

Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue

Translanguaging as pedagogical resource: An ethnographic discussion about language practices in a bilingual school

Maria Inêz Probst Lucena¹

lucena.inez@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Angela Cristina Cardoso²

angela_cris21@hotmail.com

Colégio Bom Jesus

RESUMO - Neste artigo, discutimos a constituição de práticas de linguagem durante a introdução do ensino bilíngue em uma sala de aula de ensino médio, demonstrando como a translanguagem é utilizada como um recurso pedagógico nas aulas em que a língua oficial de instrução é a inglesa. A partir de estudos sobre bilinguismo e ensino bilíngue, apresentamos diferentes formas de ensino bilíngue, sua classificação e a ideologia linguística subjacente a essas formas, discutindo modelos em que a visão monolíngue e de divisão rígida entre as línguas é predominante até modelos mais condizentes com os usos linguísticos na realidade contemporânea. Provenientes de uma etnografia, os dados aqui discutidos foram gerados na turma 1B de ensino médio de uma escola bilíngue do setor privado, em uma cidade de grande porte, em Santa Catarina. Mostramos, com base na observação-participante, em registros de entrevistas e notas em diário de campo, como as práticas translíngues estão relacionadas com a agentividade dos participantes. Assim, argumentamos que professores/as e alunos/as exercitam sua criatividade e criticidade na escolha de seus recursos linguísticos para atingir objetivos comunicativos e também para fazer relações entre conhecimentos adquiridos nas aulas do currículo brasileiro e nas aulas do currículo internacional.

Palavras-chave: ensino bilíngue, bilinguismo de escolha, translanguagem.

ABSTRACT - In this article, we discuss the constitution of language practices in the context of a bilingual education introduction in a secondary school classroom, demonstrating how translanguaging is used as a pedagogical resource in classes where the language of instruction is English. Based on studies of bilingualism and bilingual education, we present different formats of bilingual education, their classification and the linguistic ideologies underlying those formats, starting from models in which the monolingual view and the strict division between languages is predominant until models which are more attuned with the language uses in contemporary times. Based on ethnographic research, the data discussed in this article was generated in the 1B High School class of a private bilingual school, in a big city in Santa Catarina. We have showed, based on observant participation, interview records and field diary entries, how translingual practices are related to the agency of the participants. Thus, we argue that teachers and students exercise their creativity and critical thinking in their choice of linguistic resources in order to achieve their communicative objectives and also in order to relate knowledge acquired in the Brazilian curriculum with the one acquired in the international curriculum.

Keywords: bilingual education, prestigious bilingualism, translanguaging.

Introdução

Na perspectiva de ensino de línguas em que este trabalho se situa, entendemos que a obtenção de sentido na comunicação não vem de um sistema comum e autônomo

de regras gramaticais, e sim de práticas de negociação em contextos situados. Nesse sentido, entendendo que as regras gramaticais estão sempre abertas à renegociação e reconstrução, e que normas não são fixas e tampouco estáveis, os usos criativos da linguagem, feitos por in-

¹ Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão B, Sala 315, Campus Universitário, Trindade, 88040-970, Florianópolis, SC, Brasil.

² Colégio Bom Jesus. Associação Educacional Luterana Bom Jesus. Rua Mafra, 84, Saguçu, 89221-665, Joinville, SC, Brasil.

divíduos bilíngues, em contextos situados, podem ser sedimentados ao longo do tempo e modificar, portanto, a norma. E, ainda que não cheguem a modificá-la, eles têm o seu valor comunicativo na situação em que são utilizados e negociados. Considerando a complexidade que constitui as práticas discursivas multilíngues em que indivíduos se engajam, alinhadas com Garcia (2009), Canagarajah (2013b) e Garcia e Wei (2014), discutimos, no presente artigo, a constituição de práticas de linguagem durante a introdução do ensino bilíngue em uma sala de aula de ensino médio, destacando como a translanguagem é utilizada como um recurso pedagógico nas aulas onde a língua oficial de instrução é a língua inglesa. Compreendendo a pedagogia de línguas como um processo que envolve a observação sistemática do ensino de línguas a partir da vivência cotidiana em cenários específicos em que a “diversidade linguística é a norma e não a exceção” (Canagarajah e Wurr 2011, p. 2), entendemos que a perspectiva da translanguagem é relevante para a área de ensino de línguas, uma vez que problematiza o modo como nos engajamos, enquanto indivíduos dotados de repertórios linguísticos complexos. No mundo do século XXI, em que as trocas comunicativas transnacionais são mais evidentes, devido ao avanço tecnológico e à visibilidade do grande movimento de pessoas ao redor do mundo, tal perspectiva pedagógica nos permite expandir, portanto, o entendimento sobre a constituição das trocas comunicativas de indivíduos que vivem entre duas ou mais línguas, trazendo para o debate a heterogeneidade nas escolas e o padrão monolíngue que impera em abordagens e materiais didáticos voltados ao ensino de línguas.

