

RAFAELA CRISTINA DE SOUZA SILVA

**CONCEPÇÕES DE CULTURA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE:
UMA INVESTIGAÇÃO DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE
INGLÊS**

**Uberlândia
2024**

RAFAELA CRISTINA DE SOUZA SILVA

**CONCEPÇÕES DE CULTURA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA
INVESTIGAÇÃO DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Esta pesquisa tem a orientação do Prof. Dr. William Mineo Tagata.

**Uberlândia
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586c
2024 Silva, Rafaela Cristina de Souza, 1996-
 Concepções de cultura na educação bilíngue [recurso eletrônico] :
 uma investigação dos discursos de professores de inglês / Rafaela Cristina
 de Souza Silva. - 2024.

Orientador: William Mineo Tagata.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5228>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Tagata, William Mineo, 1969-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e um de outubro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12212ELI024				
Nome do Discente:	Rafaela Cristina de Souza Silva				
Título do Trabalho:	CONCEPÇÕES DE CULTURA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA INVESTIGAÇÃO DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE INGLÊS				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Maíra Sueco Maegava Cordula - UFU; Sérgio Ifa - UFAL; William Mineo Tagata - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/10/2024, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/10/2024, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Ifa, Usuário Externo**, em 21/10/2024, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5806961** e o código CRC **FA266FF9**.

Referência: Processo nº 23117.069969/2024-79

SEI nº 5806961

*A todos os educadores que me ajudaram a descobrir meus caminhos.
A todos os alunos que me permitem ajudar a descobrir os deles.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. William Mineo Tagata, por sua paciência e incentivo ao longo deste percurso. Sua orientação me proporcionou não apenas conhecimento, mas também confiança para seguir em frente. Sou grata por tudo que aprendi com você e por cada momento de apoio que fez toda a diferença na minha jornada.

Às professoras Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula e a Dra. Fernanda Costa Ribas, membros da banca de qualificação, por todos os apontamentos e questionamentos que contribuíram imensamente com esse estudo.

Ao corpo do PPGEL, pela oportunidade e auxílio.

À minha mãe e aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado e nunca me deixaram desistir.

Há um complexo de saberes que nos atravessam, que nos constituem e que nos fazem quem nós somos. (Menezes de Souza, 2019, p. 11)

RESUMO

A pesquisa investigou as concepções de cultura nos discursos de professores de inglês na educação bilíngue, em um contexto de crescente demanda por ensino de língua inglesa no Brasil, impulsionada pela globalização e questões socioeconômicas. Diante do aumento de escolas bilíngues, a necessidade de compreensão crítica da cultura no ensino se torna evidente. O objetivo geral desse estudo foi investigar as concepções de cultura subjacentes aos discursos de professores de inglês na educação bilíngue, e a relação com sua práxis. A metodologia adotada foi um estudo de caso relacional-exploratório, utilizando questionários e entrevistas com professores de diversas regiões do país, e a análise de dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados indicaram que os participantes percebem a cultura como fixa e homogênea, o que limita a compreensão da diversidade cultural. Em contraponto, foram discutidos conceitos de cultura e língua não-hegemônicos, com ênfase na heterogeneidade e dinâmica cultural, fundamentados em autores como Canagarajah (2013), García e Wei (2014), Said (2011), Kramsch (1998; 2017) e Kubota (2001; 2004; 2020). A pesquisa também abordou as relações de poder presentes nas interações culturais e linguísticas, propondo uma visão de educação linguística crítica do ensino de línguas. Essa criticidade é sustentada pelas reflexões de Menezes de Souza (2011; 2019), Freire (1983) e Pennycook (1998; 2021). Assim, o estudo visou contribuir para a formação de professores e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a complexidade cultural na educação bilíngue.

Palavras-chave: educação bilíngue; cultura; educação linguística; ensino de língua inglesa

ABSTRACT

The research investigated the concept of culture in the discourses of English teachers in bilingual education, within a context of increasing demand for English language teaching in Brazil, driven by globalization and socioeconomic issues. Given the rise of bilingual schools, the need for a critical understanding of culture in education becomes evident. The overall objective of this study was to investigate the underlying conceptions of culture in the discourses of English teachers in bilingual education and their relation to their praxis. The methodology adopted was a relational-exploratory case study, utilizing questionnaires and interviews with teachers from various regions of the country, and data analysis was based on Bardin's Content Analysis (1977). The results indicated that participants perceive culture as fixed and homogeneous, which limits the understanding of cultural diversity. In contrast, concepts of non-hegemonic culture and language were discussed, emphasizing cultural heterogeneity and dynamism, grounded in authors such as Canagarajah (2013), García and Wei (2014), Said (2011), Kramsch (1998; 2017), and Kubota (2001; 2004; 2020). The research also addressed the power relations present in cultural and linguistic interactions, proposing a critical view of language education. This criticality is supported by the reflections of Menezes de Souza (2011; 2019), Freire (1983), and Pennycook (1998; 2021). Thus, the study aimed to contribute to the training of teachers and pedagogical practices that recognize and value cultural complexity in bilingual education.

Keywords: bilingual education; culture; language education; English language teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3 METODOLOGIA.....	32
3.1 Desenho de Pesquisa.....	32
3.2 Metodologia Proposta.....	33
3.3 Procedimento de coleta de dados.....	36
3.4 Metodologia de Análise de dados.....	37
4 ANÁLISE	43
4.1 Concepções sobre língua e cultura.....	43
4.2 Percepções sobre Educação Bilíngue	60
4.3 Educação Bilíngue, Cultura e Educação Linguística.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
Referências	81
APÊNDICE	86
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	86
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	87

1 INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência com a Educação Bilíngue se deu em 2020, enquanto ainda cursava a Graduação em Letras/Inglês. Trabalhei por um ano como professora de inglês em uma escola regular privada de Educação Infantil, com alunos de dois a seis anos de idade, a qual havia implementado um programa bilíngue externo que fornecia manuais e materiais didáticos para as aulas. No início, fiquei encantada com a metodologia proposta, visto que a Educação Bilíngue era algo novo para mim. Vi nela a oportunidade de trabalhar com a língua de forma contextualizada, sem preocupações estruturalistas, de forma a levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, a realidade se mostrou um pouco diferente. Ministrei aulas online durante esse ano, devido à pandemia, e essas eram gravadas e observadas em tempo real pela coordenação da escola. Existiam exigências em relação ao método: seguir fielmente os planos de aula já prontos, e falar inglês sempre. Lembro-me de uma aula específica na qual um incômodo surgiu em mim – e que resultaria futuramente na realização dessa pesquisa de Mestrado. O plano dessa aula era baseado em Geografia, e os objetivos eram ensinar o nome, as bandeiras e a localização geográfica de alguns países. Havia um mapa que deveria ser mostrado aos alunos focado em alguns países: todos os países da Europa, Estados Unidos, Austrália, Japão e Brasil. Naquele momento, me perguntei: qual seria a motivação de ensinar para aquelas crianças do interior de Minas Gerais onde ficava a Noruega e ignorar todos os países da América do Sul? Por que escolher um mapa centrado na Europa, especificamente? O que aquelas crianças levariam para si a partir daquela aula? Ignorei o incômodo e segui o plano, afinal, estava sendo constantemente observada e não gostaria de arriscar ficar desempregada durante uma pandemia global.

Em 2021, saí da primeira escola para trabalhar em uma escola bilíngue privada de metodologia canadense. Trabalhei como professora regente durante dois semestres com crianças de dois a três anos, e um semestre com crianças de cinco a seis. Novamente, a escola exigia que as aulas fossem ministradas apenas em inglês – apesar de nós professores burlarmos esse sistema constantemente quando não estávamos sendo observados. Por adotar a metodologia canadense, devíamos seguir algumas exigências: comemorar o dia do Canadá, *Saint Patrick's Day*, *Halloween*, cantar o hino canadense, entre outras. Aquele incômodo que já existia cresceu. Apresentávamos aquele país norte-americano como modelo a seguir seguido: como se o Canadá fosse apenas vantagens, comemorações, exemplo de comportamento. Não trabalhávamos o contexto local dos alunos, não líamos literatura

brasileira, ou fazíamos qualquer trabalho que envolvesse outro ponto de vista que não o canadense. Eu me perguntava – e ainda me pergunto – como isso afetaria a perspectiva daqueles alunos sobre sua própria realidade. Sentia que estava participando e contribuindo em um processo de colonização pela língua.

Comecei a me indagar sobre minhas próprias concepções sobre língua e cultura. Como esses conceitos se relacionam? Qual a relevância dessa relação para a educação bilíngue? Como meus colegas de profissão entendem isso? Tais indagações motivaram o presente estudo. Para contextualizar a discussão, farei uma contextualização sobre a educação bilíngue.

O fenômeno da globalização é responsável pela grande expansão do ensino de língua inglesa como língua adicional (LA) pelo mundo nas últimas décadas. O idioma já havia sido disseminado mundialmente no século XIX, com a colonização de países da Ásia, da África, da Oceania e da América do Sul por potências europeias (RAJAGOPALAN, 2005). No entanto, o grande crescimento econômico, e o poder assumido pelos Estados Unidos na sociedade capitalista após a Segunda Guerra Mundial, foram os responsáveis por fazer do inglês a língua franca mundial. Segundo a edição de 2021 do Ethnologue, o idioma é falado por mais de 1.348 bilhão de pessoas globalmente, e mais de 70% destas não são falantes nativos. Essa expansão desenfreada é frequentemente acompanhada por um pensamento monolítico e hegemônico sobre a língua inglesa e seus falantes. Muitas vezes, aprender a língua inglesa, em países como o Brasil, resulta em alunos que acreditam que cresceram culturalmente graças a ela, e que sua própria cultura não lhe ofereceu o suficiente para “enfrentar o mundo globalizado” (RAJAGOPALAN, 2005, p.44).

Seguindo as demandas globais, cresce um interesse da população, motivado por questões socioeconômicas, políticas e culturais, no ensino de língua inglesa ainda na juventude, começando desde a primeira infância. À vista disso, surge, no Brasil e no mundo, a denominada “educação bilíngue”. A educação bilíngue diferencia-se do ensino tradicional de idiomas à medida que, neste, a aprendizagem da língua adicional é um fim em si mesmo, enquanto naquele, a língua adicional é o meio de instrução de um conteúdo (GARCÍA, 2009).

Antes de tudo, para fins de compreensão dos nossos objetivos de pesquisa, faz-se necessário discorrer sobre a terminologia utilizada neste projeto, em especial sobre os termos Escola Bilíngue, Escola Regular com Programa Bilíngue e Cursos Livres de Idiomas com Programa Bilíngue.

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020). Nesse documento, Escolas Bilíngues são definidas “por promover currículo único,

integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020). Utilizaremos a definição estabelecida neste parecer ao nos referirmos a escolas bilíngues.

A escolha pelo termo Escola Regular com Programa Bilíngue tem a função de diferenciar as escolas que se encaixam na definição de Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional do Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. A Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional se caracteriza “por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares” (Brasil, 2020). Nesta pesquisa, iremos nos referir como Escola Regular com Programa Bilíngue aquelas escolas regulares (da Educação Infantil ao Ensino Médio) que autodenominam sua carga horária em língua adicional como educação bilíngue ou que utilizam metodologias de ensino bilíngue nas aulas de línguas adicionais.

Os Cursos Livres de Idiomas com Programa Bilíngue são cursos livres de línguas adicionais oferecidos por instituições privadas e que utilizam de metodologias de ensino bilíngue.

O número de escolas bilíngues no Brasil cresce exponencialmente: segundo dados do Ministério da Educação (MEC), em 2021, o país já contava com mais de 1,2 mil escolas bilíngues. Todavia, o acesso a essas escolas ainda é privilégio quase exclusivo de uma elite socioeconômica brasileira. Uma pesquisa realizada por Quadros (2013), na cidade de Belo Horizonte, analisou o perfil social de famílias de crianças matriculadas em algumas das escolas bilíngues da cidade, e constatou que a maioria possui alto volume de capital econômico, com renda familiar mensal frequentemente maior que 20 salários-mínimos. Megale e Liberali (2017) denominam esse modo de ensino como “Ensino Bilíngue de Elite”, em que a instrução se dá através de uma língua de prestígio, concomitantemente com a língua materna.

Por outro lado, surgem, nos últimos anos, escolas municipais com currículo bilíngue. A iniciativa pública tem valorizado esse modelo de educação, e há notícias de escolas inauguradas em João Pessoa/PB, no Rio de Janeiro/RJ, em Campina Grande/PB, e em Manaus/AM (COSTA, 2018). Ao passo que a educação bilíngue se torna cada vez mais popular, ela se torna mais acessível a uma parcela maior da população. Assim, fazem-se necessárias pesquisas que a analisem criticamente, buscando encontrar as melhores formas de

construir uma educação bilíngue inclusiva, que considere o contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos nele envolvidos.

Levando em consideração a necessidade de mais estudos na área da educação bilíngue, a qual já ocupa o currículo de diversas escolas e tem se expandido, e entendendo o potencial desta forma de ensino em diversos contextos no século XXI, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as concepções de cultura subjacentes aos discursos de professores de inglês na educação bilíngue, e a relação com sua práxis. Logo, iremos iniciar essa discussão trazendo algumas questões relacionadas aos conceitos mencionados.

Adotaremos aqui o uso do termo Língua Adicional (LA), por acreditar que este é um termo que menos opera a separação entre os falantes de línguas entre o eu (o conhecido) e o outro (o estrangeiro). A visão de língua como algo estrangeiro pode resultar na ideia de que línguas são pertencentes a certos grupos ou comunidades ligados a nações-estado, quando, na verdade, a língua pertence a todos, não existindo relação de superioridade ou inferioridade entre línguas. Segundo Iralla e Leffa (2014), o termo língua adicional no ensino de línguas pressupõe a existência de uma língua já falada pelo aluno, além de trazer as vantagens de não discriminar o contexto geográfico. Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem parte daquilo que o aluno já conhece, visto este não se tratar de uma tábula rasa, e permite que ele se aproprie dessa outra língua, uma vez porquanto aprendê-la é um direito de todos, independentemente de onde o indivíduo esteja localizado.

Jordão (2004) debate a temática do direito ao aprendizado de línguas. Conforme a autora, a defesa da primazia da língua materna sobre outras línguas no contexto escolar é parte de um discurso nacionalista que acredita na existência de uma identidade nacional que pressupõe a existência de uma identidade nacional uniforme, privilegiando o compatriota e relegando o estrangeiro a uma posição secundária. Essa abordagem negligencia o fato de que todos os indivíduos compartilham direitos iguais, independentemente de estarem circunscritos por fronteiras imaginárias. Em oposição a essa perspectiva, a autora defende o ensino-aprendizagem de línguas na formação de todos os cidadãos como algo a ser priorizado, pois “só se pode perceber a si mesmo quando existe o confronto com o outro [...], só entendemos nossos procedimentos de significação e construção de sentidos quando aprendemos os procedimentos dos outros e os utilizamos, transformando assim os nossos” (JORDÃO, 2004, p. 9). No entanto, esse direito ao aprendizado de línguas não pode se restringir exclusivamente ao inglês, a fim de evitar a submissão às tendências imperialistas que o tratam como commodity.

Apesar de concordarmos com a premissa de que a língua deveria pertencer a todos, de forma que não exista hierarquia na relação entre línguas, é necessário reconhecer que essa visão pode ser utópica ou ingênua. Línguas são “construtos ideológicos e sociais” (PENNYCOOK, 2021, p.44), logo, é inviável ignorar os fatores políticos, ou, notadamente, as relações de poder que as permeiam. Fenômenos como o imperialismo linguístico mantém a língua inglesa no topo de uma relação hierárquica entre línguas, e resulta na “troca desigual e direitos comunicativos desiguais entre pessoas ou grupos definidos em termos de sua competência em idiomas específicos, com benefícios desiguais como resultado, em um sistema que legitima e naturaliza tal exploração” (PHILLIPSON, 2010, p. 57). Dessa forma, os falantes de outras línguas acabam sendo obrigados a se submeter à língua dominante para conseguirem se comunicar, realizar transações, ou se posicionar no mundo globalizado, enquanto falantes nativos conseguem fazer o mesmo na sua língua materna, sem o investimento na aprendizagem de outras línguas (PHILLIPSON, 2010). Em suma, as relações linguísticas atuais são desiguais e dissonantes.

Pennycook (2021) argumenta que a discussão sobre a teoria do imperialismo linguístico não pode ser ignorada em função de outras teorias mais utópicas como *World Englishes* e *English as Lingua Franca*. Adicionalmente, para o autor, o foco da discussão deve ser voltado para políticas linguísticas situadas ou locais. Ele afirma que é preciso compreender como o inglês se insere “nas economias locais do desejo, e das maneiras pelas quais a demanda pelo inglês faz parte de um quadro mais amplo de imagens de mudança, modernização, acesso e anseio” (PENNYCOOK, 2021, p. 74). A questão do desejo é central no entendimento da posição de poder ocupada pela língua inglesa globalmente. O inglês –ou certas variedades do inglês- carrega consigo imagens de sucesso, poder e capital que supostamente podem ser “adquiridos” juntamente com a língua. A partir dessas discussões em Pennycook (2021) e Phillipson (2010), podemos afirmar que não existe uma relação igualitária entre línguas.

