das interações linguísticas e consegue construir qual idioma usar, L1 ou língua adicional. O foco da TL é analisar qual língua está interagindo com mais frequência e facilidade e dá aos aprendizes de L1 e língua adicional o recurso lexical para estabelecer o repertório linguístico sem considerar os estereótipos das línguas nomeadas.

A TL como pedagogia em sala de aula busca remover as barreiras linguísticas no aprendizado de língua adicional, pois valoriza todo o repertório linguístico dos estudantes estabelecendo uma aprendizagem produtiva visto que os alunos por meio da coaprendizagem utilizam o seu repertório linguístico, os professores juntamente com os estudantes organizam as maneiras de equilibrar o aprendizado. Assim, os estudantes aplicando seus repertórios linguísticos se tornam competente na aprendizagem da língua. Dessa forma, Brantmeier (2009, p. 112) aponta as características da coaprendizagem vinculada à TL:

- ✓ Todo conhecimento é valorizado;

- ✓ Valoriza o compartilhamento do conhecimento do estudante;
- ✓ Aprender um com o outro;
- ✓ Fortalece a confiança do aluno no processo de aprendizagem.

Nesse viés, a TL compreende toda forma de aprendizagem e considera que a interação entre L1 e as línguas nomeadas em sala de aula vai além de usar um código linguístico determinado (português, inglês, espanhol, etc.), mas engloba todo o repertório linguístico dos estudantes em uma relação de poder com o aprendizado e que o ambiente de sala de aula deve cooperar com a coaprendizagem visto que o espaço de co-aprendizagem favorece:

- ✓ O compartilhamento de conhecimento linguístico entre os estudantes;
- ✓ Aprendizado significativo;
- ✓ Criação de significado coletivo e individual e ajuda a construir a identidade do aprendiz como aprendente e falante de L2;
- ✓ Comunidade de prática linguística com o uso de todo o repertório linguístico;
- ✓ Ajuste e ação real do uso da língua (BRANTMEIER, 2009, p. 113).

Nessa perspectiva, a finalidade da TL é desenvolver todo o repertório dos aprendizes e capacitá-los para a linguagem na qual os estudantes sejam aptos a usar a língua argumentando e expressando todo o repertório linguístico e interajam usando todas as práticas semióticas sem considerar os padrões estabelecidos pelas línguas nomeadas.

As práticas bilíngues e multilíngues em sala de aula amparadas pela TL centralizam a aprendizagem no estudante, e não nas línguas nomeadas, uma vez que essas práticas consideram a complexidade do sistema linguístico e equilibram as línguas que os estudantes escolhem para interagir no ambiente no qual a linguagem é a *priori*. Assim, as práticas bilíngues nivelam o terreno irregular das práticas de linguagem, regulando e organizando as estruturas semióticas e lexicais de maneira segura e eficaz.

Nesse sentido, permitir o uso da TL em sala de aula de língua adicional ajuda os estudantes monolíngues e bilíngues a se envolverem para compreenderem seus universos lingüísticos, dado que os aprendizes empregam um processo sistemático, estratégico e associado à criatividade para dar sentido à língua (GUTIÉRREZ, BAQUEDANO-LÓPEZ, ALVEZ, 2001). Assim, entendemos

que apoiar o ensino de língua adicional com as práticas de TL é oferecer aos estudantes a chance de alcançarem todo o repertório linguístico e empregarem diferentes possibilidades comunicativas em todos os níveis linguísticos.

Para a TL a aprendizagem de língua adicional deve seguir uma rota diferente do que vem sendo difundido dado que o ensino de L2 há décadas se baseia na separação das línguas (GARCÍA; WEI, 2014). Assim, constatamos que aprendizagem de segunda língua deve valorizar o repertório linguístico dos estudantes e não o padrão estabelecido pelo “modelo” que separa as línguas no qual os resultados não são os melhores no que diz respeito ao aprendizado de língua adicional.

Nesse sentido, deve-se promover o ensino de língua adicional sob a compreensão dos repertórios linguísticos sem recusar todas as manifestações e a interação de linguagem que os estudantes aplicam por meio do uso das práticas semióticas com intuito de realçar a comunicação em língua adicional. A língua não atuaria exclusivamente como função comunicativa, mas também como elemento que se fortalece na interação social que demanda a atuação do sistema semiótico complexo. Desse modo, os aprendizes unem seu conjunto de saberes para alcançar e aplicar o repertório linguístico.

Cook (1999), Grosjean (2010) e Pennycook (2012) reprovam as ideias fixadas no monolingualismo no aprendizado de L2, pois para esses autores a TL possibilita aos estudantes o aflorar de todo repertório linguístico e dinâmico dos estudantes. Para Cenoz e Gorter (2011, p. 359), “a *translanguaging* é a combinação sistemática do repertório linguístico dentro da mesma atividade de linguagem”. Desse modo, TL significa “receber informações em um idioma e usá-las ou aplicá-las em outro idioma. É uma habilidade que acontece naturalmente na vida cotidiana dos aprendentes” (WILLIAMS, 2002, p. 2).

Nesse ponto de vista, a TL não contempla a língua dos monolíngues ou bilíngues como sistema linguístico separado, mas tem esse sistema como um recurso de alta complexidade para entender como funciona a escolha de cada unidade semântica na comunicação de língua adicional. A TL retrata nossa compreensão da língua em uso como uma prática de comunicação dinâmica (GARCÍA et al., 2017). Assim, a TL possibilita aos alunos implantarem todo o repertório linguístico e não somente um único idioma em sala de aula.

Garcia (2009, p. 45) esclarece que a TL no ensino de idiomas “é uma abordagem bilíngue que não está centrada nas línguas, mas nas práticas de bilinguismo que são facilmente observáveis”. Dessa forma, as práticas de TL apoiam a implantação do completo repertório linguístico dos estudantes sem considerar as linhas divisórias preestabelecidas na aprendizagem de língua adicional a partir do modelo das línguas nomeadas (OTHEGUY, GARCÍA, REID, 2015).

Segundo, Flores e Schissel (2014, p. 461-462), a “*translanguaging* pode ser entendida em dois níveis diferentes. De uma perspectiva sociolinguística, no qual descreve as práticas linguísticas espontâneas que surge das comunidades bilíngues. De uma perspectiva pedagógica, descreve uma abordagem didática na qual os professores constroem pontes a partir dessas práticas linguísticas e das práticas de linguagem esperadas em contextos escolares formais”.

Assim sendo, nesta dissertação propomos a TL como uma prática pedagógica para promover as interações linguísticas em sala de aula de língua adicional, nas quais os aprendizes serão livres para usar todo o repertório linguístico e fortalecer a aprendizagem da língua. Aplicar a TL como prática pedagógica nas aulas de língua adicional objetiva:

- ✓ Ajudar os alunos a se envolverem e compreenderem conteúdos e textos complexos;
- ✓ Proporcionar oportunidades para os estudantes desenvolverem práticas linguísticas em contextos escolares;
- ✓ Abrir espaço para os aprendizes formarem e conhecerem o idioma bilíngue;
- ✓ Apoiar as identidades de linguagem dos alunos e o desenvolvimento socioemocional (GARCÍA et al., 2017, p. 7).¹⁹

Nesse seguimento, os quatro objetivos da TL aplicados ao ensino de línguas nomeadas motiva os estudantes a usarem seus repertórios linguísticos. Os professores podem impulsionar ao máximo as práticas linguísticas na sala de língua adicional além dos estudantes desenvolverem competências relacionadas aos conteúdos formais da língua. A TL é uma particularidade de flexão linguística

¹⁹ No original: *Supporting students as they engage with and comprehend complex content and texts;*
Providing opportunities for students to develop linguistic practices for academic contexts;
Making space for students’ bilingualism and ways of knowing;
Supporting students’ bilingual identities and socioemotional development.

na qual os estudantes manipulam a linguagem para questionar, negociar e fazer conexões linguísticas, além de compartilhar seu aprendizado em língua adicional.

A TL também coopera com a habilidade linguística dos estudantes para incentivar, explicar e transmitir experiências reais ou imaginárias dos aprendizes de língua. Portanto, entendemos que a não utilização da TL como prática pedagógica nas aulas de língua adicional desenvolve um ambiente de desvantagem para os alunos bilíngues, que terão apenas uma parte do seu repertório linguístico avaliado e serão sempre ensinados de maneira tradicional, que não desenvolve totalmente seus recursos linguísticos.

A TL possibilita uma educação integradora entre estudantes bilíngues e monolíngues, pois ela promove o desenvolvimento da criação linguística dos aprendizes. Os aprendentes podem refletir a respeito da complexidade da linguagem em uso. Desse modo, a interação de L1 e língua adicional assessorada pela TL configura a interação dinâmica da língua que os estudantes usam para se comunicar apropriadamente em diferentes situações.

Além desse recorte de concepções da TL para que o professor comece a pensar suas aulas, na seção seguinte trata-se de descolonização e do ensino de língua adicional.

2.3 DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Acreditamos que o processo de implantação das línguas que conhecemos desde a chegada dos invasores/colonizadores baseia-se na presunção da língua como instrumento de dominação, soberania e poder. Nesta seção, buscamos situar o leitor a respeito dessa perspectiva.

Para tanto, a seção apresenta duas subdivisões: a primeira sobre os efeitos da “influência”²⁰ inglesa e americana no território brasileiro e a segunda sobre os caminhos da decolonialidade no ensino de língua adicional — no caso desta dissertação, a língua inglesa em específico.

²⁰ Nessa dissertação, os efeitos influenciadores que buscamos mostrar são as sequelas do imperialismo ideológico tanto das práticas comerciais quanto das práticas linguísticas (que valorizam essa ou aquela língua) e as consequências delas na educação brasileira.

2.3.1. A influência inglesa e americana no território brasileiro: apontamentos históricos

A influência cultural no Brasil é histórica, uma vez que convivemos com “transferências de hábitos” desde a chegada do europeu, invasor e colonizador, impondo seus comportamentos aos índios, e depois com os negros trazidos da África escravizados.

A cultura brasileira se delineou, portanto, nos modelos britânicos e americanos. A “transplantação cultural” foi se alargando como um processo natural de crescimento e desenvolvimento, visto que o país se tornou “a menina dos olhos americanos”, com o grande consumo dos produtos americanos, alimentícios, têxteis, educacionais ou musicais. Considerando a implantação consumista como poderio capitalista e promoção de afirmação, a população brasileira foi se adaptando ao modelo consumista americano. Em tempos de hegemonia neoliberal do inglês como língua do mercado educacional, firmada e justificada pela política de “consumo sem fronteiras”, cultural ou educacional, estudiosos como Ritzer (1993) e Barber (1996) consideram que isso esteja acontecendo devido à supremacia cultural que ocorre por meio da propagação da cultura norte-americana.

Conforme Alves (2004), a invasão inglesa no território brasileiro ocorreu em decorrência mais de interesses políticos e econômicos do que intelectuais no sentido de desenvolver nos brasileiros o hábito de consumir os produtos ingleses. Oficialmente, o Brasil se desliga da colonização portuguesa em meados dos anos 1822 e logo se envolve em outro processo de dependência econômica e política com a luxuosa e requintada potência, a Inglaterra. Nos anos de 1860, o Brasil ocupava uma posição importante no mercado capitalista inglês, pois comprava grande parte de seus produtos. Essa “amizade” capitalista entre Brasil e Inglaterra trouxe alguns benefícios para as terras brasileiras, dado que os ingleses financiavam e construíam ferrovias e outros meios de transportes, bem como concediam tanto financiamento para área da comunicação, quanto empréstimos à classe rural dominante dos cafeicultores (ALVES, 2004).

Todo esse investimento britânico em terras brasileiras se fortaleceu na Proclamação da República, já que durante o Império, com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil, a Inglaterra era praticamente o único fornecedor da

Coroa Real no Brasil (ABREU, 2000). Com o protecionismo político-econômico que Napoleão criou no período da Revolução Industrial Inglesa, iniciam-se os problemas financeiros brasileiros, pois, com o fechamento dos portos, Brasil e Inglaterra ficariam impedidos de comercializar com os outros países da Europa. A Revolução Industrial foi um movimento que, em linhas gerais, destronou as heranças escravistas no sistema trabalhista da época, com a substituição do trabalho artesanal, a implantação das máquinas e o pagamento de “salário”. Esses fatores permitiram o surgimento da classe operária na sociedade europeia (PEREIRA, 2005).

Assim, a Inglaterra foi uma influência de extrema importância para o crescimento do Brasil no sentido de incorporar na sua estrutura social as práticas industriais e eliminar as práticas escravistas. Com a instalação dos ingleses no nordeste brasileiro, mais especificamente em Recife devido à sua localização privilegiada, o país passa a conhecer novos hábitos, e costumes britânicos, tais como:

[...] o terno branco, do chá, do pão de trigo, da cerveja, do *whisky*, do *beef*, do rosbife, do pijama de dormir, do piano inglês, do relógio e sapato inglês, o gosto pelos romances policiais, pelos pique-niques, pelo sanduíche, pelo lanche, pela figura ou maneira do gentleman, pelo passeio a cavalo, pelo falar baixo e rir sem ruído, pelo bar, pelo clube, pelo molho inglês, pela governanta inglesa, pela palavra inglês, pelo *breakfast*, pelo *poker* (FREYRE, 1993, p. 56-57 apud PEREIRA 2005, p. 16)

A presença dos ingleses trouxe um certo requinte e *glamour* aos modos sociáveis quanto para a culinária dos brasileiros. Dessa forma, a Revolução Industrial não só expande as fronteiras inglesas para as Américas, mas também para as Índias Ocidentais, visto que o objetivo inglês era espalhar seu poderio de mecanização pelos países que os ingleses se instalassem. Mediante o conhecimento e a implantação do processo industrial na Inglaterra e conseqüentemente o êxito na fixação dessas práticas, os ingleses incluíram seus comportamentos políticos, sociais e intelectuais nas nações invadidas.

Compreendemos, dessa forma, que o processo imperialista nos remete ao entendimento da maneira como os países mais industrializados, mais ricos e com poderio militar exerciam domínio sobre a economia, política e cultura em relação àqueles que se encontravam em posição de inferioridade no tocante a esses componentes (ALVES, 2004).

A partir da recusa imperialista, cujo ponto principal pode ser considerado o intercâmbio econômico desigual que a Inglaterra exercia sobre os Estados Unidos quanto ao fornecimento de bens de comercialização, fez com que os americanos se opusessem aos ingleses. É emblemática a fala do presidente americano Monroe ao fazer circular o *slogan* “a América é para os americanos”, no sentido de recusar toda e qualquer tentativa de recolonização do continente pelas forças europeias (ALVES, 2004).

No fio da História, os Estados Unidos da América expandem seu território e encabeçam o núcleo das grandes potências após a Segunda Guerra Mundial, ampliando suas riquezas e fornecendo armas e suplementos aos países que estavam envolvidos nesse conflito. Essa supremacia deixava os Estados Unidos em posição de difundir uma nova ordem, o “destino manifesto”, dado que o território americano se aproximava do oeste e sul do México, já tendo dominado Havaí, Cuba, Filipinas, Porto Rico e Panamá (ALVES, 2004).

De certa maneira, entendemos que o “destino manifesto” foi alicerçado na conduta moral e civil dos americanos que passariam a ser os “salvadores da pátria”, levando paz e progresso aos novos territórios conquistados. Por meio dessa crença, os americanos alavancam seu poder político, econômico e cultural. Com os investimentos britânicos fora do território brasileiro, os Estados Unidos tinham a função de levar progresso aos países fora da sua zona territorial. Apregoando esse progresso, os Estados Unidos emprestam ao governo brasileiro cerca de 50 milhões de dólares e, com esse empréstimo, as portas brasileiras abrir-se-iam para o mercantilismo, com a instalação de várias empresas e fábricas americanas em solo brasileiro (ALVES, 2004).

Com o intuito de tentar barrar o crescente domínio econômico americano no Brasil, o governo Vargas, no Estado Novo, adota como principal ação conceder apenas aos brasileiros ou a empresas que fossem constituídas na sua maioria por brasileiros o direito de comercializar e fundar novas empresas.

Para não perder a aliança com o Brasil, e impulsionado sobretudo por interesses econômicos, o presidente norte-americano Franklin Roosevelt cria um “escritório econômico” denominado a princípio de Birô. Coordenado pelo americano Nelson Rockefeller, o birô passou a se chamar oficialmente *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, cuja missão era continuar investindo os

recursos americanos nos setores de informação, educação, saúde e alimentação dos países latino-americanos (ALVES, 2004).

Com o intermédio do Birô e da publicidade, os Estados Unidos disseminavam o estilo americano em filmes de Hollywood. Desse modo, os Estados Unidos não só conseguem difusão, mas também conquistam novamente o lugar de bom “vizinho” dos países da América Latina, reforçando os investimentos em projetos na área de educação e ciência. Além de apregoar o “*american style*”, o projeto Birô concede a entrada de pesquisadores e estudantes latino-americanos em território estadunidense de forma que, ao voltarem para seus países de origem, propagassem o fenomenal progresso e a modernidade que os Estados Unidos representavam.

Entendemos que, em linhas gerais, foram esses aspectos que impulsionaram a transformação do Brasil em “colônia” dos Estados Unidos. Mediante a inserção do *american style* com a troca intercambiada de assessores estadunidenses, difundiram-se cursos de idiomas e estabeleceu-se a necessidade de falar inglês como nativo com a criação dos Institutos Brasil-Estados Unidos.

Do ponto de vista da firmação, propagação e reprodução da cultura americana, observamos na biografia de Gilberto Freyre (1993) o modelo de ensino brasileiro adaptado à maneira americana, ao destacar a criação do Colégio Americano Gilreath, fundado em Recife em 1906, pela missão *Southern Baptist Association* dos Estados Unidos. O autor descreve o colégio da seguinte forma: “não era um colégio no sentido norte-americano, porém um equivalente, nos seus mais avançados cursos, de um ginásio” (FREYRE, 1993, p. 39).

À vista disso, o autor reforça que era motivo de orgulho por parte dos brasileiros terem seus filhos estudando no colégio, já que o ensino era “diferenciado”, apresentava métodos naquela época desconhecidos nas escolas e universidades brasileiras, em especial quanto à inserção do esporte na grade curricular, dando ênfase para o *baseball* e *basketball*. Assim, o colégio se tornava precursor em difundir o *american style* na educação brasileira, tendo seu ponto de partida no nordeste e seguindo para outros estados brasileiros.

Nessa perspectiva, entendemos a ilusão americana mais como uma subordinação à política externa norte-americana para propagar e expandir a diversidade liberal do modo americano de ser, reforçando, assim, o colonialismo moderno, que Robbie Roberson (2003) avalia ter sido estabelecido no Brasil há

quinhentos anos, com os seguintes estágios do colonialismo/imperialismo moderno: implantação da industrialização liderada pela Inglaterra, mundo pós-guerra comandada pelos Estados Unidos.

Nesse viés a colaboração “eficiente dos estrangeiros” por intermédio do colonialismo/imperialismo moderno, definida como missão civilizadora (ou seja, as colonizações britânica e francesa), e o desenvolvimento/modernização (ou seja, o imperialismo dos Estados Unidos) “fizeram do Brasil o novo *flirt* uma vez que fizemos a opção básica ou ‘votos matrimoniais’ de sermos fiéis a cultura e política do sistema americano até que a morte nos separe” (MIGNOLO, 1998, p. 36).

Esse processo de contato cultural por meio do colonialismo/imperialismo (re)modelou o trajeto educacional no Brasil direta ou indiretamente, padronizando um ensino que valoriza mais a identidade estrangeira (falante nativo) que a identidade nacional. Por essa razão, os Estados Unidos continuam em posição vantajosa como “guia” de espelhamento para os rumos da educação, em especial no Brasil (LOPES et al., 2008).

Essa colonialidade da língua inglesa pode ser explicada, segundo Kamaravadivelu (2003), a partir de quatro extensões: acadêmica, linguística, cultural e econômica. Explicando brevemente cada uma delas, iniciamos pela influência acadêmica do inglês, relacionada à forma como os pesquisadores ocidentais buscam seus próprios interesses dentro da pesquisa. Por essa extensão, percebemos uma valorização da língua inglesa em relação à língua local.

Sobre a extensão linguística, Kamaravadivelu (2003) explica que os conhecimentos em outras línguas não são tão tematizadas em pesquisas no campo da Linguística Aplicada, diferentemente do que acontece com as pesquisas em inglês. Em relação à cultura, ocorre pelo vasto número de pessoas que falam a língua inglesa associada a crenças de que ela oferece prestígio para aqueles que sabem manuseá-la, além de fortalecer a identidade quanto aos sentimentos de pertencimento da comunidade de falantes de inglês.

Os constituintes *crença, identidade e práticas culturais* incorporam a extensão econômica. Referimo-nos à política neoliberal, que promove falantes de inglês de forma que os países que têm essa língua no centro de suas atividades ganham *status* de lugares com maior abertura econômica e cultural.

2.3.2.Os caminhos da decolonialidade no ensino de língua adicional

Por meio dos processos sociais e de superdiversidade, o ensino de línguas tem suscitado uma nova discussão na construção dentro da temática colonialidade/decolonialidade. Em primeiro lugar, o que se define por colonialidade: trata-se de um conjunto de problemas sociais vividos pela América Latina (QUINTERO, FIQUEIRA, ELIZALDE, 2019). Quando se fala em “decolonialidade”, retomamos Fishman (2001): um processo de conscientização crítica que envolve questionar as ideologias da linguagem criadas sobre os pilares colonizadores. Na mesma natureza de pensamento, Conteh, Meier (2014) e Tupas (2015) esclarecem que essas ideologias fundadas no período histórico da colonização estabeleceram o firmamento da linguagem como método fixo e mecânico, inventando assim o molde das práticas de linguagem pelo viés monolíngue.

Em outras palavras, decolonialidade é uma visão crítica de como as relações de poder no que se refere às aulas de línguas nas escolas foram/estão fazendo as regulamentações desses programas de língua adicional, pois, da forma como o ensino está sendo apresentado aos alunos, eles estão propensos a falhar no aprendizado da língua adicional ou da sua própria língua materna. Para compreendermos os objetivos dos estudos de decolonialidade, temos de observar como a dinâmica das práticas culturais em todo o mundo foram afetadas, no que se refere a diferentes aspectos, tais como as correntes de aprisionamento deixadas pela industrialização, a divisão do trabalho e o fortalecimento do capitalismo, que mudou a dinâmica das práticas culturais por todo o mundo.

Trazer os estudos sobre decolonialidade para esta pesquisa nos permite refletir sobre o padrão de ensino deixado pelo modelo colonizador eurocêntrico. Nesse sentido, compreendemos como decolonialidade a maneira como professor e aluno distanciam seus olhares do ensino de inglês como um padrão de inglês americano e britânico e voltam suas concepções para um ensino no qual seja retratada uma pedagogia mais crítica, tomando a língua inglesa como instrumento de comunicação global manuseada por diferentes falantes. Nessa perspectiva pedagógica, os estudantes devem desenvolver criticidade e autonomia (ANJOS, 2016).

Por esse prisma, defendemos que o desafio da decolonialidade no ensino de línguas, tanto nas universidades quanto nas escolas, deve ser problematizado visto que a organização do ensino ainda é pautada somente nas concepções do docente (GHAJAR, MIRHOSSEINI, 2012). Isso pode ser observado nos casos de fragmentação do conteúdo, que focam apenas na gramática. As autoras expõem que no ensino de língua fragmentado apenas na aprendizagem dos elementos morfológicos e morfossintáticos da língua reforçam a não autonomia dos estudantes. Desse modo, sobressai o papel do professor, que tende a padronizar situações, sendo o foco dos professores evidenciados e padronizados sobre os seguintes itens: ensinar como os alunos podem enviar um *e-mail* requisitando algo, enfatizar a aquisição das “*wh*” *questions*, mostrar diferença entre palavras básicas e avançadas em inglês, ensinar as principais estratégias de pronúncia com base no falante nativo e considerar o inglês como a língua de prestígio. As variedades apresentadas para os estudantes em sala de aula tendem a se ater às variantes do inglês britânico (conhecido como o inglês elegante) e do inglês americano (considerado como o inglês que usa muitas gírias²¹).

Ao se pensar a possibilidade de decolonialidade no ensino de língua adicional, particularmente a língua inglesa, promovem-se a visão e o pensamento dos estudantes em relação ao que se deve ensinar na sala de aula e também equilibram-se as relações de poder professor-aluno. Além disso, permite-se compreender que o ensino de língua adicional possa ser norteado pelo desenvolvimento de habilidades sociais, tais como o uso da língua enquanto elemento para agir no mundo (*social life*), a língua como ferramenta de exploração social (*what I can explore*), a língua como possibilidade de conhecer outras variedades, a língua como espaço para reconhecer as complexas interações que envolvem a comunicação humana.

De outra maneira, observamos, hoje, a eclosão das escolas bilíngues, revelando a face do bilinguismo de elite, que a camada abastada da Idade Média priorizava e que era focado na instrução formal. Dessa forma, torna-se perceptível que a educação bilíngue está direcionada para as classes dominantes.

É importante destacar que a língua/linguagem serve para harmonizar as práticas comunicativas entre as pessoas e que essas relações estão intrínsecas à

²¹ Não buscamos aqui fazer generalizações, mas ainda se veem livros do PNDL que trazem apenas essas duas variedades.

formação social proporcionada pela combinação de comunicação digital, multi e plurilíngue. Nesse viés é preciso que

Alteremos as lentes que comumente adotamos para olhar a linguagem, pois precisamos acomodar os fenômenos comunicativos produzidos por identidades recombinantes, mesmo que falte ordem gramatical e sintática a esses fenômenos, ou que eles não possam ser reconhecidos como parte de um único código estandarizado. (JACQUEMET, 2016, p. 341)

É oportuno, também, reforçar que a diversidade linguística coexiste a partir das relações transidiomáticas surgidas do contexto multilíngue proveniente da diversidade das sociedades contemporâneas. Dessa forma, a virada multilíngue propõe uma pedagogia sem ideologias, não apenas que valorize as heranças colonialistas, mas também que desenvolva ideologias alternativas que ampliem as práticas multilíngues, visto que essas práticas reafirmam as identidades.

Nesse processo, Norton (2013) pontua que a língua/linguagem carrega em si identidades múltiplas e complexas que mudam no espaço e no tempo e que se reproduzem na interação social. Em consonância com essa posição, Cummins (2006) explica que as pedagogias multilíngues são necessárias para capacitar e afirmar as identidades multilíngues e multiculturais dos alunos nos processos de aprendizagem, já que reconhecer essas identidades coopera para que os alunos destravem suas habilidades cognitivas.

Do ponto de vista do ensino de língua adicional, pode-se torná-lo um lugar propício para o contato com diferentes identidades por meio da língua, uma vez que, saindo da órbita do monolinguismo, os alunos podem conhecer, entender e ouvir outras variedades. O professor pode desempenhar papel fundamental nessa mudança, apresentando aos seus alunos as variantes de alguns países que falam inglês como língua oficial e daqueles que o têm como segunda língua, visto que a dinâmica social vem sendo transformada pelas novas identidades que surgem a partir da comunicação e das trocas culturais. Em função disso, as identidades tanto dos professores como dos alunos são construídas com base na sua trajetória (BUSETTI, 2020).

Nesse sentido, a interação é a chave para a construção e reprodução social dado que as identidades são estabelecidas pelas interações (RAMPTON, 2006). Similarmente, Pennycook (2007) afirma que as identidades se materializam por

meio das línguas. Logo, acreditamos que a identidade social não é fixa no ser humano, mas emerge de suas práticas de linguagem com o outro.

Nesse processo de imersão e construção de novas identidades sociais, a chegada da globalização e o rompimento das fronteiras territoriais, políticas e geográficas mudaram o cenário monolíngue para bi/multilíngue. Além disso, os artefatos de valorização da nacionalidade e suas tradições que por muito tempo foram tidos como modelo idealizador das outras nações foram denominadas pelos europeus de herança aristocrática letrada advinda da Idade Média (MONTEAGUDO, 2012).

A ideia de identidades nacionais é construto relativamente recente que veio com a eclosão da modernidade, pela valorização das culturas e da tecnologia. Desse modo, a firmação da identidade nacional baseia-se na construção e instrução do indivíduo que consegue expressar todo seu conhecimento linguístico-comunicacional e que sabe manusear a estrutura da linguagem (gramática), oportunizando a ascensão social. Percebemos que a internalização da prática da valorização da língua nacional é um construto ideológico de poder na firmação da sociedade moderna formada na perspectiva eurocêntrica (MIGNOLO, 2010).

Nessa perspectiva, a concepção de língua como forma de comunicação e ação no mundo demanda do bilíngue recursos multilíngues. Podemos classificar esses recursos como: sotaques, variedades linguísticas e repertórios que constituem cada língua nomeada. Todos esses elementos fazem parte do processo de “arranjo da língua”, visto que a vivência permite lapidar as formas de uso da língua.

Segundo Megale e Liberali (2020, p. 68) a construção desse arranjo pode ser reforçada como patrimônio vivencial a partir do entendimento do estudante do que seja repertório. Para elas, patrimônio vivencial é o conjunto de recursos acumulados com eventos dramáticos vividos coletivamente, que se materializam (ou não) nos “meios de falar”. Os usos transidiomáticos do português com outras línguas sutura os “repertórios comunicativos heterogêneos e complexos que sustentam a dinâmica dos processos de negociação e mediações interculturais, existentes em tais contextos” (SEMECHECHEM, 2016, p. 73).

