

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MÁRJORI CORRÊA MENDES

**APRENDIZADO INCIDENTAL DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE
BILINGUALIDADE DO APRENDIZ EM CONTEXTO ESCOLAR**

JUIZ DE FORA
2017

MÁRJORI CORRÊA MENDES

**APRENDIZADO INCIDENTAL DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE
BILINGUALIDADE DO APRENDIZ EM CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Peters Salgado

JUIZ DE FORA
2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mendes, Márjori Corrêa.

Aprendizado incidental de línguas e desenvolvimento de bilinguagem do aprendiz em contexto escolar / Márjori Corrêa

Mendes. -- 2017.

133 f.

Orientadora: Ana Cláudia Peters Salgado

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2017.

1. aprendizado incidental. 2. bilinguagem. 3. educação bilíngue.
I. Salgado, Ana Cláudia Peters, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRJORI CORRÊA MENDES

APRENDIZADO INCIDENTAL DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE BILINGUALIDADE DO APRENDIZ EM CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, aprovada em ____/____/____.

Profa. Dra. Ana Claudia Peters Salgado (orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (membro externo)
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Denise Barros Weiss (membro interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, de março de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao grupo que me ensinou a amar a docência e, mesmo sem querer ou saber, tem participação fundamental no amor que hoje tenho pela Linguística e por essa minha jornada na pós-graduação. Muito obrigada Alexandre, Bárbara, Bernardino, Caroline, Camilla, Fabiano, Guilherme, Mariana, Marina, Pedro, Roberta, Sara, Ana e Azussa. Poucas vezes vivi algo tão inspirador quanto nossas reuniões de sexta.

Dedico este texto também aos grupos que acompanhei durante meu período como bolsista PIBID/Inglês na Escola Municipal José Calil Ahouagi. Não seria capaz de descrever o quanto aprendi convivendo com vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Ana Cláudia Peters Salgado, por todo o acompanhamento ao longo destes dois anos e por ter contribuído tanto para o meu amadurecimento como pesquisadora.

Aos meus queridos Alexandre, Andressa, Henrique, Mariana, Michele, Sara e Pedro, por tornarem essa caminhada mais leve e por estarem sempre por perto, mesmo de longe.

Aos colegas de Grupels, por todas as segundas compartilhadas e por todas as leituras e discussões feitas ao longo deste período: vocês foram fundamentais para a escrita desta dissertação.

Aos professores do mestrado em Linguística da UFJF, pelas aulas sempre instigantes e por contribuírem para o meu desenvolvimento intelectual.

À Mariana, por gentilmente me ajudar com a revisão e a formatação desta dissertação.

Aos meus pais, por toda a paciência e carinho que tiveram comigo nos momentos mais difíceis e toda a alegria que compartilhamos nas horas mais tranquilas.

Ao meu irmão Hugo, por sempre estar disposto a tomar açaí comigo quando eu precisava de alguns minutos de descanso.

Ao doce Valentim, por ficar ao meu lado nas madrugadas que passei escrevendo – mesmo sabendo que ele só fazia isso para conseguir um ou dois biscoitos.

Aos meus amigos, por não desistirem de mim mesmo ouvindo “não posso, tenho que estudar!” tantas vezes seguidas nos últimos meses.

Every student can learn, just not on the
same day, or the same way.

(GEORGE EVANS)

RESUMO

Os atuais processos de globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), caracterizados principalmente pela popularização da internet no mundo, têm influenciado diretamente na maneira como entendemos e vivenciamos as mais diversas formas de contato linguístico em nossa vida cotidiana. Paradoxalmente, embora seja preciso lançar mão de diferentes práticas discursivas durante as interações diárias das quais participamos, parece que a relação língua estrangeira/escola no Brasil ainda se mostra um tanto quanto controversa. Dessa forma, torna-se imperativo pensar em novas estratégias e abordagens para o tratamento da língua estrangeira enquanto disciplina na sala de aula, a fim de que ela se alinhe às demandas dessa nova realidade na qual estamos inseridos. Para isso, porém, faz-se necessário abandonar a ideia de que o aprendiz precisa ser “proficiente” em uma língua e concentrar esforços em torná-lo capaz de (inter)agir dentro dos contextos nos quais transita – exercendo, portanto, o que chamaríamos de bilinguagem (SALGADO, 2008). Acreditamos, neste trabalho, que tal desenvolvimento pode ser potencializado por uma educação bilíngue de orientação dinâmica (GARCÍA, 2009), desde as séries iniciais da escolarização, caracterizada pelo foco no aprendiz e pela potencialização de interações ditas incidentais dentro de sala de aula, i.e., interações cujo foco se distancia do foco da aula em determinado espaço de tempo e, dessa forma, proporciona ao aprendiz oportunidades de aprendizado não previstas pelo professor. Esta dissertação se baseia num processo de descrição de estratégias de desenvolvimento da bilinguagem de aprendizes inseridos em contextos escolares através do aprendizado incidental (KERKA, 2000; VAZQUEZ, 2014; GRIM-FEINBERG, 2015). De forma mais específica, procuramos discutir também: i) quais são os desdobramentos de se ter o aprendiz como centro do processo de aprendizagem; ii) como fomentar o aprendizado incidental dentro do contexto escolar; e iii) a importância de se desenvolver a *agentividade* dos aprendizes em seus processos de construção de conhecimento. Para tanto, foram analisados documentos (a saber, notas expandidas, vídeos e relatórios) produzidos a partir de dois contextos, nos quais crianças aprendizes de inglês começaram sua exposição à língua inglesa na faixa etária dos 03 aos 08 anos e tiveram suas aulas elaboradas e executadas a partir desta concepção de educação bilíngue. A fim de entender como se dava este processo, as interações documentadas foram mapeadas em três categorias: interações do tipo aprendiz-aprendiz, aprendiz-contexto e aprendiz-professor. A análise destes dados aponta para o fato de que: i) além da bilinguagem foi possível notar o desenvolvimento de outras habilidades nos aprendizes, como suas práticas de letramento na língua estrangeira em questão; ii) apesar das peculiaridades de cada contexto, os aprendizes se mostraram muito engajados e disponíveis às aulas, o que contribuiu significativamente para o seu desenvolvimento linguístico; e iii) o aprendizado incidental se configura, de fato, como uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento da bilinguagem dos aprendizes inseridos em contexto escolar, e recomenda-se, portanto, que seja fomentado através das abordagens metodológicas escolhidas por cada instituição.

Palavras-chave: aprendizado incidental; bilinguagem; educação bilíngue.

ABSTRACT

The ongoing process of globalization (KUMARAVADIVELU, 2006), characterized mainly by the popularization of the internet around the world has been influencing directly the way we understand and live experiences involving language contact in our everyday life. Paradoxically, although we need to use different discursive practices while interacting with others, it seems that the relation between foreign language and schools in Brazil is still controversial. Thus, it is extremely important to think about new strategies and approaches to work with foreign language as a discipline inside the classroom in order to make it closer to our reality. It is necessary, though, to change the idea that the learner needs to be “proficient” in a language and focus on make them capable of (inter)act in the contexts they belong to – using what we would call bilinguality (SALGADO, 2008). This paper proposes that such development might be encouraged by a bilingual education setting with dynamic orientation (GARCIA, 2009) since the beginning schooling. The focus should be on the learner and the potentiation of interactions called incidental in the classroom - what means interactions in which the main goal is not the goal of the class and because of that it presents to the learner opportunities of learning that could not be predicted by the teacher when preparing the class. Thus, this work aims to describe and analyze strategies of development of bilinguality of learners in school settings through incidental learning (KERKA, 2000; VAZQUEZ *et al.*, 2014; GRIM-FEINBERG, 2015). More specifically, it also discuss 1) the consequences of having the learner as the focus of the learning process; 2) how to foster incidental learning in the classroom and 3) the importance of developing the agency of the learners in their process of building their knowledge. For doing so, it was analyzed the documentation (for the records, expanded notes, videos and reports) produced from two different contexts in which children learning a foreign language had classes elaborated and applied in this model of bilingual education. To understand how the process worked, the interactions documented were divided in three categories: interactions learner-learner, interactions learner-context and interactions learner-teacher. The analysis of the data suggests that 1) besides the development of bilinguality in these learners, it was possible to notice the development of other skills, such as their literacy in the foreign language; 2) even considering the specificities of both contexts, the learners seemed to be engaged and available to the classes, what contributed significantly to their linguistic development and 3) the incidental learning seems to be an important tool in the process of developing the bilinguality of the learners inside school settings and it is advised to be fostered though the methodological approaches chosen by each institution.

Key-words: Incidental Learning; Bilinguality; Bilingual Education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| CLIL | Content and Language Integrated Learning |
| EAL | English Applied Linguistics (Inglês e Linguística Aplicada) |
| EFL | English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira) |
| EIL | English as an International Language (Inglês como Língua Internacional) |
| ELF | English as a Lingua Franca (Inglês como Língua Franca) |
| ESL | English as a Second Language (Inglês como Segunda Língua) |
| FAPEMIG | Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais |
| GRUPELS | Grupo de Pesquisa em Linguagem e Sociedade |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LE | Língua estrangeira |
| LEM | línguas estrangeiras modernas |
| NE | Nota(s) Expandida(s) |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| WE | World Englishes (Ingleses Globais) |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEPÇÕES ATUAIS | 16 |
| 1.1 O lugar da língua estrangeira como disciplina no contexto escolar brasileiro | 16 |
| 1.2 O conceito de falante nativo influenciando o ensino/aprendizagem de LE dentro dos contextos escolares | 24 |
| 1.3 Foco no aprendiz e no desenvolvimento de bilinguagem: uma nova perspectiva para abordar as LEs no contexto escolar contemporâneo | 30 |
| 2 BILINGUISMO, BILINGUALIDADE, EDUCAÇÃO BILÍNGUE | 33 |
| 2.1 Língua e Translinguagem – o entendimento de língua para além do signo linguístico | 33 |
| 2.2 Bilingue, Bilinguismo e Bilinguagem: algumas reflexões | 37 |
| 2.3 A criação de espaços pela (trans)língua: o agir linguístico construindo locais no mundo | 41 |
| 2.4 A educação linguística no século XXI: porque e qual educação bilíngue | 43 |
| 2.5 Educação Bilíngue | 44 |
| 2.6 A abordagem CLIL: “aprender pela construção, mais do que aprender pela instrução” (WOLFF, 2005) | 48 |
| 2.7 Desenvolver bilinguagens: uma demanda da atualidade | 50 |
| 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM | 52 |
| 3.1 A aprendizagem de línguas por crianças – o modelo unificado de MacWhiney (2005) | 54 |
| 3.2 O aprendizado de línguas em sala de aula | 55 |
| 3.3 O aprendizado incidental de línguas | 58 |
| 4 METODOLOGIA | 63 |
| 4.1 Considerações acerca da pesquisa qualitativo-interpretativista e da pesquisa documental | 63 |
| 4.2 Métodos para a coleta de dados | 64 |
| 4.2.1 O contexto escolar 1 | 66 |
| 4.2.2 O contexto escolar 2 | 68 |

| | | |
|-------------------|--|------------|
| 4.3 | Sobre os procedimentos de análise de dados | 70 |
| 5 | ANÁLISE DE DADOS | 71 |
| 5.1 | As interações do tipo aprendiz-aprendiz | 71 |
| 5.1.1 | Interações do tipo scaffolding | 72 |
| 5.1.2 | Interações do tipo diretivas | 74 |
| 5.1.3 | Interações propositivas | 75 |
| 5.2 | Interações aprendiz-contexto | 77 |
| 5.2.1 | Interações de resignificação | 78 |
| 5.2.2 | Interações do tipo associativa | 81 |
| 5.3 | Interações do tipo aprendiz-professor | 83 |
| 5.3.1 | Desenvolvimento da consciência contextual | 85 |
| 5.3.2 | Desenvolvimento de consciência lingüística | 86 |
| 5.3.3 | Desenvolvimento de autonomia | 88 |
| 5.3.4 | A possível influência de elementos externos na produção dos aprendizes | 90 |
| 5.3.5 | O caso do aprendiz Y | 91 |
| 5.4 | Outras ocorrências | 96 |
| 5.4.1 | A questão do letramento | 96 |
| 5.4.2 | A impressão dos pesquisadores | 99 |
| 5.4.3 | A relação escola-projeto | 102 |
| 5.4.4 | Produções extra contexto escolar | 105 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 106 |
| | REFERÊNCIAS..... | 108 |
| APÊNDICE A | Categorias de análise e números das interações | 113 |
| APÊNDICE B | Resumo dos exemplos analisados na seção 5.4 | 114 |
| ANEXO A | Interações em sequência nos contextos 1 e 2 | 115 |
| ANEXO B | Exemplos em sequência nos contextos 1 e 2 | 123 |

INTRODUÇÃO

Durante a maior parte da minha graduação, dediquei-me ao trabalho com o ensino de língua estrangeira, mais especificamente com o ensino de inglês, em diferentes contextos e com diferentes abordagens metodológicas. Duas experiências com o ensino de inglês para crianças, porém, tiveram uma importância muito significativa para as discussões e reflexões que apresento neste trabalho. A primeira delas aconteceu entre os anos de 2012 e 2014, durante o tempo em que fui bolsista PIBID¹ no subprojeto Inglês, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e atuei em uma escola da rede pública municipal local. A segunda experiência começou em 2014, quando passei a lecionar em uma instituição particular de ensino de línguas na mesma cidade, trabalho que se estende até os dias atuais.

Apesar de estar inserida em contextos de aprendizagem completamente diferentes no que diz respeito à estrutura, organização burocrática, material disponível e perfil dos professores (para citar somente alguns aspectos), percebi que o aprendizado de LE pelas crianças, bem como sua produção oral, em ambos os contextos de aprendizado, superavam minhas próprias expectativas. A partir de então, comecei a questionar o que acontecia de diferente nestes contextos de aprendizagem, que contribuía de forma tão consistente para o desenvolvimento dos aprendizes de língua estrangeira neles inseridos. Pensei, portanto, que a abordagem adotada para o trabalho com a LE, cujo foco era o *aprendizado de línguas* e não o *ensino de línguas*, pode ter feito grande diferença no desenvolvimento alcançado. Tais indagações me levaram à construção desta pesquisa.

O primeiro aspecto no qual me concentrei foi uma investigação sobre o porquê de eu estar tão surpresa com o desenvolvimento dos aprendizes. Cheguei à conclusão de que, ao preparar uma aula, eu tinha em mente uma série de expectativas sobre o que os aprendizes, dentro da minha sala de aula, poderiam ser capazes de compreender e produzir, ou quais habilidades desenvolveriam a partir das interações no decorrer da aula. Tais expectativas, como observei, estavam em consonância com as diretrizes

¹ O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma iniciativa do Governo Federal para a formação de profissionais que atuarão na educação básica. Ao promover a parceria entre institutos de educação superior (IES) e escolas de educação básica da rede pública, o PIBID possibilita que alunos dos cursos de licenciatura vivenciem a experiência de estar inseridos em contextos escolares desde o início de sua formação, desenvolvendo projetos pedagógicos em parceria e sob a orientação de um professor da escola básica e um docente de seu curso superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 set. 2016.

curriculares traçadas pela escola e com a ideia da existência de um *falante ideal* – que, aliás, parecia-me, naquela época, muito natural. Sendo assim, percebi que, de certa forma, todos os professores projetam expectativas de apreensão, seja a fim de “cumprir a matéria” prevista para o ano, “preparar o aluno para algum tipo de exame específico” ou até mesmo a partir do que ele acha que seus alunos têm a “capacidade” de assimilar, sempre tentando alcançar um padrão de desenvolvimento que se aproxime do que chamarei neste trabalho de *competência nativa* (KUMARAVADIVELU, 2012)

Nesse sentido, para toda aula ou sequência didática existiria, então, um conjunto de expectativas por parte do professor em relação à apreensão de seus aprendizes. Chamo este conjunto de expectativas de **aprendizado potencial**, sendo que potencial faz referência àquele conjunto de usos e ao desenvolvimento de habilidades que o professor prevê, projeta ou espera que aconteça a partir do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. O que pude notar, entretanto, durante as duas experiências citadas anteriormente, é que em ambientes de sala de aula de LE para crianças, muitas vezes, o aprendizado tende a acontecer também a partir da interação criança-criança ou criança-ambiente – quando a atenção da criança se volta para estímulos diferentes daqueles propostos pelo professor com a preparação da aula. Isso quer dizer que o aprendizado não se limitaria ao que foi pensado e proposto pelo professor, mas se daria também a partir de interações diversas que envolveriam outros atores e relações que não somente a professor-aluno. Somados os *inputs* programados pelo professor e os *inputs* não previstos, os aprendizes parecem desenvolver cada vez mais suas práticas discursivas e produzem enunciados que, em um primeiro momento, fizeram-me pensar: “de onde eles tiraram isso?”.

Comecei a me interessar por conhecer melhor como se dava o processo de aprendizado de língua no contexto de sala de aula de língua estrangeira para crianças, e como os usos espontâneos e não esperados que elas eram capazes de realizar contribuíam para o desenvolvimento de sua capacidade de selecionar práticas discursivas de acordo com o tipo de interação na qual estavam inseridas. Tais reflexões me levaram ao conceito de **aprendizado incidental** (KERKA, 2000; VAZQUEZ *et al.*, 2014; GRIM-FEINBERG, 2015). Todo aquele aprendizado não previsto pelo professor seria incidental. Dessa forma, o que me proponho a investigar e discutir dentro do escopo desta dissertação é como o aprendizado incidental de línguas influencia no

desenvolvimento da bilinguagem (SALGADO & DIAS, 2010)² de crianças aprendizes de língua estrangeira inseridas em contextos escolares.

Somados a essas questões, estão os atuais processos de globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), que parecem ter reconfigurado a maneira como nos comunicamos e potencializado as oportunidades de contato linguístico através dos mais diversos suportes multimodais. Em virtude disso, as fronteiras geográficas não se apresentam mais como um obstáculo à interação e ao aprendizado de línguas estrangeiras (doravante LE), já que, em um mundo cada vez mais interconectado e marcado pela superdiversidade (VERTOVEC, 2006), estamos em contato diário com as mais diferentes formas de expressão discursiva. Para que sejamos aptos a compreender e produzir sentido dentro de tal contexto, precisamos ser capazes de interagir de acordo com essa nova lógica.

É relevante considerar, portanto, que fomentar o desenvolvimento de bilinguagem como objetivo do trabalho com línguas estrangeiras dentro do contexto escolar se faz importante se vivemos em um mundo caracterizado pelo *globalismo* (KUMARAVADIVELU, 2012). Isso significa pensar que o contato linguístico faz parte da nossa vida cotidiana por meio dos mais diversos suportes – desde as situações em que precisamos interagir verbalmente com outros falantes em outra língua, até a leitura de placas e anúncios escritos em língua estrangeira dentro da nossa própria cidade. Esta nova realidade interconectada tem alterado, inclusive, a maneira pela qual entendemos o que seja língua (JUFFERMANS, 2010; SHAHOAMY, 2006; GARCÍA, 2009), já que a mistura e a complexidade da organização linguística dentro das mais diversas sociedades tornou-se cada vez mais evidente.

Em contrapartida, o trabalho com línguas estrangeiras dentro dos contextos escolares brasileiros – no caso do Brasil, falo mais especificamente do trabalho com o inglês – parece não estar completamente alinhado a essas novas demandas. Estudos como os de Lima (2009; 2011), Miccoli (2010) e Silva e Aragão (2013) revelam uma sala de aula em que as expectativas de aprendizado tanto dos alunos quanto dos próprios professores ainda são constantemente frustradas e, assim, o termo *inglês de escola* assume um caráter altamente pejorativo. Não entrarei na discussão dos fatores que levam a tal situação, pois me propor a isso já configuraria uma pesquisa de mestrado por si só, mas acredito ser imperativo entender a partir de qual lugar enxergamos a sala

² Discutirei com mais detalhes o conceito de *bilinguagem* no Capítulo 2.

de aula de língua estrangeira hoje, e para qual lugar essa visão precisa ser deslocada, a fim de possibilitarmos o desenvolvimento não só linguístico, mas também social, dos aprendizes ali inseridos. O escopo deste estudo é, portanto, a sala de aula de língua estrangeira, e o foco de discussão se concentra em reflexões acerca da aprendizagem de LE dentro deste espaço.

Sendo assim, mais do que trabalhar para que os aprendizes se tornem “proficientes” ou focar no desenvolvimento de habilidades específicas da língua – como a leitura, por exemplo –, é papel da escola promover uma educação em língua estrangeira que permita agir no mundo com a LE em aprendizado – o que caracterizo como *linguar* ou *translinguar*³ – dentro de contexto social do falante, selecionando as práticas discursivas que lhe são relevantes em cada tipo de interação. Nesse sentido, estimular o aprendizado incidental se configura como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de tais competências.

Tendo em vista a relevância das questões relativas à língua e ao aprendizado de LE no contexto atual, é preciso questionar se a maneira como abordamos o conteúdo disciplinar LE nos contextos escolares tem contribuído para o desenvolvimento do aprendiz como agente na sociedade.

Considerando essas reflexões, o objetivo geral desta dissertação é descrever e analisar estratégias de desenvolvimento da bilinguagem de aprendizes inseridos em contextos escolares por meio do aprendizado incidental (KERKA, 2000; VAZQUEZ *et al.*, 2014; GRIM-FEINBERG, 2015). A partir deste objetivo geral, buscamos discutir, ainda, os seguintes objetivos específicos: (i) os desdobramentos de se ter o aprendiz como centro do processo de aprendizagem; (ii) estratégias para fomentar o aprendizado incidental dentro do contexto escolar; (iii) a importância de se desenvolver a *agentividade* dos aprendizes em seus processos de construção de conhecimento.

Dessa forma, este trabalho se organiza em cinco capítulos. No Capítulo 1, busco traçar um breve panorama da incorporação das línguas estrangeiras enquanto disciplina no currículo das escolas brasileiras, procurando refletir como os conceitos de *falante nativo*, *competência nativa*, *domínio de língua e proficiência* permeiam o seu entendimento e guiam as escolhas metodológicas para o trabalho com a LE nas escolas de todo o país. Apresento, também, uma proposta de educação linguística cujo foco é o aprendiz, e a partir da qual o foco do trabalho com línguas estrangeiras está no

³ Discutirei com mais detalhes o conceito de *linguação* e *translinguação* no Capítulo 2.

desenvolvimento da bilinguagem dos aprendizes e não no alcance de uma *proficiência nativa*. Para isso, reflito sobre o lugar ocupado pelo multilinguismo na sociedade atual.

O Capítulo 2, por sua vez, engloba discussões relativas ao conceito de língua e introduz a definição de *linguação* e *translinguação*, debatendo questões que se relacionam à agentividade linguística do falante. Além disso, apresento o aporte teórico que fundamenta meu entendimento do que seja indivíduo bilíngue, bilinguismo e bilinguagem, delegando atenção especial à influência que essas percepções têm no processo de construção de espaços simbólicos dos aprendizes e professores, e na própria organização da sala de aula. Considerando essas questões, apresento a educação bilíngue como alternativa para abordar a educação no século XXI.

No Capítulo 3, teço considerações sobre a aprendizagem humana. Em um primeiro momento, procuro entender as diferentes perspectivas pelas quais a aprendizagem pode ser entendida, delimitando o viés que será seguido dentro desta dissertação. Também discuto a aprendizagem de línguas por crianças e a aprendizagem de línguas em sala de aula. Por fim, introduzo o conceito de aprendizado incidental, procurando relacioná-lo ao desenvolvimento da bilinguagem pelo aprendiz em contexto escolar.

Já o Capítulo 4 diz respeito à base metodológica desta pesquisa. Nele, discuto a definição de pesquisa qualitativo-interpretativista e a pesquisa documental. Com isso, passo a descrever os contextos escolares selecionados para o estudo, enfatizando suas especificidades e similaridades.

No Capítulo 5, último desta dissertação, é realizada a análise de dados. Os documentos selecionados para análise se constituem de notas expandidas, vídeos e relatórios produzidos a partir de duas pesquisas realizadas em contextos escolares na cidade de Juiz de Fora/MG, no intervalo de tempo que compreende os anos de 2009 e 2013. As interações documentadas foram mapeadas em diferentes categorias, de acordo com suas características principais, e reforçam a hipótese de que o aprendizado em sala de aula ultrapassa as expectativas criadas no momento de preparação de uma aula.

Ainda, considero importante destacar que todas as citações de autores cujo texto se encontra em inglês foram traduzidas por mim e, dessa forma, são de minha responsabilidade. Termos cuja tradução ainda se apresenta um tanto controversa – como é o caso de *linguação*, por exemplo –, foram mantidos em itálico, embora estejam explicadas, em nota de rodapé, minhas opções.

1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEPÇÕES ATUAIS

A incorporação das línguas estrangeiras ao currículo das escolas brasileiras é um processo que vem se desenvolvendo desde o período colonial (LEFFA, 1999; MARCUSCHI, 2002; MULIK, 2012). Durante todo este tempo, fatores de caráter extralinguístico, bem como as concepções do que seja língua, parecem ter tido um papel fundamental para o desenho das diretrizes curriculares para o ensino de língua estrangeira em nosso país, o que nos leva a entender que relações políticas, assim como fatores econômicos e questões ideológicas e sociais regularam a manutenção ou não de uma língua nos currículos de LE no Brasil ao longo dos anos. Uma concepção, porém, parece guiar este ensino desde o seu estabelecimento. É o que Kumaravadivelu (2012) caracteriza como a epistemologia do falante nativo. O que farei dentro deste capítulo é estabelecer um breve panorama sobre a incorporação das LEs enquanto disciplina no contexto escolar brasileiro, refletir sobre como a epistemologia do falante nativo influencia nas diretrizes pedagógicas que envolvem o trabalho com essa disciplina dentro de sala de aula, e propor uma nova perspectiva para se entender o trabalho com línguas na escola, deslocando o olhar do educador do *ensino* de línguas para a *aprendizagem* de línguas.

1.1 O lugar da língua estrangeira como disciplina no contexto escolar brasileiro

Leffa (1999), Marcuschi (2002) e Mulik (2012) apontam que a incorporação da LE como disciplina aos contextos educacionais brasileiros teve seu início ainda no período colonial brasileiro, quando o português ainda se configurava como uma LE e as línguas ditas clássicas, a saber o latim e o grego, também passaram a ser ensinadas pelos jesuítas aos nativos. É possível atribuir a esse ensino um caráter estratégico de dominação cultural, na medida em que, naquele momento, “a linguagem é um pré-requisito para que uma comunidade tome conta da sua identidade” (KONDER, 2002, p. 162). Logo, o ensino de português aos nativos parecia se configurar como uma poderosa ferramenta ideológica por parte da então metrópole portuguesa, que vislumbrava a colonização do território recém descoberto. Do ponto de vista metodológico, Marcuschi (2002) destaca que, dentro do Brasil colônia, o ensino de línguas estava atrelado à ideia de alfabetização e, nos casos em que transpunha a alfabetização, relacionava-se ao estudo da gramática do latim e de aspectos retóricos e poéticos dessa língua. Este tipo

de ensino era feito pelos jesuítas que migraram para o país, e chegaria ao fim por volta de 1759, com o estabelecimento do ensino régio no Brasil. Latim e grego, porém, “continuavam a integrar o currículo e eram considerados de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura” (MULIK, 2012, p. 15).

A partir da chegada da família real ao Brasil (1808), se deram a criação do Colégio Dom Pedro II (1837) e sua reforma (1855), e começaram a ocorrer determinadas mudanças curriculares que contribuíram não somente para a assimilação das línguas estrangeiras modernas (doravante LEM) ao currículo, como também para seu estabelecimento como disciplinas de *status* (vide LEFFA (1999) e MULIK (2012)). Leffa (1999) ainda acrescentou que, durante aquele período, as LEM ainda eram ensinadas da mesma forma que as línguas clássicas, i.e., por tradução de textos e análise gramatical. Naquele momento, tal como pontua Mulik (2012), o inglês e o francês foram incorporados ao currículo escolar como disciplinas. Alguns dados apontam que a incorporação do inglês se justificaria pelas “demandas de abertura dos portos ao comércio” (MULIK, 2012, p. 15), ao passo que a incorporação do francês teria suas raízes com a “representação do ideal de cultura e civilização na época” (MULIK, 2012, p. 15). Marcuschi (2002, p. 11) ainda argumenta que, naquele momento histórico,

[...] A ideia era a de que a língua formava um grande quadro da **identidade nacional** e era o depositário da **cultura nacional** [...] Em certo sentido, isso perdura até hoje nas Academias e nas visões mais conservadoras que não admitem outro ensino a não ser o da língua dita padrão e exemplar de nossos melhores e mais consagrados autores.

Um aspecto a ser considerado é o fato de que, embora a quantidade de LEM no currículo escolar durante o período imperial chegasse até quatro, autores como Leffa (1999) contabilizam também a incorporação do italiano e do alemão à grade curricular, “o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império” (LEFFA, 1999, p. 5), o que já indicaria um declínio no prestígio atribuído às LEM dentro do currículo das escolas brasileiras. Leffa (1999) ainda constata que, com o início da República, essa redução foi ainda maior, uma vez que a carga horária para LEM passou de 76 horas/semanais em 1892 para 29 horas/semanais em 1925. Outras mudanças ainda podem ser percebidas no âmbito educacional, como o fato de que “o ensino do grego desapareceu, o italiano não é [era] oferecido ou torna-se [tornava-se] facultativo, e o inglês e o alemão passam [passaram]

a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz [fazia] uma língua ou outra, mas não as duas ao mesmo tempo” (LEFFA, 1999, p. 6).

Marcuschi (2002) reflete que o início do século XX é marcado por novos paradigmas no que tange ao pensamento humano, e pelo surgimento de uma orientação positivista para o entendimento das humanidades. Para a Linguística, tais mudanças acabaram por desencadear a “[...] noção de língua como sistema de regras e a noção de que o objeto da linguística não era a redução concreta e histórica, embora essa fosse primordial” (MARCUSCHI, 2002, p. 2). O ensino de línguas sob este novo olhar passou a ser orientado pela abordagem tradicional, que “[...] entende a língua como um conjunto de regras, pressupondo ao aluno o estudo da gramática com ênfase na escrita” (MULIK, 2012, p. 16). É neste período que ocorreu a popularização das gramáticas pedagógicas (MARCUSCHI, 2002), e foi instituída a frequência facultativa às aulas de LEM, que podia ser substituída por uma prova (LEFFA, 1999). Tais transformações, porém, parecem não ter agradado a todos os críticos da área de LE, como pode ser observado na ponderação de Chagas (1957, p. 89) sobre o ensino de línguas naquele momento histórico: “[...] se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendem nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase certeza de aprovação gratuita”. Outra característica a ser pontuada acerca do ensino de LEM no Brasil, na época da Primeira República, é a intensificação dos processos imigratórios que começavam a acontecer em decorrência de uma Europa então em crise. Mulik (2012) relata que, durante aquele, período começava a se formar no Brasil uma série de colônias de imigrantes, principalmente na região sul. Grande parte dessas colônias se constituía de imigrantes italianos, alemães, ucranianos, japoneses, russos e poloneses, entre outros povos, e tal processo imigratório acabou desencadeando o surgimento de escolas bilíngues no sul do país, que tinham o português como LEM.

O início do Governo Vargas inaugurou outra série de mudanças no ensino de LEM como disciplina escolar. Em 1930, foi criado um ministério responsável (também) pela educação, então denominado Ministério de Educação e Saúde Pública, e foi revogado o sistema de frequência livre e adotado o regime seriado, visando à formação dita integral do aprendiz (LEFFA 1999). Leffa (1999) ainda aponta que:

[...] No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de

conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o Método Direto, ou seja, o ensino de língua através da própria língua (LEFFA, 1999, pp. 7-8).

Martnèz (2008) e Mulik (2012) fazem algumas ponderações sobre essa nova diretriz. Martnèz (2008) aponta que a escolha do Método Direto prioriza a oralidade e a “boa” pronúncia, além da tentativa de criar um ambiente monoglóssico dentro de sala de aula, a fim de proporcionar ao aprendiz uma situação parecida à de imersão, i.e., quando se está em um contexto real em que, idealmente, somente aquela língua seria falada. Mulik (2012, p. 18), por sua vez, aponta para o fato de que “[...] professores natos ou fluentes na língua-alvo tinham privilégio nas contratações, pois o objetivo do Método Direto era atingir uma competência semelhante à do nativo”. Embora este pensamento se apresente antes da primeira metade do século XX, ainda hoje é possível encontrar fortes influências da associação entre o “falar bem” e a ideia de uma “competência nativa ideal”, como será discutido mais adiante.

Em 1942, ocorreu a Reforma Capanema. Esta reforma buscava equipar todas as modalidades de ensino médio, dando a todos os cursos o mesmo *status* e passando a dividi-lo em dois ciclos: o 1º ciclo ficou conhecido como ginásio, e tinha a duração de quatro anos; já o 2º ciclo podia seguir duas vertentes de ensino – (i) a clássica, na qual a ênfase das aulas estaria nas línguas clássicas e modernas; (ii) a científica, em que a ênfase das aulas estaria no estudo das ciências (LEFFA, 1999). Naquele momento, a questão metodológica era uma preocupação. O Método Direto ainda era recomendado, com a ressalva de que “[...] o ensino de língua deve ser orientado não só para objetivos instrumentais [...] mas também para objetivos educativos [...] e culturais” (LEFFA, 1999, p. 10). Para atingir tais objetivos, discriminava-se em detalhes os instrumentos e a aplicação pedagógica a ser utilizada em sala de aula, como pode ser observado no fragmento em destaque abaixo:

[...] O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais “de preferência ilustrados” dentro e fora de sala de aula, começando com ‘histórias fáceis’ e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações, objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados (LEFFA, 1999, p. 10).

Durante aquele período, a educação era centralizada no Ministério de Educação e, como aponta Mulik (2012), o ensino passou a ter um forte caráter nacionalista. O francês continuou a ter o *status* de língua da alta cultura, e o espanhol tornou-se obrigatório em virtude de nossos laços geográfico-culturais com os outros países da América do Sul. O latim foi mantido como língua clássica e o inglês continuou a ser ensinado por questões relacionadas principalmente a fatores político-econômicos (MULIK, 2012). Um aspecto da Reforma Capanema que parece não ter funcionado muito bem foi a aplicação em sala de aula do Método Direto, que acabou sendo substituído, como aponta Leffa (1999), por uma versão simplificada do *reading method* americano. Apesar de tais desvios metodológicos, a Reforma Capanema se configurou como um importante marco na história das LEM como disciplina escolar no Brasil, uma vez que

[...] Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudaram latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma de Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, pp. 11-12).

Leffa (1999) argumenta que, a partir dos anos 1950, os estudos na área das LE começaram a se desenvolver e, em decorrência deste fato, novos métodos e abordagens de ensino de língua começaram a surgir, configurando uma série de novas opções para o trabalho pedagógico em sala de aula. Foi naquele período, por exemplo, que se desenvolveram o método audiolingual, o audiovisual e a própria abordagem comunicativa (MULIK, 2012). Inserimos-nos, hoje, em um contexto no qual, pelo menos em teoria, tem-se acesso a todas essas abordagens metodológicas para o trabalho com LE. Paradoxalmente, em termos de regulamentação, desde a Reforma Capanema, o ensino de LE vem perdendo um espaço considerável dentro da carga horária e do currículo escolar. Apesar de terem sido criadas, desde 1961, uma série de leis conhecidas como LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que passam a regulamentar o ensino de LE nas escolas de todo o país e, desde 1996, terem sido propostos os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a situação da LE como disciplina parece não ter se desenvolvido o quanto poderia, e parece continuar calcada em métodos e abordagens que têm como foco muito mais o ensino da forma da língua do que o aprendizado e o

processo de construção de saberes linguísticos para dar conta das necessidades dos aprendizes em seus contextos sociais. A seguir, discuto como a disciplina passou a ser regulamentada desde 1961, e como isso acabou afetando o desenho curricular das escolas.