A perspectiva da translanguagem vai além da visão de duas (ou mais) línguas separadas, usadas em momentos diferentes (Garcia e Wei, 2014). De acordo com este conceito, os indivíduos utilizam os recursos das duas línguas (ou mais) de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um *continuum* sem fronteiras definidas, translanguajando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo constituídas, reconstruídas e ressignificadas (cf. Guerola, 2012). Garcia e Wei (2014) analisam o construto como sendo a habilidade dos falantes bilíngues de potencializar essa experiência a partir do uso de todo o seu repertório linguístico-semiótico no processo de construção de sentidos e também de transformar seu repertório nesse processo. De modo semelhante, Canagarajah argumenta que a translanguagem é uma habilidade de negociação de sentidos na comunicação que indivíduos desenvolvem a partir de atitudes críticas em relação ao ensino de variedades prestigiadas. Sem abandonar a ideia de ensinar tais variedades, o autor argumenta que para o sucesso da comunicação num mundo global, no entanto, “é possível modificar, se apropriar e renegociar normas de varia-

des dominantes” (Canagarajah, 2013a, p. 12) a partir do desenvolvimento de uma competência performática que permite que indivíduos lidem com “normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis” (Canagarajah, 2013a, p. 173). Dessa forma, ainda segundo o autor, a adaptação de falantes com diferentes interlocutores e em contextos variados é facilitada, uma vez que todos os recursos semióticos móveis disponíveis são utilizados com criatividade, intencionalidade e estratégia para atingir seus objetivos de comunicação.

Para Canagarajah, na sala de aula de línguas, as práticas translíngues podem oportunizar práticas de comunicação colaborativas, desde que alunos/as possam escolher de forma crítica como utilizar seu repertório linguístico e escolher quando e como usar recursos de variedades de prestígio para atingir seus propósitos. Nesse caso, professores/as podem ajudar no desenvolvimento dessa consciência crítica sobre o uso da linguagem, sobre como normas linguísticas são constituídas e sobre como elas podem ser utilizadas de forma inventiva para se adequar a diferentes contextos (Canagarajah, 2013a). Para o autor, é papel da escola oportunizar o acesso a uma comunicação que permita a negociação de recursos semióticos móveis. Nas suas palavras:

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

Nesse sentido, portanto, se as salas de línguas oportunizarem espaços para a translanguagem, onde alunos possam usar sua agentividade para escolher quais recursos de seu repertório³ linguístico usar, elas estarão criando espaços mais criativos e críticos para alunos/as se expressarem. A criação desses espaços pode contribuir para alunos/as desenvolverem um repertório bilíngue muito mais rico e uma consciência metalinguística mais sofisticada.

Os professores também podem usar a translanguagem estrategicamente como uma forma de assegurar que bilíngues emergentes, ou seja, nos pontos iniciais do contínuo bilíngue, possam acessar conteúdos e textos difíceis e produzir novas práticas de linguagem e novo conhecimento. Garcia e Wei (2014), além de reconhecerem a translanguagem como um fenômeno que valoriza a língua materna ou, em muitos casos, a língua minoritarizada na escola, acreditam que esse processo possibilita acessar um único repertório linguístico expandido, que não diferencia línguas, e que os alunos e professores utilizam para construir sentido e aprender.

³ Segundo Blommaert e Backus (2012, p. 8), “os repertórios são complexos de recursos [linguísticos e sociolinguísticos] individuais, organizados biograficamente e eles seguem os ritmos das vidas humanas”.

O conceito de translinguagem em educação, portanto, vai além da ideia de bilinguismo em educação, já que a ideia de bilinguismo remete ainda à ideia de duas línguas usadas em momentos diferentes (Garcia e Wei, 2014). De acordo com o conceito de translinguagem, os alunos devem ser preparados para utilizarem os recursos das duas línguas de seu repertório de forma dinâmica e simultânea, permitindo que eles se movimentem no contínuo das duas línguas socialmente construídas que utilizam, de acordo com padrões da comunidade, do lar e da escola. Essa potencialização, ou possibilidade de uso de todos os recursos linguísticos na construção de sentidos, é importante por desenvolver uma consciência crítica, a conscientização que envolve uma leitura contínua da palavra e do mundo (Freire, 1996). Como argumentam Garcia e Wei, “a diferença entre optar por uma abordagem bilíngue em educação e uma abordagem translingue em educação, embora sutil, é transformadora” (Garcia e Wei, 2014, posição 1339⁴).

Ensino bilíngue: a ideologia monolíngue e a realidade das práticas linguísticas na sala de aula

Há vários tipos de classificações de pedagogia bilíngue. Ela pode variar de acordo com objetivos, ideologias e contexto sócio-histórico do cenário em que se efetiva. A classificação de Garcia (2009) estabelece quatro quadros teóricos principais: educação bilíngue subtrativa, aditiva, recursiva ou dinâmica. De acordo com a perspectiva de educação bilíngue subtrativa, também chamada de Modelo Assimilacionista de Transição (cf. Maher, 2007), os aprendizes iniciam o processo de aprendizagem (normalmente em um sistema educacional) estudando em duas línguas. Gradativamente, a língua minoritarizada é retirada da escola, tendo servido somente como um suporte ao aprendizado da língua dominante. De acordo com Maher (2007), o termo minoria não se refere a uma classificação numérica, mas sim a grupos sociais destituídos de poder e “invisibilizados no sistema escolar” (Maher, 2007, p. 69). A autora questiona o modo pelo qual diferentes tipos de bilinguismo são percebidos, dependendo do *status* das línguas envolvidas. Nas palavras de Maher:

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

O ensino bilíngue aditivo, também chamado de Modelo de Enriquecimento Linguístico (Maher, 2007)

e Bilinguismo de Escolha (Cavalcanti, 1999) é o mais comum em experiências bilíngues para crianças do grupo dominante. Nesse ensino, as crianças são educadas em duas línguas, e o bilinguismo é visto como enriquecimento, já que as duas línguas são valorizadas na escola. Porém, há uma separação clara entre as duas línguas, que são ministradas em momentos diferentes e por professores diferentes e, como destaca Garcia, “esses programas compartimentalizam o uso das duas línguas” (Garcia, 2009, p. 125).

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

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

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

Assim, nos cenários educacionais, algumas escolas começaram a adaptar-se à realidade das práticas sociais e de linguagem de alunos bilíngues, entendendo relações entre línguas não como competitivas, mas sim como estratégicas, respondendo a diferentes situações e funções. Essas escolas começaram a trabalhar com o que Garcia (2009) chama de competência estratégica multicultural, usando todo o espectro de sua habilidade linguística. Esse trabalho encontra-se dentro dos quadros teóricos de Educação Bilíngue Recursiva e Educação Bilíngue Dinâmica. Em relação a essa situação, Garcia explica que:

Esse quadro teórico considera o aluno como um todo, reconhece seu espectro bilíngue, vê o bilinguismo como um recurso, e promove identidades transculturais, que são a junção de diferentes contextos e experiências culturais gerando uma experiência cultural nova e híbrida (Garcia, 2009, p. 119).

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

Garcia (2009) defende a educação de crianças para usar línguas em inter-relações funcionais e não simplesmente para funções desassociadas. A crítica da autora em relação a funções desassociadas tem a ver com o não reconhecimento da cultura e da forma de comunicação de indivíduos bilíngues na escola, principalmente no contexto de ensino bilíngue para alunos de línguas minoritizadas. A educação bilíngue subtrativa e aditiva apagam diferenças culturais, ou procuram mantê-las rigidamente separadas, à distância uma da outra, o que ainda é considerado muito relevante para muitos contextos de ensino bilíngue, inclusive nos contextos de bilinguismo de escolha, em que o tipo de ensino bilíngue de imersão⁵ é muito adotado.

Garcia ainda destaca que não é fácil categorizar essas iniciativas relacionadas às modalidades de ensino bilíngue, uma vez que há muitas realidades que não se encaixam perfeitamente em nenhuma categoria. Como nos alerta a autora: “É difícil categorizar esses esforços porque normalmente há tensão entre as políticas *top-down* e as práticas *bottom-up*”. Há muito mais dinamismo do que podemos capturar” (Garcia, 2009, p. 283).

Nessa seção apresentamos diferentes formas de ensino bilíngue e sua classificação, de acordo com Garcia (2009) e Maher (2007). Essas diferentes formas se manifestam a partir de diferentes ideologias a respeito de língua e de modos divergentes de ver o bilinguismo, quais sejam, a visão de bilinguismo como um recurso ou como um problema. As complexidades do bilinguismo, que vieram à tona a partir do conhecimento e estudo de diferentes realidades onde essa divisão rígida entre línguas não existe, levaram a uma reflexão acerca das diferentes formas de educação bilíngue e como essas formas valorizam a diversidade cultural e linguística. Na próxima seção, discutimos os principais movimentos da etnografia e abordamos características do cenário em que a pesquisa foi desenvolvida.

A pesquisa etnográfica na escola Intercultural⁷

A discussão, no presente artigo, é fruto de uma pesquisa etnográfica que investigou a introdução do ensino bilíngue português-inglês em uma sala de aula de ensino médio, em uma escola privada, em Santa Catarina, no sul do Brasil, em que a língua de instrução é o inglês (cf. Cardoso, 2015). Com base nessa investigação, discutimos

práticas de linguagem reais, que partem de um contexto específico de uso. Os dados aqui apresentados foram gerados a partir de observações de aulas de Matemática e de História, disciplinas constituintes do currículo internacional, ou seja, designadas, no programa bilíngue, a serem ministradas em inglês. O currículo do ensino bilíngue na escola Intercultural se constitui a partir da junção de dois currículos: o currículo brasileiro e o currículo internacional. Este último é ministrado na língua inglesa e há conteúdos nele que também fazem parte do currículo brasileiro, além de novos conteúdos e conceitos a serem aprendidos pelos alunos, somente na língua inglesa. O conteúdo acadêmico e a linguagem trabalhada são consideravelmente desafiadores para eles (Cardoso, 2015).

Importa dizer que, embora as observações e participações da pesquisadora, que aconteceram durante um período de quatro meses, foram mais sistemáticas nas aulas de *Math* e *History*, elas também aconteceram em outros espaços da instituição.