A globalização e o uso das tecnologias têm influenciado e propagado as práticas multilíngues ao redor do mundo. Nesse sentido, a quantidade de políglotas tem crescido muito mais do que os monolíngues, e, diante desse

crescimento mundial das práticas de superdiversidade linguística, a possibilidade de o monolíngue desaparecer é bem maior (RAJAGOPALAN, 2019²²). A aceleração do processo de globalização juntamente com a internet nos leva a considerar que as formas de interação são complexas uma vez que o fenômeno de globalização é também um fenômeno de localização de quem somos dentro do terreno das práticas multilíngues.

No ambiente da globalização, pode-se dizer que a língua inglesa conquistou o grau de “rainha”, pois impera em todo o mundo. Segundo Crystal (1997), essa soberania se observa porque, no mundo econômico, o inglês é a chave para abrir portas em direção à ascensão e ao progresso social. A facilidade de comunicação proporcionada por essa grande teia (globalização e internet) faz perceber que o contato com outros falantes traz em si uma mudança de identidade linguística. Desse modo, as tecnologias móveis e as plataformas digitais têm proporcionado o manejo da comunicação híbrida que se afasta do monolinguismo e reforça as práticas multi/bilíngues. Em outras palavras, a globalização e a expansão das mídias em geral ganharam forma por meio da expansão da internet a todas as classes sociais pelo encurtamento dos territórios geográficos. Os efeitos disso podem ser observados, por exemplo, com a promoção da língua inglesa como a língua dos negócios, dos intercâmbios, com a possibilidade de ascensão social e de valorização salarial.

Esses fatores ampliaram a procura pela aprendizagem de inglês no Brasil. De acordo com Liberali e Megale (2011), Megale (2012), Storto (2015), Liberali e Megale (2016), as concepções de “bilinguismo” e “educação bilíngue” são agora mais visíveis na sociedade brasileira. Em vista disso, o protótipo de bilinguismo e educação bilíngue ainda é concentrado no enaltecimento do conteúdo gramatical a ser apresentado aos alunos. No entanto, o princípio de bilinguismo defendido por Megale (2018) é o de desenvolvimento multidimensional, que abrange as duas línguas (português-inglês), promovendo o letramento por meio das práticas de TL.

Com base no pressuposto de que o crescimento do bilinguismo em território brasileiro ganhou impulso na política de ascensão da classe média baixa brasileira nos períodos de 2012 a 2014, 2015 e meados de 2016, com programas sociais

²² Informação oral. Palestra sobre *translanguaging* na Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

como Ciências sem Fronteiras ²³, *Fulbright*²⁴ e, atualmente, no Estado do Maranhão com o programa Cidadão do Mundo, que objetiva oferecer intercâmbio internacional com foco em idiomas estrangeiros (inglês, francês e espanhol) aos jovens maranhenses entre 18 e 24 anos egressos do EM da rede pública de ensino²⁵.

Todos esses investimentos federais ou estaduais fizeram a educação bilíngue crescer, pois a ideia de estudar ou complementar os estudos fora do Brasil levou muitos alunos da classe média baixa a aprender a língua inglesa. Nesse seguimento, poderíamos associar que no Brasil existem dois tipos de educação bilíngue, o de elite e o de classes minoritárias, que aflorou a partir desses incentivos governamentais. Para Megale (2018), essa divisão de bilinguismo necessita de um balanceamento linguístico no qual os alunos possam desenvolver suas competências linguísticas nas duas línguas.

Quando as políticas educacionais e os documentos que validam o ensino de línguas partirem da hipótese de que toda instrução que rodeia o ensino de línguas precisa levar os estudantes a pensar a língua como um instrumento de poder, para refletir sobre situações políticas, sociais, éticas e racionais, e não apenas como um apêndice gramatical, as algemas coloniais na educação bilíngue serão desatadas.

No que tange a políticas educacionais e documentos oficiais que estabelecem diretrizes para esse ensino, ainda existem algemas. Pardo (2019) esclarece que a PEC 55, denominada por ele como a PEC “do fim do mundo”, traz à tona as ideias colonizadoras para o ensino em geral, pois essa emenda constitucional prevê o corte de investimentos na educação brasileira. Nesse sentido, notamos que a expressão em inglês “*no pain no gain*” traduz muito bem o que tem acontecido com a educação, visto que, sem investimentos, não há vitórias.

²³ Este programa foi criado com o objetivo de investir na formação de pessoal nas áreas de tecnologia, ciência e inovação por meio de intercâmbios e mobilidade internacional. Esta iniciativa foi apoiada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes – e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.

²⁴ O programa é uma parceria entre os governos brasileiro e americano para qualificação de professores de línguas da rede pública brasileira. Para participar do programa, os professores precisam atestar proficiência na língua inglesa (TOELF ou IELTS). A pontuação mínima para o TOELF é de 600 pontos e para o IELTS a nota mínima é 6.

²⁵ Informação retirada do site: <http://www.secti.ma.gov.br/programa-cidadao-do-mundo/>.

A partir da visão do autor, entendemos que o que se almeja para a educação a partir da concepção de descolonizar e desestrangeirar o ensino de línguas envolve refletir que só haverá expansão de aprendizagem quando uma pedagogia mais crítica for utilizada em sala de aula, pois a concepção de ensino de inglês alicerçado no falante nativo e na existência apenas de sotaques americanos e britânicos defendida pelas escolas de idiomas implantados no Brasil propaga uma desvalorização do aluno e da sua própria língua.

Por esse prisma, Anjos (2016) assevera que as práticas equivocadas postuladas por professores devem trazer no seu cronograma atividades que valorizem a cultura local, privilegiando as identidades e os aspectos da cultura dos alunos. Dessa forma, “os professores de línguas precisam enxergar que carregam consigo a tarefa de desmistificar o ensino de inglês simplesmente como código linguístico, mas como uma das principais marcas da identidade de um povo” (ANJOS, 2016, p. 107). Desse modo, se podemos visualizar o ensino de língua adicional por meios imperialistas e colonialistas, também conseguimos pensar esse ensino por vias da descolonização, sem prezar apenas o que é do estrangeiro (KUMARAVADIVELU, 2005).

Refletir sobre a decolonialidade sugere modificar os métodos, a pedagogia, os livros didáticos e as políticas educacionais para o ensino de língua adicional. Kumaravadivelu (2005) afirma que descolonizar o ensino de língua adicional é utilizar essa língua como ferramenta para a comunicação global, ferramenta essa que pode ser usada por diferentes falantes, e não aquela fixada no falante nativo apregoado como americano, britânico, australiano e canadense (RAJAGOPALAN, 2005).

Notoriamente, esse paradigma regressista do colonizador só será vencido se a língua inglesa passar a ser apresentada em sala de aula como um instrumento de empoderamento e autonomia. Segundo Nicolaidis (2014, p. 26), o empoderamento e a autonomia na aprendizagem desenvolvem “fatores como liderança, negociação entre membros de um determinado grupo de alunos tornam-se cruciais para a nossa compreensão de como a autonomia do aluno pode ser realizada”²⁶. Dessa forma, levar os alunos a compreenderem que essa língua é

²⁶ No original: *Therefore, factors like leadership, negotiation among peer, and matters concerning support or exclusion among members of a certain group of students become crucial to our understanding on how learner autonomy may be realized.*

falada por diferentes nacionalidades ao redor do mundo mudará a visão dos aprendizes que não conseguem se empoderar nesse aprendizado por se compararem com o modelo de falante nativo.

Assim, quando o aprendiz compreender que a comunicação em língua inglesa não é falar igualzinho ao sotaque apresentado nos áudios dos livros, mas entender e ser compreendido nessa língua e que essa língua não é mais estrangeira, no sentido de pertencer ao outro, mas a ele também por fazer uso dela. Nesse sentido, descolonizar o ensino de língua adicional é perceber que a língua inglesa não é mais do americano ou britânico, mas que agora ela se tornou a língua de todos, ou seja, a língua franca global (ANJOS, 2016).

Para tanto, não é recente que se valoriza aprender e dominar as competências comunicativas do inglês, porém a dinâmica social contemporânea tem enaltecido ainda mais os que falam essa língua, e isso não é mais uma questão de *status*, mas de necessidade. Por tal razão, esse ensino suscita uma pedagogia que leve os aprendizes a valorizarem seu próprio processo de aprendizagem, a cultura local, e esse engajamento pode ser orientado pelo professor que considera a língua inglesa como língua franca global e reconhece os falantes de outras nacionalidades, levando em consideração sempre as particularidades de seus alunos, no sentido de empoderar os estudantes para rejeitar as práticas colonialistas e imperialistas (ANJOS, 2016).

Isso mostra que o objetivo norteador do ensino de inglês não é seguir o padrão colonizador, mas se centrar nas práticas linguísticas da pluralidade, a começar com a mudança das políticas educacionais e com o reconhecimento da cultura social e local tanto do Brasil quanto dos outros países que também falam essa língua, partindo da descolonização do livro didático, para que se favoreça o letramento crítico, uma vez que os estudantes precisam manifestar suas vozes nesse processo, além de oportunizar a criticidade dos estudantes, deixando que esses alunos mostrem seus pontos de vista em relação ao uso e à importância da língua inglesa na contemporaneidade (ANJOS, 2016).

Resumidamente, compreendemos que a descolonização aborda o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional. Nesta subseção, apresentamos o tema descolonização como um “convite” a pensar e (re)imaginar o ensino de língua adicional como um processo de autonomia em que alunos e professores sejam mais independentes e no qual não haja distinção linguística

entre nativos e não nativos. Assim sendo, tratamos a descolonização no sentido de promover, na sala de aula, um espaço de criação multilíngue, uma vez que essa criação multilíngue valida o propósito da TL, que enxerga a língua como um fenômeno dinâmico e flexível.

Na seção seguinte, abordamos as crenças no ensino de línguas.

2.4 CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

A crença pode ser um estado mental que tem como conteúdo uma proposição aceitável como verdade pelo sujeito, embora ele reconheça que as crenças possam ser mantidas por outros (BORG, 2010). As crenças são socialmente definidas pela interpretação de experiência e, portanto, são como uma construção real da prática e vivência didática que integra esse processo. Assim, as crenças são valores relacionados ao que a pessoa diz ou faz. Nesse sentido, as crenças têm duas características: elas podem ser conscientes ou inconscientes e exercer um impacto poderoso na forma de professores se comportarem quanto ao ensino de língua adicional (BORG, 2001).

Conhecer as crenças em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas nos ajuda a compreender o desdobramento desse processo em vários âmbitos. Barcelos (2001) declara que uma das características mais proeminentes das crenças é a sua capacidade de influenciar o comportamento das pessoas já que, “em relação ao aprendiz de línguas, elas nos possibilitam entender também suas ações” (BARCELOS, 2007, p. 109).

Entender essas convicções, as práticas sociais e os agentes sobre aprendizagem de inglês é perceber o mundo e seus fenômenos coconstruídos em nossa vivência e provenientes de um processo interativo de interpretação e (re)significação porque “as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p.18). Em contrapartida Price afirma “que a crença é uma espécie de conhecimento que possui graus, isto é, pode ser algo em que você acredita muito, moderadamente ou pouco” e “que a disparidade entre conhecimento e crença é exatamente a diferença de grau” (PRICE, 1969, p. 51)

Barcelos (2011) verifica que uma das crenças dominantes no processo de aprendizagem de língua inglesa é a de que não se aprende inglês em escolas públicas porque o curso de línguas é o lugar mais adequado para se aprender essa língua. Assim, escola regular (pública e particular) e curso de línguas são vistos como lugares dicotômicos na sociedade brasileira e no sistema de crenças dos alunos.

Andrade (2004) e Coelho (2005), coadunando com Barcelos (2011), discorrem acerca das crenças no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. O primeiro autor faz um contraponto mostrando que é possível aprender inglês na escola regular, já o segundo apresenta relatos de alunos e professores que não acreditam ser provável desenvolver essa competência a não ser em escolas de línguas. Coelho (2005) enfatiza, ao final do estudo, que é possível aprender inglês na escola regular, desde que haja um comprometimento de todos (aprendizes e professores) na educação de línguas; por isso, escola e sociedade devem assumir o compromisso com o ensino eficiente da língua inglesa, respeitando a autonomia de seus professores e alunos. Essa situação identificada por Coelho (2005) remete àquela encontrada em Garbuio (2006), na qual usa a expressão “sistemas de crenças”, que é utilizada para as estratégias embasadas em objetivos, valores e crenças dos professores no que se refere ao ensino.

Esses três estudos sensibilizam para o papel das crenças na aprendizagem do ensino de língua inglesa, corroborando a ideia de que “só se efetiva conhecimento se houver reflexão; acaso isso não ocorra, é classificado como crença” (BARCELOS, 2006, p. 8). Sabendo das ações indiretas e complexas relacionadas ao conhecimento, Barcelos e Kalaja (2003) abordam as crenças como um conjunto de sete aspectos, fazendo com que elas sejam, ao mesmo tempo, dinâmicas, emergentes e socialmente construídas, experienciais, mediadas, paradoxas e contraditórias. As crenças são dinâmicas porque “mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida” (BARCELOS, 2006, p. 19). Elas são sociais e experienciais porque nascem da interação entre as pessoas. São mediadas, paradoxais e contraditórias, porque, além de mediar a regulação da aprendizagem e a solução de problemas, também podem agir como instrumento de empoderamento ou como obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 20). As crenças são, dessa forma, o combustível que move os

professores em sala de aula para desenvolver o trabalho de ensino de língua adicional.

Podemos dizer que há, pelo menos, quatro formas de fixar as crenças: “acreditar no que alguém acredita (obstinação), ter o que alguém disse como verdadeiro (autoridade), acreditar sempre no que se tem parece razoável (*a priori*) e acreditar no que se testou por meio da investigação (método científico)” (STEPHENS et al., 2000, p. 535). Levando essa distinção para o contexto do ensino de língua estrangeira, as crenças conduzem a forma como professores se comportam, instruem seus alunos e constroem suas práticas docente.

Os estudos de Farrell (2013), Kumaravadivelu (2012) e Masuda (2012) apontam que o vínculo entre as crenças e as práticas na formação dos professores é fundamental para compreender a qualidade do ensino e aprendizagem de língua adicional. Nesse processo de estudo sobre as crenças no ensino e na aprendizagem de L2, os professores assumem papel importante, pois eles trazem valores, vivências e fundamento teórico para a sala de aula (DÍAZ et al., 2010). Assim, percebemos que o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional é relevante, pois ajuda a desenvolver junto aos estudantes uma relação de confiança e troca de conhecimento.

Para Richards, Gallo e Renandya (2001, p. 50), “as crenças dos professores são formadas com base na própria formação dos professores quando jovens estudantes, enquanto observavam os seus professores ensinando-os”. Assim sendo, as crenças afetam as concepções de práticas docentes, reorganizando as formas de ensino de língua adicional. Nesse sentido, as crenças são sistematizadas a partir de um paradigma e um padrão que deu certo no que concerne ao ensino de língua adicional, pois, de acordo com Erkmen (2010), as crenças são afetivas e têm efeito adaptativo.

Na prática docente, reforçamos o caráter socialmente construído e interativo das crenças, que tem a ver com conhecimento e ação entre sujeitos e seu desempenho, de forma central ou periférica: “A crença central é influenciada e definida pelas práticas pedagógicas dos professores, enquanto que a crença periférica engloba tudo que diz respeito a aprendizagem de L2” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 67).

Refletir sobre as práticas pedagógicas alinhadas às crenças pode ajudar os professores a desenvolverem uma noção do que eles desejam obter como resultado na aprendizagem e no ensino de língua adicional, além de proporcionar transformações e melhorar a instrução no ensino de língua adicional (FARRELL, 2013). Quando existe uma relação de confiança entre estudantes e professores, o objetivo da aprendizagem do novo idioma torna-se efetivo, e os alunos(as) aprendem mais rápido. A interação entre professor e estudante fortalece o processo de ensino-aprendizagem, pois influencia a participação dos aprendizes na conquista de bons resultados.

As crenças que circundam o ensino de língua adicional são várias, e nesse processo sempre tentamos encontrar culpados quanto ao insucesso dos estudantes que não conseguem desenvolver a fluência na língua (LEFFA, 2011). Procurar culpados ou inocentes no que concerne ao ensino de língua adicional ainda é foco de muitos professores. Dentre os fracassos mais conhecidos no que tange ao ensino de LE, destacamos os seguintes: os alunos não aprendem L2 em escolas regulares de ensino; os estudantes não aprendem a desenvolver a competência oral ou escrita requerida pela língua; os professores não são comprometidos com aprendizagem dos alunos. Esses fracassos se alinham à percepção das dificuldades de ensino e aprendizagem de LE nas escolas regulares, que continua a ser um verdadeiro drama” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 93).

Segundo Bohn (2003), o ensino de inglês no Brasil tem sido marcado pela presença dos cursos particulares de inglês (PECs). Alguns são centro binacionais, e outros são empresas comerciais que começaram a ganhar fama no Brasil na década de 70, juntamente com visitas de jovens brasileiros privilegiados que iam para os Estados Unidos aprender a língua oficial daquele país. Walker, Paiva e Garcez (2003) têm uma visão similar à de Bohn (2003). Assim, a existência desses cursos particulares de línguas corrobora a crença generalizada na sociedade brasileira de que não é possível aprender inglês na escola regular e de que são necessárias aulas extras para se conseguir isso (WALKER, PAIVA, GARCEZ, 2003).

O trabalho de Sawir (2005) investigou os problemas de aprendizagem enfrentados pelos estudantes estrangeiros na Austrália. A pesquisa verificou que o motivo atrelado ao não desenvolvimento da comunicação oral em língua adicional

foi causado pelas experiências anteriores de aprendizado dos estudantes, que relataram: o primeiro contato com L2 era centralizado no professor, o qual conduzia suas práticas exclusivamente no ensino de gramática, em vez de desenvolver a habilidade de conversação. Nesse estudo, Sawir (2005, p. 2) pontua os principais motivos que dificultam o aprendizado em língua adicional:

- ✓ A experiência anterior de aprendizado de inglês tem um impacto em como os alunos lidam com os requisitos acadêmicos na universidade;
- ✓ Os dados indicam que os alunos não tiveram exposição suficiente à conversação em inglês na sala de aula ou fora dela;
- ✓ A prática didática em sala de aula não era voltada para a prática conversacional em inglês; sempre estava limitada as regras gramaticais²⁷.

Em virtude da valorização extrema das regras gramaticais em sala de aula de língua adicional, os estudantes reforçam a crença de que estudar gramática é o componente principal no aprendizado de língua adicional. A pesquisa de Abidin (2012) com 180 alunos estrangeiros cursando EM na Austrália revelou que os aprendizes têm uma atitude negativa no que tange à aprendizagem de língua adicional, devido à baixa estima e ausência da prática comunicacional em L2. Para ele, os professores têm a tarefa de criar um ambiente ativo de práticas linguísticas no que diz respeito ao ensino de L2, além de construir um ambiente que ajude os estudantes a se sentirem confortáveis ao desenvolvimento da comunicação oral em língua adicional.

Além da pesquisa de Abidin, o trabalho de Çelebi (2006) sintetizou questões importantes que devem ser levadas em consideração no ensino de língua adicional para estrangeiros, ou seja, o ambiente de aprendizagem de L2 tem de ser apropriado às necessidades dos aprendizes, uma vez que os estudantes precisam ser incentivados a participar de atividades fora da sala de aula.

Outra crença que envolve a maioria dos estudantes brasileiros em razão de uma grande parcela da população ser de classe média baixa e ter baixa estima é a de que os estudantes não precisam aprender inglês porque eles não veem

²⁷ No original: *Students' prior English language learning experience has an impact on how well they can cope with the academic requirement of the Australian university. The data indicates that students did not have sufficient exposure to English language conversation either in classroom or outside class, prior to coming to Australia. Classroom practice was not only largely didactic (one-way) rather than conversational in form, but was largely confined to the teaching of grammatical rules.*

utilidade da língua adicional na vida futura. Leffa (1991) observou 33 alunos de 5º ano em uma escola estadual, com objetivo de investigar as concepções dos alunos em relação à aprendizagem de língua adicional. O estudo mostrou que os alunos, de classe média baixa, acreditam que as palavras isoladas e a língua inglesa são só mais um componente curricular que não reprova. Esse aprendizado restrito a palavras novas pode ser chamado de “ideologia do pouquinho”, tendo em vista que se trata de uma forma de ensino de “palavrinhas”, da “base mínima” (SANTOS, 2005, p. 152), voltado para a memorização de vocabulário ou frases descontextualizadas.

Podemos dizer que aprender palavras soltas jamais produzirá participação dos estudantes nesse processo complexo de aprendizagem de língua adicional, uma vez que o elemento impulsionador é alcançar comunicação, com construções lexicais simples ou complexas. Quando o professor compreende que o processo de aprendizagem de língua adicional é uma parceria entre os objetivos do aluno e do professor, a aula deixa de ser maçante e enfadonha e passa a ser redesenhada com o propósito de criar um ambiente de oportunidades de práticas de linguagens que são redefinidas por meio de vivências que explorem a habilidade linguística de fala em língua adicional.

Dessa forma, o sucesso ou fracasso dos estudantes em língua adicional são indicadores de “investimentos” das duas partes (professores e alunos). Investimento, no jargão da área econômica, quer dizer aplicação de recursos financeiros na esperança de receber um lucro satisfatório no final da aplicação. Na educação, principalmente no que diz respeito à complexidade dos fatores que circundam o ensino e aprendizagem de língua adicional, não é diferente, pois é necessário investir tempo e dedicação. A sala de aula de língua adicional é como se fosse uma grande plantação, a qual requer do professor, que é o “jardineiro”, um cuidado especial com os frutos (alunos) para que a “erva daninha” da desmotivação não se fixe nos estudantes e prejudique o aprendizado. Desmotivação quer dizer perder a vontade ou alegria de fazer alguma coisa, o que, no caso dos aprendizes de inglês, se aplica quando eles perdem a vontade, o fascínio, o desejo ou o encantamento pela língua adicional. A fim de que os estudantes não desanimem na caminhada, é necessário que o professor estabeleça em sala de aula meios que promovam a comunicação oral na língua e proporcione aos aprendentes uma aprendizagem significativa, inserindo conteúdos

e conhecimentos que suscitem nos estudantes a utilização do que já sabem e a otimização de novos conhecimentos para, assim, escapar das vãs repetições e memorizações.

Nesta seção, vimos que as crenças que permeiam o ensino de L2 são várias e que elas surtem um efeito esmagador no que concerne à capacidade de aprender dos estudantes. Mostramos também que a visão do professor de que os aprendizes são participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem de L2 pode ser a chave para o sucesso.

Em seguida, apresentamos o capítulo sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este estudo propõe uma investigação qualitativa e busca analisar a visão do professor e do aluno sobre o uso de todo o repertório linguístico em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica, pois partimos de princípios etnográficos em que a sensibilidade do olhar da pesquisadora é um referencial importante para entender o desenvolvimento e a transformação da pesquisa. No entanto, não seguiremos *stricto sensu* tais princípios, visto que foi feita uma observação nos moldes possíveis para concluirmos essa fase do estudo devido à pandemia do coronavírus. Para analisar os dados gerados, adotaremos as narrativas produzidas pelos participantes durante as entrevistas, pois nos alinhamos à ideia de que “contar histórias sobre eventos passados é uma atividade humana universal” (REISSMAN, 1993, p. 3) e de que as narrativas são a “forma principal pela qual a experiência humana se torna significativa” (POLKINGHORNE, 1998, p. 1).

Como o processo de ensino-aprendizagem de língua adicional envolve diversos fatores concernentes à postura do professor, buscar identificar características da TL no universo pesquisado nos ajudará a ter uma visão mais abrangente para responder às perguntas de pesquisa deste estudo.

Este capítulo metodológico está dividido em seis seções. Na seção 3.1, abordamos a etnografia. Na seção 3.2, exploramos a noção de narrativas. Seguindo, na seção 3.3, apresentamos os participantes e o contexto da pesquisa; em 3.4, apresentamos os instrumentos. Na seção 3.5, expomos os aspectos éticos da pesquisa. Por fim, na seção 3.6, tratamos da análise dos dados.

3.1 ETNOGRAFIA

Tendo em vista a variedade de instrumentos utilizados para entender a natureza complexa e multifacetada da aprendizagem de língua adicional, esta pesquisa está ancorada nos princípios etnográficos segundo os quais a aprendizagem é concebida como um todo. Além disso, partimos do princípio de que o ecossistema da comunidade escolar, o contexto das identidades dos

estudantes como aprendizes de língua adicional e as práticas docentes influenciam no processo.

Recorremos à pesquisa etnográfica porque ela fornece uma descrição rica dos acontecimentos linguísticos das interações dos aprendizes, entendendo, portanto, que cada estudante é um sistema único e complexo. A ambientação social que o sistema cria para estruturar a aprendizagem é fundamental para configurar o ensino de língua adicional e, desse modo, os participantes do processo (professor e estudantes) possam entender o que estão fazendo.

Como a Linguística parece ter uma estreita relação com a etnografia, em especial o estudo sobre aprendizagem de línguas, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico pode auxiliar nas investigações sobre essa, no que se refere aos “métodos” utilizados pelos participantes nos processos comunicativos em língua adicional. Duff (2002) pontua que a etnografia ganhou destaque na Linguística Aplicada por valorizar os estudos sobre a linguagem. Também Toohey (2003) explica que o número de pesquisas etnográficas sobre ensino de língua adicional aumentou consideravelmente nos últimos anos, dado que grande parte dos trabalhos investigados examinavam as práticas de aprendizagem.

Entendemos que, no caso da pesquisa qualitativa, “a investigação prossegue através de um processo complexo e não linear de indução, dedução, reflexão e inspiração” (RALLIS; ROSSMAN, 2003, p. 11). Ainda, Dörnyei (2007, p. 38) reitera que a pesquisa qualitativa trabalha com uma gama de instrumentos para a geração de dados, como “entrevistas gravadas, vários tipos de textos (por exemplo, anotações de campo, anotações de diário, documentos) e imagens²⁸” (fotos ou vídeos).

Além de articular-se com a Linguística Aplicada, a etnografia situa-se no campo da interdisciplinaridade, no qual o ambiente natural dos participantes é explorado e oferece as práticas de linguagem necessárias para que os etnógrafos usem os métodos certos da pesquisa etnográfica no estudo da linguagem e comunicação. Por essa abordagem metodológica, buscamos refletir sobre as atividades dos aprendizes de língua adicional, de forma que a etnografia investiga

²⁸ No original: *Qualitative research works with a wide range of data including recorded interviews, various types of texts (for example, field notes, journal and diary entries, documents) and images (photos or videos).*

não apenas o modo de aprendizagem, mas também as variadas experiências dos estudantes no contexto interacional.

O foco da etnografia é a linguagem em todos os seus níveis de alcance, ou seja, ela corresponde a um processo e a um produto quando necessitamos de um modelo de aprendizagem de língua adicional. Quando pensamos nos estudantes como produtores da comunicação em língua adicional, classificamos a etnografia como produto; todavia, quando os aprendizes produzem língua adicional em sala de aula utilizando seus repertórios lexicais da L1 para L2, o estudo etnográfico passa ser visto como processo (AGAR, 2008).

A noção de aprendizagem de L2 como processo vem sendo investigada por vários pesquisadores da Linguística Aplicada, visto que a aprendizagem de L2 não acontece de maneira linear. Como a língua adicional está ligada às práticas de linguagem por meio da interação com os outros estudantes, a etnografia também busca compreender como essas práticas acontecem em uma comunidade ou em um ambiente específico (AGAR, 2008).

Simbolicamente, etnografia é o que os estudantes de intercâmbio fazem para se expor e usar a linguagem no contexto de imersão real do idioma. O etnógrafo é, de certo modo, um tradutor que usa a observação para entender e investigar o ambiente dos pesquisados. Atua à maneira de tradutor, pois fornece material para se entender “o que está acontecendo aqui?” e busca responder a esse questionamento a partir da observação do contexto e dos artefatos que circundam a ambiência de ensino e aprendizagem de língua adicional.

Dessa forma, a etnografia tenta investigar o “padrão” social do uso da linguagem numa comunidade específica. O etnógrafo precisa testar vários instrumentos para compreender a comunidade escolhida na investigação do estudo sobre a linguagem em sala de aula. Ele se dispõe a testar categorias e convicções, visando a uma reflexão sobre os eventos linguísticos numa camada específica da sociedade que, no nosso caso, é a sala de aula de língua adicional no contexto de escola particular.

De maneira geral, a etnografia tem como objetivo principal fornecer um relato por meio das narrativas de histórias de aprendizagem dos estudantes de língua adicional, a partir dos quais buscaremos refletir sobre as crenças culturais dos aprendizes, assim como atividades, comportamentos e outros acontecimentos. Acreditamos que o etnógrafo precisa se aproximar de sua

comunidade de estudo com os instrumentos adequados, caso contrário ele não conseguirá os dados desejados. Em nosso caso, a escola, comportando o universo dos professores e aprendizes de língua adicional, é o *lócus* de um estudo cheio de poderosas discussões sobre crenças de estudantes e professores e, por isso, o engajamento de todos é muito importante.