Ademais, uma ideia comum no ensino de línguas é a de que aprender uma LA significa aprender, também, a cultura daquela LA. Contudo, essa “cultura” tratada em sala de aula é muitas vezes pautada em uma visão monolíngue e homogênea, seguindo a hipótese de que povos falantes de uma mesma língua vivem sob as mesmas condições, livres de conflitos políticos, de classe, de gênero, de raça e outros. Esse fenômeno pode ser atribuído ao fato de adotarmos, em países em desenvolvimento como o Brasil, práticas e materiais didáticos de países hegemônicos, que efetuam o apagamento das diferenças e contradições culturais, e retratam a cultura do povo dominante com uma visão glamourizada, fenômeno que Moita

Lopes (2005) descreve como “cultura de aeroporto”. Tal visão pode ser problemática, pois difunde a ideia utópica de algumas culturas como superiores, livres de adversidades e contradições, como exemplos a serem seguidos por outros povos.

Nesse sentido, Rajagopalan (2005) alerta para o perigo dessa perspectiva objetivista e monocultural, pois ela pode resultar no desaparecimento de variadas culturas ao redor do mundo, dando lugar a uma “cultura universal monocromática” (2005, p. 39). Dessa maneira, é fundamental pensarmos em um ensino de línguas, e mais especificamente em uma educação bilíngue, que propicie o contato com culturas outras sem que o aluno perca seus próprios valores. Nesse contexto, é necessário explorar conceitos de língua e cultura que contraponham ideias universalistas e monocromáticas.

Diversos são os termos utilizados por pesquisadores que se opõem a ideias monoculturalistas e monolíngues estabelecidas no ensino de línguas. Conceitos como plurilinguismo, multilinguismo e translinguismo são exemplos de construtos teórico-analíticos que são utilizados no estudo das práticas de linguagem de falantes bilíngues e multilíngues. Para entender a posição adotada no presente trabalho perante tais conceitos, é necessário apontar algumas questões essenciais ao nosso arcabouço teórico-metodológico.

No presente estudo, as análises serão realizadas considerando língua à luz das perspectivas sobre translinguismo de Ofelia García e Wei (2014), e de práticas translíngues de Canagarajah (2013). Contrárias ao paradigma monolíngue estabelecido, as práticas translíngues consideram a comunicação como algo que transcende línguas individuais, e não diz respeito somente às palavras, mas também a diversos outros recursos semióticos. Canagarajah (2013) defende que indivíduos vistos como monolíngues possuem em seu repertório linguístico diferentes registros, dialetos e discursos, e que a língua e as comunidades falantes são altamente complexas e heterogêneas. A noção de uma língua como algo fixo, com estruturas delimitadas, e padrões gramaticais exclusivos, para ele resulta de uma estratégia da orientação monolíngue para a estratificação social.

García e Wei (2014) argumentam que a ideia de línguas como sistemas autônomos individuais é uma construção social, e apontam a abordagem do translinguismo como uma forma de entendimento das práticas de linguagem de indivíduos bilíngues. Neste sentido, tais práticas são consideradas como parte de um repertório linguístico único, embora sejam tradicionalmente vistas como pertencentes a línguas separadas. Ademais, nesta abordagem, a língua não é meramente uma série de estruturas, mas uma atividade, uma prática que é parte da vida cultural e social.

Para mais, o entendimento de cultura adotado pelo presente estudo baseia-se principalmente nas ideias de Said (2011), Kramsch (1998; 2017) e Kubota (2001; 2004; 2020). Fundamentados nos autores, debateremos a heterogeneidade e caráter dinâmico da cultura. Ademais, discutiremos as relações de poder intrínsecas a ela. Por fim, buscaremos oferecer uma visão crítica sobre cultura em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Nossa concepção de criticidade está alicerçada em Menezes de Souza (2011a; 2011b; 2019), Freire (1983) e Pennycook (1998; 2021).

Essa pesquisa é um estudo de caso. A partir de teorias sobre língua e cultura propomos o desenvolvimento deste trabalho, cujo objetivo geral é:

- Investigar as concepções de cultura subjacentes aos discursos de professores de inglês na educação bilíngue, e a relação com sua práxis.

Como metodologia de análise de dados, será utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A partir desta metodologia, chegamos aos seguintes objetivos específicos:

- Investigar concepções de cultura de professores de inglês da educação bilíngue a partir de seus discursos.
- Analisar e discutir o que os professores participantes entendem como educação bilíngue a partir de seus depoimentos.
- Discutir a relação entre cultura, língua e educação linguística a partir dos depoimentos dos professores de inglês da educação bilíngue.

Refletindo sobre educação bilíngue, língua e cultura de maneira crítica, buscamos contribuir teoricamente para os estudos em Linguística Aplicada sobre os temas, oferecendo uma perspectiva oposta à crença do monolinguismo. Como mencionado anteriormente, a educação bilíngue tem se expandido de maneira exponencial no Brasil. Deste modo, faz-se necessário entender suas metodologias, teorias e práticas. Esse trabalho justifica-se, então, pela necessidade de maiores contribuições à área em contexto brasileiro, visto que essa é uma área educacional relativamente nova e ainda pouco explorada no Brasil. Esta contribuição poderá ser relevante, também, para os currículos de cursos de formação de professores da educação bilíngue no Brasil, que estão crescendo em números. Assim como Freire (1983, p. 20), defendemos que o sujeito é agente transformador da realidade social, e, como ele afirma a “[...] realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”. Desse modo, contribuir para uma educação libertadora é fundamental na formação de indivíduos capazes de transformar o meio, e é essa contribuição que almejamos alcançar com nosso estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Caracterizar a educação bilíngue, como um todo, é um trabalho desafiador, visto que existem diferentes visões teóricas e práticas dessa modalidade de ensino. Nem mesmo os educadores situados nessa área demonstram ter clareza do que ela é, onde se situa, quais são seus objetivos e como adequá-la às diferentes populações de alunos (MELLO, 2010). Mello (2010, p. 119) afirma que essa dificuldade existe pois a educação bilíngue extrapola os limites da escola e “[...] envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade.” A expressão “educação bilíngue”, em si, é ambígua e pode caracterizar diferentes modalidades de ensino nas quais a instrução é dada total ou parcialmente em uma língua diferente da materna. Conforme Mello (2010, p. 122), a definição mais abrangente de educação bilíngue inclui “[...] todas as situações em que duas ou mais línguas estão em contato, fazendo-se a distinção entre as suas diversas tipologias somente quando o contexto ou a situação requer um maior detalhamento técnico”. Em contraponto, García (2009) problematiza essa definição, a qual denomina bilinguismo aditivo, defende que o bilinguismo não pode ser resumido a dois códigos separados, e propõe uma visão plural de educação bilíngue que se baseia no translingualismo.

Historicamente, a educação bilíngue surge como uma demanda de minorias linguísticas como uma forma de tentar solucionar problemas educacionais, culturais e políticos (AKKARI, 1998). No contexto brasileiro, a demanda por uma forma de educação bilíngue surge, principalmente, pelas necessidades das comunidades indígenas (Mello, 2010). No que diz respeito a outras comunidades de fala, Mello (2010, p. 127) afirma que “[...] não há uma política linguística e educacional multilíngue no país.”, por conseguinte, pouco se pode discorrer sobre o ensino bilíngue nesses casos.

Uma tentativa de criação de uma política linguística recente para a educação bilíngue no país foi realizada através da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020). Tal documento, no entanto, falha em atender algumas das expectativas criadas por pesquisadores da área. Sarri (2021), ao analisar tais diretrizes, observa “um entendimento raso de cultura, um olhar monoglóssico e fragmentado de língua e cultura de bilinguismo e uma educação bilíngue com foco nas habilidades linguísticas” (p. 67). Ainda, a autora explica que as diretrizes pouco contribuem para a discussão sobre a cultura na educação bilíngue, e reforçam a ideia monolinguista de que o ensino de línguas deve se dar através de uma só língua, desconsiderando as habilidades de translinguagem intrínsecas dos seres humanos. Ao

considerar ensino bilíngue, translinguagem, cultura e as possibilidades transformadoras da educação bilíngue para uma educação mais igualitária e humanitária, concordo com Sarri (2021) ao afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue pouco contribuem para uma educação crítica e que compreenda e respeite a heterogeneidade dos seres humanos.

Ainda em relação a políticas linguísticas e educacionais que abrangem a formação multicultural, Megale (2019) ressalta:

(...) para que uma formação multicultural ocorra, ela deve ser necessariamente planejada de maneira sistemática, de modo a estar contemplada nas diretrizes curriculares das escolas e inserida intencionalmente nos eixos estabelecidos para cada ano e, consequentemente, no planejamento dos professores. (MEGALE, 2019, p. 76)

Em outras palavras, segundo a autora, sem o devido planejamento contemplado nas diretrizes curriculares das escolas, não seria possível esperar que exista no planejamento dos professores uma preocupação com a formação multicultural dos aprendizes, apesar da importância desta para educação de cidadãos conscientes e críticos. Concordamos com Megale em relação às políticas linguísticas e educacionais para a educação bilíngue no Brasil precisarem ser revisitadas e expandidas. Porém, esse não é o único fator a ser considerado ao se analisar a questão cultural na educação bilíngue, visto que a sala de aula não é apenas um reflexo de políticas exteriores, mas também possui relativa autonomia e fatores internos que a permeiam. Pennycook (2021), em sua leitura de Canagarajah, reitera que “precisamos seguir um caminho cuidadoso entre uma noção superdeterminada da sala de aula como mera reflexão do mundo exterior e uma visão subdeterminada das salas de aula como ilhas autônomas por si mesmas” (p.130). As salas de aulas são, de fato, ligadas ao mundo exterior, mas possuem contextos individuais e relações de poder intrínsecas às suas diferentes realidades.

Mudando de foco, abordando a temática da educação bilíngue, García (2009) destaca a diferença entre esta e o ensino de línguas tradicional. Para ela, na educação bilíngue, a língua adicional é um meio de instrução, e não uma disciplina. A pesquisadora também afirma o potencial da educação bilíngue como uma forma de ensino que pode ser significativa e promover igualdade, que propicia conhecimento e respeito por culturas diversas, e apreciação pela diversidade humana. Nesse sentido, compartilha com a visão da educação bilíngue como a mais adequada na formação de indivíduos como cidadãos globais, conscientes da importância da heterogeneidade cultural e de sua preservação, como forma de evitar a dominação e o desaparecimento de culturas não hegemônicas.

No século XXI, devido à facilitação do acesso e ao crescimento de tecnologias digitais variadas, grande parte da população está em contato com a heterogeneidade linguística e a diversidade cultural presentes no mundo. As redes de contato globais são multilíngues e multimodais, e refletem meios de interação linguísticos que modificam ideia de bilinguismo como comunicação via dois ou mais códigos monolíngues estritamente separados (GARCÍA, 2009). A comunicação entre indivíduos falantes de línguas diferentes, ou até mesmo da mesma língua, é complexa, multifacetada e conflituosa, e não pode ser pensada de maneira linear e rígida. Segundo García (2009), a educação bilíngue no século XXI tem o potencial de se adaptar aos diferentes contextos linguísticos e multiculturais dos estudantes, além de ser uma forma de proteger identidades, comunidades e relações em suas múltiplas formas.

Ademais, García (2009) vê as práticas linguísticas de sujeitos bilíngues como exemplos de translinguismo. García e Wei (2014) definem translinguismo da seguinte maneira:

[...] para nós translinguismo é uma abordagem do uso da língua, do bilinguismo e da educação de bilíngues que considera as práticas linguísticas dos bilíngues não como dois sistemas linguísticos autônomos como tem sido tradicionalmente o caso, mas como um repertório linguístico com características que foram socialmente construídas como pertencentes a duas línguas distintas. (GARCÍA; WEI, 2014, p. 2, tradução nossa)

O translinguismo é, portanto, uma abordagem que refuta a visão tradicional da língua como uma entidade fixa e imutável. Ademais, não considera possível existirem sistemas linguísticos separados. O translinguismo refere-se a construção e uso de práticas discursivas originais, complexas e interligadas, que formam o repertório linguístico único de um indivíduo.

Para compreendermos melhor o translinguismo, é relevante refletir sobre o atual paradigma predominante no ensino e aprendizagem de línguas: o monolinguismo. De acordo com de Certeau (1984 apud CANAGARAJAH, 2013) a ideologia monolíngue surge com o movimento iluminista, sob uma perspectiva objetivista, que transformou experiências em conhecimento disciplinar. No monolinguismo, a linguagem está atrelada diretamente a uma comunidade e a um lugar, e uma língua define uma identidade fixa. Esse pensamento legitima o falante nativo como autoridade da língua, que pode definir como a língua deve ser usada. A língua é vista como pura, como um sistema que se mantém por si próprio (CANAGARAJAH, 2013).

As práticas translíngues diferem-se do monolinguismo em vários aspectos. Para Canagarajah (2013), as línguas se relacionam de maneira fluida, e devem ser analisadas sob

uma perspectiva com foco na prática, e não na forma. Essa perspectiva considera o contexto como relevante na produção de significados, assim como a comunicação é agente transformador do contexto. A competência translíngue, portanto, “constitui não uma competência gramatical, mas uma competência performativa, ou seja, o que ajuda a alcançar significado e sucesso na comunicação é nossa capacidade de alinhar recursos semióticos com potencialidades sociais e ambientais” (CANAGARAJAH, 2013, p. 32, tradução nossa). A experiência obtida através da interação social, do contexto, permite que nos comuniquemos mesmo seguindo estruturas gramaticais não reconhecidas, ou usando recursos conflituosos e incompletos.

Canagarajah (2013) também destaca o fato de que práticas translíngues sempre estiveram presentes na sociedade, já que comunidades de falantes nativos também se envolvem nessas práticas. Não existem comunidades que sejam completamente isoladas, ou que não sofram influências externas à comunidade.

Para Horner et al (2011), a abordagem translíngue está diretamente relacionada a formas de educação bilíngue que consideram as habilidades linguísticas prévias dos estudantes, e trabalham para (co)construir conhecimento a partir do repertório linguístico já existente deles. Os autores criticam as ideias monolíngues da homogeneidade linguística, como a de que línguas são sistemas separados e fixos, como prejudicial para comunicação e a compreensão entre falantes, e de que os aprendizes de línguas são os únicos que precisam de desenvolvimento linguístico, e não os falantes nativos. Eles também mencionam três objetivos da abordagem translíngue:

- (1) honrar o poder de todos os usuários da língua de moldá-la para fins específicos;
- (2) reconhecer a heterogeneidade linguística de todos os usuários da língua tanto nos Estados Unidos quanto globalmente; e
- (3) confrontar diretamente as expectativas monolíngues pesquisando e ensinando como os escritores podem trabalhar não apenas dentro dessas expectativas, mas com e contra elas. (HORNER; LU; ROYSTER; TIMBUR, 2011, p. 305, tradução nossa)

Nesse sentido, para que tais objetivos possam ser alcançados, é relevante refletirmos sobre nossas práticas linguísticas e concepções sobre a língua, e analisarmos criticamente nossas concepções apreendidas sobre diferenças entre línguas.

Nessa mesma lógica, García e Otheguy (2021) explicam sua opção pelo translinguismo como um caminho diferente para o estudo do bilinguismo e da educação. Os estudiosos afirmam que termos como língua, bilinguismo, e multilinguismo foram construídos sob a perspectiva daqueles que detêm o poder na sociedade, ignorando, assim, a voz dos povos dominados. As políticas e práticas educacionais utilizadas hoje foram, em sua maioria, determinadas por comunidades hegemônicas e, portanto, falham em servir aqueles que

diferem dos poderosos em suas práticas linguísticas e culturais. O translinguismo é uma forma de construir teorias e práticas que não levem em conta apenas uma comunidade privilegiada, mas todas as variadas comunidades existentes. O prefixo *trans-* em translinguismo representa uma visão sobre a língua que vai *além* dos construtos teóricos impostos por Estados-Nações, e considera toda linguagem como translinguismo.

Tendo desenvolvido alguns dos conceitos do translinguismo que nos guiarão durante esta pesquisa, discutiremos agora sobre construtos teóricos que adotaremos ao analisarmos questões de cultura em nosso *corpus*, constituído por um questionário e uma entrevista respondidos por dez professores do ensino bilíngue. Cultura é uma prática complexa em sua definição, e inúmeras pesquisas em diversas áreas das ciências sociais e humanas trazem pontos de vista diversos em relação a ela. Para chegar a uma definição possível de ser usada na análise do *corpus* desta pesquisa, é necessário fazer um diálogo com autores que contemplam a visão que será adotada aqui, o que será feito em seguida.