Publicada em 20 de dezembro, a LDB de 1961 – também conhecida como LDB nº 4.024 –, delega o poder decisório sobre o ensino de LE aos conselhos estaduais de educação (LEFFA, 1999). Mulik (2012) afirma que, em decorrência de tal mudança, o ensino de LE acabou perdendo seu caráter obrigatório e, com isso, cedeu espaço ao ensino profissionalizante. Como consequência, latim e francês foram praticamente retirados do currículo, ao passo que o inglês passou a ser mais valorizado em decorrência das demandas do mercado de trabalho. Em 11 de agosto 1971, foi aprovada a LDB nº 5.692. Sobre ela, Mulik (2012) reflete que:

[...] O ensino passa a ser reduzido de 12 para 11 anos. Agora o 1º grau passa a ser de 8 anos e o 2º de 3 anos. A habilitação profissional ganha destaque, e a legislação desobriga a inclusão da LE nos currículos de 1º e 2º graus. Sob a ideia de um ‘falso’ nacionalismo, prega-se que a escola não seja ‘porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira (DCE-LEM, 2008, p. 45)’, evitando, assim, o aumento da dominação ideológica. Assim, o ensino de LE passa a ser instrumento de classes favorecidas, já que a grande maioria não tinha acesso a esse conhecimento (MULIK, 2012, p. 20).

Leffa (1999) também aponta que

[...] a redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua do 1º grau e, no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus sem nem terem visto uma língua estrangeira (LEFA, 1999, p. 14).

Com a LDB nº 9.394/96, oficializou-se a nomenclatura ensino fundamental e ensino médio para o que antes se denominava ginásio e científico, respectivamente. Seu parágrafo 5º aponta para a regulamentação do ensino de LE no contexto do ensino fundamental. Ele passou a ser assimilado, então, como “parte diversificada” (LEFFA, 1999) do currículo. No ensino médio, no entanto, voltou a ser obrigatório. Abandonou-se, naquele período, a ideia de um único método para o ensino de línguas estrangeiras e

prezou-se pela pluralidade de ideias e maneiras de entender a prática pedagógica, dentro de um currículo flexível (LEFFA, 1999). Em 2005, foi sancionada uma lei, posterior à LDB de 1996, que atestava que a oferta de ensino de língua espanhola deveria ser obrigatória nas séries de educação básica, embora a matrícula em tais cursos fosse facultativa e previsse até cinco anos para a regulamentação das escolas.

Em 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a LDB nº 9.394/96, que ficou conhecida como “Nova LDB”. Com o objetivo de “fazer valer o que está prescrito na LDB” (SOUSA & DIAS 2012, p. 2), foram criados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, embora não regulamentem exclusivamente o trabalho com as LE na educação brasileira – uma vez que existem os PCN para Matemática, Biologia e História, por exemplo –, abordam diretrizes para o ensino das línguas estrangeiras, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Os PCN se constituem de dois documentos distintos, que traçam diretrizes para o trabalho com as LEM dentro de sala de aula.

O PCN de língua estrangeira mais antigo é aquele destinado aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Publicado em 1998, o documento informa que tais parâmetros “foram elaborados procurando [...] respeitar diversidades [...] existentes no país e de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p.5). Para os autores do texto, a aprendizagem de LE deveria centrar-se na capacidade de engajamento do indivíduo e de terceiros no discurso, a fim de agir socialmente. Para tornar tal objetivo possível, postula-se que “[...] é fundamental que o ensino de língua estrangeira seja localizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira” (BRASIL, 1998, p. 15).

No momento de elaboração do PCN, essa função parecia se concretizar no ensino de leitura em sala de aula. No que diz respeito a incluir ou não uma determinada disciplina no currículo, faz-se necessário levar em consideração a função que esta disciplina desempenha na sociedade. Para os autores do texto, “em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre seu uso efetivo pela população” (BRASIL, 1998, p. 20). Assim sendo, “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20). Levando em consideração que este PCN foi publicado – o que não necessariamente indica que também foi escrito – em 1998, e que a sociedade sofreu profundas mudanças desde

então, é de se esperar que tais funções sociais do conhecimento de LE no país sejam completamente diferentes daquelas vivenciadas até então.

Como está previsto no PCN de LE para o ensino médio, é a partir da Nova LDB que

[...] as línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (BRASIL, 2000, p. 26).

Na visão de Leffa (1999, p. 16), os parâmetros que guiam o trabalho com LE no ensino médio

[...] não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem.

Em contrapartida, o PCN de língua estrangeira para o ensino médio, publicado dois anos após o primeiro, traz um ponto de vista um pouco diferente em relação ao ensino de LE dentro da escola. O documento critica a abordagem dada à disciplina de LE no contexto escolar, que estaria pautada “[...] apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (BRASIL, 2000, p. 26). Diante de tal crítica, o texto sugere que “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem [...] os propósitos maiores do ensino de LE no ensino médio” (BRASIL, 2000, p. 29). Para atingir tais propósitos, o PCN orienta que sejam desenvolvidas atividades que permitam ao aprendiz de LE: 1. distinguir variantes linguísticas; 2. escolher registros adequados à cada situação; 3. escolher vocábulos adequados à situação comunicativa; 4. relacionar a interpretação de expressões à aspectos sociais e/ou culturais; 5. entender como os enunciados refletem nossa maneira de ser, pensar, agir e sentir; 6. ser coerente e coeso em sua produção em LE, e 7. ser capaz de utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (BRASIL, 2000, pp. 28 - 29).

Optei por fazer este breve panorama histórico-metodológico da incorporação das línguas estrangeiras como disciplina aos currículos das escolas brasileiras porque acredito ser importante entender como este processo vem se desenrolando desde o

período colonial, para que possamos, a partir disso, refletir sobre as atuais condições da disciplina na contemporaneidade, e definir a partir de qual perspectiva entendo a sala de aula de língua estrangeira dentro desta dissertação. Como pode ser observado, o ensino de línguas no país tem se pautado principalmente em modelos que prezam um ideal de língua – exemplo disso é o ensino de língua pela leitura ser justificado pela falta de utilidade da fala dentro da sociedade brasileira naquele momento –, o que advém de um pensamento desenvolvido principalmente a partir de estudos e reflexões feitas por “países centrais”, localizados majoritariamente na América do Norte e na Europa.

Tendo em vista toda a história do ensino de línguas no Brasil é possível perceber um movimento contínuo entre avanços e retrocessos. Ao mesmo tempo em que ocorreram avanços como a obrigatoriedade o ensino de LE dentro das escolas, a implementação do Método Direto e, com ela, o uso da língua alvo em sala de aula e a implementação da oferta do espanhol na educação básica, é possível pontuar outros tantos retrocessos, como a desobrigação do ensino de LE, a diminuição de sua carga horária e, conseqüentemente, a sua perda de prestígio dentro do currículo e a recente retirada da obrigação de oferecimento do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. Percebe-se, com isso, um descompasso entre o que quer a escola e o que pede o mundo. Se por um lado a escola diminuiu as oportunidades de exposição às línguas, o mundo traz essa necessidade de forma cada vez mais imperativa.

Assim, discuto e reflito, na próxima seção, sobre os paradigmas que sustentam esta orientação para o ensino de línguas, e falo mais especificamente do inglês, não somente por sua importância geopolítica no cenário atual, mas também por ser a base da minha formação e a LE com maior representatividade nos currículos brasileiros.

1.2 O conceito de *falante nativo* influenciando o ensino/aprendizagem de LE dentro dos contextos escolares

Para Kumaravadivelu (2012), a grande epistemologia que regula o entendimento das LE no contexto atual é a do *falante nativo*, juntamente com todos os outros desdobramentos que ela acarreta, como as noções de *competência nativa*, *domínio de língua* e a própria ideia de *proficiência*. O autor ainda pontua que entender o ensino de língua estrangeira desta forma é colocar a própria língua em um lugar isolado da nova realidade social em que estamos inseridos, na atual fase de globalização pela qual estamos passando. Ao mudar a forma com que nos comunicamos e vivenciamos diferentes oportunidades de contato linguístico, muda a própria maneira através da qual

nos constituímos como sujeitos. Além dele, autores como Schülke (2013), Davies (2003) e O'Rourke *et al.* (2015) já trataram da questão.

Antes de tudo, é preciso definir o que entendo aqui como epistemologia e como *falante nativo*. O conceito de epistemologia com o qual trabalho parte do viés apresentado por Kumaravadivelu (2012), que a entende como

[...] um conjunto de relações que unem, em determinado período, as práticas discursivas que embasam determinados sistemas de conhecimento. Independentemente de suas restrições e limitações inerentes, tais sistemas de conhecimento são gradualmente impostos em discursos disciplinares” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 8, tradução nossa)⁴.

Isso quer dizer que podemos entender por epistemologia uma série de concepções tidas como verdades, que regulam nosso entendimento sobre determinado campo do saber, no caso em questão, o ensino/aprendizagem de LE. O tratamento do termo *falante nativo*, porém, parece ser um pouco mais controverso, já que aparenta suscitar diferentes tipos de interpretação. Do ponto de vista de Schülke (2013), pode-se atribuir duas interpretações principais para o termo. A primeira delas traz o *falante nativo* como aquele que tem bem desenvolvidas suas “habilidades linguísticas” (MEDGYER *apud* SCHÜLKE, 2013, p. 13), i.e., aquele que se comunicaria e expressaria “bem” na língua alvo, produziria enunciados “corretos” e seria capaz de identificar “erros” de estrutura nas produções de seus interlocutores, por exemplo. Outra interpretação possível seria o entendimento do *falante nativo* como aquele sujeito que nasceu em um ambiente cuja língua materna é a língua estrangeira em questão (COOK *apud* SCHÜLKE, 2013, p. 13).

Se optarmos por assumir a primeira interpretação como verdadeira e construir a partir dela nosso referencial de *falante nativo*, estaremos também assumindo que existem escolhas linguísticas que são mais corretas do que outras. Milroy (2011, p. 49) diz que tal perspectiva se enquadra dentro das “culturas de língua padrão”. Segundo o autor, “[...] os falantes de certas línguas, incluindo algumas muito usadas como inglês, francês e espanhol, acreditam que tais línguas existem em formas padronizadas, e esse tipo de crença afeta o modo como os falantes pensam sua própria língua e a língua em geral” (MILROY, 2011, p. 49). Essa imposição de um padrão se mostra como uma

⁴ [...] a set of relations that unite, at a given period, the discursive practices that give raise to formalized knowledge systems. Regardless in their inherent constraints and limitations, such knowledge systems are gradually imposed on disciplinary discourses (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 8, como no original).

crença tão arraigada e sutil (como apontam JOSEPH & TAYLOR, 1990), que se vê, muitas vezes, como algo natural não aceitar a fala ou a língua do outro. A padronização das línguas, ainda segundo Milroy (2011), seria então a imposição da invariância ou uniformidade à língua. A questão levantada pelo autor é: será que o fato de precisarmos impor um padrão por si só já não pressupõe que existe variação linguística?

Se pensarmos em termos econômicos, o que ele pontua é que “[...] a padronização leva a uma maior eficiência nas trocas de qualquer tipo” (MILROY, 2011, p. 56). Considerando o que ele chamaria de “Mercado Linguístico”, línguas com maiores valores seriam aquelas que possuem, também, maior valor dentro do cenário econômico, como é o caso do inglês em escala mundial. Uma consequência direta desta visão padronizadora seria a livre aplicação de juízos de valor no que diz respeito às línguas, uma vez que “[...] um efeito extremamente importante da padronização tem sido o desenvolvimento da consciência, entre os falantes, de uma forma de língua ‘correta’ ou canônica”. Tal concepção abriria espaço, também, para “uma firme crença na correção” (MILROY, 2011, p. 57).

Um aspecto problemático, porém, é que enxergar a língua a partir desse viés, além de desconsiderar questões de caráter sociocultural, acaba por estabelecer determinados padrões que não foram criados para ser atingidos, justamente por se tratarem de um *ideal* de uso da língua. É importante ter isso em mente na medida em que tal perspectiva não influencia somente a maneira com que entendemos o que seja um *falante nativo*, mas nosso próprio comportamento em sala de aula. Se o meu objetivo como professor é fazer com que o meu aluno atinja os padrões comunicativos de um falante nativo, selecionarei materiais ou estratégias didáticas que façam com que os aprendizes trabalhem de acordo com essa orientação, não necessariamente levando em consideração as especificidades de aprendizagem de cada um dentro daquele contexto. Consequentemente, meu entendimento do que seja “erro” na produção dos aprendizes passaria inevitavelmente pelas noções de desvio e correção. Além disso, minha avaliação de aprendizagem provavelmente seria medida por padrões que indicassem o quão proficiente aquele aprendiz é, enfatizando, em muitos casos, o que o aluno não sabe e o quanto falta aprender, em detrimento do desenvolvimento alcançado até aquele determinado ponto. Dentro desta perspectiva, o ambiente de sala de aula parece se organizar muito mais na tentativa de alcançar um padrão ideal de *domínio* da língua, independentemente das particularidades de cada aprendiz envolvido naquele processo, do que de proporcionar um ambiente que potencialize a aprendizagem em si.

Se, por outro lado, decidimos assumir como correta a segunda interpretação pontuada por Schülke (2013), de que o falante seria nativo a partir de seu nascimento, deparamo-nos com outra questão controversa, que se relaciona basicamente com o seguinte questionamento: de *qual* falante nativo estaríamos falando?

Se tomarmos como exemplo o inglês, podemos pensar no seguinte cenário: ao questionarmos um aprendiz sobre “que inglês” ele fala, provavelmente encontraríamos o “inglês britânico” e o “inglês americano” como principais respostas. Em alguns casos, poderíamos ouvir falar em “inglês canadense” ou “inglês australiano”. Mas quantas pessoas diriam que falam o “inglês gambiense” ou o “inglês indiano”, por exemplo? A ideia de que o inglês se divide entre as variantes “americana” e “britânica” parece ser muito natural. Outras variantes, como a canadense e a australiana também chegam a ser cogitadas e lembradas. Mas quando se trata de pensar no inglês que se fala na Gâmbia ou na Índia, parece que *falante nativo* não é um conceito que se aplica. Deparamo-nos, então, com mais uma manifestação da imposição de um padrão, sendo que o termo “padrão” não carrega mais a conotação de uniformidade, mas se relaciona à ideia de prestígio. Como afirma Milroy (2011, p. 52), “[...] em geral, a “variedade padrão” tem sido equiparada à “variedade de maior prestígio”, em vez de à variedade caracterizada por maior grau de uniformidade”. O que se pode pontuar a partir da ponderação feita pelo autor é que o prestígio não se relaciona necessariamente à língua em si, mas aos seus falantes. Logo, é um valor atribuído pela sociedade, baseado em questões que vão desde aspectos econômicos e sociais até questões políticas. Portanto, não se justifica dizer que “[...] o prestígio é uma propriedade da língua, já que é uma categoria socialmente avaliativa” (MILROY, 2011, p. 53), que se mostra, a meu ver, extremamente seletiva.

Sob esta perspectiva, é possível perceber que definir *falante nativo* está longe de ser considerada uma tarefa fácil. O que precisa ser entendido, para continuarmos a analisar os desdobramentos de tal epistemologia no atual cenário de ensino/aprendizagem de línguas, é que o conceito se relaciona intrinsecamente à noção de padronização. Como destaca Milroy (2011, p. 57), “[...] a padronização, tal como parece, é considerada como sociopolítica e, portanto, externa à análise linguística – muito embora ela possa afetar a forma da língua”. Sendo assim, o próprio conceito de *falante nativo* parece se fundamentar em aspectos que ultrapassam as questões linguísticas e se relacionam muito mais a aspectos sociais.

Embora controversos, os efeitos de sua influência demonstram-se bastante palpáveis no que tange às crenças e abordagens referentes ao ensino de LE na atualidade. De acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 9, tradução minha), essa epistemologia “[...] simboliza uma orientação ocidental e central de sistemas de conhecimento que aprendizes de EIL⁵ nos países de periferia dependem quase que totalmente”⁶. Apesar de o autor fazer uma revisão de aspectos que considera relacionados ao *falante nativo*, discutirei apenas os que julgo serem mais importantes às discussões que aqui proponho.

O primeiro aspecto que destaco, então, é a dependência terminológica que estabelecemos quando escolhemos termos como ESL⁷, EFL⁸, EAL⁹, WE¹⁰, ELF¹¹ e EIL para nos referirmos ao ensino de inglês pelo mundo. Nas palavras de Kumaravadivelu (2012), tais conceitos se apresentam, em sua grande maioria, como nomenclaturas confusas e desnecessárias, além de, como já apontam Holliday (2009), Pennycook (2007) e Maley (2009), terem alta carga de implicações político-ideológicas que não são tão confiáveis como se pode pensar a princípio. Kumaravadivelu (2012, p. 10) ainda reflete sobre o caráter limitador que tais classificações conferem ao ensino/aprendizagem da língua, já que “[...] podemos nos tornar facilmente prisioneiros de uma nomenclatura, com nossos pensamentos e ações ditados por ela”¹². Assim, propor definições e práticas para um elemento tão dinâmico, como é o caso da língua, pode ter um resultado altamente coercivo. Muitas vezes, impede-se a abertura para outras formas de encarar o tema, devido ao sujeito encontrar-se preso a paradigmas que, longe de dar conta da complexa realidade de seu objeto, pretendem encaixá-lo em um mero recorte da realidade. Tais terminologias parecem estar intrinsecamente relacionadas à produção de conhecimento ocidental. Kumaravadivelu (2012, p. 11, tradução minha) aponta, ainda, que

[...] a visão mundial que caracteriza a maior parte dos estudos em aquisição de segunda língua (ASL), por exemplo, há muito tempo, tem premissas que se baseiam em noções como as de interlíngua,

⁵ EIL – English as an International Language (Inglês como Língua Internacional)

⁶ [...] symbolizes West-oriented, Center-based knowledge systems that EIL practioners in their periphery countries almost totally depend on (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9, como no original).

⁷ ESL – English as a Second Language (Inglês como Segunda Língua)

⁸ EFL – English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira)

⁹ EAL – English Applied Linguistics (Inglês e Linguística Aplicada)

¹⁰ WE – World Englishes (Inglês Global)

¹¹ ELF – English as a Lingua Franca (Inglês como Língua Franca)

¹² We can easily become prisoners of a label, with our thoughts and actions dictated by it (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 10, como no original).

fossilização, aculturação, competência comunicativa, competência intercultural – todas elas fortemente atreladas à episteme do falante nativo¹³.

Kumaravadivelu (2012) destaca que, em países de periferia¹⁴, os desdobramentos deste tipo de escolha podem ser ainda mais perceptíveis, uma vez que parece não existir um questionamento sobre as bases em que estão calcadas as premissas que governam esse tipo de pensamento em relação aos *falantes nativos*. Esta produção de conhecimento ocidental parece desencadear ainda uma dependência metodológica. O autor ainda postula que, desde os anos 1940, começaram a surgir uma série de métodos e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras ao redor do mundo, e que cada um deles seria considerado o “correto”, à medida que foram surgindo. O que se pode observar foi uma adaptação de professores e instituições a tais novidades metodológicas, sem, contudo, refletir sobre a aplicabilidade delas ou não dentro dos contextos em que cada sala de aula se inseria. Com isso, ao invés de a sala de aula se adaptar ao perfil de cada aprendiz, os aprendizes precisaram se adaptar à oferta da sala de aula, mesmo que essa não refletisse sua realidade, suas especificidades e seus próprios interesses. Segundo o autor, métodos como o audiolingual ou abordagens como a comunicativa não só enfatizam, como também promovem a “[...] competência linguística do falante nativo, estilos de aprendizagem, máximas de conversação, crenças culturais e até mesmo sotaque como norma” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12)¹⁵.

A partir do que discutimos, é possível entender que pensar o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da epistemologia do *falante nativo* significa pautar sua visão de língua em padrões idealizados que, além de postularem normas e preceitos do que seja certo e errado para este objeto, também não dão conta de toda a dinâmica e flexibilidade que envolvem não somente língua e a linguagem, mas também os processos de aprendizagem que ocorrem dentro do contexto escolar.

¹³ The world view that characterizes most part of the studies in second language acquisition (SLA), for instance, has for long been premised upon notions such as interlanguage, fossilization, acculturation, communicative competence, intercultural competence – all of which are heavily tilted towards the episteme of the native speaker (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 11, como no original).

¹⁴ Dentro deste contexto, falar em países de periferia significa falar daqueles cuja língua oficial não é o inglês, mas nos quais a língua representa um importante papel – seja por motivos políticos, culturais ou ideológicos. Kanavillil Rajagopalan (2010) discute o assunto, levando em consideração as especificidades dos países latino-americanos (Disponível em: <<http://grammar.about.com/od/mo/g/Outer-Circle.htm>>. Acesso em: 2 out. 2016).

¹⁵ [...] native speaker’s language competence, learning styles, conversational maxims, cultural beliefs and even accent as the norm (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12, como no original).

1.3 Foco no aprendiz e no desenvolvimento da bilinguagem: uma nova perspectiva para abordar as LE no contexto escolar contemporâneo

Indo de encontro à linha de pensamento que tem como principal norteador o ideal de *falante nativo* já discutido anteriormente, o que proponho nesta dissertação é que o objetivo do trabalho com a LE dentro do contexto escolar seja o desenvolvimento da bilinguagem dos aprendizes e não de uma *competência nativa*. Para que isso seja possível, é necessário deslocar a visão que se tem de língua de um lugar que a entende como um sistema isolado de regras para outro que a enxerga como um elemento complexo e dinâmico, que vai se modificando a partir dos contextos vivenciados por seus falantes e pelos usos. Acima de tudo, um lugar no qual se entende que ela tem sido fortemente influenciada pela intensidade e velocidade dos contatos linguísticos que vêm ocorrendo na atual fase de globalização pela qual estamos passando. Além disso, faz-se imperativo mudar, também, o foco da educação, que deixaria de estar centrada no *ensino* de língua para enfatizar o *aprendizado* de língua, o que implica levar em consideração as especificidades dos atores envolvidos no processo de aprendizagem, para que a dinâmica da sala de aula seja adequada às demandas dos aprendizes em questão, e não o contrário.

Tais mudanças paradigmáticas parecem não somente cabíveis, como também necessárias. Stroud e Heugh (2011, p. 413, tradução minha)¹⁶ apontam que

[...] Muitas das disposições políticas e educacionais em vigência atualmente foram criadas para atender a uma demanda completamente diferente de problemas sociolinguísticos e, em decorrência disso, oferecem aos falantes de hoje um valor extremamente limitado. As estruturas sociais estão sendo reconfiguradas em direções e sistemas múltiplos e programas que pareciam funcionar com certo grau de eficiência no final do século XX não tem a elasticidade necessária para acomodar novos imperativos.

De fato, quando pensamos nos contextos sociais em que as línguas são utilizadas na contemporaneidade, percebemos que a complexidade das relações interpessoais através dos diferentes suportes eletrônicos, bem como o fluxo acelerado de contatos

¹⁶ Many of the political and educational provisions currently in place were designed to respond to radically different sets of sociolinguistic problems, and subsequently offer today's speakers only a very limited purchase. Social structures are being reconfigured in multiple directions and systems and programs which appeared to function with some degree of efficiency in the latter part of the twentieth century do not have the elasticity to accommodate new imperatives (STROUD & HEUGH, 2011, p. 413, como no original).

linguísticos após o advento da Internet, são completamente diferentes do que se vivenciava há duas décadas, por exemplo. A nova realidade linguística parece não comportar mais uma sala de aula cujo foco seja somente o desenvolvimento da habilidade de leitura, ou que se passe algo em torno de uma década estudando uma língua e ainda não se sinta capaz de fazer uso dela em diferentes contextos e para os mais variados fins. Como lembra Kumaravadivelu (2012), a construção ideológica do indivíduo no século XXI se dá na perspectiva do *globalismo*. Isso significa pensar que vivemos em um momento de ruptura das fronteiras físicas, temporais e comunicativas, e nos inserimos em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado. Tal momento se mostra propício a uma reavaliação do que entendemos como língua, bem como da própria maneira de educar (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 6). Trabalhos como os de Higgins (2009), Kubota e Liu (2009), Kumaravadivelu (2008) e Lin (2008) já discutem a relação existente entre a globalização cultural, a construção da identidade no século XXI e a educação em língua inglesa.

Para Kumaravadivelu (2012, p. 7), mais do que auxiliar o aluno no processo de aprendizado de línguas, é papel do educador também conscientizá-lo de como ele deve se posicionar em diversos contextos históricos institucionais ao se apropriar de tal conhecimento. Embora sempre tenhamos agido no mundo através de nossas escolhas linguísticas, diante da nova realidade interconectada adicionamos mais complexidade e novos contornos e nuances à essa ação e, para isso, é necessário desenvolver no aprendiz a capacidade de agir nos mais variados contextos e habilitá-lo a fazer diferentes usos de suas práticas discursivas, ou seja, dar condições para que ele desenvolva sua bilinguagem.

Frente a esta nova configuração sociolinguística, García (2009, p. 5, tradução minha) assevera que “a educação bilíngue é a única maneira de educar as crianças no século XXI”¹⁷. Discutirei a questão da educação bilíngue nos próximos capítulos, mas acredito que, além de ser pertinente, é extremamente importante trazer à discussão a necessidade de pensar a educação a partir de uma perspectiva global, considerando que “[...] o atual mundo transnacional e globalizado está mudando radicalmente a forma como devemos abordar e entender o que seja língua, multilinguismo e comunidades de

¹⁷ Bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century (GARCÍA, 2009, p. 5, como no original).

fala” (STROUD & HEUGH, 2011, p. 413, tradução minha)¹⁸. Tal afirmação reforça a ideia de que pensar a concepção de língua e o local do multilinguismo no mundo globalizado parecem imprescindíveis para se fazer qualquer proposta de educação linguística. É válido ressaltar, ainda, que quando me refiro a multilinguismo, não descarto o uso, inclusive, da língua materna dentro da educação bilíngue. Salgado e Dias (2010) argumentam que

[...] As salas de aula de escolas bilíngues também têm a preocupação de desenvolver a condição de bilíngues em seus aprendizes. Mesmo quando essa escola tem como objetivo ensinar somente na “outra” língua que não a do aprendiz. Ainda assim, ao se afastar de sua(s) língua(s) primeira(s) para adicionar mais uma ao seu repertório, esse aprendiz não suprime uma para dar lugar a outra. É provável que ele até faça mais uso da língua que está sendo adicionada naquele contexto formal, mas certamente em outros contextos informais que frequente ele fará uso de sua(s) língua(s) primeira(s) (SALGADO & DIAS, 2010, p. 5).

Sendo assim, pensar em educação bilíngue não pressupõe a subtração do uso da língua materna dentro do contexto escolar, mas sim o desenvolvimento da habilidade no aprendiz de selecionar em que contexto ou situação será necessário utilizar as práticas discursivas que assimilou, independentemente da língua em questão. As autoras continuam defendendo que

[...] se o objetivo da educação bilíngue e do ensino de línguas é tornar o indivíduo bilíngue, então o foco de ambos deve ser o desenvolvimento da bilinguagem e não do bilinguismo. Em outras palavras, desenvolver no aprendiz suas condições individuais de uso das línguas que se dispõem em seu repertório (SALGADO & DIAS, 2010, p. 5).

Como afirma Myers-Scotton (2006), os indivíduos têm repertórios linguísticos individualizados. Sobre este aspecto, Salgado (2008, p. 18) diz que “esses repertórios linguísticos são desiguais entre si porque, simplesmente, as pessoas raramente usam duas línguas em exatamente as mesmas situações”. Se cada aprendiz tem, então, um repertório linguístico único, e se a bilinguagem de cada um deles também é única e intransferível, não se justifica pensar em uma educação que não seja individualizada. Ao contrário do que se propõe quando a intenção é atingir uma competência comunicativa de um falante nativo, pensar a educação sob um viés da individualidade é pensar que,

¹⁸ Today’s transnational, global world order is radically changing how we need to approach an understanding of language, multilingualism, and speech community (STROUD & HEUGH, 2011, p. 413, como no original).

apesar de ter objetivos estabelecidos, as aulas se adequarão ao perfil de aprendizagem dos alunos envolvidos naquele processo dentro de um contexto específico. Dessa forma, o papel do professor seria disponibilizar para o aluno o contato com os mais diversos tipos de estímulo e de possibilidades de aprender, para que ele seja capaz de desenvolver ao máximo sua habilidade de utilizar a língua nas mais diversas situações. Para isso, porém, parece-me necessário refletir sobre questões importantes, que envolvem principalmente os conceitos de bilinguismo, educação bilíngue e os processos de aprendizagem em si. Discutirei essas questões no próximo capítulo.

2 BILINGUISTO, BILINGUALIDADE, EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Apesar de ser uma questão controversa, definir a perspectiva que adotei sobre o que é língua é importante na medida em que influencia diretamente a forma como entendo outras questões relevantes – no caso deste trabalho, ela guia o entendimento de indivíduo bilíngue, bilinguismo e bilingualidade, além de influenciar minha maneira de pensar a aprendizagem e a educação linguística em língua estrangeira em si. Sendo assim, começo a refletir, a partir de agora, sobre língua, a partir dos estudos de Juffermans (2010), García (2009), Shahoamy (2006) e Canagarajah (2010). Com isso, passo a considerar aspectos que envolvem bilinguismo e bilingualidade e suas definições, além de ponderar sobre a importância de se desenvolver a bilingualidade dos indivíduos no contexto escolar.

2.1 Linguagem¹⁹ e Translinguagem: o entendimento de língua para além do signo linguístico

Marcos Bagno (2011, p. 365) afirma que “o conceito de língua não é o mais fácil de definir”. De fato, se considerarmos toda a fortuna crítica relacionada ao tema, é possível entender como tal definição se mostra controversa. Makoni e Pennycook (2005, p. 138, tradução minha) partem da premissa de que “as línguas – e a metalinguagem usada para descrevê-las – são invenções”²⁰. Para os autores, tal invenção se deu a partir do que eles consideram como um “projeto de Cristianização/colonização”²¹ do mundo, durante a criação dos estados nacionais modernos, que culminou também na invenção de “uma ideologia de línguas enquanto categorias separadas e enumeráveis” (MAKONI & PENNYCOOK, 2005, p. 138, tradução nossa)²², tais como as conhecemos hoje. García (2009) e Kumaravadivelu (2006) corroboram esta ideia. García (2009, p. 25, tradução minha) ainda acrescenta que “as consequências linguísticas da construção dos estados nacionais foram grandes. Poucos estados foram monolíngues em seu surgimento e, ainda hoje, existem apenas alguns poucos países que podem ser considerados

¹⁹ O termo original “to language”, em inglês, transmite a ideia de língua como verbo. Assim, apesar de não haver ainda um consenso sobre qual seria a tradução mais apropriada, se “linguagem” ou “linguagem”, opto por traduzir o termo original em inglês por “linguagem”, pela conotação que traz de agência, ao tratar da capacidade que o falante tem de agir no mundo por meio de suas práticas discursivas. Da mesma forma, opto por traduzir o termo original em inglês “translanguaging” por “translinguagem”.

²⁰ [...] languages – and the metalanguages used to describe them – are inventions (MAKONI & PENNYCOOK, 2005, p. 138, como no original).

²¹ Christian/colonial project (MAKONI & PENNYCOOK, 2005, p. 138, como no original)

²² [...] an ideology of languages as separate and enumerable categories (MAKONI & PENNYCOOK, 2005, p. 138, como no original).

linguisticamente homogêneos”²³. Tal constatação aponta para o fato de que, embora exista muita diversidade linguística dentro de um território, a tendência é que tenhamos uma visão monoglóssica, baseada em aspectos político-ideológicos que vêm sendo disseminados ao longo do tempo. Neste viés, cada língua se configuraria como um sistema isolado, demarcado por fronteiras linguísticas bem estabelecidas.

O processo atual de globalização, contudo, parece evidenciar que as línguas não *pertencem* a determinados estados e não se manifestam *da mesma forma* em todos os contextos (GARCÍA, 2009). Procuo, então, pensar a língua partindo de uma perspectiva social, que não deve ser entendida sem levar em consideração os seus falantes e o contexto em que se dá seu uso, como argumenta Heller (2007). Citando García (2009, p. 26), as “[...] línguas pertencem às pessoas que as falam, que se encontram em diferentes espaços geográficos”. Procuo, assim, analisar não apenas que língua está sendo usada, mas **com quem, como** e o **porquê** de estar sendo usada.

Defendo aqui que diferentes contextos desencadeiam diferentes necessidades comunicativas, que podem alterar a variedade e as práticas linguísticas a serem selecionadas durante a interação. Juffermans (2010), García (2009) e Shohamy (2006) denominam tais práticas linguísticas de *linguaging* – que traduzo nesta dissertação como *linguação*. Tal tratamento, entretanto, traz à tona discussões sobre o próprio entendimento de língua enquanto substantivo contável e, por conseguinte, a ação de quantificá-la (JUFFERMANS, 2010). É comum dizermos, por exemplo, que um falante “domina” uma, duas ou três línguas distintas. Tal discurso se relaciona com a noção de sistema isolado que advém da perspectiva político-ideológica mencionada anteriormente. Uma alternativa para esta categorização, como afirma Juffermans (2010), seria a verbalização do termo, a fim de ampliar seu significado, como já foi feito com a noção de cultura pela antropologia:

[...] Antropólogos resolveram essa questão há tempos atrás, tanto explicitamente, dizendo que ‘cultura é um verbo’ (STREET, 1993), ou de forma mais prática, evitando o uso da palavra cultura na forma nominal, o que é facilmente resolvido com o uso de um adjetivo. A antropologia é, nesse sentido, não o estudo de diferentes culturas, mas sim o estudo da diversidade *cultural*, do comportamento *cultural* ou de práticas *culturais* (JUFFERMANS, 2010, p. 9, tradução minha)²⁴.

²³ [...] the linguistic consequences of the construction of nation-states have been great. Few states have ever been monolingual in their makeup, and even today there are very few countries in the world that can be considered linguistically homogeneous (GARCÍA, 2009, p. 25, como no original).

²⁴ Anthropologists themselves have long resolved this issue, either explicitly by stating that ‘culture is a verb’ (STREET, 1993), or more practically by avoiding the use of the word culture in nominal form,

Shohamy (2006, p. 25, tradução minha) argumenta que esta mudança de olhar amplia a nossa visão do que seja língua, e acrescenta que “[...] ver a língua de forma expandida também implica pensá-la para além das palavras e outras marcas linguísticas tradicionais”²⁵. Isso significa absorver “representações multimodais de diferentes formas de *linguação*” (SHOHAMY, 2006, p. 25, tradução minha)²⁶, tais como moda e comida. Assim, a *linguação* seria definida como as

[...] múltiplas maneiras de representação que não se limitam às palavras, mas que incluem também formas adicionais de expressão, constituídas de uma variedade de estratégias criativas de comunicação, como *linguação* por música, roupas, gestos, imagens, comida, lágrimas e risos (SHOHAMY, 2006, 28, tradução nossa)²⁷.

Seguindo esta mesma perspectiva, é possível argumentar que “a língua desempenha um papel vital no mundo globalizado de hoje, e é mais importante do que nunca para a educação” (GARCÍA, 2009, p. 31, tradução minha)²⁸. Se pensarmos no fato de que existem muito mais línguas do que Estados no mundo, parece contraditório pensar que “a educação acontece, de verdade, em uma língua oficial, o que significa que muitas crianças no mundo são educadas em uma língua diferente daquela (s) usada (s) em casa”²⁹ (GARCÍA, 2009, p. 26, tradução minha). Pensando nesta nova rede de relações humanas, é relevante considerar que as pessoas têm mais oportunidades de *linguar*, e isso ocorre por diferentes razões, dependendo de suas intenções e diante deste contexto potencialmente favorável aos contatos linguísticos. Por isso, há uma ampliação desta noção de *linguação* para a de *translinguação*, que pode ser definida como “[...] as múltiplas práticas discursivas nas quais indivíduos bilíngues se engajam a fim de

which is easy with an adjective at hand. Anthropology is thus not the study of different cultures, but of *cultural* diversity, *cultural* behavior or of *cultural* practices” (JUFFERMANS, 2010, p. 9, como no original).