Do ponto de vista da prática, a etnografia usa uma variedade de instrumentos para a geração de dados, coletados em diferentes etapas, que envolvem, entre outros, observação dos participantes, entrevistas e diário de campo, além de gravações de áudio e imagem do ambiente de sala de aula, além de questionários semiestruturados.

O etnógrafo tenta se enquadrar no ambiente de sala de aula sem chamar muita atenção, visto que ele é um “estranho” no contexto social de aprendizagem dos participantes. Sobre o assunto, Heller (2011) afirma que esse comportamento do etnógrafo de “mergulhar” no mundo dos estudantes é necessário para conhecer e entender a rotina dos participantes, além de ser útil para analisar a trajetória dos eventos linguísticos em tempo real. Desse modo, observar os participantes em ambiente natural faz parte do trabalho do etnógrafo para entender a vivência de aprendizado dos estudantes de língua adicional.

O etnógrafo necessita analisar os eventos de aprendizagem por meio da visão dos aprendizes e, por esse motivo, é tão importante para o pesquisador se despir de todo “preconceito” ou ideias já formadas em relação ao ensino e aprendizagem de língua adicional. A abordagem etnográfica pode ajudar o pesquisador a examinar o território desconhecido de ensino e aprendizagem de língua adicional e a conhecer o processo interacional dos participantes do ponto de vista do funcionamento dinâmico e complexo. Além disso, a observação ajuda o etnógrafo a obter *insights* sobre a aprendizagem dos participantes.

Por esses motivos, os etnógrafos procuram observar o contexto social dos aprendizes para compreender esses eventos em ambiente natural de aprendizagem. Do pesquisador, exige-se investir um período longo para obter os dados que necessita, para conseguir que os aprendizes compartilhem com ele suas experiências a partir de “conversa profissional” individual, usando como instrumento a entrevista semiestruturada.

A linguagem é construída no ambiente de interação, produção e recepção. Assim, tanto escrita e fala fornecem base para compreender o curso das partes

que produzem o desenvolvimento da aprendizagem de língua adicional em sala de aula, uma vez que o princípio holístico da etnografia orienta esse processo de compreensão dinâmica de cada estudante, que é construída e desenvolvida em decorrência de atividades diversas, como ler, falar, observar, agir, produzir, pensar e sentir.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica nos fornece “pontos metodológicos ricos” durante o processo de observação na execução do estudo, pois, ao analisar uma sala de aula de língua adicional, podem aparecer eventos que o pesquisador (etnógrafo) não compreenda ou sequer preveja que aconteça. A atmosfera de surpresas é geralmente implícita à consciência do pesquisador, que sempre deve buscar caminhos para entender o que acontece no desenvolver da pesquisa (AGAR, 1996).

Agar (1996) afirma, ainda, que observar os participantes oferece aos dados do estudo uma diversidade de “pontos ricos”, visto que o pesquisador se “concentra no que está acontecendo aqui” como base norteadora para os eventos linguísticos complexos. Esses “pontos ricos” são medidos pela experiência do pesquisador que destaca as diferenças entre o mundo do etnógrafo e o mundo que ele se propõe a descrever. Com esse ponto de vista, concorda Atkinson (1999) ao afirmar que, nas observações detalhadas dessas atividades durante as entrevistas com os participantes, os pesquisadores dão voz aos pesquisados. Para Watson-Gegeo (1988, p. 576), etnografia pode ser definida como “o estudo do comportamento humano que ocorre naturalmente, com foco na interpretação cultural do comportamento”. Assim sendo, entendemos que a experiência do pesquisador também faz parte da pesquisa.

O pesquisador, na posição de etnógrafo, direciona o seu olhar para o contexto a partir de uma visão construtivista social de que “a realidade humana é amplamente reproduzida e criada nas atividades sociais e especificamente na vida cotidiana” (RAMPTON, 2000, p. 10²⁹). Os parâmetros êmicos e holísticos da pesquisa etnográfica requerem do pesquisador uma inferência do local, bem como a capacidade de descrever as atitudes/comportamentos dos participantes e a importância deles na pesquisa, pois a abordagem êmica é a parceria entre

²⁹ No original: *human reality is extensively reproduced and created anew in the socially and historically specific activities of everyday life.*

pesquisador e pesquisado. No que diz respeito à abordagem holística, o pesquisador procura criar uma imagem completa da interação entre o todo, sem deixar nada sem explicação, e revela a inter-relação de todas as partes integrantes da pesquisa.

De toda maneira, é crucial que o pesquisador se envolva de maneira subjetiva na mediação entre teoria e os dados, pois essa atitude o ajudará a alcançar uma visão holística e êmica quanto aos processos de inferência, interpretação e indução (HORNBERGER, 1994). Em detalhes, o ponto de vista êmico é aquele situado dentro do sistema integrado, sendo que essas unidades são determinadas durante e não antes da análise; essas unidades são descobertas, e não criadas pelo pesquisador (HYMES, 1990).

Quanto ao processo interpretativo e dedutivo dos dados, concordamos que eles não emergem da pesquisa, pois, conforme Erickson (2004), eles devem ser encontrados pelo pesquisador³⁰, a partir de uma visão interpretativa dos dados, de baixo para cima ou de cima para baixo, refletindo a visão holística.

É importante também destacar que, na posição de pesquisadores, devemos valorizar e respeitar nossos participantes e humildemente reconhecer que eles são os especialistas e que a nós foi dada a oportunidade de observá-los. O pesquisador deve procurar entender e escutar os estudantes, professores, bem como toda comunidade escolar, pois nosso trabalho como pesquisador é facilitar e transformar vidas por meio das práticas de linguagem que envolvem o ensino e aprendizagem de língua adicional.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa se propõe a analisar os processos linguísticos da aprendizagem de língua adicional. Para tanto, acreditamos que a pesquisa etnográfica nos levará a descobrir as várias “vozes” dos participantes no que se refere aos seguintes temas: motivação, crenças incorporadas, ideologias (mesmo que não intencionais) dos professores que emergem do/no contexto (HORNBERGER; JOHNSON, 2011³¹). A pesquisa etnográfica leva em conta essas preocupações quanto à pesquisa educacional

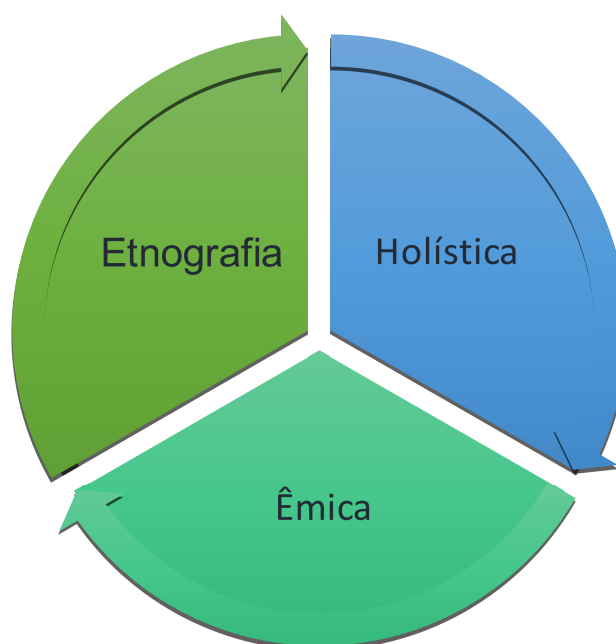
³⁰ No original: *ethnographic data themselves nor interpretive themes and patterns simply emerge, but rather must be found by the researcher.*

³¹ No original: *Methodological rich points arise precisely around the social construction of voices, motivations, ideologies, and consequences of language policy emergent in context.*

que, no caso desta dissertação, se concentra no ensino e na aprendizagem de línguas (HORNBERGER, 2001).

Como vimos, a etnografia estuda e analisa o comportamento humano em ambiente natural, além de orientar os estudos em língua adicional. Assim, a Figura 2 representa as categorias deste estudo etnográfico e incorpora a funcionalidade do estudo para analisar e descrever os dados desta dissertação.

Figura 2 - Categorias do estudo etnográfico



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na Figura 2 mostra-se um ciclo de estágios segmentado com três partes interconectadas. Esse ciclo consegue traduzir a essência da pesquisa etnográfica, cujas características holísticas e êmicas abrangem todo o ecossistema da etnografia. Dos inúmeros componentes do ambiente escolar natural, evidenciamos a sequência dos discentes, os aprendizes, as identidades, a comunidade escolar, as crenças e, finalmente, a TL com a valorização dos vários repertórios linguísticos.

Em suma, nesta seção, discorreremos sobre a etnografia e a relação dela com a Linguística Aplicada. Na próxima seção, apresentamos a noção de narrativas.

3.2 NARRATIVAS

Sabemos que as narrativas têm sido bastante utilizadas nos estudos sobre ensino e aprendizagem de idiomas, já que, a partir delas, buscam-se analisar os relatos e as histórias dos estudantes de línguas como método de geração de dados. Por esse instrumento, cuja realização proporciona dados preciosos e individualizados, os pesquisadores têm um elemento-chave para investigar e explorar em detalhes as crenças dos professores e aprendizes no campo de ensino de línguas. Conforme Barkhuizen (2011), as pesquisas nas quais os dados são coconstruídos entre participantes e pesquisador permitem conhecer, com mais proximidade, o percurso de aprendizagem e analisar as experiências desses participantes a partir da reflexão sobre os dados coletados.

Em termos gerais, as narrativas trabalham com eventos específicos sobre aprendizagem de língua adicional; elas não seguem um conjunto de instruções mecânicas, mas direcionam o sentido da trajetória de construção para a análise das histórias de aprendizagem dos estudantes. A investigação narrativa no ensino e aprendizagem de idiomas envolve alguns modos de compilação dos dados e, para o nosso estudo, utilizaremos as narrativas orais e escritas.

Para verificação dos dados desta pesquisa, utilizaremos a análise de narrativas dos participantes investigados (POLKINGHORNE, 1995). Essas “pequenas histórias” que os participantes contam no decorrer de uma conversa informal constroem narrativas, que exigem do pesquisador sensibilidade interpretativa para depreender as experiências, as subjetividades e as identidades dos sujeitos (BAMBERG, 2006; PAVLENKO, 2007).

De acordo com Medgyes (1994), as narrativas de ensino e aprendizagem de L2³² apresentam algumas características que devem ser levadas em consideração para a estruturação de análise e sentido das narrativas: são textos falados ou escritos produzidos por pessoas que tem algo a dizer e que estão situadas no espaço e no tempo exigindo um período longo de produção. Por essa razão, essas narrativas demandam uma abordagem de conversa natural entre pesquisador e participante sem a obrigação de criar esses relatos. Ao pesquisador, cabe a capacidade de, a partir de pequenos trechos, identificar aspectos

³² Nessa seção, também, utilizaremos o termo L2, quando for empregada pelos autores citados.

relevantes da conversa produzida pelos participantes em contextos particulares de interação em sala de aula de língua adicional.

Por meio das narrativas, o pesquisador tenta analisar quais identidades e crenças aparecem nas histórias dos aprendizes, sustentado no pressuposto de que “quando os estudantes de L2 são convidados a contar suas histórias, inevitavelmente eles abordam fatores contextuais, situacionais e culturais para significar suas histórias de aprendizado em L2” (OXFORD, 1996, p. 582)

Entendemos, portanto, que as narrativas trazem à tona os relatos emocionais e autobiográficos dos estudantes no ensino e na aprendizagem de L2. É o que relata Pavlenko (2002), ao assinalar que, quando os sujeitos rememoram sobre o percurso do aprendizado de línguas, se cria uma diversidade de vozes na pesquisa, constituindo uma espécie de “memórias de aprendizado de L2”, que fornece uma riqueza de detalhes sobre as experiências pessoais desses aprendizes. Nessa linha, Dewey (1938) explica que a experiência é pessoal e social; ambas estão sempre juntas no processo de entendimento do aprendizado, e a experiência nos ajuda refletir sobre o que é importante para o aprendizado individual de cada aprendiz, além de fornecer a eles uma base mais sólida na construção de futuras experiências de aprendizado.

Entre as memórias evocadas nas narrativas, importam também os casos de frustrações. Muitos aprendizes se mostram apáticos e desmotivados com a forma que o ensino de língua adicional tem ocorrido nas escolas. Na tentativa de mudar suas realidades, os aprendizes procuram outras formas e métodos para alcançar um aprendizado mais significativo, além de buscarem se adaptar a outros recursos que possam ajudá-los no processo de aprendizagem. Às vezes, recorrem ao ambiente digital, encontrando auxílio em comunidades no Facebook, nas quais é comum a presença de falantes de língua inglesa e é farta a oferta de séries e filmes em língua estrangeira.

Nesta seção, buscamos mostrar a importância das narrativas para os estudos, enfatizando a análise da experiência de aprendizado e de vida de cada estudante. Alinhando-nos à perspectiva de que as experiências revelam o saber em ação dos aprendentes que passam a refletir no seu aprendizado como uma prática em ação que é construída juntamente com suas histórias sociais, memórias, sentimentos e crenças. As narrativas, em geral, resultam na reconstrução da experiência pessoal em relação aos outros e à sociedade, além

de tornar claro o passado, o presente e o futuro dos aprendizes em sala de aula de língua adicional.

3.3 PARTICIPANTES E O CONTEXTO DA PESQUISA

O universo pesquisado é de professores e alunos de uma escola da rede particular de EM localizada no interior do Maranhão, em cidade situada a aproximadamente 275km da capital, São Luís. A escola atende diferentes níveis educacionais: Ensino Infantil, EF I e II, EM. Segundo dados do Censo Escolar de 2019³³, tem um total de 1.204 (mil duzentos e quatro) alunos matriculados. A escola recebe alunos com idades entre 3 a 19 anos, distribuídos nos dois turnos (manhã e tarde). O espaço físico da instituição é composto por quinze salas de aula, laboratório de informática, quadra esportiva coberta, biblioteca, sala de professores, auditório, cantina, banheiros e pátio para recreação dos alunos. A escola fica localizada no centro da cidade e atende a alunos de outros municípios circunvizinhos. A maioria dos alunos é considerada de classe média/alta.

Para a pesquisa, selecionamos duas turmas: *i)* uma turma do 6º ano, por ser a primeira série do ciclo final do EF; *ii)* e uma de 1º ano, por ser a primeira série do EM. A escolha pela primeira série de níveis diferentes se justifica pela possibilidade de observar percepções, em idade escolar diferente, sobre a mesma disciplina. A coleta dos dados foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores de inglês e com os alunos das respectivas turmas. Além das entrevistas, foi feito um diário de campo a partir das observações das aulas para a geração de dados no segundo semestre de 2020. Essas aulas foram gravadas em vídeo com celular.

Do segmento professor de inglês, foram dois os participantes, cada um dos quais responsáveis por uma das turmas selecionadas. Do segmento aluno, participaram seis, sendo que o critério de participação foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou seja, foram incluídos como sujeito de pesquisa todos aqueles que assinaram o referido documento.

A seguir, expomos o quadro inicial com os primeiros procedimentos da pesquisa.

³³ Informação retirada do *site*: <https://www.melhorescola.com.br/escola/escola-horas-alegres#>.

Quadro 3 - Organização inicial da pesquisa

Conversa com a diretora e com coordenadoras	Visita à escola	Contato com professores	Entrevista com professores e alunos
Este primeiro contato aconteceu em julho de 2019. Foram explicados aspectos gerais da pesquisa e foi relatada a importância do estudo para o contexto social da escola.	Ocorreu durante a observação de oito aulas, com o objetivo de familiarização com o contexto escolar e com os participantes, visando a captar a confiança dos integrantes do estudo.	Aconteceu em outubro de 2020, quando foi informada a relevância do estudo. Na mesma oportunidade, foram entregues os seguintes documentos: TCLE e TA (Termo de Assentimento) para serem assinados.	As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Essas entrevistas ajudaram a entender a concepção pedagógica dos professores sobre o ensino de inglês, bem como o olhar dos discentes a respeito da sua caminhada na aprendizagem de língua adicional.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O Quadro 3 organizou os primeiros passos desta pesquisa. Em seguida, apresentamos a seção 3.4, que se refere aos instrumentos da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTOS

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, fez uso de múltiplos instrumentos, tais como observação, entrevistas e diários de campo para a geração de dados. Esses variados instrumentos permitiram à pesquisadora investigar o objeto pesquisado por mais de um ângulo, garantindo um entendimento mais aprofundado sobre o fenômeno investigado. A observação das aulas aconteceu em outubro do ano de 2020, e foram registradas em um diário de campo, o que exigiu da pesquisadora um olhar mais sensível para perceber e construir conceitos científicos sobre TL.

Acreditamos que a pesquisa é socialmente construída com os participantes e que esse processo é complexo, dinâmico e multifacetado. Além disso, concordamos com a ideia de Eckert (1998, p. 2), segundo a qual as “escolas são um excelente local para a investigação da relação da influência linguística da família e dos amigos.”

Remontamos também a Heigham (2009), que menciona os vários instrumentos para geração de dados na pesquisa qualitativa, tais como: observação, análise de narrativas, entrevistas, diários de campo, questionários com perguntas abertas, relatórios e até mesmo a análise do discurso (conversa). São instrumentos que permitem investigar as interações na comunicação falada e escrita e como esses eventos acontecem naturalmente.

Para este estudo, utilizamos a investigação das narrativas produzidas pelos participantes durante as entrevistas, reforçando o nosso interesse na autenticidade dos participantes junto a esse ambiente natural da sala de aula. Relembramos de Heigham (2009, p. 47), para quem “no coração da investigação narrativa está uma história ou uma coleção de histórias³⁴”, e também de Bruner (1990), segundo o qual a investigação narrativa é a base para entendermos nossa história.

A nossa preferência pela investigação narrativa se justifica pelo fato de ela ser muito mais que contar histórias: “alcançamos nossas identidades pessoais e autoconceito através da composição da narrativa³⁵” (POLKINGHORNE, 1988, p. 150). Ressaltamos que os relatos de seus aprendizados de língua adicional irão impactar suas histórias de vida, levando-os, assim, a construir suas identidades e, conseqüentemente, a autonomia que se requer de estudantes de línguas adicionais.

No Quadro 4, apresentamos um resumo das etapas utilizadas para geração de dados deste estudo, seguindo os objetivos e os instrumentos.

³⁴ No original: *At the heart of narrative inquiry is a story or a collection of stories.*

³⁵ No original: *we achieve our personal identities and self concept through the use of narrative configuration.*

Quadro 4 - Etapas para geração de dados

Período	Instrumentos	Objetivos
Semana 1	Observação de aulas	Conhecer os alunos e professores. Entender o que está acontecendo no local.
Semana 2	Diário de campo	Caracterizar a trajetória de aprendizagem de língua adicional.
Semana 3	Entrevista	Coletar informações para a pesquisa.
Semana 4	Narrativas orais de aprendizagem de inglês	Analisar o ponto de vista de alunos e professores sobre o uso da língua portuguesa e da inglesa em sala de aula de língua adicional.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Partindo do pressuposto da pedagogia TL, que nos dá uma nova forma de pensar os ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais, apresentamos agora na próxima seção os aspectos éticos que envolvem a construção da pesquisa.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

No que diz respeito aos cuidados éticos desta pesquisa, informamos que, inicialmente, entramos em contato com a diretora e proprietária da escola para expressar o desejo de realizar um estudo naquele cenário escolar. Após

apresentar à direção a proposta de pesquisa, conversamos com as coordenadoras do EF e do EM, e elas se mostraram bem receptivas à pesquisa, aceitando, assim, participarem do estudo e apresentá-lo aos alunos.

Os alunos da escola que aceitaram participar da pesquisa precisaram assinar o TCLE para validar sua participação. A pesquisa apresenta riscos mínimos, podendo haver exposição de emoção por parte dos participantes. O espaço de pesquisa restringiu-se apenas à sala de aula. O aluno da escola pode deixar a pesquisa em qualquer momento, quando nos informou sobre os incômodos quanto à execução das atividades. Os resultados das atividades executadas serão utilizados somente para fins de pesquisa, ou seja, informações particulares, como o nome da escola ou do participante, ou qualquer outra forma de divulgação, serão mantidos sob sigilo, não constarão nos resultados da pesquisa.

Realizamos geração de dados em outubro de 2020. A carta de anuência foi enviada à escola e por esta assinada. Com a avaliação e aprovação da presente pesquisa pelo Comitê de Ética³⁶, solicitamos aos participantes — dois professores de inglês, sendo um do 6º ano do EF e o outro da 1ª série do EM — a assinatura do TCLE. Também assinaram TCLE os responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa.

Considerando as preocupações éticas, convém destacar que:

- ✓ a identidade dos participantes e a escola serão preservadas;
- ✓ os encontros ocorreram nos mesmos horários das aulas;
- ✓ os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa;
- ✓ os participantes e/ou responsáveis puderam retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, assim como puderam obter informações sobre o andamento da pesquisa, sempre que acharam necessário.

Logo após os esclarecimentos indispensáveis aos alunos, o TCLE foi assinado por eles, caso concordassem em participar da pesquisa. Nesse ínterim, cada aluno recebeu um Termo de Assentimento (TA), concordando com sua

³⁶ O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 3 de fevereiro de 2020 sob o registro CAAE 24864719.4.0000.5344.

participação na pesquisa. As orientações acerca desse documento foram prestadas pela pesquisadora no momento da entrega.

Depois da geração de dados, foram realizadas estratégias para assegurar a qualidade do material coletado e o anonimato das informações: utilização de nomes fictícios; transcrição dos áudios; edição dos vídeos para corrigir eventuais desfoques. No decorrer do estudo, foram tomados os cuidados necessários para que os dados gerados fossem de uso exclusivo da pesquisa e de sua divulgação, de modo a garantir o sigilo das informações de cada participante.

Quando, em algum momento, o participante se sentiu desconfortável ao participar das atividades da pesquisa, foi-lhe concedida a alternativa de encerrar a participação ou continuar em outro período. Com o apoio dos professores e da coordenação, cada circunstância foi analisada e, se fosse o caso, direcionada para o atendimento profissional específico.

Logo que recebemos a confirmação da aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética³⁷, em 3 de fevereiro de 2020, fomos à escola entregar uma cópia do projeto para coordenadoras e direção da escola e marcamos as observações das aulas para março do mesmo ano, porém, com o agravamento da pandemia de COVID-19 na cidade, as observações tiveram de ser canceladas. Demos início ao processo de observações das aulas de língua adicional em outubro de 2020, visto que a escola já estava voltando às suas atividades presenciais. Ao final de todo o estudo, disponibilizaremos uma cópia da dissertação à escola. Ademais, continuaremos em diálogo com a escola para considerações da pesquisa para o contexto da região.

A seguir, apresentamos a seção 3.6, que se refere aos dados da pesquisa.

3.6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisamos os dados com base no referencial teórico apresentado com o propósito de responder às seguintes questões norteadoras do estudo, quais sejam: (i) ocorre TL na sala de aula de língua adicional do EF e do EM na escola investigada?; (ii) se ocorre TL, como os professores lidam com esse fenômeno?; (iii) como os alunos utilizam todo o seu repertório linguístico nas aulas de língua adicional?; (iv) como os professores entendem o uso de todo o

³⁷ Registro de aprovação do projeto CAAE 24864719.4.0000.5344

repertório linguístico dos alunos?; (v) quais crenças em relação ao uso das línguas estão arraigadas no contexto de ensino e aprendizagem de alunos e professores?

Com essa finalidade, expomos as narrativas, a estrutura das aulas dos professores e as entrevistas dos professores do EF e do EM. O diário de campo³⁸ foi utilizado para estabelecer os critérios de recorte para que a terceira pergunta de pesquisa fosse respondida. Trataremos desses critérios mais adiante.

Para compor as narrativas, realizamos com os estudantes uma entrevista semiestruturada contendo dezenove perguntas, e, com os professores, outra entrevista semiestruturada, com vinte questões. As perguntas das entrevistas estão no Apêndice A (questões para os professores) e no Apêndice B (questões para os alunos³⁹).

Com o contexto atípico da pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas de maneira individual via Google Meet, com gravação de áudio, depois transcritas e analisadas. Participaram da pesquisa seis alunos (três do EF e três do EM) e também dois professores da disciplina Inglês, sendo que cada um deles ministrava aulas em um nível diferente. Por motivos éticos de pesquisa, os participantes serão referenciados por pseudônimos escolhidos por eles mesmos. Foram observadas sete aulas no EF⁴⁰, entre os dias 7 de outubro e 25 de novembro de 2020, e quatro aulas no EM⁴¹, entre os dias 19 de outubro e 16 de dezembro de 2020. No Quadro 5, consta a caracterização dos participantes.

³⁸ Conforme, a regularidade dos elementos investigados surgiam, fomos tomando nota. Baseados, nessa regularidade é o que vamos transcrever das aulas, disponíveis no Apêndice C.

³⁹ Trata-se de um conjunto de questões mínimas, visto que, caso a pesquisadora percebesse dados relevantes nas respostas dos pesquisados (alunos e professores), outras perguntas eram intuitivamente elaboradas para detalhá-los.

⁴⁰ No sexto ano do EF, observamos 7 aulas.

⁴¹ No entanto, no EM, mesmo constando um período longo, observamos apenas um total de 4 aulas, visto que os alunos não tiveram aulas pelo período de 30 dias.

Quadro 5 - Caracterização dos participantes

Participante	Sexo	Formação
Pedro	Masculino	6º ano EF
Coalex	Masculino	6º ano EF
Daniel	Masculino	6º ano EF
Maria Alice/professora	Feminino	Letras
Aurora	Feminino	1ª série EM
Ellen	Feminino	1ª série EM
Marcos	Masculino	1ª série EM
R.N.D.J./professor	Masculino	Cursando Letras

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para registro da estrutura das aulas dos professores, utilizamos o diário de campo, construído durante sete semanas de observações. Nesse ínterim, percebemos que as aulas eram, no geral, organizadas da seguinte forma: retomada do conteúdo anterior; apresentação do conteúdo do dia; atribuição de atividade em sala de aula; correção da atividade; atribuição de atividade para casa.

No Quadro 6, sumarizamos quais instrumentos foram utilizados para responder cada pergunta de pesquisa.

Quadro 6 - Instrumentos e perguntas de pesquisa

Instrumento	Perguntas de pesquisa
Observação de aula	(i) Ocorre TL na sala de aula de língua adicional do EF e do EM?
Observação de aula e as narrativas	(ii) Se ocorre TL, como os professores lidam com esse fenômeno?
Observação de aula, diário de bordo e as narrativas	(iii) Como os alunos utilizam todo o seu repertório linguístico nas aulas de língua adicional?
Observação de aula e as narrativas	(iv) Como os professores entendem o uso de todo o repertório linguístico dos alunos?
Narrativas	(v) Quais crenças em relação ao uso das línguas estão arraigadas no contexto de ensino e aprendizagem de alunos e professores?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na Figura 1 (p. 23 dessa dissertação), foi feita uma adaptação a partir de Garcia (2014, p. 69), para refletir uma situação de TL em países onde as diferentes línguas convivem harmonicamente. Será que nos contextos das escolas brasileiras essa imagem é válida? A interação do aluno em casa (Canadá, Estados Unidos) pode se dar face a face em outra língua, já no estado em que foi realizada a pesquisa, de acordo com a vivência e a experiência desta pesquisadora, pode haver interação em casa, mas mediada pela televisão, por exemplo, pela internet, com a TV por assinatura, com Youtube. Nesse caso pode ser que ocorra a prática da língua adicional em casa, mas não com o pai, não com a mãe.

A prática da língua inglesa acontece com o XBOX ou com o irmão que estuda inglês na escola de idiomas, por exemplo. Vivemos muito conectados, e a internet integra o dia a dia, ficando muito difícil estabelecer uma fronteira, inclusive espacial, geográfica. Isso vale também para a prática da língua. De alguma forma, percebemos, por meio das narrativas dos alunos e pelas observações das aulas, que a TL acontece, porém essa “casa” da figura não é interação familiar, mas uma interação mediada pela tecnologia. A figura baseada em García reflete uma

realidade de TL que não é a mesma realidade que observamos no decorrer da construção da dissertação.

Dito isso, detalhamos, a seguir, no Quadro 7, informações gerais sobre o conteúdo das aulas ministradas por semana nas turmas observadas.

