



**HELENA REGINA ESTEVES DE CAMARGO**

**DUAS LÍNGUAS E UMA CULTURA:  
Traços de brasilidade evidenciados em falas de  
professoras e de adolescentes bilíngues em português e  
inglês**

**CAMPINAS**

**2014**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**Instituto de Estudos da Linguagem**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada**

**HELENA REGINA ESTEVES DE CAMARGO**

**DUAS LÍNGUAS E UMA CULTURA:**  
**traços de brasilidade evidenciados em falas de**  
**professoras e de adolescentes bilíngues em português e**  
**inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher**

**Campinas,**  
**2014**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

C14d Camargo, Helena Regina Esteves de, 1980-  
Duas línguas e uma cultura : traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês / Helena Regina Esteves de Camargo. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Terezinha de Jesus Machado Maher.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Bilinguismo. 2. Aquisição da segunda linguagem - Estudo e ensino. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português. 4. Identidade cultural - Brasil. I. Maher, Terezinha Machado, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Two languages and one culture : features of brazilianess disclosed in the speech of Portuguese and English bilingual teachers and teenagers

**Palavras-chave em inglês:**

Bilingualism

Second language acquisition - Study and teaching

English language - Study and teaching - Portuguese speakers

Cultural identity - Brazil

**Área de concentração:** Linguagem e Educação

**Titulação:** Mestra em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Terezinha de Jesus Machado Maher [Orientador]

Maria de Fátima Silva Amarante

Elias Ribeiro da Silva

**Data de defesa:** 11-07-2014

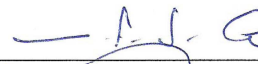
**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

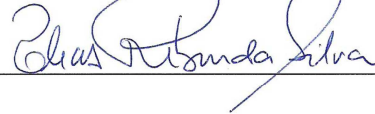
Terezinha de Jesus Machado Maher



Maria de Fátima Silva Amarante



Elias Ribeiro da Silva



Cláudia Hilsdorf Rocha



Nelson Viana



IEL/UNICAMP  
2014

---

## DEDICATÓRIA

---

**Ao meu maior incentivador e amigo,  
meu pai, Leonelo Fernando de  
Camargo (*in memoriam*).**





## AGRADECIMENTO

---

Sou extremamente grata pela oportunidade de ter realizado minha dissertação de mestrado na UNICAMP, mérito que compartilho com todos aqueles que me apoiaram de alguma forma durante essa trajetória. A essas pessoas, devo minha mais profunda gratidão, que, saibam, vai muito além das palavras aqui escritas.

Agradeço imensamente à Margarida, que me convenceu de que eu era capaz.

À minha orientadora, que levarei no coração para sempre, Professora Doutora Terezinha Machado Maher, a Teca, pelo privilégio de ter sido orientada com tanta sabedoria, eficiência, dedicação, generosidade e bom humor. Foi uma grande honra tê-la como orientadora.

Aos professores doutores Elias Ribeiro e Maria de Fátima Amarante pela leitura atenciosa dispensada ao meu trabalho e pelas valiosas contribuições.

Aos amigos queridos, em especial à Maria Regina, por sua confiança incondicional no meu potencial; à Thelma, pelo seu incentivo constante; à Mara, por sua positividade; ao André, pelas caronas, pelas conversas, pelas leituras de trabalho e pela companhia confortante; ao Saito, pela parceria; à Adriana, por tudo.

Agradeço às amigas especiais que ganhei durante o mestrado, que foram imprescindíveis para a realização dos trabalhos finais, para a manutenção da minha sanidade mental, para o meu crescimento pessoal e, acima de tudo, por tornarem essa etapa da minha vida tão prazerosa. Muito obrigada, Nayara, Gabriela, Mônica, Débora e Tatiana!

À Antonieta Heyden Megale e à Camila Lawson, por me estenderem a mão com grande profissionalismo quando precisei.

À escola bilíngue que me permitiu observar suas aulas e aos seus funcionários por terem me tratado tão respeitosamente.

A todos os participantes da pesquisa, em especial às minhas “*my precious*”, que me ensinaram muito sendo minhas alunas.

Ao meu marido, Fernando, por ser o melhor companheiro e parceiro do mundo.

À minha mãe, por me obrigar a superar adversidades.

À minha família, por me incentivar e me apoiar, mesmo sem entender bem o que a Linguística Aplicada é.

Ao Cláudio, ao Miguel e à Rose por estarem sempre dispostos a ajudar.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro importantíssimo e possibilidade de realização deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram com este trabalho por meio de suas pesquisas, especialmente à Mariana Batista Lima, Karina Vicentin e Junia Zaidan, cujos trabalhos serviram de inspiração para o meu.

## EPÍGRAFE

---

*Nas rodas de malandro, minhas preferidas  
Eu digo é mesmo “eu te amo” e nunca “I love you”  
Enquanto houver Brasil, na hora da comida  
Eu sou camarão ensopadinho com chuchu!*

Trecho de “Disseram que eu voltei americanizada”, samba de Luís Peixoto e Vicente Paiva, gravado pela primeira vez por Carmen Miranda, em 1940.



## RESUMO

---

O objetivo da pesquisa descrita nesta dissertação foi analisar algumas interações orais entre adolescentes e duas de suas professoras, bilíngues brasileiras, em contextos educativos de inglês como Língua Estrangeira (doravante LE), e investigar de que forma esses participantes revelam traços de sua brasilidade em suas falas. A pesquisa em questão é de base qualitativa/interpretativista e insere-se na área da Linguística Aplicada. A investigação ocorreu em três etapas. Na primeira, foram selecionados o tema da pesquisa e os autores relevantes presentes na literatura especializada sobre apropriação de linguagem, bilinguismo e identidade cultural. Na segunda etapa, foram definidos os contextos da pesquisa e o processo de geração de registros, os quais foram coletados por meio de gravações em áudio durante observações de aulas particulares ministradas pela pesquisadora a duas adolescentes e aulas dos 8º e 9º anos em uma escola bilíngue de Ensino Fundamental II na cidade de São Paulo. Notas de diário de campo também constituíram o *corpus* de investigação. Na terceira etapa, realizaram-se as análises dos registros gerados na fase anterior. A pergunta de pesquisa norteadora das análises dos registros foi: “De que forma as falas produzidas por esses sujeitos nas interações aqui analisadas revelam traços de sua brasilidade?” Os resultados da pesquisa empreendida apontaram que as falas dos participantes transparecem os seguintes traços da cultura brasileira: (i) machismo, (ii) rivalidade entre paulistas e cariocas e (iii) características do “homem cordial”, que incluem a prática de “dar um jeitinho” e o caráter jocoso do brasileiro. Além disso, ficou evidente que o trânsito entre línguas (*tranlanguaging*) faz parte da construção de sentidos nas interações entre os participantes, que compartilham a mesma cultura e a mesma Língua Materna (doravante L1). A expectativa é que este trabalho possa oferecer subsídios a professores e demais profissionais do ensino de Língua Inglesa como LE, que atuam em contextos educativos onde tanto alunos como professores partilham da mesma cultura e L1, a ampliar seu entendimento sobre bilinguismo, apropriação de linguagem e identidade cultural. Espera-se que esse entendimento possa servir de base para a promoção de práticas de ensino de inglês como LE que valorizem os falantes brasileiros de inglês, entendendo sua maneira de falar inglês como mais uma variação legítima dessa língua.

**PALAVRAS-CHAVES:** bilinguismo; apropriação linguística; brasilidade, identidade cultural.



## ABSTRACT

---

The purpose of the research described in this thesis was to analyze some oral interactions among Brazilian bilingual teenagers and two of their teachers in educational contexts where English was taught as a Foreign Language (henceforth FL) and investigate how these participants disclose features of their brazilianness in their utterances. The research was conducted on a qualitative/interpretative basis within the field of Applied Linguistics and had three phases. In the first phase, the theme of the research and relevant authors of the specialized literature about language appropriation, bilingualism, and cultural identity. In the second phase, the contexts of the research and the process of data generation were defined. The data was collected by audio recording during a period of observation of private lessons taught to two teenage girls by the researcher and observation of 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade classes of a bilingual middle school in the city of Sao Paulo. Field journal notes have also built up the investigation corpus. In the third phase, the analysis of the data generated in the previous phase was conducted. The research question that guided the data analysis was: “How do the utterances produced by the subjects in the interactions herein analyzed disclose features of their brazilianness?” The findings pointed that the participants’ utterances reveal the following features of the Brazilian culture: (i) sexism, (ii) rivalry between *paulistas* and *cariocas* e (iii) characteristics of “the cordial man”, which include the practice of figuring out a “*jeitinho*” and the humorous nature of the Brazilian people. Furthermore, it was clear that translanguaging takes part in the meaning making process in the interactions among the participants, who share the same culture and the same Mother Language (henceforth L1). It is expected that this thesis can aid teachers and other professionals within the field of Teaching English as a Foreign Language (TEFL), who work in educational contexts where both students and teachers share the same culture and L1, to expand their understanding of bilingualism, language appropriation, and cultural identity. It is hoped that this understanding can assist to foster EFL teaching practices that value the Brazilian speakers of English by viewing their way of speaking English as one more legitimate variation of this language.

**KEY-WORDS:** bilingualism; language appropriation; brazilianness; cultural identity.





# SUMÁRIO

---

<b>1. DO QUE TRATA A PESQUISA</b> .....	01
1.1 Problema e justificativa do estudo.....	03
1.2 Objetivos e pergunta de pesquisa.....	11
1.3 Organização da dissertação.....	11
<b>2. EMBASAMENTO TEÓRICO</b> .....	13
2.1 Língua(gem), Cultura, Nação e Identidade.....	13
2.1.2 Apropriação linguística e identidade .....	20
2.2 Considerações sobre o bilinguismo e o sujeito bilíngue .....	24
2.2.1 Definindo o sujeito bilíngue .....	24
2.2.2 Fatores que promovem o bilinguismo.....	28
2.2.3 <i>Code-switching</i> .....	31
2.2.3.1 <i>Code-switching</i> e empréstimo linguístico.....	35
2.2.4 <i>Translanguaging</i> .....	38
2.2.5 <i>Translanguaging, code-switching</i> e identidade .....	40
<b>3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	43
3.1 Natureza da pesquisa .....	43
3.2 Etapas da pesquisa.....	46
3.3 Procedimentos e instrumentos de geração de registros.....	47
3.3.1 Contextos de observação.....	48
3.3.2 O tratamento dos registros .....	49

3.4 Participantes da pesquisa .....	50
3.5 Critérios de seleção e de análise do corpus.....	52
<b>4. ANÁLISE DOS REGISTROS.....</b>	<b>53</b>
4.1 Focos de análise.....	53
4.2 Interpretando os registros .....	54
4.2.1 Machismo <i>made in Brazil</i> ... ..	54
Excerto 1: Segura sua vaca que meu boi tá solto.....	57
Excerto 2: Pulando a cerca .....	60
Excerto 3: Novela, não? .....	62
4.2.2 Paulistas <i>versus</i> carioca.....	66
Excerto 4: Yes, because I am a paulistano.....	69
Excerto 5: “Manos” e “Malandros” .....	70
4.2.3 O <i>homem cordial</i> .....	72
Excerto 6: The norma of the escola.....	73
Excerto 7: Tentando dar um jeitinho.....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>85</b>

## **CAPÍTULO 1 – DO QUE TRATA A PESQUISA**

---

Estudos sobre bilinguismo apontam que uma criança bilíngue pode apresentar vantagens cognitivas (como, por exemplo, maior capacidade de antecipação de significação de signos, maior predisposição para o pensamento divergente, abstrato e criativo, maior consciência metalinguística) e sociais (maior sensibilidade para o contexto de comunicação, isto é, maior capacidade de se comunicar com pessoas de outras nacionalidades de forma eficiente). Ou seja, as pesquisas sugerem haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa (GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1989; MELLO, 1999; MAHER, 2007a).

Do ponto de vista socioeconômico, argumenta-se, ainda, (ver, por exemplo, LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005) que o incentivo ao bilinguismo pode trazer inúmeras vantagens aos indivíduos e ao país onde vivem, pois pode aumentar as possibilidades de acesso ao conhecimento (no que diz respeito à participação em intercâmbio de estudantes, em palestras e ao acesso a textos escritos em língua estrangeira) bem como facilitar as relações comerciais (no que tange ao intercâmbio de profissionais de várias áreas, capacitando-os para atuar em diferentes contextos culturais e sociais). Dessa maneira, um país com um grande contingente de bilíngues poderia fortalecer sua atuação no mundo globalizado.

Se o incentivo à promoção do bilinguismo vem sendo observado, de um modo geral, nacional e internacionalmente, essa promoção é ainda mais evidente quando se considera o bilinguismo envolvendo a língua inglesa, já que o inglês é consagrado, contemporaneamente, como língua franca da globalização. A esse respeito, Lacoste (2005, p. 8) afirma que o inglês se propaga, atualmente,

como a língua da União Europeia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais mais “globalizadas” de sua população.

Nesse cenário, o inglês funciona como língua franca na medida em que é o meio de comunicação utilizado entre pessoas que não o falam como língua materna. Há estimativas, segundo Crystal (2004, p. 21), de que cerca de 400 milhões de pessoas falem inglês como primeira língua (doravante L1), outros 400 milhões o falem como segunda língua (doravante L2) e cerca de 600 milhões o falem como língua estrangeira (doravante LE) com competência suficiente para manter uma conversa inteligível<sup>1</sup>.

Devido às vantagens trazidas pelo bilinguismo, tanto do ponto de vista individual quanto social, e à expansão da língua inglesa no cenário internacional, tem havido muito investimento na aquisição dessa LE em nosso país, o que tem propiciado o surgimento de várias escolas bilíngues<sup>2</sup> no sistema educacional brasileiro, particularmente na cidade de São Paulo. Além das escolas bilíngues, há um grande número de escolas de idiomas<sup>3</sup> e professores particulares oferecendo aulas para atender a uma demanda de alunos cada vez mais jovens.

Considerando o quadro acima descrito, conduzi uma pesquisa para compor esta dissertação, cujo objetivo foi tentar entender os modos como traços característicos do que se considera “cultura brasileira”<sup>4</sup> transparecem nos enunciados em LE de professoras e de adolescentes bilíngues (português/inglês) brasileiros, o que implica tentar entender de que forma padrões sócio comunicativos

---

<sup>1</sup> Entende-se por L1 a língua adquirida no ambiente familiar e utilizada pelo falante no seu cotidiano. Por L2, entende-se a língua de *status* oficial da comunidade, por LE, entende-se a língua que é geralmente adquirida em contextos pedagógicos e cujo uso não é necessário em situações rotineiras (ZAIDAN, 2013). Nesta dissertação também se considera a L1 sinônimo de língua materna.

<sup>2</sup> Moura (2009) caracteriza como escola bilíngue aquela cujo objetivo seja promover bilinguagem por parte de todos os alunos atendidos e acesso a componentes culturais relacionados às línguas nela presente, ampliando as competências comunicativas e visão de mundo dos alunos. As línguas, nesse tipo de escola, devem ser utilizadas como meio de instrução nas áreas do conhecimento e o currículo deve prever uma carga horária dedicada ao ensino de cada língua. Para tanto, os professores precisam ter o necessário conhecimento das línguas em questão para poder ensiná-las aos alunos e nelas com eles se comunicar.

<sup>3</sup> O *site* guiamais lista 1.143 resultados para a busca “escolas de idiomas em São Paulo”. Conferir <http://www.guiamais.com.br/busca/escolas+de+idiomas-sao+paulo-sp>. Acesso em: 03 jul. 2013.

<sup>4</sup> Entende-se que os conceitos de “cultura brasileira” e de “identidade nacional” são generalizações, visto que se tratam de construções discursivas utilizadas para atribuir uma suposta homogeneidade ao país. Portanto, farei uso de aspas para indicar meu entendimento de que esses conceitos englobam variações.

presentes em diferentes contextos culturais do país, em ambiente de ensino e aprendizagem, são transpostos para a língua inglesa por esses sujeitos<sup>5</sup>.

## 1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O inglês está destinado a ser, no próximo século e nos seguintes, uma língua mundial em sentido mais amplo do que o latim foi na era passada ou o francês é na presente. (JOHN ADAMS, 1852).<sup>6</sup>

A citação do então candidato à presidência dos Estados Unidos que abre esta seção revela uma profecia que se concretizou. O inglês é hoje a língua mais disseminada no mundo e, conforme aponta Crystal, “nenhuma língua obtém um status genuinamente global até desempenhar um papel que seja reconhecido em **todos os países**” (CRYSTAL, 2004, p. 20, grifo meu). Essa afirmação leva o referido autor a discorrer sobre ações que contribuem para levar uma língua a ocupar um lugar especial no interior de tantas comunidades que não a têm como língua materna. Dentre elas, são colocadas em evidência duas estratégias principais: (i) tornar essa língua oficial (ou semioficial) e fazer com que ela seja utilizada como meio de comunicação em áreas como o Governo, Tribunais de Justiça e Sistema Educacional ou (ii) torná-la prioridade no ensino de língua estrangeira em um país. No último caso, essa é a língua que as crianças e adolescentes passam a aprender na escola e a que os adultos mais procuram (e têm a maior oferta) em cursos de idioma. Crystal (2004) relata que mais de 100 países reconhecem o inglês como principal língua estrangeira a ser ensinada nas escolas e podemos perceber claramente que o Brasil é um deles.

O inglês consolidou-se como a língua dos negócios, da tecnologia e da cultura no mundo inteiro. O poder político, militar, tecnológico, econômico e cultural tanto da Grã-Bretanha como dos Estados Unidos, que levam o inglês pelo mundo

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar aqui que os diferentes níveis de proficiência e experiência prévia na LE entre as professoras e os alunos não serão considerados neste trabalho.

<sup>6</sup> Esta citação pode ser encontrada em Crystal, 2004, p. 19.

desde o século XVI (LACOSTE, 2005), está intrinsecamente associado ao prestígio que a língua inglesa possui nos dias de hoje. Portanto, conforme alerta Pennycook (1994), a disseminação do inglês tem raiz ideológica e não pode ser considerada um processo natural, neutro e necessariamente benéfico; pelo menos, não para todos os povos sem exceção. Também argumentando que a expansão mundial do inglês não foi um processo natural e neutro, Crystal (2004) aponta que

(...) não há nada de intrinsecamente maravilhoso na língua inglesa que a fizesse se espalhar dessa forma. **A pronúncia não é mais simples do que a de muitas outras línguas, a gramática também não (...) e a ortografia não é fácil.** Uma língua se torna mundial por uma razão apenas: **o poder das pessoas que a falam** (CRYSTAL, 2004, p. 23, ênfases minhas).

Pennycook (1994) chama atenção para os efeitos políticos e culturais da disseminação do inglês, que nem sempre são benéficos, como se costuma imaginar. O autor demonstra preocupação com o fato de que tamanho poder e prestígio de seus falantes faz com que o inglês funcione como um *gatekeeper*, isto é, como uma barreira que impede o progresso social e econômico. Somente quem tem domínio dessa língua poderia desfrutar, principalmente no âmbito profissional, de ascensão social, o que exacerba diferentes relações de poder e exclui muitas pessoas do mercado de trabalho. Devido à sua posição mundial, argumenta o autor, o papel de *gatekeeper* exercido pela língua inglesa estende-se a nível internacional, regulando o fluxo internacional de pessoas e a produção de cultura e conhecimento dominantes no mundo.

Outro aspecto ideológico da língua inglesa é sua associação a uma comunidade e a um território. Conforme aponta Canagarajah (2013), os ideais iluministas, orientados pela ciência empírica, pela industrialização e pela burocracia, ajudaram na construção de um paradigma monolíngue que direcionou a visão de língua na Europa Ocidental do século XVII e que repercute na concepção que temos de língua até hoje. O paradigma monolíngue constitui-se, fundamentalmente, com base nos seguintes pressupostos: (a) existiria equivalência entre língua,

comunidade e território; (b) uma língua equivaleria a uma única identidade nacional; (c) as línguas seriam sistemas independentes e existiriam como entidades “puras e separadas” umas das outras; (d) uma língua seria um sistema construído pela cognição e não produto de um contexto social (e) a comunicação estaria centrada na gramática e não na prática comunicativa e (f) a forma é isolada de sua inserção ecológica (CANAGARAJAH, 2013, p. 20).

Esse mesmo autor enfatiza que, como no ideal do paradigma monolíngue uma dada língua é vista como sendo exclusiva de uma comunidade, ela só seria capaz de expressar naturalmente os valores e pensamentos dessa mesma comunidade, tornando seus membros proprietários dessa língua. Membros de outras comunidades, dessa perspectiva, são considerados falantes ilegítimos e incapazes de expressar os pensamentos e valores da comunidade à qual pertencem nessa língua, a qual é do outro e não sua. Além disso, a equação “uma língua – um território” implicaria na existência de uma comunidade homogênea e pura, sem influências culturais e linguísticas de outras comunidades com as quais está em contato. Inevitavelmente, esse tipo de crença teria também implicações identitárias, já que a equivalência entre língua, comunidade e território estabeleceria que todos os membros de uma comunidade, estabelecida em um território, compartilhariam e expressariam valores em uma única língua. Quem somos, portanto, estaria necessariamente atrelado ao lugar de onde vimos e à língua que falamos. Dessa forma, haveria uma relação indissociável entre, por exemplo, “ser japonês”, a língua japonesa, e o Japão; entre “ser chinês”, o mandarim, e a China etc.

Deriva dessa lógica que os membros de uma comunidade sejam considerados “falantes nativos” de sua língua, o que lhes confere autoridade para definir como essa língua deve ser usada. Desse modo, pode-se argumentar que somos os donos de nossa língua e que aqueles que vêm de fora são intrusos nela. Outras línguas também teriam seus donos e, ao tentarmos delas nos apropriar, também seríamos colocados como usurpadores, sendo as nossas marcas de uso dessas línguas “tratadas como deficiência e evidência de alienação” (CANAGARAJAH, 2013, p. 22).

Os ideais iluministas que amparam o paradigma monolíngue também apoiam a padronização da língua por meio da produção em massa de materiais didáticos, da mídia, das escolas e de outras instituições. No caso da língua inglesa, países do círculo interior (KACHRU, 1985 *apud* FERNANDES, 2009, p. 10)<sup>7</sup>, como a Inglaterra, os Estados Unidos e o Canadá, por exemplo, são os maiores “produtores de padrão” não só linguístico, mas também cultural. Como consequência, o falante nativo desses países é tido como modelo de falante ideal. Como a língua está atrelada à comunidade e ao território, a cultura desses países também passa a ser almejada pelos aprendizes de inglês. O resultado é uma tradição de ensino de inglês como LE que considera essas variantes o único modelo de competência linguística e uma meta a ser atingida por quem se propõe a aprender inglês, colaborando com a noção de bilíngue ideal<sup>8</sup> e buscando tornar os aprendizes sujeitos “biculturais”, ou pior, clones linguísticos e culturais (MAHER, 2007a).