Durante a investigação etnográfica, a troca de ideias e o estabelecimento de uma solidariedade entre pesquisadora e comunidade contribuiu para que todos os envolvidos fizessem uma reflexão acerca de suas experiências. Para Lucena (2015), essa reflexão que ocorre na relação entre pesquisador e participantes faz com que os dados não sejam apenas encontrados, mas que a criação dos dados seja feita de forma conjunta. Na produção e geração de dados na pesquisa de Cardoso (2015), a pesquisadora levou problematizações para o campo que, por vezes, não haviam sido consideradas pela comunidade escolar. Conforme Lucena, ela buscou questionar:

dentro de uma dinâmica de atuação etnográfica e de ação colaborativa, as oportunidades de pesquisadores e participantes desenvolverem reflexões críticas próprias sobre suas vidas diárias [...] a partir de movimentos colaborativos, no tempo e no espaço, divididos entre pesquisadores e participantes (Lucena, 2015, p. 81).

À medida que as conversas e entrevistas com os/as participantes aconteciam, suas opiniões e comentários sobre suas práticas de linguagem apareciam também. A reflexão fez parte não somente desses momentos mais formais de geração de dados, mas também das vivências diárias de uso das línguas na sala de aula.

Consideramos que, ao mesmo tempo em que o pesquisador precisa admitir a parcialidade de suas

⁵ Ensino Bilíngue de Imersão refere-se a um modelo em que a criança começa a vida escolar ‘imersa’ na língua adicional, falada 100% do tempo pelos professores, e no qual, aos poucos, a língua considerada materna da criança é introduzida na escola. Os defensores desse modelo entendem que há uma eficácia em termos de proficiência linguística (segundo teorias aquisicionistas) na língua adicional.

⁶ O termo políticas *top-down* refere-se a políticas feitas por pessoas detentoras de poder, no topo de uma hierarquia social, mas desconectadas da realidade para a qual as políticas são elaboradas. Já as práticas *bottom-up* referem-se às práticas das pessoas que são afetadas pelas políticas, e que poderiam informar essas políticas.

⁷ A Escola Intercultural é uma escola tradicional, particular, situada na região sul do Brasil. Os alunos obtêm excelentes resultados em testes padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Dados do ENEM 2013 classificam os alunos como de nível socioeconômico ‘muito alto’, o que confirma que as famílias têm alto poder aquisitivo. Foram utilizados pseudônimos para a escola e para todos os participantes.

interpretações (Hymes, 1996), as habilidades culturais e de interpretação da pesquisadora são também cruciais para que se possa fazer sentido das complexidades das atividades situadas dos/as participantes da pesquisa. Como pesquisadoras etnográficas, segundo Erickson (1984), temos a obrigação de nos envolvermos com os/as participantes e conhecer a fundo o contexto analisado. Esse tipo de análise nos permite explorar mais profundamente o cenário da investigação e estimular a reflexão crítica de todos os participantes, cujas vozes queremos que sejam representadas.

As pesquisas de cunho etnográfico em ambientes escolares têm como objeto de estudo temas muito familiares ao/a pesquisador/a, quando esse é um/uma professor/a que já traz a experiência vicária do ambiente educacional. Portanto, é importante sua postura de estranhar o familiar, de se perguntar por que os/as participantes se comportam de uma determinada forma e não de outra, diante das ações que estão acontecendo naquele cenário específico, além de problematizar visões naturalizadas e redutoras das práticas sociais dos sujeitos da pesquisa (Fritzen, 2012).

Os dados apresentados a seguir foram selecionados para esta discussão por sua relevância para a reflexão acerca da relação entre translanguagem e aprendizagem, para a apreensão do conteúdo curricular na sala de aula e para a ampliação do repertório linguístico dos alunos. Procuramos demonstrar como a translanguagem se caracteriza como um recurso pedagógico nesse contexto, possibilitando aos alunos acesso à linguagem acadêmica e a conteúdos complexos na língua adicional. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de como alunos/as e professores/as do contexto analisado se esforçam para produzir significados e coconstruir conhecimentos nesse campo específico da pesquisa. Na discussão que segue, analisamos e discutimos dados relativos às práticas de linguagem dos participantes a partir do conceito de translanguagem em um cenário de bilinguismo de escolha. Apresentamos dados que corroboram a ideia de que as escolhas linguísticas dos participantes podem ser entendidas como práticas translingues e que essas práticas ajudam os participantes a fazer sentido da experiência escolar multilíngue.

Práticas translingues na sala de aula bilíngue

A constituição das práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue na sala 1º B, na Escola Intercultural, diz respeito à agência dos participantes no uso do seu repertório linguístico e ao questionamento da ideologia monolíngue no ensino de línguas. Discutiremos as práticas translingues evidenciadas nesse cenário de ensino médio, procurando entender a complexidade e as particularidades do contexto social específico da sala de aula bilíngue. Para tanto, argumentamos que tais práticas são utilizadas como recursos pedagógicos, materializadas por via da negociação linguística e dos usos criativos

locais e performáticos dos repertórios linguísticos dos indivíduos, a partir do acesso ao conteúdo acadêmico das disciplinas do programa bilíngue.