Quadro 7 - Conteúdo das aulas ministradas

Período	Conteúdo	Turma
Semana 1	Present Continuous	6º ano
	Past Continuous Perfect	1ª série
Semana 2	Continuação: Present Continuous	6º ano
	Modal Verbs	1ª série
Semana 3	Continuação: Present Continuous	6º ano
	Prefix and Suffix	1ª série
Semana 4	Simple Present	6º ano
	Continuação: Prefix and Suffix	1ª série
Semana 5	Continuação: Simple Present	6º ano
Semana 6	Continuação: Simple Present interrogativo e negativo	6º ano
Semana 7	Continuação: Simple Present interrogativo e negativo	6º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

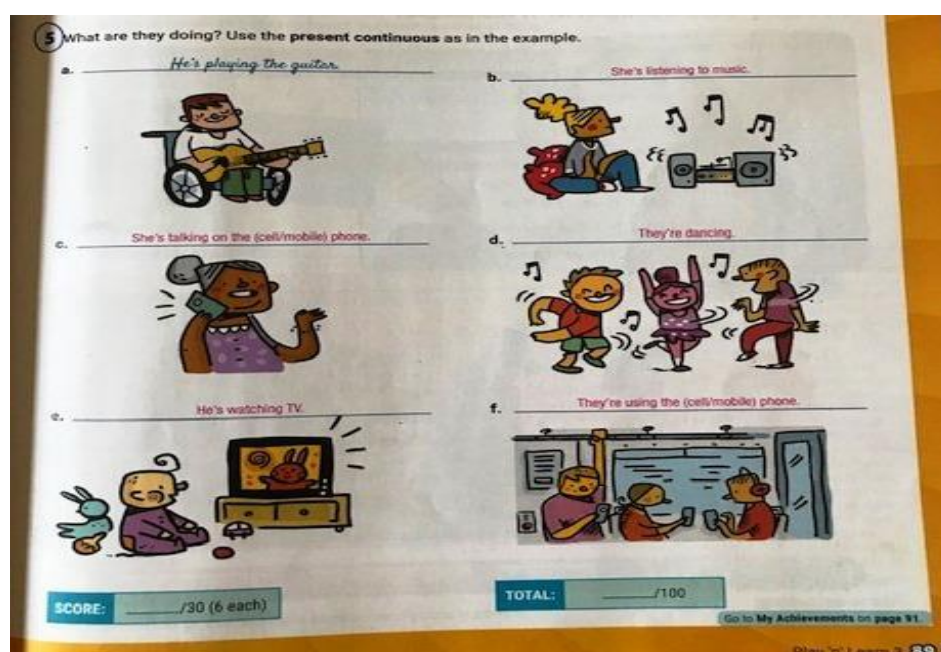
Por esses aspectos, criamos uma espécie de roteiro para melhor observar o fenômeno investigado, no nosso caso a TL. A entrevista toma por base as seguintes questões disparadoras sobre a TL como pedagogia: (i) em qual momento da aula aparece mais língua materna e/ou língua adicional?; (ii) quando os professores verificam o conteúdo, aparece mais português ou inglês?; (iii) qual língua os alunos usam para responder as perguntas?

Compreendemos que a observação não é um processo natural, por esse motivo notamos que as duas primeiras semanas foram desconfortáveis para os alunos e os professores. Parecia que a aula não estava fluindo bem. Na terceira semana, detectamos que a TL geralmente ocorre quando os professores estão corrigindo as atividades e/ou na retomada de conteúdo gramatical.

Observamos a seguir uma das ocorrências de TL. Esse evento aconteceu em uma correção de atividade do livro *English Play*, Unidade 6, cujo tema era “*What are they doing?*”. Ao descrever o processo de correção dessa atividade, identificamos algo significativo em relação ao recurso de criatividade descrito na teoria sobre a pedagogia TL, visto que a criação do aluno dá sentido ao seu aprendizado. Voltamos a nossa atenção para o momento da fala do estudante: “Professora, nesta figura tem os personagens cantando e dançando, então eu respondi *They are dancing and singing*”. Com o livro aberto possivelmente na página da atividade, a professora responde ao aluno: “Deixa apenas *They are dancing*”⁴².

Na Figura 3, reproduzimos a atividade do livro.

Figura 3 - Atividade sobre o conteúdo gramatical *present continuous*



Fonte: Livro *English Play*, 6º ano, FTD (2019).

Do nosso ponto de vista, a professora não deixou a criatividade do aluno aflorar, contrariando um dos pontos-chave da pedagogia TL. A professora age como monitora e reguladora do fenômeno na sala de aula, impedindo que aconteça o que García *et al.* (2019) chamam de *translanguaging corriente*, ou

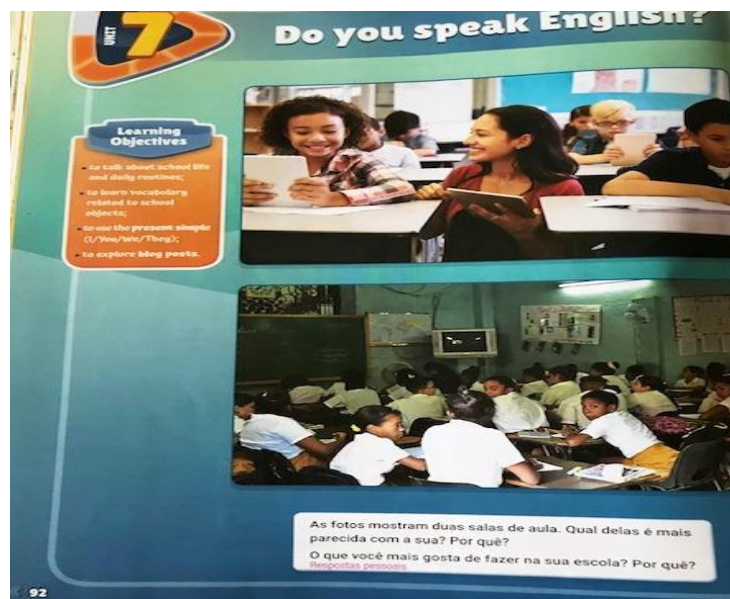
⁴² Esse dado foi gerado em: 21/10/2020. Mais detalhes no Apêndice C desta dissertação.

seja, quando ela flui de forma dinâmica e contínua nos emergentes bilíngues ao usarem todo o repertório linguístico.

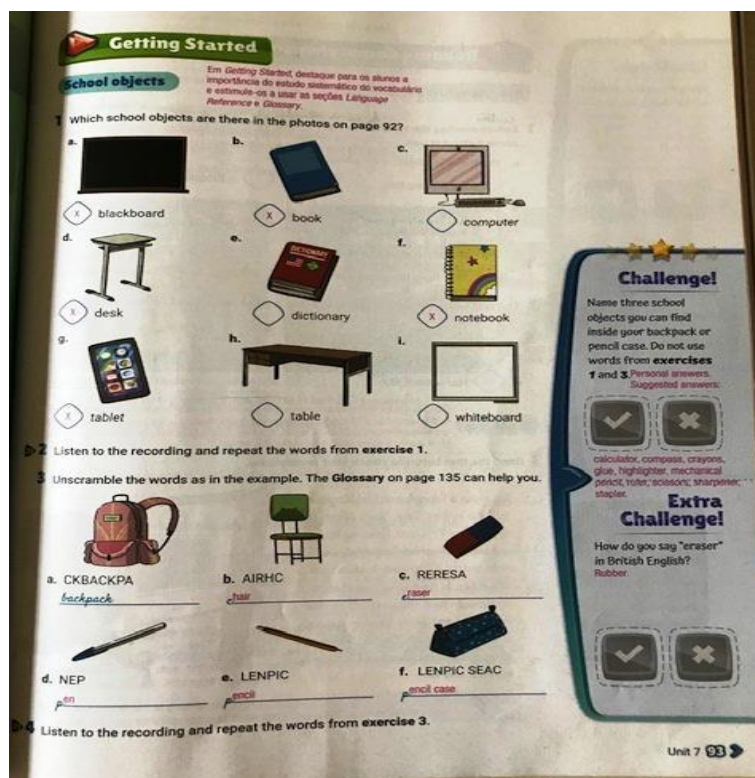
Na quarta semana, a professora inicia um novo conteúdo. Para fazer a introdução da Unidade 7, a professora trouxe vários nomes de objetos escolares em inglês em pequenos recortes de papel e os distribuiu para os alunos na sala. Em seguida, ela pediu para que os alunos lessem as palavras em inglês e desenhassem no caderno o significado correspondente da frase. Para os alunos que assistiam à aula no sistema remoto, o comando foi outro: eles deveriam observar os objetos escolares da página 92 do livro e desenhar no caderno. Assim que todos terminam, ela foi perguntando a cada aluno o que eles tinham desenhado e o significado da palavra em inglês que eles tinham em mãos. Nessa dinâmica, após concluir a atividade, um aluno disse para a professora “*I finishei*”, e a professora, retruca assustada “*Finishei?!⁴³*”

Nesse contexto, observamos que o aluno utiliza a TL como uma estratégia de andamento (GARCÍA E WEI, 2015), recorrendo ao seu repertório linguístico de língua portuguesa da estrutura do verbo *terminar*, que, no passado, seria *terminei*. Ocorre que, pela reação da professora, depreendemos que essa não é uma estratégia de aprendizagem reconhecidamente válida, uma vez que, ao invés de estimular o uso do repertório conhecido, ela, de alguma forma, repreende o aluno. Nas Figuras 4 e 5, podemos observar a introdução e a atividade da Unidade 7.

⁴³ Dado gerado em: 04/11/2020. Para mais detalhe, observe o Apêndice C desta dissertação.

Figura 4 - Unidade 7 - *Do you speak English?*

Fonte: Livro *English Play*, 6º ano, FTD (2019).

Figura 5 - Atividade sobre o conteúdo gramatical *Simple present*

Fonte: Livro *English Play*, 6º ano, FTD (2019).

Na semana 5, a professora incentiva o uso do repertório em inglês em processo de tradução. A transcrição de parte da aula permite depreender que a professora recorre à língua materna para ratificar a pergunta feita em língua estrangeira⁴⁴.

Professora: Good morning, class!
 Alunos: Good morning, teacher!
 Professora: Are you ready? Vocês estão preparados?
 Aluno: Yes.
 Professora: Very good
 Professora: Então, hoje nós vamos falar sobre quê? Simple present ou presente simples, tá?
 Professora: Então, hoje nós vamos falar sobre simple present ou presente simples em português, tá!
 Professora: Então como o nome já diz, ele é um tempo verbal muito simples. E nós vamos trabalhar ele, no (...) ⁴⁵?
 Aluno: In the present.
 Professora: In the present, ok? No presente. Ele vai se apresentar de três formas pra gente, tá?
 Professora: Afirmativa, negativa e interrogativa. Porém, hoje nós vamos estudar somente a forma afirmativa.
 Professora: Por exemplo eu digo: I LIKE RED ROSE, I LIKE ROSE, I LIKE CHOCOLATE. Tudo está no presente simples.
 Professora: Eu gosto de rosa vermelha, eu gosto de rosas, eu gosto de chocolate. [...]

Já na semana 6, no recorte transcrito a seguir, observamos como foi feita a correção de uma das aulas. A professora utiliza muito a correção explícita, indicando o erro do aluno e corrigindo-o imediatamente, como podemos observar ao final do trecho⁴⁶.

Alunos: What time do you usually wake up on the weekend?
 Aluna: I usually wake seven on the weekend
 Professora. Ok! Vamos lá. Rafael. Faz as perguntas da letra A e B e, a Carol vai responder, tá bom, Carol? Vamos lá. Não precisa ficar nervoso não.
 Rafael: What is your favorite school subject?
 Carol: My favorite school subject is math.
 Rafael: When do you study English?
 Carol: (?)
 [...]
 Aluna: How often do you wake up early? (irly, tentando reproduzir o som da fala da aluna).
 Professora: /'3r-li/. (Corrige imediatamente).

Essa forma de correção é classificada como “*feedback* corretivo” (LYSTER, RANTA, 1997), o que, segundo Lima (2006), conforme acontece, cria condições

⁴⁴ Dado gerado em: 11/11/2020. Para mais detalhes da transcrição veja o Apêndice C.

⁴⁵ As convenções de transcrição estão no Apêndice D.

⁴⁶ Dado gerado em: 18/11/2020. Detalhe da transcrição no Apêndice C.

de interação em sala de aula e pode ser motivador, se o professor proporcionar um ambiente em que o aluno possa errar sem constrangimento.

Da sétima e última semana, transcrevemos o seguinte trecho:

Professora: Vocês vão prestar atenção também no sujeito. Se eu pergunto assim (.) É (...) does she like English? does she like English? Eu estou perguntando se ela gosta de inglês, não é isso? Então como vocês vão responder? Sim, ela gosta ou não. Então já mudou. Como é que vai ficar? Yes, she does.
 Alunos: Yes, she does.
 Professora: Ou, no she doesn't.
 Professora: Peguem o livro. Ah, não! Vamos continuar com o caderno pra gente treinar um pouquinho.

Nessa mesma aula, um aluno tenta mobilizar todo o seu repertório linguístico para fazer uma solicitação, à qual a professora não atende quando ele usa recursos do português. É uma estratégia de TL para atingir um objetivo, ou seja, o aluno espera alcançar sucesso na troca de uma língua pela outra.

Aluno: Tia, posso ir ao banheiro?
 Professora: Não! Ninguém vai sair
 Aluno: Can I go to the bathroom?
 Professora: Não. (copia atividade no quadro)

Constatamos, pelo trecho⁴⁷, que a professora tem uma visão de ensino de inglês mais como um treino do que prática social em sala de aula. Além disso, verificamos, ao final da observação das aulas do EF, que a língua materna é, no 6º ano, utilizada tanto nas explicações de assuntos relacionados à gramática quanto nas orientações para execução das atividades.

Seguindo para as observações do EM, notamos que, assim como a professora do 6º ano, o professor da 1ª série também usa a língua materna para explicar o conteúdo gramatical, corroborando a recomendação de Macaro (2001), segundo a qual o uso de língua materna nas instruções de língua adicional cria uma relação harmoniosa entre professor e aluno no aprendizado da língua.

Na segunda semana de anotações e apontamentos, atentamos para o seguinte momento da aula: o professor explicou todo o conteúdo em português, tomando como base algumas formas e significados de uso do português. Após a explicação, o professor foi falando frases em inglês e pedindo para os alunos repetirem. Em seguida, o professor escreveu uma frase em português no quadro

⁴⁷ Dado gerado em: 25/11/2020. Transcrição no Apêndice C.

branco e pediu para os alunos responderem no caderno, em seguida solicitou voluntariamente que alguns alunos respondessem cada frase no quadro. O professor sempre dava duas opções de respostas das frases em inglês para reforçar a confiança dos alunos quando eles fugiam de alguma regra gramatical na frase, mas nunca dizia que o aluno estava errado. Vale ressaltar também que o professor é estudante de alemão e, portanto, usa repertórios do alemão, o que, de alguma forma, pode ser entendido como uma forma de TL para aprimorar o ensino.⁴⁸

No que se refere aos alunos, percebemos que TL costuma acontecer na execução das atividades. Ao longo das quatro semanas de observações, percebemos que o *talking time* (tempo de fala) do professor manteve-se sempre maior que o dos alunos e que, por isso, os alunos praticamente não falavam. Nossa impressão é a de que, por estarem sendo observados, os alunos não se sentiam confortáveis, ficavam retraídos, apenas ouvindo e fazendo anotações das aulas no caderno⁴⁹.

Vale ressaltar, que, nas semanas 3 e 4, em que o professor abordou o tema gramatical prefixo e sufixo, contemplamos um evento importante no que se refere ao ensino de línguas. Observamos que o professor interrompe a aula para explicar o som das vogais em inglês, visto que um aluno não tinha conhecimento. Essa atitude demonstra ser sensível às necessidades dos alunos e manifestar apreço pelos seus alunos, o que torna o aprendizado mais efetivo e corrobora o que diz Lorandi (2020), segundo a qual reforça que, ao se aproximar do aluno, observar suas necessidades e se adaptar a elas, o professor demonstra que está preocupado em oferecer um aprendizado mais efetivo para seus discentes. Vejamos a seguir um trecho gerado na semana 4⁵⁰:

Professor: (MES), não é (MIS, não) para ser “mis” nós tínhamos que ter ÊÊ, tipo *week*, semana, profundidade, *deep*. Existe muita dificuldade é (...) na hora de aprender alguns termos em inglês, exatamente por causa dessa falta de lógica, né? O inglês ele (.), durante muitos séculos usavam só palavra e não escrita, quando passou para a escrita ela veio toda incorreta. A escrita não refletia a pronúncia, tipo o francês, algumas

⁴⁸ Dado gerado em: 30/11/2020.

⁴⁹ Ressaltamos que, devido a alguns entraves possíveis a qualquer pesquisa de campo, as demais perguntas foram respondidas por meio das narrativas dos alunos. Em virtude de os alunos ficarem 30 dias praticamente sem aulas de inglês, houve uma pobreza de detalhes no que diz respeito ao diário de campo da pesquisadora durante as observações das aulas da 1ª série do EM.

⁵⁰ Dado gerado em: 16/12/2020.

vezes temos é (...) algumas regrinhas de pronúncia (?). Vocês se lembram das vogais em inglês? (?) o som das vogais de A a U, como é que é?

Alunos: eɪ

Professor: /eɪ/ /i/

Aluno: /ai/

Professor: /ai/ /oʊ/

Alunos: /ju/

Professor: Repitam

Alunos: /eɪ/ /i/ /oʊ/ /ju/

Professor: Vocês sabem como faz pra ler esses sons adequadamente, pronunciar?

Alunos: Não sei.

Professor: Bom! Uma das dicas é você observar se a palavra (?) o verbo, ou o substantivo terminam com consoante + E. Consoante +E, se for (?) (.).

Professor: Então, exemplo. Eu sei que foge um pouco do assunto, mas... vocês estão com dificuldade. Oh! Prestem atenção. (professor vai para o quadro escrever e explicar)

Professor: Vogal A. Exemplos MAKE, TALE, TAKE, MATE, LATE.

Professor: Como pronúncia? Vamos lá. (aponta para as palavras)

Alunos: /meɪk/ /teɪli/

Professor: Não é /teɪli/ não. Esse “ê” não é pronunciado não, só escrito. O correto é /teɪl/. Em todas essas palavras nós temos o fonema oficial “a” /eɪ/, make, take, late, mate, por quê? Porque temos uma consoante e o “ê”, é isso que faz com o som seja respeitado vamos dizer assim.

Professor: E com o “E”, não é difícil, mas nós...

Alunos: Professor? Mas, e o HAVE

Professor: O HAVE é exceção. Essa foi boa, o HAVE é exceção. (risos)

Professor: THESE, SCENE. Vou colocar só duas palavras aqui.

Professor: (Explica o som). Oh! /i/, essa palavra aqui (THESE) que é pronunciada (this) e o a palavra THIS, é pronunciada (/ðɪs/), this boy, these boys, o these é pronunciado assim (/ðɪz/).

Professor: Agora com “I”, fica mais fácil. Nós temos é ... LIKE, LIFE, WIFE, KNIFE. (Pronuncia todas as palavras junto com os alunos).

Alunos: /naɪf/

Professor: Esse “K”, não é pronunciado antes de “N”, só escrito, mas não pronuncia.

Professor: E o “O” ou “Ô”. NOTE, VOTE. Como é que ler?

Professor e alunos: /noʊt/ e /voʊt/

Professor: E o “U”. USE, EXCUSE. Leiam. /juːz/, /ɪk'skjuːz/ (professor repete a pronúncia)

Professor: Leiam por favor. (Alunos repetem todos os exemplos junto com o professor). [...]

Passando por esse breve resumo das observações de campo, exibiremos as narrativas dos aprendizes e dos professores. Após feita a leitura de todas as entrevistas, identificamos núcleos. A partir desses núcleos, estruturamos os dados, mediante categorias. Essas categorias são guiadas conforme o referencial teórico desta dissertação, quais sejam: uso de L1 e L2, TL, crenças e colonização/descolonização.

Quando perguntados (i) *Se você pudesse usar língua portuguesa para fazer perguntas e para interagir, você acha que iria aprender mais ou menos?*, (ii) *Você*

acha que isso impacta na sua aprendizagem ou não?, (iii) *Você acha que só falar em inglês é o melhor para aprender essa língua?*, os estudantes relatam a importância de L1 e L2 para melhor engajamento da aprendizagem em sala de aula, o que focaliza nossa primeira categoria: **o uso de L1 e L2**.

Não, eu não acho que impacta. Eu acho que é até melhor porque às vezes é [...] ela (professora) pode falar alguma coisa em inglês e aí a gente pode não entender. Tem que formar em português aí sim vai dar de entender. (Entrevista, Daniel. Dado gerado em: 03/12/2020)

Eu acho que em língua portuguesa eu iria aprender mais, porque como eu ainda não aprendi muito sobre inglês e tal. No português ficaria bem mais fácil para mim aprender inglês e entender o que a professora está falando. (Entrevista, Coalex. Dado gerado em: 27/11/2020)

Eu não acho que seja só em inglês que esse diálogo deve acontecer, eu acho que o português é, sim, essencial para gente poder aprender a gramática inglesa. (Entrevista, Ellen. Dado gerado em: 01/12/2020)

[...] é procurar a tradução, então eu acho que é [...] para ter uma melhor prática tem que colocar o inglês e o português um do lado do outro até pegar a prática e tudo e, principalmente porque quando você tem uma maior prática você é [...] já não vai precisar pensar em português para depois saber, não [...] está falando isso aqui, entendeu? Então, eu acho que no início a gente tem que “casar”, vamos dizer assim o português com o inglês. (Entrevista, Aurora. Dado gerado em: 03/12/2020)

Em relação ao uso da L1 e L2 em sala de aula, a professora Maria Alice se mostra favorável a essa combinação, visto que ela percebe os diferentes níveis dos seus alunos. Ao relatar a heterogeneidade da turma, ela compreende que a sala de aula é um ambiente dinâmico e que, para o aprendizado acontecer, é importante haver diferentes tipos de interação professor-aluno, aluno-aluno ou aluno-professor. A professora incentiva a utilização das duas línguas — materna e adicional —, corroborando a ideia de Long (1996) de que a interação é uma forma de os estudantes compreenderem como o aprendizado está acontecendo. Leiamos o depoimento da professora.

[...] nós trabalhamos no ensino regular com uma turma muito mista, tem aqueles alunos que se sobressaem como você pôde perceber nas observações, mas tem aqueles alunos que eles não estão compreendendo nada, nada, nada que o professor está falando, então eu prefiro utilizar o português para explicar, para comentar alguma coisa [...] (Entrevista, professora Maria Alice. Dado gerado em: 01/12/2020)

Podemos constatar que o relato se sustenta teoricamente no posicionamento de Harbord (1992), no sentido de que a comunicação mediada por língua materna na sala de aula auxilia o aprendizado efetivo e eficaz, melhorando o processo sociocomunicacional, pois expande a exposição dos alunos. Ou seja, quando o professor impulsiona essa prática, os estudantes tendem a perder o medo de se comunicar usando seus conhecimentos primários da língua adicional. Nesse sentido, tanto a aluna Ellen quanto a aluna Aurora reconhecem a importância da língua materna como base para a língua adicional, no que tange à gramática.

Compreendemos que, na fase inicial de aprendizado de uma língua adicional, os estudantes necessitam utilizar a língua materna; todavia, comandos e frases soltas aparentemente facilitam a explicação do professor, mas não potencializam o aprendizado. Os participantes Pedro e Ellen percebem essa prática, quando revelam a predominância da língua adicional. A fala de Pedro coloca em questionamento o propósito do ensino da língua, uma vez que dificilmente pode-se aprender um idioma sem que o aluno tenha contato com ele.

[...] quando ela (Teacher) quer falar algo muito grande (resposta longa), ela fala em português, mas quando é só uma pequena frase ou só duas, ou uma palavra assim, é em inglês. (Entrevista, Pedro. Dado gerado em: 26/11/2020)

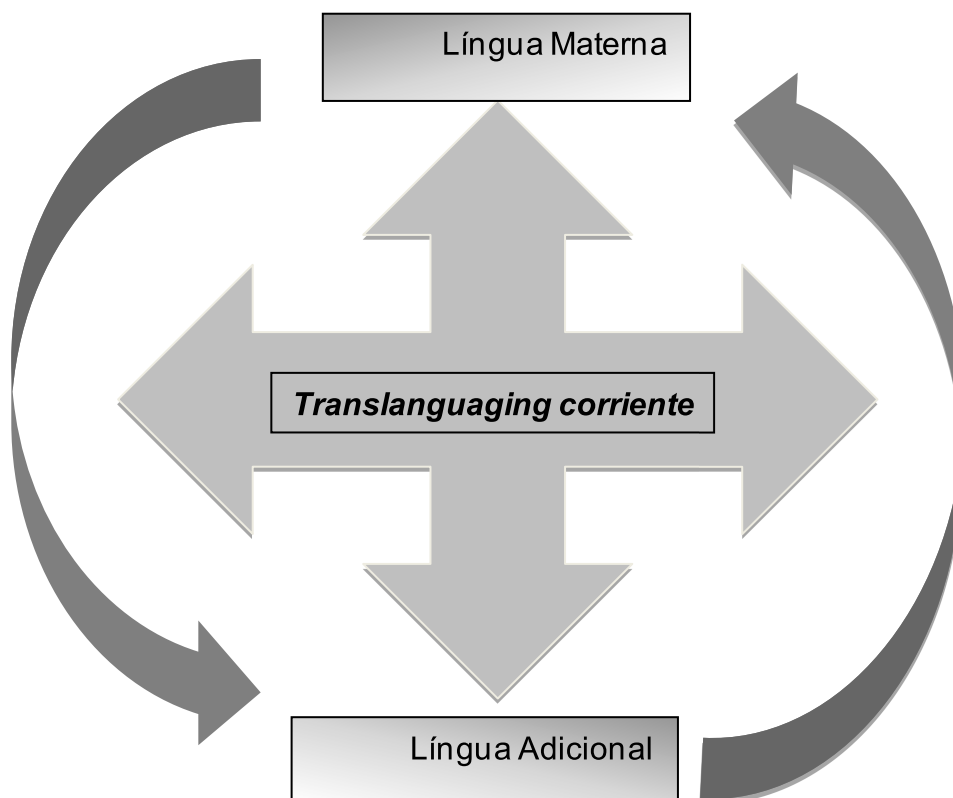
[...] o nosso professor, ele dá muitos exemplos de inglês e em português, tipo o que se parece e meio que tipo ajudam a gente a aprender melhor e assimilar melhor e a comparar essas duas línguas. (Entrevista, Ellen. Dado gerado em: 01/12/2020)

No que se refere ao EM, com o relato da aluna Ellen, o uso da língua materna é um recurso para a estruturação do aprendizado, mobilizando, assim, elementos linguísticos, visto que, segundo Richards, Platt e Werber (1985), desenvolver a compreensão é ampliar competência comunicativa e ser capaz de manusear elementos gramaticais, conhecer e entender regras de fala, adquirir vocabulário e saber usar a língua em qualquer situação de comunicação.

Antes de apresentar os dados sobre TL, lembrando que, no âmbito dessa pedagogia, o professor é componente essencial para desenvolver em sala de aula práticas que mobilizem recursos da língua materna estrategicamente para acelerar a utilização do repertório linguístico dos alunos. Nesse sentido, García *et al.* (2019) definem essa estratégia como *translanguaging corriente*, visto que esse

recurso ocorre em dois fluxos: no fluxo 1, o aluno utiliza seu conhecimento tanto da língua materna quanto da língua adicional; no fluxo 2, o professor cria a dinâmica de como essas duas línguas vão interagir em sala de aula. Para melhor entendimento, a seguir, observamos a Figura 6.

Figura 6 - As duas dimensões da *translanguaging* em sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora com base em García *et al.* (2019, p. 25).

A Figura 6 pode ser usada como *design* para o professor utilizar atividades que envolvam os estudantes em um ambiente de prática significativa, no uso tanto de língua materna quanto de língua adicional, uma vez que se faz necessário preparar o docente para ser professor bilíngue. Perante o exposto, observamos alguns relatos dos alunos entrevistados quanto à questão: *com qual língua você se sente mais confortável para se comunicar ou fazer perguntas em sala de aula de língua inglesa?*

É inglês. Depende, né! Porque quando eu vou falar com algum amigo meu que eu sei que não entende muito bem inglês, eu falo em português, mas quando eu vou falar diretamente com a teacher ou com um amigo meu que eu sei que sabe inglês, como por exemplo o Coalex, assim! Eu falo com eles em inglês. (?) (Entrevista, Pedro. Dado gerado em: 26/11/2020)

English. In class of English because it in English. (Entrevista, Coalex. 27/11/2020)

Eu me sinto mais seguro com a língua portuguesa, que eu tenho mais experiência. (Entrevista, Daniel. Dado gerado em: 03/12/2020) (?)

Nos três depoimentos, observamos a ocorrência de TL. Pedro e usam a língua adicional facilmente e mobilizam seus repertórios linguísticos, o que nos permite afirmar que eles se sentem confortáveis e familiarizados com a interação entre as línguas nomeadas. Nesse sentido, os estudantes entendem que a sala de aula é um ambiente em que se pode utilizar as práticas de linguagem livremente. No caso de Daniel, que demonstra um nível diferente de bilinguismo emergente até o momento da entrevista, ele declara que prefere empregar seus conhecimentos da língua materna como suporte para expandir o aprendizado de inglês.

A TL no ensino de língua adicional envolve professor e aluno em um coaprendizado, que é formado, principalmente, pela interação entre esses dois elementos (professor-aluno). Nesse sentido, podemos verificar os relatos quando perguntados “*Você tem atividades de escrita ou fala em L2? Quais?*”.

Às vezes ela faz uma de *listening*, às vezes oral, ORAL, né! (falou com a pronúncia em inglês) e a maioria das vezes é *writing*.” [...] (Entrevista, Coalex. Dado gerado em: 27/11/2020)

[...] tipo eu e minha amiga estudamos inglês e, eu e ela fazemos isso às vezes reproduzir conversas que a gente já montou para vê o que acontece [...]