²⁵ Viewing language in an expanded way also implies that it spreads beyond words and other traditional linguistic markers (SHOHAMY, 2006, p. 25, como no original).

²⁶ [...] incorporates multi-modal representations of different ways of ‘linguaging’ [...] (SHOHAMY, 2006, p. 25, como no original).

²⁷ Language, therefore, refers to the multiple ways of representation that are not limited to words, but rather include additional ways of expression consisting of a variety of creative devices of expression such as linguaging through music, clothes, gesture, visuals, food, tears and laughter (SHOHAMY, 2006, p. 28, como no original).

²⁸ Language plays a vital role in today’s globalized world, and it is more important than ever in education (GARCÍA, 2009, p. 31, como no original).

²⁹ [...] the fact that education takes place in the *de jure* or *de facto* official language means that most children in the world are educated in a language other than that at home (GARCÍA, 2009, p. 26, como no original).

produzir sentido para os seus mundos bilíngues” (GARCÍA, 2009, p. 45)³⁰. Os indivíduos bilíngues *translinguam*, então, a fim de atribuir sentido a seus universos discursivos e promover a comunicação com outros falantes em determinados domínios³¹ (GARCÍA, 2009, p. 45, tradução minha). São as práticas de *translinguação* que promovem o entendimento e a transmissão de determinadas mensagens. Esse conceito reforça também a ideia de que não existem demarcações fixas separando língua em entidades isoladas, mas antes um contínuo linguístico que é acessado pelo falante de acordo com suas necessidades interativas. Canagarajah (2010) discute um pouco essa condição, dizendo que

[...] as línguas não são discretas e separadas, mas antes formam um sistema integrado: a competência multilíngue emerge de práticas locais nos quais códigos múltiplos são negociados na comunicação. A noção de competência não consiste em competências diferentes para códigos diferentes, mas uma multicompetência que funciona simbioticamente para os diferentes códigos no repertório de um falante e, por essa razão, a proficiência em falantes multilíngues é focada na construção de repertórios – como por exemplo no desenvolvimento de habilidades nas diferentes funções realizadas em diferentes códigos – muito mais do que no domínio completo de cada um e todos esses códigos (CANAGARAJAH, 2010, p. 1)³².

As reflexões acerca do que seja língua, bem como a *linguação* e a *translinguação* influenciam diretamente na maneira como entendemos outros conceitos, com o de bilinguismo, por exemplo. Quando se coloca em cheque o entendimento de língua como sistema isolado e se propõe sua verbalização, parece-me incoerente pensar em um falante bilíngue que se comporte como uma espécie de dois falantes monolíngues com competências distintas. Passamos a percebê-lo, então, como aquele que possui acesso a um contínuo linguístico que engloba diferentes e múltiplas práticas discursivas, que será acessado na medida em que surgir tal necessidade, respeitando questões contextuais e afetivas. Assim, é importante que além de se discutir a

³⁰ [...] translanguagings are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds* (GARCÍA, 2009, p. 45, como no original).

³¹ A ideia de domínio aqui exposta é aquela defendida por Fishman, em 1971. A partir dela, é possível entender que as escolhas linguísticas dos indivíduos bilíngues são feitas de acordo com o contexto (domínio), levando em conta não somente seus objetivos comunicativos, mas também os linguísticos.

³² languages are not discrete and separated, but form an integrated system for [them]; multilingual competence emerges out of local practices where multiple languages are negotiated for communication; competence doesn't consist of separate competencies for each language, but a multicompetence that functions symbiotically for the different languages in one's repertoire; and, for these reasons, proficiency for multilinguals is focused on repertoire building – i.e., developing abilities in the different functions served by different languages – rather than total mastery of each and every language (CANAGARAJAH, 2010, p. 1, como no original).

abrangência do que seja língua, também seja feita uma reflexão sobre o que é ser bilíngue, o que se entende como bilingüismo, e o que, a partir de tal perspectiva, pode ser considerado como bilingualidade.

2.2 Indivíduo Bilíngue, bilinguismo e bilingualidade: algumas reflexões

Indo ao encontro dessa nova perspectiva do que seja língua e das especificidades da atual fase de globalização na qual estamos inseridos, García (2009) defende que o *linguar* bilíngue – que chamei anteriormente de *translinguação* – é a forma mais comum de *linguar* no mundo. A autora ainda ressalta que “*translinguação*, ou o engajamento em práticas bilíngues ou multilíngues, é uma abordagem para o bilinguismo centrada não na língua em si, mas nas práticas de bilinguismo que são observadas” (GARCÍA, 2009, p. 44, tradução minha)³³. Dessa maneira, a ideia de que para ser considerado bilíngue um falante precise ser “ambilíngue” (SALGADO, 2008, p. 24), i.e., ter alcançado uma “competência nativa” em duas línguas, parece perder cada vez mais espaço, já que “[...] as línguas de um indivíduo raramente são iguais, representando diferentes poderes e prestígios e sendo usadas para diferentes propósitos, em diferentes contextos e com diferentes interlocutores” (GARCÍA, 2009, p. 45, tradução minha)³⁴. Diante disso, o que entendo por indivíduo bilíngue está alinhado com a proposta de Salgado e Dias (2010, p. 2), que o classifica como sendo o “indivíduo que pode utilizar, em algum nível, mais de uma língua”. Pensar o indivíduo bilíngue sob este viés amplia a abrangência do conceito, já que elimina a necessidade de uma “competência nativa”. As próprias autoras argumentam que “[...] dizer que o bilíngue é a pessoa que fala duas ou mais línguas com a habilidade de um falante nativo exclui a grande maioria dos bilíngues” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 3). García corrobora essa ideia acrescentando que

[...] A crença em um bilinguismo balanceado contém a ideia de que o indivíduo bilíngue é uma espécie de duas pessoas, cada uma delas fluente em uma língua. De forma mais realística, o indivíduo bilíngue é aquele que “língua” diferentemente e que possui diversas e

³³ Translanguaging, or engaging in bilingual or multilingual discourse practices, is an approach to bilingualism that is centered, not on language as has been often the case, but the practices of bilinguals that are readily observable (GARCÍA, 2009, p. 44, como no original).

³⁴ The languages of an individual are rarely socially equal, having different power and prestige, and they are used for different purposes, in different contexts, with different interlocutors (GARCÍA, 2009, p. 45, como no original).

diferentes experiências com cada uma dessas línguas. (GARCÍA, 2009, p. 44)³⁵

Salgado e Dias (2010) ainda apontam que o nível de desempenho dos falantes bilíngues é variável, o que significa dizer que nem todos possuem as mesmas características enquanto falantes: alguns apresentam melhor desempenho com as habilidades de leitura, por exemplo, outros têm melhor desempenho no que diz respeito à oralidade. Apesar disso, ambos são considerados bilíngues. Segundo as autoras,

[...] Pessoas que sabem ler uma segunda língua (por exemplo, francês), mas não sabem falar essa língua, são consideradas bilíngues de um certo tipo e colocadas num ponto extremo do contínuo. Essas pessoas são consideradas como tendo uma competência receptiva numa segunda língua e como sendo ‘mais bilíngues’ do que monolíngues, já que o ‘monolíngue’ dispõe de habilidades receptivas ou produtivas somente em sua primeira e única língua. A avaliação aqui é comparativa: monolingüismo total em oposição ao menor grau de habilidade para compreender uma língua (SALGADO & DIAS, 2010, p. 3)

É importante ressaltar, ainda, que os falantes bilíngues não vão utilizar os códigos a que têm acesso em todo e qualquer tipo de interação. Ao contrário, a *translinguagem* parece ocorrer conforme as demandas contextuais, já que em determinados “[...] contextos é útil e produtiva a mistura de códigos para se atingir os objetivos comunicacionais pretendidos, enquanto em outros contextos (como no caso de um indivíduo bilíngue em conversa com um indivíduo monolíngue) a mistura não terá o mesmo valor” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 1). Como apontam as autoras, o uso de uma outra língua por um falante precisa fazer sentido dentro de seu universo interativo naquele momento.

Partindo de tais considerações, refletiremos sobre a definição de bilingüismo. Ainda de acordo com Salgado e Dias (2010, p. 2), o bilingüismo se caracteriza como uma “situação em que coexistem mais de uma língua”. Tal coexistência parece implicar em uma situação de contato linguístico. As autoras argumentam, então, que ao aproximar o conceito de bilingüismo da ideia de línguas em contato o caracterizamos, também, como um fenômeno sociopolítico, relacionado ao “uso que um indivíduo faz dessas línguas” (SALGADO, 2008, p. 26), que está conectado justamente ao contexto

³⁵ Do original: “The belief in balanced bilingualism holds that a bilingual is like two persons, each fluent in one of the two languages. But more realistically, a bilingual is a person that “languages” differently and that has diverse and unequal experiences with each of the two languages” (GARCÍA, 2009, p. 45).

no qual se insere. Sob esta perspectiva, faz sentido pensar que “antes de identificarmos o bilíngue, precisamos identificar o contexto em que se manifesta esse bilinguismo e quais os aspectos relevantes àquele contexto devem ser levados em conta para a identificação do indivíduo bilíngue” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 3), pois é esse contexto que caracterizará a situação de bilinguismo vivenciada pelo falante, e norteará o tipo de prática discursiva a ser utilizada naquela situação específica.

Este pensamento está em consonância com a proposta de Salgado (2008, p. 26), quando a autora pontua que “[...] devido à agentividade desse indivíduo que faz uso das línguas por ele apropriadas, podemos pensar em bilinguismo como instrumento de ideologia política e cultural, e não uma manifestação estritamente linguística”. Isso significa pensar que, ao utilizar (ou não) determinadas práticas discursivas, o falante bilíngue encontra uma maneira de se posicionar naquele universo contextual não só de forma linguística, como também de forma ideológica. Embora coexistam mais de uma língua em uma situação de bilinguismo, o falante não vai necessariamente utilizá-las da mesma forma, com as mesmas pessoas, nas mesmas situações. Pode ser que haja, por exemplo, práticas específicas para ocasiões formais, ou para contextos escolares ou religiosos. Autoridades específicas talvez precisem ser tratadas de uma determinada forma, ao passo que dentro de um grupo de amigos outras práticas discursivas podem ser utilizadas. É “experimentando a linguagem dentro de suas comunidades que os falantes desenvolvem um senso de qual código não é selecionado em determinada interação. As escolhas não selecionadas são as mais frequentes. E a escolha selecionada implica uma renegociação de direitos e obrigações entre os participantes” (GARCÍA, 2009, p. 50)³⁶. Dessa forma, podemos entender bilinguismo como sendo “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 4). A partir do momento em que esse bilinguismo se manifesta socialmente por meio dos indivíduos bilíngues, fala-se em *bilinguagem* (SALGADO, 2008), que não deve ser confundido com o conceito de competência.

Na medida em que tal manifestação ocorre por meio da expressão dos falantes bilíngues, há que se considerar os seguintes aspectos para compreender melhor essa questão: (i) para que haja bilinguagem é preciso que o falante seja bilíngue; (ii) uma vez que os indivíduos bilíngues não possuem, necessariamente, as mesmas

³⁶ Do original: “[...] experiencing language in their community, speakers develop a sense of which code is unmarked for a giving interaction. Unmarked choices are the most frequent. And a marked choice implies a renegotiation of A between participants” (GARCÍA, 2009, p. 50).

competências linguísticas e não possuem acesso ao mesmo contínuo linguístico – como já foi discutido anteriormente –, mesmo que estejam inseridos em uma mesma situação de bilinguismo, os falantes vão se expressar de formas distintas e, conseqüentemente, a bilingüidade de cada um deles também será expressa de maneira única; (iii) esse não é um conceito fixo, mas dinâmico, que se altera à medida que a vida do aprendiz também se altera, podendo aumentar ou diminuir de acordo com o momento – falaríamos então em maior ou menor grau de bilingüidade – e, portanto, intrinsecamente ligado ao contexto social no qual o aprendiz se insere.

Nesse sentido, Salgado e Dias (2010, p. 1) defendem que

[...] cada indivíduo possui um grau de bilingüidade que é mutável e dinâmico de acordo com as situações de bilinguismo que lhe são apresentadas. Isso quer dizer que a manifestação da bilingüidade está diretamente relacionada às necessidades apresentadas pelos contextos.

As autoras exemplificam tais considerações argumentando que ao considerarmos aspectos morfológicos e sintáticos de uma língua, “um bilíngüe pode ter um bom controle de categorias gramaticais específicas, mas não de outras. Isso aponta para a fluidez, o dinamismo e o caráter inconstante da forma de expressão individual de bilinguismo, que é a bilingüidade” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 3). A bilingüidade pode ser definida, então, como “os diferentes estágios pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngües, passam na sua trajetória de vida” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 4).

Acredito, assim, que o objetivo do trabalho com línguas estrangeiras em contextos escolares seja o desenvolvimento da bilingüidade dos alunos, dentro desta perspectiva de língua que descrevemos e das conjunturas do atual contexto em que vivemos. Alinho-me à Salgado e Dias (2010, p. 5), por acreditar que

[...] Se bilingüidade é a expressão individual de uma situação de bilingüismo, e bilinguismo, como já discutido, envolve contato linguístico com posicionamento político e cultural, então, desenvolver a bilingüidade é, além de desenvolver os aspectos linguísticos das línguas em contato, desenvolver também os aspectos políticos e culturais dessas línguas.

Em outras palavras, desenvolver a bilingüidade dos aprendizes inseridos em contextos escolares é desenvolver a agentividade deles no mundo globalizado e interconectado em que vivem, tornando-os aptos a se posicionarem nos mais diversos

tipos de interação das quais participam. Afinal de contas, “quando ‘ensinamos’ uma língua, usando qualquer metodologia ou abordagem, ensinamos também, ou deveríamos ensinar, as condições políticas e culturais envolvidas com o ‘falar essa língua’, ‘usar essa língua’” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 5).

2.3 A criação de espaços pela *(trans)linguação*: o agir linguístico construindo locais no mundo

Uma vez que assumi a ideia de que a *(trans)linguação* é uma forma de um indivíduo agir no mundo através de suas práticas discursivas, parece-me plausível supor que a partir desta ação seja possível identificar uma reação (ou consequência) à escolha de cada falante e ao próprio acesso que este tem a diferentes formas de *(trans)linguar*. Tais consequências podem ter um caráter material, como é o caso das alterações na paisagem linguística do mundo que nos cerca, ou subjetivo, como a influência no processo de construção identitária dos indivíduos. David Malinovski (2016) fala na criação de espaços, e é sobre esta definição que começo a tratar a partir de agora.

De acordo com Dicionário Online de Português³⁷, um espaço pode ser entendido, de forma genérica, como uma “extensão indefinida que contém e envolve todos os seres e objetivos”. Desta ideia geral, derivam concepções um pouco mais específicas, como as noções de “regiões”, “lugar”, “tempo”, “acomodação”, “área do conhecimento” e até mesmo “distância”. Logo, para cada uma destas micro percepções do que seja espaço, a abrangência dos seres e objetos se alterna. Isso significa que, se falo em “espaço literário”, os seres e objetos a serem considerados poderiam ser entendidos como os autores, a literatura e todos aqueles que se identificam com ela de alguma forma. A noção de espaço se aproxima então da ideia de pertencimento. A grande questão é que, dentro daquilo que Kumaravadivelu (2012) classifica como “a perspectiva do globalismo”, o mundo se tornou superdiversificado (VERTOVEC, 2006)³⁸. Não se deve negligenciar, assim, o fato de que essa diversificação do que já é diversificado contribui para a maneira como organizamos e construímos nosso (multi)espaço. Comber e Mills (2013), porém, argumentam que muito mais do que desempenhar o papel de produto ou pano de fundo das transformações (linguísticas ou

³⁷ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/espaco>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

³⁸ Podemos entender a superdiversidade como a “diversificação da diversidade” (VERTOVEC, 2006, p. 1). Para Vertovec (2006, p. 2), ela “[...] enfatiza o fato de que as novas conjunções de variáveis que surgiram ao longo da última década ultrapassaram as formas – no discurso público, nos debates políticos e na literatura acadêmica – com que nós geralmente entendemos a diversidade”.

não) que ocorrem hoje em nossa sociedade, os espaços e a paisagem linguística que nos “cerca” também participam do nosso processo de construção espacial, sendo, então, causa e consequência da ação linguística no mundo.

Este processo de construção de espaços, bem como o entendimento de língua como instrumento de ação dos falantes no mundo não poderia deixar de atingir, também, o espaço escolar. Em um seminário sobre paisagem linguística³⁹ na universidade de Emory, nos Estados Unidos (2016), o professor David Malinovski procurou estabelecer um paralelo entre o fenômeno da superdiversidade, as alterações na paisagem linguística das cidades e a organização da sala de aula de línguas. Na mesma linha, Conber e Mills (2013, p. 414, tradução minha)⁴⁰ apontam que “[...] os locais e o espaço da sala de aula não são estruturas separadas que são independentes de um contexto social maior”. Dessa forma, se os espaços ao nosso redor estão mudando, faz-se necessário repensar a forma como a educação linguística tem sido abordada dentro da escola. Diante de tais imperativos de mudança, Malinovski (2016) reflete que dentro do contexto escolar, os espaços são importantes para o professor, uma vez que eles representam as práticas de grupos específicos ali inseridos. A partir do momento em que os aprendizes se apropriam de práticas discursivas diversas e as utilizam dentro de seus universos internacionais, eles vão criando espaços ao redor de si, que demarcam não somente o lugar a partir do qual eles se relacionam com o mundo e sua visão de pertencimento ou não a determinados locais e/ou práticas, como também a sua relação com o outro e com a própria língua.

Na mesma medida, os professores que estão na sala de aula também constroem e trazem consigo seus próprios espaços, que representam sua maneira de existir no mundo. Os espaços físicos e subjetivos que constituem os aprendizes influenciarão sua maneira de aprender em sala de aula, enquanto os espaços do professor podem guiar sua maneira de mediar o processo de aprendizagem dentro desta mesma sala. O que se espera é que o contexto escolar consiga representar uma relação harmônica, criando o que Comber e Mills (2013) chamam de “entre lugar”, em que aprendizes e professores são capazes de criar um espaço comum, a fim de potencializarem as oportunidades de aprendizagem dentro daquele local, fazendo com que os aprendizes ali inseridos

³⁹ Linguistic Landscapes - Acting on Linguistic Landscape: Performativity, Translation, and Other Possibilities for Language Classroom Interventions (ACESSO EM AUDIO, OUTUBRO DE 2016).

⁴⁰ [...] classroom places and spaces are not separate structures that are independent from the wider social framework (COMBER & MILLS, 2013, p. 414, como no original).

transitem por diferentes locais, tal como farão em contextos extraescolares. Os autores ainda argumentam que:

[...] Educadores conscientes do espaço engajam os aprendizes em problemas de seu contexto material e ecológico ligado às suas comunidades locais. Uma pedagogia crítica do espaço é mais do que uma movimentação do ambiente. Ela abrange a dimensão crítica da consciência no letramento em sala de aula, na medida em que posicionam as crianças como agentes ativas que transformam locais sociais e ecológicos (COMBER & MILLS, 2013, p. 415, tradução minha)⁴¹.

Sendo assim, baseando-nos no exposto por Malinovski (2016), é importante não somente mudarmos o foco da aula para o aprendizado, mas também questionarmos, enquanto professores, quais são e como estamos construindo os espaços em nossa sala de aula. Através de nossas práticas discursivas, estamos determinando os lugares aos quais os aprendizes pertencem? Como estamos trazendo o espaço extraescolar para dentro da sala de aula? Nossas práticas pedagógicas dialogam com o perfil dos aprendizes que estão em sala de aula? Estamos planejando a aula de forma a respeitar os espaços subjetivos (i.e., as especificidades) dos aprendizes ali inseridos? Como os espaços que criamos auxiliam no processo de apreensão por parte dos aprendizes?

Diante de todas as considerações feitas nas discussões acima, parece-me plausível entender que a educação bilíngue, como aponta García (2009), é um caminho bastante promissor para a educação linguística no século XXI, já que ao incorporar e promover o contato dos aprendizes ali inseridos com diferentes formas de *linguar*, promove-se também a multiplicação dos espaços desses aprendizes por meio das práticas discursivas com as quais eles têm contato.

2.4 A educação linguística no século XXI: por que e qual educação bilíngue?

Existem diferentes perspectivas para a compreensão da educação bilíngue (GARCÍA, 2009). Se pensarmos, porém, no conceito de língua apresentado anteriormente e nas discussões que foram feitas em torno da sala de aula de LE, é possível dizer que encontrar uma abordagem metodológica que dê conta do trabalho com LE para além dos fatores linguísticos estreita um pouco as opções de

⁴¹ Place-conscious educators engage learners with problems in their material and ecological contexts tied to their local communities. A critical pedagogy of place is more than an environmental movement. It concerns the critical dimension of consciousness in literacy classrooms that positions children as active agents who transform social, material, and ecological places (COMBER & MILLS, 2013, p. 415, como no original).

entendimento. A seguir, apresento uma abordagem metodológica para a educação bilíngue que consiste em uma orientação dinâmica (GARCÍA, 2009). Do lugar onde enxergo a educação em LE, uma proposta de educação bilíngue de caráter dinâmico ancorada em tal abordagem metodológica preza não somente pelo desenvolvimento da bilinguagem dos aprendizes inseridos em tais contextos escolares, como também por sua formação cultural como sujeito do mundo globalizado.

2.5 Educação bilíngue

Não existe um único modelo quando se pensa em educação bilíngue. Por isso, é prudente pensar em fatores que ultrapassam o estritamente linguístico quando se propõe tal definição, já que “[...] as práticas de educação bilíngue precisam ser adaptadas, a fim de refletirem as complexas redes de comunicação multilinguísticas e multimodais do século XXI”⁴² (GARCÍA, 2009, p. 5, tradução minha). Tal afirmação implica pensar que, apesar de existirem modelos teóricos que delimitam os tipos de educação bilíngue de acordo com suas principais características – tais como ideologias linguísticas, objetivos linguísticos, ecologia linguística, conceito de bilinguismo, ecologia cultural e tipo de aprendiz, por exemplo –, a maneira por meio da qual a educação bilíngue se manifestará não se restringe a uma fórmula pronta, variando de acordo com demarcações sociopolíticas e ideologias linguísticas defendidas dentro do contexto em questão, além das novas dinâmicas de comunicação e transporte que se apresentam neste início de século (GARCÍA, 2009).

Sendo assim, é possível que a educação bilíngue nos Estados Unidos funcione de forma diferente da Europa, que também se diferencia do que ocorre na América Latina ou na África subsaariana (para mais informações sobre as características da educação bilíngue nesses locais, *vide* GARCÍA, 2009). Por este motivo, essa definição tende a variar consideravelmente de um lugar para o outro, e é possível encontrar “[...] o termo educação bilíngue para se referir à educação de aprendizes que já são falantes de duas línguas, ao passo que em outras situações ele se refere à educação daqueles que estão aprendendo uma segunda língua” (GARCÍA, 2009, p. 5)⁴³, por exemplo.

⁴² [...] bilingual education practices must be extended to reflect the complex multilingual and multimodal communicative networks of the twenty-first century (GARCÍA, 2009, p. 5, como no original).

⁴³ [...] the term bilingual education is used to refer to education of students who are already speakers of two languages, and at other times to the education of those who are studying additional languages (GARCÍA, 2009, p. 5, como no original).

De forma geral, a educação bilíngue se caracteriza como “[...] a educação que ocorre em mais de uma língua e/ou variedades linguísticas, qualquer que seja a combinação”⁴⁴. O que a diferencia de programas que ensinam uma língua adicional é o fato de não tratar a língua como disciplina, mas sim como um meio de instrução (GARCÍA, 2009, p. 6).

[...] A educação bilíngue, para nós, é somente um exemplo de como as práticas comunicativas de crianças e professores na escola geralmente incluem o uso de múltiplas práticas multilinguísticas que maximizam a eficácia do aprendizado e da comunicação, e como, ao fazer isso, ela promove o desenvolvimento da tolerância em relação às diferenças linguísticas, bem como a apreciação das línguas e da proficiência bilíngue⁴⁵ (GARCÍA, 2009, p. 9, tradução minha).

Tal posicionamento permite que estes programas tenham como objetivo algo além de pura e simplesmente ensinar uma outra língua ao aprendiz, como geralmente ocorre com os programas de educação linguística.

Diante deste cenário, García (2009, p. 5, tradução minha)⁴⁶ defende que “a educação bilíngue é a única forma de educar crianças no século XXI”. As diversas mudanças ocorridas na sociedade neste período têm influenciado diretamente as práticas linguísticas que escolhemos em nosso cotidiano, o que implica (ou deveria implicar) diretamente na forma como a educação se organiza atualmente. As diretrizes curriculares, as práticas pedagógicas e as formas de avaliação devem proporcionar a vivência de “práticas transformadoras” ao indivíduo, já que permitem que ele se comunique e se relacione no mundo em mais de uma forma (GARCÍA, 2009, p. 12). Como pontua Fishman (1978, p. 47, tradução minha), “[...] em um mundo multilíngüe, é bem mais eficiente e racional ser multilíngüe do que não o ser”⁴⁷. Logo, podemos refletir que a educação bilíngue seria uma forma de promover a todos a oportunidade de se posicionar no mundo, na medida em que seriam desenvolvidas no aprendiz as habilidades para agir neste novo contexto globalizado.

⁴⁴ [...] education using more than one language, and/or language varieties, in whatever combination (GARCÍA, 2009, p. 9, como no original).

⁴⁵ Bilingual education, for us, is simply an instance in which children’s and teachers communicative practices in school normally include the use of multiple multilingual practices that maximize learning efficacy and communications, and that, in so doing, foster and develop tolerance towards linguistics differences, as well as appreciation of language and bilingual proficiency (GARCÍA, 2009, p. 9, como no original).

⁴⁶ [...] bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century (GARCÍA, 2009, p. 5, como no original).

⁴⁷ In a multilingual world it is obviously more efficient and rational to be multilingual than not (FISHMAN, 1978, p. 47, como no original).

Quando se fala em tipologias para a educação bilíngue, deve-se entender que embora as nomenclaturas e divisões sejam interessantes para guiar os educadores inseridos nos mais diversos contextos ao redor do mundo, essas concepções são fluidas e acabam se misturando e confundindo quando se tratam de situações reais, uma vez que “[...] modelos são construtos artificiais dissociados da realidade de uso da língua pela escola e do ensino/aprendizagem de uma língua adicional” (GARCÍA, 2009, p. 114, tradução minha)⁴⁸. A tecnologia do século XXI trouxe ao mundo uma dinâmica um pouco diferente daquela experimentada em épocas anteriores, já que passou a possibilitar a “simultaneidade no que diz respeito a espaço e tempo em relação à língua e cultura” (GARCÍA, 2009, p. 112, tradução minha)⁴⁹. Tais mudanças alteram as formas de ensinar, que tendem a se tornar cada vez mais dinâmicas, deslocando-se de uma lógica estática para uma lógica um pouco mais fluida.

Em se tratando de educação bilíngüe, existem alguns modelos teóricos que surgem a partir de duas ideologias principais: a *monoglóssica* e a *heteroglóssica*. A visão monoglóssica estaria muito ligada ao ideal de “proficiência” em duas línguas. Dentro desta perspectiva, o aprendizado de línguas se daria a partir do aprendizado de normas monolíngues para as duas línguas ou de “proficiência” na língua dominante a partir de normas monolíngues (GARCÍA, 2009, p. 115, tradução minha). De acordo com García (2009), tais pensamentos servem de base para a promoção de uma ideia de bilinguismo ligada à subtração ou adição. Enxergar o bilinguismo sob uma ótica subtrativa significa pensar que, mesmo dentro de um contexto de educação bilíngue, somente a língua apresentada pela escola seria prestigiada, em detrimento daquela utilizada pelo aluno em casa, por exemplo. Já o entendimento do bilinguismo de forma aditiva suscita a ideia de que o aprendiz desenvolveria seu bilinguismo a partir de dois padrões monolíngues e monoculturais (GARCÍA, 2009). Pode-se notar, porém, uma mudança na maneira de entender o bilinguismo nos últimos anos, já que temos mais contato com a diversidade linguística pelo mundo. García (2009, p. 117, tradução minha)⁵⁰ pontua que “algumas escolas, em algumas sociedades, já começaram a se adaptar para reconhecer o multilinguismo em seu meio”. Nessas escolas, “[...] o

⁴⁸ Models are artificial constructs that are divorced from the day-to-day reality of school language use and the teaching and learning of an additional language (GARCÍA, 2009, p. 114, como no original).

⁴⁹ If the twentieth century was about extension, the twenty-first century is about *movement*, a dynamism that through technology enables simultaneity in space and time of languages and cultures (GARCÍA, 2009, p. 112, como no original).

⁵⁰ Some schools, in some societies, have started to adapt in order to recognize the multilingualism in their midst (GARCÍA, 2009, p. 117, como no original).

bilinguismo é usado para educar profunda e globalmente, dando aos pais, sejam eles pertencentes à grupos majoritários ou minoritários, opções que não estavam disponíveis anteriormente” (GARCÍA, 2009, p. 117, tradução minha)⁵¹.

Com essa mudança de olhar, as fronteiras bem delimitadas entre as diferentes tipologias para a educação bilíngue começam a se dissipar, e para além da mudança linguística, sua manutenção ou adição, os programas de educação bilíngue passam a se preocupar também com questões sociolinguísticas, como a revitalização bilíngue, seu desenvolvimento e a relação existente entre duas ou mais línguas (GARCÍA, 2009, p. 118). Ainda de acordo com García (2009), passamos então de uma lógica monoglóssica para uma visão heteroglóssica do bilinguismo e da própria educação bilíngue. Dentro desta perspectiva, o bilinguismo pode ser entendido tanto de forma recursiva quanto de forma dinâmica. Os programas que se baseiam na visão recursiva não têm o bilinguismo como fim, mas como centro do processo, mesmo quando as políticas linguísticas daquele lugar têm tendências monoglóssicas. Já aqueles com orientação dinâmica acreditam que as interações de linguagem se dão em diferentes planos multimodais, aceitando a existência simultânea de diferentes línguas na comunicação, i.e., de *translanguaging*, além de dar suporte à ideia de “educação das crianças para inter-relações funcionais e não simplesmente como alocações funcionais separadas” (GARCÍA, 2009, p. 119, tradução minha)⁵². O que defendo aqui como educação bilíngue passa pela orientação dinâmica.

García (2009) pontua que dentro da orientação dinâmica, a intenção é desenvolver no indivíduo bilíngue a capacidade de transitar em diferentes contextos, habilitando-o a utilizar a língua de acordo com o propósito comunicativo de cada interação. A autora acrescenta ainda que

[...] Essa delimitação teórica considera os aprendizes como um todo, reconhecendo seu contínuo bilíngue, enxergando seu bilinguismo como fonte e promovendo a formação de identidades *transculturais*, isto é, aproximando diferentes experiências culturais e contextos, gerando novas e híbridas experiências culturais (GARCÍA, 2009, p. 119, tradução minha)⁵³.

⁵¹ [...] bilingualism is used to educate profoundly and globally, giving parents, both minority or majority, options that had not been previously available (GARCÍA, 2009, p. 117, como no original).

⁵² [...] the education of children to use language for *functional interrelationships*, and not simply for *separate functional allocations* (GARCÍA, 2009, p. 119, como no original).

⁵³ This theoretical framework considers all students as a whole, acknowledges their bilingual continuum, sees their bilingualism as a resource, and promotes *transcultural* identities; that is, the bringing together of different cultural experiences and contexts generating a new and hybrid cultural experiences (GARCÍA, 2009, p. 119, como no original).

Esse tipo de educação enseja o desenvolvimento dos aprendizes para o uso da língua a partir de “inter-relações funcionais”⁵⁴ e não somente como “atribuições funcionais separadas” (GARCÍA, 2009, p. 119)⁵⁵. Tal objetivo coaduna com as discussões anteriores acerca da *translinguação* e do desenvolvimento da bilinguagem.

Embora diferentes abordagens metodológicas possam se encaixar dentro desta proposta (*vide* GARCÍA, 2009), apresento aqui a abordagem CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – como alternativa à implementação da educação bilíngue. Considero que ela é diferente das outras, porque o foco está no *aprendiz/aprendizado* e não no *ensino* da língua em si. Além disso, esta abordagem permite que os aprendizes interajam entre si, com o ambiente e com o professor para além do que foi planejado, incitando o que chamo aqui de **aprendizado incidental de línguas**.

2.6 Abordagem CLIL: “aprender pela construção, mais do que aprender pela instrução” (WOLFF, 2005)

A abordagem CLIL surge com essa nomenclatura na Europa no final do século XX, a partir da expansão dos programas bilíngues para todos os cidadãos, desde a educação básica (MEHISTO, 2008). Como discuti anteriormente, é a partir da globalização que o mundo se interconectou de formas que não existiam até pouco tempo atrás e, juntamente com as facilidades trazidas pelas inovações na área de comunicação e informação, surgiu também uma integração econômica que muda constantemente nossas vidas de forma significativa. Pensando nisso, a Europa decidiu investir em oportunidades de aprendizado de línguas, a fim de educar jovens competitivos e coesos dentro deste novo cenário global (MEHISTO, 2008, p. 10), expandindo seus programas de educação bilíngue para toda a população. A proposta primária de tais programas seria a instrução de dois ou três conteúdos em outra língua, com a manutenção da língua materna nas outras disciplinas. Por atender a um público grande, porém, esses programas começaram a receber aprendizes com diferentes origens, que nem sempre falavam a mesma língua, o que contribuiu para o surgimento do multilinguismo dentro de sala de aula, desde idades muito tenras. Dessa forma, a Comissão Europeia acabou aprovando esta abordagem, calcada no ensino integrado entre língua e conteúdo (CLIL) como forma de ensino para todos (GARCÍA, 2009).

⁵⁴ Functional Interrelationships (GARCÍA, 2009, p. 119, como no original).

⁵⁵ Separate Functional Allocations (GARCÍA, 2009, p. 119, como no original).

CLIL é um termo “guarda-chuva que engloba qualquer tipo de programa em que a língua é usada para ensinar conteúdos não linguísticos” (GARCIA, 2009, p.209, tradução minha)⁵⁶. É uma abordagem com foco duplo, a partir da qual uma segunda língua é utilizada para ensinar determinado assunto, ao mesmo tempo em que o aprendiz também absorve aspectos linguísticos desta língua (MEHISTO *et al.*, 2008). Dessa maneira,

[...] alunos da abordagem CLIL não aprendem uma língua por simplesmente aprender ou pra uso futuro, mas sim para colocar a língua recém aprendida em uso imediato, enquanto aprendem e manipulam conteúdos relevantes à suas vidas (MEHISTO *et al.*, 2008, p. 21, tradução minha)⁵⁷.

É justamente pelo fato de ser uma abordagem e não um método, e de levar em consideração o trabalho integrado com conteúdos significativos e relevantes aos aprendizes de cada grupo, respeitando seus interesses e faixa etária, que essa abordagem metodológica promove uma infinita gama de oportunidades espontâneas de interação durante o período de aulas. Ao contrário de métodos que abordam a educação linguística por meio de reflexões metalingüísticas, delegando aos aprendizes um papel secundário, o aprendiz é o foco em uma aula baseada na abordagem CLIL, o que, além de fomentar o seu protagonismo, enseja oportunidades para que ele utilize a língua para fazer sentido nas atividades trabalhadas durante a aula: seja por meio de questionamentos não previstos, da participação em jogos ou atividades diversas, e na própria discussão em sala de aula. Mehisto (2008, p. 25, tradução minha)⁵⁸ defende, inclusive, que essa mudança de perspectiva é saudável “na medida em que essa mudança estimula o pensamento criativo e crítico” do aprendiz.

Ainda segundo Mehisto *et al.* (2008), vivemos em um mundo integrado, que presa também pelo aprendizado integrado. As gerações que estão hoje em sala de aula – nomeadas por Mehisto *et al.* (2008) como Geração Y (nascidos entre 1982 e 2001), e geração Cyber (nascidos a partir de 2001)⁵⁹ – estão acostumadas com a imediatismo em

⁵⁶ [CLIL] is an umbrella term that embraces any type of program where a second language is used to teach non-linguistic content-matter (GARCÍA, 2009, p. 209, como no original).