A partir dos dados das aulas de *Math* e *History* do programa bilíngue, encontramos situações em que alunos/as utilizavam diferentes recursos de seu repertório linguístico na mesma situação de comunicação e o faziam de forma intencional, utilizando sua agência para dar sentido às suas experiências. Como Canagarajah (2013a) explica, a agência dos alunos faz com que eles usem elementos de diferentes línguas como forma de resistência. Assim, observamos que os/as alunos/as faziam a negociação linguística como “uma forma de renegociar línguas e culturas, e apropriar-se delas para fins estratégicos em seus próprios termos” (Canagarajah, 2013a, p. 56).

Um exemplo da negociação linguística e da agência dos alunos da turma 1º B no uso das línguas está no fato de eles pedirem para que o português fosse utilizado quando não entendiam algo nas aulas do currículo internacional da Escola Intercultural. Professores/as e alunos/as entendiam que a utilização das duas línguas de forma concomitante no currículo internacional poderia ajudar na comunicação e no aprendizado. Como reportou Amanda: “Eu não acho que deve ser tudo estritamente em inglês toda hora, porque não é algo que vai ajudar muito. E talvez mesclar as duas línguas acaba ajudando” (entrevista, 02/10/2014). Amanda, assim como outros/as alunos/as mostrados/as em outras pesquisas (Canagarajah, 2013a), percebia que “mesclar as duas línguas” não iria atrapalhar a aprendizagem de novos conteúdos nas aulas do currículo internacional, mas ao contrário, “acaba[ria] ajudando”.

Assim como os/as alunos/as, os/as professores/as também entendiam que há benefícios pedagógicos no uso das duas línguas. O professor André conversou com os alunos sobre a melhor pedagogia para a aula e, a partir do *feedback* dado por eles, manteve algumas estratégias que envolviam o uso do português. Segundo ele descreveu, sua prática se dava da seguinte maneira:

Lemos juntos o livro texto e eu vou explicando, vou interpretando basicamente o que o livro texto está dizendo, para eles. A gente tem um glossário das palavras que usamos continuamente. Nesse glossário, as palavras mais trabalhadas, mais formais, são explicadas (entrevista, 25/09/2014).

Para ajudar alunos/as na compreensão de textos acadêmicos complexos de história, em inglês, uma das estratégias do professor foi construir um glossário junto com os/as alunos/as, em que palavras mais difíceis em inglês eram traduzidas para o português. Assim, durante atividades de leitura em sala de aula, ele recomendava que os alunos consultassem o glossário para facilitar o entendimento dos textos. Em outros momentos, lia o texto em inglês junto com os alunos e ia “explicando, interpretando basicamente o que o livro texto está dizendo”. Ele não fazia uma tradução literal do texto, mas comentava o

texto em português, por entender que essa ação ajudava os alunos na compreensão do tema a ser estudado.

Além do posicionamento político dos/as professores/as e alunos/as em sala de aula, continuamente, era possível observar os usos criativos da língua, normalmente, a partir de adaptações de brincadeiras que os professores já faziam nas aulas em português. Os usos hibridizados do português e do inglês faziam parte da rotina das interações em sala de aula. Esses usos hibridizados ou criativos da língua foram discutidos por Pennycook (2010), que entende a criatividade como sendo uma recontextualização, ou realocação, de expressões do “outro”. No caso do presente estudo, criar com as expressões dos “outros” seria recriar com a língua inglesa e com a portuguesa, numa mistura que, como na cultura hip-hop, desafia e transgride normas linguísticas e ideias sobre quem é o dono de uma língua ou de uma forma de se comunicar. Por exemplo, na vinheta a seguir:

Numa das aulas de matemática os alunos faziam cálculos em grupo. Havia somente um murmurinho na sala enquanto os grupos trabalhavam. O professor João pediu para alguns alunos irem até o quadro apresentar o resultado. No início, não houve voluntários. O professor fez uma brincadeira para deixá-los mais à vontade, perguntando: “What’s the meaning of ‘*go ahead*’?”. Os alunos se olharam em silêncio, parecendo não entender o porquê da pergunta. Ele, então, respondeu: “Gol de cabeça”. Os alunos riram. Depois do momento de descontração, João brincou novamente, dessa vez encorajando os alunos a irem até o quadro, dizendo: “Come on, students, *take a kick here*...”. Depois do incentivo do professor, uma aluna se levantou e foi ao quadro para tentar resolver o cálculo (Cardoso, 2015, p. 127).

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

O caso de *go ahead* pode ser relacionado ao que Blommaert (2010) chama de repatriação de signos. Essa repatriação oferece um potencial semiótico para os falantes, que podem produzir sentidos estritamente locais de grande efeito. Quando o professor brincou com a expressão *go ahead*, misturando a ressignificação da palavra *go* para “gol” em português pela semelhança sonora, e fazendo uma tradução literal de *ahead* (retirando-se o som inicial *a*, a palavra traduz-se como “cabeça”), ele demonstrou o que Blommaert chamou de criatividade e capacidade de brincar com as palavras em inglês. Misturando

uma semelhança sonora com o português a uma tradução literal de um signo, ele usou sua agência e conhecimento metalinguístico para “reinventar a língua”. Como nos diz Blommaert (2010), não estamos testemunhando uma invasão imperialista, “o que estamos presenciando é um padrão altamente complexo e intricado de apropriação e distribuição de recursos linguísticos cujos valores foram realocados de um conjunto de indexicalidades transnacional para um local” (Blommaert, 2010, p. 195).