[...] eu vou escrevendo ela num caderno até eu começar a assimilar e eu também colo post-it, tipo quando eu não sei o nome de um objeto e exatamente eu tenho um pincel aqui no meu quarto e coloquei para me lembrar de um outro nome em coreano [...] (Entrevista, Ellen. Dado gerado em: 01/12/2020)

Não [...] às vezes a gente faz direcionado pela professora e às vezes nós mesmo fazemos. (Entrevista, Daniel. Dado gerado em: 03/12/2020)

De acordo com os depoimentos dos aprendizes, constatamos que a sala de aula tem sido um espaço democrático, em que os professores se engajam em

uma produção de conhecimento significativo, pois há um estímulo à interação entre os alunos com a língua adicional. Essa constatação pode ser depreendida na fala da Ellen, que, com base no que tem aprendido em sala de aula sobre o poder de trabalhar colaborativamente, utiliza o repertório construído com práticas de linguagem e usa o conhecimento em inglês para auxiliar no aprendizado de coreano. Além disso, esses conhecimentos estimulam a prática da língua adicional fora do ambiente escolar, pois, juntamente com uma amiga, criam diálogos como forma de regular o aprendizado das duas. Esse depoimento rememora o ensinamento de García *et al.* (2019): quando o professor usa em sala de aula a língua materna, ele facilita o aprendizado da língua adicional e fortalece as práticas bilíngues.

Ademais, podemos observar situações semelhantes em outras declarações de alunas:

[...] Eu acho que, quando o professor estiver falando sobre gramática inglesa ou sobre algumas palavras específicas ele fala em português com a gente, porque alguns termos específicos que a gente não consegue entender. (Entrevista, Ellen. Dado gerado em: 01/12/2020)

[...] A gente primeiro tem que ter esse contato do inglês com o português para depois pensar mais no inglês. E aí quando fizer uma pergunta já sabe o que se está passando e responder logo e assim sucessivamente. [...] (Entrevista, Aurora. Dado gerado em: 03/12/2020)

Conforme exposto, o depoimento das duas alunas reflete a importância da TL no andamento no processo de aprendizagem da língua adicional. Essa visão, no entanto, não é consensual entre os alunos, como se vê nos recortes a seguir.

Por exemplo, ele quando chega na sala, ele geralmente fala logo em inglês com a gente, né! Então... ele faz uma pergunta pra gente e aí a gente responde. [...] e, questão da escrita é... passar uma atividade pra gente no quadro e depois do conteúdo e tudo ou traduzir o texto essas coisas [...] (Entrevista, Aurora. Dado gerado em: 03/12/2020)

De fala eu me proponho a criar diálogos, por exemplo eu tem um amigo que faz um curso de inglês, e eu fazia outro, e a gente se propunha a fazer diálogos para treinar conversação e, em questão escrita, muitas vezes eu pego o livro didático da escola, assim descompromissado e respondo apenas para treinar a escrita e, da minha parte, é um ponto que, se eu não ficar treinando, eu desaprendo um pouco. (Entrevista, Marcos. Dado gerado em: 08/12/2020)

A aluna Aurora entende por atividade de escrita um exercício mecânico de tradução de um texto ou de respostas de atividades do livro e caderno. O aluno Marcos interage por meio da oralidade em atividades extraclasse e também considera as atividades de escrita uma prática mecânica, de responder os exercícios do livro, e não uma produção autêntica pela qual os aprendizes interagem, o que coincide com o relato da Aurora.

A fala dos dois alunos vai de encontro com os objetivos propostos por Wenger (1990), García (2013) e Sembiante (2015), que argumentam que a tradução empregada com objetivo em sala de aula tem a função estratégica de alavancar a proficiência bilíngue e fornecer artefatos cognitivos para os aprendizes significarem suas práticas de linguagem. Na mesma esteira de pensamento, Canagarajah (2013) afirma que a competência TL não é construída apenas com uso da gramática, mas pela *performance* do aluno. Ocorre que, embora haja um trabalho colaborativo, percebemos que, na escola investigada, o ensino de língua adicional é baseado apenas em perguntas e respostas, uma vez que os alunos não são familiarizados com os vários gêneros textuais.

Passamos agora à análise da categoria **crenças**. Segundo Barcelos (2006), as crenças são sociais, complexas e dinâmicas, por isso é importante conhecer as crenças que circundam o dia a dia, tanto dos alunos quanto dos professores. Nas entrevistas, identificamos alguns desses sistemas de crenças (a aula é *teacher centered*, a sala de aula não é lugar para falar inglês, na escola de idiomas se aprende inglês mais rápido, o nativo da língua fala melhor). Leiamos os relatos dos participantes.

[...] quando eu começo a falar a frase em inglês e erro alguma coisa, a *teacher* me corrige e, se eu começo a falar a frase em português, eu sinto que eu perco uma chance de melhorar meu diálogo [...] (Entrevista, Pedro. Dado gerado em: 26/11/2020)

[...] a pessoa quando fala em inglês, acho que ela tá querendo chamar atenção assim no meio da aula [...] (Entrevista, Pedro. Dado gerado em: 26/11/2020)

O aluno considera que, se não houver a intervenção do professor, não se pode aprender. Dessa forma, constatamos a crença da sala de aula *teacher centered*, o professor como aquele que corrige, faz intervenção. Constatamos na fala de Pedro que a sala de aula não é o ambiente para a prática de língua

inglesa. A despeito das razões que levam o aluno a conceber essa crença, entendemos que ela dificulta o trabalho da docência, uma vez que aparentemente o professor investe tempo e planejamento para construir um ambiente cuja finalidade não é reconhecida pelo público.

[...] É... às vezes eu confundo e uso inglês. Por exemplo, CAN I GO TO THE BATHROOM? [...]

[...] TEACHER ME EXPLICA ISSO AÍ! TEACHER, para a professora de matemática, ciências... às vezes eu confundo e aí tenho que falar o CERTO [...] (Entrevista, Coalex. Dado gerado em: 27/11/2020)

[...] eu acho, na minha opinião, que eu vejo eu sou o que mais fala em inglês na nossa sala porque eu faço curso e tal e aprendo mais rápido. [...] (Entrevista, Coalex. Dado gerado em: 27/11/2020)

[...] na escola de idioma eu uso mais inglês. Porque na escola a gente tem poucos horários de inglês, tem história, geografia, matemática etc. e alguns horários de inglês, uma vez na semana e já na escola de inglês a gente tem voltado SOMENTE para o inglês. (Entrevista, Pedro. Dado gerado em: 26/11/2020)

O aluno Coalex utiliza o inglês na escola mesmo fora das aulas de língua inglesa. Essa atitude contraria a percepção do aluno Pedro, que considera a aula de inglês um espaço não propício para o inglês. Para Coalex, aparentemente o problema é falar uma língua que não é compreendida pelo interlocutor, e não o fato de usá-la, como vê o aluno Pedro. Em razão da crença, Pedro tem direcionado o seu aprendizado de maneira negativa, já que ele não vê a sala de aula como espaço para falar inglês, corroborando o pensamento de Garbuio (2006), quando relata que o sistema de crenças embasa os valores dos envolvidos no ensino e na aprendizagem de L2. Ressaltamos que, na mesma sala observada, aparecem duas crenças totalmente diferentes, reforçando a ideia de que as crenças estão diretamente relacionadas às experiências individuais.

Mediante o relato dos alunos, fica clara a crença da eficácia da escola de idiomas como o lugar mais propício para aprender inglês. Nesse sentido, Coalex se considera apto a falar inglês na sala de aula somente porque faz curso de inglês. Pedro não menciona a sala de aula regular, mas declara que o ensino de inglês é melhor na escola de idiomas do que na escola regular, pelos seguintes fatores: baixa carga horária e presença de outras disciplinas na grade. Esses dois fatores, inexistentes nas escolas de idiomas, dificultariam o aprendizado de língua inglesa na escola regular. Esses fatores estão alinhados com aqueles registrados nos estudos de Cox e Assis-Peterson (2008).

Para muitos, o ensino de inglês não tem ligação com a utilização da língua como prática de agir no mundo por meio da comunicação eficaz, mas apenas como uma obrigação de aquisição de conteúdo gramatical para eventuais provas, como se observa nas palavras da aluna Aurora:

É! Como eu posso dizer...quando tem uma prova, a gente não pensa muito assim... nossa! Eu vou aprender isso porque futuramente eu quero viajar, não! Futuramente, eu quero aprender esse idioma ou futuramente eu quero entrar no mercado de trabalho, não! A gente faz isso mais por questão da prova, porque de mês em mês a gente tem uma prova, então eles têm que dar um conteúdo e a gente tem a obrigação de entender esse conteúdo e, é isso... não tem essa questão de levar para a vida, sabe?! [...]

[...] Então, nesse aspecto eu acho que o cursinho (escola de idioma), ele coloca bastante a questão da fala né, e também da escrita [...]
(Entrevista, Aurora. Dado gerado em: 03/12/2020)

Na visão da aluna, a escola regular trabalha o ensino de língua adicional apenas como um apêndice curricular gramatical. Aurora afirma ainda que, no curso de idiomas, praticam-se as habilidades produtivas, como *speaking* e *writing*. No ponto de vista da aluna, a escola regular tem proporcionado uma aprendizagem baseada em um aglomerado de informações gramaticais sem muito efeito, em virtude da falta de atividades de produção oral e escrita em sala de aula. O posicionamento da aluna encontra guarida teórica em Van Lier (2004), segundo o qual o sucesso na aprendizagem de línguas não é o acúmulo de conteúdo, mas um ambiente que propicie aos aprendizes a oportunidade de interagir nessa língua. Em consonância ao relato da aluna Aurora, Marcos também vê a escola de idiomas como o lugar ideal para aprender inglês. Leiamos seu relato.

No ano passado eu estudava, ano passado eu fiz um curso foi muito bom, eu consegui melhorar muito em oralidade, eu também usufruir de coisas novas, de ferramenta de ensino digitais, o que foi muito bom para mim na época, eu gostei muito, sinceramente, eu queria até voltar. Porque eu era um aluno muito mediano, eu ficava muito no 7, 8, 8, 7 e eu pensei ok! Vamos ver uma nova didática, vamos tentar melhorar essas notas e acabou que esse incentivo foi uma ideia muito boa. Por causa desse incentivo eu acabei tendo uma experiência muito boa.

[...] Essa escola em específica (escola de idioma), elas avaliam várias coisas ao mesmo tempo. Elas avaliam a minha capacidade de falar inglês, seja com o professor ou com os colegas em sala e, tanto que para isso uma das provas. São três provas que a gente faz, uma das provas é justamente é para eu criar um diálogo, o professor pega, tem todo o material dele e então nos direciona para conversar com o outro colega e acaba que esse incentivo melhorou muito minha conversa. (Entrevista, Marcos. Dado gerado em: 08/12/2020)

Para Marcos, a escola de idiomas foi fator primordial para que ele deixasse de ser um aluno razoável, pois, devido às práticas de oralidade e aos outros recursos proporcionados pelo centro de idiomas, foi possível o efetivo envolvimento no aprendizado da língua de forma dinâmica e ativa. Com riqueza de detalhes, o aluno explica por que esse centro de idiomas fez o diferencial, a escola de idiomas tornou-se mais favorável para o aprendizado devido às diferentes formas de avaliação, incluindo as diferentes habilidades, do estímulo à interação, do material direcionado à interação oral. Retomando a noção de Stephens *et al.* (2010), podemos afirmar que, no caso do aluno Marcos, o aprendizado foi testado, visto que, em todo seu relato, ele reconhece que, por meio da escola de idiomas, entendeu o quanto é importante falar inglês.

Diferentemente de Marcos e Aurora, Ellen demonstra uma visão diferente, rompendo com a crença de que só se aprende inglês na escola de idiomas.

Não estudo presencialmente. Eu estudo virtualmente e estudo inglês na escola regular particular onde a gente estuda todas as outras matérias. Porque eu acho que é onde eu tenho mais tempo e eu me sinto confortável e eu não preciso me locomover para outro lugar e também sempre bom a gente aprender uma outra coisa. (Entrevista, Ellen. Dado gerado em: 01/12/2020)

Para Ellen, o fato de poder aprender inglês em um ambiente virtual se torna mais cômodo e agradável, pois ela pode controlar o tempo de exposição e interação nessa língua. A percepção da autonomia como fator de influência para o aprendizado está alinhada ao pensamento de Barcelos (2008), segundo o qual a interação e os ajustes que os aprendizes fazem com o seu próprio aprendizado o tornam mais consciente de suas potencialidades. Para a autora, o sistema de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas pode ser também definido como uma forma de pensamento, construção da realidade e uma forma de ver o mundo ao seu redor (BARCELOS, 2006).

A respeito das construções da realidade e pensamento sobre ensino de línguas, alguns entrevistados deixaram transparecer que o melhor inglês é aquele falado por nativo.

[...] Rapaz... o inglês melhor eu acho que é aquele país que a língua materna é a língua inglesa aí, tipo os americanos... os americanos devem

ser... pois como a língua inglesa é a língua original deles eles vão ser melhor [...]

[...] Porque é a língua de origem dele e, desde pequeno, desde que nasceram eles vêm ali tendo contato com aquela língua, não vem de contato com outra língua, não tem? [...]

[...] O inglês é... vamos se dizer que... o americano.

[...] eu estava em São Luís na casa da minha tia e aí nós estávamos brincando de jogar bola eu e o meu primo. E aí apareceu um homem que mora em frente na casa vizinha, esse cara era de um país aí [...]
(Entrevista, Daniel. Dado gerado em: 03/12/2020)

[...] por exemplo alguma fala de um personagem em inglês e aí você tenta reproduzir, tentar fazer o mesmo que o outro [...] (Entrevista, Aurora. Dado gerado em: 03/12/2020)

Eu acho que nos ESTADOS UNIDOS, INGLATERRA e no CANADÁ mesmo que o sotaque seja diferente, mas eu acho eles falam melhor porque é a língua nativa, né [...] (Entrevista, Coalex. Dado gerado em: 27/11/2020)

Nas declarações de Daniel, Aurora e Coalex, observamos a valorização do nativo americano. Nesse sentido, a fala do Daniel certifica a investigação de Vieira-Abrahão (2004), quando afirma que as crenças trazem valores e pressupostos para a sala de aula. Daniel refere-se à localidade de origem do estrangeiro como “país aí”, o que é diferente das designações anteriores, mencionando precisamente “Estados Unidos”. Entendemos que, caso este fosse o país de origem da pessoa em questão, ele não hesitaria em categorizá-la como “americana”. Para além de falta de proficiência linguística, também influenciou a interação o fato de o aluno julgar que não se tratava de um nativo americano, ou seja, que não era o que ele avalia como “falante ideal”. Essa valorização do falante nativo identificada na fala de Daniel pode ter surgido em decorrência dos valores apresentados pela professora em sala de aula, como podemos observar na declaração da professora.

O americano. O livro sempre apresenta. Ele trabalha em algumas seções, principalmente no CHALLENGE e nos EXTRAS CHALLENGES é... diferenciações entre é... o inglês americano e o britânico, os alunos sempre perguntam: professora, qual é o inglês que a senhora tá usando? Eu sempre enfatizo que é o inglês americano. Eu acredito que para o objetivo da disciplina esses dois são o suficiente. (Entrevista, professora Maria Alice. Dado gerado em: 01/12/2020)

[...] Minha professora trabalha somente o inglês americano, mas o inglês britânico é só um pouco diferente, por exemplo WATER, eles falam WATAR (wɔ:.tər) (o aluno pronuncia enfatizando o sotaque britânico) [...]
(Entrevista, Coalex. Dado gerado em: 27/11/2020)

Com relação ao sotaque? Americano ou britânico? É... eu conheço só que é aquela história você consegue se adaptar mais a um sotaque que

outro, por exemplo, eu, quando assisto os filmes americanos, eu tenho maior facilidade com o esse sotaque do que com o inglês britânico, por exemplo eu estou assistindo agora HARRY POTTER, HARRY POTTER eu estou tentando entender ainda o inglês britânico, tentando associar... até porque o sotaque deles é bastante diferente é com relação ao inglês americano vamos dizer assim [...] (Entrevista, Aurora. Dado gerado em: 03/12/2020)

Podemos inferir que, pelo fato de a professora sempre declarar que ensina o inglês americano e de ela não referenciar as outras variantes dessa língua, o aluno postula seus valores e concepções positivos quanto à língua inglesa apenas ao se tratar do inglês americano. Avaliamos essa situação sustentados em Vieira-Abrahão (2004) e Barcelos (2004), segundo os quais as crenças que o professor evidencia em sala de aula atuam como lentes pelas quais os alunos interpretam as informações recebidas durante sua formação. A professora Maria Alice assume que não trabalha variedades linguísticas além da britânica e da americana, o que reforça o colonialismo em relação a essas duas culturas, sendo a cultura americana aquela que se sobressai em decorrência do uso do livro. Ratifica esse ponto o depoimento do aluno Coalex. As convicções da fala da professora e da aluna Aurora apontam para a valorização de um sistema de poder americano e britânico, que tem constituído as relações de poder que controlam a história da educação brasileira. Nesse sentido, Lopes *et al.* (2008) afirmam que a trajetória do ensino de línguas no Brasil padroniza direta ou indiretamente o falante nativo, o que pode ser percebido nos depoimentos apresentados.

Podemos confirmar a fala da professora sobre a seção mencionada do livro nas Figuras 7 e 8.



Fonte: Livro *English Play*, 6º ano, FTD (2019).

Passamos para nossa próxima categoria de análise: **colonialidade**.

[...] Assim, fazendo-os entender que tudo de mais novo e avançado no mundo é abordado inicialmente nesta língua, *et cetera*.

A variante americana mesmo, por ser a mais difundida [...] (Entrevista, professor R.N.D.J. Dado gerado em: 23/12/2020)

Na fala do professor, percebemos um forte colonialismo ao afirmar que tudo de mais novo e avançado está em língua inglesa. Essa afirmação nos leva a refletir sobre o que Lugones (2003) chama de colonização do poder, visto que o poder capitalista da modernidade controla a indústria do comércio, a indústria da educação e a indústria do trabalho. Esses setores estão, de alguma forma, interligados, e essa colonização do poder incorporou na sociedade identidades sociais e culturais nas quais as que mais se destacam e se expandem dentro do capitalismo ganham respeito. É nesse cenário que a língua inglesa aparece em vantagem.

Na tentativa de diminuir o colonialismo dentro da sala de aula, exercido pelo poder do professor, a aluna Aurora manifesta como gostaria que fossem as aulas de língua adicional:

“Eu levaria áudios, levaria é música ou até mesmo uma série. Até porque quando você tenta escutar uma música, assistir uma série de qualquer forma vão ter palavras que é... vão aparecer em outras músicas, em outros ambientes também [...] (Entrevista, Aurora. Dado gerado em: 03/12/2020)

Pela fala da aluna, percebemos que os estudantes não são expostos a outros recursos que melhorem a aprendizagem, somente ao livro didático. Dessa forma, percebemos um reflexo “colonizador”, uma vez que não há um incentivo às práticas multilíngues, ou seja, aquelas que, segundo Ruiz (1984), promovem as identidades bilíngues e dão voz a esses bilíngues e emergentes bilíngues, de forma que essa prática seja eficaz na promoção do ensino da L2.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de língua adicional requer um trabalho de coconstrução e, mesmo que seja um recurso importante, o livro didático não pode ser o único utilizado na sala. Para que essa coconstrução aconteça, é preciso que o processo de mediação seja integrado a outros materiais de fácil acesso e pertencentes ao contexto do aprendiz. Assim, a sala de aula passa a ser um ambiente socialmente estruturado, e o aprendizado, mais significativo e individualizado (LEFFA, 2001).

A escola, juntamente com o corpo docente, desempenha um papel importante na tentativa de neutralizar as práticas de colonização, pois o ambiente escolar é o espaço de diversos grupos linguísticos, culturais e éticos. Acreditamos que a sensibilidade em relação à diversidade cultural e linguística em sala de aula pode encorajar a enfraquecer a colonização e fortalecer o processo de descolonização, nossa última categoria de análise.

De acordo com Kumaravadivelu (2005), uma forma de descolonizar o ensino de línguas é começando pelos métodos e utilizando a língua como ferramenta para comunicação global. Para que isso aconteça, é necessário (re)pensar e refletir acerca dos materiais e sobre a pedagogia. Identificamos esses aspectos nas falas a seguir:

[...] o inglês é fundamental. Então! Se você escolhe o inglês ou se você escolhe o espanhol. Então o inglês, além de ajudar na hora da comunicação com pessoas de outros países em outros locais, você também consegue observar que ele também está incluído no mercado de trabalho, que é essencial para o mercado de trabalho. (Entrevista, Aurora. Dado gerado em: 03/12/2020)

[...] a gente vê tantas vezes que se torna uma PIADA (risos) ver esse mesmo assunto ao longo de tantos anos, por exemplo o VERBO TO BE a gente ver um pouco no 6º, 7º, 8º e no 9º, então é tão repetitivo algo tão simples. Pelo menos na minha opinião, isso meio que perde um pouco da estatificação crescente do conteúdo que vou estar aprendendo, agora que estou no ENSINO MÉDIO [...]

[...] eu quero muito me arriscar em uma área fora desse país, o inglês chegou a um ponto que é uma língua UNIVERSAL, se eu não souber o básico da conversação como que eu vou, por exemplo, é... tipo a gente não controla nossa vida, tipo eu posso estar aqui no Brasil e amanhã, por alguma situação, eu tenha que mudar para outro país não sei onde, se eu não souber o básico da conversação, como eu vou me virar [...]

(Entrevista, Marcos. Dado gerado em: 08/12/2020)

[...] O meu sonho é fazer um intercâmbio na Coreia e que, para meio iniciar o curso de coreano, você trabalhar lá, você tem que ter o inglês porque lá os jovens normalmente [...] se eles não falam o inglês, mas eles entendem e vão te ajudar nisso [...] (Entrevista, Ellen. Dado gerado em: 01/12/2020)

Na visão dos alunos, o ensino de inglês deve ser ferramenta de comunicação multilíngue, uma vez que a língua inglesa possibilita a comunicação em países onde ela não é a língua oficial. O aluno Marcos reforça a afirmativa de Kumaravadivelu (2005) com a crítica sobre a estrutura repetitiva do material didático. Percebemos, ainda, nas narrativas dos estudantes, uma identidade multilíngue ao declararem que, sabendo se comunicar em inglês, eles podem ser compreendidos em qualquer país. Dessa forma, a partir das narrativas dos alunos, podemos entender a descolonização como um processo que envolve esclarecimento sobre as ideologias dominantes, liberando espaço para práticas de multilinguismo já que essas práticas, segundo García (2009), são fluidas, flexivas e dinâmicas.

Assim, de modo geral, pelo observado, evidencia-se o seguinte: (i) a TL, quando usada pelo aluno, não é reconhecida pela professora como uma estratégia de aprendizagem legítima; (ii) o professor recorre à TL quando mobiliza conhecimentos linguísticos da língua materna e da língua alemã para explanar sobre os conteúdos; (iii) os alunos recorrem à TL e expressam a importância da valorização do repertório linguístico da língua materna em sala de aula; (iv) os estudantes fazem uso das práticas linguísticas das línguas nomeadas livremente em sala de aula; (v) as atividades de escrita (*writing*) e fala (*speaking*), segundo os

alunos, são atividades mecânicas que não lhes permite usar sua criatividade; (vi) tanto alunos quanto os professores compartilham da crença de que só se aprende inglês na escola de idioma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente as práticas multilíngues têm desempenhado um papel importante na compreensão de como bilíngues e bilíngues emergentes utilizam todo o seu repertório linguístico para aprender uma língua adicional de forma reflexiva e dinâmica. Essas práticas foram classificadas por García (2009) como TL. Este estudo teve por objetivo observar a ocorrência da TL em sala de aula de ensino de inglês no EF e EM de uma escola localizada no interior do Maranhão. A partir desse objetivo, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: (i) ocorre TL na sala de aula de língua adicional do EF e do EM na escola investigada?; (ii) se ocorre TL, como os professores lidam com esse fenômeno?; (iii) como os alunos utilizam todo o seu repertório linguístico nas aulas de língua adicional?; (iv) como os professores entendem o uso de todo o repertório linguístico dos alunos?; (v) quais crenças em relação ao uso das línguas estão arraigadas no contexto de ensino e aprendizagem de alunos e professores?

No universo pesquisado, é possível afirmar que ocorre TL. Todavia, os professores tratam como desvios linguísticos as ocorrências em que os aprendizes usam todo o seu repertório linguístico, seja na fala, seja na escrita. Esses recursos do repertório foram observados durante as aulas nas correções de atividades ou retomada de conteúdo com os professores.

As narrativas dos professores estabelecem uma relação polêmica ao declararem que o material didático é determinado de forma impositiva, pois a escola já tem um contrato com determinada editora e que eles não participam da escolha dos livros. Essa tentativa de padronização do ensino de inglês deixa de lado a liberdade do professor para elaborar e planejar as próprias aulas. Essa seria, de alguma forma, uma expressão do caráter colonizador da língua inglesa, em especial se levamos em conta que o imaginário de prosperidade está tão fortemente atrelado à cultura americana, que o simples fato de o livro utilizar essa variedade linguística constrói um ideal de prestígio em torno da língua a ser aprendida. Esse imaginário é reforçado na fala dos alunos, quando revelam a crença de que ir para os Estados Unidos é garantia de condição de vida melhor do que aqui no Brasil.

Compreendemos que o imaginário do “fazer a América” levou muitos a aprenderem inglês e, conseqüentemente, a implantarem escolas de idiomas no

Brasil, embora esse ensino nas escolas brasileiras tenha iniciado com a chegada da Família Real Portuguesa. Diante dessa tentativa de padronização e colonização do ensino, problematizamos a formação dos professores, suspeitando que, dentre os diversos fatores, destaca-se o ensino de maneira instrumentalizada.

Nesse sentido, inferimos que, como o ensino universitário é pautado na instrumentalização, os professores recém-formados acabam ensinando de maneira instrumentalizada para seus alunos, que podem também se tornarem professores de inglês. Cria-se, então, um círculo de formação, cujo centro é a instrumentalização da língua adicional, pelas quais os alunos (em formação universitária) interpretam as informações recebidas durante sua formação.

Essa percepção se torna mais pertinente ao lançarmos o olhar para os conteúdos trabalhados ao longo das aulas observadas. Todas praticamente versam sobre o ensino de gramática, e a prática interacional das habilidades ocupa segundo plano. É visível a falta de trabalho no que diz respeito ao *writing* com os alunos, a estratégias de diálogo colaborativo, leitura de textos multilíngues e diferentes gêneros textuais, escrita multilíngue, dado que as aulas se resumiam a caderno, livro e quadro.

Além disso as narrativas revelam a valorização do falante nativo, mas percebemos que não se trata de qualquer falante nativo, apenas do americano. Esse seria um indício da colonização do ensino. Dessa forma, o colonialismo serve como ferramenta de propagação da produção cultural seja ela americana ou britânica como observamos no livro didático. Assim, faz-se necessária uma reflexão sobre como essa colonização disfarçada de imposição vem ocorrendo nos contextos educacionais, em especial no que diz respeito ao ensino de língua inglesa.

Identificamos que a TL não se resume à prática em sala de aula, nem ao aprendizado de língua inglesa, apesar de ter sido este o objetivo da pesquisa. É o que observamos na fala dos alunos que demonstraram certa autonomia no aprendizado de inglês. Eles não apenas usam recursos tecnológicos para mediar seu próprio aprendizado, mas também mobilizam o repertório da língua inglesa para aprender coreano e espanhol, no caso de Ellen, e para aprender japonês, no caso de Coalex.

Identificamos também que algumas emoções afloraram. No caso de Aurora, percebemos um reflexo emocional na fala da aluna em relação à música ao dizer “a música está sempre na nossa vida”. Para os alunos Marcos e Ellen, a insegurança reflete uma emoção negativa que gera medo e, conseqüentemente, pouco engajamento na prática oral da língua.

Ressaltamos que, entre as aulas observadas, algumas foram realizadas de maneira híbrida (presencial e remota, ao mesmo tempo). Notamos que, nesse formato, que demanda monitoramento e filmagem, os alunos ficavam, às vezes, envergonhados porque estavam em um contexto diferente da sala de aula e, em muitos momentos, essa interação entre os bilíngues e bilíngues emergentes não era muito visível.

Outro ponto importante a ser registrado foi a dificuldade para convencer os professores a participarem da entrevista. Mesmo tendo aceitado, as respostas foram bastantes breves, o que, juntando-se à notória hesitação da professora, podem ser entendidas como reflexo de algum tipo de pressão externa. Suspeitamos que tenha a ver com o contexto pandêmico, que, além de ter causado conseqüências ao andamento do ensino, também alterou o funcionamento do mercado de trabalho, e aqui refletimos especificamente sobre os cursos de idiomas. A cidade em que se localiza a escola pesquisada possui pouco mais de 80 mil habitantes, e a oferta de emprego para professores de inglês foi bastante afetada, sendo que foram encerradas as atividades de um dos três cursos de idiomas da localidade, pertencente a uma rede de ensino multinacional.