Menezes de Souza (2010) afirma que, apesar da discussão sobre cultura ser considerada essencial para o ensino e aprendizagem de línguas, ela é feita de forma pouco aprofundada e ainda considerada numa dimensão nacional. A grande problemática identificada pelo autor é a atribuição de homogeneidade a culturas e línguas nacionais. Locke e Herder são identificados como idealizadores de dois modelos de homogeneidade cultural nacional. Locke acreditava em uma língua única e universal, pura e desinteressada, sem marcações geográficas, políticas ou sociais, como forma de eliminar diferenças e conceder o acesso ao que seria a “verdade” e a “consciência reflexiva”. Já Herder defendia que os valores nacionais se encontravam nas práticas folclóricas vernáculas e na expressão poética, e que cabia a intelectuais e poetas garantir a especificidade cultural e linguística e proporcioná-las ao restante da nação. Ambos os pensadores propõem um entendimento sobre cultura homogênea que privilegia elites socioeconômicas e é sempre mediada por elas (MENEZES DE SOUZA, 2010).

Já no século XIX, a homogeneidade cultural continua presente e é amplamente difundida no discurso de intelectuais como Matthew Arnold, Durkheim e Clifford Geertz. Similarmente, os pesquisadores apontam cultura como uma força contrária à desordem humana, como um plano mestre para orientar o comportamento humano (MENEZES DE SOUZA, 2010).

Para falar sobre cultura, uma referência indispensável é Edward Said (2011), que trata da relação inerente entre cultura e imperialismo. O autor discorre sobre duas formas pelas quais a cultura tem sido interpretada. Na primeira interpretação, cultura “designa todas

aqueelas práticas, como as artes de descrição, comunicação e representação, que têm relativa autonomia perante os campos econômico, social e político, e que amiúde existem sob formas estéticas, sendo o prazer um de seus principais objetivos" (SAID, 2011, p. 9). Nessa definição estão incluídas as artes e saberes populares e os conhecimentos de disciplinas específicas compartilhados no mundo acadêmico e escolar. Na segunda interpretação, a cultura é relacionada às tradições e a um conjunto de conhecimentos que (supostamente) representam o refinamento intelectual e o pensamento sofisticado de certa população. Essa ideia está ligada à identidade única de um povo e a retornos ao que se saberiam ser os melhores valores de uma sociedade.

Sobre a segunda interpretação, a visão do autor está alinhada à nossa percepção de que a associação entre cultura e uma identidade, uma nação, um Estado, é perigosa. Pensar cultura intrinsecamente ligada a uma nação-estado e um retorno às "raízes" historicamente construídas de um determinado povo significa conectá-la a uma visão imperialista. Como bem explica Said (2011), com frequência essa relação está ligada a um ponto de vista no qual existem "nós" - o povo sofisticado, os donos da conduta moral, a cultura superior - e "eles" - minorias, imigrantes, refugiados, não-brancos, não-homens. Pessoas ensinadas a pensar cultura nesse sentido tendem a ver "sua" cultura como superior, suas obras como as mais relevantes, e combater as demais nações e tradições que não pertençam a ela. Concordamos com Said (2011) quando afirma que "o problema com essa ideia de cultura é que ela faz com que a pessoa não só venere sua cultura, mas também a veja como que divorciada, pois transcendente, do mundo cotidiano" (p. 10).

Said (2011) continua sua argumentação explicando as problemáticas da leitura da realidade como "nós" e "eles". Ao lerem-se obras, por exemplo, como pertencentes a uma nação e separadas, pois, do restante do mundo, reproduz-se a mentalidade imperialista da superioridade do Ocidente. Para o autor, o imperialismo pode ser definido - de uma forma muito básica - como "pensar, colonizar, controlar terras que não são nossas, que estão distantes, que são possuídas e habitadas por outros" (SAID, 2011, p. 30). Embora seja comum o pensamento de que o imperialismo é algo deixado no século passado, o imperialismo continua a influenciar culturalmente o presente em diversas práticas. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, ainda que não devamos ver o passado imperialista como algo findado, e entendamos a importância de se conhecer o passado, de nada adianta essa compreensão sem a reflexão de como as raízes imperialistas se entrelaçam às atitudes culturais no presente. Como bem afirma Said (2011, p. 27): "Nem o passado, nem o presente, como tampouco qualquer poeta ou artista, tem pleno significado sozinho."

A cultura, portanto, não é apolítica, e importa ter presente o fato inegável de que poder e interesse rodeiam todas as suas práticas. Também, convém lembrar que a cultura ocidental não pode ser separada das vozes dos povos colonizados e injustiçados. Suas vozes já estavam presentes no mundo imperialista, apesar de terem sido silenciadas e há pouco tempo começado a serem ouvidas. No processo de globalização e no contato entre sociedades, sobreporam-se (e ainda sobrepõem-se) vozes de ocidentais e orientais, de colonizadores e colonizados, visto que um não existe sem o outro.

Ainda, mesmo que sejam evidentes as injustiças do imperialismo e como isso ainda afeta o mundo de hoje, mesmo por parte de suas vítimas, é preciso tomar cuidado com discursos separatistas e nacionalistas. Embora injustiçados e na busca da libertação das raízes do império, se filiar a esses discursos muitas vezes significa dar força para políticas racistas, xenofóbicas e discriminatórias. Sustentamos que:

Em nosso desejo de ser ouvidos, muitas vezes tendemos a esquecer que o mundo é um lugar apinhado de gente, e que se todo mundo fosse insistir na pureza ou prioridade radical de sua própria voz, tudo o que teríamos seria um alarido medonho de uma disputa interminável e uma confusão política sangrenta. (SAID, 2011, p. 18)

Quando pensamos no que toca ao ensino, a visão imperialista ainda permeia o tratamento da cultura nas salas de aula. O que podemos aprender com Said (2011), é a não adotar uma perspectiva reducionista de cultura ou promover discursos separatistas, pois isso nos levaria a repetir os mesmos erros e perpetuar políticas que resultam em discriminação, racismo e outras formas de exclusão. A solução talvez resida em não buscar apenas que nossa voz seja ouvida, apesar de sermos produto das políticas crueis do imperialismo. Ainda que difícil admitir, é interessante considerar que, se estivéssemos naquela posição, poderíamos ter apenas aquela visão. Portanto, para adotarmos uma perspectiva diferente da do passado, é crucial considerar a “experiência histórica do império como algo partilhado em comum” (SAID, 2011, p. 19), tanto pelos imperialistas quanto pelos que foram injustiçados pelo império.

Entender cultura é fazer uma intermediação entre múltiplos mundos. No presente estudo, subscrevemos a definição de que “todas as culturas estão mutuamente imbricadas; nenhuma é pura e única, todas são híbridas, heterogêneas, extremamente diferenciadas, sem qualquer monolitismo” (SAID, 2011, p. 23). Não adotamos, então, a ideia de que a cultura está vinculada a um único território, nação, ou de que é transparente ou pura, nem mesmo autônoma. Buscamos vincular nosso estudo a múltiplas vozes e ao multiculturalismo.

Segundo Kramsch (1998) língua e cultura estão conectadas de formas diversas e complexas, de modo que a língua expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural. A

comunicação através de palavras só é possível pois compartilhamos conhecimentos e experiências socialmente, e através do uso da língua expressamos ideias e valores que também são compartilhados nos contextos nos quais estamos inseridos. Além disso, a língua possui um valor cultural por si mesma, pois compõe parte de nossa identidade. No uso da língua, encontramos maneiras de nos identificarmos culturalmente e de reconhecermos a cultura dos outros ao nosso redor.

Ao discorrer sobre uma das formas de se entender cultura, Kramsh (1998) a contrasta com a natureza. Enquanto a natureza diz respeito àquilo que nasce e cresce organicamente, a cultura trata daquilo que é preparado e cultivado pela humanidade. A cultura molda nossa interpretação da natureza, como exemplificado pela autora ao mencionar as rosas, flores cujo significado está culturalmente ligado ao amor romântico. Assim, a cultura interfere em como nos expressamos através da língua de forma escrita ou oral, através das normas culturais presentes e impostas nesse processo. Isso inclui o nível de polidez que empregamos, os sinais de formalidade ou informalidade e os gêneros textuais usados a depender do contexto.

Kramsch (1998) faz uma diferenciação entre duas formas de se entender cultura: do ponto de vista social, e do ponto de vista histórico. Socialmente, comunidades de falantes que se entendem como pertencentes ao mesmo grupo social compartilham crenças, valores e visões de mundo que refletem em como a língua é usada por aquele grupo. As comunidades de falantes se diferenciam entre si através das particularidades no uso da língua, que podem ir desde o léxico, gramática e características fonológicas utilizados por eles, até os tópicos sobre os quais discursam e a forma e estilo como apresentam informações. Do ponto de vista histórico de cultura, grupos sociais possuem tradições e memórias em comum com as quais se identificam. Essas tradições e memórias possuem registros materiais que representam o grupo através do tempo, como obras de arte, monumentos, invenções tecnológicas, entre outros. A língua e seus registros, como por exemplo a literatura, fazem parte do processo de perpetuação de características culturais de determinados grupos. A combinação das visões histórica e social de cultura é o que resulta no que chamamos de contexto sociocultural nos estudos da língua. Há ainda uma terceira camada no que tange o entendimento de cultura: a imaginação. Para a autora, a língua se relaciona com a cultura não somente de forma diacrônica (histórica) e sincrônica (social), mas em como comunidades discursivas compartilham sonhos e simbolizações.

Para mais, existem questões de poder intrínsecas a toda e qualquer cultura. “Culturas, e especialmente culturas nacionais, ressoam com as vozes dos poderosos, e estão preenchidas pelo silêncio dos impotentes” (KRAMSCH, 1998, p. 9, tradução nossa). Como exemplo disso,

Kramsch (1998) cita a visão enviesada da cultura oriental do povo francês, baseada na ideia da superioridade europeia presente em autores como Chateaubriand e Flaubert. A forma na qual a língua é utilizada por tais autores europeus, pertencentes a uma cultura hegemônica, para estigmatizar a cultura oriental foi propagada ao restante do ocidente, e as vozes orientais silenciadas nesse processo. A representatividade ao se falar sobre cultura faz-se então uma questão importante, visto que visões internas e externas sobre uma mesma cultura apresentam entendimentos diferentes sobre ela. Além disso, culturas são heterogêneas e estão em constante mudança, logo, uma representação sobre determinada cultura, em determinado contexto e período histórico pode não ser precisa em outros contextos e períodos. Kramsch (1998, p. 10, tradução nossa) chega então a um resumo do que é cultura: “a cultura pode ser definida como uma inscrição a uma comunidade discursiva que compartilha o mesmo espaço social, história e fantasias”.

Kramsch (2017) discute a distinção existente entre Cultura com “C” maiúsculo e cultura com “c” minúsculo. Segundo a autora, “Cultura” é um produto da classe média, que surge a partir do ensino de artes e literatura nas escolas e universidades, das produções artísticas e intelectuais, e serve como instrumento para a construção da ideia de nação-estado do século XIX. A Cultura está atrelada a estereótipos de culturas nacionais vistas como “boas” ou “apropriadas”, como modelos de orgulho nacional, e que são representadas a partir da língua nacional. A Cultura carrega consigo valores morais e “alunos de línguas estrangeiras que cresceram com outros valores muitas vezes acham difícil entender culturas estrangeiras a partir deles” (KRAMSCH, 2017, p.142). Já a “cultura” diz respeito a comunidades que compartilham os mesmos comportamentos, crenças e valores. Kramsch (2017) afirma que a cultura com “c” minúsculo surge no ensino de línguas a partir da abordagem comunicativa, com foco maior na interação. Busca-se, então, integrar ao ensino de uma língua adicional o ensino de costumes e valores típicos dos falantes nativos que compõem o grupo dominante daquela língua/cultura. A autora alerta, porém, que este tipo de foco pode ter pouca profundidade histórica e reafirmar estereótipos sobre aquele grupo. Nem a cultura com “c” minúsculo nem mesmo a com “C” maiúsculo representam bem uma visão de cultura em concordância com a que será adotada nesta pesquisa, por estarem atreladas a territórios e identidades fixos e homogêneos.

A visão pós-moderna de cultura trazida por Kramsch (2017) representa melhor o que aqui será debatido. Segundo ela, no século XXI, para dar conta das novas realidades nas quais culturas não estão presas a territórios ou nações fixos e imutáveis, o melhor entendimento sobre cultura é como “um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias

maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história" (KRAMSCH, 2017, p. 145). Ela ainda acrescenta que ao tentar entender uma cultura outra sem primeiro levar em consideração as próprias práticas discursivas pode levar a "uma compreensão ahistórica e anacrônica do Outro e a um entendimento básico e, por conseguinte, limitado do Eu" (p. 146). Em concordância com tal pensamento, ao trabalhar-se cultura na educação, deve-se levar em conta de onde partimos, primeiramente, quais experiências e discursos nos perpassam no momento, e como afetam nosso julgamento da cultura de outros. Caso contrário, corremos o risco de desvalorizar tudo o que não esteja de acordo com o nosso próprio entendimento de cultura.

Nieto e Valdiviezo (2015) caracterizam a cultura como dinâmica. De acordo com as estudiosas, a cultura surge com a humanidade e está diretamente atrelada a ela. Logo, estando os seres humanos em constante mudança, a cultura também é mutável. Posto isso, não podemos entender cultura pensando em valores, práticas e comportamentos estáveis. Ademais, a cultura é influenciada por fatores políticos e econômicos, intrínsecos ao contexto e ao momento histórico presentes. Consequentemente, a cultura é "heterogênea, multifacetada, e eclética" (VALDIVIEZO; NIETO, 2015, p. 93).

A cultura é multifacetada (NIETO, 2010). Desta maneira, não se pode entender cultura apenas pelo viés de raças ou etnias. Os seres humanos podem se identificar com diversas identidades culturais em diferentes níveis. Por exemplo, um brasileiro nordestino homossexual pode se identificar mais como nordestino, enquanto outro pode se identificar melhor como parte da comunidade LGBTQIA+. Além do mais, Nieto (2010) afirma que a identidade é afetada diretamente pelas interações com pessoas de diferentes grupos culturais. Logo, pensar identidade cultural só pelos aspectos étnicos e raciais é excluir o fato de que pessoas vivem em realidades complexas e heterogêneas.

Concomitantemente, a cultura é integrada ao contexto. Nieto (2010) afirma que a cultura é inseparável do ambiente na qual existe. Ela exemplifica que, a cultura de um estudante japonês residente do Japão, necessariamente diverge da cultura de um outro estudante japonês imigrante no Brasil. Portanto, a cultura não pode ser ensinada na escola como algo descolado de seu contexto e do próprio indivíduo.

Relacionado a isso, outro aspecto da cultura é o fato de ela ser diretamente influenciada por fatores sociais, econômicos e políticos. Comunidades usufruem do poder diferentemente. Aqueles que estão no poder geralmente estão dentro do que é culturalmente aceito, enquanto os que não estão podem ser vistos como "sem cultura". Isso se deve à

hierarquização da cultura, e aqueles considerados desprovidos de cultura o são pois não detém poder, e pertencem a um grupo diferente daqueles vistos como “superiores” (NIETO, 2010).

Além disso, segundo Nieto (2010), a cultura é criada e construída socialmente. Não se trata, pois, de um produto finalizado e estático. A cultura está em constante mudança, sendo influenciada por atitudes, comportamentos, crenças, e ideias que surgem conosco como agentes culturais. Ela não existe fora do contato social ou sem interação. Isto implica em outro fator: a cultura é aprendida. Ela não é herdada ou passada através de genes. Crianças nascidas no mesmo lugar e que migram para lugares diferentes, serão influenciadas culturalmente e aprenderão culturas diferentes.

Por último, para Nieto (2010), a cultura é dialética. Isso significa que a cultura é complexa, conflituosa, e herdeira de tensões. A cultura não é “boa” ou “ruim” por si só, ela apenas incorpora valores construídos de acordo com necessidades sociais e históricas. Porém, por sermos membros de determinada cultura, não significa que devamos aceitar todas as suas práticas e valores de maneira passiva. A cultura é mutável, logo, podemos pensar criticamente como comunidade e escolher abandonar alguns valores prejudiciais, como por exemplo o sexismo, algo aceito em diversas culturas.

É importante ressaltar que, assim como pensa García (2009), a educação bilíngue aqui defendida por nós se preocupa não só com a língua, mas vai além. Pensamos a educação bilíngue em uma visão plural com real poder transformativo na sociedade. A educação bilíngue deve promover a importância de aspectos sociais, dos direitos humanos, e da manutenção da diversidade cultural. Para isso, é preciso advogar por uma educação bilíngue que contrarie o paradigma monolíngue, permitindo que indivíduos bilíngues empoderem-se ao utilizarem todos os seus recursos lingüísticos para se posicionarem em sociedade.