Rajagopalan (2007) atenta para o fato de que a globalização possibilita novas maneiras de pensar a política da língua inglesa no mundo hoje. Em contra-argumento a um ensaio escrito por George Orwell (1925) em que o autor manifestava seu horror diante da degradação do inglês, Rajagopalan (op. cit.) demonstra que, na verdade, as mudanças radicais sofridas pelo inglês são consequência natural de qualquer língua que passa a desempenhar o papel de língua franca. Ainda que puristas sintam o dever de “proteger” o inglês dessas mudanças, eles não podem ter controle sobre a maneira como essa língua vem se espalhando pelo mundo. A sociedade, com suas línguas e culturas, desenvolveu-se historicamente por meio de “hibridação”, ou seja, “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas (que já haviam sofrido hibridação anteriormente), que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas

---

<sup>7</sup> Segundo Fernandes (2009), Kachru propõe uma divisão dos países que adotam a língua inglesa em três círculos concêntricos: o “inner circle” ou círculo interior, que comporta os países onde a língua inglesa é a Língua Materna (EUA, Canadá, Inglaterra), o “outer circle” ou círculo exterior, do qual fazem parte os países que adotam o inglês como segunda língua em contexto multilíngue (Singapura, Índia, Nigéria) e o “expanding circle” ou círculo em expansão, que engloba os países onde a língua inglesa é amplamente ensinada como Língua Estrangeira (Brasil, China).

<sup>8</sup> Por bilíngue ideal, entende-se o falante que domina duas línguas da mesma maneira que um falante nativo monolíngue e que não apresenta interferência de uma língua na outra (MELLO, 1999; ROMAINE, 1995).



estruturas, objetos e práticas” (GARCIA-CANCLINI, 2001, p. XIX). Portanto, tentativas de manter a pureza de uma língua, de uma nação ou de um povo não encontram lógica teórica.

O inglês espalhado pelo mundo tem sotaques, sofre empréstimos linguísticos, seu uso é alternado com outras línguas locais e nele estabelecem-se diferentes relações entre significante e significado. Em referência aos vários tipos de inglês disseminados pelo mundo, englobando, inclusive, o dos falantes nativos dos grandes centros, Kachru (1986) estabelece o Paradigma dos *World Englishes*, o qual “simboliza as variações funcionais e formais, os contextos sociolinguísticos divergentes, os espectros e variedades do inglês em processo de criação, bem como tipos de aculturação em partes do mundo ocidental e não ocidental” (KACHRU, 2012, *apud* ZAIDAN, p. 17). Dessa forma, conforme apontado por Ribeiro da Silva (2011, p. 281), a proposta dos *World Englishes* entende que as variedades regionais da língua inglesa distinguem-se da variedade padrão em termos que vão muito além do léxico e dos padrões fonéticos e fonológicos, apresentando, também, bases pragmáticas próprias. A perspectiva de que o inglês pertence tanto aos seus falantes como L1 quanto aos seus falantes como L2 ou LE permite legitimar todos os falantes de inglês, reconhecendo que seu uso é multicultural e rompendo a dicotomia nativo / não nativo<sup>9</sup>.

Entendo que a falta de conhecimento teórico sobre bilinguismo, apropriação linguística e construção de identidade (esses conceitos serão vistos com mais detalhes no capítulo 2) de professores e profissionais do Ensino de Língua Inglesa vem perpetuando preconceito contra a maneira como o aprendiz dessa LE se enuncia culturalmente em inglês e como transita entre as línguas de seu repertório. Eu mesma almejei falar inglês como uma americana, pois só assim poderia dizer que sei inglês “de verdade”, o que me levou a anos de muito estudo e de vivência nos Estados Unidos. Acreditava que um bilíngue “de verdade” não misturava suas línguas, pois isso seria sinal de incompetência linguística em ambas. Pior ainda,

---

<sup>9</sup> Diferentemente de Kachru, Rajagopalan (2005) utiliza, não o termo *World Englishes*, no plural, mas o termo *World English*, no singular, preferência esta que explicitarei com mais detalhes em 2.1.2 *Apropriação linguística.*)

acreditava que jamais poderia aprender ou ensinar inglês com eficiência se também não compartilhasse comportamentos linguísticos da cultura americana e, por esse motivo, muitas vezes, corrigi enfaticamente alunos que me chamavam de *teacher* e considerei um erro terminar cartas por eles escritas com *kisses*.

Ao iniciar meus estudos de mestrado, dei-me conta do quanto minhas crenças e práticas de ensino e aprendizagem de inglês estavam equivocadas. Também percebi a necessidade de estudos que se dedicassem a explorar formas de utilizar inglês que considerem o contexto cultural brasileiro de forma a problematizar as noções pré-estabelecidas de “certo”, “errado”, “norma padrão” e “autoridade linguística”.

Para justificar este trabalho, considero pertinente a crítica ao discurso ingênuo do Inglês como Língua Internacional feita por Pennycook (1994), que percebe uma preocupação excessiva em definir se devemos manter um padrão central ou reconhecer diferentes variantes do inglês, desaprovando os estudos que busquem determinar padrões ou descrever determinadas variantes. Em vez disso, o autor propõe que nos voltemos para questões que avaliem melhor o papel do inglês no mundo e incentive uma revisão do nosso papel como professores de inglês (PENNYCOOK, 1994, p. 10-11). Por isso, longe de almejar uma descrição de um padrão do jeito brasileiro de falar inglês, esta dissertação busca apontar alguns traços de diferentes identidades brasileiras, isto é, de brasilidades, nas produções orais de bilíngues brasileiros, os quais demonstrariam como esses falantes se apropriam da língua inglesa para torná-la sua. A meu ver, reconhecer que não apenas aprendemos uma LE, mas nos apropriamos dela para enunciarmo-nos globalmente como sujeitos culturais atende à proposta de Pennycook.

Juntamente com Maher (1998, p. 117), acredito que identidade é “um construto sócio histórico por natureza e, por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação”, revelada, principalmente, em nosso uso da linguagem. Ao demonstrar que muitos membros de povos indígenas constroem e revelam sua indianidade mesmo sem dominar a língua ancestral de suas comunidades, a autora argumenta que a nossa identidade

não está ontologicamente alojada em uma língua específica, já que ela é construída no âmbito do discurso. Em outras palavras, para Maher, nós projetamos quem somos – ou, melhor, quem representamos ser – em qualquer língua que falemos. E, para tanto, frequentemente optamos por fazer uso de aspectos de nossa própria *cultura interacional* (MAHER, 1998) quando utilizamos uma “língua alheia”, uma língua estrangeira. Portanto, ter como meta fazer com que nossos alunos abdicuem totalmente da sua cultura interacional para adotar a cultura interacional do falante nativo de língua inglesa, além de ser uma impossibilidade – afinal, essa última não é única, não é homogênea –, é desrespeitoso, pois nos leva a valorizar uma outra cultura em detrimento da nossa. Considero importante salientar que, embora seja válido resistir a imposições de padrões linguísticos e pedagógicos definidos pelos grandes centros, seria ingênuo tentar rejeitá-los peremptoriamente. Conforme mencionado anteriormente, o inglês desempenha um papel crucial no processo seletivo da ascensão social e da inclusão global (PENNYCOOK, 1994). É importante reconhecer o poder do inglês no mundo globalizado de hoje, sem, no entanto, desconsiderar as palavras de Rajagopalan (2005, p. 153):

aprender a não remar contra a maré não significa entregar-se de corpo e alma à ordem das coisas: significa apenas conhecer os limites de nossa ação, sempre tendo em mente o melhor aproveitamento da situação em prol dos nossos interesses de curto, médio e longo prazos.

Portanto, não estou alegando que devemos tomar, como única possibilidade aceitável, que a produção em língua inglesa como LE tenha que obedecer à fonologia, à sintaxe, ao léxico, à semântica e à cultura interacional (convenções pragmáticas) empregados por falantes nativos dessa língua. Também não estou afirmando que podemos ignorar completamente a cultura interacional dos grandes centros. Essas atitudes seriam prejudiciais aos falantes de inglês como LE, que poderiam ser percebidos como ignorantes, rudes ou dissimulados em outros contextos culturais, por exemplo, ao chamar a atenção de um garçom dizendo “*Waiter!*”, ao não ser direto para recusar ou negar algo ou mesmo ao não empregar

corretamente os tempos verbais. Entendo que é, certamente, necessário levar nossos alunos a conhecer esses padrões, mas sem passar a ideia de que essas convenções são camisas de força das quais não há possibilidade de escapar. Canagarajah (1999, p. 42) aponta algumas estratégias sutis de resistência ao imperialismo do inglês utilizadas diariamente pelos países periféricos, como versões nativizadas do inglês, literatura local e mesclas de línguas em contextos indígenas.

Acredito, juntamente com Crystal (2004, p.34), que a consequência natural de quando um grande número de pessoas adota o inglês em um país é que elas desenvolvam um inglês próprio, um inglês local. A forma como isso vem se dando no Brasil não tem sido foco de investigação, o que espero, contribua para justificar esta dissertação.

Espera-se que os resultados do estudo aqui discutido possam ajudar professores e aprendizes de inglês a redefinir seus objetivos ao ensinar ou aprender esse idioma, valorizando as identidades culturais locais. Ao passarmos a respeitar nossa maneira de falar inglês, podemos esperar diminuir o preconceito gerado por décadas de referência ao “falante nativo” dos países do círculo interior, países do grande centro, como padrão.

Importa aqui também observar que, no Brasil, o aumento expressivo de escolas bilíngues evidencia, conforme nota Marcelino (2009), sobretudo uma demanda mercadológica pressionada pelos pais de alunos de escolas de Rede Privada, que, preocupados com as exigências do mercado no mundo globalizado, preferem matricular seus filhos em escolas bilíngues, acreditando que, ao iniciarem seu contato com a língua inglesa desde cedo, as crianças crescerão fluentes e competentes nesse idioma. Apesar do advento das escolas bilíngues, muitos pais ainda optam por escolas tradicionais, mas matriculam seus filhos em escolas de idiomas ou contratam professores particulares para que eles supram as lacunas do ensino de inglês nas escolas regulares.

Esses contextos educativos bilíngues, no entanto, não têm sido objeto de muitas investigações. Se é verdade que outros contextos de educação bilíngue no Brasil (contexto indígena, contexto de surdez, contexto de fronteira) vêm sendo

focalizados por diferentes pesquisadores, nota-se uma escassez de estudos voltados para contextos de educação bilíngue que não focalizem as minorias étnicas ou sociais, isto é, faltam investigações sobre contextos de educação bilíngue de prestígio. Os poucos estudos existentes que pude encontrar até o momento (DAVID, 2007; MOURA, 2009; FÁVARO, 2009; SANCHEZ, 2009; GAZOTTI, 2011) focalizam a formação de professores ou questões metodológicas. Nenhum trabalho científico sobre a influência da “cultura brasileira” no inglês utilizado nesse tipo de escolarização, foco da pesquisa aqui apresentada, foi encontrado, o que, espero, também possa justificá-la.

## **1.2 OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA**

O objetivo da pesquisa aqui apresentada é analisar produções orais de alguns adolescentes e de duas professoras, bilíngues e brasileiros<sup>10</sup>, de modo a investigar que aspectos de sua “identidade nacional” emergem em seus discursos. Para tanto, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa:

**De que forma as falas produzidas por esses sujeitos nas interações aqui analisadas revelam traços de sua brasilidade?**

## **1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Além deste primeiro capítulo, *Do que trata a pesquisa*, esta dissertação é composta por mais três capítulos.

No segundo capítulo, são discutidos os fundamentos teóricos que alicerçaram esta dissertação. Esses fundamentos referem-se aos conceitos de identidade, de cultura, de bilinguismo e de apropriação linguística.

No terceiro capítulo, *Considerações metodológicas*, discorro, inicialmente, sobre alguns preceitos epistemológicos que embasaram a investigação conduzida,

---

<sup>10</sup> Os participantes da pesquisa serão apresentados com mais detalhes no capítulo 3 deste trabalho.

descrevendo a natureza das pesquisas qualitativas/interpretativistas tal como elas são vistas pela Linguística Aplicada Crítica. As etapas da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de geração de registros, os participantes e os contextos da pesquisa, os critérios de seleção e de análise de registros também são apresentados nesse capítulo.

O quarto capítulo destina-se às análises dos registros gerados nas interações orais entre os alunos e entre esses e suas professoras.

Por fim, teço as considerações finais sobre os resultados da pesquisa aqui apresentada.

## CAPÍTULO 2 – EMBASAMENTO TEÓRICO

---

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos que respaldam a pesquisa aqui relatada e que me auxiliarão na reflexão sobre as questões de identidade cultural, apropriação linguística e bilinguismo. Essa discussão teórica será útil para o momento posterior de análise dos registros gerados a partir dos participantes desse estudo.

### 2.1 LÍNGUA(GEM), CULTURA, NAÇÃO E IDENTIDADE

Cuche (2002) relata como o sentido da palavra *cultura* foi se modificando historicamente desde a Idade Média até chegar ao entendimento que temos dela nos dias de hoje. Para o autor, a palavra “cultura” agregou significados diferentes, incluindo “cultivo da terra” e seu sentido figurado (cultura de uma faculdade ou do espírito), “formação e educação formais”, “trabalhos artísticos e literários”, até chegar à noção que remete, em sentido amplo, aos “modos de agir e pensar de um povo”. Contemporaneamente, entende-se que a cultura, e não a biologia, é o que nos molda, determinando como interagimos com o mundo, pois “nada é natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem às necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informados pela cultura” (CUCHE, 2002, p.11).

Nesse sentido, a cultura é entendida como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ações, que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam” (MAHER, 2007b, p. 261). Para entendermos a maneira como esse sistema é compartilhado, é importante considerarmos o conceito de representação formulado por Hall (1997). Com base nas ideias de Foucault, Hall (1997, p. 24-25) discute três perspectivas distintas para a compreensão do conceito de representação e de sua relação com a linguagem.

De acordo com a primeira perspectiva, a *reflexiva*, o sentido precede a linguagem, ou seja, ele já se encontra posto nos objetos, nas pessoas, nos eventos,

e a função da linguagem seria simplesmente representá-los, funcionando como um espelho de sentidos pré-existentes no mundo. A segunda perspectiva, a *intencional*, determina que o falante é quem atribui um sentido singular às coisas. Por fim, na terceira perspectiva, a *construtivista*, considera-se o caráter público e social da linguagem e entende-se que o significado das coisas é fruto de sentido coletivo, construído por meio do uso de sistemas representacionais, uma vez que

(...) nem as coisas em si mesmas, nem os usuários individuais da linguagem podem fixar o sentido das línguas. As coisas não significam: nós construímos o sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos (HALL, 1997, p.25).

Hall (1997, p. 17) apresenta dois sistemas representacionais envolvidos na construção de sentidos. O primeiro, chamado de sistema de representação, determina que “todos os tipos de objetos, pessoas e eventos sejam correlacionados com um conjunto de conceitos ou representações mentais que carregamos em nossas mentes”. Para o autor, sem esse sistema, não poderíamos interpretar o mundo significativamente, pois o significado depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossas mentes, que nos permite relacionar o mundo real com o mental. Ou seja, é por meio do sistema de representação que podemos formular conceitos de pessoas e objetos, como cadeiras, mesas e portas, mas também podemos formular conceitos sobre coisas abstratas, como a morte e o amor, e até mesmo seres que nunca vimos ou veremos um dia, como sereias e alienígenas, por exemplo. Hall explica que o sistema de representação funciona como um mapa conceitual, em que organizamos, agrupamos e classificamos conceitos, estabelecendo relações complexas entre eles. Podemos, por exemplo, estabelecer relações de similaridade e diferença entre os conceitos. Dessa forma, podemos comparar aviões a pássaros, pois ambos voam, mas também diferenciá-los por entendermos as características específicas de cada um.

Apesar de cada um de nós provavelmente ter sua forma única de compreender e interpretar o mundo, conseguimos compartilhar nossos pensamentos e expressar nossas ideias porque partilhamos os mesmos mapas



conceituais e interpretamos o mundo de maneira parecida. É nesse sentido que Hall (1997) acredita ser possível dizer que pertencemos a uma cultura. Nas palavras do autor, é justamente

porque interpretamos o mundo mais ou menos da mesma maneira que conseguimos construir uma cultura compartilhada de significado e, assim, construir um mundo social que habitamos juntos. É por isso que “cultura” é, às vezes, definida em termos de “sentidos ou mapas conceituais compartilhados” (DU GAY & HALL et al., 1997 *apud* HALL, 1997, p.18).

Para compartilharmos um mapa conceitual, também precisamos ser capazes de expressar e trocar conceitos e sentidos através de uma linguagem comum. Hall (1997) apresenta a linguagem como o segundo sistema de representação, pois é por meio da escrita, fala e imagens<sup>11</sup> que expressamos a forma como interpretamos o mundo. Os dois sistemas de representação relacionados engrenam o processo de criação de sentido na cultura. O primeiro, chamado, como já dito, de sistema de representações, permite-nos atribuir sentido ao mundo por meio de relações entre coisas, pessoas, objetos, eventos, ideias abstratas, etc. e nosso mapa conceitual. O segundo, que envolve a linguagem, possibilita-nos construir um conjunto de correspondências entre nosso mapa conceitual e um conjunto de signos reunidos ou organizados em língua(gen)s que representam os conceitos. Nota-se, então, uma relação de interdependência entre língua(gem) e cultura, pois ao mesmo tempo em que a língua(gem) tem a função de transmitir a cultura, ela mesma é marcada pela cultura (CUCHE, 2002, p.94).

O entendimento de que utilizar uma língua envolve todo tipo de conhecimento prévio e informação local além da gramática e do vocabulário levou Agar (1994) a cunhar o termo *linguacultura*. O autor explica que há uma tendência em definir língua como um círculo fechado preenchido por gramática e vocabulário. Dessa forma, dominar uma língua significaria conhecer seu sistema de regras e seu léxico. No entanto, Agar argumenta que a maioria dos problemas que observamos, quando tentamos utilizar a língua para nos comunicar, não está relacionada a não

---

<sup>11</sup> Hall (1997) utiliza o termo *signo* para denominar palavras, sons e imagens dotados de significado.

observância de regras sintáticas e lexicais, mas, sim, ao significado que conecta essas regras ao mundo. Portanto, para nos comunicarmos com eficácia, precisamos “apagar o círculo” (AGAR, 1994, p. 20) para conectar a língua com o mundo. A borracha que apaga o círculo, segundo esse autor, é a cultura.

Cultura, mais do que algo que temos, é algo que acontece conosco quando precisamos lidar com diferenças. Tomamos consciência de nossa própria cultura e da do outro quando nos deparamos com maneiras diferentes de significar o mundo e precisamos negociar sentidos para nos comunicar. Cultura, da perspectiva de Agar (1994), é uma consciência que revela um jeito de atuar e agir no mundo baseado em crenças, valores e representações implícitos em nós e que abre caminhos para outros jeitos de ser.<sup>12</sup> Dessa forma, cultura também está presente em nós quando aprendemos a utilizar uma L2 ou LE. Para ilustrar esse seu ponto de vista, Agar (1994) discorre sobre nossas representações acerca de dicionários. O autor argumenta que dicionários muitas vezes não apresentam uma definição satisfatória de certas palavras e descreve uma ocasião em que uma amiga austríaca, muito proficiente em inglês, foi lecionar em uma universidade dos Estados Unidos. Apesar de ser muito proficiente em língua inglesa, essa sua amiga não conseguia entender o significado de “date” no sentido de “sair com uma pessoa com vistas a um possível estabelecimento de uma relação amorosa e/ou sexual”. O termo “date” tem outros significados, como “data” e “tâmara”, que eram perfeitamente compreendidos pela amiga. Agar percebeu que, para fazer sua amiga entender o que “date” significava, era necessário falar sobre como os americanos percebem homens e mulheres, relacionamentos e intimidade, conceitos tão óbvios para o autor que nunca havia precisado elaborar sobre eles com palavras. O que podemos concluir desse relato corriqueiro é que o sentido de “date”, assim como o do conceito de “ficar”, tal como ele é utilizado contemporaneamente em português em alguns contextos (envolver-se, de forma fugaz, amorosa ou sexualmente com alguém), deriva de um conjunto de valores, crenças, atitudes e percepções em relação ao mundo, ou seja, é cultural.

---

<sup>12</sup> Também para Cucho (2002), “cultura” se refere a um modo específico de interpretar o mundo e nele atuar.

As culturas tornam-se visíveis, portanto, quando encontramos alguma dificuldade em nos comunicarmos por conta de como entendemos o mundo, não devido a nossa proficiência linguística ou falta dela. Nas palavras de Agar (1994), o que não conseguimos entender são chamados de “pontos ricos”, isto é, sinalizadores de que há diferenças culturais barrando a compreensão de/em uma língua. É nesse sentido que, em um trabalho posterior, Agar (2006) compara a cultura à tradução, já que a cultura é o elo de ligação entre as *linguaculturas* fonte e alvo. A ideia de que existe uma fonte e um alvo pressupõe a relatividade da cultura. A dificuldade ou facilidade em traduzir uma *linguacultura* em outra sempre depende de quem é a fonte e de quem é o alvo, ou seja, a quantidade de trabalho necessário para a tradução de uma *linguacultura* a outra varia de acordo com a extensão da fronteira existente entre as duas. Concordando com o autor, entendo, por exemplo, que possa haver menos “pontos ricos” entre mulheres brancas universitárias brasileiras e canadenses do que entre universitárias brasileiras brancas e negras, por exemplo. No primeiro caso, fonte e alvo têm significados e contextos similares, portanto, embora as nacionalidades sejam diferentes, a demanda de cultura, ou tradução, necessária entre essas duas *linguaculturas* é menor do que no segundo caso, em que fonte e alvo possuem mais diferenças.