Apesar das poucas possibilidades de atuação na área, está instalado na cidade um campus da Universidade Estadual, no qual um dos três cursos ofertados é o de Letras, com 40 ingressantes por ano. A Universidade forma professores e, paradoxalmente, não há ofertas de emprego. Esse é um problema que se revela na fala de um dos professores pesquisados, o qual não poderíamos deixar de mencionar. Supomos, então que, nesse conflito, a atuação do professor em sala de aula resulte de uma tensão entre as diretrizes da escola — que escolhe o livro a ser adotado —, as expectativas dos alunos — que acreditam, em geral, na língua inglesa, especialmente na variedade americana, como instrumento de poder —, a formação do professor — praticamente voltada para o uso instrumental da língua — e a manutenção do emprego deste.

Finalmente, por ter sido realizada em contexto de pandemia (COVID-19), esta pesquisa de campo teve algumas limitações. Para as próximas pesquisas, podem-se sugerir uma pesquisa-ação colaborativa, a fim de que o trabalho com a pedagogia TL seja, de fato, aplicada sem a predominância da visão monoglóssica de língua e/ou ainda uma investigação de como a pedagogia TL é empregada nas escolas de EF do município.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. **The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography**, New York, Academic Press, 1996.

AGAR, M. An ethnography by any other name. In: **Forum qualitative social research sozialforschung**, v. 7, n. 4, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277219307_An_Ethnography_By_Any_Other_Name. Acesso em: 14 abr. 2020.

ALLARD, E. C. Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective, *Bilingual Research Journal*, v. 40, n. 2, p. 116-130, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15235882.2017.1306597?scroll=top&needAccess=true&>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ALVES, Júlia Falivene. *A invasão cultural norte-americana/Júlia Falivene Alves – 2ª ed, reform – São Paulo: Moderna, 2004.*

ABIDIN, M. J. Z., POUR-Mohammadi, M., & ALZWARI, H. EFL students attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. **Asian Social Science**, v. 8, n. 2, p. 119-134, 2012. Disponível em: DOI:10.5539/ass.v8n2p119. Acesso em: 23 fev. 2020.

ABREU, Marcelo de Paiva. British business in Brazil: Maturity and demise (1850-1950), v. 54, n. 4, p. 383-413. **RBE**, out./dez. 2000.

ANDRADE, Andréa de Barros. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre aprendizagem de língua na escola regular, Brasil**. 2004. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Rio Grande do Norte, 2004.

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez. 2016.

ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFTLAND, J.; LOFTLAND, L. (Orgs). **Handbook of Ethnography**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1999.

ATKINSON, R. **The life story interview**. 2nd. ed. London: Sage, 2011.

BAMBERG, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, v. 28, n. 3, p. 377-396, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250975699_Small_Stories_as_a_New_Perspective_in_Narrative_and_Identity_Analysis. Acesso em: 30 jun. 2020.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Acesso em: 03 set. 2019.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n.2, p. 145-175, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15642/9829>. Acesso em: 03 set. 2019.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>. Acesso em: 03 set. 2019.

BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities**. v. 5, n. 2, p. 301-325, 2011. Disponível em: <http://www.ssslit.amu.edu>. Acesso em: 01 set. 2019.

BARCELOS, A.M.F. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas reflexões. In: MAGALHÃES, J.S.; TRAVAGLIA, L.C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004.

BARKHUIZEN, Gary. **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

BARBER, Benjamin. **Jihad vs. Mcworld**. New York: Ballantine Books, 1996.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 3rd. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAUER, Laurie; CALUDE, Andreea S. Questions about language; what Everyone should know about language in the 21st Century, 1st ed. Routledge, New York, 2020.

BENSON P.; VOLLER P. (Org.). **Autonomy and independence in language learning**. 1. ed. New York: Longman, 1997. p. 114-131.

BÍBLIA Sagrada/Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2^a ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BORG, M. Key concepts in ELT, in **Teacher's Beliefs**, v. 55, n. 2, p.186-188, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BORG, S. **Teacher cognition and language education**. London, UK: Continuum, 2nd. ed. 2010.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/COMPLEXIDADE%20E%20CRENCAS%20SOBRE%20O%20ENSINO%20](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/COMPLEXIDADE%20E%20CRENCAS%20SOBRE%20O%20ENSINO%20). Acesso em: 11 mar. 2020

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503–523, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BUSCH, Brigitta. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. **Applied Linguistics**, v. 38, n. 3, pp. 340–358, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BUSETTI, D. **Crenças e emoções no cotidiano de uma professora de língua inglesa: uma pesquisa sociocultural**. 2020. 162f. Tese. (Doutorado)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2020.

BRANTMEIER, Cindy. **Crossing language and research methods: Analyses of Adult Foreign Language**. New York, 2009.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. 1. ed. London/New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.) **Language and Communication**, 2-27. London: Longman.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Taylor & Francis Group, 2013.

CARDOSO, Angela Cristina. **A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só – Práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores-** – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto

de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. **Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 356- 369, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>. Acesso em:

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2005.

COOK, Vivian. Going beyond the native speaker in language teaching. **Tesol Quarterly**. v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587717>. Acesso em: 08 set. 2019.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.19-54.

CORDER, S.P. **The significance of learner's errors**. 1. ed. 019. Germany, 1967.

CONTEH, J., & MEIER, G. (Eds.). **The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

CROCKER, R.A; HEIGHAM, J.; **Qualitative Research in Applied Linguistics: A practical introduction**. New York, NY: Palgrave, Macmillan, 2009.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUMMINS, J. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **Modern Language Journal**, 89, p. 585-592, 2005.

CUNHA, J. L. **O que revelam as narrativas de professores de língua estrangeira sobre sua prática docente?** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ÇEBELİ, M. D. Türkiye'de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 21, 285-307, 2006.

DEWEY, J. **Experience and education**, New York. Collier Books, 1938.

DIAS, Patrícia Daiani. **Práticas de linguagem híbridas no ensino baseado em conteúdo na educação bilíngue**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná.

DÍAZ, C. et al. Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. **Folios**, v. 31, [s.n.], p. 69-80, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a05.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

DÖRNEY, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, P. A. Research Approaches in Applied Linguistics. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). **The Oxford Book of Applied Linguistics**, p. 14-23. Oxford: Oxford University Press, 2002.

DUFF, A.; MALEY, A. **Translation**. 3rd. ed. Oxford: Oxford University Press, 2019.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 1.ed. Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford University Press, 1998.

ERICKSON, Frederick. O que faz a etnografia da escola “etnográfica”? In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Etnografia na Educação**, Textos de Frederick Erickson, p. 225- 268, 2004.

ECKERT, P. **Variation and Social Practice**: The linguistic construction of social meaning in Belten High. Oxford: Blackwell, 1998.

ERKMEN, B. **Non-native novice EFLteachers beliefs about teaching and learning**. (Unpublished doctoral thesis). University of Nottingham, 2010.

FARRELL, T. **Reflective Teaching**. Virginia: TesolInternationalAssociation, 2013.

FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. **En Español !Qué lindo! Sabe dos idiomas! Em Português e em Espanhol. !Qué rico! Tá?: Um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/aluno em uma escola na fronteira de Brasil - Bolívia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

FLORES, N; GARCIA, O. Multilingualism and common core state standards in the United States. In: MAY, S. **The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education**. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2013. p. 147-166.

FLORES, N. Creating republican machines: Language governmentality in the United States. **Linguistics and Education**, v.25, [s.n], p. 1–11, 2014. Disponível em: doi:10.1016/j.linged.2013.11.001. Acesso em: 05 set. 2019.

FRANCO, Claudio de Paiva. **English Play 6º ano/ Claudio de Paiva Franco, Kátia Cristina Tavares do Amaral**, 1ª ed, São Paulo: FTD, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Uma biografia intelectual** / Vamireh Chacon. - Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana; São Paulo: Ed. Nacional, 1993, 312 p. il. (Documentos; FUNDAJ, n. 40: Brasileira; Nacional: n. 387). Inclui bibliografia ISBN 85-7019-245-2.

GHAJAR, Ghahremani; MIRHOSSEINI, S. A. Decolonizing language education research in Iranian universities. In: C. Alvares and S. S. Faruqi (Eds.), **Decolonising the university: The emerging quest for non-Eurocentric paradigms** (p. 290-308). Malaysia, Pinang: University Sains Malaysia and Citizens International, 2012.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M.F; VIERA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 87-104.

GARCEZ, Pedro M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a linguística aplicada. In: NICOLAIDES et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003, p. 79-92.

GARTON-SPRENDER.; GREENALL, J. **BBC Beginner's English Course**. 2. ed. London, 1990.

GARCÍA, O. 2009. 'Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. In A.K. Mohanty, M. Panday, R. Phillipson, and T. Skutnabb-Kangas (eds): **Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local**. Orient BlackSwan, p. 140–58.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. 1. ed. City University of New York, USA, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, Li. Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In: WRIGHT, W.; BOUN, S; GARCÍA, O. (Eds.). **Handbook of bilingual education**. Malden, MA: John Wiley, 2015. p. 223-240. Disponível em: <<https://ofeliagarcia.org/publications/>>. Acesso em: 18 maio 2020.

GARCÍA, O. "TESOL Translanguaged in NYS: Alternative Perspectives." **NYS TESOL Journal** v. 1, n. 1, p. 2–10, 2014. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/01/tesol-translanguaged.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective**. 3. ed. Massachusetts, USA, 2012.

GARCÍA, O; OTHEGUY, Ricardo. 2015. Spanish and Hispanic bilingualism. In Manel Lacorte. (ed.), **The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics**, 639–658. New York: Routledge.

GARCÍA, O. **Bilingual Community education: Beyond heritage language education and bilingual education in New York**. 1.ed. Bristol: New York, 2013.

GARCÍA, O; SYLVAN, C. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. In: **The Modern Language**. v. 95, n. 3, p. 385-400, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GARCÍA, O. Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2011. p.133-153. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233291542_Educating_New_York's_bilingual_children_Constructing_a_future_from_the_past. Acesso em: 03 set. 2019.

GARCÍA, O. From Language Garden to Sustainable Language: Bilingual Education in a Global World. Perspectives: a Publication of the National Association for Bilingual Education. 2011a, [s.v], [s.n], p. 5–10. Disponível em: https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/2012nabenewsletter_34n1_nov2011_dec2011.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

GARCÍA, O. et al. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia: Casion, 2017.

GARCÍA, O; WEI, L. Translanguaging, Bilingualism and Bilingual Education. In: **Handbook of Bilingual and Multilingual Education**, p. 223-240, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118533406>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GOMIDES, Pollyana Morais Espíndola. Educação Bilíngue e Interculturalidade: **aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos bilíngues**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás, 2018.

GORT, M. Strategic codeswitching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing: Lessons from first grade dual language classrooms. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 6, n. 3, p. 323–354, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468798406069796>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GUTIÉRREZ, K., BAQUEDANO-LÓPEZ, P., ALVAREZ, H.H. **Literacy as Hybridity: Moving beyond Bilingualism in Urban Classrooms**. Teachers College Press, New York, 2001.

GROSJEAN, François. **Bilingual: life and reality**. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press, 2010.

HARBORD, J. **The use of the mother tongue in the classroom**. 1. ed. Londres, 1992.

HEIGHAM, J.; CROKER, R.A. **Qualitative Research in Applied Linguistics: A practical introduction**. New York, NY: Palgrave, Macmillan, 2009.

HELLER, Monica. **Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity**. New York: Oxford University Press, 2011.

HORNBERGER, Nancy H. Literacy and language planning. In: **Eric**, v. 8, n. 1-2, p. 75- 86, 1994. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ488055>. Acesso em: 22 jul. 2020.

HORNBERGER, Nancy H. **Encyclopedia of language and Education**. 2. ed. Springer, 2001.

HORNBERGER, Nancy. H. & JOHNSON, D. C. The ethnography of language policy. In: **T. L. McCarty (ed.)**, 273–289, 2011.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom**. 1. ed. Routledge: New York, 1990.

HYMES, D. On communicative competence. In **J. Pride**, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: selected readings*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin pp. 269-293, *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1990.

JACQUEMET, Marco. Language in the Age of Globalization. In: **BONVILLAIN, N.** (ed.). *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. New York: Routledge, 2016, p. 329-347.

JOHNSON, D. M. Classroom-oriented research in second language learning. In: **OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.)**. *Research in language learning: principles, processes and prospects*. Chicago: National Textbook Company, p. 1-23, 2011

KALAJA, P.; MENEZES. V. Learning English: Students` Beliefs and Experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES. V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Narratives of Learning and Teaching in EFL**. New York: Palgrave Macmillan, 2003. p. 35-48.

KUMARAVADIVELU. B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: MAXIMINA, M. F. et al. **Linguística Aplicada & Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 25-37.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, 22, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 1st. ed. 2012.

JORGE, M.L dos Santos; TENUDA, Adriana Maria, 2009. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública, In: CÂNDIDO DE LIMA, D. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 161-168.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. H. **An introduction to Second Language Research**. 1. ed. Londres/Nova York: Logman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Language: **From Grammar to Gramming**. 1. ed. Michigan: HeinleElt, 2011.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. **Uma Língua de Vantagem**. Carta Fundamental, v. 27, p. 58 -60, abr.2011.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. **Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective**. Colomb. Appl. Linguist. J., v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

LIMA, M. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: negociação, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas – Língua Estrangeira**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006, p.65-80.

LIN, Angel. **Towards transformation of knowledge and subjective in curriculum inquiry: Insights from Chen Kuan- Hsing's: Asia as method. Curriculum inquiry**. 1. ed. Hong Kong, 2012.

LIN, Angel. Hip Hop Heteroglossia as practice, pleasure, and public pedagogy: Translanguaging in the lyrical poetics of "24 Herbs" in Hong Kong. In Angela Creese & Adrian Blackledge (eds.), **Heteroglossia as practice and pedagogy**, 119–136. London: Routledge, 2013.

LIN, Angel. **Language across the Curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts theory and practice**. 1. ed. Springer. Hong Kong, 2016

LI WEI. 'Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain,' **Journal of Pragmatics** v. 43, [s.n]. p.1222–35, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>. Acesso em: 13 jul. 2020.

LEFEBVRE, H. **Les classes sociales dans la campagne**. 1.ed. Paris, 1991.

LEFFA, V. J. A. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.17, p.57-65, 1991. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/papers/a_look_at_students.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

LEFFA, V.J. **O professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. 2.ed, Pelotas: Educat, 2001.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. (org.) **Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LEMKE, Cibele K. Diversidade linguística e multilinguismo em documentos norteadores de políticas para o ensino de línguas no Brasil. **Interfaces científicas**. v. 4, n. 2, p. 43-50, 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3025/1642>. Acesso em: 17 ago. 2020.

LIMA, N. D. S. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. In: **RBLA, Belo Horizonte**, v. 10, n. 1, p. 249-269, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/13.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form incommunicative classrooms. **Studies in second language acquisition**, v.19, n.1, p.37-66, 1997.

LONG, M. H. **The role of the linguistic environment in second language acquisition**. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press, 1996. v.2, p. 413-468.

LUGONES, María. **Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing Coalitions Against Multiple Oppressions**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2003.

MASUDA, A. Critical literacy and teacher identities: a discursive site of struggle, in **Critical Inquiry in Language Studies**. v. 9, n.3, p. 220-246, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15427587.2012.627026>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MACARO, E. **Analysing student teachers code switching in foreign language classrooms**: Theories and decision making. 2. ed. Londres: Oxford, 2001.

MARCUSHI, L. A. **A análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARSON, Isabel Cristina Vollet. **Multiliteracies, translingual practice and English as a lingua franca: Decolonizing teacher education in a public university in Brazil**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná.

MARTINS, José Carlos. **A língua inglesa nos cursos integrados do IFSC: problematização e algumas sugestões a partir de pesquisa realizada junto aos discentes**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem, v. 1). 136p. ISBN: 978-85-249-1817-9.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento de agência e a educação Multi/Bilíngue. In: **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**, 2. ed, São Paulo: Fundação Santillana, 2020, p. 68-87.

MEGALE, A. H. Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada

e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

MEGALE, A. H. Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. 2012. 187 f. **Dissertação** (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

MEGALE, Antonieta. **Educação bilíngue no Brasil** / organização Antonieta Megale ; prefácio Ofelia García. – São Paulo : Fundação Santillana, 2019. Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-85-63489-45-6.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MEDGYES, P. Native or non-native: who's worth more? **ELT Journal**, v. 46, n. 4, p. 340-349, 1992. Disponível em: DOI: 10.1093/elt/46.4.340. Acesso em: 20 set. 2019.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2nd. ed. London: Arnold, 2004.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 3rd. ed. Routledge, UK, 2013.

MICCOLI, Laura. **Aproximando teoria e prática: para professores de língua estrangeira**, 1. ed. FinoTraco. Belo Horizonte, 2013.

MIGNOLO, W. D. Globalization, civilization processes, and the relocation of languages and cultures. In F. Jameson & M. Miyoshi (eds.). **The cultures of globalization**, p. 32-53. Durham: Duke University Press, 1998.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MORONI, Andréia Sanchez. **Português como língua de herança na Catalunha: Representações sobre identificação, proficiência e afetividade**. 2017. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MOITA, Lopes. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua**. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA, Lopes. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 9-12

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MONTEAGUDO, Henrique. **A invenção do monolinguismo e da língua nacional**. Niterói: Gragoatá. N.32, p. 43-53, 1 sem. 2012.

NATION, P. The role of the first language in foreign language learning. **Asian EFL Journal**, v. 52, n. 6, p. 2-8, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237283092_The_role_of_the_first_language_in_foreign_language_learning. Acesso em: 20 set. 2019.

NICOLAIDES, C. English without Borders: teaching English through a socialcultural perspective towards an autonomus learning. In: STELLA, P.R.; CAVALCANTI, I; TAVARES, R.; IFA, S. (orgs.) **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos de Inglês no Brazil**. Maceió: Edufal, 2014, v. 1, p. 203-226.

NORMAN, J. (2008). Benefits and drawbacks to L1 use in the L2 classroom. In K. Brad Ford Watts, T. Muller & M. Swanson (Ed.), **Challenging Assumptions: Looking In, Looking Out**, p. 691-701, 2007. Tokyo: JALT.

NORTON, Bonny.; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. **LanguageTeaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/identity-language-learning-and-social-change/6A0090FF05DAB3176B92B054EB3F99E7>. Acesso em: 6 abr. 2020

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. 1.ed. London: Longman, 2000.

NORTON, Bonny; MCKINNEY, Carolyn. **An identity approach to second language acquisition**. 1st. ed. Routledge, London and New York, 2011.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation** (2nd ed.), Bristol, Multilingual Matters, 2013.

NORTON, Bonny. eGranary and Digital Identities of Ugandan Youth. In: K. Sanford et al. (eds.), **Everyday Youth Literacies, Cultural Studies and Transdisciplinarity in Education**, 2015. Disponível em: https://ils.unc.edu/courses/2016_fall/inls539_001/Documents/BonnyNorton-eGandDigitalIdentitiespdf.pdf. Acesso em: 04 set. 2019

ORTEGA, Lourdes; HAN, ZhaoHong. **Complexity Theory and Language in celebration of Diane Larsen- Freeman**. John Benjamins Publishing Company, 2017.

OZAKI, S. Teaching collocations effectively with the aid of L1. **The Language Teacher**. 1 ed. Tokyo: Iwanami Shoten, 2011.

OTHEGUY, Ricardo.; GARCÍA, Ofélia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In **Gruyter Mouton**, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

OTHEGUY, R; GARCÍA, O. **Hispanic bilingualism**. 1.ed. Routledge, New York, 2015.

OXFORD, R. L., TALBOTT, V., & HALLECK, G. **Language learning strategies, attitudes, motivation, and self-image of students in a university intensive ESL program. Paper presented at the annual meeting of International Teachers of English to Speakers of Other Languages**, San Francisco, CA, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. & CUNHA, M.J.C (Orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**, p. 53-84. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

PAVALENKO, Aneta. **Narrativestudy: Whosestoryis it, anyway?** Temple University, 1st. ed. Philadelphia, Pennsylvania, 2002.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422>.

PEDRO, Joana de São. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: Percurso e representações docentes**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

PENCO, Carlo. **Introdução a filosofia da linguagem**. 1.ed. Vozes, RJ, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115.

PENNYCOOK, Alastair. **Language and mobility: unexpected places**. Bristol, Buffalo, Toronto: 2nd. ed. Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Is the cognitive reflection test a measure of both reflection and intuition? In: **Behavior Research Methods**, v. 48, p. 341-348. Springer, 2017.

PENNYCOOK, Alastair. Reflexões sobre Linguística Aplicada Crítica: uma conversa com Alastair Pennycook. **Revista Signótica**, v. 28, n. 2, p. 613- 632, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v28i2.44708>. Acesso em: 24 jul. 2019.

PENNYCOOK, A. D. Language, localization, and the real: Hip-hop and the global spread of authenticity. **Journal of Language, Identity, and Education**, n.6, v.2, p. 101-115, 2007.

PEREIRA, Rosamaria Roe. A presença Inglesa no Brasil e sua influência nas obras de Escritores Brasileiros do Século XIX. 2005. 101f. **Dissertação** (Mestrado em Teoria Literária) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará.

POLKINGHORNE, D. E. **Suny series in philosophy of the social sciences. Narrative knowing and the human sciences**. State University of New York Press, 1988.

POLKINGHORNE, D.E. Narrative configuration in qualitative analysis. In: Hatch, J.A.; Wisniewski, E.R. (Ed.). **Life history and narrative**. London: Falmer, p. 5-23, 1995.

POLKINGHORNE, D.E. **Narrative Knowing and the Human Sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1998.

POZA, L. **Translanguaging: Definitions, Implications, and Further Needs in Burgeoning Inquiry**. 1. ed. University of Colorado Denver, 2017.

PRICE, H. H. **Belief. Bristol**. 1. ed. Themmes: Press, 1969.

QUINTERO Pablo; FIGUEIRA Patricia; ELIZALDE Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Museu de arte, 1. Ed. São Paulo, 2019.

RAMPTON, Ben. Continuity and change in views of society in applied linguistics. BRIT S AP L. CLEVEDON :**MULTILINGUAL MATTERS LTD**, p. 97 – 114, 2000. (BRITISH STUDIES IN APPLIED LINGUISTICS).

RAMPTION, Ben. **Language in late modernity**. 1.ed. Cambridge University Press, New York, 2006.

RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.12-26.

RIESSMAN, C.K. **Narrative Analysis**. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

RITZER, G. **The Mcdonaldization of society**. Pine Forge Press, 1993.

RICHARDS, J. C. et al. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. London: Longman, 1985.

RICHARDS, J., GALLO, P. and RENANDYA, W. Exploring teachers beliefs and the processes of change”, in **The PAC Journal**, v.1, n.1, p.41-62, 2001. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/253158178_Exploring_Teachers'_Beliefs_and_the_Processes_of_Change. Acesso em: 02 mar. 2020.

ROBERTON, Robbie. **The three waves of globalization: A history of developing global consciousness**. London: Zed Books, 2003.

RUIZ, R. Orientations in language planning. **NABE Journal**, 8, [s/n], p. 15-34, 1984.

SANTOS, L. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2005.

SAWIR, E. Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. **International Education Journal**, v.6, n.5, p. 567-580, 2005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/290711903_Language_difficulties_of_international_students_in_Australia_The_effects_of_prior_learning_exper. Acesso em: 18 fev. 2020.

SEMBIANTE, Sabrina F. Navigating Hybridized Language Learning Spaces Through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers Language Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. In: **International Multilingual Research Journal**. v. 9, n. 1, p. 7-25, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SEMECHECHEN, Jakeline Aparecida. Línguas minoritárias e práticas transidiomáticas na internet em tempos de superdiversidade. **Linguagem em (Re)vista**, v. 11, n. 22, Niterói, jul./dez. 2016.

SCHISSEL, J.L. Dynamic bilingualism as the norm: envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. In: **Tesol quarterly**, v. 48, n. 3, p. 454-479, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.182>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SCRIVENOR, Sandra. Communicative Competence: theory and classroom practice. United States of America: Addison-Wesley, v, 40, n. 3, p. 189-192, 1994. **Artigo The Language Teacher**. Disponível em: jalt-publications.org/tlt. Acesso em: 22 out. 2019.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. 1.ed. Oxford: OUP, 1975.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. 1.ed. Oxford University Press, New York, 1992.

STEPHENS, D., BOLDT, G., CLARK, C., GAFFNEY, J., SHELTON, J., STORY, J. and WEINZIERL, J. Learning (about learning) from four teachers”, in **Research in the Teaching of English**, v.34, [s.n], p.532-541, 2010.

SWAIN, Merrill; KINNEAR, Penny; STEINMAN, Linda. **Sociocultural theory in second language education**. 2nd. ed. Multilingual Matters, Bristol, 2015.

SCHUMANN, J. H., Crowell, S. E., Jones, N., Lee, N., Schuchert, S. A., & Wood, L. A. **The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.

STORTO, André Coutinho. **Discurso sobre bilinguismo e educação bilíngue: A perspectiva das escolas**. 2015 [s.n]. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas, São Paulo.

SOUZA, B. Para além do pensamento abyssal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.78, p. 3-46, 2002.

TALAVERA, E. **On the variability of interlanguage systems**. 1. ed. New York: Pivot, 2017.

TOOHEY, K. Identity and language learning. In: __ R.B. Kaplan (ed), **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford and New York: Oxford University Press, 2003, 115-123.

TUPAS, R. Inequalities of multilingualism: Challenges to mother tongue-based multilingual education. **Language and Education**, n. 29, v.2, p.112-124, 2015.

VAN LIER, L. The ecology and Semiotics of Language Learning: A sociocultural Perspective. Dordrech: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos e professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA -ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004, p.131-152.

VGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. 1. ed. Cambridge, MA: Havard University Press, 1991.

ZECA Balero. **Samba do Approach** (1999). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/zeca-baleiro/43674/>. Acesso em: 02 set. 2019

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T & CUNHA, M.J.C (Orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**, p. 35-52. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

WATSON-GEORGIO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quarterly**, Alexandria, v. 22, n. 4, p.575- 592, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587257>. Acesso em: 20 abr. 2020.

WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. 1.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WILLIAMS, Cen. **Arfarniado Ddulliau Dysguac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylleithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]**. Unpublished University of Wales (Bangor) Doctoral Thesis, 1994.

WILLIAMS, Cen. Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), **The Language Policy: Taking Stock**. Llangefni: CAI, 1996

WILLIAMS, Cen. **Ennill iaith: A studiaeth o Sefyllfa Drochiyn 11-16 Oed: In a Language Gained: A study of Language Immersion at 11-16 Years of Age**. Bangor, UK: School of Education. 1. ed. University of Wales Bangor School of Education, 2002.

WILLIAMS, Cen. **The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold**. 1.ed. University of Wales Bangor School of Education, 2012.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Nome: _____ Idade: _____

- 1- Qual é a sua formação?
- 2- Por que você escolheu ser professor (a) de inglês?
- 3- Qual língua ou línguas usas em sala de aula? Em que momentos? Qual preferes?
- 4- Durante a faculdade, recebeste formação sobre que língua usar e quando? Essa formação impacta suas escolhas?
- 5- Há diretrizes da escola para o uso de inglês e de português em sala de aula? Se sim, fale um pouco sobre elas.
- 6- Há alguma abordagem específica para o ensino de inglês que ampara suas aulas? Como planejas as suas aulas? Você trabalha por habilidades? Se sim, quais têm mais destaque no teu planejamento?
- 7- Teve alguma atividade que você propôs e os alunos se engajaram mais em produzir em inglês? Conte para mim como foi.
- 8- Como você reage quando os seus alunos falam em inglês ou português?
- 9- Durante as aulas de inglês, os alunos preferem usar língua materna ou L2? O que a/o leva a perceber essa preferência?
- 10- Você planeja suas aulas com objetivo que os alunos desenvolvam o falar em inglês? Quais atividades você inclui nesse planejamento?
- 11- Eu percebi que boa parte da aula acontece em português. Você planeja que seja assim ou faz isso por outro motivo?
- 12- Como você gostaria que fosse suas aulas: mais em inglês ou em português? Por quê? Conta um pouco mais para mim sobre isso.
- 13- Que dificuldades você entende que os alunos têm para se expressarem mais em inglês? O que você costuma fazer para auxiliá-los com isso?
- 14- Você utiliza outros materiais para desenvolver a produção escrita e também do speaking em sala de aula ou apenas o livro didático?

- 15- Como foi feita a escolha do livro didático desse ano letivo? (caso tenha participado responda a questão 16) se não participou responda pergunta 17.
- 16- Por que você escolheu esse livro? O que você achou que ele tinha de melhor?
- 17- Você escolheria esse livro? Por quê? (Caso responda não) Qual livro você escolheria?
- 18- Você acha que usar somente língua portuguesa durante as aulas é bom ou ruim, tendo em vista sua experiência com ensino de língua inglesa? Explique para mim o que você pensa sobre isso.
- 19- Quais variáveis da língua inglesa você usa mais nas suas aulas, americano ou britânico? Você já apresentou outros sotaques da língua inglesa? Quais? Você acharia importante eles conhecerem outros tipos de inglês ou pensa que esses são o suficiente? Conte um pouco mais para mim sobre isso.
- 20- Na sua opinião, qual é a melhor forma de aprender inglês?