Os usos criativos da língua, que fazem parte do conceito de translanguagem, são usados principalmente como uma maneira de explicar conteúdos sérios e complexos de uma forma mais descontraída nesse cenário. Esses usos específicos da língua em práticas situadas demonstram o conceito de língua nos termos daquilo que Canagarajah (2013b) convencionou chamar de hibridismo e apropriação da linguagem pelas pessoas que a utilizam. Nesse hibridismo, não parece haver separação funcional, ou seja, o uso de cada língua socialmente construída não pode ser objetivamente atribuído a certas funções ou contextos fixos. A língua inglesa e a língua portuguesa, ambas fazendo parte da realidade bilíngue dos participantes da sala de aula 1º B, são utilizadas de forma simultânea para a construção de sentidos.

Além dos usos criativos em brincadeiras para descontração, também aconteciam hibridizações culturais e linguísticas de forma inventiva em outras situações no contexto da sala de aula 1º B. No exemplo abaixo, o professor de *History* utilizou uma música famosa da cultura popular brasileira para ilustrar a explicação de um texto e também chamar a atenção dos alunos. A ilustração do conceito que estava sendo explicado em inglês se deu, portanto, através de uma música brasileira. Assim, mestiçagem linguística e cultural como forma de comunicação era a norma nesta sala de aula bilíngue e era condizente com o conceito de translanguagem, a partir do qual se entende que línguas e culturas se atravessam em contextos situados. No exemplo em questão, o professor utilizou a música de Geraldo Vandré, “Pra não dizer que não falei de flores⁸” como parte de sua explicação sobre o longo caminho de Abraão até a terra prometida, Canaã, em busca de prosperidade. Como mostramos na vinheta abaixo,

André explicava o início da história que levou ao conflito entre judeus e palestinos, mostrando o percurso de Abraão até a Terra Prometida num mapa do mundo projetado no quadro branco. Enquanto mostrava a trajetória de Abraão e seu povo, riscando o mapa projetado com uma caneta, o professor disse “Abram moved to Canaan” e começou a cantar “Caminhando e cantando...” (Cardoso, 2015, p. 129-130).

Outra prática da translanguagem para a pedagogia de línguas, identificada nos dados, é referente a manter ter-

⁸ Essa música foi um símbolo do protesto contra a ditadura militar e sua letra incentivava as pessoas a continuar caminhando rumo à sua libertação e a construir sua própria história.

mos ou expressões que carregam significados importantes na língua portuguesa em seu formato “original”, ou seja, na língua portuguesa, ainda que no meio de sentenças em inglês. Um exemplo é o termo “valer nota”, muito forte na cultura escolar brasileira. É uma pergunta típica que os alunos fazem em português. No exemplo que segue, um aluno bastante competente no uso do inglês, ao questionar se o grupo será avaliado formalmente ou não, recorre à translanguagem, unindo discursos e culturas para poder dar sentido, com base na sua história de estudante:

O professor André explicava aos alunos que eles fariam um texto para entregar. Era o primeiro texto que eles escreveriam em inglês. Luiz demonstrava-se inseguro com a atividade e perguntou, utilizando a translanguagem: “*Will this valer nota? We could do one, like, not valendo nota*”. Os outros alunos riram e acenaram positivamente com a cabeça, concordando com Luiz (Cardoso, 2015, p. 134-135).

Importa perceber aqui que o professor parecia muito à vontade para lidar com a cultura juvenil, suas ansiedades e também com o modo fluido com que eles usavam a linguagem. Ao aceitar, positivamente, o uso da translanguagem, todos riram e a aula continuou, em inglês, sem problemas. Quanto ao aluno Luiz, ao refletir sobre sua escolha pela expressão “valer nota” em português, disse:

Eu não achei uma coisa que fosse equivalente, que fosse bem aquilo que eu queria dizer em inglês, por isso que eu falei em português. Eu acho que nunca vai ter uma tradução absoluta da palavra assim, certinho, que quer dizer exatamente o que você possivelmente queria usar. Então, às vezes, usando uma expressão em outra língua você consegue definir melhor como você quer se expressar (Cardoso, 2015, p. 135).

Ao ser perguntado sobre sua escolha pela expressão “valer nota” em português, o aluno Luiz disse que por não achar um termo equivalente, correspondente ao que ele queria dizer, usou o termo em português, pois segundo acredita, não haveria nenhuma palavra ou expressão equivalente para dizer, exatamente, o que a expressão “valer nota” expressa. Luiz entendeu ser necessário utilizar todos os seus recursos linguísticos para poder se comunicar e, no caso da expressão “valer nota”, ele a utilizou pelo fato da força de sentido que essa expressão tem no contexto escolar, em português. Esse exemplo mostra-nos uma situação na qual duas línguas coabitam espaços (Garcia, 2009).