Ainda tomando o exemplo das mulheres acima, percebemos o caráter parcial e plural da cultura. Além de mulheres, elas são universitárias, brancas ou negras, canadenses e brasileiras, e cada uma dessas categorias carrega significados que variam de acordo com o momento sócio histórico de algum lugar, para algumas pessoas. Portanto, quando me refiro à cultura brasileira neste trabalho, refiro-me a uma parte específica dela, que engloba o centro urbano de uma cidade, São Paulo, e alguns habitantes dela, de determinada faixa etária e de certa classe social, em contexto de aprendizagem etc.

O conceito de *linguacultura* é bastante relevante para este trabalho, pois os participantes da pesquisa aqui descrita utilizam duas línguas, materna e estrangeira, para representar uma cultura compartilhada. Ao investigar o tipo de relação existente entre língua(gem) estrangeira e cultura em um contexto de ensino e aprendizado de alemão na Dinamarca, Risager (2005, p. 192) constatou que,

apesar de existirem algumas distinções pragmáticas e semânticas obrigatórias no uso do alemão, era natural que os falantes utilizassem a *linguacultura* desenvolvida em dinamarquês, sua língua materna. Assim, algumas conotações pessoais de palavras e frases são transferidas e um tipo de língua mista surge como resultado. Nessa mistura, a língua estrangeira recebe insumo *linguacultural* da outra língua. No caso da pesquisa aqui descrita, o inglês recebe insumo cultural do português brasileiro.

Uma contribuição pertinente para este trabalho é o conceito de Socialização Linguística (LS na sigla em inglês) proposto por Shi (2007), pois ele também evidencia a transferência de insumo cultural da L1 para a L2/LE. A LS pressupõe a noção de que os falantes desenvolvem-se socialmente *para* utilizar a língua e *por meio da* utilização da língua ao longo de suas vidas. Esse desenvolvimento ocorre não somente em seu contexto discursivo imediato, mas também em outras práticas organizadas e reconhecidas sociohistoricamente associadas ao pertencimento a um grupo social. Dessa forma, reconhece-se que

as pessoas passam por uma socialização linguística primária quando crianças, mas continuam a experimentar uma socialização linguística secundária ao longo da vida, à medida em que encontram novos contextos socioculturais, filiam-se a novas comunidades de prática (emprego, programa educacional), assumem novos papéis sociais **e/ou adquirem uma nova língua** (SHI, 2007, p. 230, grifo meu).

Shi (2007) pressupõe, assim como Agar (1994), que toda aprendizagem de língua também é uma aprendizagem de cultura, pois uma constitui e contextualiza a outra. Enquanto fenômeno contextualizado socioculturalmente, a língua não é apenas adquirida graças a um processo cognitivo, ela também é “transmitida, utilizada, adquirida e criada por meio de práticas interativas concretas em contextos socioculturais, políticos e históricos” (SHI, 2007, p. 232). Como para a maioria dos aprendizes de L2/LE e para os participantes da pesquisa aqui descrita, o processo de socialização linguística em L2/LE inicia-se depois da socialização primária em suas línguas maternas já estar praticamente completo, o senso de identidade e as normas de comunicação que esses falantes constroem está

fortemente baseado em suas culturas. Portanto, é natural que, durante o processo de aquisição da L2/LE, os falantes transportem as convenções comunicativas de sua língua e cultura materna.

Porque, neste estudo, interessa-me tentar entender como a *linguacultura* brasileira dos participantes da pesquisa transfere-se para o inglês, é importante explicitar o que entendo por identidade cultural.

O conceito de identidade nacional com que opero é aquele discutido em Hall, 2006. Muitas vezes, remetemo-nos às nossas nacionalidades para definirmo-nos, afirma o autor: dizemos que somos brasileiros, chilenos, americanos etc. Devemos atentar para o fato de que nossas identidades nacionais não estão impressas em nossos genes, não sendo parte de algo que seria nossa natureza essencial e imutável. Na verdade, as identidades são construções, “formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2006, p. 49). Dado que não são elementos da natureza, as identidades não existem por si só; elas devem ser produzidas, e, conforme aponta Silva (2007), somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais por meio de atos de linguagem. Nesse sentido, podemos compreender a identidade nacional como uma construção cultural mediada por atos de linguagem, que desempenham um papel importante na transmissão e expressão das narrativas que descrevem determinada sociedade. Assim, nós conseguimos atribuir um sentido a “ser brasileiro” porque reconhecemos o modo como a brasilidade é comumente representada na forma de conjuntos de significados culturalmente construídos (“um povo alegre”, “gente que gosta de levar vantagem em tudo”, “alguém que não desiste nunca”) e de símbolos (o hino nacional, a bandeira verde e amarela, o futebol, o samba).

Além do compartilhamento de conjuntos de significados e símbolos, a identidade nacional também é marcada pela diferença, sendo sempre relacional a uma outra identidade (WOODWARD, 2000). Conforme afirma Silva (2007, p. 74-75), “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”, portanto, a afirmação “sou brasileiro” pode ser compreendida como “parte de uma

extensa cadeia de negações”. Ou seja, somos brasileiros porque não somos americanos, japoneses, argentinos etc.

Vale ressaltar também o caráter multidimensional da identidade, pois

Na medida em que a identidade resulta de uma construção social, ela faz parte da complexidade do social. Querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, “pura”, seria não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social. Nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado *a priori* em uma identidade unidimensional (CUCHE, 2002, p.192).

Também o que identificamos como “identidade nacional” não pode ser entendida como unidimensional, já que ela faz referência a uma comunidade homogênea imaginada (ANDERSON, 2008). Assim, entendo, juntamente com Schneider (2004, *apud* BISPO; LOVISOLO, 2011), que o conceito de identidade nacional pode ser uma hipersimplificação e/ou generalização. É impossível considerar a existência de uma única brasilidade, pois nem todos os brasileiros possuem as mesmas crenças, os mesmos hábitos, comportamentos e características. Porque considero o caráter multidimensional da identidade nacional, neste estudo procurarei apenas demonstrar apenas alguns traços de brasilidades muito específicas que emergem nos discursos dos participantes da pesquisa em questão.

### **2.1.2 APROPRIAÇÃO LINGUÍSTICA E IDENTIDADE**

Face ao grande número de falantes e professores não nativos de inglês no mundo e às discussões sobre formas de ensinar inglês que considerem os contextos geográficos, políticos e culturais de diferentes países, o conceito de apropriação da língua vem, como dito anteriormente, abalando noções pré-estabelecidas de “certo”, “errado”, “norma padrão” e “autoridade”. Essa mudança põe por terra o mito de que somente o falante nativo sabe falar inglês apropriadamente, como se a língua fosse propriedade exclusiva de um povo e nós

precisássemos compartilhar sua representação de mundo para, de fato, dominá-la por completo. O fato é que

a língua é uma instituição imensamente democrática. Aprender uma língua é ter imediatamente direito a ela. É possível se fazer acréscimos, modificações, brincar com ela, criar, ignorar partículas, o que se desejar (CRYSTAL, 2004, p.34).

No entanto, é sabido que pesquisadores dos países não-anglófonos do chamado Terceiro Mundo têm, muitas vezes, seus trabalhos rejeitados por revistas científicas pelo simples fato de não serem escritos em inglês equivalente ao de um “nativo”, bem como “verificam-se práticas escancaradamente discriminatórias no que tange à contratação e remuneração de professores não-nativos” (RAJAGOPALAN, 2005, p.136).

Atitudes como as acima descritas acabam tendo um efeito negativo na identidade de falantes de inglês como L2 ou LE. Conforme Medgyes (1994, p.40), em trecho encontrado em Seindlhofer (2000, p.53), é muito comum encontrarmos pessoas que, mesmo tendo um alto nível de proficiência em língua inglesa, sofrem de complexo de inferioridade por se perceberem como não tendo a mesma competência de um falante nativo.

Vale ainda ressaltar que a própria noção de “falante nativo” é bastante problemática, pois é difícil defini-la com precisão. O falante nativo seria alguém que necessariamente nasce em uma dada comunidade linguística, ou alguém que cresce nessa mesma comunidade? Embora tenha nascido em outro lugar, também poderia ser encaixado nessa categoria? E o que dizer da imensa variedade de comportamentos linguísticos dos falantes nativos associados às diferenças regionais, de faixa etária, de gênero, de classe social e de graus de escolaridade, para citar algumas? Todas essas diferenças se traduzem em “marcas que expressam pertencimento a um grupo em nível fonético, lexical, sintático e cultural” (SEINDLHOFER, 2000) e que podem não ser compartilhadas com todos os falantes da língua em questão porque até mesmo os membros de uma mesma comunidade pertencem a grupos diferentes. Portanto, sentir pessimismo em relação ao nosso

conhecimento do inglês, mesmo que sejamos bem-versados nesse idioma, por não pertencer a um grupo de falantes modelos, não tem fundamento algum.

Seindlhofer (2000, p.53) esclarece ainda que o inglês do falante nativo não se transfere intacto de um contexto para o outro e, sendo assim, é praticado de formas diferentes como Língua Materna (LM) e como Língua Franca (LF). Segundo definição de Jenkins (2007, p. 4), inglês como LF é aquele utilizado na comunicação entre falantes de diferentes L1s que não segue os modelos de padrão dos “falantes nativos”; não é uma língua de comunicação entre falantes não-nativos e falantes nativos, mas sim entre os falantes não-nativos do inglês. A mesma autora aponta que a concepção do inglês como LF

ênfatisa a comunicação entre falantes de diferentes L1s, considerada por ela o principal motivo para aprender inglês hoje em dia, sugere uma ideia de comunidade em vez de estrangeirismo, enfatiza que os diferentes povos têm algo em comum e implica que a mistura de línguas é aceitável e, portanto, não há nada de essencialmente errado em manter certas características da L1, como o sotaque. Além disso, o termo em latim simbolicamente retira o título de propriedade da língua inglesa dos anglófonos e confere-o a todos (JENKINS, 2000, *apud* JENKINS, 2007, p. 3-4).

Ao considerarmos as estimativas levantadas por Crystal (2004) do número de usuários de inglês no mundo, podemos perceber que o número de falantes nativos do inglês está caindo, dada maior quantidade de falantes de inglês como L2 e LE. Segundo o autor, estima-se que, atualmente, três em cada quatro falantes de inglês não são nativos e que o inglês como é falado na Grã-Bretanha corresponde a apenas 4% do inglês falado no mundo, e os falantes dos EUA correspondem a não mais do que 15% do total mundial. Essas estimativas nos levam a concluir que, apesar de o inglês estar relativamente estável em sua posição de língua mundial, seu estatuto – Língua Materna? Segunda Língua? Língua Estrangeira? – é bastante diversificado (CRYSTAL, 2004, p. 34-35).

Há países que desenvolveram novas variedades de inglês devido à necessidade de expressar uma identidade nacional. Países que conquistaram sua



independência nas décadas de 1950 e 1960, como a Índia, Cingapura e Gana, encontraram na manutenção do inglês como língua oficial uma solução para os conflitos que a escolha de uma língua étnica local em detrimento de outras poderia gerar. Essas novas variedades alteram a língua inglesa, adaptando-a às características geográficas e culturais do país que a adotou, criando novas palavras, novos significados para palavras já existentes e novas expressões idiomáticas (CRYSTAL, 2004). A título de exemplo, podemos citar a palavra *robot* (robô), ressignificada como sinal de trânsito no inglês sul-africano (CRYSTAL, 2004, p.37). Assim, entendo expressões como *kisses* ao final de cartas e chamar a professora de inglês de *teacher*, por exemplo, como construções legítimas da língua inglesa falada por brasileiros, porque é assim que **agimos** dentro de nossas práticas culturais. Em outras palavras, é assim que somos brasileiros **em** inglês.

Apropriarmo-nos da língua inglesa, reconhecendo-nos como donos dela também, é uma maneira sensata de lidar com sua hegemonia. Canagarajah (1999) defende uma atitude frente ao inglês que consiste em compreendermos a ideologia escondida por trás de sua expansão mundial para que possamos utilizá-lo em nosso benefício. Tal atitude implica adaptar a língua inglesa à nossa realidade local, conforme exposto pelo escritor nigeriano Chinua Achilbe:

(...) Tive de aprender essa língua e pretendo usá-la... Sinto que a língua inglesa será capaz de suportar o peso da minha experiência africana. Mas ela terá de ser um novo inglês, ainda em comunhão com sua casa ancestral, mas alterada, a fim de se adequar às suas novas vizinhanças africanas (ACHIBE, 1975, p.103, citado por LOOMBA, 1998, p.91, *apud* RAJAGOPALAN, 2005, p.150).

A realidade atual da língua inglesa é que, ao se expandir mundialmente, ela diversificou seus vínculos culturais, deixando de ter unicamente um vínculo cultural com a cultura anglo-saxã, e não pode mais ser classificada como a língua que se fala nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Austrália ou no Canadá. A língua inglesa hoje pertence a todos que a falam, inclusive àqueles que a falam como L2/LE. Esse inglês compartilhado por falantes de diferentes L1 excluiria, para Rajagopalan (2005; 2007), os falantes de inglês como língua materna e se constituiria como um

fenômeno linguístico que ele denomina *World English (WE)*. Nas palavras do autor, “o *World English* pertence a todos que o falam, mas não é a língua materna de ninguém” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 111, *apud* RAJAGOPALAN, 2007, p. 15).

Assim como a perspectiva dos *World Englishes* proposta por Kachru (1986), a percepção da língua inglesa como *WE* engloba a visão de que ela não é mais propriedade exclusiva dos seus “falantes nativos”. Ela agora tem também novos “donos” que, como tais, podem contestar as regras impostas sobre o que é correto, adequado, usual etc. e estabelecer novos critérios para fazer tais avaliações.

## **2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O BILINGUISMO E O SUJEITO BILÍNGUE**

Nesta seção, pretendo discorrer sobre o sujeito bilíngue e seu funcionamento discursivo, tecendo algumas considerações sobre o fenômeno do bilinguismo em seu caráter social e político.

### **2.2.1 COMPREENDENDO O SUJEITO BILÍNGUE**

Definir o bilíngue como sendo um sujeito que domina duas línguas é um equívoco bastante frequente e que habita o imaginário de muitas pessoas. Isso porque algumas das primeiras definições do bilíngue, ainda difundidas nos dias de hoje, baseavam-se em uma noção de perfeição e imitação de um modelo, o do “falante nativo”. Na resenha que fez das primeiras definições de sujeito bilíngue presentes na literatura especializada, Mello (1999) afirma que, para Bloomfield (1933), o bilíngue seria alguém que controla duas línguas de maneira semelhante ao controle de seus falantes nativos; para Thiery (1978), um falante seria um “bilíngue verdadeiro” se conseguisse passar por membro nativo de duas comunidades linguísticas, mantendo o mesmo nível social e cultural em ambas e, para Haugen (1953), o bilíngue é definido como alguém capaz de produzir enunciados completos e significativos sendo considerado um falante nativo em ambas as línguas. Aos olhos desses autores, é como se o bilíngue fosse perfeitamente capaz de separar as línguas de seu repertório para expressar-se,

com igual destreza, cada hora em uma delas. Tais definições, conforme adverte Romaine (1995), influenciaram a disseminação de termos como “bilíngue ideal”, “bilíngue equilibrado” ou “ambilíngue”, vislumbrando um sujeito que domina duas línguas, mas que não as coloca em contato, não as mistura nem varia sua competência de acordo com diferentes tópicos (assuntos domésticos, política e futebol, por exemplo). É como se o bilíngue pudesse falar, ler e escrever sobre qualquer assunto em cada língua que domina com igual competência e sotaque a de um falante que só domina uma língua, ou seja, como a soma de dois monolíngues (GROSJEAN, 2010).

O primeiro passo para compreender o bilíngue deve ser descartar esses ideais de perfeição e igual competência em duas línguas. Grosjean (2010) define o bilíngue simplesmente como “alguém que utiliza duas ou mais línguas (ou dialetos) em seu cotidiano” (GROSJEAN, 2010, p.4). Ele esclarece que sua definição prioriza o uso regular das línguas e não sua fluência, bem como inclui os dialetos no repertório do bilíngue<sup>13</sup>. Assim, o bilíngue é compreendido como alguém que utiliza mais de uma língua, ou diferentes formas dela, em suas práticas discursivas. À luz dessa definição, podemos entender a noção de monolingüismo como uma abstração, já que

até mesmo as comunidades monolíngues não são homogêneas devido ao fato de haver diferentes variedades regionais, sociais e estilísticas dentro do que se entende por *uma língua*” (ROMAINE, 1995, p.9, ênfase minha).

Portanto, considerando as diversas variedades de uma língua, também podemos pensar em “tipos” diferentes de falantes nativos da mesma língua, cada qual marcando sua identidade regional, social e estilística. Se pensarmos no caipira, no carioca, nos adolescentes e nas mulheres, para citar alguns exemplos, podemos perceber que cada grupo utiliza o léxico, o sistema fonético/fonológico, morfossintático e semântico do português de maneiras diferentes, gerando

---

<sup>13</sup> Para o autor, o termo “bilíngue” é o mais adequado para referir-se também aos falantes de mais de duas línguas, pois o termo “multilíngue”, além de não contemplar quem utiliza apenas duas línguas, é pouco frequente na literatura especializada.

comportamentos linguísticos distintos e indicando que o conceito de “falante nativo”, além de ser relativo, pode ser considerado uma abstração (MAHER, 2007a).

Para compreender o sujeito bilíngue também é necessário entender que há diferentes graus de bilinguismo. Não quero dizer que haja indivíduos mais ou menos bilíngues, mas sim que as habilidades do falante podem não ser as mesmas nas duas línguas em todos os níveis linguísticos. Há que se considerar o contexto e a motivação que levaram o indivíduo a ser bilíngue. Alguém que fala uma língua em casa diferente daquela de sua comunidade não desenvolve habilidades de escrita e leitura em ambas as línguas. Da mesma forma, alguém que precisou aprender uma segunda língua somente para leitura pode não conseguir desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e ainda há casos em que a habilidade fonológica em uma das línguas pode ser diferente, dependendo da idade em que a língua foi adquirida ou da frequência com que é falada. A esse respeito, Mackey (1968, *apud* OLIVEIRA, 2006, p.22) aponta a relatividade do conceito de bilinguismo e a impossibilidade de se determinar quando um falante de L2 se torna bilíngue. Segundo o autor, há variáveis a serem consideradas, tais como as aptidões do indivíduo bilíngue na compreensão e produção oral e escrita.

Todos esses fatores nos mostram que o bilíngue usa suas línguas de acordo com diferentes propósitos e, portanto, não necessita ser igualmente competente em cada uma delas. Na verdade, “o nível de fluência que um bilíngue adquire em uma língua ou habilidade linguística vai depender de sua necessidade para ela e estará atrelado a domínios específicos” (GROSJEAN, 2010, p.21). A esse respeito, Romaine (1995) alerta que raramente os bilíngues são igualmente fluentes nas duas línguas em todos os tópicos possíveis. Além disso, nem todas as línguas de um indivíduo têm o mesmo poder ou prestígio social e são utilizadas para propósitos diferentes, em contextos diferentes, com pessoas diferentes (GARCÍA, 2009, p. 45).

Portanto, entendemos que o bilíngue é alguém que utiliza duas ou mais línguas, ou dialetos, alternadamente e de maneira distinta em cada uma, pois, como relata Maher (2007a), seu nível de competência nelas pode variar de acordo com o

tópico, a modalidade, o gênero discursivo em questão, as necessidades impostas por sua história pessoal e as exigências de sua comunidade linguística. Podemos ver esse comportamento linguístico oscilante muito bem ilustrado no exemplo que a autora dá de si mesma:

Tomo a mim mesma – um sujeito bilíngue português-inglês como exemplo: eu diria que minha competência de leitura de textos acadêmicos sobre, digamos, políticas linguísticas, é praticamente equivalente nas duas línguas. Minha capacidade de debater, oralmente, o mesmo assunto em um congresso científico é, entretanto, bem maior em português do que inglês. Mas, se a tarefa for marcar uma consulta médica por telefone, meu desempenho nas duas línguas será, novamente, equivalente. Discutir a atual situação do Corinthians no Campeonato Paulista de Futebol em uma mesa de bar? Redigir um contrato de locação? Não conseguiria fazê-lo com proficiência nem em uma língua, nem em outra, embora suspeite que se tivesse que participar dessas práticas em inglês o resultado fosse ainda mais catastrófico. Sou capaz de redigir um bilhete nas duas línguas. Sei recitar a Ave Maria e o Pai Nosso, sei escrever uma ata, mas só na minha língua materna... (MAHER, 2007a, p.73)

Tal comportamento é amparado pelo que Grosjean (2010) denominou “princípio da complementaridade”, segundo o qual “os bilíngues normalmente adquirem suas línguas para propósitos diferentes, em domínios diferentes, com pessoas diferentes. Diferentes aspectos da vida requerem línguas diferentes”. O bilíngue utiliza suas línguas em diferentes contextos de sua vida (familiar, escolar, religioso, pessoal, profissional etc.), o que não quer dizer que cada língua tem um contexto só. Algumas línguas podem ser empregadas em muitos contextos enquanto outras são adequadas a poucos.

Esse princípio é brilhantemente ilustrado na metáfora proposta por García (2009), que compara o bilinguismo a um veículo para todo tipo de terreno, como aquele utilizado para explorar Marte, pois

suas rodas não se movem em harmonia nem na mesma direção, mas estendem e contraem, flexionam e alongam, possibilitando, sobre solo extremamente desigual, um movimento para frente que é

turbulento e irregular, mas também sustentável e eficaz (GARCÍA, 2009, p.45).

O princípio da complementaridade também defende que a fluência do bilíngue em suas línguas é variável e pode ser maior ou menor em diferentes épocas da vida dependendo da frequência com que o bilíngue utiliza suas línguas. Se o bilíngue reduzir ou aumentar a frequência com que utiliza uma língua devido a uma mudança de país, maior necessidade de comunicação com falantes de outra comunidade linguística ou qualquer outro motivo, ele pode adquirir maior ou menor fluência em determinados tópicos em épocas distintas de sua vida.

Por fim, não há como ignorar que o bilinguismo é tanto um fenômeno individual quanto social. Há vários fatores políticos, econômicos e culturais que podem incentivar o bilinguismo, alguns dos quais pretendo discutir na próxima seção.

## **2.2.2 FATORES QUE PROMOVEM O BILINGUISMO**

Romaine (1995) relata que o número de línguas utilizadas no mundo é cerca de três vezes maior do que o número de países. Em seu levantamento de quantas línguas existem no mundo, Grosjean (2010) aponta a existência de cerca de 7.000, das quais somente 239 estão distribuídas nos países da Europa, 1.310 no Pacífico e a maior parte delas, 2.269, está na Ásia. Embora não se saiba com precisão quantas pessoas falam mais de uma língua, podemos inferir que muitas línguas estejam em contato e que o número de indivíduos bilíngues seja significativo.