Posto isso, no ensino bilíngue, algumas culturas são priorizadas em detrimento de outras. Muitos programas bilíngues trabalham cultura com uma visão estereotipada, na qual existem culturas superiores - geralmente norte-americanas ou europeias-, culturas mais “avançadas” e “civilizadas”, as quais deveriam, de alguma forma, servir de exemplo para culturas não dominantes. No ensino de línguas, em geral, materiais didáticos promovem o apagamento ou marginalização de aspectos de culturas não hegemônicas. Segundo Almeida e Paraná (2005), isso ocorre

[...] principalmente pela necessidade imposta pelo mercado no sentido de disponibilizar materiais possíveis de serem utilizados em diferentes contextos. Nos casos que isso não acontece, há uma tendência a se propagar imagens estereotipadas ou divulgar a ideia de que determinadas culturas possam se sobrepor a outras, como se tivessem um valor agregado maior do que as demais. (ALMEIDA; PARANÁ, 2005, p. 69)

Tendo em vista esses fatores, as autoras defendem uma educação linguística na qual o estímulo ao diálogo e aprendizado entre culturas seja priorizado, até mesmo como uma quinta habilidade, além de produção e compreensão oral e escritas. Isso não significa olhar para culturas diferentes com exaltação de algo exótico, mas sim buscar dialogar com elas para, dessa forma, ter um olhar crítico sobre sua própria cultura .(ALMEIDA; PARANÁ, 2005).

Na visão de Megale (2019), a cultura nas escolas bilíngues é vista hoje como fixa e atrelada a um povo ou um território fixo, como a “cultura americana” ou a “cultura brasileira”, e ações precisam ser tomadas para desconstrução dessa visão. A autora traz uma visão similar à de Nieto (2010), ao afirmar que “cultura não é um conjunto de valores e características estáveis que faz com que os indivíduos se comportem de certa maneira comum a todos os outros indivíduos que também nasceram e cresceram naquele território específico” (MEGALE, 2019, p.78). Portanto, a ideia de cultura como fixa ou pertencente a um lugar ou a um povo específico na educação pode trazer como consequência aos estudantes uma visão monolítica de cultura, que não perpassa o entendimento e respeito às diferenças entre povos ou dentro de um mesmo povo.

Língua e cultura são práticas indissociáveis. No translinguismo, os indivíduos e comunidades trazem juntamente suas práticas linguísticas e culturais (GARCÍA; WEI, 2014). As identidades socioculturais dos indivíduos são construídas e modificadas constantemente através de suas práticas linguísticas. Podemos inferir, a partir de tais afirmações, que a cultura e a língua são ao mesmo tempo individuais -pois dependem da construção identitária de cada um- e coletivas -pois são construídas e transformadas a partir do compartilhamento entre indivíduos e comunidades.

Martín-Beltrán (2010 apud GARCÍA; WEI, 2014) descreve o diálogo entre estudantes em mais de uma língua como um “*boomerang* metafórico”. Isso significa que os conhecimentos linguísticos são compartilhados entre diferentes línguas, permitindo uma transformação e assimilação de informações que enriquece os processos de aprendizagem em ambas as línguas dos falantes. Em outras palavras, quando um indivíduo aprende e analisa algo em uma língua que não seja a sua língua materna, esse conhecimento é compartilhado e aplicável a todas as línguas que ele fala. Da mesma forma, podemos traçar um paralelo entre esse fenômeno linguístico e o aspecto cultural. Quando um indivíduo entra em contato com culturas e línguas diferentes da sua, ele pode compartilhar conceitos e experiências para sua própria língua e cultura, o que leva a uma possibilidade de transformar seu repertório linguístico e cultural. Esse contato é uma oportunidade para que ele ressignifique sua própria

cultura, tornando-se mais aberto e receptivo a diferentes perspectivas. Todavia, devemos reconhecer que nem sempre tal contato com as diferenças consegue levar a uma mudança nas perspectivas monolíngues e homogêneas dos indivíduos, como discutiremos em seguida.

Kubota (2001) relata sobre um projeto realizado em uma turma de Ensino Médio em uma turma de uma escola pública dos Estados Unidos, cujo objetivo era trabalhar a conscientização dos estudantes sobre as questões da expansão global da língua inglesa e as diferentes formas nas quais ela é falada pelo mundo, além de possibilitar a exploração de formas de comunicação mais efetiva com falantes de inglês que estão fora do *Inner Circle*. O projeto contou com oito aulas nas quais foram realizadas discussões sobre tópicos como variedades regionais da língua inglesa, *World Englishes*, a expansão da língua inglesa pelo mundo, comunicação com falantes não-nativos da língua inglesa, entre outros. As discussões foram conduzidas por uma falante nativa da língua, mas contou com a presença de convidados de países como Índia e México. Os alunos responderam a questionários e gravaram áudios sobre alguns tópicos no início e no final do projeto. Ao analisar os resultados, Kubota (2001) discorre sobre a dificuldade de sensibilizar falantes nativos sobre o assunto da expansão da língua inglesa pelo mundo. A pesquisadora relata que mesmo após as discussões, algumas percepções xenofóbicas e etnocêntricas não sofreram mudanças significativas, e muitos alunos ainda preferiam evitar a interação com falantes não-nativos da língua inglesa. Percebemos que nesse caso, o contato com falantes de outras culturas e com variedades linguísticas não foi o suficiente para alterar as visões monolíticas de língua dos estudantes. Na conclusão de seu estudo, Kubota (2001) aponta que propiciar o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à diversidade cultural e linguística por parte dos estudantes requer um esforço por parte dos educadores que englobe todo o currículo escolar. Ela afirma que “uma aula de língua estrangeira pode ser um fórum ideal para cultivar a conscientização e a compreensão intercultural/linguística” (KUBOTA, 2001, p. 61), no entanto, para que isso ocorra, a educação sobre questões de diversidade linguística e cultural deve começar ainda na infância e continuar durante o desenvolvimento do indivíduo.

Um estudo similar foi realizado por Lanvers, Hultgren e Gayton (2016), com o objetivo de apresentar diferentes perspectivas sobre a prevalência do multilinguismo e o papel de línguas globais que não são o inglês, com o propósito de desafiar a crença de que o inglês é a única língua global ou língua franca. Uma intervenção foi feita a partir da ministração de duas aulas com os tópicos de tendências linguísticas globais e benefícios cognitivos do aprendizado de línguas. Três escolas estatais do Reino Unido participaram da intervenção, totalizando 97 alunos participantes, com uma média de idade de 12 anos. Foram aplicados

questionários antes e após a intervenção. Os resultados se mostraram um pouco diferentes do estudo de Kubota (2001), visto que os dados qualitativos e quantitativos mostraram que houve um aumento do interesse pelo multilinguismo por parte da maioria dos alunos, além de uma melhora na confiança desses sobre o próprio processo de aprendizagem de outras línguas. A partir dos resultados, os autores concluíram que esse tipo de intervenção foi positiva para a) contrariar as perspectivas monolíngues dos anglófonos, e b) normalizar o aprendizado de línguas e o multilinguismo.

Schreiber (2019) realizou um estudo com objetivos semelhantes aos dois anteriores no contexto *online*. Os participantes foram professores de inglês alunos de um curso de formação continuada de uma universidade do Sri Lanka e alunos de graduação de um curso de *World Englishes* de uma universidade de Nova Iorque. Os grupos de alunos do Sri Lanka e dos Estados Unidos interagiram através de um fórum *online*, realizaram leituras sobre as variedades de inglês faladas nos dois países e compartilharam informações e fotografias contendo exemplos de linguagem usadas nessas regiões. Dados foram coletados através de entrevistas com os participantes, notas dos instrutores, e postagens dos alunos no fórum. Os resultados mostraram que ambos os grupos mudaram suas perspectivas sobre a língua inglesa de forma significativa. Os alunos nova-iorquinos observaram que o inglês falado pelos cingaleses não apresentou barreiras para a interação entre os grupos. Já os cingaleses mostraram-se surpresos ao constatarem que os alunos nova-iorquinos falavam variedades diferentes de inglês. Ambos os grupos foram confrontados com uma perspectiva contrária à ideologia do falante nativo, e os alunos do Sri Lanka mostraram-se mais confiantes em seu lugar como falantes não-nativos de inglês. Schreiber (2019, p. 21) afirma que “o projeto ofereceu a oportunidade de visualizar o multilinguismo de um local desconhecido”, e conclui que iniciativas similares a essa podem ser uma ferramenta no combate à falácia do falante nativo.

Com base nos três estudos mencionados anteriormente, é possível inferir que a exposição a diversas culturas e variedades linguísticas, combinada com atividades pedagógicas que incentivem a reflexão sobre a diversidade linguística e sua importância, pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução de ideologias monolíngues. No entanto, intervenções isoladas não são o suficiente no enfrentamento do paradigma monolíngue, como no caso do estudo de Kubota (2001). Ações mais amplas e que contemplem um maior número de pessoas devem ser tomadas nesse sentido.

A partir dos estudos de Kubota (2001), Lanvers, Hultgren e Gayton (2016) e Schreiber (2019) percebemos que o pensamento monolíngue e a visão monolítica de cultura continuam

a permear a escola básica e até mesmo o ensino superior, tanto no ensino de línguas adicionais como de língua materna. Em nossa visão, enquanto abordagens pedagógicas no ensino de línguas continuarem a compreender línguas como entidades separadas, delimitadas por territórios inventados conhecidos como nações-estado, o paradigma monolíngue continuará estabelecido.

Uma alternativa pedagógica para o ensino de línguas, buscando proporcionar reflexões e maior aceitação sobre questões de pluralidade linguística e cultural, é a abordagem do translingualismo. Tupas (2021) explora como essa perspectiva pode ser adotada em sala de aula como medida imperativa contra os privilégios de algumas formas da língua inglesa sobre outras. Em um artigo de 2021, Tupas relata e discute sobre o trabalho de uma professora de inglês em Singapura com o *Singlish*, em uma sala de aula de escrita em língua inglesa. Tupas descreve a relação da professora com o *Singlish* como complexa, pois, apesar de a mesma acreditar que essa língua é uma forma legítima de comunicação, ela também demonstra ter conflitos ideológicos sobre o uso do *Singlish* em sala de aula e parece evitar seu uso nesse contexto. O autor explica que o uso do *Singlish* em salas de aula em Singapura é conflituoso por questões políticas locais, em que o próprio governo desencoraja seu uso pela população, logo, os professores não podem usar a língua sem restrições em suas aulas. Apesar dessa relação conflituosa, o autor relata que a professora em questão utiliza o *Singlish* em sala, porém, não atribuiu a ele o status de língua legítima, demonstrando um conflito ideológico. A professora entende o *Singlish* como uma ferramenta pedagógica que contribui com suas aulas e sua relação interpessoal com os alunos, porém, se mostra aliviada nas situações em que percebe que os alunos entendem o *Singlish* como uma variação não padrão do inglês. Ainda, Tupas (2021) discute como, apesar dessa relação de resistência da professora com o *Singlish*, ela encoraja práticas translíngues em suas aulas de formas sutis, como ao promover discussões sobre *codeswitching* e sobre o lugar do *Singlish* no processo de aprendizagem da língua inglesa, trazendo textos de outros autores sobre o assunto sem que ela mesma explícita sua opinião, e não apontando o *Singlish* como algo necessariamente ruim e que deve ser evitado. A partir das práticas da professora, o autor conclui que, apesar do contexto ideológico e da vigilância da qual é submetida, há possibilidades de transformação das desigualdades linguísticas, mesmo que de forma sutil. Ele afirma:

Fomentar disposições translíngues acontece em condições de vigilância ideológica e institucional, e isso deve ser reconhecido e incorporado em qualquer estrutura de ideias que tenha como objetivo identificar ou implementar estratégias a serem usadas em sala de aula para tornar o ensino e a aprendizagem mais eficazes e, mais importante, justos e equitativos. (TUPAS, 2021, p. 13, tradução nossa)

No contexto do ensino bilíngue, ao trabalharmos e proporcionarmos o contato com outras culturas, permitimos que as crianças também compartilhem conhecimentos entre culturas, enriquecendo e ressignificando a sua própria identidade cultural. No entanto, é importante considerar que, se o contato se limitar apenas a culturas hegemônicas, essa transformação pode ser problemática, uma vez que não reflete adequadamente a diversidade do mundo em que vivemos.

Portanto, ao oferecer oportunidades para um ensino bilíngue autêntico e inclusivo, incentivamos a formação de indivíduos culturalmente sensíveis, capazes de compreender e apreciar a riqueza da diversidade linguística e cultural que nos rodeia.

Na visão de Wei e García (2014), o ato da translinguagem possibilita aos estudantes construírem e modificarem suas identidades e valores socioculturais. Isso lhes permite problematizar e analisar criticamente tanto sua própria cultura quanto outras, tornando-se, portanto, uma questão de suma importância. O translingualismo como pedagogia refere-se a desenvolver a flexibilidade linguística dos indivíduos, o que propicia o entendimento de novas práticas lingüísticas e culturais. Ainda segundo os autores, é de suma importância que os professores desenvolvam uma visão crítica acerca do contexto social, político e cultural em que as línguas que ensinam evoluíram. Essa compreensão permitirá que eles entendam como suas práticas influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como os auxiliará a promover um desenvolvimento crítico entre os estudantes.

As práticas pedagógicas translíngues possibilitam um ensino de línguas concomitante ao ensino de aspectos socioculturais. Isso abre possibilidades para um mundo mais igualitário. No século XXI, as pessoas estão constantemente em contato com outros lugares, pessoas, culturas e línguas. Isso permite que elas desenvolvam identidades que transpassam os conceitos fixos por nações-estado ou por nacionalismos sistemáticos. Ao construírem identidades transnacionais, elas são capazes de pensar no mundo não como nações-estados separados e fixos em suas manifestações socioculturais, mas como um lugar onde todos têm direitos iguais, independente de seus contextos.

A partir do contato multicultural das relações culturas-línguas, García e Wei (2014) nos aduzem a uma reflexão importante na medida em que ele questiona o fato de que, quando o sujeito está submerso numa relação intercultural, é possível perceber algumas marcas de deslocamento das concepções tradicionais de território e nação, admitindo-se que a cultura, neste percurso, está longe de uma ideia de unidade; isto é, ao passo que se é inserido num contexto multicultural, as ideias monolíticas de cultura começam a perder força e sentido.

3 METODOLOGIA

3.1 Desenho de Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa, nos preocupando com o processo, e em retratar a perspectiva dos participantes (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Essa pesquisa é um estudo de caso. Segundo Paiva (2019, p. 65):

Estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa.

O presente estudo de caso é relacional-exploratório, pois busca entender relações entre variáveis e como e porque se relacionam. Buscamos investigar um contexto da vida real, no caso o de professores de inglês de escolas bilíngues, relacionado com o fenômeno do entendimento de cultura e língua por eles. A investigação optou por selecionar casos múltiplos e um conjunto de unidades de análise. As etapas desse estudo de caso foram a identificação dos problemas de pesquisa iniciais, elaboração de perguntas de pesquisa iniciais, discussão sobre as orientações éticas da pesquisa, coleta e armazenamento de dados, análises e interpretações e escrita. Esse estudo não buscou generalizações, e sim interpretações de um contexto particular.

Os participantes são dez professores de escolas e programas bilíngues, em contextos de Escolas Bilíngues, Escolas Regulares com Programa Bilíngue e Cursos de Idiomas com Programa Bilíngue. Alguns dos participantes possuem experiências em mais de um desses contextos educacionais. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, teremos maior preocupação com o contexto social e com a perspectiva dos participantes (MOITA LOPES, 2019). Acredito que o número de participantes é o suficiente para construir o *corpus* de pesquisa, visto que este tipo de pesquisa pode coletar uma quantidade grande de dados com número pequeno de participantes.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos um questionário semiestruturado e uma entrevista com questões semiestruturadas. O questionário estava disponível na plataforma virtual *Google Forms*, e foi compartilhado individualmente com cada um dos participantes convidados via *e-mail*. Após responder ao questionário, os participantes receberam um *link* com o convite para a entrevista, que ocorreu no serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas no computador da pesquisadora, e posteriormente foram transcritas.

A análise dos dados começou simultaneamente à coleta de dados. A pesquisa bibliográfica, por meio de fichamentos, resumos e resenhas, foi utilizada para corroborar a análise. Foram analisadas as respostas dadas pelos participantes ao questionário e nas entrevistas, buscando compará-las com a literatura da área.

Ao analisarmos os resultados, buscamos investigar as concepções de língua e cultura subjacentes à práxis de professores de inglês na educação bilíngue. A metodologia de análise de dados foi baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

3.2 Metodologia Proposta

Participantes

Os participantes desta pesquisa são professores de inglês com experiência no Ensino Bilíngue. Entre eles, professores de inglês de escolas bilíngues, que são escolas regulares que promovem currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução. Além disso, fazem parte professores de inglês de escolas regulares com programa bilíngue, que são escolas regulares que oferecem currículo estendido em alguma língua adicional usando metodologias de ensino bilíngue. Por fim, estão os professores de inglês de cursos livres de idiomas com programa bilíngue, que são cursos livres de línguas adicionais que utilizam metodologias de ensino bilíngue.