Assim, na turma 1º B da Escola Intercultural, o português vernacular, sempre que utilizado, não era tratado pelos participantes como uma forma de garantir a sua identificação como brasileiros, mas sim como um modo de usar diferentes recursos linguísticos, comuns ao repertório de todos os participantes, de modo a construir um significado mais coerente para a efetivação da comunicação entre eles.

A relação das aulas do currículo internacional, nas quais a língua oficial de instrução era o inglês, com as aulas do currículo brasileiro, nas quais a língua oficial de

instrução era o português, fazia com que novas práticas translíngues se constituíssem durante essa experiência de introdução do ensino bilíngue, ora por necessidade de entendimento do conteúdo, ora por necessidade de escolha de termos apropriados.

No exemplo abaixo, uma aluna consegue lembrar-se de uma equação utilizando uma brincadeira com a fórmula que o professor João ensinou nas aulas do currículo brasileiro:

O professor João lia um exercício do livro de *Math*, em inglês, no qual havia uma atividade em que se esperava que os alunos achassem a equação da regressão linear. Quando o professor terminou de ler o enunciado da atividade do livro, em inglês, a aluna Marta perguntou: “ioiô mixoxô?” João sorriu e respondeu, brincando: “ioiô mixoxô, *we have the power*”. Ele escreveu no quadro a fórmula da equação, que é $y - y_0 = m \cdot (x - x_0)$, e diz: “*Look... ioiô mixoxô. Of course it is our style here, we call this ioiô mixoxô, not in the United States*” (Cardoso, 2015, p. 150).

Essa fala do professor demonstra que, para eles, que vivenciam a experiência do ensino bilíngue de forma completa, e participam das aulas tanto do currículo brasileiro quanto do currículo internacional, esse é um conhecimento compartilhado. Quando o professor perguntou qual é a equação, a aluna Marta prontamente respondeu com o nome engraçado que o professor deu à fórmula, nas aulas do currículo brasileiro, fazendo a conexão entre o aprendizado dos dois currículos. O professor explicou, então, que essa era uma brincadeira utilizada no currículo brasileiro, e não algo oficial que fosse usado nos Estados Unidos. Ele demonstrou a preocupação de reforçar que essa estratégia não era usada pelos chamados falantes nativos. Ao mesmo tempo, o professor sentiu-se à vontade para transgredir normas de um ensino bilíngue pautado na reprodução de uma cultura ideal anglofônica e assumir a hibridiz linguística e cultural característica desse contexto, permitindo a translanguagem, para facilitar o aprendizado dos alunos.

A transformação da sala de aula em um lugar de práticas transidiomáticas, permitindo a translanguagem (Garcia e Wei, 2014), fez com que os/as alunos/as pudessem participar de discussões e acessar textos de alta complexidade, prática que seria impossível somente com “um conjunto de práticas linguísticas emergentes”, ou seja, somente com uma das línguas do repertório do estudante bilíngue. No entanto, o uso da translanguagem, como um recurso facilitador, permitiu que aos/as alunos/as uma espécie de acesso (*scaffolding*) para que novas práticas de linguagem em outra língua pudessem se incorporar aos seus repertórios linguísticos (Garcia e Wei, 2014). No exemplo acima, o professor João permitiu que os/as alunos/as entendessem o funcionamento do gráfico em questão enquanto aprendiam a terminologia da matemática relacionada aos gráficos em inglês. Eles aprenderam a terminologia fazendo relações metalinguísticas, comparações entre os nomes dos termos em português e em

inglês e, além disso, puderam relacionar o novo conteúdo aprendido ao conhecimento já adquirido nas aulas do currículo brasileiro.

Essa forma de aprendizado foi possível, nesse caso, porque o professor João era bilíngue e, ao compartilhar do repertório bilíngue dos alunos, foi capaz de identificar cognatos, falar de diferenças ortográficas e de estruturas linguísticas das línguas em questão. As discussões metalinguísticas e interculturais são muito mais comuns quando os/as professores/as são bilíngues (Bartlett e Garcia, 2011), o que ajuda a contrapor a ideologia monolíngue e uma visão de estudos aquisicionistas, que promovem a ideia de que os chamados professores nativos monolíngues de inglês são os mais qualificados para ministrar o currículo internacional e que o fato de o/a professor/a falar português poderia representar um problema para o aprendizado.

Considerações finais

Discutimos aqui como as práticas translíngues se constituíram em um programa de implementação de ensino bilíngue. Argumentamos, a partir de dados gerados em campo, que não há separação funcional entre as línguas do repertório único dos falantes, reforçando que a forma de comunicação que parece ser a norma na sala de aula 1º B não pode ser considerada uma alternância entre códigos, e sim translanguagem.

As práticas híbridas serviam para aprofundar explicações de partes mais complexas do assunto para a turma. A partir de um olhar cuidadoso para um andamento pedagógico compatível com aquilo que acreditam ser o mais produtivo em termos de práticas bilíngues, professores/as, juntamente com alunos/as, vão criando, na sala de aula, condições de participação em práticas discursivas e semióticas correspondentes às suas intenções sociais e cognitivas emergenciais. Nesse sentido, a translanguagem, enquanto prática discursiva, vai sendo utilizada como facilitadora de um aprendizado mais eficaz, já que contribui para maximizar as possibilidades de interação. Ao ampliar o repertório linguístico e de construção de sentidos dos alunos, novas práticas, categorizadas como sendo de “linguagem acadêmica”, vão sendo incluídas (Garcia e Wei, 2014). Consequentemente, como destacam Garcia e Wei (2014), a translanguagem não deve tornar-se apenas mais uma estratégia de ensino, uma vez que tal prática é muito mais do que isso, já que valoriza e dignifica as práticas de linguagem de indivíduos em diferentes partes de seus contínuos bilíngues.