Claro que as línguas do mundo têm *status* distintos dependendo do poder dos países onde elas são faladas e do prestígio social que lhes é conferida. Em alguns países, como na Índia, por exemplo, utilizam-se línguas diferentes para dirigir-se a serviçais, conferindo graus de prestígio às diversas línguas utilizadas no país. Da mesma forma, o inglês de países economicamente poderosos, como os Estados Unidos, a Inglaterra e o Canadá, possui maior prestígio do que o inglês de países como a Nigéria e a Jamaica, por exemplo. Percebe-se, portanto, que existe uma ideologia cultural e política atrelada às línguas.

Assim, em países onde diversas línguas coexistem, ocupando lugares diferentes na escala de prestígio e refletindo a desigualdade de poder político dos diferentes grupos sociais, os falantes das línguas minoritárias são os mais motivados a tornarem-se bilíngues, pois dominar a variante majoritária pode ser um pré-requisito para a ascensão social. Nesses contextos, as línguas avaliadas como sendo não-prestigiosas não motivam o bilinguismo, ou seja, os falantes das línguas majoritárias nem sempre têm necessidade ou veem vantagem em aprender as línguas minoritárias.

No mundo globalizado de hoje, interesses econômicos e políticos promovem o contato entre línguas, abalando, como já dito, as noções de equivalência entre língua, comunidade e território. Os processos de imigração têm dimensões diversas hoje em dia, variando desde a repatriação de funcionários de alto escalão à saída forçada de um país em conflito. Revitalização linguística e religião também promovem o bilinguismo, como é o caso do português no Timor Leste e do hebraico no judaísmo. Cada fator em cada contexto sócio-histórico gera uma perspectiva do bilinguismo como fenômeno social.

Conforme relata Maher (2007a, p.69), “quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é sempre visto positivamente”. Por isso o bilinguismo português-inglês vem sendo altamente incentivado no Brasil, como nos indica o grande número de escolas bilíngues dessa natureza<sup>14</sup>. Apesar de serem poucos os estudos sobre a relação entre bilinguismo e remuneração salarial (VAILLANCOURT, 1996; GRIN, 2003 *apud* HELLER, 2007), acredita-se que ter inglês como língua adicional hoje em dia seja imprescindível para conseguir avançar nos estudos e obter um bom emprego. Corroborando com essa crença, García (2009) cita a conclusão de Grin (2003), segundo a qual os trabalhadores falantes de inglês ganham de 12 a 30 por cento a mais em algumas regiões da Suíça.

No contexto brasileiro, observa-se um grande incentivo ao bilinguismo português-inglês por conta das possíveis vantagens sociais e econômicas que se

---

<sup>14</sup> Moura (2009) listou 45 escolas bilíngues português-inglês em um levantamento empírico por meio de contato pessoal em eventos da área ou mediado pela internet.

pode obter com ele. E, apesar de o inglês ser a LE ensinada em praticamente todas as escolas, públicas e particulares, a maioria das pessoas não consegue atingir um nível de proficiência que julga ser satisfatório, recorrendo, assim, às escolas de idiomas, aulas particulares e, mais recentemente, às escolas bilíngues.

O recurso a outras fontes de aprendizado do inglês que não seja a escola pode ser resultado do despreparo dos professores de línguas estrangeiras, que, conforme aponta Leffa (2007), tiveram sua formação prejudicada devido à universalização do ensino ocorrida no Brasil durante o regime militar, que aumentou a demanda por professores, acarretando, assim, “uma proliferação de faculdades que procuravam atender às necessidades do mercado de trabalho dentro de exigências mínimas” (LEFFA, 2007, p. 57). Apesar de nenhuma universidade dar conta de formar um profissional totalmente preparado para atuar em sua área de formação, pois o conhecimento não pode ser limitado nem ao tempo nem à instituição do Ensino Superior, o autor acima mencionado constata que a área de língua estrangeira parece ser a que mais depende do empenho ou da aptidão do aluno do que das condições de aprimoramento oferecidas pelas universidades públicas e particulares. Nesse cenário, é muito comum que os profissionais mais bem formados sejam aqueles que já entraram na graduação sabendo a língua estrangeira porque investiram em seu aprendizado por conta própria, frequentando cursos de idiomas, vivendo no exterior ou combinando os dois fatores. Deriva desse fato a crença em que não se aprende inglês na escola.

Outro possível fator motivador para confiar mais em outras fontes de aprendizado de inglês que não a escola é a meta de aproximar-se ao máximo dos “falantes nativos” dos grandes centros. Apesar das perspectivas do *World Englishes* (KACHRU, 1986) e do *World English* (RAJAGOPALAN, 2004; 2005; 2007), que apregoam a visão de que a Língua Inglesa pertence de fato a todos os seus falantes, os falantes “não-nativos” ainda não se sentem autorizados a reclamar sua propriedade dessa língua, que, para eles, ainda é uma língua do Outro, ainda é uma língua “estrangeira”. A confirmação desse fator indicaria que as escolas ainda não têm como meta promover um inglês local.



### 2.2.3 CODE-SWITCHING

Não poderia falar sobre bilinguismo sem mencionar o *code-switching*. Colocando de forma simples, o *code-switching* é o uso alternado de dois ou mais códigos na mesma interação verbal que os bilíngues fazem durante suas relações sociais (OLIVEIRA, 2006). O bilíngue alterna de uma língua para a outra para atender a seus propósitos comunicativos, seja porque não conhece a palavra desejada em uma das línguas, seja porque uma determinada expressão soa melhor em uma língua do que na outra ou algum outro motivo. Apesar de os primeiros estudos sobre *code-switching* considerá-lo um desvio, uma anomalia do discurso bilíngue, ou um fenômeno transitório do aprendizado de uma L2, que terminaria quando o falante aprendesse o novo sistema gramatical (GUMPERZ, 1982), é importante percebermos que os motivos que levam o bilíngue a alternar entre suas línguas estão longe de significar baixa competência linguística ou mesmo a falta dela. Uma revisão dos inúmeros estudos feitos sobre o *code-switching* revela que ele é utilizado para produzir significados e para que os falantes possam expressar intenções sócio-pragmáticas, bem como traços de suas identidades.

Em seu trabalho, Oliveira (2006) faz um levantamento histórico do *code-switching* e constata que, apesar de ter havido publicações sobre esse tema antes da década de 70, os pesquisadores geralmente apontam o estudo de Bloom e Gumperz (1972, *apud* OLIVEIRA, 2006) como o artigo pioneiro seminal sobre *code-switching*. Nesse texto, intitulado “Social meaning in linguistics structures”, os autores discorrem sobre o *code-switching* entre um dialeto (ranamal) e a variante padrão do norueguês (bokmal), estendendo o significado do *code-switching* para alternância não somente entre línguas como também entre variantes da mesma língua. Apesar de esse ser o trabalho considerado de maior relevância e incentivo a outros estudos sobre *code-switching*, Gumperz e Hernández-Chavez (1970 *apud* OLIVEIRA, 2006) já haviam conduzido um estudo anterior sobre *code-switching* entre inglês e espanhol em uma comunidade hispano-americana na Califórnia. Conforme relata Oliveira (2006, p.60), nesse trabalho, os autores apontaram como

a alternância entre línguas pode ser um processo metafórico com sentido social, mostrando exemplos em que o *code-switching* servia às funções de marcação de identidade étnica, apresentação de citações, preenchimento de determinado item lexical (porque é inexistente em uma das línguas ou porque o falante tem mais familiaridade com o assunto em uma língua específica) e também à função de criação de uma atmosfera de maior privacidade e confidencialidade. O *code-switching* fica, então, estabelecido como um fenômeno previsto de sentidos e previsto no comportamento bilíngue.

Em um trabalho posterior, Gumperz (1982) relaciona o *code-switching* com as escolhas estilísticas de sujeitos bilíngues. O autor citado constata que, ao passo que monolíngues sinalizam informações contextuais pela mudança da prosódia, tom de voz ou outros processos sintáticos e lexicais, os bilíngues podem alternar entre suas línguas com o mesmo fim. Conforme exemplo mostrado por Lin e Li (2013), uma professora de matemática em Hong Kong inicia sua aula em inglês, alterna para o cantonês para referir-se aos alunos atrasados e volta para o inglês quando todos os alunos já estão acomodados. Ao analisarem a intenção da professora ao alternar para o cantonês, esses autores verificaram que, se ela quisesse meramente ser informal para chamar a atenção dos alunos de outras maneiras, ela poderia ter utilizado outros recursos que não o *code-switching*, como bater palmas ou mudar a entonação de voz. Tais estratégias não violariam a regra estabelecida na pedagogia anglo-chinesa de só falar inglês durante as aulas. Portanto, os autores alegam que o *code-switching* da professora pode sinalizar não apenas um “parêntese” informal durante sua aula, mas um rompimento com os moldes pedagógicos impostos e uma preocupação em resolver algo com urgência. Tal interpretação só é possível porque os autores conhecem o fato sociolinguístico de que os cantoneses de Hong Kong só tratam de assuntos urgentes em sua língua materna, reservando o inglês para assuntos institucionais, como aprender inglês em uma sala de imersão em inglês (LI e LIN, 2013, p. 474).

Assim, as escolhas linguísticas podem ser entendidas como estratégias sociais, pois indicam que os falantes utilizam a linguagem para negociar identidades sociais e sinalizar fatores situacionais. A escolha de uma língua em detrimento da

outra em um mesmo segmento de fala carrega alguma informação que o falante intenciona passar, o que também confere o caráter de fenômeno pragmático ao *code-switching*.

Outro trabalho relevante para a compreensão de que o *code-switching* é, longe de um desvio, sinal de competência bilíngue é o de Poplack (1980, *apud* ROMAINE, 1995), que aborda categorizações dessa prática em relação a sua posição na frase ou no enunciado e/ou a seu tamanho. A autora sugere duas categorias em que o nível de competência em ambas as línguas deve ser relativamente alto para que o falante possa realizar o *code-switching*.

A primeira categoria é o *code-switching intersentencial*, que envolve alternâncias entre frases, podendo ocorrer entre turnos de fala, ou seja, frases completas ora em uma língua ora na outra. A competência na L2 exigida por esse tipo de *code-switching* é relativamente alta, pois, mais do que inserir meros itens lexicais de uma língua na outra, é necessário adequar as alternâncias às regras de ambas as línguas.

A segunda categoria, o *code-switching intrasentencial*, é a que exige o nível de competência mais alto em ambas as línguas e apresenta o maior risco sintático, pois ocorre no interior de frases ou orações, colocando-as em coordenação ou subordinação. Nesse caso, as línguas se relacionam de tal maneira que não há quebra de regras gramaticais em nenhuma delas, como ilustrado no exemplo de Poplack (1980, p. 589, *apud* OLIVEIRA, 2006):

Inglês – *espanhol*:

He was sitting down *en la cama, mirandonos peleando*, y really, I don't remember *si el nos separo* or whatever, you know.

(Ele estava sentado *na cama, vendo-nos brigar* e realmente, eu não lembro *se ele nos separou* ou qualquer coisa, você sabe.)

Nesse exemplo, podemos notar a existência de duas línguas distintas, porém, as relações de subordinação (He was sitting down *en la cama, mirádonos peleando* y really) e coordenação (I don't remember *si el nos separo*) que conectam

uma oração a outra e uma língua a outra são estabelecidas de tal maneira que não se pode dizer se seguem as regras gramaticais do espanhol ou do inglês. Existe a diferença, mas a conexão entre as línguas é tão inextricável que a ideia de cada língua ser um sistema autônomo é abalada. A esse respeito, Heller (2007) cita os questionamentos de Alvarez-Cáccamo que partem de sua sugestão de pensarmos língua como prática social e colocarmos os falantes no centro de nossas análises em vez da língua. Ao fazermos isso, teríamos que nos perguntar por que precisamos de um conceito de sistema linguístico autônomo. Nessa concepção,

a ideia de código seria substituída pela ideia de recursos linguísticos que são socialmente distribuídos, certamente organizados por falantes individual e coletivamente, mas que não necessariamente têm que corresponder a um sistema confinado e totalmente descritível (HELLER, 2007, p.8).

Vale apontar que, conforme relatado por Canagarajah (2013, p.11), os estudos sobre *code-switching* ainda operam dentro de um panorama monolíngue, pois compreendem que os códigos envolvidos na alternância saem de um sistema linguístico e entram em outro. O *code-switching* transmite muitos sentidos e práticas que os bilíngues constroem quando observado de maneira qualificada em contextos específicos, nos quais “certas variedades linguísticas são identificadas por ideologias locais apropriadas e pode-se distinguir de qual “língua” uma palavra é emprestada ou uma frase é alternada” (CANAGARAJAH, 2013, p.11) <sup>15</sup>.

Nesse subitem, busquei embasar teoricamente os motivos pelos quais o *code-switching* não deve ser visto como uma deficiência ou incapacidade do bilíngue de expressar-se em suas línguas. Mais do que uma consequência do contato entre línguas, o *code-switching* vem também do contato entre pessoas, pois são elas que interagem em contextos socialmente construídos. Hoje em dia, as pessoas de diferentes e variados contextos culturais, sociais e linguísticos que interagem em inglês, a língua eleita como franca, fazem-no com algum grau de

---

<sup>15</sup> Essa questão será também tratada na seção 2.2.4.

*code-switching* e representam um número muito significativo de falantes de inglês no mundo, se já não constituírem a maioria (CRYSTAL, 2004, p.41). Assim, podemos pensar no *code-switching* mais como norma do bilinguismo do que como desvio.

### **2.2.3.1 CODE-SWITCHING E EMPRÉSTIMO LINGUÍSTICO**

A dificuldade em diferenciar *code-switching* de empréstimo é frequentemente discutida nas pesquisas sobre línguas em contato. Segundo García (2009), a dificuldade em distinguir os dois fenômenos linguísticos vem do fato de que todo discurso é caracterizado por empréstimos e também pela tradição em focalizar o uso bilíngue de línguas sob a perspectiva da língua em si e não dos falantes.

Grosjean (2010, p. 58) caracteriza o empréstimo como a adaptação morfológica e, às vezes, fonológica, de uma palavra ou pequena expressão da língua X na língua Y, constituindo a integração de unidades de uma língua na outra. No entanto, essa definição, do meu ponto de vista, deixa de considerar as motivações e a competência bilíngue do falante, sendo insuficiente para diferenciar empréstimo de *code-switching*.

São tantas as palavras de origem estrangeira que fazem parte do nosso vocabulário corriqueiro, tais como *hot dog*, *self-service*, *notebook*, *flat*, ou expressões consagradas, como *c'est la vie*, entre outras, que poderíamos escrever dicionários delas. Dentro do discurso monolíngue, no entanto, essas palavras e expressões de línguas estrangeiras estão adaptadas morfológica e fonologicamente ao sistema da língua portuguesa. Na verdade, seu uso está tão integrado ao português que muitos falantes podem nem se dar conta de que essas palavras e expressões são estrangeiras. Como o *code-switching* é característico somente de falantes bilíngues, esse tipo de empréstimo distingue-se dele facilmente. No entanto, há outros tipos mais complexos, que variam de acordo com o grau e o modo de assimilação, presentes no discurso dos bilíngues.

Tanto Romaine (1995) como García (2010) citam Haugen (1953) para categorizar três diferentes tipos de empréstimo. Da mesma forma que as palavras podem ser ou não ser integradas no sistema fonológico da língua que as empresta, elas também podem ou não ser assimiladas morfossintaticamente em graus variados. Quando a assimilação é tanto morfológica quanto fonológica, como entre os monolíngues, o empréstimo é chamado de *loanwords* (ROMAINE, 1995, p. 56). Nos casos em que o empréstimo envolve assimilação morfológica, isso é, quando a palavra emprestada assimila a gramática da língua que a toma emprestada, ele é denominado *loan blend* (GARCÍA, 2010, p. 49). Esse fenômeno pode ser observado na palavra “parquear”, em que o verbo inglês “to park” é utilizado com a morfologia da língua portuguesa. Romaine (2006, p. 56) interpreta o *loan blend*, inclusive na forma de escrevê-lo, de maneira diferente. Para essa autora, o fenômeno consiste em juntar as duas línguas na formação de uma nova palavra. Dessa forma, somente uma parte da palavra é emprestada da outra língua, como em seus exemplos de alemão falado na Austrália citados de Clyne (1967): *Gumbaum* – gumtree (árvore gum), *redbrickhaus* – red brick house (casa de tijolos vermelhos), em que a parte em itálico refere-se à língua inglesa e a parte em negrito à alemã.

Considerando o significado da palavra *blend*, que quer dizer mesclar, as duas interpretações me parecem adequadas, já que ambas implicam a mistura das duas línguas em uma palavra só. Esse fenômeno, então, poderia englobar também construções como “guarda-napkin” e “eu não melember”, entre tantas outras produzidas por crianças bilíngues em processo de aquisição de linguagem.

Há ainda os casos em que os bilíngues tomam emprestado somente o significado de uma palavra e estendem-no para que ele seja o mesmo na outra língua. Esse fenômeno denomina-se *loan shift* (GROSJEAN, 2010; GARCÍA, 2009; HAUGEN, 1953, *apud* ROMAINE, 1995) e caracteriza instâncias em que “suportar” e “salvar” são utilizados em português com o significado dos verbos “to support” e “to save” em inglês, que se traduzem respectivamente por “apoiar” e “economizar/guardar”. Algumas vezes, os bilíngues podem fazer *loan shift* de expressões ou frases inteiras, como na pergunta “posso ter um copo d’água?” feita para pedir que alguém dê água como uma transposição do inglês “can I have a

glass of water?”. Conforme aponta Romaine (1995), em nenhum desses casos as expressões exemplificadas são aceitas em um discurso monolíngue porque não são inteligíveis aos falantes monolíngues. Na verdade, os *loan shifts* podem ser um obstáculo para os aprendizes de uma língua estrangeira e muitas vezes são explicitamente ensinados como falsos cognatos, como “falsos amigos”.

A ideia de que línguas diferentes cobrem contextos diferentes da vida, como o doméstico, o escolar, o profissional, o religioso etc., pode explicar a motivação para empréstimos, principalmente em casos de imigrantes que se deparam com a necessidade de nomear o que já conhecem em outra língua, mas, muitas vezes, têm seu primeiro contato com certos objetos, conceitos, fenômenos da natureza, animais etc. na língua estrangeira. Posso citar um exemplo pessoal do tempo em que estudei nos Estados Unidos e tive que cursar uma disciplina de geologia sem nunca ter tido nenhuma instrução em português antes. Meu irmão havia ingressado na graduação em geologia no mesmo ano em que eu havia cursado essa disciplina e vindo passar férias no Brasil. Como todo o vocabulário que eu tinha de geologia havia sido aprendido em inglês, os empréstimos eram inevitáveis nas minhas conversas com meu irmão.

No entanto, Haugen (1953, *apud* ROMAINE, 1995), em seu estudo com imigrantes noruegueses nos Estados Unidos, aponta para a distinção entre empréstimos do tipo *loan word* necessários, quando a necessidade de preencher uma lacuna lexical é legítima, e gratuitos, quando as palavras emprestadas têm um equivalente na L1. O autor observou que os empréstimos gratuitos geralmente têm consequências semânticas, ou seja, ao emprestar uma palavra que poderia ser utilizada na L1, o falante confere significados diferentes a ela em cada língua. Como exemplo, Haugen cita as crianças que começaram a utilizar os nomes de animais em inglês apesar de elas serem equivalentes em norueguês. No entanto, as palavras em inglês passaram a significar os filhotes dos animais, conforme exemplo: “*pato wantain **duck***” – pato adulto com patinhos (*apud* ROMAINE, 2006, p.66, grifo meu). A meu ver, o mesmo ocorre em contexto brasileiro quando alunos chamam e referem-se à professora de inglês por “teacher”. Apesar de a palavra

“professora” ser o equivalente, “teacher” quer dizer mais, significando especificamente a professora de inglês e não de outra disciplina do currículo.

Diferente de uma assimilação fonológica de uma palavra estrangeira, uma mescla de palavras de duas línguas distintas ou extensão de significado de uma palavra em uma língua para a outra, o *code-switching* implica a utilização alternada de dois, ou mais, sistemas linguísticos dentro de um ato de fala. O *code-switching* envolve funções sócio-pragmáticas e é um recurso dos bilíngues para construir sentido social, mostrando mais do que o contato entre línguas. Outra característica que pode diferenciar o *code-switching* dos empréstimos é a frequência, conforme proposto por Poplack (1988, *apud* OLIVEIRA, 2006). Expressões não nativas, como “c’est la vie”, “hot dog” e “self-service”, empregadas com muita frequência constituem empréstimos, enquanto que as empregadas com menos frequência em uma determinada L1 são consideradas *code-switching*.

#### **2.2.4 TRANSLANGUAGING**

Para termos um entendimento melhor das práticas bilíngues, é importante mencionar o conceito *de translanguaging*, ou trânsito entre línguas, proposto por García (2009). Segundo a autora, ao colocarmos o sujeito bilíngue no centro de nossas análises de práticas linguísticas, em vez de considerarmos somente o uso que o falante faz de cada uma de suas línguas, temos que atentar para os modos como ele transita entre elas. E esse trânsito inclui, não apenas fazer usos alternados das línguas de seu repertório verbal (*code-switching*), mas também misturar, mesclar essas línguas, com o propósito de construir e expressar sentidos<sup>16</sup>. Desse modo, *translanguaging*, nas palavras de García (2009, p.45), significa “as múltiplas práticas discursivas adotadas pelos bilíngues para criar sentido em seus universos bilíngues”.

---

<sup>16</sup> No enunciado “I can’t go, sorry. Eu tenho que fixar o carro tomorrow”, produzido em uma interação entre dois brasileiro bilíngues inglês/português, por exemplo, é possível notar que o falante faz um uso alternado das duas línguas, mas também as mistura em “fixar”.



Em uma obra recente, Canagarajah (2013, p. 2) cita o caso de sua aluna Buthainah, a qual escreveu uma redação para narrar o desenvolvimento de sua competência literária em árabe, inglês e francês utilizando as três línguas. Após conduzir entrevistas com ela para entender suas motivações para escrever dessa forma “misturada”, o autor relata que o objetivo de sua aluna não era apenas passar algumas informações sobre seu desenvolvimento multilíngue, mas sim demonstrá-lo ou, melhor, “desempenhá-lo”. A aluna bilíngue entende que escrever sobre suas práticas multilíngues somente na variedade do inglês que não é a dela, ou seja, a variante do falante nativo do círculo interior, não serviria aos seus propósitos. Portanto, ela modifica esse inglês transitando entre sua variedade de inglês e as suas outras línguas, expressando de maneira criativa as influências de seu contexto multilíngue e multicultural. Dessa forma, a aluna também revela uma “identidade transnacional”.