⁵⁷ CLIL students are not learning a language simply for the sake of language learning and future use, but are putting just-learned language into immediate use while learning and manipulating content that is relevant to their lives (MEHISTO, 2008, p. 21, como no original).

⁵⁸ Fostering creative and critical thinking (MEHISTO, 2008, p. 25, como no original)

⁵⁹ Embora pareça existir um consenso acerca da relação dessas duas gerações com a conectividade e a tecnologia, alguns autores consideram essa questão um tanto quanto problemática, visto que, de acordo com eles, tal comportamento não pode ser considerado universal. Danah Boyd (2014) discute tal ponto de

suas relações pessoais, sociais e tecnológicas. Não haveria, assim, mais espaço para o aprender primeiro e depois usar. Como pontua o autor, o aprendiz de hoje “aprende enquanto usa e usa enquanto aprende” (MEHISTO *et al.*, 2008, p. 11). CLIL se constitui, assim, em uma abordagem inovadora que atende às novas demandas deste novo mundo. É importante ressaltar que, embora existam outras abordagens que integram língua e conteúdo, o CLIL se diferencia na medida o foco é a aprendizagem de línguas e não o seu ensino – o que, certamente, contribui para o engajamento dos aprendizes no processo de construção de seu conhecimento. Se pensarmos que “aprender uma língua [...] requer engajamento pessoal com o processo de aprendizagem, bem como extensivas oportunidades para os aprendizes usarem a língua” (MEHISTO *et al.*, 2008, p. 26, tradução minha)⁶⁰, pode-se dizer que a abordagem CLIL satisfaz todos os requisitos.

Mehisto *et al.* (2008) aponta que a essência primária da CLIL seria, então, a integração, com foco tanto no aprendizado de língua incluído nas aulas baseadas em conteúdos (o que facilita o entendimento da informação, já que é algo significativo para o aprendiz), quanto no uso de conteúdos de determinadas disciplinas dentro das aulas de línguas – o que promove a incorporação de vocabulário, de terminologias e de textos dos conteúdos estudados por aquele aprendiz em uma outra língua. As características de ambientes de aprendizado de línguas baseadas na abordagem CLIL levam a crer que este tipo de abordagem metodológica fomenta o que caracterizo aqui como situações de aprendizado incidental, estudado em detalhes no próximo capítulo.

2.7 Desenvolver bilinguidades: uma demanda da atualidade

Como discutimos anteriormente, o processo de *internetização* (KUMARAVADIVELU, 2012) do mundo contribuiu significativamente para o aumento potencial das oportunidades de contato linguístico – ou seja, de situações de bilinguismo – através dos mais diversos suportes. García (2009, p. 45) diz que “[...] indivíduos bilíngues *translinguam* para incluir e facilitar a comunicação com outros, mas também para construir uma compreensão profunda e fazer sentido em seus

vista em seu livro *It's complicated – The social lives of Networked Teens* e problematiza o ato de assumir que todos estão necessariamente conectados o tempo todo na atualidade.

⁶⁰ Learning a language [...] requires personal engagement with the learning process, as well as extended opportunities for students to use the language (MEHISTO *et al.*, 2008, p. 26, como no original).

universos multilíngues”⁶¹. Ainda de acordo com a autora, é “justamente a *translinguação* que torna a transmissão da mensagem possível” (GARCÍA, 2009, p. 46)⁶² neste novo contexto. Sendo assim, levando em consideração que as interações em sala de aula são programadas para fazer com que os aprendizes se tornem bilíngues em algum grau (SALGADO & DIAS, 2010), o foco do ensino de LE “deve ser o desenvolvimento da bilinguagem e não do bilinguismo. Em outras palavras, desenvolver no aprendiz suas condições individuais de uso das línguas que se dispõem em seu repertório” (SALGADO & DIAS, 2010, p. 5), tornando-o apto a entender **quando, como e com quem** ele utilizará aquela língua, a partir das pistas contextuais que lhes são dadas. É possível dizer, ainda, que a educação bilíngüe, tendo como foco o aprendiz, é um bom caminho para desenvolver a bilinguagem.

⁶¹ Bilinguals translanguage to include and facilitate communication with others, but also to construct deeper understandings and make sense of their bilinguals worlds (GARCÍA, 2009, p. 45, como no original).

⁶² [...] it is precisely the translinguaging that makes the transmission of the message possible (GARCÍA, 2009, p. 46, como no original).

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM

De acordo com Illeris (2013, p. 8), “[...] é bastante difícil obter uma visão geral da atual compreensão sobre o tema da aprendizagem”, já que “ela se caracteriza, antes de tudo, pela complexidade”. De fato, existem muitas teorias que buscam definir e compreender o que seja a aprendizagem, cada uma delas partindo de uma perspectiva diferente. O autor pontua, entretanto, que *a priori* ela é, a despeito de todas as funções secundárias que possam ter sido atribuídas a ela com o passar dos anos, “uma das capacidades e manifestações mais básicas da vida humana” (ILLERIS, 2013, p.7). Sendo assim, seríamos biologicamente aptos a aprender, seja a andar, a sorrir ou a falar, quando somos expostos a estímulos⁶³, embora nossas experiências e nossa forma de fazê-lo possam variar. É importante ressaltar ainda que “[...] embora a aprendizagem seja tradicionalmente compreendida como a aquisição de conhecimento e habilidades, atualmente, o conceito cobre um campo muito maior, o qual inclui dimensões emocionais, sociais e da sociedade” (ILLERIS, 2013, p.7). Tratarei um pouco desta dimensão antes de prosseguir na caracterização da aprendizagem de línguas, mais especificamente.

Para Illeris (2007, p. 3), a aprendizagem humana pode ser definida como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em termos de capacidades, e que não se deve unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”. Nesta perspectiva, a aprendizagem teria em sua base fatores de ordem biológica, psicológica e social, e se relacionaria com condições internas – como a disponibilidade do aprendiz para o estímulo a que está sendo exposto, sua idade e sua forma de (inter)agir dentro daquela situação de aprendizagem específica, – e condições externas – caracterizadas pelo espaço de aprendizagem, a sociedade à sua volta e a forma como os estímulos de aprendizagem lhes são apresentados. A partir de uma análise da relação de todos esses elementos, é possível pensar em práticas pedagógicas e políticas de aprendizagem (ILLERIS, 2013). Dessa forma, assim como Illeris (2007; 2013), defendo aqui que “[...] toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição” (ILLERIS, 2013, p.17). Embora reconheça que os processos internos de aquisição são importantes no que diz respeito ao aprendizado de línguas, as análises que aqui

⁶³ Salvo casos onde existem distúrbios de aprendizagem, que são casos específicos e precisam ser estudados em suas particularidades.

proponho enfatizam a interação dos aprendizes com/nos ambientes de aprendizagem nos quais se inserem, não contemplando, portanto, análises que levem em consideração fatores de ordem interna. Ainda de acordo com o autor, o processo de aprendizagem passaria por três dimensões principais: a do conteúdo, a do incentivo e a da interação. Não tratarei aqui dos processos que envolvem a dimensão do incentivo, mas procuro relacionar as dimensões do conteúdo e da interação e sua relação com a aprendizagem de línguas.

A dimensão do conteúdo diz respeito “àquilo que é aprendido” (ILLERIS, 2013, p.18), englobando questões relativas ao conhecimento sobre determinado assunto ou área, ao entendimento e às habilidades do aprendiz – embora, como afirma Illeris (2013, p. 18), possa abranger também uma série de outros fatores, “como opiniões, *insights*, significados, posturas, valores de agir, métodos, estratégias, dentre outros. É importante perceber que, de uma forma geral, todos esses aspectos são muito específicos a cada aprendiz. É a partir dessas particularidades que esse aprendiz construirá sentidos e significados dentro de suas relações com outros aprendizes, com o professor e com o próprio ambiente da sala de aula. O autor ainda enfatiza que “[...] a busca do indivíduo envolve construir significado e capacidade para lidar com os desafios da vida prática e, assim, desenvolver uma funcionalidade pessoal geral” (ILLERIS, 2013, p.18).

Por outro lado, se pensarmos na dimensão da interação, é possível entender que ela “[...] propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem, podendo ocorrer em forma de percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade e participação” (ILLERIS, 2007, p. 100), servindo à integração pessoal em comunidades e na sociedade, e construindo, dessa forma, a sociedade do indivíduo (ILLERIS, 2013, p.18). A interação tem, assim, muita relação com a criação dos espaços externos ao aprendiz, na medida em que eles “[...] influenciam nas possibilidades e estão envolvidos nos processos de aprendizagem” (ILLERIS, 2013, p. 27). Esse é um fator tão importante, que se pode dizer que

[...] O tipo de espaço de aprendizagem gera diferença entre a aprendizagem cotidiana, a aprendizagem escolar, a aprendizagem no trabalho, a aprendizagem baseada em redes, a aprendizagem baseada em interesses etc.; e dificuldades para aplicar os resultados da aprendizagem fora dos limites desses espaços (ILLERIS, 2013, p. 27).

Em se tratando de contextos formais⁶⁴ de aprendizagem, como é o caso da escola, o que se pode concluir é que

[...] o programa oferecido deve não apenas ter um conteúdo aceitável, interessante e desafiador, como também contribuir para um posicionamento aceitável em relação às tendências contemporâneas no mercado do estilo de vida da juventude ser organizado por professores e pessoas, de maneiras que estejam em harmonia com as necessidades pessoais dos jovens (ILLERIS, 2013, p.28).

Com isso, é possível dizer que tal visão de educação se coaduna com a proposta de aula que a abordagem CLIL enseja, na medida em que não somente propõe o trabalho com conteúdos relevantes, mas também coloca no centro do processo de aprendizagem o aprendiz e suas “necessidades pessoais”, que passam a ser levados em consideração no momento de preparação da aula.

3.1 A aprendizagem de línguas por crianças: o modelo unificado de MacWhinney (2005)

Por tudo que já foi discutido até este momento, pode-se dizer que a aprendizagem de uma segunda língua varia de pessoa para pessoa, apesar de ser possível encontrar traços em comum ao longo deste processo, como a maior ou menor disponibilidade para o uso da língua em um primeiro momento. Pensarei tais diferenças de atitude a partir da proposta de MacWhinney (2005), que fala em um modelo unificado de aquisição de língua, expandindo o modelo de competição, proposto por Bates e MacWhinney em 1981. Este modelo unificado se baseia em um conjunto de aspectos cognitivos que interagem entre si durante o processo de aprendizagem, e fazem com que o aprendiz se torne capaz de se comunicar a partir de determinadas práticas comunicativas. Tais aspectos cognitivos se dividem em *cues*, *storage*, *chunking*, *codes*, *arenas* e *resonances*. Após refletir como a interação entre esses aspectos ocorre, e sobre as características de apreensão de diferentes aprendizes em diferentes faixas etárias, os estudos de MacWhinney (2005, p. 53, tradução minha) sugerem que “[...] comparadas com adultos, crianças são relativamente mais influenciadas por sinais de disponibilidade

⁶⁴ Dentro do escopo deste trabalho, o ambiente em questão é o contexto escolar, que pode ser caracterizado como um contexto formal de aprendizagem, uma vez que os aprendizes se deslocam para aquele espaço com a finalidade de aprender algo. É importante destacar, porém, que não existem somente contextos formais de aprendizagem, já que os aprendizes apreendem e constroem conhecimentos diversos a partir das mais variadas situações que vivenciam. É possível dizer, inclusive, que dentro dos contextos formais de aprendizagem existem momentos em que os aprendizes se inserem em situações informais de aprendizagem. Tais situações serão abordadas na Seção 3 deste capítulo.

do que por sinais de confiabilidade”⁶⁵. Isso significa dizer que, na criança, o processo de aprendizagem parece estar muito influenciado pelo princípio da disponibilidade, na medida em que ela vai aprendendo a partir do que está disponível em seu ambiente, e não somente a partir do que lhes é formalmente ensinado pelo professor. Este processo de aprendizagem da criança parece acontecer, em grande medida, de forma incidental, pois a seleção do que será apreendido dentro do contexto de interação pode variar em função do interesse e do processo de construção de conhecimento próprio de cada criança: os aprendizes não apreendem somente o que lhes é ensinado pelo professor ou tudo o que lhes é ensinado durante as atividades propostas pelo professor; eles vão, também, apreendendo outras informações disponíveis ao seu redor de forma incidental, de acordo com seus próprios interesses e afinidades

Em contrapartida, os adultos aprenderiam muito mais embasados pelo princípio da confiabilidade, já que “[...] a força dos sinais em adultos e crianças mais velhas (8-10 anos) não está relacionada a sinais de disponibilidade (porque todos os sinais já foram vistos a essa altura), mas sim a sinais de confiabilidade” (MACWHINNEY, 2005, p. 53, tradução minha)⁶⁶. Isso implica pensar que, quanto mais velho é o aprendiz, mais oportunidades de interagir e de estabelecer relações do tipo forma-função ele já teve. Sendo assim, este aprendiz precisa confiar na procedência do estímulo que recebe para conseguir selecionar as informações dentro de determinado contexto. MacWhinney (2005, p. 53, tradução minha) acrescenta ainda que essa é “[...] particularmente uma função de confiabilidade conflituosa, que mede a confiança do sinal quando ele está em conflito direto com outros sinais”⁶⁷.

3.2 O aprendizado de línguas em sala de aula

Assim como Illeris (2013) já falava sobre a complexidade em se definir a aprendizagem humana, Lightbown e Spada (2011) e Paiva (2014) apontam que, em termos de discussão sobre o aprendizado de línguas em contextos escolares, existem uma série de teorias e correntes de pensamento que buscam explicar como ele acontece.

⁶⁵ [...] compared to adults, children are relatively [...] more influenced by cue availability as opposed to cue reliability (MACWHINNEY, 2005, p. 53, como no original).

⁶⁶ Cue strength in adults and older children (8-10 years) is not related to cue availability (because all cues have been heavily encountered by this time), but rather to cue reliability (MACWHINNEY, 2005, p. 53, como no original).

⁶⁷ In particular, it is a function of conflict reliability, which measures the reliability of a cue when it conflicts directly with other cues (MACWHINNEY, 2005, p. 53, como no original).

Lightbown e Spada (2011), porém, destacam que três perspectivas teóricas ocupam um espaço de maior importância nestas discussões. São elas: a behaviorista, a inatista e a interacionista. Como discuti anteriormente, embora não desconsidere a importância dos mecanismos internos nos processos de aprendizagem de uma língua, opto por uma análise do aprendizado de línguas sob um viés interacionista, englobando também alguns aspectos do que Paiva (2014) classifica como a Teoria Sociocultural, uma vez que “[...] nós não aprendemos como indivíduos isolados, aprendendo partes de verdades dissociadas, mas sim como membros de uma sociedade” (MAHMOODI, 2015, p.20, tradução minha)⁶⁸. Sendo assim, as discussões que proponho têm como foco uma análise do aprendizado a partir de uma perspectiva social, considerando principalmente que o ambiente e as interações influenciam no processo de aprendizagem de uma língua.

No centro das pesquisas realizadas a partir do enfoque interacionista, está a experiência social. De fato, muito antes de nos inserirmos em contextos formais de educação, aprendemos uma série de aspectos linguísticos e pragmáticos de uma língua por meio de nossa relação com o outro e com o ambiente. O aprendizado de língua/linguagem é apenas mais um componente dentro de todo um conjunto de componentes que constituem a aprendizagem humana. Os interacionistas acreditam que “[...] o que as crianças precisam saber está essencialmente disponível na linguagem a que elas já estão expostas, na medida em que escutam essa linguagem ser usada nas milhares de horas de interação com pessoas e objetos ao seu redor” (LIGHTBOWN & SPADA, 2011, p. 19, tradução minha)⁶⁹. Dessa maneira, o ambiente desempenharia um papel fundamental à aprendizagem, na medida em que disponibilizaria os estímulos necessários para que ela ocorra, além de propiciar oportunidades para esses aprendizes interagirem e utilizarem a língua alvo em suas relações pessoais dentro da sala de aula. Isso porque “[...] os aprendizes de língua precisam ser participantes ativos quando recebem *input*, pois ouvir apenas novas estruturas linguísticas não é suficiente para a aprendizagem bem sucedida de uma língua” (PAIVA, 2014, p. 101). Neste viés “o aprendiz, quando em interação com o falante da outra língua [ou com o professor ou outros aprendizes] se vale de reparos [correção e reconstrução de fala], pedidos de repetição e esclarecimento” (PAIVA, 2014, p. 100), e todo esse processo de

⁶⁸ We learn not as isolated individuals acquiring chunks of disassociated truths, but as members of society (MAHMOODI, 2015, p. 20, como no original).

⁶⁹ [...] what children need to know is essentially available in the language they are exposed to as they hear it used in thousands of hours of interactions with the people and objects around them (LIGHTBOWN & SPADA, 2011, p. 19, como no original).

negociação/construção do significado no contato com o outro contribui substancialmente para a aprendizagem de uma língua.

Sobre isso, Lightbown e Spada (2011) argumentam que os estudos de Vygotsky (1978) já apontavam que “[...] em um ambiente interativo e motivador, as crianças são capazes de avançar para um nível mais alto de conhecimento e performance” (LIGHTBOWN & SPADA, 2011, p. 20)⁷⁰. Um aspecto muito importante da teoria vygotskyana que suscitou muitos debates dentro da área de estudos dedicadas à interação é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). Mehisto *et al.* (2008, p. 169), quando apresenta estratégias para o trabalho integrado entre língua e conteúdo, já fala em ZDP. De acordo com o autor, “em muitos níveis, essas estratégias⁷¹ vão ajudar os alunos a operarem no que Lev Vygotsky chamou de ZDP”⁷². Isso quer dizer que, em uma sala de aula com a abordagem CLIL, os estímulos são pensados para que os alunos sejam capazes de assimilar o conteúdo a partir de redes de colaboração com seus colegas e professores, a fim de compreender e produzir em um nível linguístico no qual, nem sempre, seriam capazes de fazer sozinhos. O conceito de ZDP também aparece relacionado à Teoria Sociocultural. Paiva (2014, p. 131) afirma que a ZDP faz referência a “funções ainda não maduras, em estado embrionário”. O aprendiz deveria, então, sofrer mediações – seja por parte do professor, de seus colegas ou de si próprio – a fim de atingir outro estado de compreensão/produção na língua. Assim sendo,

[...] o desenvolvimento de segunda língua corre em uma sequência de estágios nos quais a mediação necessita ser bastante explícita até o ponto em que apenas a assistência implícita, incluindo a mera presença do especialista, seja suficiente para o aprendiz utilizar a língua de forma adequada (PAIVA, 2014, p. 131).

Trabalhar o aprendizado de língua a partir do conceito de ZDP implica considerar, então, que a sala de LE deve proporcionar ao aprendiz um ambiente rico em *input* linguístico, tanto em um nível que ele já consiga processar sozinho quanto também em outro, em que ele talvez não seja capaz de agir de forma independente, mas com a ajuda de pistas contextuais e das inúmeras interações que opera com o professor e

⁷⁰ [...] in a supportive interactive environment, children are able to advance to a higher level of knowledge and performance (LIGHTBOWN & SPADA, 2011, p. 20, como no original).

⁷¹ Estratégias utilizadas pelo professor em uma aula baseada nos princípios da abordagem CLIL.

⁷² [...] In so many ways, those strategies are about helping students to operate in what Lev Vygotsky has called the zone of proximal development (MEHISTO *et al.*, 2008, p. 169, como no original).

com outros aprendizes em si, que o ajudarão a assimilar. Esta ideia se alinha ainda com a proposta de *propiciamento* trazida por Van Lier (2000). Para o autor,

[...] Em termos de aprendizagem de língua, o ambiente está cheio de linguagem que oferece oportunidade para aprendizagem à aprendiz participativa e ativa. O mundo linguístico ao qual o aprendiz tem acesso, e no qual ela se torna ativamente engajada, é cheio de demandas e exigências oportunidades e limitações, rejeições e convites, capacitações e limitações – em suma, de propiciamentos (VAN LIER, 2000, p. 253).

Dessa forma, o aprendiz inserido em contextos que o delegam um papel de agente ativo dentro do ambiente escolar aprenderá a identificar os *propiciamentos* disponíveis em seu contexto e, assim, fazer uso da língua da forma mais adequada a cada situação vivenciada, já que, como afirma Lier (2000, p. 253), “[...] se a aprendiz da língua é ativo e engajado, perceberá os *propiciamentos* linguísticos e os usará em ações linguísticas”, e fora de contexto escolares.

Como argumenta Paiva (2014, p. 130), “[...] a visão ecológica, proposta por Van Lier, desvia o foco do *input* para a ideia de *propiciamento*, a importância da interação do aprendiz com seu ambiente e seus pares”. Tal interação fomenta o que trato aqui como o aprendizado incidental de línguas, que discutimos a partir da próxima seção.

3.3 O aprendizado incidental de línguas

Embora a escola se configure como um espaço formal de educação, não parece que toda a apreensão de conhecimento ocorra única e exclusivamente da forma como é planejada pelo professor. Como comentei nas discussões introdutórias desta dissertação, a organização deste ambiente é extremamente dinâmica e ultrapassa a expectativa que se tem daquilo que o aluno aprenderá, na medida em que acontecem uma série de interações paralelas à aula em si, indo além daquilo que é planejado pelo próprio professor em termos de conteúdo. No início deste trabalho, classifico como aprendizado potencial todas as expectativas de apreensão que temos quando preparamos uma aula. Começo a tratar agora de todas as apreensões que escapam a essas expectativas, que fazem com que o aprendiz desenvolva além do que é esperado. Passo a denominar este tipo de apreensão de aprendizado incidental.

De acordo com Vazquez *et al.* (2014), um incidente pode ser entendido como “[...] uma situação na qual indivíduos têm que agir de uma forma não prevista e, por

causa disso, eles podem ser sensibilizados a aprender” (VAZQUEZ *et al.*, 2014, p.120, tradução nossa)⁷³. Sob esta perspectiva, o aprendizado incidental de línguas poderia ser entendido, em linhas gerais, como uma forma não prevista de apreensão de *input* linguístico derivada de uma situação não planejada pelo professor no momento de sua preparação de aula. Nas palavras de Kerka (2000, p. 1, tradução minha), é “[...] o aprendizado não intencional ou planejado que resulta de outras atividades”⁷⁴, ou seja, as práticas discursivas que aprendemos a partir de interações não planejadas, que não são o foco da aula no momento em que ocorrem.

Apesar de ser um termo aparentemente fácil de definir, a fortuna crítica sobre o assunto aponta para definições um pouco mais abrangentes, a partir de diferentes perspectivas teóricas. Estudos feitos sob um viés cognitivo tendem a entender o aprendizado incidental tal como Robinson (1996, 1997, 2002), tendo como base o estudo do processamento e armazenamento do *input* linguístico assimilado pelo aprendiz. O autor parte do exposto por Reber (1967, 1969, 1989, 1993) e Krashen (1982, 1985, 1994) para tentar entender e discutir como os aprendizes adultos apreendem regras gramaticais complexas de uma segunda língua, em condições que ele denomina como explícitas e incidentais. A apreensão de *input* em condições incidentais ocorre, de acordo com ele, a partir da assimilação pelo foco no significado. Esta perspectiva e a influência de Reber e Krashen podem ser encontradas ainda em outras obras de referência, tais como as de Heidari-Shahreza (2004), Bogdanov (2006) e Fukuta (2015). Outros estudos de caráter psicolinguísticos também foram desenvolvidos sobre o tema. Hamrich (2015) se propõe a entender como as diferenças pessoais em relação à memória e ao armazenamento de informações influenciam na aprendizagem e na assimilação de estruturas sintáticas em aprendizes submetidos a condições incidentais de aprendizado. Nesta mesma linha, Hamrich e Rebuschat (s/d) discutem até que ponto a exposição incidental leva ao aprendizado consciente de uma língua. Martin *et al.* (2011) analisam o aprendizado incidental em relação ao aprendizado de música e à criação de representações mentais a partir de conhecimentos implícitos. Já Rebuschat (2015) investiga como se dá a criação de referências de forma-significado na aquisição

⁷³ An incident is characterized by a situation in which individuals have to perform in an unpredictable way and for this reason, they may be sensitized to learn (VAZQUEZ *et al.*, 2014, p. 120, como no original).

⁷⁴ Incidental learning is unintentional or unplanned learning that results from other activities (KERKA, 2000, p. 1, no original).

de vocabulário, mediante a exposição ou não do aprendiz a condições de aprendizado incidentais.

Como é possível perceber, todas as definições abordadas no parágrafo anterior indicam uma preocupação central com os processos internos de aprendizagem, a qual não é nosso foco de discussão. Parto, então, do pressuposto de que este tipo “[...] de processo de aprendizagem ocorre na ausência de consciência explícita do aprender e depende, mais diretamente, de fatores contextuais” (VAZQUEZ, 2014, p. 119, tradução minha)⁷⁵, especialmente das interações que acontecem dentro do contexto escolar em questão – seja ela entre aprendiz-professor, aprendiz-aprendiz ou aprendiz-contexto.

Sobre os processos de aprendizagem em uma sala de aula, Grim-Feinberg (2015) argumenta que existem dois tipos de aprendizado: o intencional e o incidental. O autor define o aprendizado intencional mais diretamente como “[...] situações de aprendizagem em que a criança e o professor focam sua atenção em torno dos mesmos objetivos de aprendizagem” (GRIM-FEINBERG, 2015, p. 9, tradução minha)⁷⁶. É neste movimento, quando professor e aluno se voltam para o mesmo objetivo em sala de aula, que todas as expectativas potenciais de apreensão podem, de fato, se converter em uma apreensão real de práticas discursivas. Neste momento, pode-se pensar em interações que são programadas e até incentivadas pelo professor. Em contrapartida, o aprendizado incidental “[...] pode envolver a atenção focal do aprendiz e/ou do professor, que teriam objetivos diferentes” (GRIM-FEINBERG, 2015, p. 9, tradução minha)⁷⁷. Neste tipo de situação, a divergência de objetivos se materializa nas interações não esperadas, seja em forma de conversa paralela entre aprendizes, de uma pergunta descontextualizada ao professor, ou na própria interação do aprendiz com o ambiente pela leitura de um cartaz, ou de um enunciado produzido a partir de uma situação vivida naquele momento.

Todas estas reflexões apontam para o fato de que aprendizes em contextos escolares podem aprender ou não aquilo que o professor espera, ou apreender ou não a partir das situações de aprendizado incidental que vivenciam. A grande questão é que cada aprendiz assimila informações de forma única e não quantificável, ou seja, não podemos mensurar o quanto cada um apreendeu ao final de cada aula tal como podemos mensurar quantos quilômetros corremos após uma maratona. Dessa forma, se os

⁷⁵ [...] occurs in the absence of explicit awareness to learn and it depends more directly on contextual factors (VAZQUEZ *et al.*, 2014, p. 119, como no original).

⁷⁶ [...] situations in which a learner and teacher both focus their attention toward the same learning goals (VAZQUEZ *et al.*, 2014, p. 9, como no original).

⁷⁷ [...] that may involve focal attention on the part of a learner and/or a teacher who have different goals (GRIM-FEINBERG, 2015, p. 9, como no original).

processos de ensino são entendidos como um fenômeno absoluto, já que o professor consegue elencar os tópicos trabalhados após uma aula, os processos de aprendizagem se configuram como processos altamente subjetivos, i.e., acontecem de forma diferente para cada aprendiz. Embora tenhamos expectativas do que pode ou não ser apreendido, nunca se pode dizer com precisão o que realmente foi. Pode-se, no entanto, potencializar as oportunidades de interação dentro de sala de aula, para que os aprendizes possam ter mais oportunidades de apreensão. Outro aspecto a ser considerado é que fomentar situações de aprendizado incidental é válido, na medida em que há a possibilidade de que o aprendiz aprenda mais do que o aprendizado potencial, já que “[... o principal aspecto do aprendizado incidental é sua natureza provocativa, de expor os indivíduos a novas situações, que podem potencialmente criar oportunidades de aprendizagem que os impulsionarão além” (VAZQUEZ, 2014, p.120, tradução minha)⁷⁸ do que é esperado.

Sobre as situações envolvendo o aprendizado incidental, Vazquez *et al.* (2014, p. 118) argumentam que “[...] não há expectativas de aprender alguma coisa, mas ao lidar com elas, os indivíduos desencadeiam conhecimentos implícitos e aprendem novas informações ao ativas processos de aprendizado implícito”⁷⁹. Tal premissa já parece se anunciar em Mehisto *et al.* (2008, p. 141), quando ele diz que “[...] a língua também se assimila quando o contexto é autêntico e os alunos podem colocá-la em uso de imediato”⁸⁰.

Em se tratando de sala de aula, arrisco-me a dizer que grande parte do aprendizado incidental se dá a partir da interação aprendiz-aprendiz, em situações que acontecem sem a mediação do professor, nas quais os alunos se apropriam da língua para se comunicarem. Sobre este tipo de interação, Grim-Feinberg (2015) aponta que

[...] No processo de ficarem fora do caminho, as crianças acabam brincando com irmãos, primos e outros parentes ou colegas de sala mais novos, criando suas próprias formas de participação periférica, sem a diretiva dos adultos. No *frame* da brincadeira, as crianças têm uma autonomia muito grande ao organizar suas próprias atividades, o que as tornam uma arena rica para o estudo de como as crianças se

⁷⁸ [...] the main aspect of incidental learning is its provocative nature in exposing individuals to a novel situation, which may be potentially creating learning opportunities to push them beyond (VAZQUEZ *et al.*, 2014, p. 120, como no original).

⁷⁹ [...] There are no expectations to learn something, but in dealing with it, individuals must trigger tacit their knowledge and get new information activating the process of implicit learning (VAZQUEZ *et al.*, 2014, p. 118, como no original).

⁸⁰ [...] Language also takes root when there is an authentic context and students can immediately put the language to use (MEHISTO *et al.*, 2008, p. 141, como no original).

apropriam das formas de conduta e organização que regulam seu entorno enquanto elas brincam, e aquelas aprendidas através da família e das atividades escolares (GRIM-FEINBERG, 2015, p. 1, tradução minha)⁸¹.

Em termos de aprendizado de língua, é possível dizer que a mesma dinâmica ocorre. A fim de construírem regras e propiciar sua própria comunicação, aprendizes-criança utilizam a língua apreendida dentro e fora da escola para negociarem sentidos e vivenciarem uma experiência significativa dentro da interação.

⁸¹ Do original: “In the process of staying out of the way, children turn to play with siblings, cousins, and other young relatives or classmates, creating their own forms of peripheral participation without directives from adults. In the play frame, children have a great a deal of autonomy in organizing their own activities, which makes this a rich arena for examining how children appropriate the forms of behavior and organization that go on around them while they play, and those that they learned through family and school activities” (GRIM-FEINBERG, 2015, p. 1)

4 METODOLOGIA

Este capítulo discute a metodologia da pesquisa em questão, e está dividido em três seções. Na primeira, discorro sobre pesquisa qualitativa, enfatizando questões relativas à abordagem interpretativista e à pesquisa documental. Na segunda seção, descrevo os dois contextos selecionados para estudo. Já na terceira seção, traço um panorama dos procedimentos de análise dos dados.

4.1 Considerações sobre pesquisa qualitativo-interpretativista e pesquisa documental

Denzin e Lincoln (2004) apontam que a tarefa de definir o que é pesquisa qualitativa é algo complexo. A partir do que os autores consideram, porém, pode-se entendê-la como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN & LINCOLN, 2004, p. 17). De fato, o estudo que aqui se delineia traz dados coletados em ambientes reais, a partir dos quais os sujeitos pesquisados utilizam suas práticas discursivas de forma real. Sob esta perspectiva, o uso de análises e medições estatísticas pode limitar a apreensão do fenômeno a ser observado, uma vez que a realidade da sala de aula apresenta nuances extremamente complexas e imprevisíveis. O que proponho, então, é uma interpretação destes dados com o objetivo de atribuir-lhes significado, levando em consideração o estudo dos processos que evidenciam, uma vez que

[...] nessa área, caracterizada pela interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas e pela preocupação com a língua real, em uso por falantes reais, especificidades que trazem deslocamentos e rupturas no percurso investigativo [ocorrem], com implicações metodológicas (DE GRANDE, 2011, p. 13).

Com isso, pode-se dizer que o presente estudo se configura como uma pesquisa qualitativo-interpretativista de caráter documental, na medida em que nos valem da análise de documentos produzidos a partir de pesquisas feitas em salas de aula de língua estrangeira.

De Grande (2011) aponta que a adoção de metodologias de cunho qualitativo-interpretativista na área de Linguística Aplicada, nos últimos anos, não acontece por acaso. Segundo a autora, tal escolha “[...] decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que ela está implicando na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetos e pressupostos

teóricos da pesquisa” (DE GRANDE, 2011, p. 1). De Grande (2001, p. 1) ainda destaca que, partindo do que pressupõe Borges & Lima (2003), “a própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida”. Se somarmos a essas asserções o que propõem Denzin e Lincoln (2004), que relacionam o surgimento da pesquisa qualitativa ao desejo de se compreender o outro, verificamos que, de fato, o tipo de dado com o qual este trabalho interage aponta para uma abordagem interpretativista, uma vez que

[...] O pesquisador em LA, ao compreender o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos que as constituem [...] encontra no paradigma qualitativo-interpretativista a opção privilegiada para desenvolver investigações (DE GRANDE, 2011, p. 13).

O universo de pesquisa do estudo em questão é o contexto escolar. Foram analisados aqui dois contextos distintos, que tinham em comum a faixa etária de início de exposição à LE dos aprendizes, que variava entre 3 e 8 anos de idade, e a abordagem metodológica escolhida para as aulas – a saber, a abordagem CLIL. A geração de dados se deu de forma indireta, por meio de pesquisa documental.

A escolha pela análise documental se deu porque tal método “[...] favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD *apud* SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 2). Sob esta perspectiva, a análise documental permite que possamos avaliar, dentro de um período de tempo significativo, como se deu o processo de desenvolvimento dos aprendizes inseridos nos contextos estudados, mapeando as ocorrências de situações de aprendizado incidental e procurando entender como este processo influencia nos usos feitos por esses aprendizes, que contribuem para o desenvolvimento de suas bilingualidades. Os documentos analisados datam de 2009 a 2013, e se constituem de notas expandidas, vídeos e relatórios de pesquisa produzidos a partir de dois projetos desenvolvidos *in loco* em duas escolas de LE da cidade de Juiz de Fora/MG.

4.2 Métodos para a coleta de dados

A fim de proceder com a análise de dados, foram utilizados vídeos, notas expandidas (doravante NE) e relatórios finais disponíveis no banco de dados do Grupels

(Grupo de Pesquisa em Linguagem e Sociedade), da Universidade Federal de Juiz de Fora, produzidos a partir de dois projetos de pesquisa distintos, desenvolvidos pelo mesmo grupo entre os anos de 2009 e 2013. São eles: 1) *Educação Bilíngue: compreensão dos processos de aquisição de linguagem e a capacitação de profissionais especializados*, desenvolvido entre 2009 e 2011 em uma instituição particular de ensino de língua estrangeira localizada na cidade de Juiz de Fora/MG cujo público alvo eram crianças de classe média alta com acesso a diferentes *inputs* culturais e 2) *Ensino de Língua para crianças: abordagem CLIL*, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013 em uma escola pública da rede municipal de ensino da mesma cidade, cujo público alvo eram crianças oriundas de bairros da periferia de Juiz de Fora, com bem menos acesso a diferentes *inputs* culturais.

A motivação primária para a escolha destes dois projetos se deu pelas aproximações teórico-metodológicas entre ambos e a existência de documentos coletados durante um período significativo de tempo, o que tornou viável o acompanhamento contínuo das interações e o desenvolvimento linguístico dos aprendizes inseridos nos dois contextos em questão. É importante ressaltar que o projeto *Ensino de Língua para crianças: abordagem CLIL* (doravante *contexto 2*) é, de certa forma, um desdobramento do projeto *Educação Bilíngue: compreensão dos processos de aquisição de linguagem e a capacitação de profissionais especializados* (doravante *contexto 1*).