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ALUNOS

- 1- Com qual língua você se sente mais confortável para se comunicar ou fazer perguntas em sala de aula?
- 2- Se você pudesse usar língua portuguesa para fazer perguntas e para interagir você acha que iria aprender mais ou menos? Você acha que isso impacta na sua aprendizagem ou não? Você acha que só falar em inglês é o melhor para aprender essa língua? Explique um pouco isso para mim.
- 3- Você tem atividades de escrita ou de fala em L2? Quais?
- 4- Na sua vida, em que momento prefere usar inglês? Por quê? E português?
- 5- Misturar as línguas para você é normal? Em que situações você sente que isso acontece mais?
- 6- Você percebe que seus colegas misturam as línguas na sala de aula? Em que momentos isso mais acontece? O que você acha disso?
- 7- Como o professor reage quando se fala em português na aula de inglês? E quando você ou alguém mistura as línguas? O que você acha da reação do professor?
- 8- O que seria melhor fazer em relação ao uso de inglês e de português na aula de inglês? Existe alguém que tenha te ajudado a pensar assim?
- 9- Se você fosse professor, como usaria inglês e português em suas aulas? E seus alunos?
- 10- Eu percebi que vocês praticamente só falam em português na sala de aula. Por que tu achas que é assim? Uma exigência da escola ou do professor? Ou uma dificuldade de vocês mesmo?
- 11- Tu tens contato com inglês fora da sala de aula? Se sim, me conta onde o inglês entra na tua vida: música, filmes, séries, livros, vídeo game?
- 12- Para que tu achas que serve aprender inglês? Tu tens alguma vontade na vida que inclua falar inglês, um sonho de viajar ou de trabalhar no exterior? Conta para mim.
- 13- Você acha que existe algum lugar no mundo que fala melhor inglês? E pior? Por que tu achas isso? Tu conheces outras formas de falar inglês?

- 14- Já viveste alguma situação em que saber inglês foi importante para ti?
Conta para mim.
- 15- Na tua família alguém fala inglês ou outra língua? O que eles sabem de inglês? E seus amigos falam inglês? Vocês vivem alguma situação de usar inglês juntos?
- 16- Você estuda inglês em escola de idioma? Por quê?
- 17- Você acha que na escola de idioma você usa mais a língua inglesa?
- 18- Por que você acha que na escola de idioma você desenvolve mais a habilidade de falar em inglês do que na sua escola regular?
- 19- Na tua opinião, qual é a melhor forma de aprender inglês?

APÊNDICE C- DIÁRIO DE BORDO (TRANSCRIÇÃO DAS AULAS QUE APRESENTARAM ELEMENTOS DA TRANSLANGUING)

Transcrição: aula 3. Ensino Fundamental

Tempo: 00:01 minuto a 16:43 minutos

Dado gerado em: 21.10.20 (correção de atividade no livro) páginas 88 e 89

Professora: Numberone. Para quem fez um monte de bagunça aqui nessa questão tentando me enrolar colocando qualquer nome. Vamos lá, na letra A

Alunos: LAPTOP

Professora: B

Alunos: Eu coloquei TABLET

Professora: C

Alunos: PRINTER

Professora: Aí aqui vocês acertam

Alunos: FLASH DRIVE

Alunos: DESKTOP COMPUTER

Professora: Atenção! Cada uma delas (questões do livro) valem 2 pontos, se você acertou todas, você põe o 12 aí, 12 de 12. Muito bem.

Professora: Segunda, aqui pessoal nós vamos usar THE INTERACTIVE MODE, nós temos vários verbos em parênteses... em parênteses não, na caixa, no Box. Be/ don't be/ follow/ listen/ respect/ and use, Ok? Vamos lá.

Professora: Letra A, politewords

Alunos: Use

Professora: B

Alunos: Respect

Professora: Respeite o outro

Professora: C... to your teacher

Alunos: Listen

Professora: Listen to your teacher

Professora: D

Alunos: Follow

Professora: Follow your teacher's direction

Professora: E

Alunos: Be

Professora: Seja um bom amigo para todos

Professora: F... rude to your classmates

Alunos: Don't be

Professora: Don't be. Não seja, né?

Professora: Vamos lá. Terceira. Essa daqui foi a de corrigir erros. Cadê teu livro? Não tem? Então copia. Eu sei que eu sou bonita, mas ficar só me olhando... tu não tá aprendendo. Vamos lá. Terceira.

Professora: Letra A

Alunos: Stay in your seat

Professora: B

Alunos: Report all problems to the teacher
 Professora: Letra C
 Alunos: Leave your work area clean
 Aluno: Acertei, 24 pontos. ÉÉÉÉÉÉÉÉ
 Professora: Quarta questão pessoal, quarta questão. Estão todos conseguindo acompanhar? Quem está em casa?
 Alunos de casa via computador: Yes
 Professora: Vamos lá.
 Professora: Pessoal na quarta questão, nós vamos relacionar. Tá bom. Um aluno lê e outro responde.
 Aluno: Eu!
 Professora: Vamos lá. Letra A. Então, nós vamos ler a palavra que está em negrito.
 Professora: Qual é a palavra que está em negrito?
 Alunos: LOG ON
 Professora: Qual é o significado?
 Alunos: Conectar
 Professora: Conectar
 Professora: Vamos lá. Letra B. Qual é a palavra que está em negrito?
 Alunos: Compactar
 Professora: Compactar
 Professora: Muito bem. Próxima.
 Alunos: Print
 Professora: Imprimir
 Professora: É que em português já virou verbo, né?! PRINTAR
 Alunos: Eu printei
 Professora: É o print
 Professora: E a letra D? Leia aí... isso. Pronto. Pra finalizar, Quinta questão.
 Professora: What are they doing? Use the present continuous as an example.
 Professora: Então, nós temos aqui um exemplo. He is playing the guitar. Nós temos outras imagens, então vou dar mais 2 minutinhos pra terminar. Já terminou Quezia? Não? Pois vai fazendo, vai fazendo. Enquanto vocês vão fazendo eu vou apagando essa parte aqui (vai para o quadro)
 Professora: Ei Artur, tu já terminou? Terminou qual? Pois cuida.
 Professora: Próxima semana avaliação, todo mundo em casa.
 Aluna: Tia, eu vou estar viajando. Não vou fazer sua avaliação.
 Professora: Pois faça no carro, mas faça.
 Alunos: conversam sobre a plataforma google. Pelo celular é muito fácil.
 Professora: Vamos lá, vamos lá, pessoal! Letra A, já está respondida. He is playing the guitar. B (pronuncia a letra em inglês)
 Professora: B (bi). She is listening to music.
 Professora: Vamos lá pessoal! Foco, foco Quezia. Letra C?
 Alunos: She is talking on the phone
 Professora: She is talking on the phone.
 Aluno: Eu coloquei Cellphone, diz que está certo por favor
 Professora: Sim.
 Aluno: ((levanta as mãos para cima)
 Professora: Quem colocou a forma contraída não tem problema. SHE'S
 Professora: Letra D
 Alunos: They are dancing

Aluno: Professora, nessa figura tem os personagens cantando e dançando, então eu respondi They are dancing and singing.

Professora: Olha seu livro e responde, deixa apenas THEY ARE DANCING

Professora: Letra E

Alunos: He is watching TV.

Professora: Tem letra F? (olha para o livro). Tem

Alunos: They are using cellphone

Aluno: Pode ser sending message (em tom mais baixo).

Professora: É... pode. Outro aluno pergunta: tu colocou o quê Coalex?

Coalex: Eu respondi: they are sending texting message.

Alunos: Conversam aleatoriamente. Eu acertei. Você acertou quantas?

Professora: Pessoal! Letra maiúscula no início de frase, tá?

Alunos: OK.

Professora: Não esquecer que essa regrinha é básica. Hoje, basicamente é isso. Responder atividade porque próxima semana é prova.

Transcrição: aula 4

Tempo: 1:32 minuto a 5:33 minutos

Dado gerado em: 04.11.20

Professora: Quem está em casa vai escolher da unidade 7 um SCHOOL OBJECT e vai desenhar no seu caderno. Deixem as câmeras ligadas, por favor!.

Alunos: Conversam...

Professora: Vamos lá, pessoal. Estou vendo gente que nem começou a desenhar.

Professora: Anda pela sala.

Aluno: Já comecei.

Professora: Não sei! Não posso dizer. Ainda tem gente pensando (risos). Imagem o que seja. Nós estamos falando sobre SCHOOL OBJECTS. Pedro você chegou agora, abre o caderno. Desenha essa palavrinha que você recebeu. Vamos lá. Ariane? Lembrou, o que é Ariane? Não?... Tá chutando aí né? Vamos ver se tu acerta.

Professora: Quem está em casa vai escolher um SCHOOL OBJECT da página 93, vai desenhar os objetos, tá bom? Depois vocês vão me mostrar na tela.

Professora: Pessoal as notas foram lançadas na segunda-feira. Vamos lá, quem já finalizou aqui na sala?

Aluno: Eu já FINISHEI.

Professora: Já finishei? (risos)

Transcrição: aula 5

Tempo: 1:32 minuto a 01:02:34 minutos

Dado gerado em: 11.11.20

Professora: Goodmorning, class!

Alunos: Good morging, teacher!

Professora: Are you ready? Vocês estão preparados?

Aluno: Yes.

Professora: Verygood

Professora: Então, hoje nós vamos falar sobre quê? simplepresent ou presente simples, tá?

Professora: Então, hoje nós vamos falar sobre simplepresent ou presente simples em português, tá!

Professora: Então como o nome já diz, ele é um tempo verbal muito simples. E nós vamos trabalhar ele, no...?

Aluno: In thepresent

Professora: In the presente, ok? No presente. Ele vai se apresentar de três formas pra gente, tá?

Professora: Afirmativa, negativa e interrogativa. Porém, hoje nós vamos estudar somente a forma afirmativa.

Professora: Por exemplo eu digo: I LIKE RED ROSE, I LIKE ROSA, I LIKE CHOCOLATE. Tudo está no presente simples.

Professora: Eu gosto de rosa vermelha, eu gosto de rosas, eu gosto de chocolate.

Professora: Nós também usamos o presente simples para falar de rotina, ROUTINE.

Professora: I WAKE UP 6 IN THE MORNING. I GO TO SCHOOL IN THE MORNING. Então! Essa frases são ações habituais?

[...]

Professora: Eu trouxe aqui para vocês o verbo WORK, trabalhar. Vejam que inglês é mais fácil o verbo continua o mesmo para todas as pessoas. E em português diz: Eu trabalho, tu trabalhas, nós trabalhamos.

Professora: Por isso quando os americanos chegam aqui, eles falam como? Eu trabalhar, tu trabalhar (mostra o quadro) porque é tudo trabalhar, né?

[...]

Professora: Olhar como é engraçado. A gente acha engraçado, né? Eles falando errado. EU TRABALHAR AQUI, EU GOSTAR DO BRASIL, EU NÃO FALAR PORTUGUÊS. Parece (...) é! A gente acha fofinho. Mas a gente se cobra tanto quando vai para os Estados Unidos, né? Quer falar certinho, certinho igual um nativo.

[...]

Professora: ORAL PRACTICE/ SPEAKING TIME, vamos lá, pessoa! Página 98. Eu vou perguntando e você vai respondendo em inglês, sigam o modelo do livro.

Professora: Primeira questão What's your favorite school subject? E você responde My favorite school subject is French, por exemplo.

Professora: Segunda questão When do study English? I study English on Wednesday and Friday.

[...]

Professora: Jéssica, How often do you wake up early early?

Professora: I...

Aluna: I usually wake up early

Professora: I wake up early every day.

Aluna: I wake up early every day.

Transcrição: aula 6

Tempo: 0:42 segundos a 13:06 minutos.

Dado gerado em: 18.11.20

Professora: Certo pessoal! Nós vamos começar novamente na página 98, na parte de oral skills. [...] Na página 98, nós trabalhamos algumas perguntas, tá? Dessa vez, eu vou fazer mais de uma pergunta para vocês, porque na semana passada como nós falamos do SIMPLE PRESENT, a gente teve um tempo mais corrido, né? Porque nós falamos de um conteúdo gramatical.

Aluno: É verdade!

Professora: E na próxima semana nós vamos falar também do simplepresent, só que nas formas negativas e interrogativas, tá? Então! É... vamos continuar aqui. Nós temos 4 perguntas, ok? Como a gente tem um número maior de alunos hoje na turma dar pra gente fazer é (...) melhor. [...]

Professora: WHAT'S YOUR FAVORITE SCHOOL SUBJECT?, WHEN DO STUDY ENGLISH?, HOW OFTEN DO YOU WAKE UP EARLY?, WHAT TIME DO YOU USUALLY WAKE UP ON THE WEEKEND?, e aí nós vimos as possíveis respostas. Acompanhem aí no livro de vocês as possíveis respostas. Então! What's your favorite school subject? Qual a sua disciplina favorita? E nós temos várias opções de respostas. My favorite school subject is... (o professora ler as opções de disciplinas que estão no livro). Vocês vão escolher e responder, ok? When do you study english? I study english on Wednesday, ok? Então! Nós estudamos inglês nas quartas-feiras, ah! Professora, mas eu faço curso é... nas segundas, então! I study english on Monday and Wednesday, tá? Na c, how often e how frequently, aqui nas notes, que quer dizer frequência. Com que frequência você acorda cedo. How often do you wake up early? Ah! Professora, eu sempre acordo cedo. I Always wake up Early. Que aí a gente tem as opções (professora ler o livro com as opções de respostas) e aí você vai escolher: Always, sempre. Usually, geralmente. Sometimes, às vezes. Never, nunca. Tá? Essas partes que estão entre os colchetes, pessoal? Vocês vão escolher, tá?

[...]

Alunos: What time do you usually wake up on the weekend?

Aluna: I usually wake seven on the weekend

Professora. Ok! Vamos lá. Rafael. Faz as perguntas da letra A e B e, a Carol vai responder, tá bom, Carol? Vamos lá. Não precisa ficar nervoso não.

Rafael: What is your favorite school subject?

Carol: My favorite school subject is math.

Rafael: When do you study English?

Carol: (?)

[...]

Aluna: How often do you wake up (IRLY)

Professora: (Corrige imediatamente a aluna, /'ʒr·li/)

Transcrição: aula 7

Tempo: 3:31 minutos a 26:33 minutos

Dado gerado em: 25.11.20

Professora: Então a forma negativa do SIMPLE PRESENT é formada pelo uso dos verbos auxiliares. Quais são os verbos auxiliares?

Alunos: DO e DOES

Professora: Do e DOES. Não vão esquecer pessoal, esses dois amiguinhos aqui que vão aparecer na negativa e interrogativa, tá bom? O Do, é usado com os pronomes: I, YOU, WE e THEY. Já o auxiliar DOES é usado com: HE, SHE e IT. Então DOES, eu uso com a 3ª pessoa do singular. Lembra lá que eu expliquei pra vocês? Se o verbo termina em "O", eu acrescento "ES", por isso "does" (?), OK?

Professora: Então, I, You, We, They nós usamos o "do". Para he, she e it eu uso o "does", tá? Só que nós vamos usar a forma negativa, certo? Nós estamos falando de forma negativa, então eu não usar só o "do" e o "does". Eu vou usar do e does como mais o quê, Simone?

Simone: Not

Professora: Então DO+NOT= DON'T. DOES+NOT= DOESN'T (A professora explica sobre a forma completa e contraída), tá bom? Então qual é a forma completa? DO NOT e DOES NOT. Contraída? DON'T e DOESN'T, ok? Do you understand?

Alunos: Yes

[...]

Professora: Pessoal! Na forma negativa, usamos a forma contraída "don't" ou "doesn't". Se eu pergunto para vocês: Do you understand? Vocês podem dizer: Yes, I do ou no, I don't. Vocês estão entendendo? Do you understand?

Alunos: Yes, I do.

Professora: Do you understand?

Alunos: Yes, I do.

Professora: Do you like English? Do you like English?

Alunos: Yes, I do.

Professora: É (...) do you like eat ice cream?

Alunos: Yes, I do

Professora: Yes, I do. É (...) do you like study math?

Alunos: Yes, I do

Professora: Vocês vão prestar atenção também no sujeito. Se eu pergunto assim 2/10. É (...) does she like english?. does she like english?. Eu estou perguntando se ela gosta de inglês, não é isso? Então como vocês vão responder? Sim, ela gosta ou não. Então já mudou. Como é que vai ficar? Yes, she does.

Alunos: Yes, she does.

Professora: Ou, no she doesn't.

Professora: Peguem o livro. Ah, não! Vamos continuar com o caderno pra gente treinar um pouquinho.

[...]

Aluno: Tia, posso ir ao banheiro?

Professora: Não! Ninguém vai sair

Aluno: Can I go to the bathroom?

Professora: No. (copia atividade no quadro)

Transcrição: aula 2. Ensino Médio
 Tempo: 8:17 minutos a 52:11 minutos
 Dado gerado em: 30.11.20

Professor: Agora sim, passemos para a parte 2, página 78 MODAL VERBS. Modal verbs (...). Senhores nós temos. Nós temos esses mesmos verbos em português. Quais são esses verbos? PODER e DEVER, só isso. Os modalverbs se traduzem todos só por esses, poder e dever. Só que nós temos que ter a noção é (...) de seus usos porque tem vários tipos de poder e dever. Vou dizer algumas frases aqui em português e vocês digam só (...) coisas como: capacidade, habilidade, permissão (...) só isso pode ser? Com o verbo PODER. Não sai para fora, pois pode chover.

Aluno: Possibilidade.

Professor: Aquele rapaz pode falar 5 idiomas diferentes.

Alunos: Habilidade.

Professor: Aquela mulher poder carregar a mesa.

Aluno. Capacidade

Professor: Capacidade física. Então possibilidade, habilidade e capacidade. O poder no português se tem todos esses usos aí, certo? E o dever também. Quando você diz (...) Devemos estudar para as provas. Digam agora. Obrigação, conselho e dedução. Essas três. Obrigação, conselho e dedução. Devemos estudar para as provas. Hum????

Aluno: Obrigação

Professor: Aquele homem devia fumar menos.

Alunos: Conselho.

Professor. É isso. (2/10). A menina não veio para a escola, ela deve está doente.

Alunos: Dedução.

Professor: Dedução. Então, nós temos 2 verbos, eu disse poder, dever. Mas, nós temos vários sentidos para esses dois verbos. Nós podemos usar esse PODER para indicar: possibilidade, permissão, capacidade e habilidade. E podemos usar o DEVER para indicar: obrigação, conselho e dedução, certo?! Então esse MODAL VERBS aqui vocês já conhecem com certeza de nome. Tá! (...) eles mostram esses mesmos usos (2.4) aqui no inglês tem mais de dois verbos para indicar essas coisas. Aqui no caso, nós teremos (...). Vamos juntar nessas duas páginas 78 e 79, um exemplo com 5 deles, 5. Quais são eles? São os verbos, por exemplo: SHOULD, MUST, CAN COULD e o MAY. São 5 verbos modais nesse contexto aí, certo?! E assim (...) esses verbos, eles têm o uso um pouco diferente dos verbos comuns. Como assim diferentes? Eles não empregados do mesmo jeito. Quer um exemplo? Os verbos em inglês para estarem no infinitivo geralmente iniciam com a partícula TO. Me dê a tradução desses verbos que eu vou dizer agora: TO HAVE

Alunos: Ter

Professor: TO DANCE

Alunos: Dançar

Professor: Toparticipate

Alunos: Participar

Professor: Tounderstand

Alunos: Entender

Professor: Isso. Então essas terminações verbais AR, ER, IR em inglês equivalem a esse TO, preposição. Entendeu? Só que nem todos os verbos possuem esse TO, por exemplo: os MODAL VERBS, eles não são empregados com o TO, então essa é diferença deles. Nós temos por exemplo CAN, MAY, MUST (...). CAN e MAY, significam PODER e MUST, DEVER. Não existe TO CAN, TO MAY e TO MUST. Quer dizer (...) TO CAN até existe, só que TO CAN não é MODAL VERB, é um verbo comum que significar ENLATAR alguma coisa, colocar alguma coisa em lata. Não é atoa que comida enlatada em inglês é: CANNING FOOD, com ING no final porque TO CAN quer dizer enlatar. Agora MODAL VERB é somente CAN. Então os modalverbs não aceitam esse TO como os outros verbos. Mas, vamos lá! Página 78. Eu vou ler uns exemplos e vocês por favor me traduzam essas frases aí. MODAL VERBS ONE: os verbos modais, são verbos auxiliares que dão significados específicos ao verbo principal (...) Me traduzam as frases: YOU SHOULD GO NOW.

Alunos: Você deve ir agora.

Professor: YOU SHOULD GO NOW (ênfase, para os alunos traduzirem).

Alunos: Você deve ir agora.

Professor: E se eu disser: VOCÊ DEVERIA IR AGORA, É O QUÊ? Como ficaria esse SHOULD aí? (?)

Professor: SHE MUST ARRIVE ON TIME

Alunos: Ela deve chegar a tempo.

Professor: Ela precisa chegar a tempo.

Professor: IT MAY RAIN

Alunos: Pode chover

Professor: HE CAN PLAY THE PIANO

Alunos: Ele pode tocar piano

Professor: Vocês sabem que a gente não usa esse PODE em português. A gente usa SABER, né? ELE SABE TOCAR. É por isso que muitas vezes as pessoas confundem. Elas querem usar o verbo TO KNOW para esse tipo de situação e não pode. TO KNOW é ter conhecimento que é ter capacidade, é diferente em inglês, entendeu? Então aqui se diz em português. ELE SABE TOCAR PIANO. Mas, esse sabe aqui é CAN, não é o KNOW (...) e só uma observação esse THE, esse artigo aí é obrigatório. Quando você vai indicar MUSICAL INSTRUMENTS em inglês você tem que usar o artigo. THE DRUMS, a bateria. THE PIANO, o piano. THE KEYBOARD, o teclado. Então nós temos isso aí. Agora sim (...) passemos para suas características. Agora aqui vocês tem que ter noção. Eu sei que é um assunto que vocês já (?) no fundamental só que faz tempo, então! pode ser que vocês tenham dúvidas. Observem aí. Existem 5 características que os MODAL VERBS têm. E com relação a conjugação por exemplo: É (...) Pode ser? Vamos continuar aí. É observem essas dicas aí. Acompanhem no livro senhores para não ficarem depois perdidos. Os verbos modais1- não tem infinitivo. (...) nós temos TO HAVE, TO WRITE, TO SING, mas não temos TO MAY, TO MUST e TO CAN, certo? Não existe isso. É... segunda característica- Os verbos modais não tem conjugação regular, como assim? Eles não são conjugados em todos os tempos. Eu posso conjugar o verbo TO BE em todos os tempos, eu posso dizer: eu sou. Eu posso dizer: I HAVE BEEN, eu tenho sido. I WILL BE, eu serei, contudo não ocorre isso com esses verbos. Eles só são conjugados em alguns tempos específicos. Por exemplo: presente, pretérito e condicional. Alguns só presente, então nós temos que ter essa noção para que a gente não tente aprender os MODAL VERBS pelos verbos modais em português.

Porque eu posso dizer em português: eu posso, eu pude, eu poderei, em inglês não. É preciso ter essa noção. Então eles não são conjugados em todos os tempos verbais vejam (?), os verbos modais tem a mesma forma para todas as pessoas, isso aqui é a parte mais fácil de todas. O inglês já é muito simplificado em relação ao sistema de verbos, em português você conjuga o verbo para cada sujeito, o inglês não. O máximo que acontece no presente é aquele (szinho) na terceira pessoa. Mas, com os MODAL VERBS nem isso acontece. Então vamos conjugar aqui rapidinho esses verbos para vocês terem uma noção: I can, you can, he can, she can, we can, they can. I may, you may, she may, we may, you may, it may, they may. I must, you must, she must, we must, you must, they must. Não existe nenhum tipo de é (...) s em nenhuma pessoa. Esses verbos são muito fáceis. Não se usa o TO e não tem flexão em pessoa nenhuma, não é muito simples? Entendeu? Próxima característica: Os verbos modais são seguidos pelo verbo principal no infinitivo sem o TO. Muito bem. Tem gente que não sabe disso e quando vai construir as frases e escrevem I CAN TO RUN FAST. Têm lógica? Tem. Mas, o CAN não admite esse TO. Então, a gramática proíbe. A frase correta é: I CAN RUN FAST e não I CAN TO RUN. Você pode usar o TO com qualquer verbo: TO START, TO EAT, TO LIKE. Por exemplo: I LIKE TO BE WITH YOU- Gosto de estar com você. SHE WANTS TO GO HOME NOW- Ela quer ir pra casa agora. I NEED TO COME BACK HOME- Eu preciso voltar pra casa, então você tem os verbos com o TO, só que os MODAL VERBS não, não aceita TO antes nem depois, nenhum deles aceitam. O SHOULD (?)... Vamos para a última das 5 características, vamos ver (...) os verbos modais eles fazem as próprias formas, interrogativas e negativas. Isso mesmo. Vocês sabiam (...) As línguas germânicas em si, elas tem essa peculiaridade. As formas interrogativas das frases elas iniciam pelos verbos, entendeu? No caso dos verbos auxiliares. No inglês tem alguns verbos auxiliares e outros não, entendeu? Nas línguas alemãs não, mas no inglês sim. Por exemplo: vocês dizem I LIKE TO TRAVEL- eu gosto de viajar para você fazer a pergunta você não pode dizer I TRAVEL?, não... porque o verbo LIKE é o verbo principal para auxiliar no presente ele (verbo like) precisa do DO, DO I LIKE TO TRAVEL? DO YOU DRINK WATER? DO LIKE TO DRINK WATER? DO YOU UNDERSTAND THE CLASS? Então você usa DO e DOES para as perguntas e também para negações. THE BOY DOES NOT PLAY THE PIANO ANYMORE. Então os auxiliares do presente são DO e DOES, do passado são DID... (?) do futuro são WILL e WOULD, né?! Para futuro do pretérito. Então no caso esses verbos aqui eles não precisam de auxiliares. Eles são (...) você fala: I CAN RUN, afirmativamente. Quando você nega I CANNOT RUN. Você não diz I DON'T CAN RUN. Não existe isso. Você pode correr- CAN YOU RUN? DO YOU CAN RUN, existe isso? Não. Os MODAL VERBS iniciam suas formas interrogativas, negativas e afirmativas. (?) Recapitulando, existem 5 verbos modais. Ah! Inclusive esses verbos são de sentido incompleto, certo? Quando você fala: o rapaz deve (...) você tem que terminar a frase, tem que vir um verbo em seguida para dar sentido na frase: o rapaz deve o quê? O rapaz deve respeitar os pais. O rapaz deve limpar a casa. O rapaz deve organizar as coisas. Então tem que haver um outro verbo no infinitivo EM PORTUGUÊ também para completar o sentido dos verbos auxiliares especiais e em inglês é a mesma coisa também. Eles tem que ter outro verbo, há não ser que você responda uma pergunta, SHORT ANSWER, por exemplo: HEY, CAN YOU RUN FAST? Yes, I can. Ou No, I can't. Ei, você pode correr rápido? Sim, eu posso. Nesse caso: Yes, I can ou No, I can't. Pode ficar lá no verbo, né? Porque é uma resposta curta, mas se você

continuar (...) você tem que usar um outro verbo. Beleza! Então, eu tenho aqui uma tabela com as formas: afirmativas, interrogativas negativas e a forma abreviada de COULD e MUST. Eu vou ler as frases e vocês vão traduzir aí, rapidinho. CAN, COULD e MUST. Primeiro o CAN. I CAN READ.

Alunos: Eu posso ler

Professor: COMO É? (...) EU SEI LER. Muito bem.

Professor: CAN HE READ?

Alunos: Ele consegue ler.

Professor: ELE SABE, CONSEGUE LER. ELE PODE LER? (...)

Professor: WE CANNOT READ.

Alunos: Nós não conseguimos ler.

Professor: NÓS NÃO SABEMOS LER, NÓS NÃO CONSEGUIMOS. Observe que existe o CANNOT separado, o CANNOT junto e o CAN'T. Três formas diferentes, certo? Beleza! Agora o COULD. I COULD READ.

Alunos: Eu conseguiria ler.

Professor: O COULD pessoal, ele é o passado e o condicional de CAN. Então você pode dizer: EU PODIA LER, OU EU PODERIA LER, Beleza? COULD HE READ?

Alunos: Ele podia ser ler?

Professor: Ele podia ler? Ou Ele sabia ler? (...) WE COULD NOT READ.

Alunos: Nós não poderíamos ler.

Professor: Nós não podíamos ou poderíamos ler. Agora (...), I MUST READ.

Alunos: Eu devo ler

Professor: EU DEVO LER. (...) MUST HE READ.

Alunos: Ele deve ler.

Professor: WE MUST NOT READ.

Alunos: Nós não devemos ler

Professor: NÓS NÃO DEVEMOS LER (...) Quando eu não tenho a obrigação de ler. Lembrando que o MUST NOT, ele indica proibição em alguns casos, entenderam? (...) As contrações estão aí, oh! CAN'T para CAN NOT, COULDN'T para COULD NOT e MUSTN'T para MUST NOT. Observem (...) Vocês sabem que eu sou bem explicativo, né? Eu vou responder por quê? Porque eu quero que vocês entendam, eu não quero passar só por passar para vocês (...) as dicas a respeito dos conteúdos. Muito bem. Agora me traduzam mais essa parte aqui. O CAN, PODE, PODIA essa parte PODER, PODERIA. Aqui é a parte que você tem que mostrar o que é que esses 2 verbos podem expressar em uma frase. Eles expressam capacidade, habilidade e possibilidade, permissão ou um pedido. Me traduzam algumas frases que eu vou ler aqui. (...) CAPACIDADE e HABILIDADE. HE CAN READ FAST.