Com base nesse exemplo, podemos concordar com García (2009) no que diz respeito às práticas de *translanguaging* caracterizarem um comportamento bilíngue que combina conhecimento linguístico e cultural. Ninguém melhor do que o bilíngue para demonstrar como as línguas são permeáveis. Essas práticas de trânsito entre línguas não devem ser consideradas deficiências, pois

refletem mais escolhas e mais variações de expressão do que as dispostas a cada monolíngue separadamente e transmitem não só conhecimento linguístico, mas também conhecimento cultural combinado que afeta o uso da língua” (GARCÍA, 2009, p. 47).

O conceito de *translanguaging* implica, portanto, uma orientação mais dinâmica dos sistemas linguísticos, conforme proposto por Heller (2007), pois sustenta que os códigos podem fundir-se para criar significados relevantes e novas indexicalidades. Longe de representar o uso da língua conforme os padrões monolíngues, o conceito de *translanguaging* propõe o afrouxamento de fronteiras entre as línguas dos bilíngues (CANAGARAJAH, 2013).

Face ao que vem sendo exposto, entendo que o conceito de *translanguaging*, ao propor a “retirada” de fronteiras fortemente delimitadas entre as

línguas, permite que a distinção feita na literatura sobre *code-switching* e empréstimo simplesmente não mais se coloque como relevante. Assim, neste trabalho, considerarei apenas o termo *code-switching*, uma prática, dentre outras, de trânsito entre línguas.

## **2.2.5 TRANSLANGUAGING, CODE-SWITCHING E IDENTIDADE**

Embora não seja objeto de reflexão da pesquisa aqui descrita caracterizar a maneira como as línguas de fronteira e línguas de contato são utilizadas, acredito que seja importante apontar o papel do *translanguaging* e o *code-switching* na construção de uma certa “identidade nacional”.

O *translanguaging* descrito nos subitens anteriores nos revela o caráter permeável das línguas, mostrando que, mais do que sistemas fechados e descritíveis, as línguas são recursos linguísticos socialmente distribuídos (HELLER, 2007). Em contextos bilíngues, onde as práticas de trânsito entre línguas são a norma e podem sinalizar uma característica transcultural dos sujeitos bilíngues, podemos, muitas vezes, perceber uma relação entre essas práticas e a uma identidade de grupo dos falantes. Em outras palavras, são os atos de alternar entre línguas e transitar entre elas que marcariam o pertencimento dos falantes a um determinado grupo.

Muitas vezes, falar duas línguas significa pertencer a duas ou mais comunidades linguísticas e, conseqüentemente, estar vinculado a mais de uma cultura. Outras vezes, ainda que o falante domine várias línguas, ele pertence e atua dentro de uma cultura principal, como os bilíngues participantes desta pesquisa. As práticas de trânsito entre línguas podem servir para marcar contextos culturais ou simplesmente marcar uma certa identidade caracterizada pelo fato de ser bilíngue.

No sudoeste americano, por exemplo, onde mexicanos foram roubados de seu território e viram a língua e cultura dos americanos serem impostas a eles, a prática de transitar entre línguas é percebida como criadora de uma língua mestiça, nascida na fronteira e que evolui com naturalidade. Anzaldúa (1999) relata os

conflitos de ter, mesmo sem querer, uma identidade moldada por culturas antagônicas que se cruzaram em um cenário de invasão, guerra e ocupação. Assim, nasceu o *espanhol chicano*, uma língua caracterizada pelo *translanguaging* entre inglês e espanhol, que não se contentou em ser apenas uma e criou suas variantes. Essa língua está tão atrelada às condições de ser originário desse contexto fronteiriço que a autora descreve-a como “uma linguagem que corresponde a um modo de viver” (ANZALDÚA, 1999, p. 77). Anzaldúa defende sua língua de fronteira de acusações que a alcunham de incorreta, explicando que:

Para um povo que não é nem espanhol nem vive em um país onde o espanhol seja a primeira língua; para um povo que vive em um país onde o inglês é língua régia mas que não é anglo; para um povo que não consegue identificar-se totalmente com nenhuma forma padrão do espanhol (formal, Castelhana) nem do inglês, que recurso resta a eles senão criar sua própria língua? Uma língua com a qual eles possam conectar sua identidade, uma que seja capaz de comunicar as realidades e valores que lhes são verdadeiros – uma língua com termos que não são nem *español ni inglés*, mas os dois. Nós falamos um patoá, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas (ANZALDÚA, 1999, p.77).

Podemos perceber, então, que, para muitos, a necessidade de “criar” uma terceira língua por alternância e mescla de duas vem da necessidade de identificação com um grupo (descendentes de mexicanos) e distinção de outro (americanos). Essa língua mestiça é o que eles têm em comum para classifica-los como um grupo.

Em Macau, o *translanguaging* é visto como marca de identidade de grupo, conforme observado por Santos (2012) em interações entre macaenses e alguns chineses. Apesar do prestígio exercido pelo português por muitos anos, há necessidades comunicativas que somente podem ser atendidas pelo cantonês e, assim, em um processo longo e irregular de aquisição e aprendizagem dessas línguas, ambas vivem no cotidiano dos residentes de Macau há mais de quatro séculos. Após analisar conversas espontâneas entre quatro amigas macaenses que tiveram formação em português desde pequenas, Santos (2012) percebe que não é possível determinar qual das duas línguas corresponde à função de estabelecer

intimidade, demonstrar afeto e, assim, constituir uma identidade de grupo. Dessa forma, o que parece significativo é o fato de o trânsito entre as duas línguas, o próprio *translanguaging*, ser a língua da identidade grupal macaense (p. 31).

O *translanguaging*, tão comum em comunidades bilíngues, expressa a história de um grupo, seja ela de dominação ou colonização ilustrada nos exemplos citados, de imigração, de imposição política etc. Ao compartilhar uma história, as pessoas constroem símbolos e sentidos para representar-se e expressam essas representações através de uma língua(gem) comum, que, no caso dos bilíngues, é constituída por códigos variados que se mesclam e misturam.

## **CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

---

Neste capítulo, explicito, inicialmente, a natureza desta pesquisa e teço algumas considerações sobre o caráter interdisciplinar e crítico da Linguística Aplica. Em seguida, discorro sobre as etapas do estudo que realizei, apresento os procedimentos e os instrumentos de geração de registros utilizados, descrevo os contextos em que as observações ocorreram bem como meu grau de participação em cada um deles e apresento os participantes da investigação. Por fim, os critérios de seleção e de análise, assim como as convenções utilizadas para a apresentação dos registros gerados, são explicitados.

### **3.1. NATUREZA DA PESQUISA**

A pesquisa em pauta é de natureza qualitativa e interpretativista. Assim, ela não se insere, do ponto de vista epistemológico, no paradigma positivista de fazer pesquisa, já que não me proponho a "descobrir" verdades generalizáveis nem, tampouco, creio na existência de objetividade e neutralidade absolutas do pesquisador. Entendo, assim como Moita Lopes (2006), que toda produção de conhecimento deve ser entendida como provisória e sempre, como afirma Hall (1997, p. 61), como uma construção discursiva, já que

as coisas – os objetos, as pessoas, os eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos.

Portanto, aquilo que considerávamos "a verdade" descoberta pela ciência, é visto hoje, na pós-modernidade, como uma interpretação, muito particular, dentre as várias possíveis, de um aspecto da realidade, porque é construída por um pesquisador imerso em um contexto específico. Além disso, nos guiamos pela certeza de que o pesquisador é um sujeito inevitavelmente compromissado com

algum posicionamento político / teórico / metodológico (MOITA LOPES, 2006). A esse respeito, Maher afirma que:

[...] o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitação de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disso, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico (MAHER, 2010, p. 39).

É nesse sentido que o pesquisador interpretativista pode ser visto, então, como um *bricoleur*, isto é, como

[...] um indivíduo que confecciona colchas (de retalhos) ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens [...] O *bricoleur* interpretativo produz uma *bricolage* – ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18).

A natureza qualitativa/interpretativista do presente estudo defende que a comunicação do pesquisador em campo constitui “parte explícita da produção de conhecimento”, não devendo ser encarada como “uma variável a interferir no processo” (FLICK, 2009, p.25). Moita Lopes (1998, *apud* LIMA, 2013) critica as abordagens metodológicas que se pretendem neutras, pois, para ele, até mesmo os dados são gerados em parceria entre participantes e pesquisador. Assim como os referidos autores, creio que a subjetividade de todos os envolvidos na pesquisa faz parte de seu processo, pois, ao exporem suas reflexões sobre suas atitudes, impressões e sentimentos em determinados momentos das observações em campo, tanto eu, pesquisadora, como os participantes observados geramos dados que podem ser relevantes para o *corpus* da pesquisa; risadas, olhares, comentários, gestos e o que mais aconteça durante as interações observadas agregam valor ao discurso em inglês, foco desta pesquisa, dos participantes brasileiros observados.

Porque a pesquisa qualitativa atravessa disciplinas, campos e temas e constitui-se em um campo de investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16), ela se encontra diretamente relacionada ao referencial teórico de uma Linguística Aplicada (LA) interdisciplinar, que compreende a linguagem como sendo essencialmente vinculada às questões socioculturais e sociopolíticas que constituem a identidade. Moita Lopes (2006) relata que, no Brasil, muitos pesquisadores têm diversificado seus estudos, ampliando a LA para além do subcampo em que internacionalmente ela se estabeleceu – o contexto de sala de aula de Língua Estrangeira – por meio da interdisciplinaridade. Ainda que o foco das pesquisas em LA sejam aspectos referentes à educação linguística, os contextos em que a linguagem é utilizada são variados e, portanto, “tal perspectiva tem levado a compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como *INDisciplinar* [...] ou como *antidisciplinar* e transgressivo” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). É dentro dessa perspectiva que me interessa analisar a linguagem, pois entendo que ela seja “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Nesse sentido, a pesquisa aqui narrada também segue a proposta da Linguística Crítica (LC) sugerida por Rajagopalan (2006), segundo a qual a língua é uma atividade social e, portanto, qualquer análise dela que desconsidere as condições sociais em que ela é utilizada resulta na criação de um objeto irreal. Dessa forma, a LC põe por terra o ideal positivista de fazer ciência, que acreditava ser possível isolar o objeto a ser analisado e incumbia ao pesquisador o papel de observador passivo, obtendo resultados neutros. Sobre a neutralidade do pesquisador, Rajagopalan (2006, p. 163) defende que

a LC parte de um pressuposto que a coloca em rota de colisão com a chamada linguística *mainstream*, ou ortodoxa, erguida sob o princípio neopositivista da “neutralidade” do cientista. Em contraste, A LC não só nega tal neutralidade, como insiste em que a própria crença na neutralidade não passa de ingenuidade metateórica (na melhor das hipóteses) ou numa manobra ideológica (na pior das hipóteses).

Frente a tudo o que vem sendo dito até agora, creio que esteja claro meu posicionamento favorável à interferência da subjetividade do pesquisador na pesquisa científica e assumo meu grau de parcialidade neste trabalho, algo inaceitável para os moldes positivistas de fazer ciência.

Insiro-me neste trabalho como uma pesquisadora que traz sua biografia pessoal e fala “a partir de uma perspectiva de classe, gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32). Cabe, então, apontar que carrego para esta pesquisa minhas próprias experiências como professora de inglês e falante bilíngue, que conviveu e ainda convive com outros falantes bilíngues tanto em território nacional como internacional. Como acreditei por muito tempo que não era possível nem falar nem ensinar inglês de maneira apropriada sem adquirir a cultura do “falante nativo”, mas mudei esse ponto de vista e superei preconceitos em relação a maneiras “minoritárias” de falar inglês e até mesmo no que se refere ao próprio *code-switching* e ao *translanguaging*, considero justo expor que parti de algumas visões prévias ao iniciar esta pesquisa. Dentro da abordagem metodológica aqui assumida, tais informações sobre esta pesquisadora parecem relevantes dado que “cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato de pesquisa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Estabelecendo diálogos com os Estudos Culturais, a Sociologia e a Antropologia, a presente pesquisa busca abordar questões relativas à linguagem, bilinguismo e identidade cultural (HALL, 1997, 2006; WOODWARD, 2000; CUCHE, 2002;). Acredito que, assim, seja possível dar conta das implicações subjetivas e socioculturais que se fazem presentes em todo enunciado – no caso específico deste trabalho, as produções em inglês de jovens falantes bilíngues brasileiros.

### **3.2 ETAPAS DA PESQUISA**

O presente trabalho dividiu-se em três etapas. Na primeira delas, definiu-se o tema da pesquisa e selecionaram-se as teorias e os autores que pudessem



embasar os questionamentos sobre apropriação de linguagem, bilinguismo e identidade cultural.

Na segunda etapa, determinaram-se quais seriam os participantes da pesquisa, onde observá-los e quais instrumentos utilizar na geração dos registros a serem analisados. Durante essa etapa, selecionou-se uma escola bilíngue localizada em São Paulo e, mediante a permissão de sua mantenedora e consentimento da professora, as observações de duas salas do Ensino Fundamental II foram iniciadas com gravação em áudio das aulas. As aulas observadas destinavam-se ao desenvolvimento e ao aprimoramento da Língua Inglesa.

Também ficou decidido que a gravação das aulas particulares da pesquisadora para duas adolescentes poderia gerar registros significativos e, mediante consentimento de suas mães, as aulas passaram a ser gravadas em áudio.

Na terceira etapa, iniciaram-se a seleção, preparação e análise dos registros gerados durante as observações e gravações.

### **3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE REGISTROS**

Como já dito, para gerar os registros que compõem o *corpus* do meu estudo, vali-me de observações de aula gravadas em áudio em dois contextos distintos: (1) em uma escola de Ensino Fundamental II bilíngue e (2) em minhas próprias aulas particulares de inglês para duas adolescentes que, à época das observações, cursavam o segundo ano do Ensino Médio em uma escola privada.

Embora ambos os contextos sejam parecidos na medida em que são aulas de língua inglesa ministradas em inglês, é importante salientar que as observações foram realizadas distintamente, dado o meu papel e envolvimento pessoal com os participantes em cada contexto. Enquanto na escola bilíngue eu era uma estranha entrando na sala de aula, sem interagir com os adolescentes ou participar das aulas, para observar como eles falam inglês, nas minhas aulas particulares eu era a

professora e, muitas vezes, confidente e conselheira das duas adolescentes que vinham me recebendo em suas casas havia cerca de três anos.

Os registros gerados em ambos os contextos indicam algumas maneiras como os participantes enunciam-se como adolescentes paulistanos, entre 13 e 16 anos, de classe alta, moldando a língua inglesa, foneticamente, sintaticamente, semanticamente e pragmaticamente, para servir aos seus propósitos comunicativos. No entanto, a interpretação dos registros foi influenciada pelos diferentes papéis assumidos pela pesquisadora-observadora nos dois contextos.

### **3.3.1 CONTEXTOS DE OBSERVAÇÃO**

Retomando os princípios que guiam a pesquisa qualitativa e interpretativista, é difícil pensar em uma observação de campo que exima o pesquisador de participar do contexto observado e de interagir com os participantes da pesquisa. Uma maneira de se conseguir que a observação exclua a influência do pesquisador sobre o campo é realizá-la de maneira secreta, sem que os participantes saibam que estão sendo observados. No entanto, esse procedimento vai contra a ética da pesquisa, que prevê o consentimento dos participantes que dela fazem parte sem correr nenhum risco ou dano físico ou moral, bem como a liberdade de abandoná-la se desejar.

Dadas essas implicações, acredito que seja justo descrever o impacto da presença desta pesquisadora nos participantes, bem como seu grau de envolvimento com eles ao longo da pesquisa. Esclareço que as observações realizadas para este trabalho tiveram diferentes graus de participação e envolvimento da pesquisadora em cada contexto.

Na escola bilíngue, minha mera presença na sala de aula influenciou a prática rotineira. Na primeira aula observada, cheguei após seu início, precisando interromper a aula para entrar na sala. Fui apresentada pela professora como pesquisadora de uma universidade, o que causou curiosidade nos alunos. Após explicar o objetivo da minha pesquisa e responder a algumas perguntas, sentei-me e coloquei o gravador em cima da minha carteira para começar a gravar a aula. Ao

perceberem o gravador em funcionamento, alguns alunos avisaram o grupo que eu estava gravando e começaram a falar para o gravador sobre assuntos fora do contexto da aula. Apesar de minha presença como pesquisadora ter modificado o cenário da sala de aula, causando curiosidade e exibição por parte dos alunos, minha interação com eles limitou-se a responder suas perguntas.

Já nas aulas particulares, minha participação foi mais intensa, pois planejava e ministrava as aulas dadas às adolescentes, além de compartilhar minhas opiniões pessoais em conversas informais com elas, dado nosso grau de intimidade. Nesse contexto, eu também estava sendo gravada, o que, confesso, me intimidou por vezes. Além disso, durante o planejamento das minhas aulas, pude pensar em temas e exercícios que pudessem elicit manifestações culturais brasileiras nas falas em inglês das adolescentes, como tradições brasileiras para atrair boa sorte e situações que incitassem humor. Não estou dizendo com isso que manipulei as observações, visto que não podia ter controle dos resultados e seguia a sequência de um livro didático. No entanto, ao participar dessas observações como professora e também pesquisadora, conduzi as aulas de forma que pudessem levar à construção de registros que atendessem aos objetivos da pesquisa.

### **3.3.2 O TRATAMENTO DOS REGISTROS**

Inicialmente, foi feita a roteirização de cada aula gravada, ou seja, um registro por escrito das transcrições ocorridas em sala de aula e como elas se deram, salientando os eventos mais significativos para análise. Em seguida, esses eventos foram transcritos, obedecendo apenas às convenções que seguem, de modo a facilitar o entendimento dos excertos analisados:

<b>CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DE REGISTROS ORAIS</b>	
,	Pausa de menos de 02 segundos
?	entonação indicando pergunta
!	entonação indicando exclamação
<b>MAIÚSCULAS</b>	entonação enfática
::	alongamento de vogal
...	pausa de mais de 02 segundos
(...)	supressão de trecho da fala
((INC))	trecho incompreensível
(piso)	transcrição duvidosa
/	marca de corte sintático abrupto
[	Fala simultânea ou sobreposta
((sorrindo))	Descrição de atividade não vocal
eh, ah, hum, ahã	Pausa preenchida,

Baseado em proposta de Marcuschi, 1999.

Por fim, foram selecionados os excertos que evidenciam as marcas de brasilidade dos adolescentes em suas produções orais em inglês.

### **3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

As observações das aulas na escola bilíngue e as gravações das minhas aulas particulares ocorreram de outubro a novembro de 2012 e contabilizam cerca de oito horas.

Os participantes, como já mencionado anteriormente, incluíram adolescentes, com idade entre 13 e 16 anos paulistanos e de classe alta. Participaram da pesquisa também duas professoras, com idade entre 32 e 40, uma delas paulista e a outra carioca. Os contextos pesquisados foram uma escola bilíngue na cidade de São Paulo e aulas particulares de inglês ministradas nessa mesma cidade. Os adolescentes da escola bilíngue, na época das observações, cursavam os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, e as jovens das aulas particulares cursavam o 2º

ano do Ensino Médio. Independente do contexto, é importante esclarecer que todos os adolescentes vinham aprendendo inglês desde a infância. O fato de os interagentes serem alunos e professoras certamente foi determinante na constituição das interações observadas.

Escolhi observar a produção oral em inglês de adolescentes de classe alta por acreditar que, nessa fase, já se encontraram em um estágio de aquisição da LE avançado, uma vez que iniciaram esse processo, como já apontado, ainda na infância. Além do acesso ao aprendizado do idioma, esses jovens também são “consumidores” da cultura de países falantes de inglês (programas de TV, filmes, música) e viajam para o exterior com certa frequência. Em ambos os contextos, não há ninguém que já tenha vivido por um período prolongado em algum país de língua inglesa. Portanto, apesar de o contato com a L2 ser rotineiro e de haver oportunidades em que a L2 possa ser a única língua de comunicação, a interação em L2 dá-se majoritariamente entre brasileiros, dentro de um contexto no qual o português também é uma possibilidade.

A sala do 8º ano tinha 18 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 13 e 14 anos. Já a sala do 9º ano era bem menor, contando com apenas 5 alunos, dos quais somente um era do sexo feminino, com idades entre 14 e 15 anos.

As duas adolescentes das aulas particulares eram amigas e tinham 16 anos na época das observações. Elas sempre estudaram juntas na mesma escola particular e tinham aulas particulares de inglês, também juntas, há cerca de 3 anos na época da geração de dados para a pesquisa aqui relatada. Anteriormente, as duas já haviam estudado inglês em escolas de idiomas.

As professoras encontravam-se na faixa dos trinta anos de idade, formadas para atuar profissionalmente de acordo com o paradigma de Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira, o que certamente foi determinante, em muitos momentos, para o modo como conduziram as suas interações com os alunos em sala de aula. Observou-se, por exemplo, que ambas tinham muito pouca preocupação em corrigir a forma do dito pelos alunos, concentrando-se muito mais no conteúdo de suas falas, privilegiando, assim, as discussões sobre diferentes tópicos em sala de aula.

Vale apontar que optei por observar aulas em uma escola bilíngue, pois tal ambiente poderia propiciar a geração de registros com vários adolescentes bilíngues, de contextos semelhantes, em um só lugar. No entanto, nem todos os adolescentes da escola bilíngue puderam ser gravados nitidamente em áudio devido à capacidade de captação do gravador.

Por fim, esclareço que, para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, todos os nomes que aparecem nos excertos analisados são fictícios.

### **3.5 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E DE ANÁLISE DO *CORPUS***

Os registros gerados para o estudo aqui descrito referem-se a produções orais em L2 realizadas espontaneamente por adolescentes. No viés da pesquisa qualitativa, é importante levar em conta o contexto no qual os enunciados ocorrem para que se possa entendê-los e analisá-los. A noção de contexto a que me refiro aqui engloba tanto os aspectos discursivos como os de interação local (FLICK, 2009, p. 298). Dessa forma, para analisar os registros, é importante observar situações em que os participantes possam falar espontaneamente, permitindo, assim, uma produção de material textual suficiente para ilustrar o contexto, segundo o qual o pesquisador deve proceder sua análise (FLICK, 2009, p. 44).