Durante as pesquisas desenvolvidas no *contexto 1*, foi possível observar os impactos de aulas baseadas na abordagem CLIL no desenvolvimento linguístico dos aprendizes ali inseridos – abordagem essa até então inédita no cenário de educação bilíngue juiz-forano. De acordo com relatório⁸² produzido e entregue à Fapemig em 2013, foi possível constatar uma evolução rápida e expressiva dos aprendizes envolvidos naquele ambiente no que tange ao aprendizado de língua inglesa. Surgiram, porém, alguns questionamentos no que diz respeito a tal desenvolvimento, uma vez que o contexto de desenvolvimento da primeira pesquisa foi classificado como “controlado”, i.e., apresentava algumas características – tais como um pequeno número de alunos por turma e disponibilidade de materiais e recursos tecnológicos, para citar só alguns – que o colocariam em uma posição privilegiada em relação à grande maioria dos espaços escolares, que não teriam tais facilidades. Diante de tal cenário, surgiu a

⁸²Relatório intitulado “*Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*”.

ideia de transpor tal proposta de educação bilíngue para a realidade da escola pública, a fim de verificar como seria o funcionamento de tal abordagem metodológica neste contexto.

Nesta dissertação, serão analisados os documentos produzidos a partir do acompanhamento de aulas da abordagem CLIL dentro de cada um desses contextos, na tentativa de entender como as situações de aprendizado incidental ocorrem em ambos e como contribuem para o desenvolvimento da bilinguagem dos aprendizes. Passo a descrever, então, cada um destes ambientes, a fim de fazer compreender suas especificidades e como foram gerados os documentos que serviram de base para esta pesquisa.

4.2.1 O contexto escolar 1

A instituição particular de ensino de LE em questão se localiza na região central da cidade de Juiz de Fora/MG. A grande maioria dos aprendizes estuda nas grandes escolas particulares da cidade e cursa inglês como atividade extracurricular. Sendo assim, apesar de a instituição oferecer programas de imersão na língua, com 2h30min de aula por dia – 12h30min semanais –, a maior parcela dos aprendizes está inscrita nos programas denominados regulares, com 2h30min semanais de exposição à língua.

No que diz respeito ao espaço físico, esta instituição se localiza em uma casa grande, que foi dividida para acomodar salas de aula, secretaria, refeitório e banheiros. Ao todo, existem oito salas de aula que comportam até doze alunos cada. De acordo com o relato dos pesquisadores, apesar de pequenas, as salas eram bastante organizadas. Aquelas que abrigavam alunos menores tinham tapetinhos nos cantos, para que eles pudessem se acomodar em círculos no chão no início das aulas, e o mobiliário também se adequava à idade e ao tamanho desses aprendizes. Nas salas destinadas aos alunos mais velhos, que já sabiam ler e escrever, as carteiras eram maiores e dispostas em semicírculos. Havia também um refeitório, no qual as crianças se reuniam para o lanche antes de as aulas começarem e onde eram realizadas as aulas de culinária. As paredes de toda a escola eram cobertas com pôsteres e cartazes em inglês. Havia um aparelho de som para cada sala, e os materiais necessários poderiam ser solicitados em uma pasta na secretaria.

Dentro da abordagem CLIL, a escola oferece cursos para crianças entre 03 e 13 anos de idade. Tais cursos se dividem por faixa etária e série escolar dos aprendizes. Dessa forma, existem os níveis K, Y e ST, além da modalidade SS. Os níveis

conhecidos como K são destinados a crianças de 03 a 05 anos de idade, e compreendem as turmas de K1, K2 e K3. Os níveis conhecidos como Y abrangem as turmas Y1, Y2, Y3, P2, Y4 e Y5, e são destinados aos aprendizes que estão na faixa dos 06 aos 11 anos de idade. Já as turmas classificadas como ST oferecem cursos a pré-adolescentes que têm entre 11 e 13 anos de idade, e compreendem as turmas denominadas ST1, ST2, ST3 e ST4. As turmas da modalidade SS correspondem às turmas do nível Y – no caso, a que levarei em consideração corresponderia ao nível Y3 – mas em tempo de imersão. Tal organização pode ser mais bem entendida através da observação do quadro a seguir:

Quadro 1: organização curricular da instituição de ensino pesquisada
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE ACORDO COM NÍVEIS E TURMAS

| Tipo de turma | Nível | Faixa etária média |
|----------------------|--------------|---|
| K | K1 | 3 anos |
| K | K2 | 4 anos |
| K | K3 | 5 anos |
| Y | Y1 | 6 anos |
| Y | Y2 | 7 anos |
| Y | Y3 | 8 anos |
| Y | P2 | 9 anos (alunos que chegam novatos na escola nessa idade) |
| Y | Y4 | 9 anos (já estudam na escola há pelo menos um ano) |
| Y | Y5 | 10 anos |
| ST | ST1 | 11 anos (alunos que chegam novatos na escola nessa idade) |
| ST | ST2 | 11 a 13 anos (de acordo com nivelamento feito no Y5) |
| ST | ST3 | 11 a 13 anos (de acordo com nivelamento feito no Y5) |
| ST | ST4 | 11 a 13 anos (de acordo com nivelamento feito no Y5) |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Durante o período de duração da pesquisa, foram observadas 15 turmas dentro desses níveis. Os pesquisadores envolvidos assistiam às aulas e faziam as observações acerca de tudo o que consideravam relevante e pertinente para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes ali inseridos. Embora tenha acontecido de um ou dois pesquisadores serem convidados a substituir professores em situações esporádicas, é importante ressaltar que, em condições normais, eles não faziam nenhuma intervenção durante as aulas. Todas as anotações feitas em campo eram transformadas em notas expandidas. Essas NE são, portanto, individuais, e retratam o ponto de vista de cada pesquisador sobre os acontecimentos em cada grupo que observou. É válido destacar que, ao longo do projeto, foi possível identificar a existência de quatro pesquisadores diferentes assistindo e anotando informações sobre essas aulas. Com o intuito de

observar o maior e mais variado número possível de grupos de aprendizes e níveis de conhecimento de língua, eles trocavam de ambiente a cada mês. Sendo assim, o retrato que temos dos grupos é panorâmico, sem maiores aprofundamentos sobre nenhuma turma especificamente, embora os relatos mostrem que o desenvolvimento linguístico dos aprendizes ocorra em todos os níveis documentados.

De todas as notas produzidas, serão consideradas aquelas cujos aprendizes começaram seu período de exposição dentro da janela temporal que vai dos três aos oito anos de idade, correspondendo, assim, à faixa etária alvo da teoria de MacWhinney (2005). Dessa forma, serão utilizadas as NE das turmas K1 a Y3 – que estavam dentro desta janela temporal quando da coleta de dados – e das turmas Y4 e Y5 –, que possuem aprendizes com no mínimo 1 ou 2 anos de exposição, respectivamente, tendo começado seu período de contato com a LE dentro do intervalo de tempo escolhido.

4.2.2 O contexto escolar 2

A escola da rede municipal de ensino estudada localiza-se em um bairro de periferia da cidade de Juiz de Fora/MG que, apesar de estar cercado por bairros de classe média alta, pode ser considerado um bairro pobre. Os aprendizes que frequentam essa escola são crianças desde a pré-escola até o 9º ano do ensino fundamental, que moram no entorno e apresentam, em sua grande maioria, problemas de risco social, envolvendo questões financeiras e/ou de estrutura familiar. A escola tem como característica o tempo integral e, por isso, os alunos permanecem neste espaço das 7h às 15h30min, mesclando aulas regulares com projetos extracurriculares – como o projeto de fotografia, o de teatro e o de música, por exemplo – e refeições – lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Para a realização da pesquisa, foi selecionada uma turma piloto, acompanhada do 2º ao 4º anos do ensino fundamental pelos pesquisadores. No início do projeto, a turma do segundo ano possuía 28 alunos e era conhecida na escola pelas questões disciplinares que apresentava. As intervenções dos pesquisadores aconteciam uma vez por semana, por cerca de 30min com cada grupo⁸³. É válido destacar, porém, que todos

⁸³ Durante os dois anos de intervenção, os aprendizes do contexto 2 tiveram um total de 14h de aulas de inglês. Isso porque, a cada intervenção, os alunos eram divididos em dois grupos, e cada grupo tinha somente 30min de aula cada. Como as aulas aconteciam apenas uma vez por semana e ao longo deste período ocorreram greves e paralisações de professores, além de férias escolares, foram feitas apenas 30 intervenções. Considerando que a primeira intervenção foi feita com o grupo todo para apresentar a proposta e que o mesmo aconteceu na última intervenção – com o intuito de comemorar o tempo de

os encontros que aconteciam fora da sala de aula eram marcados pelo uso do inglês como meio de comunicação. Uma diferença marcante entre o contexto 1 e o contexto 2 está justamente no fato de que, o contexto 2 é de uma escola regular. Sendo assim, os aprendizes não se deslocavam até a escola única e exclusivamente para aprender a língua-alvo. Eles estavam desenvolvendo suas atividades regulares e, dentre elas, tinham o contato com a língua.

Por falta de um espaço adequado para acomodar todas as crianças, os alunos eram sempre divididos em dois grupos, e desciam para as intervenções separadamente. Ao contrário do que acontecia no contexto 1, os pesquisadores planejavam e executavam as intervenções junto aos alunos.

A fim de registrar tudo o que acontecia durante esses encontros, cada aula era filmada e, a cada semana, era produzida uma NE sobre a intervenção. Essa produção, porém, era coletiva. Um dos pesquisadores iniciava o processo de escrita e enviava aos outros, que acrescentavam informações de acordo com suas impressões. A média de pesquisadores envolvidos em cada intervenção variava entre 4 e 6, o que conferia ao registro diferentes pontos de vista para o mesmo fenômeno. Além disso, por ter trabalhado com o mesmo grupo durante toda a pesquisa, foi possível acompanhar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes ali inseridos em maiores detalhes, bem como seu posicionamento e envolvimento durante as aulas. Além dos vídeos e NE produzidas e disponíveis, existe ainda um relatório entregue à Fapemig em 2013, após o fim do projeto. Todos esses documentos foram considerados no processo de análise de dados.

O aspecto físico da escola é um ponto bastante citado pelos pesquisadores. O prédio em que ela se localiza possui dois andares, sendo que o primeiro é destinado ao setor administrativo e abriga biblioteca, refeitório, uma sala de música e uma sala de reforço, sala de artes e de professores, e um parquinho para as crianças menores. No segundo andar, existem as salas de aula, que são amplas e comportam uma média de 25 a 30 alunos por turma, embora seja possível observar um movimento de evasão à medida que as crianças vão avançando na vida escolar. Ao lado da escola, existe uma quadra e uma arquibancada, onde ocorrem as atividades desportivas e recreativas.

convívio ocorreram efetivamente 28 encontros, com meia hora cada, totalizando, assim, 14h de aulas de inglês no projeto de pesquisa-ação.

Os maiores problemas relativos a espaço envolveram a acústica do local – materializada na dificuldade de comunicação em dias de chuva ou barulhos externos, além de problemas para ouvir/ser ouvido em determinados pontos da sala de aula – e o local para desenvolver as atividades. Em dois anos de projeto, foram recorrentes os problemas envolvendo o espaço aonde seriam feitas as intervenções, já que o projeto não possuía um local próprio, oscilando entre a sala de música, a sala de reforço e eventuais salas vazias no segundo andar. Além disso, em quase todas as NE, é possível observar comentários a respeito da demora para os alunos serem liberados para a intervenção; sem contar que em dias que os pesquisadores ficavam com todos os aprendizes em uma sala só, a demora para a mudança de professor (no caso também da mudança de autoridade) até o começo da aula. Todo o material a ser utilizado era providenciado pelo projeto.

4.3 Sobre os procedimentos de análise de dados

A partir dos documentos descritos, foi feito um mapeamento das ocorrências de situações de aprendizado incidental, de acordo com a definição proposta no Capítulo 3 desta dissertação. Uma vez que os dados foram coletados em ambientes reais e não manipulados, é importante destacar que não há simetria entre os dados dos dois contextos. Isso significa dizer que em ambos foram encontradas ocorrências de situações de aprendizado incidental, mas as interações selecionadas para análise foram filtradas de acordo com seu tipo e ocorrência, e não de maneira a apresentar a mesma quantidade de dados de cada contexto, já que o foco do estudo se encontra na interpretação das situações de aprendizado incidental e não na comparação entre os dois ambientes. Dessa forma, privilegiou-se a variedade das interações muito mais do que a quantidade delas.

5 ANÁLISE DE DADOS

Na análise dos dados, foram mapeadas as interações que caracterizam situações de aprendizado incidental, e foi feita uma divisão desses dados em três grupos distintos. São eles: i) interações incidentais do tipo aprendiz-aprendiz; ii) interações incidentais do tipo aprendiz-contexto; e iii) interações incidentais do tipo aprendiz-professor. Dentro destas três categorias, foram selecionadas interações de cada tipo, levando em consideração as características de cada uma. É possível, portanto, encontrar subdivisões dentro das categorias primárias, a fim de agrupar as ocorrências de acordo com seus traços mais marcantes. Além destas três categorias dedicadas especificamente ao aprendizado incidental, foi acrescentada mais uma, que reúne dados que, embora não se configurem necessariamente como incidentais, contribuíram e/ou retrataram o desenvolvimento da bilinguagem desses aprendizes, além de evidenciar uma mudança comportamental da comunidade escolar como um todo – sendo este último aspecto relacionado especificamente ao contexto 2.

5.1 As interações do tipo aprendiz-aprendiz

As interações do tipo aprendiz-aprendiz se configuram como uma importante ferramenta no que diz respeito ao aprendizado de línguas por crianças. De forma geral, o aspecto central que caracteriza este tipo de interação é a autonomia que tais aprendizes desenvolvem ao interagir entre si, já que, ao se comunicarem sem a mediação do professor, precisam negociar sentidos e estabelecer regras a fim de viabilizar a compreensão. Durante tal processo, é possível dizer que se tornam agentes na construção de suas práticas discursivas, já que na interação aprendiz-aprendiz eles “[...] aprendem a seguir as normas de sua comunidade incidentalmente, organizando as brincadeiras de forma a minimizar interrupções por reprimendas de adultos” (GRIM-FEINBERG, 2015, p. 10). Sendo assim, é possível dizer que é também através deste processo que os aprendizes constroem seu conhecimento sobre as normas contextuais – no caso, as normas da sala de aula de LE –, a fim de se colocar em uma situação socialmente aceita para (inter)agirem entre si da maneira que mais lhes convém.

As dez interações incidentais do tipo aprendiz-aprendiz selecionadas para esta análise podem subdividir-se em três tipos de interação, baseadas em suas características principais: i) interações do tipo *scaffolding*, nas quais os aprendizes auxiliam uns aos outros no processo de entendimento e/ou produção em LE, assumindo conscientemente

papéis de cooperação na interação; ii) interações diretivas, nas quais os aprendizes interagem entre si a fim de instruir o colega sobre como agir naquele momento em específico; e iii) interações propositivas, nas quais os aprendizes envolvidos na interação se corrigem e/ou disponibilizam o *input* necessário à interação.

É importante ressaltar que as interações incidentais se subdividiram desta forma para ressaltar, em cada grupo, aspectos específicos e coincidentes. Os processos colaborativos que envolvem a relação aprendiz-aprendiz, entretanto, estão presentes em todas as ocorrências selecionadas. Há que se dizer, ainda, que independentemente da categoria para a qual uma interação foi classificada, em todas as ocorrências foi possível entender que, no processo de interagir, os aprendizes se apropriam de determinadas práticas discursivas que vivenciam dentro e fora de sala de aula, com o objetivo de construir sentido dentro de suas relações no contexto escolar, colocando-se, assim, em situação de protagonismo e evitando interferências externas.

5.1.1 Interações do tipo *scaffolding*

As interações do tipo *scaffolding* caracterizam-se pelo alto grau de cooperação voluntária dos aprendizes uns com os outros, como pode ser observado nas situações abaixo:

Interação 1: Em uma das intervenções, um aprendiz começa a seguir a pesquisadora que perguntava se os alunos precisavam de alguma ajuda, a fim de auxiliar os colegas com dificuldade de compreensão. “O E⁸⁴. ficou me traduzindo o que falava para quem não entendia, como para a M., que ficou olhando a gente brincar de telefone sem fio. Eu perguntei a ela: *Didyoufinishyourexcercise?*, ela não entendeu, aí o E.: *Tá perguntando se você já acabou seu exercício.* Ela fez que não com a cabeça e voltou para o grupo dela (NE38/2013, produzida a partir do contexto 2 em 05/04/2013).

Interação 2: Após R. ter seu lápis apontado, uma das pesquisadoras (P) diz a ela:

“P: *What’s your name?*

R: R.

P: R, don’t forget to put your name here, ok?

R assente com a cabeça.

[*Talvez pela ausência de produção oral por parte de R, outro aprendiz (A) se intromete na interação*]⁸⁵

A: Põe seu nome!

R: Eu sei! (NE 17/2012, produzida a partir do contexto 2 em 15/05/2012).

⁸⁴ Neste trabalho, optei por nomear os interactantes pela letra inicial de seus nomes, a fim de preservar sua identidade.

⁸⁵ Acréscimo meu.

Interação 3: Enquanto gravava parte da aula que acontecia, uma das pesquisadoras consegue captar o momento em que uma das aprendizes se disponibiliza a ajudar a outra terminar a atividade, sem perceber que estão sendo filmadas: “K. vai até a carteira de E e diz: Deixa eu te ensinar!” (NE 18/2012, produzida a partir do contexto 2 em 22/05/2012)

Interação 4: Em uma das intervenções preparadas pelos pesquisadores, os alunos estavam trabalhando partes da planta. Após o fim da atividade, a pesquisadora responsável pela intervenção do dia estava corrigindo as *worksheets* entregue aos alunos enquanto os que haviam acabado aguardavam a sua vez e brincavam e conversavam entre si. Nesse momento, a câmera registra dois aprendizes se afastando do grupo, sentam em um canto da sala e, sem que ninguém percebesse, pegam alguns *flashcards* com o nome das partes das plantas escrito por extenso e vão lendo aquelas palavras sozinhos, sem o auxílio e ou intervenção de nenhum bolsista (Observação minha, disponível no vídeo 2 – 004/2012, gravado no contexto 2 dia 17/05/2012).

É possível observar, a partir da leitura destas interações, que existe uma rede colaborativa se formando entre os aprendizes, que auxiliam no processo de seleção dos usos mais adequados a cada tipo de situação, ou que buscam guiar uns aos outros no processo de compreensão do que está sendo dito em cada momento. Nas interações 1 e 2 transcritas, fica claro o papel tradutor que os aprendizes escolhem assumir, a fim de auxiliarem no entendimento dos colegas. Exemplos como as interações 3 e 4, em contrapartida, enfatizam o cuidado em fazer a atividade junto com o outro, construir e compartilhar daquele conhecimento coletivamente.

A este fenômeno colaborativo dá-se o nome de *scaffolding* (VYGOTSKY, 1978), que em português poderia ser traduzido como *andaime*. O *scaffolding* se configura como uma característica presente nas aulas baseadas na abordagem CLIL. Para Mehisto *et al.* (2008, p. 139), “[...] em educação, *scaffolding* se relaciona a uma estrutura de suporte temporário que os aprendizes usam e confiam, com o objetivo de atingir resultados na aprendizagem”. Dito de outra maneira, é um termo utilizado para caracterizar a cooperação no processo de aprendizagem. De fato, notamos que apenas na Interação 4 é possível destacar o uso efetivo do inglês no processo de mediação entre os aprendizes. No caso do recurso de tradução, percebe-se que o “tradutor” compreende o estímulo dado pelo pesquisador e é capaz, também, de entender que o outro aprendiz ainda não consegue fazer a conexão entre o que está sendo dito e o que ele precisa fazer a partir daquilo. O “tradutor”, então, seleciona entre suas práticas discursivas aquela que

melhor atende à situação de cooperação que está vivenciando e, assim, lança mão do português para auxiliar o colega. Este discernimento entre qual prática discursiva deve ser utilizada a fim de facilitar o processo de compreensão pode ser considerado, em certa medida, como um exercício da bilinguagem do aprendiz, uma vez que *não selecionar* determinado uso também é um sinal de respeito ao contexto sociolinguístico vivenciado naquele momento. Os “tradutores”, enquanto aprendizes, não só podem, como fazem este tipo de escolha, a fim de viabilizar a ocorrência da interação que se desenrola naquele momento.

Este esforço para fazer com que o outro compreenda e, a partir disso, interaja nas situações que se apresentam, coaduna com o que Mehisto *et al.* (2008) define sobre *scaffolding*, ao dizer que ele acontece através: i) da construção de conhecimento a partir dos conhecimentos, habilidades, atividades e experiências dos aprendizes; ii) do repensar a informação, a fim de apresentá-la de forma mais adequada a determinado grupo; iii) do planejar a aula, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem de cada um; iv) do fomentar o pensamento crítico e criativo do outro; e (v) do desafiar os aprendizes a avançarem em suas habilidades, saindo de sua zona de conforto (MEHISTO *et al.*, 2008).

5.1.2 Interações do tipo diretivas

Também foram encontradas ocorrências de interações em que os aprendizes direcionavam uns aos outros sobre como agir perante as situações que se apresentavam, fazendo, para isso, uso de construções curtas em inglês:

Interação 5: No momento em que os aprendizes deveriam fazer as atividades, dois deles começam a ensaiar um desentendimento. Uma das pesquisadoras se aproxima de ambos, pedindo que parassem, quando é interrompida por uma terceira criança (A).

“Camilla pede para que L e F parassem de ficar se apertando e pegando um no braço do outro. A disse: *Stop! Stop!* Após ter ouvido Camilla chamar a atenção dos meninos” (NE020/2012, produzida a partir do contexto 2 em 05/06/2012).

Interação 6: Os alunos estão fazendo uma atividade quando Y. se dirige a P.:

“Y. chega perto do P. dizendo: *Finish! Finish!* – balançando a mão, como quem diz que é pra acabar” (NE 18/2012, produzida a partir do contexto 2 em 22/05/2012).

Nas duas interações selecionadas, é possível observar que os aprendizes lançam mão de verbos no imperativo para dar algum tipo de direcionamento aos colegas. São enunciados curtos, e nota-se, pelas NE disponíveis, que tais palavras – *stop* e *finish* – são de uso recorrente durante as intervenções, aparecendo principalmente em construções do tipo *Let's finish the activity* ou *Let's stop speaking, please!*. Além disso, se pensarmos em termos macro contextuais, são termos comuns de serem vistos em jogos de videogame, especialmente de corrida, e na paisagem linguística, de uma forma geral – em embalagens de biscoito, propagandas, entre outros. Embora não seja possível determinar exatamente quando e onde esses aprendizes assimilaram tais práticas, pode-se dizer que, mais do que compreender seu significado, eles conseguiram, pelo exposto nos relatos acima, abstrair sua função discursiva e colocá-los em uso em momentos condizentes com seu uso.

5.1.3 Interações propositivas

As interações propositivas colocam em evidência o uso da língua alvo para auxílio ou interação com o outro em situações de translinguagem.

Interação 7: Em uma aula de culinária, um dos alunos chega atrasado:

“Estava acontecendo cooking class, e um menino disse para o outro exatamente assim: *Hey, you, wash your hands and put on your toquinha!*” (NE012/2009, produzida a partir do contexto 1 em 13/04/2009).

Interação 8: Em uma outra aula de culinária os alunos estão cortando alimentos para fazerem uma sopa quando a seguinte situação acontece:

“R diz: *Droga, eu cortei o meu dedo* e a Teacher Aline pede a ele: *Hey, don't say that!*, se referindo a ele ter dito a palavra ‘droga’. O aluno A corrige e diz: *Don't say like this, say: Shit, I cut my finger!*” (NE08/ 2009, produzida a partir do contexto 1 em 03/05/2009).

Interação 9: Durante uma das aulas, alguns aprendizes estão discutindo acerca de um cartaz, em que se lia *Bruxa é foda*.

“Ana chegou perto e um menino grita: *bruxa é foda!* E o R, sozinho, fala: *não, é witch!* (com a pronúncia certinha). Achei curioso e engraçado também (NE19/2012, produzida a partir do contexto 2 em 01/06/2009).

Interação 10: Os aprendizes estão envolvidos na construção de uma história conjunta no momento da aula.

“A certa altura da história, o C deu a ideia de fazer os personagens irem jogar bola. O J, então, tentou passar a sugestão do amigo para o

inglês: *Let's game soccer*. A Aline então ajudou: *It's not game, it's let's play soccer!*" (NE20, produzida a partir do contexto 1 em 20/05/2009).

Nas interações transcritas, é possível compreender que as práticas discursivas selecionadas pelos aprendizes ultrapassam o que poderíamos classificar como *code-mixing/code-switching*. Quando escolhem fazer o uso da LE em questão, a fim de interagirem entre si, estes aprendizes estão *translinguando* e, a partir disso, também estão construindo um espaço de pertencimento para si dentro daquele contexto no qual se exige uma prática discursiva específica – nas palavras de Malinovski (2016), estão construindo espaços simbólicos. Os usos feitos demonstram que não existe, por parte dessas crianças, uma resistência em relação ao uso da língua estrangeira. Elas estão preocupadas, antes, em se fazerem compreender e agir contextualmente a partir dos usos que selecionam e fazem.

Pode-se dizer, ainda, que são usos muito específicos, que não necessariamente seriam pensados da mesma forma se tivéssemos a interação de outros aprendizes dentro daquele espaço, pois a negociação de sentidos que ali ocorreria seria outra. Assim, embora se possa dizer que os aprendizes aprendem de forma subjetiva, o ambiente que os cerca e as interações das quais participam influenciam no conhecimento que constroem, e como eles potencializam suas oportunidades de apreensão. Isso porque no processo de interagir com o outro e com as situações que se desenrolam ao seu redor, os aprendizes se colocam em constante processo de negociação de sentidos. É possível entender tal negociação como o

[...] processo no qual aprendizes e professores trabalham para transmitir informação, conhecimento e opiniões uns aos outros, de forma a levá-los a um entendimento comum do que está sendo comunicado. Isso geralmente é feito por uma pessoa reformulando em suas próprias palavras o que a outra pessoa comunicou, esclarecendo as diferenças e confirmando fatos, opiniões, pensamentos, dentro outros (MEHISTO, 2008, p.199).

Tal movimento parece, então, impulsionar o aprendiz no que tange ao aprendizado de uma LE, já que se torna capaz de compreender e produzir a partir do trabalho conjunto, em níveis que talvez não seria capaz naquele ponto de seu desenvolvimento.

5.2 Interações aprendiz-contexto

Dentro da perspectiva interacionista para o aprendizado de língua, o contexto desempenha um papel fundamental na assimilação de práticas discursivas por parte do aprendiz. Em termos de inglês no Brasil, a questão do ambiente de aprendizagem se torna ainda mais relevante, já que aqui a língua é vista como LE e não como segunda língua, ou seja, não é uma língua utilizada para comunicação pelas pessoas em contextos não-escolares⁸⁶. Acerca disso, Miccoli (2011) já pontua que

[...] Se a dinâmica em qualquer sala de aula é desafiadora, nas aulas de língua inglesa o desafio aumenta, porque, nesse contexto, a interação tem por meta a aprendizagem dessa língua estrangeira. Se o professor fizer uso da língua-alvo no seu cotidiano de sala, os estudantes reconhecerão a língua que estudam como meio efetivo de comunicação, e não apenas como objeto de estudo. Se, ao contrário, a prática do professor não contemplar o uso dessa língua para a comunicação efetiva, o idioma continuará a ser meta distante, sem uso imediato. Isso implica que, na sala de aula, a língua-alvo deve ser tanto objeto de estudo como meio de comunicação” (MÍCCOLI, 2011, p. 203).

A partir das situações selecionadas para entender a interação aprendiz-contexto, é possível perceber que, de fato, a língua é vista como objeto de comunicação nas salas de aula investigadas. Tanto que os aprendizes se sentem confortáveis o bastante para utilizá-las em momentos de descontração, e chegam a, em determinados pontos, brincar com as duas línguas, seja a partir de seus traços fonéticos ou de associações imagéticas.

Outros estudiosos, como Lightbown e Spada (2011), apontam também para a necessidade de se pensar com cuidado as práticas linguísticas que utilizamos para criar o contexto que é a sala de aula de LE, uma vez que a escolha do professor – que passa por crenças pessoais, escolha de métodos e abordagens e orientações da própria escola – podem acabar por limitar o tempo de exposição à língua que aquele grupo de aprendizes terá. Já se discutiu que, em salas de aula que seguem a abordagem CLIL, o uso da língua é imperativo, integrado ao conteúdo correspondente a cada fase da vida do aprendiz. No entanto, sabe-se também que, em muitos casos, as aulas de LE são ministradas em português, o que delega a tais práticas o caráter de meta distante, como apontado por Miccoli (2011). Além da atenção à quantidade de estímulos disponíveis, faz-se necessário, ainda, ter em mente a variedade de *input* disponibilizado. Isso porque

⁸⁶ É válido ressaltar que Rajagopalan (2010) prevê que, com as mudanças nas relações linguísticas pós-globalização, existe uma expectativa de que, em torno de 50 anos, línguas como o inglês passem a ser segunda língua em contextos latino-americanos.

“[...] aprendizes em sala de aula não somente gastam menos tempo em contato com a língua, como também tendem a estar expostos a uma gama menor de tipos discursivos” (LIGHTBOWN & SPADA, 2011, p. 32). Sendo assim, reforça-se a ideia de que é necessário criar, dentro do contexto escolar, ambientes potencializadores de oportunidades de aprendizagem.

As ocorrências de situações envolvendo o aprendizado incidental relativas às interações aprendiz-contexto foram divididas em dois subgrupos para a análise. São eles: i) situações de ressignificação, que são aquelas nas quais o aprendiz faz uso de um termo que, para ser compreendido dentro daquele contexto específico, necessita ser ressignificado; e ii) situações associativas, quando o aprendiz faz uso da língua espontaneamente para interagir com uma situação não programada que acaba surgindo na aula.

5.2.1 Interações de ressignificação

Ao analisar as interações envolvendo processos de ressignificação, é possível encontrar algumas manifestações por parte dos aprendizes que conferem à situação um tom de graça. Por trás desta graça, porém, é possível perceber a complexidade de tais construções, uma vez que estes aprendizes precisam, em alguns casos, apropriar-se de traços fonéticos da língua inglesa para atribuírem um outro significado a palavras já existentes naquela língua, ou para fazer um paralelo com as palavras existentes no próprio português. Em ambos os casos, os aprendizes precisam ainda negociar sentidos para que haja compreensão do que está sendo dito, o que corrobora a ideia já expressa por Mehisto *et al.* (2008) acerca do desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do aprendiz dentro dos contextos escolares, sob a perspectiva da abordagem CLIL, como pode ser observado nas ocorrências a seguir:

Interação 11: A professora está trabalhando o contar histórias em sala de aula.

“Finalmente, ela fez a leitura de um pequeno e muito simples livrinho, que conta a história de um macaquinho que rouba o almoço de uma menina. G. fez a seguinte piada: *Teacher, a menina se food*. Ela olhou pra ele com uma cara repreendedora e liberou a turma (NE024/2009, produzida a partir do contexto 1 em 20/05/2009).

Interação 12: Ocorrida em um momento de organização da roda inicial.

“Aconteceu algo engraçado: o E. no circle time ficava se levantando e eu disse: *E, please, sit down* e o YL respondeu: *É, E. Sit Down!*. E

alguns alunos começaram a dizer: *sit down. Sit down. Sidau. Cidão*. E aí um deles disse: *Cidão não. Cidão é o nome de...* (Eu não me lembro quem era o Cidão que eles citaram na hora)” (NE32/2012, produzida a partir do contexto 2 em 20/11/2012).

Interação 13: Ocorrida em uma aula de matemática

“A professora foi escrevendo os números de 1 a 20 no quadro e pedindo a eles que fossem lendo para ela.

A aluna MC diz: *Teacher, me coloca aí no 14 porque eu sou fortin*” (NE01/2011, produzida a partir do contexto 1 em 07/04/2011).

Interação 14: Ocorrida em uma aula de matemática

“Após escrever o número 20 a professora escreve somente as próximas dezenas no quadro e vai perguntando: *Ten plus Ten? Twenty plus Tem?* E assim sucessivamente até chegar ao número 100. Nessa hora, o aluno B grita: *One Hungry!*, passando a mão na barriga fazendo todos os coleguinhas rirem da brincadeira” (NE01/2011, produzida a partir do contexto 1 em 07/04/2011).

Interação 15: Ocorrida em uma aula sobre os cinco sentidos

“Na de *I can taste my food*, a D. pôs a mão na barriga e disse *Hungry*. Achei muito legal ela fazer essa associação” (NE032/2012, produzida a partir do contexto 2 em 20/11/2012).

Interação 16: Ocorrida em uma aula de matemática

“Após a revisão no quadro, eles cantam a música *Counting by Tens* novamente. Estavam fazendo mais uma *worksheet* relacionada com os números em dezenas e centenas quando o aluno B diz para a turma: *Me hungry, me hungry*” (NE002/2011, produzida a partir do contexto 1 em 12/04/2011).

Diante de todas as discussões que já foram feitas sobre a aprendizagem humana e o aprendizado de línguas por crianças, é possível dizer que ter o aprendiz como foco da educação significa pensar, também, a atribuição de papéis que delegamos a ele dentro do contexto educacional, que passaria de agente passivo deste processo para agente ativo, i.e., o aprendiz que é protagonista em seu processo de construção de conhecimento. Isso porque

[...] os aprendizes trazem muito consigo. Todos eles têm suas próprias ideias, opiniões, experiências e áreas de expertise. Tudo isso é importante para eles. O que eles necessitam da sala de aula de língua inglesa é a língua para expressar tudo isso e, conseqüentemente, eles mesmos, em inglês (CAMPBELL & KRYSZEWSKA, 2003, p. 7).

De fato, o que se pode perceber ao ler as ocorrências transcritas são relatos de aprendizes que, ao brincar com a LE, estão também se expressando e se sentindo confortáveis o bastante para usar fragmentos de palavras e/ou ideias que fazem parte de

seu universo discursivo em português naquela realidade, ou jogar com a semelhança das palavras que já conhecem no inglês para construir outros significados.

Na interação 11, por exemplo, tem-se uma situação em que a professora conta a história de um macaco que rouba o almoço de uma menina. Ao selecionar o vocábulo *food*, o aprendiz não apenas faz uma referência ao almoço (almoço-comida-*food*), como também enriquece ainda mais a produção, tecendo um comentário a respeito da situação da menina. Isso considerando que a realização fonética de *se food* se aproxima da realização fonética de certa expressão de caráter pejorativo no português brasileiro, utilizada para indicar que alguma situação não saiu como o planejado ou que alguém não saiu bem de determinada situação.

O mesmo ocorre na interação 12, na qual os aprendizes vão brincando com a realização fonética de *sit down* até chegarem a *Cidão*. Pela observação feita na NE, não é possível assegurar a hipótese, mas existe um bairro na cidade de Juiz de Fora que é famoso por apresentar questões relativas à violência e ao tráfico de drogas, que se chama Nossa Senhora Aparecida, e que tem a alcunha de *Cidão*. Também podemos inferir que a criança poderia estar fazendo alguma referência a pessoas de forma pejorativa. Isso quer dizer que é uma referência muito específica àquele contexto e àqueles alunos, que foi suscitada a partir da pronúncia de *sit down*, que é uma expressão relativamente comum em sala de aula.

É possível observar, também, que nas interações 14 e 16, os aprendizes associam *hungry* e os números, de maneira claramente intencional. Esta produção indica que eles entendem, mesmo que não tenham a consciência metalinguística disso, que é engraçado trocar o *hungry* por *hundred*, mesmo que sejam palavras destinadas a contextos tão diferentes. Alguns aprendizes, de fato, chegam a dizer *hungred* para o número cem quando estão sendo expostos ao termo pela primeira vez. Na interação 13, também é possível encontrar a aproximação entre *fourteen* e *fortin*. O uso da realização fonética de tais palavras, a fim de criar um jogo de palavras que leva, de fato, os outros aprendizes ao riso, aponta para a existência de consciência fonética por parte dos aprendizes.