Alunos: Ele pode ler rápido.

Professor: ELE PODE LER RÁPIDO OU RAPIDAMENTE. Lembrem-se que FAST ele pode ser tanto adjetivo quanto advérbio. E não usado (...) aliás não se usa LY para FAST, por exemplo: não existe FASTLY, existe FREQUENTLY, FRIENDLY, mas FASTLY não existe. FAST por si já rápido ou rapidamente. I COULDN'T SWIM WELL (?).

Alunos: Eu não poderia nadar bem.

Professor: COMO É?

Alunos: Eu não sabia nadar bem

Professor: EU SABIA, PODIA NADAR BEM A ANOS ATRÁS OU A ANOS, NÉ? Agora a parte da possibilidade, permissão e pedido. THEY CAN GO NOW.

Alunos: Eles podem ir agora.

Professor: ELES PODEM IR AGORA ou ELAS PODEM IR AGORA. COULD YOU OPEN THE DOOR, PLEASE?

Alunos: Você poderia abrir a porta, por favor?

Professor: VOCÊ PODERIA ABRIR A PORTA, POR FAVOR?, Então o COULD também é utilizado para pedidos. Pedidos polidos, educados, certo?! Muito bem. Agora tem uma situação não sei se vocês vão observar aí. Anota 1, são 2 notas, essa é a 1. Essa nota 1 aí em baixo, ela tá dizendo exatamente a possibilidade da conjugação e uso dos verbos CAN, COULD, nos tempos em que eles não podem ser conjugados (?). Os verbos especiais eles não tem a conjugação completa e então por exemplo: o CAN só se conjuga no presente, o COULD no passado e no condicional, mas como fica por exemplo no futuro do presente? Porque você pode querer dizer isso. EU PODEREI FALAR INGLÊS EM POUCO TEMPO. Isso é possível, né? É claro! Então como é que você vai expressar essa ideia? Se o CAN não pode ser conjugado no futuro. Muito simples. Se usa essa expressão aí. BE ABLE TO. Essa é a expressão verbal exata quando você vai indicar o futuro do verbo CAN. O que vai ser conjugado nessa expressão? O verbo TO BE. No futuro pode ser WILL BE ABLE TO para todo mundo. Só que tem uma coisa (...) essa expressão ela pode conjugar, substituir o CAN em qualquer tempo, não é só no futuro. Você pode usar também no presente só que fica grande a frase, mas é possível. Então você dizer por exemplo: Ao invés de você falar (...) I CAN SWIM VERY WELL, você pode dizer I'M ABLE TO SWIM VERY WELL. No lugar de você falar THAT BOY COULD READ AT FIVE, Você pode dizer THAT BOY WAS ABLE TO READ AT FIVE, dar no mesmo. Agora pro futuro é oficial. Então (...) I WILL BE ABLE TO SPEAK ENGLISH IN THE FUTURE. Eu poderei falar inglês no futuro. I WILL BE ABLE TO. Eu poderei, então é isso. O TO BE ABLE é uso para substituir os verbos CAN e COULD e quando esses não poderem ser conjugados ou você pode usar é (...) em qualquer tempo sem nenhum problema, tá certo?! Não tem problema nenhum. Vou colocar aqui agora no quadro umas frases só pra vocês observarem direitinho e praticar.

Professor: (COPIA AS FRASES EM PORTUGUÊS NO QUADRO)

Professor: Deixa uma linha para as traduções, só para testar.

Professor: AINDA NÃO CONSIGO FALAR INGLÊS. A MENINA DEVE ESTAR DOENTE HOJE. PODEREMOS NADAR NAQUELE LAGO? TEMOS QUE RESPEITAR PARA QUE SEJAMOS RESPEITADOS. Algumas parecem complexas, mas não se preocupem que eu direi algumas coisas. Aí é estrutura, vocabulário e MODAL VERBS. Copiem e tentem fazer aí essas questões quando terminarem eu vou e digo. Se não souberem alguma palavra em cada uma delas eu vou dizer, mas eu vou dizer apenas uma palavra por frase. Professor! Eu não sei como é ESSE AÍ, eu digo só o AÍ. Professor! É (...) doente eu não sei como é que é, eu digo. Professor! Lago, como é? Eu vou dizer. Para que. Como é PARA QUE em inglês, eu vou dizer também. Então é isso.

Alunos: (SALA EM SILÊNCIO. ALUNOS COPIAM).

Professor: Analisem bem as sentenças e me digam. Professor, eu não sei tal palavra pra eu colocar aqui (...) o que falta para você às vezes para fazer essas questões de frase é vocabulário e também, claro! Você às vezes fica meio indeciso (...) em como usar aqueles termos que você já sabe, por quê? Porque às vezes não é igual, né?! Não é literal. Tem frases que são literais de português para inglês, só que tem frases que não. Essa aqui por exemplo: não é. Só uma dica para os mais adiantados. Esse AINDA aqui, ele só pode ser usado aqui no

final (PROFESSOR, APONTA PARA A FRASE NO QUADRO). Você não vai começar a frase com o AINDA, vai começar com EU. AINDA NÃO CONSIGO FALAR INGLÊS. QUEM NÃO CONSEGUE? Eu! Então quem começa a frase é o EU. O ainda vem pra cá. E só para você ter uma noção eu vou colocar bem aqui em cima logo (NO QUADRO) para você saber. É (...) esse AINDA é essa palavrinha aqui oh! YET (O PROFESSOR PRONUNCIA A PALAVRA). (2/10)

Professor: Doente, ILL, SICK. Lago, LAKE e (...) Para que, SO THAT. Pronto. Tá aqui. Ainda, Yet. No final. Doente, ill ou sick. Lago, lake e para que, sothat. (...) isso aí é uma locução conjuntiva (..) é.

Professor: Essa questão, professora! É (...) é muito presente, né?! A questão da falta de conhecimento sobre a própria língua, a questão da morfologia. As pessoas têm dificuldade de reconhecer em uma frase ou num texto o que é um substantivo, o que é um advérbio, o que é um adjetivo, porque um adjetivo é uma parte simples, né?! Então, as pessoas têm dificuldade em saber usar o este, esta, isto. E o esse, essa, isso. Confundem, entendeu?! Então é complexo. Quanto mais você tem noção da sua própria língua, do próprio idioma, mais você consegue aprender um outro idioma mais fácil, mais rápido. Porque você vai só colocar nos grupos.

Professor: Alguém já fez a primeira pelo menos? (...) Você já fez? Então você vem fazer aqui no quadro, por favor! Você fazer aqui no quadro?

Professor: AINDA NÃO CONSIGO FALAR INGLÊS.

Aluno: (TRADUZ A FRASE DO QUADRO) I can't talk in english yet.

Professor: (REPETE A FRASE DO ALUNO). Parabéns! Está correto.

Professor: Vocês sabiam que esse YET é somente para frases negativas? Então quando vocês tiverem uma frase negativa ele vai para o final. Por exemplo: EU AINDA NÃO JANTEI. I HAVEN'T HAD DINNER YET. ELA AINDA NÃO VOLTOU PARA CASA. SHE HASN'T COME BACK HOME YET, Entendeu? Eu ainda não terminei a atividade. I HAVEN'T DONE THE TEST YET (...) É sempre assim! Nas frases negativas o Yet fica no final. Porque ele (yet) no começo vai indicar o mesmo que BUT, mas. Digo. Ela foi a escola, mas não copiou as aulas. Esse yet pode ser mas também. BUT ou YET, no começo, entendeu? Então! No inglês por ter pouco vocabulário ele o termos para vários contextos, eu vou sempre ter que ter a sensibilidade de entender como eu uso aquele termo ali. Porque se confunde às vezes, né?. Muito bem. I can't talk in english yet..A menina deve estar doente hoje. Essa aqui não tão complexa, alguém já fez e poderia, por favor! Fazer aqui no quadro. Quem se habilita? Quem são as feras?

Aluno: Eu posso fazer. Só não sei se tá certo.

Professor: Eu tenho. Você é o cara. (risos). COME ON! PLEASE, MAN!

Aluno: (TRADUZ A FRASE PARA O INGLÊS)

Aluno: SHE MUST BE SICK TODAY

Professor: Observem que não tem é o S, na terceira pessoa. Como foi dito. Não existe. Se você dissesse ela dança bem, aí seria seria SHE DANCES WELL, mas como é um MODAL, você tem que fazer essas (...) adições de sufixos, tá certo? E a terceira? Poderíamos nada naquele lago? Essa aí é conjugação no futuro do presente. Agora você vai ter que ter (...) vai ter que suar a camisa para poder fazer. (2/10)

Professor: Esse poderemos? Alguém sabe como é que começa? Vou colocar só ele (o verbo) para você ter uma noção. O poderemos (...) é assim. WILL WE BE ABLE TO. Esse é o poderemos. Agora, você pode fazer. PODERÍAMOS NADAR NAQUELE LAGO. Will be able to. Por que eu comecei com o WILL?

Porque a frase está na interrogativa e porque é futuro do presente. Will we be able to.

Professor: VILL (risos)

Professor: Pessoal! Vill que acabei de mencionar vem do alemão. Na verdade essa palavra foi originada do verbo Will, pois como vocês sabem as línguas germânicas sofreram influência do inglês.

Professor: (DAR OUTRO EXEMPLO EM ALEMÃO) ICH KANN. Eu posso.

Transcrição: aula 3

Tempo: 6:25 minutos a 21:47 minutos

Dado gerado em: 07.12.20

Professor: Agora vamos para a página 83. Página, 83. Aí nós temos a parte de prefixos, os sufixos e falsos cognatos não é isso? Vocês devem lembrar que a língua inglesa funciona de uma forma (?). Existem prefixos e sufixos em língua portuguesa que mudam ou não o sentido das mesmas. Eu vou citar alguns exemplos em português e vocês é... me digam como ficariam com o prefixo ou sufixo dessas palavras, certo?. Feliz... Em português feliz.

Alunos: Infeliz

Professor: Infeliz

Professor: É (...) frequente

Alunos: Frequentemente

Professor: Frequentemente, né?

Professor: Rápido

Alunos: Rapidamente

Professor: Isso. Então você tá vendo que existem também em português (?) você forma a palavra com um sufixo, um prefixo às vezes mudando ou não o significado. Quando você diz feliz e infeliz. Nós temos palavras de classe diferente aqui ou não? São do mesmo sentido? Feliz e infeliz. Ainda são do mesmo sentido, apenas tem o sentido negativo, né?. Agora quando você diz: infelizmente ainda é um adjetivo?

Alunos: Não

Professor: Seria o que agora? A classe irmã, né? Bem próxima do adjetivo, adverbio, frequentemente, normalmente, lentamente, tudo é adverbio. Então! em inglês é tudo a mesma coisa. Nós temos happy para feliz e unhappy para infeliz, nós temos happiness para felicidade. Então! nós temos. (?) Nós temos em português a mesma coisa. Então! pessoal, nesse primeiro prefixo MIS, a pronuncia não é MIS não é "MES", Esse prefixo posicionado a palavra ele dar um sentido negativo. Só que em português não existe (?) nós temos a palavra (?) nós temos que fazer a tradução da palavra de acordo com a nossa língua. Vou dar um exemplo: Com M, o prefixo MIS, o prefixo "mes" indica de forma ruim ou incorreta. Nós temos aí dois verbos. TO UNDERSTAND e HEAR que é ouvir, com o prefixo MIS, nós temos MISunderstandand o MIShear. Come é que você traduziria MISUNDERSTANDING.

Alunos: Mal entendido

Professor: Hum?

Alunos: Mal entendido

Professor: Mal entendido, entender de forma errada. E o MISHEAR?

Alunos: Ouvir errado?

Professor: Ouvir errado. Então nós não temos uma palavra. Nós temos uma locução verbal. Não ouvir, ouvir errado, entender de forma incorreta ou mal entender, mal entendido. Muito bem! Misunderstand e mishear, vem de understand e hear, beleza! Agora nós temos aí a primeira questão, das três que está exatamente sobre esse assunto: prefixo e sufixo, Mis. Aqui você tem algumas definições de (?) e vocês tem que me dizer quais são as formações de acordo com a definição. Leiam as informações in box, na caixa, né? E escreva em palavras (?) abaixo: Então! por favor! Leiam para mim essas definições, a primeira em inglês sem tradução.

Alunos: (?)

Professor: É o quê?

Alunos: Place

Professor: Again, de novo!

Alunos: Place in the wrong location

Professor: Misplace equivale a place, por quê? Porque em inglês tem (?) tem é colocar coisas é (...) no lugar errado. Misplace e essa palavra aí equivale a duas definições. Muito bem! Leiam a segunda por favor!

Alunos: (?)

Professora: Essa palavra aí BEHAVE, não é (bi-have não), ok? É (/bi'heiv/) (tentando transcrever a palavra pronunciada pelo professor)

Professor: [...] É uma palavra conhecida TO BE e TO HAVE, mas se pronuncia (/bi'heiv/) que quer dizer comportamento.

Alunos: (?)

Professor: E essa claramente aí? NOT BEHAVE, vamos colocar assim. Não se comportar adequadamente. (?), então é ao verbo que vocês têm que somar esse MIS, que palavra nova nós temos?

Alunos: MISBEHAVE

Professor: Misbehave que significa exatamente isso comporta-se de maneira incorreta. (?) Vão fazendo aí. Leiam (?)

[...]

Professor: Escrevam aí MISUSE, Misuse no caso. Muito bem. Leiam a quarta.

Alunos: (?)

[...]

Professor: Vocês estão vendo essa palavra aí, que sentido vocês acham que ela tem em português a palavra BADLY. Pessoal vocês sabem a diferença em português do Mau com U e mal com L, o mau com U é de qual classe gramatical?

Alunos: (SILÊNCIO)

Professor: É adjetivo ou advérbio? 2/10. O mau com U é o contrário de quê? De bom ou de bem?

Alunos: Bom

Professor: O mau com U é o oposto de bom. E o mal com L, é o oposto de bem.

[...]

Professor: Então pessoal, esse badly é simplesmente o mal com L (?) é porque em inglês tem que adicionar esse sufixo LY, mas não existe MALMENTE, RUIENTE, é simplesmente o advérbio de BAD, Bad é o mau com U, badly é mal com L. Aquele é um homem mau, com U, bad. Aquele homem dirige muito mal, badly. Entenderam? Bad e badly, mau (?)

[...]

Professor: MISPROUNOUNCE, então vocês estão observando aqui que não existe uma palavra para português, nós temos frases. Definições longas, né? Por isso nós temos que ter cuidado, certo? Bem! Perfeito, prefixo MIS está explicando (?).

Professor: (MES), não é (MIS, não) para ser "mis" nós tínhamos que ter ÊÊ, tipo week semana, profundidade deep. Existe muita dificuldade é... na hora de aprender alguns termos em inglês, exatamente por causa dessa falta de lógica, né? O inglês ele.. durante muitos séculos usavam só palavra e não escrita, quando passou para a escrita ela veio toda incorreta. A escrita não refletia a

pronúncia, tipo o francês, algumas vezes temos é... algumas regrinhas de pronúncia (?). Vocês se lembram das vogais em inglês? (?) o som das vogais de A a U, como é que é?

Alunos: eɪ

Professor: /eɪ/ /i/

Aluno: /ai/

Professor: /ai/ /ou/

Alunos: /ju/

Professor: Repitam

Alunos: /eɪ/ /i/ /ou/ /ju/

Professor: Vocês sabem como faz pra ler esses sons adequadamente, pronunciar?

Alunos: Não sei.

Professor: Bom! Uma das dicas é você observar se a palavra (?) o verbo, ou o substantivo terminam com consoante + E. Consoante +E, se for (?) 2/10.

Professor: Então, exemplo. Eu sei que foge um pouco do assunto, mas... vocês estão com dificuldade. Oh! Prestem atenção. (professor vai para o quadro e escrever e explicar)

Professor: Vogal A. Exemplos MAKE, TALE, TAKE, MATE, LATE

Professor: Como pronuncia? Vamos lá. (aponta para as palavras)

Alunos: /meɪk/ /teɪli/

Professor: Não é /teɪli/ não. Esse “ê” não é pronunciado não, só escrito. O correto é /teɪl/. Em todas essas palavras nós temos o fonema oficial “a” /eɪ/, make, take, late, mate, por quê? Porque temos uma consoante e o “ê”, é isso que faz com o som seja respeitado vamos dizer assim.

Professor: E com o “E”, não é difícil, mas nós...

Alunos: Professor? Mas, e o HAVE

Professor: O HAVE é exceção. Essa foi boa, o HAVE é exceção.

Professor: THESE, SCENE. Vou colocar só duas palavras aqui.

Professor: (Explicar o som). Oh! /i/, essa palavra aqui (THESE) que é pronunciada (this) e o a palavra THIS, é pronunciada (/ðɪs/), this boy, these boys, o these é pronunciado assim (/ðɪz/).

Professor: Agora com “I”, fica mais fácil. Nós temos é ... LIKE, LIFE, WIFE, KNIFE. (PRONUNCIA TODAS AS PALAVRAS, JUNTO COM OS ALUNOS).

Alunos: /naɪf/

Professor: Esse “K”, não é pronunciado antes de “N”, só escrito, mas não pronuncie.

Professor: E o “O” ou “Ô”. NOTE, VOTE. Como é que ler?

Professor e alunos: /nəʊt/ e /vəʊt/

Professor: E o “U”. USE, EXCUSE. Leiam. /ju:z/, /ɪk'skju:z/ (professor repete a pronuncia)

Professor: Leiam por favor. (Alunos repetem todos os exemplos, junto com o professor).

APÊNDICE D- AS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Sinal	Descrição
(...)	Breve pausa
(?)	Inaudível
[...]	Supressão de um trecho
MAIÚSCULA	Ênfase na palavra
(Comentários)	Comentários e/ ou explicações da transcritora
((risos))	Descrição de atividades não-verbais
(.)	Micropausa, 2/10 segundo ou menos
(2.4)	Duração da pausa

Fontes: Convenções de transcrição adaptados de Marcushi (1986); Cunha (2018).

APÊNDICE E- CARTA DE ANUÊNCIA (DIRETORA)

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, TEREZA CRISTINA VIEIRA ALVES, na qualidade de Diretora e Proprietária de uma escola privada situada no município de Santa Inês/MA, autorizo a pesquisadora Gislane Cardoso da Silva mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS-RS, a desenvolver a sua pesquisa intitulada "TRANSLANGUAGING EM SANTA INÊS: o espaço das línguas materna e estrangeira na sala de aula", sob orientação da professora Dr^a. Aline Lorandi.

Este estudo tem por objetivo investigar se ocorre translanguaging no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, voltando-se o olhar da pesquisadora para os aprendizes que utilizam seus vários repertórios linguísticos em sala de aula.

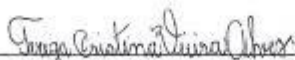
A pesquisa será realizada com alunos do 6º ano A do Ensino Fundamental II e 1ª série A do Ensino Médio. Os dados serão gerados inicialmente a partir de conversas (a serem gravadas e transcritas) com os professores e os alunos. A partir das informações obtidas nas conversas, entrevistas e observações, com a garantia da preservação das identidades de todos os participantes envolvidos, bem como da instituição escolar.

A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados dos participantes exclusivamente para fins de pesquisa; o seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da atividade.

A mestranda também garante que apresentará aos participantes da pesquisa uma cópia do projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assim como ao término do estudo, concederá um exemplar da dissertação.

Ciente dos aspectos éticos e metodológicos da pesquisa, manifesto a minha disponibilidade em cooperar com o presente estudo.

Santa Inês, 13 de novembro de 2019.



TEREZA CRISTINA VIEIRA ALVES
Diretora/Proprietária

APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA (COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II)

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, ZILA MARIA VIANA RAMOS, na qualidade de Coordenadora do Ensino Fundamental II nos turnos vespertino e matutino de uma escola privada situada no município de Santa Inês/MA, autorizo a pesquisadora Gírlane Cardoso da Silva mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS,RS, a desenvolver a sua pesquisa intitulada "TRANSLANGUAGING EM SANTA INÊS: o espaço das línguas materna e estrangeira na sala de aula", sob orientação da professora Dr^a. Aline Lorandl.

Este estudo tem por objetivo investigar se ocorre translanguaging no 6º ano do Ensino Fundamental II, voltando-se o olhar da pesquisadora para os aprendizes que utilizam seus vários repertórios linguísticos em sala de aula.

A pesquisa será realizada com alunos do 6º ano A do Ensino Fundamental II. Os dados serão gerados inicialmente a partir de conversas (a serem gravadas e transcritas) com a professora e os alunos. A partir das informações obtidas nas conversas, entrevistas e observações, com a garantia da preservação das identidades de todos os participantes envolvidos, bem como da instituição escolar.

A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados dos participantes exclusivamente para fins de pesquisa; o seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da atividade.

A mestranda também garante que apresentará aos participantes da pesquisa uma cópia do projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assim como ao término do estudo, concederá um exemplar da dissertação.

Ciente dos aspectos éticos e metodológicos da pesquisa, manifesto a minha disponibilidade em cooperar com o presente estudo.

Santa Inês, 14 de Novembro de 2019

Zila Maria Viana Ramos
ZILA MARIA VIANA RAMOS
Coordenadora do Ensino Fundamental II

APÊNDICE G – CARTA DE ANUÊNCIA (COORDENADORA DO ENSINO MÉDIO)

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, MARIA DA GRAÇA SANTANA DA SILVA, na qualidade de Coordenadora do Ensino Médio do turno vespertino de uma escola privada situada no município de Santa Inês/MA, autorizo a pesquisadora Gislene Cardoso da Silva mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS,RS, a desenvolver a sua pesquisa intitulada* TRANSLANGUAGING EM SANTA INÊS: o espaço das línguas materna e estrangeira na sala de aula*, sob orientação da professora Dr^a. Aline Lorandi.

Este estudo tem por objetivo investigar se ocorre translanguaging na 1ª série do Ensino Médio, voltando-se o olhar da pesquisadora para os aprendizes que utilizam seus vários repertórios linguísticos em sala de aula.

A pesquisa será realizada com alunos da 1ª série A do Ensino Médio. Os dados serão gerados inicialmente a partir de conversas (a serem gravadas e transcritas) com o professor e os alunos. A partir das informações obtidas nas conversas, entrevistas e observações, com a garantia da preservação das identidades de todos os participantes envolvidos, bem como da instituição escolar.

A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados dos participantes exclusivamente para fins de pesquisa; o seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da atividade.

A mestranda também garante que apresentará aos participantes da pesquisa uma cópia do projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assim como ao término do estudo, concederá um exemplar da dissertação.

Ciente dos aspectos éticos e metodológicos da pesquisa, manifesto a minha disponibilidade em cooperar com o presente estudo.

Santa Inês, 14 de novembro de 2019



MARIA DA GRAÇA SANTANA DA SILVA
Coordenadora do Ensino Médio

**APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-
(ALUNOS/AS)-TA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (ALUNOS/AS)-
TA**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “TRANSLANGUAGING: o espaço das línguas materna e estrangeira na sala de aula”, que tem como objetivo investigar se ocorre uso da língua portuguesa em interação com a língua inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II e na 1ª série do Ensino Médio, considerando a utilização dos dois idiomas para a aprendizagem em seu cotidiano escolar. Esta pesquisa será conduzida por mim, Girlane Cardoso da Silva, durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da UNISINOS-São Leopoldo, orientada pela professora Dr^a. Aline Lorandi. Assim, sua participação será fundamental nessa pesquisa, pois os resultados do estudo podem contribuir para melhor conhecer e compreender as concepções importantes de alunos e professores sobre o processo de aprendizagem de segunda língua.

Assim, pretendo acompanhar a sua turma, durante o primeiro semestre de 2020. Neste período, observarei as aulas de língua inglesa, conversarei com você e seus colegas sobre as práticas em sala de aula que os motivem ao aprendizado dessa língua e suas opiniões acerca da importância desse aprendizado para agirem no contexto social no qual se inserem.

Para que você possa participar das atividades da minha pesquisa, é necessário que você autorize sua participação por meio da assinatura deste documento. Todas essas práticas serão gravadas em áudio e vídeo. Os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa. Ressaltamos que não serão divulgados nomes ou informações que possam identificá-lo/a. Seus responsáveis também assinaram um documento, autorizando sua participação, caso você também aceite.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos. Caso você se sinta desconfortável durante as atividades da pesquisa ou não quiser mais participar, poderá interromper sua participação. Antes disso, tentaremos conversar e, juntos, verificaremos o que for melhor em relação ao seu bem-estar.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato comigo, pelo telefone (98) 98167-3020, ou pelo e-mail gislaynnesilva@hotmail.com.

Após sua concordância, este documento deverá ser assinado em duas vias, uma ficará com você e a outra sob minha responsabilidade.

_____, ____ de _____ de 2020.

Nome completo do/a participante

Assinatura do/a participante

Assinatura da Pesquisadora responsável

**APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(RESPONSÁVEL LEGAL)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Responsável Legal)**

Eu, Girlane Cardoso da Silva, na qualidade de mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS- São Leopoldo, orientada pela Profa. Dra. Aline Lorandi, desenvolvo a pesquisa intitulada “TRANSLANGUAGING: o espaço das línguas materna e estrangeira na sala de aula”, com o objetivo de investigar aspectos relacionados ao aprendizado de língua inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II e na 1ª série do Ensino Médio, considerando a utilização da língua materna e estrangeira em seu cotidiano escolar. Entendemos que, por meio desta pesquisa, poderemos identificar informações sobre a aprendizagem dos alunos, que possam contribuir para propostas de ensino condizentes com as suas necessidades e especificidades. Por isso, convido o/a aluno/a _____ a participar deste estudo.

Assim, pretendo acompanhar a turma da do seu filho (a) durante o primeiro semestre de 2020. Neste período, observarei as aulas de Língua Inglesa, conversarei com os alunos sobre as práticas em sala de aula que os impulsionem ao aprendizado dessa língua e suas percepções acerca da importância desse aprendizado para agirem no contexto social no qual se inserem.

Para que o/a aluno/a possa participar das atividades acima descritas, é necessário que você autorize sua participação por meio da assinatura deste documento. Todas essas práticas serão gravadas em áudio e vídeo. Os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa. Ressaltamos que não serão divulgados nomes ou informações que possam identifica-lo/a.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos. Caso o/a aluno/a se sentir desconfortável durante as atividades da pesquisa, ele/a poderá interromper a participação. Antes disso, tentaremos conversar e, juntos, verificaremos o que for melhor em relação ao seu bem-estar.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato comigo, pelo telefone (98) 98167-3020, ou pelo e-mail gislaynesilva@hotmail.com.

Após sua concordância, este documento deverá ser assinado em duas vias, uma ficará com você e a outra sob minha responsabilidade.

_____, ____ de _____ de 2020.

Nome completo do/a
responsável

Assinatura do/a responsável

Girlane Cardoso da Silva
Pesquisadora responsável

**APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR/A) - TCLE**

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “TRANSLANGUAGING: o espaço das línguas materna e estrangeira na sala de aula”, que tem como objetivo investigar se ocorre uso da língua portuguesa em interação com a língua inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental II e na 1ª série do Ensino Médio, considerando a utilização dessas línguas em seu cotidiano escolar. Esta pesquisa será conduzida por mim, Girlane Cardoso da Silva, durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da UNISINOS-São Leopoldo, orientada pela professora Dr^a. Aline Lorandi. Assim, sua participação será fundamental nessa pesquisa, pois os resultados do estudo podem contribuir para melhor conhecer e compreender a concepção de alunos e professores no processo de aprendizagem de segunda língua.

Você participará da pesquisa por meio de uma entrevista, na qual conversaremos sobre questões que norteiam o processo de aprendizagem de inglês como segunda língua e suas práticas de ensino. Além disso, para que eu possa entender melhor o contexto da sala de aula, pretendo observar suas aulas. Vale dizer que as aulas que eu observar serão filmadas, gravadas e, posteriormente, transcritas. A pesquisa ocorrerá durante suas aulas de língua inglesa, respeitando o calendário e a organização da escola, bem como o seu plano de aula. Saiba que você tem muito a contribuir com a pesquisa, com seu olhar para o ensino de língua inglesa.

O risco mínimo decorrente da pesquisa é de você se sentir desconfortável em algum momento pesquisa. Caso isso ocorra e você queira interromper a sua participação, tentaremos conversar e, juntos, verificaremos o que for melhor em relação ao seu bem estar. Vale dizer que a sua identidade será preservada. Os vídeos serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Ressaltamos que o seu nome, assim como o da escola, ou qualquer outro dado que possa identificá-los/as, não serão divulgados.

Informamos que você só participará da pesquisa se quiser e não há problema algum em desistir.

Se aceitar o convite, assine este documento em duas vias: uma ficará com você, e a outra sob minha responsabilidade.

_____, ____ de _____ de 2020.

Nome completo do/a participante

Assinatura do/a participante

Assinatura da Pesquisadora responsável