Outra questão importante para a análise dos registros é que ela se concentre em responder às perguntas da pesquisa. Portanto, os registros foram selecionados de modo a permitir a reflexão acerca da forma como os participantes desta pesquisa utilizam a LE para que ela sirva a seus propósitos comunicativos. Também permitem identificar evidências de manifestações da cultura brasileira que os falantes possam expressar ao se enunciarem como sujeitos sócio-historicamente situados.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS REGISTROS

---

Neste capítulo, apresento alguns dos registros gerados durante as observações de aulas com 25 adolescentes entre 13 e 16 anos, em dois contextos diferentes: em uma escola bilíngue e em aulas particulares de inglês. A princípio, apresento e descrevo os focos de análise estabelecidas após um exame preliminar dos registros obtidos. Em seguida, procedo à análise dos registros selecionados na tentativa de responder à seguinte pergunta de pesquisa:

**De que forma as falas produzidas por esses sujeitos nas interações aqui analisadas revelam traços de sua brasilidade?**

### 4.1 FOCOS DE ANÁLISE

Na tentativa de organizar os registros gerados, identifiquei 03 focos principais no âmbito das representações de brasilidade que poderiam ajudar a responder ou elucidar a pergunta de pesquisa acima. São eles:

#### 1. **Machismo**

Esta categoria engloba as maneiras como alguns participantes revelam traços de machismo, um comportamento frequentemente observado em nosso país, por meio de seus enunciados em inglês (DESOUZA *et al*, 2000). Os excertos selecionados para essa categoria mostram algumas representações de signos e conceitos construídos culturalmente que posicionam mulheres de forma negativa no discurso.

#### 2. **Rivalidade regional: paulistas versus cariocas**

Como discussões sobre os sotaques desses dois estados emergiram tanto nas aulas do 8º quanto do 9º ano algumas vezes, considerei relevante estabelecê-la como foco de análise. Os excertos referentes a afirmação de identidades regionais (BAGNO, 2007) constituem uma

forma de os participantes se enunciarem como sujeitos culturais brasileiros.

### **3. O homem cordial**

Para essa categoria, considere os excertos que apontam a maneira informal como os participantes interagem uns com os outros, mesmo quando há um superior envolvido. Os excertos selecionados também apontam outras características do “homem cordial” (BUARQUE DE HOLANDA, 1995), tais como a dificuldade em dissociar o público do privado e a busca por aproximação afetiva, e a prática de solucionar alguma emergência criativamente, sob forma de burla de regras preestabelecidas, conciliação, esperteza ou habilidade, ou seja, o famoso “jeitinho brasileiro” (BARBOSA, 1992).

Vale esclarecer que mais de um dos temas acima elencados aparecem em determinados trechos aqui analisados, ainda que sempre um deles tenha se sobressaído. Também vale ressaltar que os excertos foram transcritos da maneira como os participantes os produziram e podem apresentar usos gramaticais não consagrados. Como essa questão não faz parte dos objetivos específicos deste trabalho, elas serão comentadas apenas quando relevantes.

## **4.2 INTERPRETANDO OS REGISTROS**

Nesta seção, dou início à análise dos registros, agrupando-os em relação aos focos explicitados anteriormente.

### **4.2.1 MACHISMO MADE IN BRAZIL**

Neste subitem, proponho-me a refletir sobre alguns enunciados em que transpareceram expressões de machismo, comportamento, segundo Desouza *et al* (2000), permitido e, de certa maneira, até incentivado por muitas culturas, inclusive



pela assim denominada “cultura brasileira”. No texto desses autores, aprendemos que o machismo se refere a “um conjunto de condutas - construídas, aprendidas, e reforçadas culturalmente – que encerra o conteúdo dos papéis de gênero masculino na sociedade”. Ele está assentado na ideologia que promulga que “é *bom* e até natural” que os homens controlem a vida social (o mercado, o governo e a atividade pública) e que as mulheres ocupem um lugar subalterno na sua relação com eles (DESOUZA *et al*, 2000, p. 486). Em um ensaio hoje considerado clássico para os estudiosos do fenômeno, Drumont (1980, p. 81-82) afirma:

O machismo, enquanto sistema ideológico, oferece modelos de identidade tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino [...] Ou seja, é através deste modelo normalizante [...] que se ocultam partes essenciais das relações entre os sexos, invalidando-se todos os outros modos de interpretação das situações, bem como todas as práticas que não correspondem aos padrões de relação nele contidos. [...] O machismo constitui, portanto, um sistema de *representações-dominação* que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos.

Na base desse entendimento, está o pressuposto de que as categorizações “homem” e “mulher” seriam determinadas biologicamente. No entanto, como insistem vários especialistas, entre eles Moita Lopes (2003) e Louro (2003, 2008), essas categorizações são construções sociais culturalmente informadas. Os conceitos de “masculinidades” e “feminilidades”, isto é, de identidades de gênero, surgiram, no interior dos estudos feministas na década de 70, para fazer frente à noção de que os comportamentos de homens e mulheres poderiam ser explicados por determinações biológicas, inatas e que os primeiros seriam naturalmente superiores. Segundo Louro (2008, p.1-2),

o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e **desigualdades que as mulheres experimentavam**

**em relação aos homens** (grifos meus).

Portanto, na ancoragem da ideologia que sustenta o machismo estão **relações desiguais de poder**, construídas histórica e culturalmente, posto que ele representa e articula relações – reais e imaginárias – de dominação do homem sobre a mulher na sociedade. É a partir dessa perspectiva teórica que analiso os registros que seguem.

É importante esclarecer que os enunciados aqui analisados apareceram nas falas dos interagentes tanto em L1 quanto em L2 e que, além do machismo, alguns deles também revelam o caráter exacerbadamente jocoso dos brasileiros, uma característica vista como própria da “cultura nacional” que permitiria aos seus integrantes fazer gracejos e piadas sobre os mais variados assuntos, até mesmo em situações não corriqueiras (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008). O transparecimento do machismo e dessa veia jocosa nos discursos analisados se constituem em índices de brasilidade, já que constroem, pela linguagem, sentidos permitidos pela “cultura brasileira” na qual os sujeitos de pesquisa estão inseridos.

Os dois primeiros excertos selecionados para este item foram retirados de uma aula particular ministrada por mim para duas jovens de 16 anos, na qual a questão do humor seria tematizada por meio de um vídeo de um *sketch* dos *Muppets*, um programa de televisão americano muito famoso nas décadas de 70 e 80. Nesse *sketch*, os personagens faziam trocadilhos com palavras relacionadas a um animal, a uma vaca, mais especificamente. Como tentativa de garantir o entendimento do humor contido nesses trocadilhos, preparei uma atividade com o intuito de previamente ensinar o vocabulário e expressões que apareceriam no *sketch*, como, por exemplo, “heard” (verbo ouvir no passado) e “herd” (rebanho); “steak” (bife) e “stake” (risco). A atividade consistia em mostrar algumas imagens de modo a, explorando os campos semânticos associados ao animal, verificar se as alunas conseguiam nomeá-las em inglês (caso contrário, a palavra deveria ser ensinada). As imagens mostradas foram a de uma vaca, de um homem ordenhando esse animal, de um par de chifres, de um bife e de um rebanho. Vejamos, a seguir, alguns trechos da interação ocorrida durante essa atividade.

### Excerto 1: Segura sua vaca que meu boi tá solto

HELENA: we're gonna talk about ah... puns... today  
PALOMA: [ok  
GABI: [ok  
HELENA: and in order for you to understand a little sketch I need to teach  
you some words some vocabulary,  
PALOMA: ok  
HELENA: related to COWs... so what comes to your mind when you think of  
cows?  
PALOMA: ((em tom hesitante)) can I say... ANYthing?  
HELENA: sure!  
PALOMA: **PU::tas** ((todas riem))  
HELENA: may::be ((risos))... in english if you, if you call a woman a cow  
you're not calling her a promiscuous woman, maybe fat...ok?...  
((mostrando uma imagem de um homem ordenhando uma vaca))  
what do you do with a cow?  
GABI: I don't [know,  
HELENA: [what is he getting out of it?  
PALOMA: [milk  
GABI: [milk

A associação entre a imagem de uma vaca e “putas” feita por Paloma mostra quão intrínseca é a relação entre língua e cultura (AGAR, 1994, 2006). Em seu mapa conceitual, o significado “vaca” (animal) desencadeia o significante “vaca” como sinônimo de “puta”, um termo em português utilizado inicialmente para representar mulheres profissionais do sexo, mas que hoje é também utilizado com outros sentidos: mulheres “hipersexualizadas”, isto é, que respondem, assertivamente, aos seus próprios desejos sexuais; mulheres “promíscuas”, isto é, que têm relações sexuais com múltiplos parceiros e mulheres “fáceis”, isto é, que se deixam seduzir sem que os homens tenham que fazer muito esforço para que isso ocorra. Todas essas representações, segundo DeSouza *et al* (2000), contrariam o ideal de feminilidade hegemônico da “cultura brasileira”, assim como o sentido atribuído por Paloma, explicado a mim ao nos despedirmos e registrado em diário de campo, também contraria esse mesmo ideal. Para essa jovem adolescente, “putas” seriam simplesmente “meninas” que flertam com “meninos” mesmo que eles sejam comprometidos; que tentam seduzir namorados de outras ou, então, que

“ficam com vários meninos” sem firmar um compromisso de namoro com nenhum deles. O mapa conceitual utilizado por Paloma, que lhe é dado por sua cultura e que é revelado por meio do uso que faz da linguagem, permite que ela estabeleça uma relação entre o animal “vaca” e um tipo de identidade feminina desviante que seria própria de algumas adolescentes brasileiras que conhece.

DeSouza et al (2000), ao discorrerem sobre o modo como os papéis histórico-políticos ocupados pelas mulheres brasileiras, desde a colonização até o movimento modernista, foram determinantes na construção social de uma certa identidade feminina no país, permitem que entendamos melhor o caráter machista da associação feita por Paloma entre “vaca” e “puta”. Os autores explicam que a miscigenação, tão característica do povo brasileiro até hoje, teve início durante a colonização, quando homens portugueses estabeleceram-se no Brasil e tomaram terra e mulheres indígenas e, posteriormente, escravas africanas, pela força. A escassez de mulheres portuguesas, bem como o fato de a religiosidade portuguesa não atender nem ao fervor católico dos espanhóis nem à inibição pudica dos protestantes dos ingleses que colonizaram outros países, conferia aos colonizadores portugueses essa licenciosidade sexual fora do matrimônio (DESOUZA *et al*, 2000, p. 486). Foi apenas muito mais tarde, quando começaram a chegar à terra conquistada as mulheres brancas portuguesas, que os casamentos passaram a acontecer na colônia. No entanto, ressaltam os autores, essas portuguesas eram criadas para terem suas vidas restritas aos limites do lar ou da Igreja. As expectativas que se tinha em relação a elas era que frequentassem ritos religiosos, mantivessem-se virgens até o casamento, administrassem a casa, criassem os filhos e aceitassem as relações extramatrimoniais do marido com suas escravas negras. Instalava-se aí o arquétipo de Maria (moça casta, mulher honrada, procriadora e trabalhadeira), fenômeno que os autores denominam *marianismo*, em oposição ao *machismo*.

Nenhuma das identidades femininas implicadas no marianismo prevê que a mulher tenha desejos sexuais e muito menos que possa atendê-los. Enquanto seria permitido a qualquer homem tomar a mulher que quisesse, mesmo que à força e fora de um contrato social (o casamento), para atender seus desejos, a mulher

digna de respeito deveria ser religiosa, servil a sua família e, sobretudo, assexuada. Apesar das muitas conquistas que as mulheres já obtiveram, o arquétipo de Maria ainda é valorizado nos dias de hoje, o que é bem ilustrado por uma expressão brasileira muito comum: “segura tua cabra que meu bode tá solto”. Essa expressão, tão naturalmente empregada por tantos brasileiros, reafirma o machismo no sentido em que ela confere o direito ao homem de desejar e ter qualquer mulher, enquanto retira da mulher o direito de fazer suas escolhas sexuais, restando-lhe apenas ser protegida do desejo masculino (DeSOUZA *et al*, 2000). Assim, qualquer comportamento feminino que contrarie o arquétipo de Maria, sofre, ainda hoje, reprimenda social, como mostrou Paloma, ao referir-se às “meninas” de padrão desviante pelo termo pejorativo “putas”. Essas seriam jovens que ousam se relacionar com rapazes fora de um contrato social (o namoro) e que, assertivamente, manifestam e exercem seu interesse pelo sexo oposto.

Observe-se que o *translanguaging* (a interação estava ocorrendo em inglês) realizado por Paloma quando diz “**PU::tas**” só é possível porque os participantes dessa interação compartilham a mesma *linguacultura*, isto é, compartilham a mesma língua e do mesmo mapa conceitual, o que faz com que interpretem o mundo de maneira semelhante (AGAR, 1994, 2006). Paloma escolheu trocar a língua em uso para expressar uma representação de “vacas” possível de ser construída no interior de sua cultura porque se encontra entre membros de sua *linguacultura*. O fato de Gabi e eu darmos risada junto com Paloma quando ela diz “**PU::tas**” é indicativo de que a *linguacultura* em questão é, de fato, compartilhada. É justamente a presença de pessoas que, sabe ela, compartilham sua *linguacultura*, que lhe permitiu agir da maneira que agiu para conseguir um efeito de humor. Caso também houvesse algum estrangeiro não proficiente em português presente, Paloma teria tido que decidir se negociaria, ou não, sua *linguacultura* com a *linguacultura* desse outro (SHY, 2007): ela teria que optar entre não fazer a associação que fez ou tentar explicá-la utilizando para tanto termos em inglês.

É relevante refletir sobre o fato de que, Paloma, ao transitar entre as línguas nessa situação, faz uso de um “palavrão”, de um termo que é considerado chulo, obsceno, algo que, a princípio, seria inaceitável em um contexto de sala de aula,

em uma interação aluna-professora. O grau de intimidade que conquistei com essas alunas certamente contribui para explicar o uso desse tipo de termo: fora eu uma professora mais velha, com a qual ela estivesse pouco familiarizada, talvez o termo empregado tivesse sido outro. Mas, é preciso ressaltar que, mesmo tendo uma relativa intimidade comigo, a aluna sabia que estávamos hierarquicamente posicionadas de forma diferente na interação. Daí o seu pedido, feito de forma hesitante (*can I say... ANYthing?*), para, após o meu consentimento, transitando entre línguas, suspender a relação hierárquica em que nos encontrávamos.

Podemos perceber o machismo como traço cultural também no excerto a seguir. Essa interação se refere ao momento em que mostro a imagem de um par de chifres às alunas, que a relacionam ao ato de um marido trair sua esposa, conotação perfeitamente aceita no Brasil.

### Excerto 2: Pulando a cerca

HELENA:	do you know how to say this in english?
GABI:	hum... horns
HELENA:	go::od!
GABI:	((rindo)) it's like <b>when the:: husband jumps the wall</b>
PALOMA:	hum... wall, no::, it's that [thing that...
GABI:	[it's like made with... [metal but I don't know...
PALOMA:	[yes!
HELENA:	fence?
PALOMA:	YE::S
HELENA:	((rindo)) when the husband jumps the fence?
PALOMA:	((rindo)) [ye::ah
GABI:	((rindo)) [ye::ah
HELENA:	I, I'm not sure w::e have that idiom in english...
GABI:	ok, how can you say it?.[she's
HELENA:	[she's, yeah... he's CHEAting on her...

Após a minha pergunta direcionada às duas alunas, Gabi tomou a iniciativa de corretamente nomear, em inglês, a imagem (*hum... horns*), sem conseguir evitar, logo em seguida, expressar uma das conotações que o termo “chifre” ganhou em português. No país, diz-se de uma pessoa que tem um relação extraconjugal, que

essa pessoa “colocou chifres na testa” do/da cônjuge. Mas, observe-se que Gabi, em decorrência do machismo aqui presente, não diz “it`s when the *wife* jumps the wall” - a associação que faz é entre chifres e marido que trai, que é infiel. Mais uma vez, é homem que tem o direito ao desejo sexual e de buscar atendê-lo também fora do casamento, um direito, como vimos, que lhe é permitido desde os tempos da colonização (DESOUZA *et al*, 2000). Apesar de ambos os gêneros poderem “levar um chifre”, Gabi imediatamente confere ao homem a posição de traidor, não à mulher. Observe-se que a professora também faz o mesmo.

É relevante considerar aqui a definição estendida de língua proposta por Hall (1997, p.18-19), para quem o conceito de língua deve ir além dos sistemas escritos e falados para compreender todos os signos capazes de produzir sentido, como imagens visuais produzidas nos mais variados meios e também sistemas não linguísticos, como expressões faciais e música. De fato, as alunas constroem um sentido para a imagem de um par de chifres que lhes foi mostrada. Entretanto, é digno de nota que, embora elas tenham nomeado a imagem corretamente em inglês, elas constroem um sentido para o termo “horns” que nenhum falante nativo dessa língua construiria. Nesse sentido, percebemos que, para elas, não importa a língua sendo utilizada, sua representação sobre chifres não muda: o significante pode mudar, mas o significado não.

O que foi dito nos excertos 1 e 2 provocou risos entre as participantes. Percebe-se que o humor é alcançado nesses dois trechos por meio das associações aos comportamentos sexuais masculinos e femininos. Piadas que depreciam mulheres são absolutamente comuns e consideradas engraçadas no Brasil. Sendo o humor construído também no âmbito da cultura, já que é a cultura quem determina o que consideramos engraçado, podemos perceber quanto o machismo está enraizado em muitos brasileiros como um valor. Claro que também contribuiu para criar o efeito de humor a transposição de expressão e significados tão nossos para o inglês.

O excerto a seguir foi retirado da transcrição de uma aula da professora da escola bilíngue aos seus alunos do 8º ano. Após terminar a discussão de um texto

em que os alunos liam suas respostas às perguntas que a professora havia feito, ela passa um tempo negociando com alguns dos alunos, em inglês, o que vão fazer em seguida, enquanto outros conversam entre si, em português, sobre assuntos diversos. Um pequeno grupo, no qual estão Sandro, André, Ana e Osmar, discute, em português, o capítulo de uma novela a que assistiram. A professora se aproxima desse grupo de alunos e fica alguns minutos observando-os. Ela, então, dirigindo-se à Sandro, faz a pergunta que abre o excerto abaixo.

### Excerto 3: Novela, não?

PROFESSORA:	((em tom de estranhamento)) sandro, do <b>YOU</b> watch soap opera?
SANDRO:	of course!
PROFESSORA:	((em tom de quem duvida)) do you watch <b>SOAP OPERA</b> ?
SANDRO:	of course!
PROFESSORA:	((em tom de surpresa)) do you watch <b>noVEla</b> ?
SANDRO:	of course!
PROFESSORA:	REALLY?
SANDRO:	of course! who DON'T watch [ <b>novela</b> ?
OMAR:	[who DON'T watch <b>novela</b> ?
ANDRE:	I do::
ANA:	I don't anymore
PROFESSORA:	((dirigindo-se a todos do grupo)) who DOES watch soap opera?
VÁRIOS:	me!
PROFESSORA:	REA::LLY?
VÁRIOS:	yes! ((um dos alunos começa a cantar uma música que era tema da novela na época))

Por que essa professora teria estranhado ou se surpreendido tanto com o fato de Sandro assistir a novelas<sup>17</sup>, conforme atestam os destaques dados a “you” (você) e a “soap opera” (novela), em sua primeira e segunda perguntas e ao *translanguaging* que realizou na terceira, provavelmente para garantir que o aluno entendia o que lhe estava sendo perguntando?

<sup>17</sup> O termo “novela” deve ser entendido nessa interação, bem como no corpo deste texto, como sinônimo de “telenovela”, gênero que surgiu na televisão brasileira em 1963, “podendo ser definida como uma narrativa ficcional de seriedade longa, exibida diariamente e que dura cerca de 200 capítulos, ou seja, é levada ao ar seis dias por semana e tem uma duração média de oito meses” (LOPES, 2009, p. 22).



Como relataram DeSouza *et al* (2000), o marianismo, ideal de feminilidade que começou a ser construído no período colonial, pressupunha que as mulheres não teriam poder na área pública, seriam submissas aos homens e, em vez de receber educação formal, seriam treinadas para o casamento. Ao se casar, a mulher sairia da casa do pai para a casa do marido, onde deveria passar seus dias administrando o lar e cuidando dos filhos. Cabia ao homem trabalhar e gerar renda para sustentar sua família. A submissão ao homem, continuou mesmo quando as mulheres começaram a fazer parte da força de trabalho, pois elas trabalhavam mais horas, em piores condições – elas eram frequentemente maltratadas fisicamente por seus supervisores – e recebiam salários inferiores aos dos seus colegas do sexo masculino (DeSOUZA *et al*, 2000, p. 486-487). A hostilidade no ambiente de trabalho e o papel de esposa e mãe, considerado natural para elas, incentivaram, de certa forma, que as mulheres permanecessem em casa cuidando de afazeres domésticos e dos filhos. O afastamento da mulher da vida acadêmica e profissional fizeram dela, segundo Borelli (2001), uma consumidora em potencial de telenovelas, consideradas produções culturais menores, inferiores, pois encontravam-se em oposição aos critérios de qualidade que legitimam e consagram os objetos dentro do campo cultural. Esses critérios “concebiam – e ainda concebem – as narrativas ficcionais televisivas apenas como produtos industriais, simples entretenimento, exteriores à produção artística e distantes da esfera dos bens culturais” (BORELLI, 2001, p. 30). É ainda preciso apontar que as críticas que excluíram as novelas da esfera das produções culturais e artísticas valorizadas baseiam-se na concepção de cultura como sinônimo de “culto” e de “erudito” e não como os modos de agir e pensar de um povo (CUCHE, 2002). Dessa forma, justifica-se as novelas terem sido “pensadas como uma narrativa para entretenimento das mulheres” (LOPES, 2009, p. 21).