Dessa maneira, entende-se que essa seleção lexical não parece ser aleatória ou despreziosa. Almeja, ao contrário, causar exatamente o efeito que causa: interagir com o contexto promovendo uma ressignificação no sentido original dos termos selecionados. Como acredito, tais ocorrências se acentuam em virtude da organização deste tipo de ambiente, que ao centrar o foco da aula no aprendiz constrói uma sala de aula participativa, no qual ele desempenha um papel ativo em seu processo de

construção do conhecimento. Nesse caso, “a aprendizagem – entendida como mais que a aquisição de língua estrangeira – converte-se em processo marcado por experiências subjetivas nas quais, além da mente, o corpo e as emoções participam adquirindo sentidos muito pessoais” (MÍCCOLI, 2011, p. 196).

5.2.2 Interações do tipo associativa

Neste tipo de interação aprendiz-contexto, há uma manifestação espontânea e não prevista de conhecimento linguístico, construída coletivamente ou não, que evidencia o uso de *input* disponibilizado em intervenções anteriores que é trazido para um outro contexto.

Interação 17: Ocorrida em uma aula na qual as crianças brincavam de telefone sem fio.

“Ela disse no ouvido de um: *Head, shoulders, knees and toes*, e no final chegou cantado: *Head, shoulders, knees and toes, knees and toes!* Rimos e achamos muito legal” (NE33/2012, produzida a partir do contexto 2 em 27/11/2012).

Interação 18: Ocorrida durante o desenvolvimento de uma atividade.

“YL começou a cantar alguma música no inglês dele, mas com algumas palavras em inglês mesmo, como as cores *yellow*. A Marina chama a Roberta pra filmar lá perto dele, mas acaba mostrando só o finalzinho. Embora não cante tudo corretamente, ele vai desenvolvendo a oralidade bem como a pronúncia de algumas palavras” (NE17/2012, produzida a partir do contexto 2 em 15/05/2012).

Interação 19: Ocorrida durante uma aula em que os alunos plantavam feijões.

A Ana está falando com os alunos sobre os feijões que foram plantados e pede que Alexandre conte quantos alunos estão presentes aquele dia, para distribuir a atividade. Ela, então, se vira para guardar as sementes que mostrava à turma e Alexandre começa a contar. Voluntariamente, toda a turma começa a contar junto com ele. Conseguem ir acompanhando até o número 12 (*twelve*) e, após esse ponto, é possível notar que alguns vão repetindo após Alexandre dizer o número. Quando o pesquisador chega no 20 (*twenty*), as crianças começam a associar os outros números sozinhas: *twenty-one, twenty-two...* e assim por diante. (Observação minha feita a partir do vídeo 004/2012, gravado em 22/05/2012).

As interações transcritas evidenciam que, de fato, não há como mensurar o que um aprendiz assimilará ou não, a partir dos estímulos que recebe, e quando ou como utilizará este aprendizado nos mais variados contextos. Podemos constatar o uso de ritmos e *input* linguístico que tinham sido trabalhados anteriormente, mas que chegam aos pesquisadores de uma forma que, a princípio, causam certa surpresa. Na interação 17, por exemplo, os alunos recebem como frase para o telefone sem fio um fragmento da música *Head, shoulders, knees and toes*, que aprenderam a cantar quando estudavam

as partes do corpo. O fragmento não só chegou completo ao fim da brincadeira, como também sofreu acréscimo de ritmo e frases. Na interação 18, percebe-se YL cantando em inglês enquanto faz uma atividade. Esta atitude do aluno remete à prática musical que eles têm durante as aulas de inglês, já que sempre descem para as intervenções cantando alguma musiquinha, e sempre aprendem músicas relacionadas ao conteúdo. O fato de ele escolher cantar *em inglês* e não *em português* aponta para o discernimento do aprendiz em relação às práticas que deve utilizar dentro daquele contexto específico. Já a interação 19 é um exemplo de como os alunos estão atentos e confiantes para produzir na língua-alvo, mesmo quando não são requisitados a fazê-lo. É muito interessante ver como eles fazem um esforço coletivo para acompanhar a contagem e, depois, como tentam continuar, levando o pesquisador a chegar a um resultado final, conseguindo, inclusive, associar *twenty* com os outros números.

Tais singularidades apontam para o fato de que, apesar de todos os aprendizes em uma sala de aula ser expostos aos mesmos estímulos e, a partir disso, darem início ao seu processo de aprendizagem não existe uma forma de prever como e quanto cada um deles aprenderá e, principalmente, não é possível esperar que todos eles se desenvolvam da mesma maneira ou atinjam o patamar de conhecimento que imaginamos, pois cada criança se desenvolverá ao seu modo, o que caracteriza o aprendizado como um aspecto altamente subjetivo – colocando em evidência a falácia do certo/errado, ainda tão disseminada dentro do sistema educacional que vivenciamos na atualidade. O que a escola deve se propor a fazer é disponibilizar a esses aprendizes a maior quantidade de estímulos possíveis, das mais variadas formas, a fim de potencializar suas oportunidades de apreensão. Isso porque na medida em que cada um se desenvolve de uma forma, quanto maior for a diversidade de maneiras para trabalhar determinado tópico, maiores serão as chances de os aprendizes se identificarem com uma delas. Cada conhecimento adquirido e cada tentativa/erro faz parte do processo de aprendizagem, o que contribui substancialmente para a reconstrução e o desenvolvimento das práticas discursivas assimiladas pelos aprendizes dentro deste processo. Enquanto processo, é válido ressaltar que a aprendizagem é sempre dinâmica e mutável, nunca estática, e variará, considerando que as pessoas e suas necessidades também variam.

5.3 Interações do tipo aprendiz-professor

Durante o processo de mapeamento dos dados disponíveis, percebi que as interações do tipo aprendiz-professor ocorreram – ou foram documentadas – em uma escala maior do que as do tipo aprendiz-aprendiz e aprendiz-contexto. Não se pode afirmar com toda certeza se esta ocorrência se deu pelo fato de o professor mediar grande parte das ações que se desenrolam neste espaço, ou devido a questões afetivas envolvendo a relação aprendiz-professor, ou simplesmente por ser o ponto de vista mais valorizado pelos pesquisadores no momento de escrita das NE ou na gravação dos vídeos. No entanto, é possível dizer que, em ambos os casos, o ambiente promovido a partir da escolha do CLIL como abordagem metodológica dentro destes contextos permite que as interações que ali se desenrolam ultrapassem muito aquilo que pode ser planejado pelo professor antes da aula acontecer de fato. Tal característica permite, então, que o aprendiz construa seu repertório discursivo através do uso imediato da língua que está aprendendo, enquanto o professor media tal construção de conhecimento, ao invés de centralizar o processo em si.

Esta dinâmica parece ir na direção oposta do que tradicionalmente ocorre nas salas de aula em nosso país. Laura Miccoli (2011) discute a temática quando fala em “metáfora do tubo” e “metáfora da participação” para se referir à organização das salas de aula de LE no Brasil. Para a autora, é possível dizer que, de forma geral, as salas de aula brasileiras se pautam no que ela classifica como “metáfora do tubo”. Dentro desta lógica, em contextos escolares, o aprendiz de LE desempenharia um papel passivo em seu processo de construção de conhecimento. Isso porque, dentro desta perspectiva, o professor é visto como “detentor” de determinado tipo de saber e é de responsabilidade dele “transmitir” tais conhecimentos ao aprendiz, enquanto este deveria se organizar para “recebê-los”. Miccoli (2011) ainda argumenta que, com os estudos de Vygotsky, iniciou-se um movimento de mudança paradigmática, a partir do qual a sala de aula passou a ser entendida por meio da “metáfora da participação”. Neste viés, a aprendizagem de LE passou a ser concebida como “[...] um processo que envolve estudante e professor numa meta comum: a participação da escola na comunidade de usuários que, no caso do ensino de LE, se constitui no espaço da sala de aula” (MICCOLI, 2011, p. 196). O professor passa, então, a desempenhar o papel de facilitador do processo de aprendizagem, ao passo que os aprendizes assumem o lugar de agentes ativos no processo de construção de seu conhecimento.

Por meio das discussões realizadas até aqui, é possível entender que a abordagem CLIL e, dentro deste trabalho, que os contextos estudados estão calcados neste deslocamento de papéis. Justamente por isso, possibilita-se a criação de espaços para que o aprendiz interaja com o professor para muito além do que é previsto no momento de preparação de aula. Há que se pensar, entretanto, que tal mudança influencia não somente na maneira como este contexto se configura, mas também na forma como se passa a abordar determinados aspectos importantes para a sala de aula.

A primeira questão a ser considerada é o fato de que os aprendizes não só têm espaço para tentar utilizar as práticas discursivas que estão assimilando, como também se sentem à vontade para fazê-lo. Ao analisar as NE e os vídeos disponíveis, é perceptível que toda e qualquer tentativa de produção por parte dos aprendizes é fortemente encorajada pelos professores/pesquisadores. Sendo assim, o valor do *errar* assume um outro patamar, já que ele se dissocia da noção de fracasso e se apresenta como parte do processo de desenvolvimento linguístico daquele aprendiz. Embora pareça simples, tal mudança é extremamente significativa. Se considerarmos que o processo de desenvolvimento linguístico é dinâmico e não estático, ou seja, que construímos nossas práticas discursivas continuamente através de processos de ressignificação que são influenciados pelas nossas experiências e pelos estímulos que recebemos, não cabe pensar o *erro* como fracasso, mas sim como processo de adaptação e construção de novas práticas, mais adequadas ao momento que estamos vivenciando.

Outra característica importante que perpassa a relação e a interação aprendiz-professor é que o papel de mediação desempenhado por ele prevê, também, que se oriente o aprendiz acerca dos usos que faz de suas práticas discursivas. Dessa forma, o professor-mediador procura não somente criar espaços para a construção coletiva de conhecimento, como também desenvolver no aprendiz a capacidade de seleção de práticas que mais se encaixam a cada contexto no qual ele interage, além de lapidar seus usos para adequar seu discurso à situação social em questão. Tal postura tem como objetivo tornar os aprendizes aptos a (inter)agir linguisticamente nos mais variados tipos de situação. Nos contextos estudados, tal intervenção ocorre principalmente através de técnicas de correção, tais como *recast* e *prompt*⁸⁷.

⁸⁷Mehisto *et al.* (2008) fala da influência da hipótese de contrabalanceamento de Lyster e Mori (2006) nestes dois processos de correção dos aprendizes de LE. Segundo o autor, tanto os *recasts* quanto os *prompts* seriam “ferramentas de *scaffolding* utilizadas quando os aprendizes não possuem a língua necessária” (MEHISTO *et al.*, 2008, p. 170) para interagir dentro de determinado contexto. Tal abordagem é uma forma de encorajar o uso de variedades linguísticas que se aproximem do padrão

Nos exemplos a seguir, é possível entender como as situações de aprendizado incidental entre aprendiz e professor se estabelecem e como são tratadas em sala de aula. As interações selecionadas foram divididas em categorias que enfatizam o aspecto em desenvolvimento no aprendiz que mais se destaca em sua produção.

5.3.1 Desenvolvimento da consciência contextual

O fragmento de NE apresentado a seguir aponta para o fato de que os aprendizes, em interação com o professor, demonstram estar desenvolvendo consciência contextual, o que influencia diretamente nas práticas discursivas que selecionam.

Interação 20: Ocorrida durante o momento em que os alunos faziam uma atividade proposta pela professora.

“D., sentada ao meu lado, disse que eu poderia viajar para o Japão, porque eu sei falar outra língua. Eu disse que ela também falava. Ela falou: ‘É, eu sei umas coisas, eu sei contar em japonês: one, two, three...’. Marina: ‘But this is English!’. D.: ‘Isso é English?’ – e passou a mão no rosto como quem está confusa. Marina: ‘Yes, this is English!’ – e sorri. D.: ‘Ah, mas eu sei contar em japonês: [inint.]’ – e contou lá, parecendo japonês” (NE014/2012, produzida a partir do contexto 2 em 17/04/2012).

Interações do tipo 20 ressaltam o fato de que, muito mais importante do que determinar *qual* língua está sendo usada para a interação dentro de determinado contexto, os aprendizes demonstram compreender *quando*, *como* e *com quem* cada prática discursiva deve ou não ser selecionada e utilizada. O comentário feito por D. evidencia esta consciência. A aprendiz acredita estar falando japonês – muito provavelmente influenciada pelo fato de que a professora regente daquela turma possui ascendência nipônica –, mas quando decide exemplificar esta sua habilidade, começa a contar em inglês (*one, two, three*). Tal escolha linguística aponta para o fato de que a aprendiz demonstra ter consciência de que aquele contexto em específico demanda a seleção de práticas discursivas diferentes daquelas que seriam selecionadas para interações em sua sala de aula regular, na qual utiliza o português como língua de comunicação. Apesar disso, ela acredita estar falando japonês quando, na verdade, produz enunciados em inglês. Tal confusão por parte da aprendiz parece não fazer diferença nenhuma, já que a questão central envolvida neste ato não é denominar a

almejado pela escola. Mehisto *et al.* (2008, p. 170) ainda pontua que “seguindo o conselho de Lyster e Mori, é prudente integrar *recasts* e *prompts*”, sempre que for o momento de dar o *feedback* corretivo aos aprendizes.

língua em uso, mas sim o desenvolvimento da consciência e habilidade de (inter)ação dentro daquele contexto em específico – o que D. demonstra possuir, independentemente do nome que dê às práticas que seleciona. Por fim, pode-se dizer que o ato de *translinguar* durante as intervenções e o desenvolvimento da capacidade seletiva de D. apontam para o desenvolvimento da bilinguagem da aprendiz em questão.

5.3.2 Desenvolvimento de consciência linguística

Interações do tipo 21, 22, 23, 24 e 25 evidenciam não só que os aprendizes já conseguem selecionar práticas discursivas a fim de interagirem em determinada situação, como também deixam transparecer as percepções linguísticas e contextuais particulares a cada um deles dentro daquele espaço e momento específicos.

Interação 21: Ocorrida antes de a aula começar, enquanto um dos professores brincava com as crianças com um quebra-cabeças:

“Sempre que os meninos chegam mais cedo o teacher Felipe dá-lhes um joguinho de quebra-cabeças de peças enormes para entretê-los até a hora da aula, com desenhos da Disney e do Bob Esponja. Foi interessante um momento em que, apontando para a água-viva, Felipe disse: ‘This is the jellyfish’, e T. replicou: ‘Não, esse não é o fish não, é a água viva!!!’” (NE009/2009, produzida a partir do contexto 1 em 07/04/2009).

Interação22: Ocorrida durante um momento em que a professora contava uma história aos alunos.

“Um menino acompanhou boquiaberto boa parte da história, e a professora perguntou-lhe se havia algo errado. Em um momento, ela chegou a uma parte da narrativa que dizia: ‘he didn’t get married. He is...’ e um menino completou: ‘gay!’. Não consegui não rir, embora poucos tenham escutado e a professora tenha fingido não ouvir” (NE018/2009, produzida a partir do contexto 1 em 12/05/2009).

Interação 23: Ocorrida no momento em que os pesquisadores chegavam na sala para buscar os alunos para a intervenção do dia.

“Um menino novo, não sei o nome, mas que estava sentado perto da mesa do professor e ao lado de TV, disse para mim: ‘Good morning’” (NE035/2013, produzida a partir do contexto 2 em 08/03/2013).

Interação 24: Ocorrida no momento em que os pesquisadores chegavam na sala para buscar os alunos para a intervenção do dia.

“Quando entramos, os alunos estavam quietos e sentados, apenas nos receberam com saudações de ‘hello!’ e ‘Êee!!’. Apresentei o teacher Tiago, alguns ficaram dizendo ‘teacho’, como se fizessem diferenciação de gênero” (NE030/2012, produzida a partir do contexto 2 em 06/11/2012).

Interação 25: Ocorrida durante a execução de uma atividade.

“Na segunda turma, não me lembro qual menina, perguntou-me: ‘Por que você só fala em inglês com a gente?’. Eu respondi: ‘Because this is an English class’. E ela: ‘Mas eu não tô entendendo nada!’. Eu: ‘Of course you do. You do understand me’. E então ouvi F. dizer: ‘I entendo!’” (NE015/2012, produzida a partir do contexto 2 em 24/04/2012).

Na interação 21, é possível perceber que T. reconhece o vocábulo *fish* quando o professor pronuncia *jellyfish*. A questão central que desencadeia a interação, porém, reside no fato de que T. atribui a *fish* o significado de peixe em seu sentido restrito, i.e., um animal que vive na água e possui escamas e barbatanas. Pode-se dizer que o aprendiz talvez até desconheça que o termo tem um sentido um pouco mais amplo, utilizado para designar toda uma classe de animais no reino animal. Dessa forma, o aprendiz parece ter em mente um protótipo (LAKOFF, 1993) do que seja peixe e, no momento em que o professor relaciona o termo à imagem de uma água viva, ele reage e pontua o “erro”, demonstrando que está atento ao desenrolar da interação e desconhece os outros sentidos que a palavra *fish* pode assumir.

Já a interação 22 demonstra que o uso feito pelo aprendiz da palavra *gay* é cabível, uma vez que usa um adjetivo em uma posição na qual se espera o uso de um adjetivo. Seu uso não é o mais esperado para aquele momento em específico – ao menos não para a professora, que parecia estar esperando o uso do adjetivo *single*. A associação de *gay* com *homem não casado* revela, ainda, uma impressão muito pessoal do aluno em relação às questões de gênero e do próprio conceito de família. Sendo assim, a colocação do aprendiz enfatiza que nossas escolhas linguísticas apontam para muito além do signo linguístico, refletindo nossos modelos culturais e ideológicos, bem como o meio social no qual nos inserimos. Pode-se dizer, então, que todo contexto tem uma orientação ideológica que influencia diretamente em nossas práticas de (trans)linguagem.

A interação 23 evidencia o conhecimento que T tem da função pragmática de *good morning*, já que o utiliza como saudação. Parece faltar, entretanto, a informação de que *good morning* é uma expressão utilizada no período da manhã, enquanto o uso mais adequado ao período da tarde seria o *good afternoon*. Dessa forma, embora seja possível dizer que a função discursiva da expressão esteja correta, seu uso não é feito no momento adequado, o que indica a necessidade de focar um pouco mais no trabalho

com determinadas questões pragmáticas para que os aprendizes desenvolvam tal consciência.

No caso das interações 24 e 25, temos exemplos do que a literatura convencionou chamar de *code-mixing* e *code-switching*. Em 24, percebe-se a transposição de uma regra do português para o inglês – uso de substantivos femininos/masculino para indicar gênero, em um substantivo que não faz esta distinção, já que tanto *professor* como *she* são designados por *teacher*. O gênero, neste caso, é determinado pelo pronome. Sendo assim, quando o aprendiz faz uso de *teacher* para se referir ao novo professor, teríamos um exemplo de *code-mixing*. Já em 6, o que acontece é uma mistura desses dois códigos, uma vez que o aprendiz faz uso de palavras tanto do inglês (*I*) quanto do português (*entendo*), a fim de viabilizar a interação. Nesse caso, poderíamos classificar essa produção como *code-switching*. Parece-me, porém, que tais usos ultrapassam a questão estrutural e refletem muito a individualidade de cada aprendiz que *translíngua* dessa forma. Nem todos os aprendizes inseridos nestes dois contextos produziram enunciados exatamente iguais a esses. Não se pode dizer, inclusive, que esses aprendizes produziram esses enunciados dessa mesma forma em outras situações ou em outro momento de suas vidas. Nesse sentido, é plausível pensar tais fenômenos pelo viés da *translinguagem*, na medida em que ao escolher fazer tais usos, o aprendiz se coloca em posição de protagonismo e agência dentro das interações selecionadas e, mais que isso, reflete a singularidade de suas práticas discursivas e de suas escolhas de uso naquela situação específica.

Todas estas observações acerca da produção dos aprendizes apontam para o fato de que eles parecem compreender e atribuir significado aos termos e expressões utilizados nas interações ocorridas na LE em questão, conferindo a cada produção uma perspectiva única relacionada à percepção que têm da situação vivenciada. Embora já se sintam confortáveis o bastante para produzir na LE em questão, nem sempre os usos que são feitos por eles parecem se adequar à variedade linguística que o professor espera. Sendo assim, há que se utilizar, por parte do professor, estratégias de adequação deste uso, a fim de construir com os aprendizes o aprimoramento de suas práticas discursivas.

5.3.3 Desenvolvimento de autonomia

A partir da análise das observações 26, 27 e 28, é possível perceber que os aprendizes não apenas conseguem selecionar as práticas discursivas pertinentes a cada

contexto como também estão desenvolvendo seu protagonismo ao tentar se comunicar na língua-alvo com os professores/pesquisadores ao seu redor.

Interação 26: Ocorrida durante a hora da revisão.

“Ana fica dizendo: ‘That’s a tree’ quando eles acertam, mas algumas vezes eles apontam outra coisa, e ela diz: ‘That’s a flower’. D., em frente à Ana, aponta para o casaco desta e diz: ‘This is black’. Ana: ‘This is black...’. D., apontando para o escrinho do casaco: ‘This is white’. Ana: ‘This is White... How did you know that this is black and this is white?’” (NE 016/2012, produzida a partir do context 2 em 08/05/2016)

A interação 26 ocorre quando a pesquisadora está fazendo uma revisão sobre partes da planta. Ela faz uso do pronome demonstrativo *that’s* para se referir às partes de uma árvore que se encontra exposta na parede ao lado. D. interrompe a professora para fazer observações a respeito das cores em sua blusa. É interessante notar, além da espontaneidade de D., que ela também se vale do uso do pronome demonstrativo *this* para construir seus enunciados. Este é um detalhe importante, porque nem sempre esse uso é feito por aprendizes com tão pouco tempo de exposição à língua, que tendem a produzir palavras soltas – no caso, algo como *black* e *white* falado de forma solta, sem o uso do pronome. Pode-se pensar que o uso da sentença completa feita pela professora pode ter influenciado ou incentivado a produção de D. De qualquer forma, há que se considerar que em uma sala de aula que opta pelo uso da língua como meio de instrução, a quantidade de *input* linguístico disponível aos aprendizes é considerável e consistente, o que influencia diretamente no processo de aprendizagem de uma LE e na produção na língua-alvo.

Interação 27: Ocorrida durante uma atividade proposta pela professora.

“F. perguntou como dizer uma palavra e depois soltou, de onde estava, o seguinte pedido: ‘teacher, soletrates me!’. Ela o corrigiu e soletrou a palavra” (NE023/2009, produzida a partir do contexto 1 em 20/05/2009).

Interação 28: Ocorrida durante a correção de atividades feitas na aula anterior.

“Me pareceu que os alunos não chegaram muito animados para a aula de hoje. A teacher começou corrigindo as worksheets que faltavam, e o F. se esforçou para falar em inglês comigo: ‘Write observation students...’” (NE025/2009, produzida a partir do contexto 1 em 20/05/2009).

As interações 27 e 28, por sua vez, enfatizam momentos específicos em que F. tenta se comunicar espontaneamente em inglês com o professor e com o pesquisador, respectivamente. Em 27, o aprendiz parece não conseguir compreender como se diz uma palavra em inglês e pede para que o professor a solete. Ao invés de se valer do verbo *spell*, que em inglês significa *soletrar*, ele aplica o que considera ser uma regra morfológica do inglês no verbo em português, a fim de tornar viável a interação. Já em 28, o aprendiz tem a iniciativa de começar uma conversa propriamente dita. Ao ver que o pesquisador está sem o seu caderno de anotações, o estudante quer saber se ele não vai escrever sobre a aula daquele dia. Há que se destacar que nas duas ocorrências não é feito qualquer tipo de imposição ou incentivo ao uso da língua por parte do professor/pesquisador. Os usos são feitos a partir da iniciativa do próprio aprendiz. Pode-se dizer, então, que F. demonstra autonomia no processo de interação, utilizando a LE para se comunicar com o professor/pesquisador sem filtros aparentes, e com a segurança de que sua tentativa será encorajada, mesmo que haja possíveis correções.

5.3.4 A possível influência de elementos externos na produção dos aprendizes

Na interação a seguir, é possível observar a capacidade de os aprendizes utilizarem elementos externos, a fim de tornar a interação em LE viável.

Interação 29: Ocorrida durante o deslocamento dos alunos até a sala onde aconteceria a intervenção do dia.

“P. me pergunta se eu acho Alexandre bonito (acho que falou beautiful). Eu: ‘who is Alexandre?’ (pensei que ele estava falando de um aluno já que não falou teacher nem tio, e eu só sabia o nome de alguns). P.: ‘o tio’ (e me mostrou o Alexandre). Eu: ‘Yes, I do’. P.: ‘Infinity?’. Eu: ‘Infinity?’. Pedro: ‘Infinity beautiful’. Eu: ‘Yes, beautiful’” (NE019/2012, produzida a partir do contexto 2 em 29/05/2012).

A ocorrência supracitada evidencia possíveis influências externas na produção de P. O aprendiz utiliza a palavra *infinity* na função de intensificador, na tentativa de perguntar se uma das pesquisadoras acha Alexandre, o “tio”, bonito. Produz, então, a pergunta “*Infinity Beautiful?*”. Neste caso, parece plausível dizer que a escolha de *infinity* não se dá de forma aleatória ou despreziosa. Isso ocorre pelo fato de existir e ser amplamente divulgado na televisão aberta brasileira uma propaganda de um plano de telefonia celular pré-pago denominado *Infinity Pré*. O consumidor que opta pela compra deste plano tem *muitos minutos para ligar* ou *navega pela internet e usa o*

Whats App à vontade. Sendo assim, cabe pensar que ao necessitar de um termo que desempenhasse a função de intensificador, o aprendiz recorra ao termo *infinity*, que pelos anúncios acima pode facilmente se relacionar à noção de muitos. Esta hipótese reforça a teoria defendida por MacWhinney (2005) de que crianças aprendem pelo princípio da disponibilidade, assimilando o que lhe for significativo de alguma maneira, à medida que está sendo exposta a estímulos linguísticos.

5.3.5 O caso do aprendiz Y

Durante o processo de mapeamento e análise de dados, observei a recorrência de um tipo de interação incidental aprendiz-professor que foi se destacando e ganhando cada vez mais espaço dentro dos relatos e das gravações documentados pelos pesquisadores inseridos no contexto 2. O aprendiz Y, que de acordo com ele mesmo fala inglês desde os cinco anos de idade, além de mostrar-se muito disponível aos estímulos que recebia durante as intervenções – o menino sempre foi muito participativo e curioso com tudo que dizia respeito às aulas de inglês – começou a *falar em inglês* quando se dirigia aos pesquisadores. O *falar inglês* do aprendiz, entretanto, consistia em uma reprodução aparentemente desconexa de padrões fonéticos e prosódicos da língua inglesa que, embora não fizessem sentido para quem ouvia, parecia ter total nexos para Y, que o utilizava como meio de comunicação com os pesquisadores e, às vezes, consigo mesmo, quando “pensava em voz alta” ou cantava alguma música enquanto fazia as atividades propostas para o dia. As NE do início de 2012 começam a ser muito enfáticas no que diz respeito ao inglês de Y. À medida que a análise de dados se delineava, a autonomia e a atitude do aprendiz em relação ao uso do inglês em sala foram tomando corpo, como pode ser observado nas ocorrências destacadas a seguir:

Interação 30: “Mas preciso registrar aqui a ‘conversa em inglês’ que tive com o Y. A Camila filmou. Está incrível! Foi difícil pra mim pois eu tinha que buscar assunto, qualquer assunto, falar em inglês com seriedade e não podia rir” (NE014/2012, produzida a partir do contexto 2 em 17/04/2012).

Interação 31: “Logo que começamos, o Y. veio até mim novamente para conversarmos em inglês. Ele fala e espera que eu compreenda. Eu falo com ele. Faço perguntas desconexas. Falo sobre futebol, etc., mas sempre com ar de seriedade. Percebo que ele fica muito satisfeito” (NE015/2012, produzida a partir do contexto 2 em 24/04/2012).

Interação 32:

“Y. simula falar inglês com a Ana.

Y: [no seu inglês]

Ana: I really don't know... I really don't know, ah Y... I have to think about it, but I think that as today is very cold, you see...

R. interrompe dizendo que algo que dá a entender que o Yuri não falou nada, só inventou.

Ana, para R.: Didn't you understand what he was saying?

Ana, para Y.: What did you say?

Y., repetindo: What did you say?

Ana: But what were you saying? What's the... point. What's the matter?

Y.: [responde em seu inglês]

Ana: Yeah, you try... Ok? Very good!” (NE016/2012, produzida a partir do contexto 2 em 08/05/2012).

Interação 33: “Y. começou a falar comigo fingindo que estava falando em inglês” (NE017/2012, produzida a partir do contexto 2 em 15/05/2012).

Interação 34: “Y. fala o inglês dele SOZINHO” (NE018/2012, produzida a partir do contexto 2 em 22/05/2012).

Interação 35:

“Y. conversa no inglês dele com Ana.

Ana pergunta a idade de Y., ele começa a desviar da conversa. R. entende, se aproxima, e diz que ‘Eu tenho 11 anos’.

Y. entende e faz com os dedos. Ana o ajuda: ‘I'm eight’. Say. ‘I'm eight’.

Y.: I'm eight. – embolado” (NE019/2012, produzida a partir do contexto 2 em 29/05/2012).

Interação 36: “Y. conversou por bastante tempo com a Ana, e como ela viu que ele estava bem receptivo (não estava escondendo o rosto como geralmente ele faz) ensinou para ele várias coisas e ele foi repetindo quase perfeitamente. É incrível a capacidade dele de reconhecer a fonética da língua” (NE020/2012, produzida a partir do contexto 2 em 05/06/2012).

Interação 37: “Alexandre para Y.: - Are you fine? Y.: - /twi/ (balançando a cabeça que sim). Alexandre começa a conversar com Y., embora ele estivesse usando seu ‘inglês peculiar” (NE021/2012, produzida a partir do contexto 2 em 19/06/2012).

Interação 38: “Y. começa a falar seu ‘inglês’ com Marina que continua a conversa (Percebam o gestual, a prosódia das falas criadas por ele. Algo está se passando na cabeça dele e ele sabe que para ele não é desconexo o que ele está falando. Ex: /Til knowng/, se referindo a algo que ‘Até aconteceria’). Ele começou a falar com a Marina sobre um jogo que ele tem em casa. Ele comenta todo feliz que sempre ganha no jogo de corrida do pai dele” (NE021/2012, produzida a partir do contexto 2 em 19/06/2012).

Interação 39: “Eu lembro que você teve que se esforçar bastante para ela falar de novo. O Y. também estava nesse grupo, e lembro que,

quando a teacher Marina pediu para que ele tentasse ler em voz alta a sentença, ele começou a falar daquele jeito dele, tendo certeza que estava falando corretamente o inglês” (NE038/2013, produzida a partir do contexto 2 em 05/04/2013).

Uma vez que existiam tantos relatos sobre o *inglês de Y*, comecei a analisar com mais critério os vídeos disponíveis para pesquisa, buscando encontrar as manifestações descritas pelos pesquisadores. De fato, o que se pode perceber é um aprendiz fazendo uso da língua que ele entendia como sendo inglesa. Dentre as inúmeras ocorrências encontradas, um vídeo em específico se destacou. Gravado em 20 de novembro de 2012, o vídeo selecionado para a análise que apresento a partir de agora é uma entrevista que Ana, uma das pesquisadoras, fez com Y⁸⁸ após uma das intervenções. Tal escolha se justifica pelo fato de que, durante a entrevista, quando o foco está neste aprendiz específico, é possível ter uma ideia mais detalhada dos mecanismos sociolinguísticos que constituem o *inglês de Y*.

O primeiro aspecto a ser destacado se relaciona à criação de espaços simbólicos defendida por Malinovski (2016). Como já foi dito, em termos de Brasil, o inglês ainda é considerado uma LE, o que tem uma implicação direta na maneira como as pessoas se relacionam com a língua em seu cotidiano, de uma forma geral. A revisão bibliográfica sobre a evolução do ensino de LE no país já aponta que, enquanto disciplina, as LE ocupam um lugar secundário nos currículos das escolas brasileiras. A própria orientação dos PCN para o ensino de LE no ensino fundamental indica que o foco deve ser o entendimento da língua, muito mais que sua produção oral. Somam-se a isso as evidências de que, em muitos casos, a aula de inglês ocorre em português, pode-se dizer que a mensagem principal que o trabalho com o inglês enquanto disciplina nas escolas transmite é a de que esta LE não é algo que *pertence* àquele grupo de aprendizes, especialmente em se tratando de aprendizes de escolas públicas.

Dessa forma, o que normalmente se vê como regra são aprendizes criando espaços simbólicos de não pertencimento, com o uso de expressões do tipo *não sei pra quê vou aprender inglês* ou *eu não quero viajar para os Estados Unidos* para justificar a inutilidade de se adquirir aquele tipo de conhecimento. O que vemos, a partir das manifestações espontâneas de Y e da organização do contexto 2, contudo, é que existe um movimento de uso contínuo do inglês por parte dos pesquisadores ao se dirigir a todos os aprendizes inseridos naquele ambiente e aos instruí-los acerca de conteúdos

⁸⁸Posteriormente, Ana entrevista também outros colegas da turma de Y.

condizentes à sua faixa etária e de interesse, e que esses aprendizes estão construindo para si espaços simbólicos de pertencimento, o que indica a consciência de que existe uma outra forma de se comunicar que respeita as peculiaridades e a realidade daqueles aprendizes, que fala sobre coisas que eles conhecem, sendo utilizada de forma imediata nas suas interações dentro de sala de aula. Sendo assim, não interessa mais se o aprendiz vai ou não vai viajar para o exterior: o aprendizado do inglês se justifica pelo simples fato de que é através desta língua que as pessoas interagem dentro daquele espaço palpável que é a sala de aula.

Esta reflexão é importante na medida em que o simples fato de interagir com os aprendizes em LE influencia na postura que adotam dentro daquele ambiente. Ao analisar a entrevista de Y, é possível perceber que o menino se posiciona de forma confortável ao falar em inglês com sua entrevistadora, e ao mesmo tempo, sua conduta é séria. Ou seja, o aprendiz se sente seguro ao se expressar na língua alvo e realmente acredita no inglês que está falando. O *inglês de Y* é uma tentativa genuína de tentar se expressar em inglês, não uma brincadeira, um falar inglês de mentirinha. Y, de fato, acredita que está se comunicando e seu discurso parece ter lógica, pelo menos para ele – como já é apontado pelos pesquisadores na interação 9 transcrita acima. A respeito da compreensão durante a entrevista, destaca-se que, embora as respostas possam não fazer sentido para a conversa que a entrevistadora está tendo com ele, faz total sentido para a conversa que ele está tendo com a entrevistadora. É possível perceber a coerência que o discurso de Y tem para o próprio Y.

Durante a entrevista com o aprendiz, o primeiro aspecto que se destaca e que mais aproxima o *inglês de Y* à forma padrão da língua é a prosódia que a criança incorpora à sua fala. Desde o início, Y demonstra ter consciência fonética daquela língua. Este fenômeno fica particularmente evidente quando ele faz uso da consoante retroflexa em início de palavras⁸⁹ e da lateral alveolar ao final de palavras, marcas características do inglês. Tal padrão de pronúncia pode ser identificado já nos primeiros segundos de vídeo. Em 00:10, ao responder à pergunta *Where did you first start studying English?*, é possível notar que ele articula e pronuncia o som do *r* como em inglês. Já em 00:38, ao responder à pergunta *Who do you speak English to?*, repara-se uma articulação de som em *l* feita nos moldes descritos acima, e não como normalmente

⁸⁹ As palavras às vezes são criações de Y, portanto, embora se possa identificar a articulação do som, não fiz a transcrição.

fazemos em português, cujo som se aproxima mais da pronúncia do “u”. As palavras que ele pronuncia, porém, são ininteligíveis.