A amostra foi de dez participantes para a pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, esse número se justifica na medida em que pretendemos buscar uma compreensão inicial do contexto do problema, e entender as motivações subjacentes de cada um dos nossos participantes, para a construção de um conhecimento teórico sobre nosso tema de estudo (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

Os participantes convidados a participar desta pesquisa são professores com os quais a pesquisadora responsável já possui contato prévio, por ter sido ela mesma professora em alguns contextos de educação bilíngue. Desta forma, a abordagem dos participantes foi feita via aplicativo de mensagens (*Whatsapp*), no qual a pesquisadora responsável enviou mensagens em grupos de professores conhecidos convidando-os a participarem da pesquisa. Aos voluntários, a pesquisadora pediu um endereço de *e-mail* para o qual foi enviado o *link* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do questionário e da entrevista.

No Quadro 1, podemos ver o perfil dos participantes. As informações contidas no mesmo foram coletadas no questionário da pesquisa, após os participantes aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

Identificação do participante	Formação	Contextos de trabalho com a Educação Bilíngue	Tempo de experiência com a Educação Bilíngue
P1	Graduação em Ciências Biológicas e Letras. Pós-graduação em Psicopedagogia.	Escola Bilíngue Privada; Instituto de Idiomas.	11 anos
P2	Graduação em Letras/Português-Inglês. Mestrado em Estudos Linguísticos.	Escola Bilíngue Privada; Instituto de Idiomas.	1 ano
P3	Graduação em Letras e Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia.	Escola Bilíngue Privada; Escola Regular com Programa Bilíngue; Instituto de Idiomas.	8 anos
P4	Graduação em Direito e Letras.	Escola Regular com Programa Bilíngue; Instituto de Idiomas.	4 anos
P5	Graduação em Letras-Inglês. Especialização em Português como Língua Estrangeira e Cultura Brasileira.	Escola Regular com Programa Bilíngue; Instituto de Idiomas.	2 meses
P6	Graduação em Pedagogia, Letras-Inglês e Letras-Português. Especialização em Práticas da Educação Bilíngue.	Escola Regular com Programa Bilíngue; Instituto de Idiomas.	4 anos

P7	Graduação em Letras.	Escola Regular com Programa Bilíngue; Instituto de Idiomas.	3 anos
P8	Não respondeu.	Escola Bilíngue Privada.	11 anos
P9	Pós-graduação em Ensino da Língua Inglesa.	Escola Bilíngue Privada; Escola Regular com Programa Bilíngue; Instituto de Idiomas.	6 anos
P10	Graduação em Letras e Tradução. Pós-graduação em Educação Infantil.	Escola Regular com Programa Bilíngue; Instituto de Idiomas.	12 anos

Instrumentos

Um dos instrumentos escolhidos para a presente pesquisa é o questionário. A escolha desse instrumento foi motivada por suas vantagens, como poder atingir um número maior de pessoas em regiões geográficas distintas, maior conforto e tempo para os participantes responderem às questões, e maior garantia de anonimato aos participantes.

O questionário foi disponibilizado na plataforma virtual *Google Forms*. Ele é composto de duas partes: a primeira com sete questões sobre informações pessoais dos participantes pertinentes à pesquisa, e a segunda com doze perguntas direcionadas a coletar dados que nos ajudem a responder nossas questões de pesquisa. O instrumento contém perguntas fechadas e abertas, de maneira semiestruturada. Antes de responder às perguntas, os participantes foram direcionados à página inicial com todas as informações necessárias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quando o participante marca a opção “Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido” e clicar em “Próximo”, ele é redirecionado ao questionário e pode começar a responder as perguntas.

O segundo instrumento de pesquisa foi uma entrevista semiestruturada. Este instrumento foi escolhido devido a sua característica de envolver ativamente as pessoas em uma atividade, proporcionando oportunidades para que elas interajam e participem de forma ativa e dinâmica, permitindo assim que participante e entrevistador se aprofundem nos tópicos discutidos, e propiciando ao pesquisador a possibilidade de esclarecimentos e correções em

relação aos assuntos que lhe são de interesse (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). A pesquisadora entrou em contato com os participantes que aceitaram participar da pesquisa via aplicativo de mensagens *Whatsapp*, para definir a data e o horário da entrevista, de acordo com a disponibilidade destes. Após os participantes aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderem ao questionário, eles receberam por e-mail um convite para participar de uma chamada de vídeo na plataforma *Google Meet*, onde foram realizadas as entrevistas. A entrevista é composta por seis questões abertas, e o tempo de duração dela foi em torno de trinta minutos. As entrevistas foram gravadas no computador da pesquisadora principal para transcrição, e ficarão sob sua guarda e responsabilidade. Dois dos participantes da pesquisa, identificados como P5 e P8, responderam ao questionário, mas não aceitaram o convite para participar da entrevista.

3.3 Procedimento de coleta de dados

Primeiramente, a pesquisadora responsável fez o convite aos professores via aplicativo de mensagens (*Whatsapp*) para participar da pesquisa. A pesquisadora já conhecia e possuía o contato dos participantes no aplicativo de mensagens por já terem trabalhado juntos em algumas escolas previamente. Aos interessados, foi solicitado no aplicativo de mensagens um endereço de *e-mail* para o envio do formulário. Os participantes receberam o link do formulário digital hospedado na plataforma *Google Forms* para participar da pesquisa via *e-mail*, enviado individualmente para cada um deles, com acesso apenas por parte da pesquisadora responsável.

Primeiramente, ao clicar no link do formulário digital, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e gastaram o tempo que julgaram necessário para ler. Após lerem o termo, eles marcaram a opção “Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido”, e em seguida clicaram em “Próxima” para serem redirecionados para a página do questionário.

Aos que aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a participação se deu primeiramente por meio de um questionário na plataforma virtual *Google Forms*. O questionário está dividido em duas partes. A primeira parte contém sete questões relacionadas à experiência profissional e informações pessoais dos participantes. A segunda parte contém doze questões sobre visões de cultura, língua e Ensino Bilíngue. O tempo estimado para responder às questões foi de trinta minutos. Apenas a pesquisadora principal tem acesso às respostas na plataforma virtual. Assim que todos os participantes responderam ao

questionário, as respostas foram baixadas em arquivos PDF unicamente no computador da pesquisadora, e o questionário foi excluído da plataforma virtual.

Após aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderem ao questionário, a pesquisadora entrou em contato com os participantes via aplicativo de mensagens (*Whatsapp*) para determinar a data e o horário da entrevista. O link da entrevista foi compartilhado via *e-mail*. A entrevista ocorreu na plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet*. Os participantes responderam a seis questões abertas, e as entrevistas duraram em média trinta minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas para retenção dos dados e análise destes. Os arquivos de vídeo estão salvos no computador da pesquisadora principal, sob guarda e responsabilidade desta.

3.4 Metodologia de Análise de dados

O processo da análise de dados é indutivo, seguindo a metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Não buscamos, portanto, comprovar hipóteses pré-definidas. Desenvolvemos nossas teorias a respeito do nosso problema de pesquisa à medida que selecionamos os dados relevantes para o estudo entre as respostas do questionário e da entrevista e os interpretamos.

Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos desenvolvida nos Estados Unidos por Laurence Bardin, com o objetivo de promover técnicas para a análise e investigação de conteúdos verbais em Ciências Humanas.

Assim como Bardin, defendo a ideia de que “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1997, p.14). Considerando que a linguagem não é neutra e nem transparente, faz-se necessário debruçar-se sobre os dados com uma atitude de “vigilância crítica” (BARDIN, 1997), e investigá-los para além de seus significados imediatos. Desta maneira, a Análise de Conteúdo servirá a este trabalho como método investigativo para a interpretação e análise dos dados coletados nas entrevistas e questionários da presente pesquisa.

A Análise de conteúdo cumpre duas funções, que coexistem e complementam-se: a função heurística e a função de administração da prova. A primeira diz respeito às tentativas de exploração e descoberta, enquanto a segunda pretende verificar, através da análise sistemática, as hipóteses e questões de pesquisa.

O primeiro momento da Análise de conteúdo é a delimitação de unidades de codificação ou unidades de registro, a partir do recorte objetivo dos dados a serem analisados.

Conforme a necessidade, caso exista ambiguidade na interpretação dos elementos codificados, são definidas unidades de contexto, que servem o propósito de possibilitar o entendimento do(s) contexto(s) de onde foram delimitadas as unidades de registro.

Depois disso, inicia-se a etapa de categorização. As categorias “permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 37) e a partir de tal classificação e ordenamento dos dados surgem os sentidos, conforme os critérios de classificação escolhidos.

O objetivo da Análise de Conteúdo não é ser descritiva, mas buscar inferir sentidos a partir dos dados tratados. A inferência é o segundo momento da análise, ou a etapa intermediária entre a descrição dos dados e a interpretação. De acordo com Bardin (1977), a inferência é a dedução lógica que busca responder a dois tipos de questões: as causas da mensagem (o que causou determinado enunciado?) e/ou as consequências da mensagem (que efeitos determinado enunciado pode provocar?). As respostas obtidas através de tais questionamentos podem também ser chamadas de “variáveis inferidas” (BARDIN, 1977, p. 40). Nesse ponto, o analista procura ler os significantes além da superfície e de seus sentidos imediatos, mas em busca dos significados não explícitos, que estão em segundo plano, não-ditos, que podem ser de naturezas diversas (psicológicas, sociológicas, políticas, econômicas, entre outras).

Considerando as três etapas da Análise de Conteúdo, a análise será organizada da seguinte maneira: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Pré-análise

O primeiro momento da Análise de Conteúdo consiste na Pré-análise, ou organização do conteúdo a ser analisado. A Pré-análise tem quatro objetivos, sem ordem cronológica mandatória: a escolha dos documentos, a leitura flutuante, a formulação de hipóteses e objetivos, e a referênciação dos índices e elaboração de indicadores (BARDIN, 1977).

Em princípio, os questionários aplicados e as entrevistas transcritas foram organizados em um documento na ordem cronológica da obtenção dos dados. As respostas à entrevista e ao questionário de cada participante foram colocados juntos, em sequência. Desse modo, foi possível realizar a leitura flutuante dos dados. Dois dos participantes que responderam ao questionário não participaram da entrevista, logo, apenas suas respostas dadas àquele foram consideradas.

Dada a existência de objetivos de pesquisa pré-determinados anteriores à coleta dos dados, a escolha dos documentos foi pensada de forma que tornasse possível buscar respostas relacionadas às perguntas de pesquisa. Nesta etapa, foram aplicadas as seguintes regras determinadas por Bardin (1977):

- Regra da exaustividade: todos os elementos que constituíram o *corpus* foram levados em consideração, sem exceções. Em outras palavras, todas as respostas dos participantes relacionadas aos objetivos de pesquisa foram consideradas.
- Regra da representatividade: em determinados casos, uma amostra pode ser efetuada dentro da totalidade do material. Nesta pesquisa, no entanto, decidimos utilizar todos os dados disponíveis, visto se tratar de uma pesquisa qualitativa.
- Regra da homogeneidade: os documentos foram escolhidos utilizando as mesmas técnicas e critérios.
- Regra da pertinência: os documentos retidos estão relacionados aos objetivos da pesquisa.

Durante o processo, foram (re)formulados os objetivos de pesquisa. O objetivo geral no inicial permaneceu investigar as concepções de língua e cultura subjacentes à práxis de professores de professores de inglês na educação bilíngue. Através da leitura flutuante e a escolha dos documentos, surgiram as seguintes questões de pesquisa iniciais que dariam origem aos objetivos específicos:

- Quais são as concepções de língua e cultura dos professores da educação bilíngue? Como essas concepções estão relacionadas à sua práxis?
- O que é educação bilíngue? Como os professores percebem a educação bilíngue?
- Qual a relação entre educação bilíngue, cultura, e educação linguística?

A partir das perguntas acima, determinamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar concepções de cultura de professores de inglês da educação bilíngue a partir de seus discursos.
- Analisar e discutir o que os professores participantes entendem como educação bilíngue a partir de seus depoimentos.
- Discutir a relação entre cultura, língua e educação linguística a partir dos depoimentos dos professores de inglês da educação bilíngue.

A formulação de hipóteses não se fez necessária nesta etapa, visto que nosso interesse é construir conhecimentos a partir das falas de cada um dos participantes da pesquisa,

buscando aportes que possam contribuir para o campo teórico a partir dessas falas. Nesse sentido, nosso método não pretende contemplar procedimentos fechados, mas sim procedimentos de exploração, que, segundo Bardin (1977, p. 99): “permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses”. Assim, novas hipóteses serão formuladas após a análise dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Em seguida, partimos para a referenciação dos índices e elaboração de indicadores. Tomamos como base “os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar” (BARDIN, 1977, p. 99). Os índices foram obtidos a partir dos temas mais frequentes e repetidos nas falas dos locutores dos textos. Isso se baseia da ideia de Bardin (1977) de que a maior frequência de repetição de um tema em um texto indica sua importância para o locutor. Dados os índices, foi possível proceder para organização desses em indicadores.

A partir de procedimentos de recorte do texto, categorização e codificação, chegamos às unidades de registro (temas iniciais), como mostra o Quadro 2:

Quadro 2: Unidades de registro e sua abrangência

Unidade de Registro	Abrangência
Trabalho com culturas na sala de aula de educação bilíngue	Agrupa menções de atividades e formas como são trabalhados aspectos culturais na sala de aula de educação bilíngue.
Concepções sobre cultura e sua relação com a língua	Nessa unidade estão agrupados relatos sobre o entendimento do conceito de cultura dos participantes e a relação desta com a língua.
Concepções sobre ensino bilíngue	Agrupamento das definições de educação bilíngue dadas pelos participantes.
Diferenças entre ensino bilíngue e outras abordagens de ensino	Refere-se a menções das diferenças entre a educação bilíngue e outras formas de ensino, como o ensino regular e cursos de idiomas.
Educação bilíngue como agente transformador na compreensão crítica dos conceitos de língua e cultura	Agrupamento de trechos nos quais são discutidos a possibilidade de a educação bilíngue ser um agente transformador na compreensão crítica dos conceitos de língua e cultura
Influência do contexto	Nesta unidade estão agrupadas menções ao contexto

institucional nas práticas dos professores de educação bilíngue	institucional dos professores e sua influência na preparação e ministração de suas aulas
Resistência às políticas institucionais localizadas	Refere-se a menções de resistência a regras e políticas das instituições nas quais os professores trabalham

Tendo finalizado a pré-análise, seguimos para a parte de exploração do material.

Exploração do Material

A fase de exploração do material diz respeito à codificação, desconto ou enumeração das categorias iniciais, seguindo as mesmas regras previamente estabelecidas na pré-análise (exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência). Nesse processo, ao explorar novamente os dados e a bibliografia, chegamos às Categorias de Análise, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Categorias de Análise

Temas Iniciais	Categorias de Análise
Trabalho com culturas na sala de aula de educação bilíngue	Concepções de língua e cultura
Concepções sobre cultura e sua relação com a língua	
Concepções sobre ensino bilíngue	Percepções sobre educação bilíngue
Diferenças entre ensino bilíngue e outras abordagens de ensino	
Influência do contexto institucional nas práticas dos professores de educação bilíngue	Educação bilíngue, cultura e educação linguística
Relação entre educação bilíngue, cultura e língua	
Educação bilíngue como agente transformador na compreensão crítica dos conceitos de língua e cultura	

Tendo chegado às Categorias de Análise, segue a fase de Tratamento dos Resultados e Interpretações.

Tratamento dos Resultados e Interpretações

A última etapa da Análise de Conteúdo se dá através dos processos de inferência e interpretação. A partir dos resultados brutos, busca-se torná-los significativos.

Segundo Bardin (1977), a inferência nada mais é do que a indução a partir dos fatos. Ela explica que “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (p. 137). A partir das inferências, é possível chegar a interpretação dos resultados.

Para realizar esse processo, analisaremos separadamente cada uma das nossas três Categorias de Análise: Concepções sobre língua e cultura; Percepções sobre educação bilíngue; Educação bilíngue, cultura e educação linguística.

4 ANÁLISE

A análise está dividida em três subseções.

Na primeira subseção, “Concepções sobre língua e cultura”, investigamos as concepções de língua e cultura dos professores de inglês da educação bilíngue participantes do estudo. Para isso, selecionamos trechos das entrevistas e questionários em que os participantes expressavam os seus pontos de vista sobre ambos os conceitos, e analisamos as suas concepções com base em teorias sobre língua e cultura.