Assim sendo, é legítimo supor como hipótese que a professora tenha demonstrado desconforto e surpresa com o fato de seu aluno Sandro assistir a novelas por ver esse gênero como entretenimento não sofisticado e, portanto, pertencente ao universo feminino e não merecedor da atenção do sexo masculino, o que indica uma postura machista. Observe-se que essa representação parece

não encontrar eco nas respostas dadas pelos alunos. A todas as três perguntas feitas pela professora, a resposta de Sandro foi um natural “of course!” (claro!), indicando que a prática de ele assistir a telenovelas é algo que julga perfeitamente aceitável, tanto é que ele exprime seu desacordo com a representação da professora, fazendo uma pergunta retórica – “who DON’T watch *novela*?” (quem NÃO assiste a novela?) – pergunta essa ecoada por Omar. É interessante observar que Ana, rompendo com a expectativa de que a telenovela seria “coisa de mulher”, é a única do grupo que responde negativamente à pergunta feita pela professora. Assistir a telenovelas é, aparentemente, uma prática social na qual se envolvem, diferentemente do que ocorria quando esse gênero televisivo foi criado, adolescentes de ambos os sexos, já que vários alunos responderam que as assistem quando a professora perguntou “who DOES watch soap opera?” (quem assiste a novela), enfatizando o verbo com o auxiliar “does”. Tanto assim parece ser que um dos alunos até canta a música tema de uma novela conhecida quando a professora, surpresa com a resposta que acabara de ouvir, pede uma confirmação, perguntando “REA::LLY?” (mesmo?).

Apesar das críticas, com o passar dos anos, a telenovela passou a ser considerada parte constitutiva do campo cultural brasileiro graças ao seu caráter de “narrativa nacional” (LOPES, 2009, p. 22), uma vez que ele tem a capacidade de criar um repertório comum a pessoas de classes sociais, gerações, sexos, raças e regiões diferentes e de sintetizar a sociedade brasileira por meio de sua abordagem das representações sociais. Lopes (2009) relata que esse repertório comum permite que os brasileiros, embora tenham suas particularidades de classe, raça, gênero etc., posicionem-se e reconheçam-se uns aos outros. É dessa forma que a novela pode ser percebida como uma narrativa nacional, pois o repertório compartilhado que ela propaga “está na base das representações de uma comunidade nacional imaginada que a televisão, mais do qualquer outro meio, consegue captar, expressar e atualizar permanentemente” (op. cit., p. 23).

As novelas brasileiras, além de abordarem temas sentimentais, também incorporam assuntos sociais, políticos e humorísticos, daí sua abrangência a públicos diversificados, como os adolescentes do 8º ano, que evidenciam a

popularidade das novelas com a pergunta retórica “who DON’T watch *novela*?” (quem não assiste à novela?) feita por Omar. Conforme relata Lopes (2009, p. 25), a quebra do estilo dramalhão e a proposta de uma alternativa realista para as novelas propiciaram “o uso de gravações externas, linguagem coloquial, humor inteligente, ambiguidade dos personagens e, principalmente, um repertório de referências compartilhado pelos brasileiros”. Cada novela deveria apresentar um assunto que a diferenciasse de sua antecessora, sendo capaz de provocar o interesse, o comentário e o debate dos temas abordados entre os telespectadores. As novelas também passaram a promover o consumo de roupas, livros, músicas, tecnologias, etc., associados a elas. Percebe-se, assim, o poder de influência das novelas nos padrões de comportamento e consumo dos brasileiros. Portanto, é inegável que as novelas sejam, hoje, parte integrante da “cultura brasileira”, embora ainda para muitos, como para a professora em questão, ela ainda seja algo desprezível, “coisa de mulher”.

É curioso observar que a professora, que havia afirmado a mim nunca utilizar o português em sala de aula porque não era necessário<sup>18</sup>, sentiu a necessidade de alternar entre as línguas substituindo a palavra “soap opera” por “novela” para garantir a compreensão do aluno do que ela havia dito, e, ao fazê-lo, ela também se posiciona culturalmente como brasileira, pois uma das funções do *code-switching* é justamente servir de marcação de identidade étnica/nacional (OLIVEIRA, 2006). Como a professora estava discutindo com os alunos algo que fugia aos conteúdos pedagógicos em uma conversa informal com eles, o *code-switching*, nessa situação, pode indicar a troca do papel formal de professora para um mais informal com o intuito de criar uma atmosfera de maior intimidade. Os alunos também se posicionam culturalmente como brasileiros realizando *code-switching* na palavra “novela”. Porque a alternância para o português é uma escolha motivada pela intenção de posicionar-se culturalmente e criar uma atmosfera mais íntima, fica claro que o *code-switching* não acontece devido à falta de competência em L2 dos participantes. Devemos lembrar que essa professora e esses jovens são bilíngues e

---

<sup>18</sup> Essa afirmação foi feita em uma conversa informal que tive com a professora antes de iniciar as gravações e foi registrada em diário retrospectivo.

encontram-se dentro de um mesmo contexto cultural, pois são todos brasileiros e o único ambiente que exige comunicação em L2 deles é a escola. Portanto, é de se esperar que a *linguacultura* brasileira aflore em alguns momentos, principalmente ao discutir assuntos de grande relevância cultural como as novelas.

Por fim, é importante apontar que as demonstrações de machismo em todas as situações descritas acima partiram de mulheres, de quem se esperaria rejeição por esse tipo de comportamento. Paloma critica o comportamento feminino desviante do *marianismo*; Gabi, bem como sua professora, conferem exclusivamente ao homem a posição de traidor e a professora da escola bilíngue se mostra desconfortável com o fato de que também meninos assistem a novelas. Essa postura machista das mulheres sinaliza que o machismo no país, por estar tão naturalizado, faz com que mesmo aquelas que deveriam repeli-lo, acabem reproduzindo-o. Tal fato é ainda mais preocupante quando se considera que educadoras que deveriam, em tese, desestimular manifestações de machismo, contribuam, sem perceber, para legitimá-lo.

#### **4.2.2 PAULISTAS VERSUS CARIOCA**

Durante as observações na escola bilíngue focalizada nesta dissertação, nas quais a língua de instrução era o inglês, chamou-me a atenção que os alunos paulistanos e a professora carioca provocavam-se mutuamente, algumas vezes de forma jocosa, devido aos seus respectivos sotaques regionais.

Os brasileiros, evidentemente, não falam o português exatamente da mesma forma nas diferentes regiões do país. Bagno (2007) critica a perpetuação da ideologia do monolinguismo no Brasil, segundo a qual a língua portuguesa falada no país apresenta uma uniformidade. O contato entre as línguas dos nativos, dos colonizadores e dos imigrantes, somado às diversas culturas que emergiram nas diferentes regiões do Brasil devido a sua geografia e também do contato entre pessoas com heranças culturais distintas, propiciaram, segundo o autor, maneiras singulares de pronunciar certos fonemas e de empregar a prosódia e o léxico. Além desses fatores, a diversidade linguística também é causada pelo *status* econômico,

grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais dos falantes, proporcionando à fala um caráter individual e variável. Apesar de a língua nacional ter uma norma-padrão que, em princípio, deveria ser disseminada através de seu ensino nas escolas do país, o fato é que a grande maioria dos cidadãos brasileiros não tem garantido o seu acesso a ela e, portanto, não a dominam. Portanto, não devemos pensar na língua portuguesa como uma unidade homogênea, pois ela, na verdade, apresenta inúmeras variações linguísticas, ou seja, diferentes formas de dizer, com singularidades próprias nos níveis fonético-fonológico, morfológico, semântico, lexical e estilístico-pragmático. As variações linguísticas atreladas a um espaço geográfico são chamadas de regionalismo e, dado o seu caráter tão peculiar, podem ser consideradas marcas de identidade regional dos falantes. Assim, podemos inferir a origem de uma pessoa pela maneira como esse sujeito fala, principalmente pela variação fonética-fonológica, ou sotaque, que caracteriza a sua fala.

Considerando o caráter multidimensional e de marcação pela diferença da identidade (WOODWARD, 2000), verificamos que, assim como construímos uma identidade nacional por meio de representações, também construímos identidades regionais por meio delas. Dessa forma, somos todos brasileiros porque temos um feixe de traços em comum que nos representa como um povo, mas também somos baianos, gaúchos, nordestinos, caipiras, paulistanos, cariocas etc. porque há outros símbolos e representações que nos diferenciam uns dos outros e nos descrevem quanto ao nosso caráter, às nossas habilidades, aos nossos gostos etc. Quando essas descrições são feitas de forma generalizada e superficial, constroem-se os estereótipos.

Bispo e Lovisolo (2011) analisam estereótipos acerca de brasileiros divulgados no guia de etiquetas da Olimpíada de Londres<sup>19</sup> e os comparam com interpretações de estudiosos nacionais sobre o Brasil e seu povo, pois muitas das representações apresentadas no guia foram criadas com a ajuda de funcionários

---

<sup>19</sup> O guia de etiquetas da Olimpíada de Londres foi criado pela VisitBritain, agência nacional de turismo da Grã-Bretanha, para apoiar a boa recepção turistas estrangeiros, divulgando representações estereotipadas sobre suas características culturais. (BISPO & LOVISOLO, 2010, p. 95).

estrangeiros que descreveram suas próprias nacionalidades. Os autores apontam que, tanto o guia, quanto os autores brasileiros atribuem as mesmas características em suas descrições de brasilidade, tais como “a falta de pontualidade, a sensualidade no vestir, a questão do toque e do carinho, que é encarada pelos britânicos como uma noção diferente do espaço do outro” (BISPO e LOVISOLO 2010, p. 102). Os autores constataram que há aspectos, tanto positivos, quanto negativos relacionados aos estereótipos. Embora sejam uma forma reduzida de representação, dado que os estereótipos evocam características de um povo de forma simplista e tendenciosa, eles podem ser apontados como um dos componentes das representações sociais. Conforme apontam esses autores, os estereótipos contêm muitos “indicadores sumários distintivos que permitem identificar o objeto” e, portanto, “possibilitam uma economia cognitiva, já que, a partir deles, sistematizamos percepções e nos comunicamos mais facilmente.” (BISPO E LOVISOLO, 2011, p. 99-100). Dessa forma, ouvimos, comumente, que baianos são preguiçosos, nordestinos são “estourados”, paulistanos são *workaholic* e cariocas são malandros, para citar alguns exemplos. Nota-se que, apesar de a simplicidade dos estereótipos facilitar a comunicação e permitir a diferenciação, eles podem ser prejudiciais a certos grupos sociais devido ao modo como os classificam. Nos exemplos citados, as associações baianos/preguiçosos, nordestinos/estourados e cariocas/malandros são pejorativas e podem constituir uma base para o preconceito. As diversas identidades nacionais têm, cada qual, seu estereótipo e seu sotaque. Quando identidades diferentes se encontram, o resultado pode ser conflituoso. No contexto da pesquisa aqui narrada, o encontro entre a identidade paulistana dos alunos e a identidade carioca da professora<sup>20</sup> causa desconforto, conforme notado nos excertos que analiso a seguir.

O trecho transcrito abaixo se refere ao momento inicial de uma aula. A professora acabara de entrar na sala, e os alunos estavam se acomodando em suas carteiras. A professora faz uma pergunta aos alunos enquanto sobe as

---

<sup>20</sup> A rivalidade entre a identidade paulista e as demais identidades regionais brasileiras, inclusive a carioca, tem origens históricas. Souza (2007) explica que a *paulistanidade*, construída para afirmar uma suposta superioridade étnica, econômica e política dos nascidos no Estado de São Paulo a partir do estereótipo de um coletivo trabalhador, sério e empreendedor, remonta à época da restauração do trono português, em 1641, e vem sendo reafirmado ao longo da história desde então.

persianas da sala, deixando a claridade entrar. Um dos alunos, Márcio, se dirige a uma das janelas cuja persiana a professora havia acabado de subir e começa a descê-la novamente porque a claridade o incomoda.

#### Excerto 4: Yes, because I am a paulistano

PROFESSORA:	((subindo uma persiana)) ok, guys, do you have your books there?
VÁRIOS:	yes.
PROFESSORA:	((irritada, volta-se para Marcio, que está abaixando novamente a persiana)) márcio, REA::ily?
MÁRCIO:	por que é que cê tá subindo? it's SUnny!
MATEUS:	(não dá para ver nada na sala)
MÁRCIO:	((dirigindo-se à professora em tom desafiador)) WHAT?... it's SUnny!
PROFESSORA:	yeah, but it's like ((imitando o sotaque paulista do aluno)) <b>por que é que cê tá subin::do</b> [subĩ::du]
MÁRCIO:	[ah, tá...
PROFESSORA:	<b>BEM:: pauLI::Sta!</b> [pawliste]
MÁRCIO:	<b>YES, because I AM a paulisTAno</b>
PROFESSORA:	ok... and then when I say whatever...
MATEUS:	((imitando o sotaque carioca da professora)) you say <b>bradesco</b> [bradeʃku]
PROFESSORA:	yeah, ((imitando o sotaque paulista do aluno)) <b>tá subin::do</b>
MATEUS:	que é que tá subindo?
PROFESSORA:	he said ((imitando o sotaque paulistano do aluno)) " <b>por que é que cê tá subin::do</b> "?
MÁRCIO:	how would you say?
PROFESSORA:	((com sotaque carioca)) <b>subindo</b> [subĩjdu]
VÁRIOS:	((risos))
PROFESSORA:	ok, going back to the text...

A interação tem início com a professora chamando a atenção de Márcio por ele ter descido a persiana que ela havia levantado. Ele responde à reprimenda da professora com um enunciado em português e outro em inglês (*por que é que cê tá subindo? it's SUnny!*). Como a professora continua olhando para ele com ar de reprovação, Márcio a enfrenta (*WHAT?*) e, em seguida, justifica sua ação (*it's SUnny!*). A professora, que é carioca, repete a frase de Márcio (*por que é que cê tá subin::do?*), imitando seu sotaque paulistano. Como a professora comumente censura o uso de português em sala, a princípio, Márcio pode ter entendido que ela

o estava repreendendo por ter se dirigido a ela em português. A dúvida é desfeita quando a professora, ao terminar de repetir a frase de Márcio, diz “BEM... pauLI::Sta”. É só então que Márcio entende que a professora estava “implicando” com seu sotaque (“ah... tá”). O aluno não deixa a provocação de lado, no entanto, e defende, categoricamente, sua maneira de falar (*yes, because I AM a paulisTAno*), realizando *code-switching* na palavra *paulistano* e marcando, assim, o orgulho que tem de sua identidade regional. Seu colega Mateus, também paulistano, sai em defesa do colega e do sotaque paulistano, imitando o modo como a professora pronuncia o termo Bradesco – [bradeʃku] –, nome de um banco que ela provavelmente já tinha pronunciado anteriormente.

Percebe-se que a provocação não é feita somente pela professora, pois, depois que Márcio justifica seu sotaque com sua identidade regional, a docente deixa implícito que, quando pronuncia certas palavras, também sofre implicância dos alunos devido ao seu sotaque – “ok, and then when I say whatever... (tá, e daí quando eu digo uma coisa qualquer...) –, o que é confirmado, ao final desse trecho, quando os alunos riem do modo como ela pronuncia “subindo” [subĩjdu]. Depreende-se, portanto, desse trecho que o conflito entre as identidades regionais paulista e carioca pode ser iniciado tanto pela professora, quanto pelos alunos e que os embates envolvendo essa questão são comuns nesse contexto.

O excerto a seguir reforça a constatação de que a questão dos sotaques é um tema importante, de fato, para a turma de 8º ano da escola bilíngue aqui focalizada. O trecho transcrito no excerto 5 se refere a um momento em que Sandro, Artur e Mariana, alunos dessa turma, começam a falar em inglês imitando o sotaque britânico.

#### **Excerto 5: “Manos” e “Malandros”**

ARTUR:	mariana has a very good British accent
PROFESSORA:	((para Artur)) but does she speak normally with a british accent? no... she has an aMErican accent.
MARIANA:	much better than sandro's british accent
PROFESSORA:	everybody has an accent!
ARTUR:	YOU have a cariO::CA accent!



PROFESSORA:	ye::ah everybody... and you have a pauLISta accent.
ARTUR:	accent ((imitando o sotaque carioca)) I have a cario::ca accent
PEDRO:	((imitando o sotaque carioca, enquanto ginga o corpo)) <b>maLAN::dra...</b>
ARTUR:	((imitando o sotaque carioca)) yeah! ((falando com o sotaque paulistano exagerado)) I don't have a paulista accent... <b>ah, maNÔ::,</b> num tenho sotaque de paulista, não, meu... <b>Afe, be::LÔ::!</b>
PROFESSORA:	((ignorando as provocações, ela se dirige a outro grupo, olha os trabalhos de alguns alunos e conversa em voz baixa com eles)) did you all finish?

Após a afirmação, feita pela professora, de que todos temos sotaques, os alunos voltam a provocá-la quanto ao seu sotaque carioca, reafirmando-se como falantes da variedade paulistana do português, o que Artur faz por meio de um *code-switching* intersentencial e do emprego de termos dessa variante regional (*mano, meu, afe, belô*), ditos com forte sotaque paulistano para marcar ironia. É importante destacar, nesse excerto, o fato de que Pedro, ao se posicionar, também ironicamente, em relação ao sotaque da professora, faz referência, utilizando para tanto também linguagem não verbal, à malandragem que frequentemente compõe o estereótipo do carioca: ((imitando o sotaque carioca, enquanto ginga o corpo)) maLAN::dra... A professora não reage a essas provocações e se distancia do grupo.

Segundo Scheyerl e Siqueira (2008, p. 382), a representação do malandro carioca vem sendo construída “ao longo do tempo, desde a época da ação disciplinadora do Estado varguista, especialmente nas décadas de 1930 e 1940, quando surge, contraposta à ideologia do trabalho”, sendo “propagada com certo glamour e leniência através da música, do cinema, do teatro e de outras manifestações populares brasileiras.” Essa representação de malandragem, isto é, alguém avesso ao trabalho que caracterizaria a identidade carioca em oposição à *paulistanidade* (SOUZA, 2007) caminha lado a lado, segundo Da Matta (1984), com a representação do brasileiro como sendo um homem irreverente, gozador e adepto à prática do “jeitinho”, como discutido a seguir.

### 4.2.3 O *HOMEM CORDIAL*

É fato que os brasileiros são representados como sendo um povo, alegre, amistoso e hospitaleiro. Em sua obra *Raízes do Brasil*, Buarque de Holanda (1995) relata fatos históricos que explicariam o caráter “cordial” do brasileiro, que compreenderia, além das qualificações apontadas anteriormente, a informalidade, a aversão ao ritualismo social e o desconhecimento de outra forma de convívio que não seja ditada por uma ética de fundo emotivo. Derivaria dessa necessidade de envolvimento afetivo e pessoal a nossa tendência a nos despedirmos com beijos ou tapinhas nas costas, bem como a utilizar diminutivos e a omitir o nome de família no tratamento social.

O caráter *cordial* do brasileiro favoreceu, não apenas à informalidade, mas também à criação do estereótipo de povo despreocupado, extrovertido e brincalhão. Em seu trabalho sobre as apropriações feitas pelo jornalismo popular do discurso majoritário sobre brasilidade, Paula (2010) analisou edições de um jornal popular com o intuito de verificar de que modo as respostas dadas pelos leitores em uma das colunas desse jornal revelam representações que o povo brasileiro tem de si mesmo. Nessa coluna, indaga-se a opinião do leitor sobre qual pessoa famosa “melhor representa o espírito brasileiro” (PAULA, 2010, p. 10). A autora relata que dentre as personalidades mais citadas, encontram-se Silvio Santos e Grande Otelo, já que ambos personificariam o caráter alegre, irreverente e bem humorado do povo brasileiro.

No excerto que segue, é possível observar as características acima descritas postas em prática. Ele corresponde à transcrição de um trecho de uma interação ocorrida no 9º ano da escola bilíngue observada. Durante a discussão de um texto do livro didático adotado para eles, os alunos perceberam que esse livro correspondia a uma série escolar inferior a sua e questionaram a professora quanto a isso. A professora concordou que o livro realmente não é adequado para eles e explicou que a atual coordenadora, responsável pela seleção de material didático

utilizado na escola, não o escolheu: o livro em questão havia sido escolhido por uma profissional que já não pertencia mais ao quadro de funcionários da escola.

### Excerto 6: The norma of the escola

GLAUCIA:	((rindo)) look at this eXERcise!... ((dirigindo-se à professora)) this book is NOT for us!
PROFESSORA:	but it's not josefa's fault... she didn't choose this book
MATHEUS:	who chose this book?... who chose this book?
PROFESSORA:	I think it was the person who was here before josefa
MATHEUS:	I know... aquela:::...
MARCIO:	who? who?
MATHEUS:	aquela outra lá, aquela ruivinha, aque:::la ((INC)) eh... como é o nome daquela lá...?
MARCIO:	AH! I know... eh... eh... NORMA!
VÁRIOS:	norma!
MARCIO:	((rindo)) she KNOWS the <b>norma</b> of the <b>escola</b> !
TODOS:	((gargalhadas))

Note-se, nesse excerto, a preocupação da professora em retirar o ônus da escolha equivocada do livro da atual coordenadora, a quem ela se refere apenas pelo primeiro nome (Josefa), apesar de ela ser sua superior na escala hierárquica da instituição, algo que um nativo do inglês muito dificilmente faria em contexto semelhante. Ele faria uso de algum axiônimo seguido do sobrenome de Josefa (Ms, Mrs, ou Miss Silva). Buarque de Holanda (1995, p. 148) relaciona a tendência, em nosso país, à utilização apenas do primeiro nome em detrimento do nome de família à sugestão de que a supressão do sobrenome nos leva a ignorar o fato de existirem famílias diferentes independentes umas das outras, unindo-nos em um único grande grupo familiar. Sendo todos membros da mesma família, unidos por uma relação de afeto, não carecemos de axiônimos para nos referir a alguém, principalmente quando se trata de alguém com que se tem contato diário, como no caso da professora e da coordenadora. Observa-se, assim, que, nessa interação, embora a professora esteja fazendo uso do léxico e da estrutura gramatical da língua inglesa, ela está observando as convenções pragmáticas da língua nacional brasileira. Também é relevante apontar que a professora sente a necessidade de eximir a coordenadora atual da escola (e, por extensão, a própria instituição) da

culpa de se ter escolhido um livro inadequado para a turma, atitude natural em se tratando de uma cultura que preza o lado pessoal, emotivo das relações. Essa sua atitude encontra eco na atitude dos alunos que tentam, então, se lembrar do nome da pessoa que teria sido responsável pelo deslize: o que importa é culpabilizar alguém, um indivíduo. Após algum esforço, Márcio consegue, por fim, se lembrar do nome dessa profissional – Norma – o que o leva a fazer um excelente trocadilho, para indicar que a profissional não agiu de acordo com as orientações da instituição, alternando português e inglês: “she KNOWS the norma of the escola!” (ela CONHECE a norma da escola). A tensão é, então, dissolvida pela informalidade e pelo espírito gozador do aluno, expressões de brasilidade permitidas culturalmente, que pode fazer piada sobre uma situação tão séria quanto ter que utilizar um livro didático inferior ao seu grau de desenvolvimento acadêmico.