Defendemos, portanto, que o uso das práticas translíngues é um recurso pedagógico legítimo e válido. Acreditamos que os programas de ensino bilíngue podem ajudar os/as alunos/as a tornarem-se mais críticos, no sentido freireano, levando-os/as a desenvolver habilidades para refletir sobre a relação entre língua e poder,

contribuindo para que eles/elas possam transformar suas possibilidades futuras.

A dinamicidade e fluidez de recursos linguísticos de falantes bilíngues, como a encontrada na realidade da sala de aula 1º B, relaciona-se à criatividade e à criticidade, que são duas dimensões pouco exploradas nos estudos sobre bilinguismo (Garcia e Wei, 2014). No cenário em que foram gerados os dados deste estudo, professores/as e alunos/as exercitavam sua criatividade em relação ao seu repertório de forma crítica, fazendo escolhas informadas para atingir seus objetivos e construir conhecimentos juntos. Ensinar todos os conteúdos curriculares de diferentes disciplinas numa língua adicional em uma escola que se pretende estabelecer como bilíngue traz desafios e dificuldades. Como destaca Fortanet-Gómez (2012), um dos principais desafios é preparar os/as professores/as de outras disciplinas, que não sejam relacionadas a línguas, para dar aulas de sua especialidade em uma língua adicional. Isso porque os/as professores/as precisam levar em consideração não somente a complexidade do conteúdo acadêmico, mas também a adoção de estratégias de negociação para propósitos de fazer sentido nas relações do dia a dia e para a utilização de uma linguagem acadêmica em uma língua adicional.

A forma como as práticas de linguagem se constituíram nesse campo social e se relacionaram com as práticas pedagógicas nos remete à preocupação de Cavalcanti (2013) com a formação de professores/as de línguas. A autora defende que a educação desses profissionais não deve ser somente linguística, e sim “transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e práticas translíngues e os estudos sobre transculturalismo” (Cavalcanti, 2013, p. 226). Concordamos com a autora e acreditamos que essa formação linguística crítica é essencial não somente aos/as professores/as de línguas, mas a todos os/as professores/as que trabalham com ensino bilíngue.

Referências

- BARTLETT, L.; GARCIA, O. 2011. *Additive schooling in subtractive times: bilingual education and Dominican immigrant youth in the Heights*. Nashville, Vanderbilt, 304 p.
- BLOMMAERT, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Cambridge University Press, 230 p.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. 2012. Superdiverse repertoires and the individual. *Tilburg Papers in culture studies*. Tilburg University, paper 24. Disponível em: https://www.academia.edu/1477589/Superdiverse_repertoires_and_the_individual. Acesso em: 11/06/2017.
- CANAGARAJAH, S. 2013a. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: C. NICOLAIDES et al., *Política e políticas linguísticas*. Campinas, Pontes, p. 43-61.
- CANAGARAJAH, S. 2013b. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Nova Iorque, Routledge, 261p.

- CANAGARAJAH, S.; WURR, A. 2011. Multilingual communication and language acquisition: new research directions. *The Reading Matrix*, **11**(1):1-15.
- CARDOSO, A.C. 2015. “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. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 188 p.
- CAVALCANTI, M.C. 1999. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, **15**(n. esp.):385-417.
- CAVALCANTI, M.C. 2013. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola, p. 211-226.
- ERICKSON, F. 1984. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, **15**:51-56. <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
- FORTANET-GÓMEZ, I. 2012. Academics’ beliefs about language use and proficiency in Spanish multilingual higher education. *AILA Review*, **25**(1):48-63. <https://doi.org/10.1075/aila.25.04for>
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogy of the oppressed*. Londres, Penguin Books, 176 p.
- FRITZEN, M.P. 2012. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: M.P. FRITZEN; M.I.P. LUCENA, *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, Edifurb, p. 55-71.
- GARCIA, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford, Wiley-Blackwell, 481 p.
- GARCIA, O.; WEI, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Nova Iorque, Palgrave MacMillan, 165 p. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- GUEROLA, C.M. 2012. Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 184 p.
- HYMES, D. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice*. Londres, Taylor & Francis, 258 p.
- LUCENA, M.I.P. 2015. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA*, **31**(n. esp.):67-95. <https://doi.org/10.1590/0102-445056402228334085>
- MAHER, T.M. 2007. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: S.M. BORTONI-RICARDO; M.C. CAVALCANTI (orgs.), *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, Mercado de Letras, p. 67-94
- PENNYCOOK, A. 2010. *Language as a local practice*. Abingdon, Routledge, 206 p.

Submetido: 21/08/2017

Aceito: 16/01/2018