Na segunda subseção, “Percepções sobre educação bilíngue”, analisamos e discutimos o que os participantes entendem como educação bilíngue, a partir de seus discursos sobre o tema. Além disso, relacionamos o entendimento de educação bilíngue dos professores com concepções de cultura.

Na terceira subseção, “Educação bilíngue, cultura e educação linguística” discutimos a relação entre cultura, língua e educação linguística. Ademais, a partir dos discursos dos professores sobre potenciais transformações oferecidas pela educação bilíngue em termos de formar cidadãos críticos, debatemos como o entendimento de cultura e língua podem servir de base para uma educação bilíngue com foco em educação linguística crítica.

Ao responder nossos objetivos específicos em cada subseção, tendo discutido e investigado os conceitos de língua, cultura, educação bilíngue e educação linguística, conseguimos subsídios para responder nossa pergunta de pesquisa principal: Quais são as concepções de cultura subjacentes aos discursos de professores de inglês na educação bilíngue, e a relação com sua práxis?

Na sequência, apresentaremos nossas três categorias de análise.

4.1 Concepções sobre língua e cultura

Nesta categoria, analisaremos o que os discursos dos professores nas entrevistas e questionários nos dizem sobre suas concepções de língua e cultura.

Seis dos dez participantes da pesquisa optaram por incluir a palavra *tradição(ões)* ao definirem suas concepções do que constitui cultura, conforme expresso a partir de suas perspectivas individuais. Ao consultar um dicionário, algumas possíveis definições de

*tradição*¹ são: “costume transmitido de geração a geração ou aquilo que se faz por hábito”; “herança cultural, legado passado de uma geração para outra”; “transmissão oral de doutrinas, de lendas, de costumes etc., durante longo espaço de tempo, de geração para geração”.

A ênfase na tradição pode ignorar o aspecto dinâmico das culturas. Para Street (1993), cultura deve ser vista como um verbo, pois é um processo ativo de construções de sentidos. O autor problematiza o uso do termo “cultura” como utilizado no senso comum, por se referir a cultura como estática, como algo concreto, um objeto fixo e imutável, desconsiderando suas nuances e dinâmicas. Essa simplificação não permite o entendimento da complexidade do conceito. Cultura é algo que se faz, que se vive e que se negocia, em vez de ser apenas um conjunto de normas ou tradições definidas. A ideia essencialista de cultura pode reforçar divisões raciais e etnocêntricas, como no caso do *apartheid* na África do Sul, em que a cultura foi utilizada como ferramenta de opressão (STREET, 1993).

Além disso, o emprego da palavra *tradição* por esses participantes reflete o que Kramsch (1998) considera como o ponto de vista histórico na compreensão da cultura, no qual os grupos identificam-se com memórias e tradições compartilhadas que são transmitidas entre as gerações. O destaque para o ponto de vista histórico da cultura emerge em alguns momentos das entrevistas dos participantes, como exemplificado por trechos dos questionários de dois participantes abaixo:

P2: Cultura são as construções (materiais e imateriais) feitas pelo ser humano, sobretudo numa relação com o outro. Por exemplo, vestimentas, comidas, festas, músicas, residências, equipamentos, literatura, organização social.

P10: Cultura envolve comportamentos, tradições, manifestações artísticas, língua, comida, música, literatura, crenças, religião de um povo.

Observa-se nas falas dos participantes P2 e P10 que manifestações materiais compartilhadas ao longo do tempo por determinados grupos, como arte e tecnologia, fazem parte do seu entendimento do que é cultura.

Somado a isso, além dos participantes P2 e P10, outros participantes mencionam culinária, arte, festas, crenças e costumes em suas argumentações:

¹ TRADIÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tradicao/> Acesso em: 26/04/2024.

P1: Cultura é um conjunto de conhecimentos, comportamento e tradição (comida, lingua..).

P3: Saberes, religiões, modos de expressar arte, línguas e etc. de um determinado povo.

P4: Hábitos, tradições, culinária e todas as possíveis formas de manifestações sociais características de uma dada sociedade em um determinado tempo.

P5: Os costumes, tradições e características de um povo ou grupo social.

As ideias de cultura dos participantes acima se encaixam no que Kramsch (2017) define como cultura com “c” minúsculo. A visão de cultura com “c” se tornou comum a partir da popularização da abordagem comunicativa no ensino de línguas, que buscava mimetizar contextos autênticos de comunicação entre falantes nativos na sala de aula. No entanto, concordamos com a autora quando afirma que esse entendimento de cultura pode levar a um ensino de línguas que contribui para a estereotipação de certas culturas e para a construção da ideia de que “1 língua = 1 cultura”, conforme defendido no trecho abaixo:

Apesar de as práticas culturais diárias serem tão variadas quanto o uso que o nativo faz da língua no seu dia a dia, o foco aqui recai sobre comportamentos, comidas, celebrações e costumes típicos (e algumas vezes estereotípicos) do grupo dominante ou do grupo de nativos da língua que é mais evidente aos olhos de um estrangeiro. O que chama a atenção nesse conceito de cultura é a manutenção do enfoque em características nacionais e a falta de profundidade histórica. (KRAMSCH, 2017, p. 143)

Questões problemáticas emergem do entendimento de cultura com “c” na sala de aula. Primeiramente, há o risco de difusão da ideia de que culturas são homogêneas e limitação de uma cultura a um território imaginário. Difundimos assim a ideia de nação-estado e da tríade herderiana (CANAGARAJAH, 2013). Isso resulta em uma crença de que existem nações soberanas, relativamente homogêneas, nas quais o povo compartilha uma só identidade. Logo, desconsidera-se a diversidade étnica e cultural existente nas fronteiras imaginárias estabelecidas. Ademais, desconsiderar a diversidade cultural significa dar voz a grupos sociais dominantes (maiorias) e calar grupos sociais marginalizados (minorias).

Concordamos com Canagarajah (2013), quando discorre sobre as implicações da disseminação do conceito da tríade herderiana. Ao considerarmos língua, nação e cultura

como homogêneos e interdependentes, legitimamos o falante-nativo como o soberano da língua, pois concordamos com a ideia de que a língua pertence a quem nasce em determinado território. Assim, ao mesmo tempo em que somos donos de nossa língua nativa, não temos legitimidade quando nos comunicamos em outras línguas, e, como explica o autor: “O que pode marcar nossas variações e diferenças no uso de outras línguas são tratadas como deficiências e evidências de nossa alienação. Nossa direito de usar recursos semióticos categorizados como pertencentes a outra língua, lugar ou comunidade é questionado.²” (CANAGARAJAH, 2012, p. 22, tradução nossa).

Em sala de aula, ao trabalharmos com o ensino de línguas e cultura, faz-se necessário refletirmos criticamente sobre nossas próprias concepções, pois arriscamos disseminar ideias que influenciarão as práticas linguísticas e a formação da identidade de nossos alunos. A visão de cultura com “c” na sala de aula pode levar alunos a conceberem língua e cultura de forma estereotipada, ou a se sentirem inseguros ao falarem outras línguas, por acreditarem que, não sendo falantes nativos, não terão voz em outra língua. Pensando no contexto do Brasil, como um país considerado não-hegemônico, é possível que isso resulte na interpretação de que falantes nativos de língua inglesa são autoridades e que devemos considerar suas ideias e de suas nações como superiores, em detrimento das nossas próprias.

Voltando à visão de cultura como tradição, é possível que essa esteja relacionada a um retorno às raízes, tradições e costumes passados que representam uma nação-estado. Sendo esse o caso, Said (2011, p. 23) alerta:

O nacionalismo defensivo, reativo e até paranoico infelizmente se entrelaça com grande frequência na própria estrutura educacional, em que crianças e adolescentes aprendem a venerar e celebrar a exclusividade de suas tradições (em geral invejosamente, em detrimento das demais).

Em outras palavras, um perigo iminente do entendimento de cultura relacionado a tradições nacionais e ao nacionalismo como um todo é que o indivíduo seja definido por sua nação, supostamente homogênea e monolítica. Antes de ampliar esse assunto, não pretendemos aqui afirmar com certeza que as falas dos participantes estejam diretamente ligadas a ideologias nacionalistas, mas sim refletir e iniciar uma discussão sobre como suas concepções são permeadas por uma rede de discursos que serve a múltiplas relações políticas e ideológicas.

² What might mark our variations and differences in using the other languages are treated as deficiencies and evidence of our alienation. Our right to use semiotic resources categorized as belonging to another language, place, or community comes into question. (CANAGARAJAH, 2012, p. 22)

Dito isso, o problema da concepção de cultura enquanto tradição é dar continuidade à visão imperialista de que existem “nós” e “eles” (SAID, 2011). Um dos efeitos do imperialismo foi a divisão entre Ocidente e Oriente, sendo que aquele é superior moral e intelectualmente, enquanto este é ignorante e desprezível. Nesse estudo, estamos tratando do contexto do Brasil, país que foi fortemente afetado pelas dinâmicas econômicas, políticas e culturais do imperialismo global, tendo sido colonizado no século XVI. Dizendo de outra forma, um país que sofreu e ainda carrega injustiças causadas pela dominação ocidental decorrente do imperialismo. Uma reação a esse passado de dominação e injustiças é o nacionalismo defensivo. Essa reação é perigosa na mesma medida da visão imperialista, por ser apenas uma repetição das mesmas práticas do passado. A valorização de uma cultura única nacional baseada em tradições incentiva discursos separatistas e a valorização de identidades consideradas nacionais em detrimento de outras. Além disso, a valorização (ou supervvalorização) de uma identidade nacional favorece líderes totalitaristas, que estimulam o nacionalismo reativo para mobilizar o apoio popular e consolidar o poder. Por conseguinte, abrem-se caminhos para políticas racistas, xenofóbicas e de exclusão de minorias. Nas palavras de Said (2011, p. 21): “a velha autoridade não pode ser simplesmente substituída por uma nova autoridade”.

Isso posto, podemos afirmar que a relação estreita entre cultura e tradição pode trazer impactos negativos quando está relacionada a ideias de isolamento cultural, preconceito e xenofobia, e falta de empatia pelo outro. Além disso, pode dar forças ao pensamento de que culturas são diretamente vinculadas a tradições únicas, de comunidades fechadas e uniformes. Não queremos afirmar, com isso, que cultura deva ser desvinculada de tradição, mas é fundamental sermos cuidadosos ao interpretar tanto as tradições que consideramos nossas quanto as que consideramos alheias. Ao falarmos de tradição, devemos lembrar que as tradições associadas a uma determinada cultura não necessariamente representam todas as comunidades que dela fazem parte, evitando assim um discurso reducionista e tendo em vista a dinamicidade das culturas. Considerando tradições como conhecimentos e costumes passados de geração em geração, indivíduos são transpassados por múltiplas tradições, em quaisquer contextos em que estão inseridos. Isso dificulta relacionar diretamente uma tradição *x* a uma cultura *y* como uma verdade para todos os membros de uma comunidade. Primeiramente, é necessário voltar o olhar para si e questionar de onde vem nosso entendimento sobre as tradições que consideramos parte da nossa cultura. Por que determinadas tradições são consideradas representativas para nós? Que outras tradições foram apagadas? Quais as relações de poder envolvidas em determinar que certas tradições

representam certa cultura e outras não? Em segundo lugar, precisamos entender de qual lugar falamos quando interpretamos tradições alheias, evitando o risco de hierarquização destas. Por que entendemos certas tradições de outros como piores ou melhores que as nossas? Essas tradições representam mesmo todos os membros desta comunidade? Como educadores, um entendimento de cultura como heterogênea, dinâmica e flexível é necessário para entender que os discursos sobre tradição carregam em si diferentes propósitos políticos e ideológicos.

Outro aspecto das tradições é a tendência de alguns participantes de relacionar cultura a datas comemorativas de alguns países de língua inglesa. P3 considera folclore e datas comemorativas como parte cultural da educação bilíngue:

P3: Na Educação Bilíngue (isso tbm acontece em escolas de línguas), se ensina não apenas as línguas, mas tbm as culturas daqueles países; assim, entra nos conteúdos o folclore dos países relacionados às línguas, bem como datas comemorativas daqueles países, etc.

P4 acredita que, no processo de ensino e aprendizagem, línguas e culturas estão relacionadas, e menciona o trabalho com datas comemorativas como *Halloween* e *Saint Patrick's Day* como exemplo:

P4: Tentando fazer uma analogia com o ensino de inglês, o grupo como uma segunda língua, porque a gente sempre tem essa preocupação muito grande que a língua, ela é parte da cultura, e que consequentemente quando você está aprendendo uma língua, você está ensinando uma cultura. Então, em escolas de idiomas a gente sempre trabalha as datas, por exemplo, um Saint Patrick`s Day, um Halloween ou qualquer coisa que faça parte da cultura americana, sempre que possível.

P7 também menciona algumas datas, como *Valentine's Day* e *Saint Patrick's Day*. No trecho abaixo, percebemos que seu entendimento sobre cultura envolve aspectos históricos e antropológicos dos povos mencionados no material que utiliza. Assim, o material parece determinar a necessidade do estudo sobre certos assuntos culturais:

P7: Muitas vezes precisamos estudar a cultura para conseguir compreender determinadas situações propostas pelo material. Exemplo: estudamos a rota da seda, para isso precisamos estudar a cultura chinesa bem como sua geografia. Ao estudarmos os vulcões também verificamos como os povos que residem em regiões vulcânicas vivem. Também trago

às vezes feriados/comemorações de outros países como o Valentine's Day e Saint Patrick's Day.

Ao responder a uma pergunta do questionário, que pedia que o participante relatasse alguma experiência, pensamento, sugestão ou problemática envolvendo Ensino Bilíngue e cultura, P10 faz uma sugestão sobre o trabalho com cultura no Ensino Bilíngue, baseado em datas comemorativas:

P10: Um projeto sobre as datas comemorativas - para os alunos compreenderem a dimensão de cada celebração, é preciso trabalhar / estudar a cultura que a envolve.

Datas comemorativas podem ser uma parte importante da expressão cultural, mas são apenas um aspecto dentre muitos, assim como as tradições. O foco nesse aspecto pode ser limitante para uma compreensão cultural mais ampla. Além disso, a supervalorização de eventos como *Halloween*, *Saint Pratick's Day*, e *Valentine's Day* parece ter uma intenção política clara por trás:

Por exemplo, sob a ênfase crescente no ensino de inglês para alunos mais jovens, as empresas de ELT (Ensino de Inglês como Língua Estrangeira) aproveitam elementos culturais para atrair esses jovens aprendizes. Feriados e festivais populares celebrados em países do círculo interno³, como *Halloween*, *Natal* e *Páscoa*, são utilizados para oferecer uma diversão superficial às crianças, reforçando ainda mais os vieses culturais associados ao inglês. (KUBOTA, 2021, p. 58)⁴

Em outras palavras, há um interesse político e econômico das “empresas” na área de ensino de língua inglesa em promover e instigar a valorização dessas datas. Ainda que pareça inocente, trabalhá-las em sala de aula pode resultar em uma visão superficial e mercantilista das culturas representadas. De forma similar, existe o risco de reforçar a ideia de que essas culturas são superiores ou mais desejáveis. Não estamos afirmando aqui que trabalhar com datas comemorativas em sala de aula é sempre negativo. No entanto, é significativo relacionar isso a uma formação crítica, criando possibilidades para os alunos irem além do senso comum e do pensamento ingênuo sobre tais datas (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

³ A autora se refere aos círculos de Kachru. O círculo interno é composto por países conhecidos tradicionalmente por terem o inglês como primeira língua da maior parte da população, como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

⁴ For instance, under the increased emphasis on teaching English to younger learners, the ELT businesses take advantage of cultural elements to allure young learners. Mainstream holidays and festivals celebrated in inner-circle countries, such as *Halloween*, *Christmas*, and *Easter*, are employed to offer superficial enjoyment to children, further reinforcing cultural biases attached to English. (KUBOTA, 2021, p. 58)

Dando continuidade à discussão, P1 comenta sobre o maior desafio que encontra em sala de aula: a diferença da proficiência em língua inglesa entre seus alunos:

P1: (...) um dos requisitos para você ingressar na escola não tem a ver com o quanto de nível linguístico a pessoa consegue alcançar. Então, dentro de uma sala de aula, a gente tem uma heterogeneidade muito alta, muito grande, e eu acho que isso acaba sendo desafiador.

P1: Eu gostaria que a gente tivesse uma situação que a gente pudesse trazer com que todo mundo chegasse em um nível para você poder fazer seu trabalho.

Para P1, a diversidade cultural pode ser uma barreira na comunicação entre os alunos, e a “falta de cultura” pode impedir que um aluno consiga se expressar. No entanto, P1 também parece acreditar que a diversidade cultural pode ser usada como uma ponte de comunicação entre os alunos, desde que estejam no mesmo nível de proficiência. Já os alunos que não possuem o mesmo nível de proficiência que outros, precisam se esforçar para se incluir no meio social. P1 parece fazer uma relação direta entre vivências culturais e proficiência linguística:

P1: A diversidade que eu vejo, principalmente, que me afeta no meu dia a dia, é a questão da diversidade cultural deles. Então, nem todos têm a mesma vivência, o que pode ser benéfico, porque eu posso usar isso como uma ponte de comunicação entre um e outro para a troca de experiências. Mas a falta de cultura, também, ela pode impactar no que o aluno tem a dizer. Então, por ele não ter tido a vivência, ele não pode talvez comunicar alguma coisa que ele não viveu.