Outro aspecto interessante ao discurso do aprendiz que deve ser ressaltado é sua forma de demonstrar concordância com a entrevistadora. Toda vez que é questionado acerca de alguma coisa e, dentro de sua fala, aquilo parece fazer sentido para Y, assente positivamente com a cabeça e diz algo como *Sí, sí* – em alguns casos, acontece a produção de *Sí, sí, clarí* – que, ao que tudo indica, é uma versão em inglês da expressão em português “Sim, sim. Claro”. Seu gestual e expressão facial também corroboram a ideia de concordância.

Ao longo dos 06min e 58s de entrevista, percebemos, ainda, que o aprendiz já começa a incorporar palavras e expressões em inglês ao seu discurso. Estão listadas, no quadro a seguir, algumas produções de Y que se alinham à forma padrão da língua ou que representam episódios de *translinguagem* protagonizados por ele.

Quadro 2: episódios de *translinguagem* protagonizados por Y

| | |
|----|--|
| 1 | <i>on a</i> |
| 2 | O aprendiz pronuncia algo parecido com <i>some</i> |
| 3 | <i>It's the</i> |
| 4 | <i>The</i> |
| 5 | <i>Two</i> |
| 6 | <i>Mouth</i> |
| 7 | <i>Nose</i> |
| 8 | O aprendiz começa a dizer em português “eu tenho nove”, e logo tenta mudar a frase para o inglês, dizendo algo que remete a /tenhow/. O resto da frase ele pronuncia à sua maneira. |
| 9 | O aprendiz busca uma palavra que, pelo sinal que faz com as mãos, representaria algo como a expressão “mais ou menos”; também acaba produzindo <i>cerc</i> . |
| 10 | Power |
| 11 | <i>Playstation</i> |
| 12 | Ao falar sobre os jogos que possui, o aprendiz procura dizer que tem (ou gostaria de ter, é impossível precisar) muitos jogos. Diz, então, algo que se aproxima de <i>mili jogos</i> . Recebe da entrevistadora o <i>feedback</i> corretivo na forma |

| | |
|----|--|
| | de <i>recast</i> , e acaba dizendo <i>a thousand games</i> logo em seguida. |
| 13 | É um caso semelhante ao de <i>mili jogos</i> , já que o aprendiz quer dizer <i>football</i> , mas acaba produzindo <i>futiboli</i> . Também recebe o <i>feedback</i> corretivo da entrevistadora na forma de <i>recast</i> e reproduz a nova forma sem problemas |
| 14 | jogo <i>Bombberman</i> |
| 15 | Quando começa a falar de seu jogo chamado <i>Bombberman</i> , diz que tem várias versões do mesmo. Começa a contar para exemplificar que há o <i>Bombberman</i> “um, dois, três, quatro”. Parece perceber, então, que consegue fazer isso em inglês e sem interferência da entrevistadora. Se corrige: <i>one, two, three, four...</i>) |
| 16 | Y. termina a entrevista utilizando a palavra <i>wonderful</i> , acompanhada de um gesto de braços característico da canção de <i>hello</i> que os aprendizes costumavam cantar todos os dias ao descer para as intervenções. |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no vídeo gravado.

A questão central envolvendo tanto a produção de Y quanto todas as interações aprendiz-professor transcritas é a segurança ao utilizar a língua que os aprendizes demonstram. Estar seguro e confortável para testar os usos que podem ser feitos da LE em aprendizagem parece ser fundamental para o desenvolvimento do aprendiz como falante de determinada língua.

5.4 Outras ocorrências

Ao longo da análise de dados, outras ocorrências que fugiam à interação aprendiz-aprendiz, aprendiz-contexto e aprendiz-professor foram encontradas. Elas apontam, porém, para aspectos importantes no que diz respeito ao desenvolvimento da bilinguagem dos aprendizes inseridos nos contextos estudados e, portanto, serão abordadas a seguir.

5.4.1 A questão do letramento

As múltiplas oportunidades de interação proporcionadas pela escolha de abordagem metodológica contribuem, também, para o desenvolvimento do letramento dos aprendizes dentro dos dois contextos estudados, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Exemplo 1: “Quando a Valéria chegou, todos já estavam prontos. Ela cumprimentou os alunos e anunciou que na aula de hoje eles fariam *chocolate cookies* para as mães. O G. se levantou para jogar um papel na lixeira. Como a A. estava de pé atrapalhando a passagem ele disse: *Excuse me!*. Achei isso interessante, pois é difícil ver os alunos falando em inglês espontaneamente” (NE017/2009, produzida a partir do contexto 1 em 06/05/2009).

Exemplo 2: “A professora perguntou a cada um como estava naquele dia, e, quando uma aluna respondeu “so so”, perguntou o porquê. Fiquei espantado com a disciplina da menina naquela hora, pois ela perguntou exatamente assim: “How can I say ‘meu avô morreu ontem’ in English?”. A professora ensinou-lhe e aproveitou para ensinar o que se diz nessas situações (I’m sorry)” (NE015/2009, produzida a partir do contexto 1 em 28/04/2009).

Exemplo 3:

R e L discutiram.

Marina: Hey! What’s happening here?

L: Ah, tia! Ele pisou na minha mão!

R: Mas foi sem querer, tia!

Marina: Ok. So, Ronaldo say to Lavínia ‘I’m sorry.’

R fez que sim com a cabeça, acho que não entendeu.

Marina: Say ‘I’m sorry.’

Ele balançou a cabeça de novo.

E: Ow, é procê pedir desculpa! Fala ‘I’m sorry!’

R para L: I’m sorry.

L: Desculpado.

Marina: Say ‘It’s ok.’

L: It’s ok.

(NE014/2012, produzida a partir do contexto 2 em 17/04/2012)

Exemplo 4: “Em algum momento da aula, L foi levar o palito do pirulito para jogar fora. Aí peguei ele dela e como eu ia ajudar a ela jogando fora, ensinei-a dizer Thank you. E nesse momento da aula, apontei um lápis para ela e quando dei na mão dela, ela disse: - thank you!” (NE017/2012, produzida a partir do contexto 2 em 15/05/2012).

Exemplo 5: “Na hora de despedir, comecei a cantar a música com o Y, mas deixei que ele completasse a expressão “What a wonderful world”. Lembro de ter dito “what...”, e ele completou com “wonderful” tentando pronunciar a próxima palavra. Ao sair da sala, lembro de ter acenado para Brenda e ter dito “Hi”. Foi aí que ela me corrigiu e disse: “Não tia, é bye bye, você tá indo embora”! Disse que ela estava certa e tive muita vontade de abraçá-la!” (NE40/2013, produzida a partir do contexto 2 em 19/04/2013).

O conceito de letramento trabalhado aqui tem sua fundamentação nas propostas de Freire (1991) e Street (1984, 2003), tendo como foco o estudo do letramento em LE. De acordo com Lombardi (2014), este tipo de letramento

[...] se delinea [...] de maneira a incluir, no processo de ensino-aprendizagem, aspectos voltados para os contextos e usos reais, ou pelo menos potenciais, da língua, para além da simples decodificação do código linguístico. Ao invés de um ensino ancorado na transferência de habilidades de leitura, escrita, produção oral e escrita em língua materna para uma língua estrangeira, faz-se necessário levar em conta os possíveis meios com que os aprendizes podem utilizar a língua-alvo nas práticas sociais com as quais podem se defrontar na vida fora do ambiente escolar, sensibilizando-os, ainda, às diferenças culturais que subjazem tais práticas (LOMBARDI, 2014, pp. 48-49).

De fato, o que os exemplos refletem são usos que ultrapassam a decodificação do código linguístico, e que representam, antes, práticas sociais naquela LE que o aprendiz vai assimilando a partir dos eventos que vão acontecendo dentro daquele contexto específico. Em 1, por exemplo, percebe-se que G. já entende que quando precisa que alguém lhe dê licença, deve fazer uso da expressão *excuse me* – embora o uso do *please* após tal expressão seja o mais indicado. No exemplo 2, a professora, diante de uma situação inusitada (o relato da morte da avó de uma aluna), aproveita o momento para ensinar a devida prática discursiva: *I am sorry*. A mesma coisa ocorre em 3, quando a pesquisadora interfere na discussão de R. e L. e ensina ao aprendiz o que ele deve dizer para se desculpar com alguém. O exemplo 4 aborda justamente o uso de uma prática específica pouco tempo após a aprendiz receber este estímulo específico – sabendo que, quando foi ajudada pela pesquisadora, ela precisou usar a expressão *thank you*, e o faz sem necessidade de intervenção quando a mesma pesquisadora faz um favor a ela. Já em 5, temos outra evidência de que a aprendiz internalizou não somente aspectos linguísticos, como também pragmáticos da língua. Quando estava saindo a escola, uma das pesquisadoras se encontrou com B. e acenou, dizendo *hi*. A aprendiz, ciente de que ela estava saindo do local e não chegando, corrige o uso, alertando que o correto seria dizer *bye-bye*. Isso indica que muito mais do que simplesmente compreender ou produzir em uma LE, esses aprendizes estão se tornando também cientes do que deve ser dito e quando deve ser dito.

Dessa forma, pode-se dizer que uma aula baseada na abordagem CLIL, além de fomentar as oportunidades de aprendizado incidental, promove também o letramento dos aprendizes, já que ao ter contato com uma série de estímulos multimodais eles desenvolvem suas percepções linguísticas para muito além do simplesmente “dominar” uma língua. De acordo com Cambridge (2015), esta maneira de abordar a educação linguística: i) desenvolve o vocabulário acadêmico do aprendiz; ii) estimula a

capacidade de comunicação com o outro e o fazer-se entender, por meio de processos de negociação de sentido; iii) faz com que o aprendiz tenha contato e produza diferentes tipos de texto que fazem parte de seu universo e que ultrapassam o estritamente escolar; iv) foca, portanto, no trabalho com conteúdos e nos letramentos múltiplos dos aprendizes, e v) prioriza o aprendizado multimodal de conceitos e conteúdos por meio da linguagem. Em outras palavras, ao ser exposto a tais estímulos e *translinguar* para interagir dentro do contexto escolar, o aprendiz se torna agente de sua bilinguagem e tem a oportunidade de praticar e aperfeiçoar seu letramento social.

5.4.2 A impressão dos pesquisadores

A impressão dos pesquisadores acerca do desenvolvimento dos aprendizes é outro aspecto que permeia os documentos analisados. Através dela, é possível entender um pouco mais como o processo de aprendizagem e de produção em LE destas crianças foi acontecendo. Foram selecionados e transcritos, a seguir, cinco exemplos que ilustram os múltiplos olhares e as percepções daqueles que acompanharam o desenrolar da pesquisa nos dois contextos:

Exemplo 6: “Fomos conversando, e em um momento começaram a falar em português (eu nem percebi. Continuei falando em inglês e eles em português, até que a teacher Valéria apareceu na janela e mandou-nos conversar só em inglês). O que eu achei muitíssimo interessante é que eles realmente usam o inglês para se expressar. Falaram em inglês em tom de gracinha e em tom sério, usando a língua de forma natural. Poucas vezes percebi que eles pensaram antes de responder – em verdade, às vezes se intrometiam nas perguntas que eu fazia aos outros usando mesmo o inglês! Enfim, fiquei muito satisfeito” (NE033/2009, produzida a partir do contexto 1 em 04/06/2009).

Como se pode perceber em 6, é possível dizer que os aprendizes expostos a este tipo de educação linguística desenvolvem habilidades que vão além da simples repetição ou instrumentalização na língua-alvo. Como foi registrado pelo pesquisador em questão, esses aprendizes conseguem se *expressar* em inglês de forma muito natural, estando aptos a comunicar estados de espírito e a participar ativamente de discussões sérias sobre determinado assunto.

Exemplo 7: “Estão num processo de repetir muito. Sinto que os alunos estão num processo em que eles tentam repetir tudo que falamos, chega a ser engraçado porque sempre ouço um ou outro falando umas coisas do nada em inglês, são coisas que eles ouvem e

simplesmente tentam usar em algum momento (pensei no texto, nas CLUES, na disponibilidade) e chega uma hora em que eles acabam acertando o momento e isso é demais, quando eles conseguem encontrar o momento de usar nós ficamos maravilhados e é muito satisfatório” (NE019/2012, produzida a partir do contexto 2 em 29/05/2012).

O principal aspecto a ser considerado em 7 é a percepção que a pesquisadora tem de que esses aprendizes estão assimilando língua a partir do que é disponibilizado a eles – e ela mesma cita MacWhinney (2005) e os sinais de disponibilidade dos quais o autor fala – e de como eles vão testando aquelas práticas, a fim de se comunicar dentro daquele contexto em que aprendizes e pesquisadores interagem. É válido destacar, ainda, que este processo de uso passa pelo que a pesquisadora entende como *tentativas*. O aprendiz vai testando os usos até que encontra um que se encaixe perfeitamente na interação em questão. Em momento nenhum ela trata tais usos como erros, mas sim como parte importante do processo de aprendizagem daquela língua.

Exemplo 8: “Eu tenho a impressão geral que a língua ali é o de menos pra eles. Eles pouco se importam em que língua eles aprendem, eles querem mesmo é saber o que tem que fazer, que atividade vamos fazer, que material vamos usar, o que eles irão aprender...a língua pra eles é apenas um modo diferente de fazer o que eles já sabem, que é aprender. Alguns alunos são resistentes e insistem na velha frase: Não to entendendo nada que você está dizendo! Mas quando eles estão imersos na atividade, eles parecem ignorar que a Ana só fala em Inglês com eles e tentam entender o que se passa. Acho incrível essa capacidade deles de se distanciarem de qualquer tentativa de compreensão gramatical, lexical ou qualquer que seja a tentativa de compreensão feita por adultos. Essas crianças se interessam no que acontece, no momento, na diversão, seja ela dada em Inglês ou Português. Tenho a impressão de que se amanhã chegarmos ali ensinando palavras em Alemão dizendo ser inglês eles aceitam e irão repetir e participar independente de qualquer coisa” (NE020/2012, produzida a partir do contexto 2 em 05/06/2012).

O exemplo 8 destaca a relação que o aprendiz estabelece com a língua a partir do momento em que ela deixa de ser considerada como uma *disciplina* e passa a ser entendida como um *meio de instrução*. Como meio de instrução, a língua é aprendida e posta em prática ao mesmo tempo, e faz total sentido para os interactantes dentro daquela sala de aula. Sendo assim, como ressalta a pesquisadora, não interessa a essas crianças identificarem *qual* língua estão usando para interagir naqueles momentos de intervenção. Elas tampouco se preocupam em sistematizar os aspectos formais desta língua. O exercício ali é o de compreender o que está sendo dito e desempenhar as atividades propostas a cada intervenção, utilizando a língua como meio de

comunicação. Dessa forma, os aprendizes estão muito mais atentos aos usos e à própria compreensão do que está sendo dito do que à formalização de regras.

Exemplo 9: “Cada criança interage ao seu modo. Umas são mais tímidas, outras mais engraçadas, outras mais engajadas, outras mais retraídas. Mas todas, TODAS estão muito disponíveis. Elas poderiam ter ficado com medo/vergonha da câmera. Poderiam ter se recusado a falar. Poderiam ter se recusado a participar. Mas nada disso aconteceu. Todas as crianças se mostraram (estou procurando uma palavra.....mas acho que a palavra é mesmo DISPONÍVEL). Todas de fato participaram da interação comunicativa sem medo de enfrentarem a língua inglesa. Quando não entendiam alguma coisa, expressavam esse não-entender com o olhar, com um sorriso, com uma pergunta (“quê isso?” ou “é pra pegar um livro?” como quando eu perguntei ao E. “do you like books?”) e me davam a chance de oferecer-lhes alternativas para construirmos o sentido do que conversávamos. Eu, de minha parte, sabia que não queria intimidá-los, nem puni-los, nem cravejá-los de perguntas como se os estivesse testando ou testando suas memórias. Conversávamos! Procurei mostrar a eles que eu também estava disponível para essa interação. Com isso eles confiavam em mim e seguiam adiante. Afinal, se é isso que se espera de uma interação conversacional, é assim que também deveria ser o ensino de línguas: baseado em interações conversacionais, baseado na confiança mútua” (NE033/2012, produzida a partir do contexto 2 em 27/11/2012).

Em 9 a pesquisadora escreve sobre suas impressões após o processo de entrevista com diversos aprendizes da turma. O primeiro ponto que ela destaca é a *disponibilidade* deles perante a situação vivenciada e ao uso da LE durante a conversa. Estar disponível ao uso de uma língua significa tentar interagir por meio dessa língua a partir das diversas situações que se desenrolam dentro da sala de aula, seja através da produção oral ou da própria indicação de compreensão por parte do aprendiz, respeitando seu período de silêncio. É interessante dizer que embora a disponibilidade seja uma característica comum ao grupo, cada um interage com a língua de forma distinta. Esta constatação feita pela pesquisadora reforça a ideia de que cada um tem sua percepção e relação com a língua, uma vez que teve experiências únicas a partir dela e, sendo assim, possui uma bilinguagem que também é só sua. Dessa forma, a confiança mútua proporciona ao aprendiz a segurança afetiva necessária para se arriscar no uso do inglês, mesmo que precise de ajuda para compreender o que está sendo comunicado em determinados momentos. É possível enxergar o desenvolvimento desta confiança durante a leitura dos documentos utilizados para análise: embora não sejam – e talvez justamente por não serem – *obrigados* a falar só o inglês dentro daquele ambiente, é notório o esforço dos aprendizes para utilizá-lo. Ao mesmo tempo, sempre que precisam

fazer uso do português na comunicação, eles são direcionados sobre como produzir aquele mesmo enunciado em inglês, sem qualquer tipo de punição ou repreensão. Novamente, tem-se o exemplo de como o tratamento do que se convencionou chamar de “erro” como uma etapa natural no processo de aprendizado de línguas pode beneficiar o desenvolvimento da agentividade do aprendiz na construção de seu conhecimento.

Exemplo 10: “Comentei com a Marina, no carro enquanto voltávamos para a UFJF, que parecia que as crianças estavam em meio a um salto agora. É como se elas tivessem “decolado” e “se jogado”. Muitas ainda estavam no processo de queda livre, mas outras [...] parecem ter a consciência de que têm asas e de que asas são feitas para ajudar a voar. De vez em quando essas crianças balançam as asas, retardam a queda livre, começam a se estabilizar, voltam a esquecer que têm asas, mergulham novamente. Mas tem ainda um terceiro grupo: que sabe que tem asas, que asas ajudam a voar, e batem freneticamente essas asas, de forma descompassada, sem ritmo, fazendo todo e qualquer esforço para não mergulharem em queda livre” (NE028/2012, produzida a partir do contexto 2 em 09/10/2012).

A partir do exemplo 10, pode-se perceber os diferentes momentos do processo de aprendizagem da LE pelos quais aprendizes inseridos no mesmo contexto estão passando. O trecho supracitado revela que, enquanto alguns deles ainda estão descobrindo que podem e devem utilizar o conhecimento disponível no ambiente para começar a produzir na língua-alvo, outros já se tornaram conscientes deste fato há um tempo e não demonstram qualquer receio de fazê-lo. Mais uma vez, a partir do exemplo registrado, é possível constatar que nem todos as crianças em uma sala de aula vão se desenvolver da mesma forma. Cada uma tem seu tempo de percepção. Uma vez que o desenvolvimento se dá de forma distinta, há que se pensar que a educação como um todo seja pensada de forma individualizada, a fim de respeitar e abraçar as peculiaridades de cada um.

5.4.3 A relação escola-projeto

Durante o período em que as intervenções ocorreram, foi possível notar uma mudança gradual na atitude da comunidade escolar como um todo em relação aos pesquisadores e à própria língua inglesa, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

Exemplo 11: “(durante essa troca de grupos, conversei com o Guilherme do nono ano, um que fez pinturas na parede da escola. Ele

me disse que gosta de inglês, mas acha as aulas chatas. Só conversei com eles em inglês. Os outros meninos eram de outras turmas. Tinha um do primeiro ano que estava fazendo papel de tradutor, e traduziu certo muitas coisas que perguntei pra eles. Um outro menino do oitavo ano se arriscou a responder a idade em inglês e acertou. Ficou orgulhoso e se gabando com os outros. Conversei por eles um longo tempo enquanto a Ana já havia começado com o segundo grupo. Eles não iam embora e eu não sabia mais o que fazer, se era ora de entrar e participar da aula ou se fazia mais perguntas para eles. Fiquei com medo de estragar o momento e eles acharem que eu estava “cortando” eles. Por fim disse que tinha que entrar e que depois a gente conversava mais e o menino pequeno traduziu mais uma vez. Na hora que estava entrando avistei mais alguns alunos que eu tinha acompanhado no ano anterior, mas achei melhor entrar” (NE037/2013, produzida a partir do contexto 2 em 22/03/2012).

Em 11, percebe-se que há uma interação espontânea com um grupo de aprendizes mais velhos que frequentavam aulas de inglês na escola, mas que não faziam parte do projeto. Embora nem todos conseguissem compreender tudo o que a pesquisadora dizia em inglês, havia um aprendiz que estava exercendo o papel de tradutor. Percebe-se que o grupo se arrisca a produzir durante as interações, e comemora quando consegue viabilizar a comunicação na LE, há uma preocupação da pesquisadora em não frustrar essa vontade de falar em inglês apresentada pelos meninos.

Exemplo 12: “Está sendo incrível como a postura da escola e alunos tem sido cada vez mais convidativa à nossa atuação lá dentro, nossas aulas tem sido ótimas e cada vez melhores, e agora parece que a escola como um todo está despertando para essa realidade – está sendo realmente um momento único, mágico e que não podemos deixar passar” (NE024/2012, produzida a partir do contexto 2 em 11/09/2012).

A descrição feita no exemplo 12 aponta para uma maior receptividade do projeto, tanto em relação aos aprendizes quanto em relação à escola como um todo. Parece que quase um ano após o início das intervenções, aquele ambiente criado pelos pesquisadores foi sendo reconhecido como legítimo e como parte da rotina naquele contexto.

Exemplo 13: “Quando cheguei, o mesmo menino maiorzinho estava na porta e me disse *“How are you?”*. Depois de 1 segundo de estado de choque e de querer chorar de emoção, eu respondi: *“I’m fine, thanks! And you?”* E ele responde: *“I’m fine too”*, ou balbuciou uma coisa parecida. Eu tentei carrega-lo o máximo que eu consegui até a sala para que as meninas pudessem ver aquele milagre. Quando eu entrei, disse: *“Look, he knows English!”* e disse *“Ask her what you asked me!”* apontando para a Ana, e ele disse *“How are you?”*, tadinho, obviamente a única coisa que ele sabia. Depois a Ana

começou a conversar com ele, em português mesmo, perguntou se ele gostava de inglês, de que ano ele era, se ele já aprendia e se ele não queria se juntar a nós quando voltássemos. Ele entendeu que era naquele momento e respondeu: “*Eu já acabei de fazer a atividade, se a professora Magali deixar...*” e nós explicamos que era só na terça-feira seguinte, e que lembraríamos de chamá-lo. Quando ele se foi, recebi três olhares que exageradamente questionavam: “Pelo amor de Deus, de onde você tirou esse menino???” rs]” (NE026/2012, produzida a partir do contexto 2 em 25/09/2012).

Já em 13, a pesquisadora demonstra espanto ao ser saudada por um aprendiz que não fazia parte do projeto em inglês, sem qualquer tipo de orientação por parte dela. O menino estava parado perto do local onde ela estava e cumprimentou-a utilizando a expressão *How are you today?* Ele foi direcionado à sala onde as intervenções estavam acontecendo e, ao ser questionado se gostaria de se juntar ao grupo, ele prontamente disse que sim.

Todos estes exemplos ressaltam o fato de que o projeto foi criando, ao longo do tempo, seu espaço simbólico dentro daquela instituição. É possível pensar que a produção dos aprendizes envolvidos tenha ultrapassado o momento das intervenções, como será discutido na próxima seção, e que a escola foi se interessando por esse desenvolvimento. É válido ressaltar, também, que o PIBID/Inglês começou a atuar na escola, abrangendo as turmas do 5º ao 9º anos em setembro de 2012, que coincide com as ocorrências registradas em 2 e 3. Qualquer que tenha sido o motivo, porém, parece possível afirmar que outros aprendizes e a própria escola demonstraram ter começado a reconhecer o uso do inglês como uma prática legítima dentro daquele ambiente e com aquelas pessoas específicas. Como se pode perceber nos relatos aqui apresentados, eles estavam mais do que dispostos a se arriscar nesta nova forma de interagir.

5.4.4 Produções extra-contexto escolar

As situações descritas abaixo ocorreram fora do momento de intervenção em que os alunos tinham contato direto com os pesquisadores.

Exemplo 14: “Quando encontrei-me com a B., na entrada da escola, em um sábado de manhã (28/09/2012) quando aconteceu o Dia da Família na escola. A B. estava muito bonitinha, toda arrumada e penteada. Logo que ele me viu, ela correu para mim dizendo: “Hello teacher!” e eu: “Hello, B! How beautiful you are! You are very pretty today!” e ela rapidamente: “Thank you!”” (NEextra/2012, produzida a partir do contexto 2 e referente aos dias 10 e 13/11/2012)

Exemplo 15: “A outra situação aconteceu na porta do supermercado Bahamas, em São Pedro. Eu estava acabando de guardar minhas compras no porta-malas do carro quando parou um carro ao lado de onde saíram três adultos e uma criança. Não prestei muita atenção em quem eram. Mas a criança – um menino – veio até mim e cutucou meu braço: “Hello teacher!” Era o F. Estava sem óculos. Eu continuei em inglês: “Hello, F! How are you? You are not wearing your glasses. Where are your glasses? (e gesticulei apontando para meus próprios olhos)”. E ele: “Hã? Ah! Meus óculos? Deixei em casa.” E eu: “really? My son wears glasses as well. Pedro. Come here! Come meet F. Come meet F, João.” Chamei meus filhos que vieram e falaram com F: “Hi buddy! Wassup?” “Hello”. E o F: “Hello! Hello!” Voltei para a conversa: “Are you going to shop here”. F: “Aqui? No Bahamas? É vou fazer compras com a minha mãe, meu tio e minha tia” apontando para os três adultos que estavam com ele e nos cercavam ouvindo toda a conversa. Então passei para português: “então tá. Vai lá fazer suas compras que tenho que ir agora”. A mãe dele deu um grito: “Nossa! Ela fala português!”. Achei muita graça nessa história. A mãe ficou surpresa com o fato de eu falar português!!! Ela deveria ter ficado surpresa com o fato de o filho estar entendendo inglês!!! Ainda penso que ela e os outros dois adultos não entenderam o que aconteceu. Só sei que F. entrou no mercado todo inchado de orgulho” (NEextra/2012, produzida a partir do context 2 e referente aos dias 10 e 13/11/2012)

Exemplo 16: “Então aconteceu uma coisa muito interessante: a professora Geralda, quem está sempre com a turma quando nós chegamos às 3ª feiras para buscá-los, relatou que muitas vezes os alunos “falam em inglês com ela”. Ela disse que eles chegam “falando coisas em inglês e ela não entende. Ela nem sabe se aquilo que eles falam é inglês mesmo!”. Achei incrível! Ela disse que costuma falar para eles que ela não sabe inglês e ouve coisas do tipo: “mas você é professora tia! E professora de matemática sabe inglês!” (NEextra/2012, produzida a partir do contexto 2 e referente aos dias 10 e 13/11/2012).

As ocorrências relatadas em 14 e 15 demonstram que, mesmo sem estar em uma situação de intervenção, os aprendizes têm a consciência de que, para se dirigirem à pesquisadora, precisam selecionar outro tipo de prática discursiva, que não as do português. Parecem, assim, ter desenvolvido a percepção não somente do *quando* usar o inglês, mas também do *com quem*. Em 15, o aprendiz está cercado pela família e mesmo assim faz o primeiro contato com a pesquisadora em inglês. No decorrer da interação, inclusive, não pede para que a conversa ocorra de outra forma. Já em 16, o depoimento da professora deixa transparecer que, apesar de estarem desenvolvendo esta consciência do *com quem* usar a língua, eles esperam que a professora de matemática consiga se comunicar com eles da mesma forma. Isso ocorre, talvez, pelo fato de ela ser professora e, de acordo com a concepção deles, a pessoa que detém o conhecimento,

independentemente de qual seja – uma visão possivelmente ligada à metáfora do tubo, discutida anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, busquei compreender, através da descrição e da análise das interações documentadas a partir de dois contextos escolares distintos, como se dá o processo de desenvolvimento da bilinguagem dos aprendizes de LE por meio do aprendizado incidental. Para tanto, foi preciso delimitar o entendimento do que considero como bilingüismo e bilinguagem, e o próprio conceito de indivíduo bilíngue, a fim de nortear as discussões aqui propostas. Neste processo, utilizei elementos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, a fim de interpretar e descrever o contexto sociolinguístico no qual estamos inseridos neste começo de século XXI, e de entender como as interações que protagonizamos em nosso cotidiano estão construindo novas paisagens linguísticas e espaços simbólicos ao nosso redor, refletindo o caráter multilíngue de nossa sociedade.

Outros conceitos importantes também foram abordados ao longo do texto. São eles: i) *linguação* e *translinguação*, uma vez que é de extrema importância o desenvolvimento da agentividade linguística dos falantes em virtude das demandas contemporâneas; ii) **aprendizado incidental**, por representar as expectativas de aprendizagem que ultrapassam o que é planejado para uma aula e ser uma importante ferramenta no desenvolvimento do aprendiz, na medida em que impulsiona não somente suas habilidades linguísticas, como também suas práticas de letramento e consciência contextual, devendo, portanto, ser fomentado pelo professor; e iii) **educação bilíngue**, por se configurar como um modelo de educação capaz de promover nos aprendizes a consciência e o respeito à multiculturalidade e ao multilinguismo a que estamos sendo expostos constantemente em nossas vidas.

Ademais, e talvez este tenha sido um dos aspectos mais recorrentes em todas as discussões feitas até aqui, tratei da importância de o *aprendiz* e o *aprendizado* estarem no centro do processo educacional. Tal mudança não somente desenvolve o protagonismo do aprendiz, que assume um papel ativo na construção de seu conhecimento, como também confere ao currículo e à própria escola muito mais sentido para aqueles que participam do processo educacional. Isso porque é a partir dos interesses dos aprendizes, do contexto no qual se inserem e das particularidades de cada sala de aula que a proposta pedagógica se desenvolve, e não o contrário. Em um mundo cada vez mais multifuncional, no qual o acesso aos mais diversos conteúdos se dá de

forma rápida e portátil, faz-se necessário que a escola se adapte e se alinhe ao perfil do aprendiz, pois, só assim, os conteúdos trabalhados em sala terão apelo e funcionalidade para a formação dos indivíduos que ali estão se construindo como cidadãos.

Dessa maneira, tendo em vista que as crianças aprendem muito de forma incidental, e que através das interações não planejadas com outros aprendizes, com o contexto e com o próprio professor, elas desenvolvem sua bilinguagem, alinho-me a Kumaravadevelu (2012) ao suscitar as seguintes questões a serem refletidas pelos docentes enquanto preparam suas aulas: i) como eu, enquanto professor, estou recebendo e trabalhando com os diferentes *backgrounds* linguísticos e culturais que existem na minha sala de aula?; ii) como estou preparado para lidar com as diferentes práticas discursivas que a todo momento são utilizadas pelos aprendizes com os quais me relaciono diretamente?; iii) o que posso fazer, enquanto educador, para construir espaços dentro da minha sala que fomentem o respeito às práticas discursivas do outro e a tolerância às diferentes formas de *(trans)linguar* que coexistem dentro daquele ambiente?; iv) como é possível adaptar a exigência de adoção de um método específico às necessidades da turma com a qual estou trabalhando?; e v) consigo enxergar o processo de desenvolvimento linguístico dos meus alunos como uma construção dinâmica e contínua ou ainda atribuo noções de certo/errado?

Por fim, pode-se dizer que esta pesquisa abre espaço para futuros estudos na área de Linguística Aplicada e Pedagogia, na medida em que a análise realizada traz exemplos bem-sucedidos de aprendizado de línguas estrangeiras dentro de contextos escolares, a partir de uma abordagem diferenciada, cujo foco está no desenvolvimento da bilinguagem dos aprendizes e que proporciona oportunidades de aprendizado incidental em maior escala. A respeito disso, é preciso pensar, ainda, que o aprendizado incidental promove o desenvolvimento da bilinguagem desses aprendizes, que ao incorporarem ao seu repertório discursivo determinadas práticas com o objetivo de interagir dentro de seu universo interacional, vão se tornando capazes de selecionar o que usar em cada contexto, e começam, então, a *translinguar* a partir das demandas que vão surgindo. Mais do que isso, este tipo de aprendizado, ao ir além daquilo do que é planejado para uma aula, permite o contato com diferentes práticas discursivas disponibilizadas a partir de diferentes suportes, construindo maneiras e formas de aprender distintas, o que também influencia no desenvolvimento das práticas de letramento.

Referências:

- BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipótese. *In: Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- BISSON, M. J.; HEUVEN, W. J. B. van; CONKLIN, K.; TUNNEY, R. J. **Incidental Acquisition of foreign language vocabulary through brief multi-modal exposure**. (Ed) Krish Sathian, Emory University – United States of America – 2013.
- BOUDANON, S. Critical Review of Yoshii M. L1 and L2 Glosses: Their effects on Incidental Vocabulary Learning. *In: Language Learning and Technology*, v. 10, n. 3, 2006, pp. 85-101.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, MEC, 1999.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMBRIDGE ENGLISH. **Literacy in primary CLIL: supporting teacher in primary CLIL contexts**. Webinar, 2015.
- CAMPBELL, Colin; KRYSZESKA, Hanna. **Learner-based Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. **Bloomsbury Review of Applied Linguistics & Communication**, 2010.
- CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- DAVIES, A. The Native Speaker: Myth and Reality. **Multilingual Matters**, 2003.
- DE GRANDE, P. B.. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *In: Eletras*, v. 23, n. 23, pp. 11-27, dez. 2011.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: _____*. **O Planejamento da Pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 15 - 41.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FUKUTA, J. Potential methodological Biases in Research on Learning without awareness. *In: Forum Section of Applied Linguistics*, Oxford University Press, 2015.
- GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective**. Wiley-blackwell Publishing, 2009.
- GRIM-FEINBERG, K. Understanding the Community through play: Incidental Learning in a Peruvian Agricultural Community. *In: Anthropology of Children and*

Youth Interest Group Conference, **Anais...** California State University at Long Beach, março de 2015.

HAMRICK, P. Declarative and procedural memory abilities as individual differences in incidental language learning. *In: Elsevier Journal of psychology and education*, v. 41, 2015.

HELLER, Monica (org.). *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave Macmillan, New York, 2007.

HIGGINS, C. **English as a local language**: Post-colonial identities and multilingual practices. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

HOLLIDAY, A. English as a lingua franca, “Non-native speakers” and cosmopolitan realities. *In: SHARIFIAN, F. (Ed.). English as an international language: perspectives and pedagogical issues*, Bristol, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2009.

ILLERIS, K (Org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **How we learn**: learning and non-learning in school and beyond. London/New York: Routledge.

JUFFERMANS, K. **Local Linguaging**: Literacy Products and Practices in Gambian Society. Tese (Department of Culture Studies & Babylon Centre). School of Humanities, Tilburg University, 2010.

KERKA, S. Incidental Learning: Trends and Issues alert. **ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational education**, Columbus, n. 18, 2000.

KÖSTER, M.A.; PRESCOTT, J.; KÖSTER, E.P. Incidental Learning and memory for three basic tastes in food. **Chemi Senses**, v. 29, pp. 441-453, 2004.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. Companhia das Letras, 2002.

KUBOTA, R., & A. LIN (Eds.). **Race, culture, and identities in second language education**. New York: Routledge, 2009.

KUMARAVEDIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Ed. Parábola, 2006.

_____. **Cultural globalization and language education**. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.

_____. Individual Identity, Cultural globalization and Teaching English as an International Language – the case for na epistemic break. *In: Identity and Globalization*, 2012.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. *In: Ortony (Ed.)*, pp. 202-251, 1993.