É interessante notar os recursos que Márcio habilmente utiliza de modo criativo ao fazer o trânsito entre suas duas línguas. O trocadilho entre Norma, nome próprio, e “norma”, substantivo comum sinônimo de “regra” só é possível em português. Apesar de Norma também ser um nome inglês, ele não equivale ao substantivo “norm” (norma/regra). A palavra “school”, equivalente a “escola” em inglês, não rimaria, nem com Norma, nem com “norm”, daí a escolha do aluno de alternar, novamente, para o português e utilizar o termo “escola”. Tal construção, de rima e de sentido, só é possível porque Márcio é bilíngue e pode valer-se de suas línguas para produzir sentido. Além disso, é importante frisar que o sentido construído na rima só pode ser compreendido na interação entre Márcio, seus colegas e a professora, porque todos os interagentes são bilíngues português/inglês.

Para que possamos melhor compreender a expressão de brasilidade verificada no excerto seguinte, recorro novamente a Buarque de Holanda (1995). Esse historiador ressalta a importância da transgressão da ordem doméstica e familiar para o surgimento do Estado e para a “transformação do indivíduo em cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável ante as leis da Cidade” (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 141). Nesse sentido, a individualidade

deve ser suprimida pela coletividade, e, portanto, as vontades particulares não devem prevalecer sobre a vontade geral dos cidadãos. No entanto, o povo brasileiro ainda vive em um contexto patriarcal em que os detentores das posições públicas de responsabilidade têm dificuldade em diferenciar o privado do público, o que torna a própria gestão política um assunto de interesse particular. Para o brasileiro *cordial*, o Estado e as instituições são extensões naturais da família.

Nesse contexto, que privilegia as relações pessoais em detrimento de interesses coletivos, é comum que o lado *cordial* do brasileiro, no sentido buarqueano do termo, se expresse por meio da utilização de estratégias específicas para “dar um jeitinho”, isto é, para terem suas vontades atendidas. Segundo Barbosa (1992, p. 42), o “jeitinho” brasileiro pode ser definido pejorativamente como “uma forma ‘especial’ de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida”, ou positivamente, como “uma solução criativa para alguma emergência, seja sob a forma de burla a uma regra ou norma preestabelecida, seja sob a forma de conciliação, esperteza ou habilidade”. O “jeitinho” é uma estratégia rápida e eficiente para solucionar problemas, não importa se de maneira definitiva ou não, ideal ou provisória, legal ou ilegal. Além disso, ele apela para categorias emocionais estabelecendo, com sentimentos, um espaço pessoal no domínio do impessoal, valendo-se da simpatia, do charme e da maneira de falar para atingir objetivos (BARBOSA, 1992, p. 46). De acordo com a autora, o “jeitinho” é “um elemento universalmente conhecido na sociedade brasileira e utilizado indistintamente por todos os segmentos sociais” (p. 47). Esse seria o motivo pelo qual, são familiares aos brasileiros as instalações de TV a cabo feitas por meio de aparelhos que interceptam e decodificam sinais não autorizados, os famosos “gatos”, os pedidos de estranhos para guardar lugar em uma fila e objetos pessoais deixados em cima de mesas para reservar lugar, para citar alguns exemplos.

Para o antropólogo DaMatta, o nosso famigerado “jeitinho” nada mais seria do que

um modo simpático, muitas vezes desesperado e quase sempre humano, de relacionar o impessoal com o pessoal, propondo juntar um objetivo pessoal (atraso, falta de dinheiro, ignorância das leis,

má vontade do agente da norma ou do usuário, injustiça da própria lei, rigidez das normas, etc.) com um obstáculo pessoal (DaMATTA, 2004, p.48).

A interação a seguir ocorreu durante as observações realizada durante a última aula do dia no 8º ano. Após a leitura de um texto, a professora distribuiu fichas com perguntas de entendimento sobre ele para os alunos fazerem em duplas. Depois de um tempo, a professora iniciou a correção dessas fichas, pedindo que voluntários lessem suas respostas. Quando Pedro, um dos alunos da turma, percebeu que faltavam cinco minutos para a aula terminar, ele interrompeu o colega que estava lendo sua resposta para perguntar à professora se a classe podia sair mais cedo.

### Excerto 7: Tentando dar um jeitinho

PEDRO:	((interrompendo um aluno que estavam lendo suas respostas do exercício de leitura)) Can we go now? ((alguns colegas começam a guardar suas fichas)).
PROFESSORA:	guys, no, no, NO
PEDRO:	I have to be there on time because <b>the perueiro stay bravo</b> if we are late
VÁRIOS:	yeah... ((começa um alvoroço na sala, com alunos falando ao mesmo tempo, em voz muita alta, e se levantando))
PROFESSORA:	((em tom irritado) what is THIS, guys? ((os alunos param de gritar, mas continuam rindo))
PEDRO:	but it's only FIVE minutes
PROFESSORA:	I DON'T Care!
PEDRO:	now only FO::UR
PROFESSORA:	the more you talk, the more you're gonna wait!
PEDRO:	just tell me why we need five minutes
PROFESSORA:	the MORE you talk, the MORE you're gonna WAIT!

O que se pode notar no excerto 7 é a tentativa de Pedro de conseguir ter o seu interesse particular em ir embora cinco minutos mais cedo, desrespeitando o horário de término da aula. O aluno também desrespeita seu colega quando o interrompe para tentar negociar o que o interessa com a professora. A dificuldade em separar o privado do público fica, então, evidenciada, pois o interesse particular

de Pedro precede o interesse da instituição, o que permite com que ele se sinta à vontade para fazer um pedido de burlar as regras da escola, ou seja, de dar um “jeitinho”. Como bom *homem cordial* praticante do “jeitinho”, Pedro faz um apelo emocional à professora ao dizer que precisa estar pontualmente no pátio, pois o *perueiro* fica *bravo* se eles (os alunos) se atrasam (*I need to be there on time because the perueiro stay bravo if we are late*). Ao apontar a existência de uma circunstância externa mais forte do que a sua própria vontade que o leva a fazer o pedido que fez, o aluno tenta anular a repreensão da professora pelo comportamento inadequado.

Conquanto pode não haver um bom equivalente para o termo “perueiro” inglês – “school bus driver” talvez não consiga abarcar o grau de familiaridade e de intimidade estabelecidas frequentemente entre estudantes e os perueiros contratados para levá-los diariamente à escola –, o termo “bravo” encontra equivalência em “mad” ou “angry”. No entanto, Pedro não os utiliza, embora tivesse competência linguística para fazê-lo. É possível que sua escolha por realizar um *code-switching* do inglês para o português na palavra “bravo” tenha derivado de uma tentativa sua de se aproximar emocionalmente da professora, de garantir sua empatia por meio da utilização da língua materna de ambos.

É fundamental ressaltar, por último, que, enquanto no excerto 5, essa mesma professora não fez frente à provocação dos alunos no que se refere às provocações que fizeram relativas ao seu sotaque e identidade regional (maLAN::dra), ela, no excerto 7, enfrenta, muito assertivamente, seu aluno Pedro: “the MORE you talk, the MORE you’re gonna WAIT!”. E, sendo esse o caso, gostaria de terminar este capítulo com uma importante ressalva: se é certo que a “cultura brasileira” legitima o *homem cordial*, aquele que, dentre outras características, tende a evitar confrontos, também é certo, como insiste Maher (2007a, p. 89), que as culturas “não são camisas de força”, que “alunos e professores não são autômatos”, isto é, “não agem, necessariamente, ou o tempo todo, de acordo com os esquemas de significação” fornecidos por suas matrizes culturais. Esses esquemas de significação são avaliados a cada situação vivida. E é a partir dessas avaliações que os sujeitos aderem – ou não! – a eles. Pensar de outro modo é acreditar,

equivocadamente, que esquemas culturais nada mais seriam do que generalizações, estereótipos capazes e suficientes de sintetizar e traduzir culturas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Dada a expansão da língua inglesa pelo mundo, não se pode esperar que ela não sofra modificações nos diferentes locais onde ela é utilizada nem que suas normas de adequação sejam ditadas exclusivamente pelos países do grande centro que a utilizam como L1. Retomando as palavras de Crystal (2004), a consequência natural de quando um grande número de pessoas adota o inglês em um país é que elas desenvolvam um inglês próprio, um inglês local. Sendo o inglês a Língua Estrangeira predominante nos contextos educacionais no Brasil, é possível supor que exista também uma variedade brasileira do inglês. No entanto, tal variedade não é reconhecida e valorizada e tem sido pouco investigada dada a tradição de ensino de língua inglesa no Brasil que toma os falantes nativos dos grandes centros como modelos e estabelece seu modo de falar e utilizar o inglês como meta.

Considerando que somos seres culturais, ou seja, agimos e pensamos de acordo com as representações de mundo criadas em nossa cultura, e que é a linguagem, em suas expressões verbais e imagéticas, o que nos permite expressar e trocar essas representações, podemos entender cultura e linguagem como dois sistemas interdependentes (AGAR, 1994 e 2006) . Dessa forma, o sucesso em comunicar-se em uma língua vai muito além de simplesmente conhecer sua gramática, vocabulário e regras fonológicas; também é necessário ter conhecimento da maneira como os membros de determinada comunidade estabelecem correspondências entre suas representações de mundo e a linguagem. A meu ver, esperar que brasileiros, em interação com outros brasileiros, falem e utilizem o inglês da mesma forma que o fariam quando interagem com um norte-americano, um canadense ou um britânico é simplesmente uma impossibilidade. Acredito que compreender que não mudamos nossa maneira de pensar e agir quando falamos em outra língua, principalmente com membros da mesma *linguacultura* que a nossa, é o fator principal para vencer preconceitos contra as formas de falar e utilizar o inglês que não sejam as dos países do grande centro e para propiciar um ensino da língua inglesa como LE mais sensato.

Mesmo tendo analisado dados muito situados, meu objetivo neste trabalho foi investigar de que forma alguns brasileiros bilíngues revelam traços de sua brasilidade quando falam inglês e como esses traços poderiam ser constituintes de mais uma variedade desse idioma, o inglês brasileiro. Claro que esse inglês brasileiro a que me refiro é apenas um entre vários, já que este trabalho dedicou-se a investigar trechos de interações ocorridas em ambientes educacionais de prestígio, entre alguns adolescentes, e duas professoras, uma paulistana e outra carioca, na cidade de São Paulo. Os resultados das análises feitas neste trabalho, portanto, limitam-se a revelar traços de brasilidade manifestados por um grupo de participantes em um contexto sociocultural muito específico e, logo, não devem ser entendidos como conclusões automaticamente generalizáveis para quaisquer outros contextos.

Atentando para os registros selecionados e analisados, foi possível constatar que as práticas que envolveram interações entre brasileiros nos dois processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa constituíram-se, como já se esperava, de inúmeras manifestações de brasilidade e de trânsito entre português e inglês, já que, como dito anteriormente, todos os participantes envolvidos nas interações observadas pertenciam à mesma *linguacultura*. Foi muito comum que os participantes fizessem uso do português quando pretendiam buscar aproximação com o interlocutor, lançar mão de apelo emocional, procuravam causar efeito de humor ou especificar o entendimento de termos e conceitos atrelados a sua cultura. Minha expectativa é que essa constatação contribua para corroborar quão equivocada é a crença de que em aulas de línguas estrangeiras, professores e alunos brasileiros fazem – ou deveriam fazer – uso exclusivo da língua-alvo, além de suspender suas identidades culturais para que elas não interferissem negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

As falas produzidas pelos participantes da pesquisa durante as interações observadas e analisadas revelaram machismo, rivalidade regional entre paulistas e cariocas e características do *homem cordial* brasileiro, tal qual descrito por Buarque

de Holanda (1995), com sua tendência à informalidade e ao bom humor, às quais se somou a prática do “jeitinho” de criativamente tentar solucionar problemas.

Os participantes mostraram o que entendem como “comportamento apropriado feminino e masculino”, conforme ficou evidente na associação realizada por Paloma entre a imagem de uma vaca e meninas que flertam e envolvem-se com vários meninos, na marcação do marido como a pessoa que “pula a cerca” feita por Gabi e sua professora, bem como na surpresa da professora da escola bilíngue ao saber que seu aluno Sérgio assiste a novelas, considerado “coisa de mulher”. Tais representações foram construídas no interior das representações possíveis disponibilizadas pela sua cultura e, portanto, compartilhadas por seus membros. Daí, a possibilidade de os participantes expressarem oralmente, alternando entre as duas línguas às vezes, as associações culturais que fazem entre vacas e mulheres, chifres e fidelidade masculina e novela e identidade de gênero.

Os participantes bilíngues não deixaram de afirmar sua identidade regional brasileira mesmo em suas interações em inglês, alternando para o português para imitar sotaques regionais e, assim, causar a provocação e o humor intencionados. Os sotaques regionais revelam-se quando os participantes pronunciam palavras em português, o que indica que eles não interagem o tempo todo em inglês, conforme exige o contexto da escola bilíngue. Vale apontar que a provocação em tom de brincadeira entre a professora carioca e os alunos paulistanos pôde ocorrer porque a cultura brasileira permite uma relação informal mesmo entre níveis de hierarquia diferentes.

A informalidade pôde ser percebida em praticamente todas as interações observadas entre os alunos e as professoras, sendo uma traço marcante dos dois ambientes educativos observados. O nosso “jeitinho”, nossa maneira criativa de solucionar problemas, recorrendo muitas vezes a apelos emocionais para angariar empatia, também pôde ser observado em uma das interações, como na tentativa de Pedro de negociar a antecipação de sua saída de sala de aula com a professora. As características relacionadas ao “homem cordial”, como a necessidade de criar

uma atmosfera pessoal para as relações, a dificuldade de separar o público do privado e a tendência a evitar conflitos sempre que possível, também ficaram evidentes em algumas interações. O humor também pôde ser percebido como uma marca de brasilidade, uma vez que foi a intenção de vários participantes e também foi o desfecho dado por Márcio (“she knows the norma of the escola”) à pequena situação-problema enfrentada por ele e seus colegas no 9º ano.

Apesar de não ter sido um objetivo deste trabalho, acredito que seja importante comentar, ainda que muito brevemente, as práticas de ensino da Língua Inglesa adotadas pelas professoras observadas. Ambas as professoras, embora atuassem em contextos educativos diferentes, priorizaram a negociação de sentidos em suas aulas, inclusive valendo-se do *translanguaging* para atingir seus objetivos comunicativos. Não estou alegando que o foco nas questões de forma da língua inglesa não fosse valorizado por elas, mas pude perceber, com grande satisfação, durante a análise dos registros, que as professoras valorizavam a produção de sentidos, o caráter comunicativo e expressivo da língua em vez de se aterem apenas ao ensino de regras gramaticais. Acredito que o aprendizado de inglês como LE possa ser mais significativo se seu ensino focalizar a produção de sentidos, entendendo que, para tanto, as características da *linguacultura 1* devem ser reconhecidas e respeitadas.

Reconheço que os resultados apresentados neste trabalho derivam da observação e análise de interações em contexto de ensino e aprendizagem de inglês como LE apenas entre brasileiros e, portanto, não permitem afirmar um comportamento linguístico seriam necessariamente encontrados em situações em que brasileiros estariam interagindo com falantes de inglês de outras nacionalidades. Os traços de brasilidade bem como algumas estratégias de comunicação (*translanguaging*) puderam ser evidenciados da maneira como foram porque os interagentes partilhavam das mesmas representações e da mesma língua materna. Assim, gostaria de aqui sugerir que estudos futuros fossem realizados com o intuito de verificar o modo como traços de brasilidade são, ou não,

evidenciados nas falas produzidas por brasileiros bilíngues em interações com membros de outras *linguaculturas*.

Campinas, julho de 2014



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

AGAR, M. **Language shock: understanding the culture of conversation**. Nova York: William Morrow, 1994.

AGAR, M. Culture: Can you take it anywhere? **International Journal of Quantitative methods**, junho, 2006.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas** - reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANZALDÚA, G. **Borderlands La Frontera – the new mestiza**. 2ª. Ed. São Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, L. **O Jeitinho Brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BISPO, M. N.; LOVISOLO, H. R. Os estereótipos dos brasileiros no guia de etiqueta da Olimpíada de Londres: uma análise da repercussão midiática. **Organicom**, n.15, p. 93-106, 2011.

BLOM, J.; GUMPERZ, J. J. Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Northern Norway. In: J. J. Gumperz; D. Hymes. (Eds.) **Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication**. Nova York: Holt, Rinehart; Winston.; 1972. p. 407-434.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: H. Holt and Company, 1933.

BORELLI, S. H. S. Telenovelas brasileiras: balanços e perspectivas. **São Paulo em Perspectiva**. [online]. 2001, vol. 15, n. 3, p. 29-36.

BUARQUE de HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. 26ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London and New York: Taylor & Francis Group, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª. Ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAMATTA, R. **O que faz do brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

\_\_\_\_\_. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

DESOUZA, E. R., BALDWIN, J.; ROSA, F. H. A construção social dos papéis sexuais femininos. **Psicologia: Reflexão & Crítica**. 2000, vol. 13, p. 485-496.

DU GAY, P.; HALL, S. et al. **Doing cultural studies. The story of the Sony Walkman**. London: The Open University/Sage, 1997.

DRUMONT, M. P. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo, 3, 1980, p. 81-85.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-63.

FÁVARO, F. M. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2009.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. IN: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidades na educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.59-81.

FERNANDES, R. K. M. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional**. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em *-ed* produzidas por falantes brasileiros. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009, 113 p.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. SAGE Publications Limited, 2009.

GARCÍA-CANCLINI, N. **As culturas híbridas em tempos de globalização**. São Paulo: EDUSP, 2001, 160 p.



GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> century. A global perspective.** Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GAZOTTI, D. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages - An Introduction to Bilingualism.** Cambridge: Harvard University Press, 2010.

GUMPERZ, J. **Discourse Strategies.** Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J.; HERNANDEZ-CHAVEZ, E. Cognitive aspects of bilingual communication. In: WHITLEY, W. H. (Ed.) **Language and social change.** Oxford: Oxford University Press, 1970.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices.** London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAUGEN, E. **The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

HELLER, M. Bilingualism as ideology and practice. In: HELLER, M. (Org.). **Bilingualism: a social approach.** New York: Palgrave Macmillan, 2007.

JENKINS, J. **The phonology of English as an International Language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and ideology.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

KACHRU, B. The History of World English. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics.** Editor(s): Carol A. Chapelle (2013). Blackwell Publishing, 2012.

KACHRU, B. **The Alchemy of English - The Spread, Fuctions, and Models of Non-Native Englishes.** Oxford and New York: Pergamon Press, 1986.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 159 p.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editora, 2005, p. 12-26.

LEFFA, V.J. Pra que estudar inglês, profe?:Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LIMA, M. B. **Ctrl+c/Ctrl+v: plágio ou estratégia?** Representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIN, A. Y. M.; LI, D. C. S. Code-switching. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London / New York: Taylor and Francis Group, 2013, p. 470-481.

LOPES, M. I. V. Telenovela como recurso comunicativo. **Revista MATRIZES**, ano 3, n. 1, ago/dez 2009.

LOURO, G. Gênero e Sexualidade – As Múltiplas “Verdades” da Contemporaneidade. **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003 (6ª edição).

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. – Campinas - São Paulo: Mercado de Letras; Fapesp, 1998, p. 115-137.

\_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a, p. 67-94.

\_\_\_\_\_. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007b.

\_\_\_\_\_. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, Jan / Jun 2010.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, L. A. **Readings in the sociology of language**. The Hague: Mouton, 1968.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009.

MEDGYES, P. **The non-native teacher**. London: Macmillan, 1994.

MELLO, H.A.B. **O Falar Bilíngue**. Goiânia: Editora UFG, 1999. 178p.

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

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-43.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, R. S. P. **Code-switching**: perspectivas multidisciplinares. 2006. 144 pgs. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PAULA, F. P. Jornalismo popular e didáticas da brasilidade: apropriações jornalísticas do discurso sobre o que é ser brasileiro In: **Anais do Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**, Vitória, ES., n. 15, 2010

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. New York: Longman Group Limited, 1994.

POPLACK, S. Contrasting patterns of code-switching in two communities. In: M. Heller (Ed.) **Code-switching: anthropological e sociolinguistic perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988.p. 215-244.

\_\_\_\_\_. 'Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español': Toward a typology of code-switching. **Linguistics**, v. 18, p. 581-618, 1980.

RAJAGOPALAN, K. The concept of "World English" and its implications for ELT. **ELT Journal**, 58/2, p. 111-117, 2004.

\_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005, p.135-159.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-155.

\_\_\_\_\_. A política da Língua Inglesa. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, 2007, p. 11-22.

RIBEIRO DA SILVA, E. O conceito de “world englishes” em um livro didático de inglês utilizado na escola pública. In: SEMINÁRIOS DE TESES EM ANDAMENTO, 15, 2011. Campinas. *Anais... Campinas*: UNICAMP, 2011. p. 280-291.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2ª. Ed. Nova York: Basil Blackwell, 1995.

SANCHEZ, N. W. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2009.

SANTOS, L. M. Alternância de código entre o português e o cantonês e construção de identidade no discurso de uma macaense. **fragmentum**, N. 35. Laboratório Corpus: UFSM, Out./Dez. 2012.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.47 no.2 Campinas July/Dec. 2008.

SEINDLHOFER, B. Mind the gap: English as a mother tongue vs English as a *lingua franca*. **View[z]**, Vienna, v. 9, n. 1, p. 51-68, August, 2000.

SHI, X. Intercultural language socialization: theory and methodology. **Intercultural Communication Studies**, China, vol. 16, n. 1, 2007, p. 230-242.

SOUZA, R. L. História Regional e Identidade: o caso de São Paulo. **História & Perspectivas**, Uberlândia (36-37):389-411, jan.dez.2007

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. In: GERVER, D.; SINAIKO, H. W. (Eds.) **Language, interpretation and communication**. Nova York: Plenum, 1978, p. 145-146.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, p.08-60, 2000, 1ª ed.

ZAIDAN, J. C. S. M. **Por um inglês menor**: a desterritorialização da grande língua. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.