P1: A questão cultural eu vejo como barreira a mais se, talvez, um aluno está no mesmo nível linguístico, só que por não ter tido a vivência, talvez seria uma barreira de diversidade. ‘Ah, você já viajou para Dubai e eu nunca nem saí do país, nunca nem andei de avião, o que que é viajar de avião? Não sei explicar’.

P1: O que que eu quero dizer: que se eu não tenho a bagagem da língua para me comunicar com o outro colega em sala de aula, eu não tenho a língua como ferramenta, eu preciso me transformar, eu preciso me incluir no meio social para poder ter troca. Então, eu acho que ele entra como espaço transformador principalmente desses alunos que acabam

sendo invisíveis ali, no dia a dia. Porque você tem que passar conteúdo, você tem que passar, e aquele aluno vai ficando, vai ficando perdido. Então ele acaba se tornando invisível.

Destacamos dos trechos acima o que P1 considera como “falta de cultura”: a falta de vivência no exterior e de viagens de avião. Precisamos lembrar que o contexto em que estamos trabalhando e no qual P1 está inserido é de uma educação bilíngue de elite. Podemos inferir que a visão de P1 sobre cultura está relacionada ao poder aquisitivo dos alunos e suas vivências fora do contexto onde nasceram e cresceram. Aqueles que viajam para Dubai possuem vivências culturais mais relevantes para aquele contexto do que outros, mesmo que consigam se comunicar no mesmo nível linguístico em língua inglesa. Além disso, aqueles que não estudaram inglês antes e não estão no mesmo nível de proficiência dos outros acabam se tornando “invisíveis”. A proficiência em língua inglesa é, então, uma oportunidade para se incluir naquele meio social da classe dominante. O professor, na função de expositor de conteúdo, precisa seguir em frente com a abordagem educacional conteudista, também conhecida como educação bancária (FREIRE, 1983), possivelmente determinada pela instituição de ensino, para cumprir a função que lhe foi atribuída naquele meio.

A propaganda de algumas escolas particulares bilíngues no Brasil promete alunos “aptos para pensar livremente e moldar suas próprias crenças⁵” ou “Prover soluções educacionais consistentes e inovadoras⁶”, e até mesmo “repensar modelos de ensino e de aprendizado, co-criando soluções em inglês⁷”. A promessa do pensamento livre, da inovação e de “repensar modelos” parece tentadora. Ideias como “pensar livremente” e “moldar as suas próprias crenças” fazem parte do discurso do empreendedorismo, que valoriza o indivíduo que ascendeu financeiramente sem depender de ajuda externa, por meio de esforço e determinação, e a partir de ideias próprias. Esse discurso, vinculado ao neoliberalismo, propõe que o indivíduo está acima do meio social em que está inserido, agindo independentemente dele. O entendimento de que o indivíduo está desvinculado do social resulta na crença de que todos possuem as mesmas oportunidades, ou seja, de que a estrutura é a mesma para todos. Logo, se a estrutura é a mesma para todos, a desigualdade não é um problema (PENNYCOOK, 2021).

⁵ Por que Maple Bear?. **Maple Bear**, 2024. Disponível em <<https://www.maplebear.com.br/pt/por-que-maple-bear/>>. Acesso em 15 jun. 2024.

⁶ Quem somos?. **International School**, 2023. Disponível em <<https://internationalschool.global/quem-somos/>>. Acesso em 15 jun. 2024.

⁷ Quem somos?. Edify Education, 2024. Disponível em <<https://edifyeducation.com.br/quem-somos/>>. Acesso em 15 jun. 2024.

Tal discurso neoliberal se reflete nas falas de P1 ao acreditar que, estando presente no mesmo meio que indivíduos que “têm mais cultura”, os alunos precisarão e terão a oportunidade de se “transformar” para se “incluir no meio social”. Os alunos desprovidos da experiência da viagem internacional e de avião têm, consequentemente, menos “cultura”. Que outras vivências culturais estão sendo desconsideradas nesse entendimento de cultura? Certamente, tais alunos estão inseridos em diversos contextos culturais, tanto locais quanto globais, considerando que a cultura é heterogênea e multifacetada, e que o acesso à tecnologia nos permite estar em contato com diversas partes do mundo. Quais seriam as razões pelas quais as experiências desses alunos não são consideradas?

Voltemos ao passado. Segundo Pennycook (1998), muitos dos construtos culturais existentes atualmente são fruto do colonialismo. As ideias de certos países ocidentais como detentores da cultura e a desvalorização de países colonizados como o Brasil são cultivadas desde o início das colonizações por países europeus e a consequente disseminação de ideias eurocêntricas a partir das Grandes Navegações do século XV. As colônias europeias eram consideradas sem história, e, portanto, sem cultura (PENNYCOOK, p. 57, 1998). A partir daí, como justificativa da violência e da invasão e apropriação de territórios, propagaram-se imagens presentes até hoje no imaginário popular sobre os colonizados, atreladas à ideia de preguiça, sujeira, irracionalidade, simplicidade, ingenuidade, entre outras.

É ingênuo acreditar que o acesso ao letramento e às línguas são inherentemente benéficos (PENNYCOOK, 1998), como promete a propaganda capitalista das escolas bilíngues. A escola faz parte de uma sociedade que ainda sofre influências colonialistas e tentativas de propagação do pensamento colonial por meio do sistema educacional. Não obstante, a compreensão de tais influências coloniais nas políticas linguísticas atuais requer um estudo sobre seu passado e presente de forma contextualizada, visto que as influências coloniais aconteceram e acontecem de forma diferente, em locais e momentos diversos. A análise de Pennycook (1998) é válida ao concluir que a solução para pensar políticas linguísticas é complexa, e é insuficiente valorizar línguas locais em detrimento de línguas globais dominantes ou vice-versa. Contexto é a palavra-chave nessa discussão, visto que políticas *top-down*, ou seja, políticas formuladas e impostas pelas camadas superiores na hierarquia de poder, não servirão para atender as necessidades locais, que são diversas.

Hoje, no Brasil, o ensino de ao menos uma língua estrangeira é obrigatório no currículo escolar, sendo considerado um direito de todo cidadão, e as línguas mais presentes no currículo são o inglês e o espanhol. A história do ensino de línguas no Brasil desde a colonização é reflexo das influências políticas e econômicas de cada momento. A partir de

Mulik (2012), podemos fazer uma breve retrospectiva dessa história para entender um pouco melhor esse passado e algumas influências no presente.

A partir da invasão portuguesa no período de colonização do Brasil, o latim era ensinado para os povos colonizados, para mostrar a superioridade da religião católica e facilitar a dominação dos povos através da conversão ao catolicismo. A partir do século XIX e da presença da família real portuguesa no Brasil, medidas são tomadas para adequar o ensino aos moldes europeus, e o inglês e o francês são valorizados, principalmente devido às necessidades de comércio da época. Mais tarde, no século XX, o alemão e o italiano passaram a fazer parte do currículo de escolas como o tradicional Colégio Pedro II. Tais línguas europeias atendiam às necessidades da burguesia da época. Devido a crises econômicas na Europa entre os séculos XIX e XX, o governo brasileiro busca melhorias no país, e surgem colônias de imigrantes. Parte desses imigrantes, de diversos países (principalmente europeus), buscava preservar sua cultura e sua língua na educação de seus filhos em escolas organizadas por eles, já que o governo não se responsabilizava pela educação de todas as crianças.

Já o início do século XX foi marcado pela expansão da ideologia nacionalista no país, e consequentemente, de uma educação voltada à consolidação de ideais nacionalistas. O francês ainda mantinha seu prestígio e tradição. O inglês ainda estava presente nos currículos devido a necessidades comerciais, e o ensino intensificou-se em razão das relações comerciais com os Estados Unidos. O espanhol foi introduzido pela influência do espírito do patriotismo da Espanha, em alternativa ao alemão. Durante esse período, o latim ainda fazia parte dos currículos como língua clássica.

A partir de 1950, a formação de alunos para o mercado de trabalho tornou-se uma das preocupações centrais do governo. As línguas estrangeiras foram reduzidas no currículo, que então era voltado para uma formação técnica baseada nas exigências do mercado de trabalho capitalista. O inglês ainda permanecia, devido a essas mesmas exigências. Após o Golpe Militar de 1964, o fortalecimento das ideias nacionalistas contrárias a culturas estrangeiras, e a suposta valorização da língua portuguesa levaram à desobrigação do ensino de línguas estrangeiras no currículo do 1º e 2º graus. Sabe-se, contudo, que essas práticas afetaram predominantemente indivíduos de classes menos favorecidas, uma vez que os burgueses ainda tinham acesso a outras línguas. A partir de 1996, o ensino de línguas estrangeiras volta a ser obrigatório no currículo escolar, com o inglês ainda sendo a língua mais adotada pelos currículos.

Esse breve olhar retrospectivo nos mostra que o ensino de língua e cultura nas escolas brasileiras sempre esteve relacionado a relações políticas e à manutenção do poder. Como nos

lembra Canagarajah (2013), a própria rotulação de línguas como entidades separadas é política e marcada por interesses. Observamos a tentativa de dominação através da língua a partir dos jesuítas no século XVI. Desde então, as políticas linguísticas sempre foram influenciadas por nações hegemônicas ocidentais e seus interesses. A própria implementação do nacionalismo defensivo e da desvalorização do ensino de línguas estrangeiras se tratava de uma política de valorização do “nós” contra “eles”. O “nós” aqui refere-se a burguesia brasileira, a quem convém chamar de patriotismo a valorização da cultura brasileira que a eles serve à manutenção de seus interesses políticos e econômicos, e busca doutrinar os mais pobres para seguirem sua ideologia e não terem acesso àquilo que consideram antinacionalista, ou qualquer ideia desviante do projeto de nação que os beneficia. Enquanto isso, seus filhos têm acesso ao ensino de outras línguas e a outras culturas, para perpetuar seus privilégios. Em ambos os casos, desde a hipervalorização de culturas e línguas europeias e recentemente da cultura norte-americana, ou a defesa de ideais nacionalistas e da língua portuguesa, o que não se mostra presente é alguma preocupação com os contextos locais, com a cultura dos povos africanos escravizados que fazem parte dessa história, pois foram forçados a estar aqui, ou dos povos indígenas que já estavam aqui antes do início de seu genocídio pelo homem branco.

Para uma situação tão complexa, é impossível encontrar soluções simples. Fazendo uma comparação com a história de dominação da língua inglesa pelo mundo, tanto a língua inglesa quanto línguas vernáculas foram utilizadas na promoção de ideais coloniais (PENNYCOOK, 1998). Condenar o ensino de uma língua de dominação por seu papel dominante e priorizar a língua vernácula não parece uma solução possível, como mostram tentativas passadas⁸. Acreditar que o mero contato com outras línguas será automaticamente benéfico para todos, também não.

P6 relata sua surpresa ao aprender sobre Miami em um livro didático de língua inglesa e relaciona sua experiência com o deslumbramento e vontade de aprender inglês e conhecer o local, que podem surgir em seus alunos:

P6: Por exemplo, nos livros de inglês, principalmente antigamente, eles tinham aqueles textos lá e eu lembro muito de um texto que me marcou quando eu fiz um curso que

⁸ No livro “English and Discourses of Colonialism”, de 1998, Pennycook apresenta algumas dessas tentativas, como na Malásia, em que a educação vernacular, embora apresentada como um dever moral, estava na verdade relacionada ao controle social, ao capitalismo colonial e ao desejo dos administradores coloniais de manter a população local em um estado de inocência e desinformação.

ele falava de Miami. Eram palavras curtas e era uma imagem muito esquisita de uma praia. E ele falava de Miami. Menino não sabe o que é Miami, não sabe às vezes nem o que é praia, não sabe o que é ilha. Então a forma com que o professor apresenta isso para o aluno vai despertar a vontade de conhecer, a ponto de transformar esse aluno em uma pessoa que além de construir o conhecimento dele baseado em alguma coisa que ele viu lá atrás, faz, permite com que ele busque conhecer essa Miami pessoalmente, um dia. “Eu quero aprender. Eu quero saber o inglês, eu quero entender como é que funciona e se eu quero conhecer aquela Miami. Minha professora falou daquela atividade que a gente fez, ela levou foto, ela levou imagens. Nossa, aquilo é maravilhoso.

P7 afirma que “toda sala de aula é um intercâmbio cultural”. No entanto, o único país mencionado por P7 para exemplificar sua fala são os Estados Unidos:

P7: Eu acho que na verdade, toda sala de aula é um intercâmbio cultural. Diferentes alunos e diferentes culturas. No contexto que eu demonstrei, e eu acho que no contexto do Brasil, na minha opinião, temos muito forte o estereótipo da cultura americana. Então, as crianças perguntam “como é nos Estados Unidos?”, “como fala nos Estados Unidos?”, “como come?”, “como veste?”, “como anda?”.

Já o participante P9 fala de como o inglês está em diversas culturas, mas no contexto brasileiro, os Estados Unidos são o “país original” e “mais tradicional” da língua, evidenciando uma hierarquização:

P9: Porque o inglês, língua mundial, língua franca mundial, ele está em diversas culturas, né. E eu acho que a gente consegue trazer isso de formas diferentes, de formas que façam as crianças identificarem a cultura delas nessa cultura que fala uma língua diferente. Seja o país original, tipo assim... Aqui no Brasil, eu estou falando dos Estados Unidos, que é o mais tradicional de todos, né. Mas também, eu ir e falar de uma Índia. Que é muito legal.

P9 afirma que os Estados Unidos são o país “mais tradicional de todos” e nos leva a um questionamento da origem dessa afirmação. Historicamente, o inglês se originou na Inglaterra. Logo, o entendimento de P9 sobre a posição dos Estados Unidos como o “mais tradicional” pode estar relacionada à grande influência que os Estados Unidos exerce sobre o

Brasil. Essa influência se manifesta em várias áreas, incluindo política, economia, cultura e tecnologia.

Nas falas de P6, P7 e P9 podemos notar que é feita uma relação direta entre a língua inglesa e o que seria considerado a cultura estadunidense. Os Estados Unidos são o único país que tem o inglês como primeira língua citado pelos participantes, além da Índia. O inglês é um “produto” que permite acesso a essa cultura, vista com admiração e curiosidade por professores e alunos. Essa cultura estadunidense é ilustrada pela imagem idealizada da praia de Miami, na fala de P6. O que pode ter levado a essa visão de encantamento diante dessa cultura, no entanto? Como mencionado anteriormente, o ensino de inglês no Brasil tem origens na relação de dependência comercial do país com os Estados Unidos. Desde então, o inglês é tido como um produto de desejo por muitas pessoas que buscam ascender economicamente. P9 não está se referindo a qualquer inglês, mas ao inglês falado por um falante nativo dos Estados Unidos, seu “país original”. Ora, se o inglês é necessário para relações econômicas como a língua franca mundial e valorizado nesse sentido, os “donos” dessa língua tão importante também devem ser alvos de admiração e, por conseguinte, sua cultura. Junte-se a isso a propaganda estadunidense em todo o mundo através da disseminação de sua música, cinema, televisão, moda e estilo de vida.

Pensar sobre uma cultura, língua e território como homogêneos, como parece ser o caso de P6, P7 e P9, é prejudicial. Mesmo quando essa cultura homogênea é vista com um olhar de admiração, como quando se pensa sobre a cultura dos Estados Unidos. O que deixamos de ver quando acreditamos que tudo relacionado àquela cultura é positivo? Quando P6 expressa seu fascínio pelas praias de Miami, fica claro que a escolha da imagem e do texto sobre o local do livro didático o influenciou a pensar nesse lugar com admiração. É sabido que livros didáticos de inglês frequentemente apresentam uma visão positiva e idealizada dos Estados Unidos, destacando conquistas, oportunidades e aspectos culturais atrativos, enquanto negligenciam aspectos negativos. As praias de Miami não foram escolhidas por acaso, mas provavelmente na intenção de reforçar a ideia de que os Estados Unidos é um exemplo a ser seguido. Desse modo, torna-se fácil aceitar certos valores e ideologias que estão sendo propagados - seja de forma inconsciente ou intencional. Se pesquisarmos um pouco sobre Miami, por exemplo, descobriremos que ocorre na cidade um processo de gentrificação, em que os principais afetados são pessoas de origem haitiana e latinos⁹. Por trás das belas praias,

⁹ Por que Little Haiti, um dos bairros mais pobres de Miami, atrai investimentos milionários. BBC, 2024. Disponível em:

comunidades vulneráveis estão sendo deslocadas. No entanto, essas pessoas não representam a cultura estereotípica estadunidense, nem fazem parte da cultura homogênea que representaria todo o país.