LAMBERT, C. Tasks versus exercises. *In: TESOL Encyclopedia of Language Teaching*, 2015.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, pp. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

LIN, A. (Ed.). *Problematizing identity*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. **How Languages are learned**. Oxford University Press, 2011.

LIMA, D. C. de (Org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

LOMBARDI, R. S. **A produção oral sob a perspectiva dos gêneros textuais e do letramento no livro didático de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

LYSTER, R.; MORI, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 28, pp. 269–300, 2006.

MACWHINNEY, B. A unified model of language acquisition. *In*: KROLL, J. F. & DE GROOT, A.M.B. **Handbook of Bilingualism – Psycholinguistics Approach**. Oxford University Press, 2005.

MAHMOODI, M. H & TAHERHANI, R. The effect of collaborative Peer – and Teacher – scaffolding on Iranian EFL Learners’ Intentional and Incidental Grammar Learning. *In*: **International Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, pp. 20-27, 2015.

MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. Desinventing and (Re)constructing Languages. **Critical inquiry in language studies: an international journal**, 2(3), pp. 137-156, 2005.

MALEY, A. (2009). *ELF: a teacher’s perspective*. **Language and Intercultural Communication**, 9(3), 187–200.

MALINOVSKI, D. **Acting on Linguistic Landscape**. Seminário disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=211sWIN4kPY&feature=youtu.be>>. Acesso em: 30 out. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. UFPE/CNPq, 2002.

MEHISTO, P.; MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. **Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education**. Oxford, Inglaterra, Reino Unido: Macmillan Education, 2008.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MILLS, Kathy, A.; COMBER, Barbara. Space, Place and Power: the spatial turn in literacy research. *In*: **International Handbook of Research in Children’s Literacy, Learning and Culture**. Wiley-Blackwell Publishing Inc., London, pp. 412-423.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In: Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. *In: Crátilo - Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, UNIPAM, 2012.

MYERS-SCOTTON, C. **Multiple voices**: an introduction to bilingualism. Oxford: Blackwell, 2006.

O'ROURKE, B.; PUJOLAR, J & RAMALLO, F. New Speakers of Minority Languages: the challenging opportunity. *In: International Journal of the sociology of language*, 2014.

PAIVA, V. L. de M. de O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. *In: MAKONI, S. & Pennycook, A. (Eds.). Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

RAJAGOPALAN, K. The English Language, Globalization and Latin America: Possible Lessons from the 'outer circle'. *In: Contending with Globalization in World Englishes*, Bristol: Multilingual Matters, 2010.

ROBINSON, P. Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on incidental second language learning: a replication and extension of Reber, Walkenfield and Hernstadt (1991). *In: Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2002, pp. 211 – 266.

_____. Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced and instructed conditions. *In: SSLA*, v. 19, pp. 223 – 247, 1997.

_____. Learning Simple and Complex Second Language Rules under implicit, incidental, Rule Search, and Instructed Conditions. *In: SSLA*, v. 18, pp. 27-67, 1996.

SÁ-SILVA *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, pp. 1-15, jul. 2009.

SALGADO, A. C. P. **Medidas de bilinguagem**: uma proposta. PUC-Rio, Tese de Doutorado em Letras, Rio de Janeiro, 2008.

SALGADO, A. C. P. & DIAS, F. H. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *In: Revista Signo*, v. 35, 2010.

SCHÜLKE, S. **The native speaker ideal in EFL Classroom**: Developing a language teaching philosophy, 2013.

SHOHAMY, E. **Language Policy**: Hidden agendas and new approaches. Routledge, 2006.

SILVA, K. A. & ARAGÃO, R. C. (Org). **Conversas Com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984. 256p.

STROUD, C. & HEUGH, K. Language in education. *In: Sociolinguistics*, Cambridge University Press, 2011, pp. 413 – 429.

VAN LIER, Leo. From Input to affordance: Social-interactive Learning from an ecological perspective. *In: Sociocultural Theory and Secon Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VAZQUEZ, A. C. S.; RUAS, R. L; CERVO, C. & HUTZ, C. S. An ‘adventure’ of MBA students in Europe: How volcanic ash produced na incidental learning experience. *In: Academic Journals*, v. 9, n. 4, pp. 118-129, 2014.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v, 29, n.6, 2006.

VYGOTSKY, L. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press.

WOLFF, D. Approaching CLIL. *In: Project D3 CLIL matrix*. The CLIL Quality Matrix, 2005.

APÊNDICE A
Categorias de análise e números das interações

| Quadro com resumo das categorias de análise e números das interações analisadas dentro de cada uma dessas categorias | | | |
|---|--|--|---|
| Item 5.1 | 5.1.1 Interações do tipo <i>scaffolding</i> | 5.1.2 Interações do tipo diretivas | 5.1.3 Interações do tipo propositivas |
| Interações do tipo aprendiz-aprendiz | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 1 – Interação 2 – Interação 3 – Interação 4 | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 5 – Interação 6 | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 7 – Interação 8 – Interação 9 – Interação 10 |
| Item 5.2 | 5.2.1 Interações de ressignificação | 5.2.2 Interações associativas | |
| Interações do tipo aprendiz-contexto | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 11 – Interação 12 – Interação 13 – Interação 14 – Interação 15 – Interação 16 | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 17 – Interação 18 – Interação 19 | |
| Item 5.3 | 5.3.1 Desenvolvimento de consciência contextual | 5.3.2 Desenvolvimento de consciência linguística | 5.3.3: Desenvolvimento de autonomia |
| | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 20 | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 21 – Interação 22 – Interação 23 – Interação 24 – Interação 25 | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 26 – Interação 27 – Interação 28 |
| | 5.3.4 A possível influência de elementos externos | 5.3.5 O caso do aprendiz Y | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 29 | <ul style="list-style-type: none"> – Interação 30 – Interação 31 – Interação 32 – Interação 33 – Interação 34 – Interação 35 – Interação 36 – Interação 37 – Interação 38 – Interação 39 | |
| Interações do tipo aprendiz-professor | | | |

APÊNDICE B
Resumo dos exemplos analisados na seção 5.4

| Quadro com resumo dos exemplos analisados nas subseções da seção 5.4 - Outras ocorrências, referente ao contexto 2 | |
|---|--|
| Nome da subseção | Exemplos analisados |
| 5.4.1 A questão do letramento | <ul style="list-style-type: none"> – Exemplo 1 – Exemplo 2 – Exemplo 3 – Exemplo 4 – Exemplo 5 |
| 5.4.2 A impressão dos pesquisadores | <ul style="list-style-type: none"> – Exemplo 6 – Exemplo 7 – Exemplo 8 – Exemplo 9 – Exemplo 10 |
| 5.4.3 A relação escola-projeto | <ul style="list-style-type: none"> – Exemplo 11 – Exemplo 12 – Exemplo 13 |
| 5.4.4 Produção extra contexto escolar | <ul style="list-style-type: none"> – Exemplo 14 – Exemplo 15 – Exemplo 16 |

ANEXO A
Interações em sequência nos contextos 1 e 2

Contexto 1 de pesquisa: Instituição particular de ensino de línguas estrangeiras localizada na região central da cidade de Juiz de Fora/MG pesquisada entre os anos de 2009 e 2010.

Contexto 2 de pesquisa: Escola da rede municipal de ensino localizada na periferia da cidade de Juiz de Fora/MG pesquisada entre os anos de 2011 e 2013.

| Interações em sequência | | |
|-------------------------|--|--|
| Interação | Conteúdo | NE correspondente |
| Interação 1 | O E. ficou me traduzindo o que falava para quem não entendia, como para a M., que ficou olhando a gente brincar de telefone sem fio. Eu perguntei a ela: <i>Did you finish your exercise?</i> , ela não entendeu, aí o E.: <i>Tá perguntando se você já acabou seu exercício.</i> Ela fez que não com a cabeça e voltou para o grupo dela. | NE38/2013, produzida a partir do contexto 2 em 05/04/2013 |
| Interação 2 | <i>P: What's your name?</i> R: R. P: R, don't forget to put your name here, ok? R assente com a cabeça. <i>[Talvez pela ausência de produção oral por parte de R, outro aprendiz (A) se intromete na interação]⁹⁰</i> A: Põe seu nome! R: Eu sei! | NE 17/2012, produzida a partir do contexto 2 em 15/05/2012 |
| Interação 3 | K. vai até a carteira de E e diz: Deixa eu te ensinar! | NE 18/2012, produzida a partir do contexto 2 em 22/05/2012 |
| Interação 4 | Em uma das intervenções preparadas pelos pesquisadores, os alunos estavam trabalhando partes da planta. Após o fim da | Observação minha, disponível no vídeo 2 – 004/2012, gravado no |

⁹⁰Acréscimo meu

| | | |
|---------------------|---|--|
| | atividade, a pesquisadora responsável pela intervenção do dia estava corrigindo as <i>worksheets</i> entregue aos alunos enquanto os que haviam acabado aguardavam a sua vez e brincavam e conversavam entre si. Nesse momento, a câmera registra dois aprendizes se afastando do grupo, sentam em um canto da sala e, sem que ninguém percebesse, pegam alguns <i>flashcards</i> com o nome das partes das plantas escrito por extenso e vão lendo aquelas palavras sozinhos, sem o auxílio e ou intervenção de nenhum bolsista. | contexto 2 dia 17/05/2012 |
| Interação 5 | Camilla pede para que L e F parassem de ficar se apertando e pegando um no braço do outro. A disse: <i>Stop! Stop!</i> Após ter ouvido Camilla chamar a atenção dos meninos | NE020/2012, produzida a partir do contexto 2 em 05/06/2012 |
| Interação 6 | Y. chega perto do P. dizendo: <i>Finish! Finish!</i> – balançando a mão, como quem diz que é pra acabar | NE 18/2012, produzida a partir do contexto 2 em 22/05/2012 |
| Interação 7 | Estava acontecendo cooking class, e um menino disse para o outro exatamente assim: <i>Hey, you, wash your hands and put on your toquinha!</i> | NE012/2009, produzida a partir do contexto 1 em 13/04/2009 |
| Interação 8 | R diz: <i>Droga, eu cortei o meu dedo</i> e a Teacher Aline pede a ele: <i>Hey, don't say that!</i> , se referindo a ele ter dito a palavra 'droga'. O aluno Álvaro corrige e diz: <i>Don't say like this, say: Shit, I cut my finger</i> | NE08/2009, produzida a partir do contexto 1 em 03/05/2009. |
| Interação 9 | Ana chegou perto e um menino grita: <i>bruxa é foda!</i> E o R, sozinho, fala: <i>não, é witch!</i> (com a pronúncia certinha). Achei curioso e engraçado também. | NE19/2012, produzida a partir do contexto 2 em 01/06/2009 |
| Interação 10 | A certa altura da história, o C deu a ideia de fazer os personagens irem jogar bola. O J, então, tentou passar a sugestão do amigo para o inglês: <i>Let's game soccer.</i> A Aline | NE20, produzida a partir do contexto 1 em 20/05/2009 |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | então ajudou: <i>It's not game, it's let's play soccer!</i> | |
| Interação 11 | Finalmente, ela fez a leitura de um pequeno e muito simples livrinho, que conta a história de um macaquinho que rouba o almoço de uma menina. G. fez a seguinte piada: <i>Teacher, a menina se food</i> . Ela olhou pra ele com uma cara repreendedora e liberou a turma. | NE024/2009, produzida a partir do contexto 1 em 20/05/2009 |
| Interação 12 | Aconteceu algo engraçado: o E. no circle time ficava se levantando e eu disse: <i>E, please, sit down</i> e o YL respondeu: <i>É, E. Sit Down!</i> . E alguns alunos começaram a dizer: <i>sit down. Sit down. Sidau. Cidão</i> . E aí um deles disse: <i>Cidão não. Cidão é o nome de...</i> (Eu não me lembro quem era o Cidão que eles citaram na hora) | NE32/2012, produzida a partir do contexto 2 em 20/11/2012 |
| Interação 13 | A professora foi escrevendo os números de 1 a 20 no quadro e pedindo a eles que fossem lendo para ela. A aluna MC diz: <i>Teacher, me coloca aí no 14 porque eu sou fortin</i> | NE01/2011, produzida a partir do contexto 1 em 07/04/2011 |
| Interação 14 | Após escrever o número 20 a professora escreve somente as próximas dezenas no quadro e vai perguntando: <i>Tem plus Tem? Twenty plus Tem?</i> E assim sucessivamente até chegar ao número 100. Nessa hora, o aluno B grita: <i>One Hungry!</i> , passando a mão na barriga fazendo todos os coleguinhas rirem da brincadeira | NE01/2011, produzida a partir do contexto 1 em 07/04/2011 |
| Interação 15 | Na de <i>I can taste my food</i> , a D. pôs a mão na barriga e disse <i>Hungry</i> . Achei muito legal ela fazer essa associação | NE032/2012, produzida a partir do contexto 2 em 20/11/2012 |
| Interação 16 | Após a revisão no quadro, eles cantam a música <i>Counting by Tens</i> novamente. Estavam fazendo mais uma <i>worksheet</i> | NE002/2011, produzida a partir do contexto 1 em 12/04/2011 |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | relacionada com os números em dezenas e centenas quando o aluno B diz para a turma: <i>Me hungry, me hungry</i> | |
| Interação 17 | Ela disse no ouvido de um: <i>Head, shoulders, knees and toes</i> , e no final chegou cantado: <i>Head, shoulders, knees and toes, knees and toes!</i> Rimos e achamos muito legal | NE33/2012, produzida a partir do contexto 2 em 27/11/2012 |
| Interação 18 | YL começou a cantar alguma música no inglês dele, mas com algumas palavras em inglês mesmo, como as cores <i>yellow</i> . A Marina chama a Roberta pra filmar lá perto dele, mas acaba mostrando só o finalzinho. Embora não cante tudo corretamente, ele vai desenvolvendo a oralidade bem como a pronúncia de algumas palavras | NE17/2012, produzida a partir do contexto 2 em 15/05/2012 |
| Interação 19 | A Ana está falando com os alunos sobre os feijões que foram plantados e pede que Alexandre conte quantos alunos estão presentes aquele dia, para distribuir a atividade. Ela, então, se vira para guardar as sementes que mostrava à turma e Alexandre começa a contar. Voluntariamente, toda a turma começa a contar junto com ele. Conseguem ir acompanhando até o número 12 (twelve) e, após esse ponto, é possível notar que alguns vão repetindo após Alexandre dizer o número. Quando o pesquisador chega no 20 (twenty), as crianças começam a associar os outros números sozinhas: twenty-one, twenty-two... E assim por diante. | Observação minha feita a partir do vídeo 004/2012, gravado em 22/05/2012 |
| Interação 20 | D., sentada ao meu lado, disse que eu poderia viajar para o Japão, porque eu sei falar outra língua. Eu disse que ela também falava. Ela falou: 'É, eu sei umas coisas, eu | NE014/2012, produzida a partir do contexto 2 em 17/04/2012 |

| | | |
|---------------------|---|---|
| | <p>sei contar em japonês: one, two, three...'. Marina: 'But this is English!'. D.: 'Isso é English?' – e passou a mão no rosto como quem está confusa. Marina: 'Yes, this is English!' – e sorri. D.: 'Ah, mas eu sei contar em japonês: [inint.]' – e contou lá, parecendo japonês</p> | |
| Interação 21 | <p>Sempre que os meninos chegam mais cedo o teacher Felipe dá-lhes um joguinho de quebra-cabeças de peças enormes para entretê-los até a hora da aula, com desenhos da Disney e do Bob Esponja. Foi interessante um momento em que, apontando para a água-viva, Felipe disse: 'This is the jellyfish', e T. replicou: 'Não, esse não é o fish não, é a água viva!!!</p> | <p>NE009/2009, produzida a partir do contexto 1 em 07/04/2009</p> |
| Interação 22 | <p>Um menino acompanhou boquiaberto boa parte da história, e a professora perguntou-lhe se havia algo errado. Em um momento, ela chegou a uma parte da narrativa que dizia: 'he didn't get married. He is...' e um menino completou: 'gay!'. Não consegui não rir, embora poucos tenham escutado e a professora tenha fingido não ouvir</p> | <p>NE018/2009, produzida a partir do contexto 1 em 12/05/2009</p> |
| Interação 23 | <p>Um menino novo, não sei o nome, mas que estava sentado perto da mesa do professor e ao lado de TV, disse para mim: 'Good morning'</p> | <p>NE035/2013, produzida a partir do contexto 2 em 08/03/2013</p> |
| Interação 24 | <p>Quando entramos, os alunos estavam quietos e sentados, apenas nos receberam com saudações de 'hello!' e 'Êee!!'. Apresentei o teacher Tiago, alguns ficaram dizendo 'teacho', como se fizessem diferenciação de gênero</p> | <p>NE030/2012, produzida a partir do contexto 2 em 06/11/2012</p> |
| Interação 25 | <p>Na segunda turma, não me lembro qual menina, perguntou-me: 'Por que você só fala</p> | <p>NE015/2012, produzida a partir do contexto 2 em</p> |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | em inglês com a gente?’. Eu respondi: ‘Because this is an English class’. E ela: ‘Mas eu não tô entendendo nada!’. Eu: ‘Of course you do. You do understand me’. E então ouvi F. dizer: ‘I entendo!’ | 24/04/2012 |
| Interação 26 | Ana fica dizendo: ‘That’s a tree’ quando eles acertam, mas algumas vezes eles apontam outra coisa, e ela diz: ‘That’s a flower’. D., em frente à Ana, aponta para o casaco desta e diz: ‘This is black’. Ana: ‘This is black...’. D., apontando para o escrinho do casaco: ‘This is white’. Ana: ‘This is White... How did you know that this is black and this is white?’ | NE 016/2012, produzida a partir do context 2 em 08/05/2016 |
| Interação 27 | F. perguntou como dizer uma palavra e depois soltou, de onde estava, o seguinte pedido: ‘teacher, soletrates me!’. Ela o corrigiu e soletrou a palavra | NE023/2009, produzida a partir do contexto 1 em 20/05/2009 |
| Interação 28 | Me pareceu que os alunos não chegaram muito animados para a aula de hoje. A teacher começou corrigindo as worksheets que faltavam, e o F. se esforçou para falar em inglês comigo: ‘Write observation students...’ | NE025/2009, produzida a partir do contexto 1 em 20/05/2009 |
| Interação 29 | P. me pergunta se eu acho Alexandre bonito (acho que falou beautiful). Eu: ‘who is Alexandre?’ (pensei que ele estava falando de um aluno já que não falou teacher nem tio, e eu só sabia o nome de alguns). P.: ‘o tio’ (e me mostrou o Alexandre). Eu: ‘Yes, I do’. P.: ‘Infinity?’. Eu: ‘Infinity?’. Pedro: ‘Infinity beautiful’. Eu: ‘Yes, beautiful’ | NE019/2012, produzida a partir do contexto 2 em 29/05/2012 |
| Interação 30 | Mas preciso registrar aqui a ‘conversa em inglês’ que tive com o Y. A Camila filmou. Está incrível! Foi difícil pra mim pois eu tinha que buscar assunto, qualquer assunto, | NE014/2012, produzida a partir do contexto 2 em 17/04/2012 |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | falar em inglês com seriedade e não podia rir | |
| Interação 31 | Logo que começamos, o Y. veio até mim novamente para conversarmos em inglês. Ele fala e espera que eu compreenda. Eu falo com ele. Faço perguntas desconexas. Falo sobre futebol, etc., mas sempre com ar de seriedade. Percebo que ele fica muito satisfeito | NE015/2012, produzida a partir do contexto 2 em 24/04/2012 |
| Interação 32 | Y. simula falar inglês com a Ana. Y: [no seu inglês] Ana: I really don't know... I really don't know, ah Y... I have to think about it, but I think that as today is very cold, you see... R. interrompe dizendo que algo que dá a entender que o Yuri não falou nada, só inventou. Ana, para R.: Didn't you understand what he was saying? Ana, para Y.: What did you say? Y., repetindo: What did you say? Ana: But what were you saying? What's the... point. What's the matter? Y.: [responde em seu inglês] Ana: Yeah, you try... Ok? Very good! | NE016/2012, produzida a partir do contexto 2 em 08/05/2012 |
| Interação 33 | Y. começou a falar comigo fingindo que estava falando em inglês | NE017/2012, produzida a partir do contexto 2 em 15/05/2012 |
| Interação 34 | Y. fala o inglês dele SOZINHO | NE018/2012, produzida a partir do contexto 2 em 22/05/2012 |
| Interação 35 | Y. conversa no inglês dele com Ana. Ana pergunta a idade de Y., ele começa a desviar da conversa. R. entende, se aproxima, e diz que 'Eu tenho 11 anos'. Y. entende e faz com os dedos. Ana o ajuda: 'I'm eight'. Say. 'I'm eight'. | NE019/2012, produzida a partir do contexto 2 em 29/05/2012 |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | Y.: I'm eight. – embolado | |
| Interação 36 | Y. conversou por bastante tempo com a Ana, e como ela viu que ele estava bem receptivo (não estava escondendo o rosto como geralmente ele faz) ensinou para ele várias coisas e ele foi repetindo quase perfeitamente. É incrível a capacidade dele de reconhecer a fonética da língua | NE020/2012, produzida a partir do contexto 2 em 05/06/2012 |
| Interação 37 | Alexandre para Y.: - Are you fine? Y.: - /twi/ (balançando a cabeça que sim). Alexandre começa a conversar com Y., embora ele estivesse usando seu 'inglês peculiar' | NE021/2012, produzida a partir do contexto 2 em 19/06/2012 |
| Interação 38 | Y. começa a falar seu 'inglês' com Marina que continua a conversa (Percebam o gestual, a prosódia das falas criadas por ele. Algo está se passando na cabeça dele e ele sabe que para ele não é desconexo o que ele está falando. Ex: /Til knowng/, se referindo a algo que 'Até aconteceria'). Ele começou a falar com a Marina sobre um jogo que ele tem em casa. Ele comenta todo feliz que sempre ganha no jogo de corrida do pai dele | NE021/2012, produzida a partir do contexto 2 em 19/06/2012 |
| Interação 39 | Eu lembro que você teve que se esforçar bastante para ela falar de novo. O Y. também estava nesse grupo, e lembro que, quando a teacher Marina pediu para que ele tentasse ler em voz alta a sentença, ele começou a falar daquele jeito dele, tendo certeza que estava falando corretamente o inglês | NE038/2013, produzida a partir do contexto 2 em 05/04/2013 |

ANEXO B
Exemplos em sequência nos contextos 1 e 2

Contexto 1 de pesquisa: Instituição particular de ensino de línguas estrangeiras localizada na região central da cidade de Juiz de Fora/MG entre os anos de 2009 e 2010.

Contexto 2 de pesquisa: Escola da rede municipal de ensino localizada na periferia da cidade de Juiz de Fora/MG entre os anos de 2011 e 2013.

| Exemplos em sequência | | |
|-----------------------|--|--|
| Exemplo | Conteúdo | NE correspondente |
| Exemplo 1 | Quando a Valéria chegou, todos já estavam prontos. Ela cumprimentou os alunos e anunciou que na aula de hoje eles fariam <i>chocolate cookies</i> para as mães. O G. se levantou para jogar um papel na lixeira. Como a A. estava de pé atrapalhando a passagem ele disse: <i>Excuse me!</i> . Achei isso interessante, pois é difícil ver os alunos falando em inglês espontaneamente | NE017/2009, produzida a partir do contexto 1 em 06/05/2009 |
| Exemplo 2 | A professora perguntou a cada um como estava naquele dia, e, quando uma aluna respondeu “so so”, perguntou o porquê. Fiquei espantado com a disciplina da menina naquela hora, pois ela perguntou exatamente assim: “How can I say ‘meu avô morreu ontem’ in English?”. A professora ensinou-lhe e aproveitou para ensinar o que se diz nessas situações (I’m sorry) | NE015/2009, produzida a partir do contexto 1 em 28/04/2009 |
| Exemplo 3 | R e L discutiram. Marina: Hey! What’s happening here? L: Ah, tia! Ele pisou na minha mão! R: Mas foi sem querer, tia! Marina: Ok. So, Ronaldo say to Lavínia ‘I’m sorry.’ R fez que sim com a cabeça, acho que não entendeu. Marina: Say ‘I’m sorry.’ | NE014/2012, produzida a partir do contexto 2 em 17/04/2012 |

| | | |
|------------------|--|---|
| | <p>Ele balançou a cabeça de novo. E: Ow, é procê pedir desculpa! Fala 'I'm sorry!' R para L: I'm sorry. L: Desculpado. Marina: Say 'It's ok.' L: It's ok.</p> | |
| Exemplo 4 | <p>Em algum momento da aula, Lavinia foi levar o palito do pirulito para jogar fora. Aí peguei ele dela e como eu ia ajudar a ela jogando fora, ensinei-a dizer Thank you. E nesse momento da aula, aponte um lápis para ela e quando dei na mão dela, ela disse: - thank you!</p> | <p>NE017/2012, produzida a partir do contexto 2 em 15/05/2012</p> |
| Exemplo 5 | <p>Na hora de despedir, comecei a cantar a música com o Yuri Lopes, mas deixei que ele completasse a expressão "What a wonderful world". Lembro de ter dito "what...", e ele completou com "wonderful" tentando pronunciar a próxima palavra. Ao sair da sala, lembro de ter acenado para Brenda e ter dito "Hi". Foi aí que ela me corrigiu e disse: "Não tia, é bye bye, você tá indo embora"! Disse que ela estava certa e tive muita vontade de abraçá-la!</p> | <p>NE40/2013, produzida a partir do contexto 2 em 19/04/2013</p> |
| Exemplo 6 | <p>Fomos conversando, e em um momento começaram a falar em português (eu nem percebi. Continuei falando em inglês e eles em português, até que a teacher Valéria apareceu na janela e mandou-nos conversar só em inglês). O que eu achei muitíssimo interessante é que eles realmente usam o inglês para se <u>expressar</u>. Falaram em inglês em tom de gracinha e em tom sério, usando a língua de forma natural. Poucas vezes percebi que eles pensaram antes de responder – em verdade, às vezes se</p> | <p>NE033/2009, produzida a partir do contexto 1 em 04/06/2009</p> |

| | | |
|------------------|---|--|
| | intrometiam nas perguntas que eu fazia aos outros usando mesmo o inglês! Enfim, fiquei muito satisfeito | |
| Exemplo 7 | Estão num processo de repetir muito. Sinto que os alunos estão num processo em que eles tentam repetir tudo que falamos, chega a ser engraçado porque sempre ouço um ou outro falando umas coisas do nada em inglês, são coisas que eles ouvem e simplesmente tentam usar em algum momento (pensei no texto, nas CLUES, na disponibilidade) e chega uma hora em que eles acabam acertando o momento e isso é demais, quando eles conseguem encontrar o momento de usar nós ficamos maravilhados e é muito satisfatório | NE019/2012, produzida a partir do contexto 2 em 29/05/2012 |
| Exemplo 8 | Eu tenho a impressão geral que a língua ali é o de menos pra eles. Eles pouco se importam em que língua eles aprendem, eles querem mesmo é saber o que tem que fazer, que atividade vamos fazer, que material vamos usar, o que eles irão aprender...a língua pra eles é apenas um modo diferente de fazer o que eles já sabem, que é aprender. Alguns alunos são resistentes e insistem na velha frase: Não to entendendo nada que você está dizendo! Mas quando eles estão imersos na atividade, eles parecem ignorar que a Ana só fala em Inglês com eles e tentam entender o que se passa. Acho incrível essa capacidade deles de se distanciarem de qualquer tentativa de compreensão gramatical, lexical ou qualquer que seja a tentativa de compreensão feita por adultos. Essas crianças se interessam no que | NE020/2012, produzida a partir do contexto 2 em 05/06/2012 |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| | <p>acontece, no momento, na diversão, seja ela dada em Inglês ou Português. Tenho a impressão de que se amanhã chegarmos ali ensinando palavras em Alemão dizendo ser inglês eles aceitam e irão repetir e participar independente de qualquer coisa</p> | |
| <p>Exemplo 9</p> | <p>Cada criança interage ao seu modo. Algumas são mais tímidas, outras mais engraçadas, outras mais engajadas, outras mais retraídas. Mas todas, TODAS estão muito disponíveis. Elas poderiam ter ficado com medo/vergonha da câmera. Poderiam ter se recusado a falar. Poderiam ter se recusado a participar. Mas nada disso aconteceu. Todas as crianças se mostraram (estou procurando uma palavra.....mas acho que a palavra é mesmo DISPONÍVEL). Todas de fato participaram da interação comunicativa sem medo de enfrentarem a língua inglesa. Quando não entendiam alguma coisa, expressavam esse não-entender com o olhar, com um sorriso, com uma pergunta (“quê isso?” ou “é pra pegar um livro?” como quando eu perguntei ao E. “do you like books?”) e me davam a chance de oferecer-lhes alternativas para construirmos o sentido do que conversávamos. Eu, de minha parte, sabia que não queria intimidá-los, nem puni-los, nem cravejá-los de perguntas como se os estivesse testando ou testando suas memórias. Conversávamos! Procurei mostrar a eles que eu também estava disponível para essa interação. Com isso eles confiavam em mim e seguiam adiante. Afinal, se é isso que se espera de uma</p> | <p>NE033/2012, produzida a partir do contexto 2 em 27/11/2012</p> |

| | | |
|-------------------|---|---|
| | <p>interação conversacional, é assim que também deveria ser o ensino de línguas: baseado em interações conversacionais, baseado na confiança mútua</p> | |
| Exemplo 10 | <p>Comentei com a Marina, no carro enquanto voltávamos para a UFJF, que parecia que as crianças estavam em meio a um salto agora. É como se elas tivessem “decolado” e “se jogado”. Muitas ainda estavam no processo de queda livre, mas outras [...] parecem ter a consciência de que têm asas e de que asas são feitas para ajudar a voar. De vez em quando essas crianças balançam as asas, retardam a queda livre, começam a se estabilizar, voltam a esquecer que têm asas, mergulham novamente. Mas tem ainda um terceiro grupo: que sabe que tem asas, que asas ajudam a voar, e batem freneticamente essas asas, de forma descompassada, sem ritmo, fazendo todo e qualquer esforço para não mergulharem em queda livre</p> | <p>NE028/2012, produzida a partir do contexto 2 em 09/10/2012</p> |
| Exemplo 11 | <p>(durante essa troca de grupos, conversei com o Guilherme do nono ano, um que fez pinturas na parede da escola. Ele me disse que gosta de inglês, mas acha as aulas chatas. Só conversei com eles em inglês. Os outros meninos eram de outras turmas. Tinha um do primeiro ano que estava fazendo papel de tradutor, e traduziu certo muitas coisas que perguntei pra eles. Um outro menino do oitavo ano se arriscou a responder a idade em inglês e acertou. Ficou orgulhoso e se gabando com os outros. Conversei por eles um longo tempo enquanto a Ana já havia começado com o</p> | <p>NE037/2013, produzida a partir do contexto 2 em 22/03/2012</p> |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | <p>segundo grupo. Eles não iam embora e eu não sabia mais o que fazer, se era ora de entrar e participar da aula ou se fazia mais perguntas para eles. Fiquei com medo de estragar o momento e eles acharem que eu estava “cortando” eles. Por fim disse que tinha que entrar e que depois a gente conversava mais e o menino pequeno traduziu mais uma vez. Na hora que estava entrando avistei mais alguns alunos que eu tinha acompanhado no ano anterior, mas achei melhor entrar</p> | |
| Exemplo 12 | <p>Está sendo incrível como a postura da escola e alunos tem sido cada vez mais convidativa à nossa atuação lá dentro, nossas aulas tem sido ótimas e cada vez melhores, e agora parece que a escola como um todo está despertando para essa realidade – está sendo realmente um momento único, mágico e que não podemos deixar passar</p> | <p>NE024/2012, produzida a partir do contexto 2 em 11/09/2012</p> |
| Exemplo 13 | <p>Quando cheguei, o mesmo menino maiorzinho estava na porta e me disse “<i>How are you?</i>”. Depois de 1 segundo de estado de choque e de querer chorar de emoção, eu respondi: “<i>I’m fine, thanks! And you?</i>” E ele responde: “<i>I’m fine too</i>”, ou balbuciou uma coisa parecida. Eu tentei carrega-lo o máximo que eu consegui até a sala para que as meninas pudessem ver aquele milagre. Quando eu entrei, disse: “<i>Look, he knows English!</i>” e disse “<i>Ask her what you asked me!</i>” apontando para a Ana, e ele disse “<i>How are you?</i>”, tadinho, obviamente a única coisa que ele sabia. Depois a Ana começou a conversar com</p> | <p>NE026/2012, produzida a partir do contexto 2 em 25/09/2012</p> |

| | | |
|-------------------|---|--|
| | <p>ele, em português mesmo, perguntou se ele gostava de inglês, de que ano ele era, se ele já aprendia e se ele não queria se juntar a nós quando voltássemos. Ele entendeu que era naquele momento e respondeu: “<i>Eu já acabei de fazer a atividade, se a professora Magali deixar...</i>” e nós explicamos que era só na terça-feira seguinte, e que lembraríamos de chamá-lo. Quando ele se foi, recebi três olhares que exageradamente questionavam: “Pelo amor de Deus, de onde você tirou esse menino???” rs.]</p> | |
| Exemplo 14 | <p>Quando encontrei-me com a B., na entrada da escola, em um sábado de manhã (28/09/2012) quando aconteceu o Dia da Família na escola. A B. estava muito bonitinha, toda arrumada e penteada. Logo que ele me viu, ela correu para mim dizendo: “Hello teacher!” e eu: “Hello, B! How beautiful you are! You are very pretty today!” e ela rapidamente: “Thank you!”</p> | <p>NEextra/2012, produzida a partir do contexto 2 e referente aos dias 10 e 13/11/2012</p> |
| Exemplo 15 | <p>A outra situação aconteceu na porta do supermercado Bahamas, em São Pedro. Eu estava acabando de guardar minhas compras no porta-malas do carro quando parou um carro ao lado de onde saíram três adultos e uma criança. Não prestei muita atenção em quem eram. Mas a criança – um menino – veio até mim e cutucou meu braço: “Hello teacher!” Era o F. Estava sem óculos. Eu continuei em inglês: “Hello, F! How are you? You are not wearing your glasses. Where are your glasses? (e gesticulei apontando para meus próprios olhos)”. E ele: “Hã? Ah! Meus óculos? Deixei em casa.” E eu: “really?</p> | <p>NEextra/2012, produzida a partir do context 2 e referente aos dias 10 e 13/11/2012</p> |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| | <p>My son wears glasses as well. Pedro. Come here! Come meet F. Come meet F, João.” Chamei meus filhos que vieram e falaram com F: “Hi buddy! Wassup?” “Hello”. E o F: “Hello! Hello!” Voltei para a conversa: “Are you going to shop here”. F: “Aqui? No Bahamas? É vou fazer compras com a minha mãe, meu tio e minha tia” apontando para os três adultos que estavam com ele e nos cercavam ouvindo toda a conversa. Então passei para português: “então tá. Vai lá fazer suas compras que tenho que ir agora”. A mãe dele deu um grito: “Nossa! Ela fala português!”. Achei muita graça nessa história. A mãe ficou surpresa com o fato de eu falar português!!! Ela deveria ter ficado surpresa com o fato de o filho estar entendendo inglês!!! Ainda penso que ela e os outros dois adultos não entenderam o que aconteceu. Só sei que F. entrou no mercado todo inchado de orgulho</p> | |
| <p>Exemplo 16</p> | <p>Então aconteceu uma coisa muito interessante: a professora Geralda, quem está sempre com a turma quando nós chegamos às 3^a feiras para buscá-los, relatou que muitas vezes os alunos “falam em inglês com ela”. Ela disse que eles chegam “falando coisas em inglês e ela não entende. Ela nem sabe se aquilo que eles falam é inglês mesmo!”. Achei incrível! Ela disse que costuma falar para eles que ela não sabe inglês e ouve coisas do tipo: “mas você é professora tia! E professora de matemática sabe inglês!</p> | <p>NEextra/2012, produzida a partir do contexto 2 e referente aos dias 10 e 13/11/2012</p> |