O exemplo acima contribui para o argumento de que pensar culturas e línguas como homogêneas e monolíticas é ignorar a diversidade cultural existente em todas as comunidades. O que não muda com o tempo é quem é ignorado: culturas africanas, afrodescendentes, indígenas, não ocidentais, de minorias étnicas. Apoiamo-nos em Canagarajah (2013) para entender que o monolinguismo é meramente uma abstração acadêmica, visto que ele não existe na comunicação real. “Aqueles que são considerados monolíngues geralmente são proficientes em vários registros, dialetos e discursos de uma determinada língua.”¹⁰ (CANAGARAJAH, 2013, p.8) Além disso, fazer generalizações acerca de línguas e comunidades de falantes acarreta problemas como a imposição de valores das comunidades dominantes:

Uma afirmação de valores compartilhados também pode ter efeitos coercitivos. O que a história mostra é que certas comunidades dominantes impuseram seus próprios valores a outras em nome de valores compartilhados. Não é prudente confiar em pontos comuns ou valores compartilhados para unir as pessoas. Mais importante ainda, a diferença importa, e as pessoas não estão dispostas a sacrificar suas diferenças pela solidariedade entre grupos. (CANAGARAJAH, 2013, p. 195)¹¹

De acordo com Canagarajah (2013), quando falamos de culturas e línguas, é preciso acomodar a diversidade em vez de suprimi-la, pois ela existe em todos os contextos. No entanto, não podemos ser ingênuos ao pensar que, em nossas aulas, o simples contato com a diversidade significa acomodá-la.

Nas entrevistas e questionários dos participantes, percebemos que existe uma preocupação dos professores com a diversidade cultural em suas aulas. P2 considera comparar rotinas de crianças de diferentes países e trabalhar um pouco da história desses lugares como parte do trabalho com cultura em sala de aula:

<<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd1j4vn2ejmo#:~:text=A%20gentrifica%C3%A7%C3%A3o%20%E2%80%94%20mudan%C3%A7a%20em%20uma,Miami%2C%20especialmente%20em%20Little%20Haiti.>> . Acesso em 6 de jul. 2024.

¹⁰ Those who are considered monolingual are typically proficient in multiple registers, dialects, and discourses of a given language. (CANAGARAJAH, 2013, p. 8)

¹¹ A claim of shared values can also have coercive effects. What history shows is that certain dominant communities have imposed their own values on others in the name of shared values. It is unwise to rely on commonalities or shared values to bring people together. More importantly, difference matters, and people are not prepared to sacrifice their difference for inter-group solidarity. (CANAGARAJAH, 2013, p. 195)

P2: A preparação das aulas sempre levava em conta¹² aspectos culturais. Por exemplo, fizemos um projeto relacionado às áreas de história e geografia, no qual apresentamos quatro diferentes países trazendo alguns dados (continente, capital, população, língua(s), moeda), bem como um breve resumo da história do país, seguido de um pequeno texto sobre a rotina de uma criança em cada um dos países. Ao longo da atividade, fazíamos comparações entre a rotina que os/as estudantes vivenciavam aqui no Brasil e a rotina de crianças com idade semelhante em outros países.

Notamos uma ideia similar na fala de P5, que conta sobre uma experiência de como o material didático usou a Tailândia para trabalhar com o *Simple Present*:

P5: Por exemplo, numa unidade dos alunos do 4º ano, eles estudariam o Simple Present e, para entender que esse tempo verbal é utilizado para falar sobre hábitos e rotinas, o material trouxe a rotina escolar de uma criança tailandesa e mostrava que, na Tailândia, as crianças cantam o hino nacional todos os dias, comem na escola, têm aula de manhã e à tarde e ajudam na limpeza da escola. Eu pedia que os alunos comparassem a rotina dessa garota com a de crianças brasileiras. Alguns alunos diziam que era estranho ajudar na limpeza da escola e eu os conscientizava enfatizando que não é estranho, mas diferente.

Ambos os participantes, P2 e P5, consideram comparar a rotina de crianças de diferentes países como uma forma de trabalhar aspectos culturais e linguísticos nas aulas de língua inglesa. Em P5, percebemos a ideia presente no material sobre o que seria a rotina de uma criança tailandesa: todas igualmente disciplinadas e obedientes. Tal generalização contém alguns estereótipos sobre os tailandeses, muito parecidos com estereótipos sobre alguns outros povos asiáticos, relacionados à competência acadêmica, ao trabalho duro e à disciplina. Novamente, temos uma visão de cultura como homogênea. Percebemos a tentativa de P5 de conscientizar seus alunos ao dizer que essa cultura não é “estranha”, mas “diferente”. No entanto, quais impressões sobre a Tailândia essa aula deixa nesses alunos? Não seriam os estereótipos sobre a cultura tailandesa reforçados dessa maneira? Isso reflete o que Pennycook afirma sobre o ensino de inglês para falantes de outras línguas:

Quando os estudantes são considerados como tendo culturas, estas tendem a ser vistas como fixas, estáticas e determinísticas. Assim, é comum falar em termos de

¹² Aqui, P2 se refere ao período em que trabalhou em uma escola particular com programa bilíngue, entre 2015 e 2017.

estudantes asiáticos, japoneses, hispânicos, etc., como se tivessem certas características que surgem de uma ordem cultural preordenada. Essa tendência de atribuir características fixas (e muitas vezes, embora não sempre, negativas) por pertencerem a uma determinada cultura pode ser explicada em termos da construção colonial do Outro. (PENNYCOOK, 1998, p. 188)¹³

É preciso considerar que trabalhos multiculturais em sala de aula, como a celebração de datas comemorativas e trabalhos com a tradição, costumes e história de outros países, quando realizados de forma superficial, podem trazer resultados negativos – como a “construção colonial do Outro”, apontada anteriormente por Pennycook – mesmo quando o objetivo é se opor a formas de discriminação. Kubota (2020) afirma que “o multiculturalismo em diferentes formas tende a tratar a diversidade de maneira superficial, ignorando as hierarquias de poder que produzem e sustentam o racismo institucional, sexism, linguicismo e outras injustiças” (p. 315). A autora destaca duas formas de multiculturalismo presentes nas aulas de línguas e como elas falham em levar a alguma transformação social. Primeiramente, temos o multiculturalismo liberal, que celebra a diversidade por meio de aspectos como culinária, moda, festivais e danças folclóricas, mas deixa de considerar as desigualdades subjacentes.

Além disso, o multiculturalismo liberal é caracterizado por uma abordagem paradoxal que enfatiza (superficialmente) as diferenças ao mesmo tempo que destaca as semelhanças humanas, o que leva à produção de essencialismo cultural, estereótipos e a uma visão que ignora as condições humanas diversas. (KUBOTA, 2020, p. 316)

Os discursos do multiculturalismo liberal estão presentes nas falas da maioria dos participantes deste estudo, como já discutimos anteriormente sobre seu entendimento de cultura. Exemplos de influência do multiculturalismo liberal no discurso dos participantes são as falas sobre celebrações de datas como *Valentine's Day*, *Saint Patrick's*, *Halloween*. Esta influência também é notável na definição de cultura de alguns dos participantes, que incluem costumes, festas, tradições, culinária e moda como parte essencial do que é cultura.

A outra forma é chamada de multiculturalismo neoliberal, caracterizado por celebrar e exaltar a diversidade visando o lucro gerado por essa ação. Kubota (2020) explica que o multiculturalismo neoliberal surge da necessidade de manter a economia de mercado livre após a expansão global do capital. No lugar de um foco em justiça social e igualdade, essa

¹³ When students are considered to have cultures, these tend to be fixed and static and deterministic. Thus, it is common to talk in terms of Asian, or Japanese or Hispanic etc. students having certain characteristics as if these emerged from some preordained cultural order. This tendency to ascribe fixed (and often, though not always, negative) characteristics by dint of membership to a certain culture can be explained in terms of the colonial construction of the Other. (PENNYCOOK, 1998, p. 188)

abordagem tende a tratar a diversidade cultural como um recurso econômico que pode ser explorado. Assim, a desigualdade só é superficialmente abordada, sem considerar questões estruturais mais profundas e apenas quando serve como um ativo econômico.

Um exemplo de multiculturalismo neoliberal esteve presente na fala de P1, quando relaciona viagens à maior experiência cultural de seus alunos. Outro exemplo é a fala de P6, quando relata que a experiência cultural de conhecer Miami foi uma motivação para que aprendesse inglês – motivação que surgiu a partir de um material didático que escolheu retratar uma praia de Miami.

Esta análise revela que as concepções de cultura dos professores de inglês na Educação Bilíngue estão associadas à propaganda neoliberal sobre multiculturalismo em alguns casos, e, em outros, ao multiculturalismo liberal.

4.2 Percepções sobre Educação Bilíngue

O aumento da popularidade da rotulada educação bilíngue é notável no contexto brasileiro, sobretudo no âmbito das instituições de ensino privadas. Notícias e propagandas sobre essa forma de ensino ressaltam seus múltiplos aspectos positivos para os estudantes. Na mídia, a educação bilíngue é frequentemente noticiada como uma forma de abertura para novas culturas. Contudo, o rótulo “educação bilíngue” compreende um amplo conjunto de diferentes definições:

É preciso destacar que embora essas escolas estejam alocadas sob a égide do termo “bilíngue”, elas diferem muito entre si em relação ao entendimento conceitual do que é educação bilíngue, às concepções de linguagem, sujeito, ensino e aprendizagem adotadas, à estruturação do currículo e à concepção e ao trabalho com cultura que circula em cada contexto. (MEGALÉ, 2022, p. 60)

Considerando a existência de diversas conceituações de educação bilíngue, visaremos analisar e discutir o que os professores de inglês participantes deste estudo entendem como educação bilíngue a partir dos depoimentos coletados.

Parte dos participantes parece considerar educação bilíngue toda forma de ensino que envolve instruções em outras línguas além da língua portuguesa, como se observa nos seguintes trechos retirados dos questionários, nos quais os participantes expõem suas definições ao responderem “O que é ensino bilíngue para você?”:

P1: Currículo integrado em 2 línguas.

P2: Ensino bilíngue, da forma como compreendo, é um modelo de educação em que adotam-se concomitantemente duas línguas como língua de instrução, de maneira que os conteúdos das diversas disciplinas (matemática, história, geografia) são trabalhadas tanto na língua portuguesa quanto na segunda língua.

P4: O ensino de conteúdo utilizando-se de uma língua que não seja a língua-mãe dos alunos.

P8: A exposição de alunos a mais de um idioma.

Em primeiro lugar, a partir dessas definições, podemos inferir que o conceito de bilinguismo dos participantes P1, P2, P4 e P8 é o que García (2009) denomina bilinguismo aditivo. No bilinguismo aditivo, o sujeito bilíngue é considerado aquele que domina dois códigos monolíngues. Essa é uma concepção adotada, em geral, pela educação bilíngue de elite, na qual as línguas são compartmentalizadas, visão que mantém a diglossia, ou seja, a ideia de que as línguas possuem *status* diferentes perante a sociedade (GARCÍA, 2009). Esta concepção de bilinguismo na educação corrobora uma visão monolinguista e monocultural da língua, relacionando-a a lugares e identidades fixos.

P4 considera que uma das línguas presentes no ensino bilíngue é a “língua-mãe”, enquanto o participante *P2* menciona especificamente a língua portuguesa. A ideia presente no discurso de *P2*, da língua portuguesa como língua materna, conduz-nos à consideração das formas de bilinguismo valorizadas no Brasil. Em geral, as escolas que adotam currículos bilíngues no país consideram bilinguismo como domínio da língua portuguesa e alguma outra língua adicional - a língua inglesa sendo a mais popular nesses casos. Segundo o Grupo de Diversidade Linguística do Brasil (GTDL)¹⁴, estima-se que mais de 210 línguas sejam faladas no país, em sua maioria línguas indígenas, além de línguas faladas em comunidades imigrantes e duas línguas de sinais. À luz desses dados, é, no mínimo, curioso constatar que o termo 'educação bilíngue' no Brasil frequentemente se refere ao ensino que envolve o português e o inglês, ou outra língua de caráter hegemônico.

¹⁴ **Retratos - Somos 210 Brasis.** Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2488:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 02 set. 2024.

Outros trechos dos discursos dos participantes apontam que o bilinguismo aditivo é o modelo incentivado pelas instituições de ensino nas quais lecionam. O estímulo a aulas ministradas integralmente em inglês e até mesmo a proibição do português fazem parte da política de algumas das escolas:

P2: (...) lá tinha uma política de falar somente em língua inglesa com os estudantes, a equipe de inglês desde o maternal interagia entre a equipe e com os estudantes, tinha uma política de não falarmos com os estudantes em português, e as aulas eram divididas no que eles chamavam de inglês e inglês aplicado.

P3: A escola queria que a gente falasse inglês o tempo todo. Na teoria, né? E, tipo assim, a coordenadora se entrasse na sala e não tivesse falando inglês, a gente tomava rala.

P3: Na aula de inglês era completamente proibido respirar em português, isso era um pouco negativo. Se você respirasse em português, a coordenadora -tinham várias coordenadoras que ficavam na escola, porque lá é muito caro, é super elitizada – então você tinha medo de respirar, falava “vou respirar igual um americano pra não tomar rala”.

P4: Nas aulas bilíngues, a comunicação deve ser somente em Inglês, por regras da metodologia.

P7: O programa pede que eu ministre aulas 100% em inglês, porém a forma como foi implementado não permite que isso se concretize. Os alunos pedem muitas vezes para que eu fale em português e preferem assim, pois se sentem mais confortáveis.

P8: Uso o inglês todo o tempo, a língua portuguesa somente em situações que preciso dar conforto ao meu aluno (quando cai, machuca, chora...), me sinto confortável.

P10: Contexto bilíngue, somente utilizo língua inglesa.

Os participantes P2, P3, P4, P7, P8, e P10 afirmam ministrar aulas somente em inglês, evidenciando uma compartmentalização das línguas. A língua é entendida como um código separado, puro e homogêneo. As falas de P3 destacam-se pelo notório incômodo trazido pela obrigatoriedade de falar sempre em inglês e o medo da punição que receberia caso utilizasse

português com os aluno. Além do incentivo ao monolinguismo, torna-se claro a presença do mito do falante nativo nas políticas institucionais das escola. Tais crenças são comuns no ensino de língua inglesa (KUBOTA, 2019). O conceito de "falante nativo" é muitas vezes visto como o padrão ideal para o ensino do inglês. Além disso, acredita-se que a abordagem monolíngue aumentará tanto a exposição quanto a prática com a língua-alvo. Ambas as crenças podem negligenciar os benefícios do bilinguismo e as experiências diversas que vêm do uso de diferentes línguas.

Egido, Tonelli e Costa (2023) debatem as motivações pelas quais a educação bilíngue no Brasil se tornou sinônimo do ensino da língua portuguesa e de outras línguas hegemônicas. Os pesquisadores apontam que os propósitos por trás das escolhas das línguas que compõem currículos de escolas bilíngues privadas são majoritariamente de caráter econômico, parte de uma agenda neoliberal. O ensino de inglês, principalmente, é incentivado desde a primeira infância como garantia de que crianças se tornem “cidadãos globais” que conseguirão competir por postos no mercado de trabalho no futuro. Uma preocupação dos pesquisadores é que a mesma lógica está sendo utilizada na promoção de escolas bilíngues públicas no Brasil.

P3 parece perceber as mesmas motivações de Egido, Tonelli e Costa (2023) quando explica como a educação bilíngue pode ser transformadora. O participante relata a experiência de um amigo que conseguiu um intercâmbio na Alemanha, e um dos requisitos para essa conquista foi ter conseguido um certificado do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). Segue a conclusão de *P3* sobre este relato:

P3: Se ele não soubesse inglês talvez ele não estaria lá na Alemanha. Então se você não sabe a língua, você tem menos oportunidades. Eu acho que o ensino bilíngue pode transformar nesse sentido, de trazer mais oportunidades pros indivíduos estarem melhor inseridos no mercado de trabalho capitalista.

Ao mesmo tempo, *P3* lembra que essas oportunidades de inserção no mercado capitalista providas por escolas bilíngues privadas não são para todos:

P3: Mas o ensino bilíngue brasileiro ele é muito elitizado, então quem tem essas oportunidades é só quem tem dinheiro pra pagar umas mensalidades de mil, até 2/3, já vi escola bilíngue que cobra 7 mil (...). Então a pessoa tem que ser muito rica pra conseguir ter essas oportunidades e conseguir transformar as oportunidades.

A partir dos discursos dos participantes mencionados acima e da problemática apontada por Egido, Tonelli e Costa (2023), identificamos dois temas que requerem uma discussão mais ampla quando tratamos de educação bilíngue: o conceito de bilinguismo e o tratamento de línguas como *commodities*.

A ideia monolinguista do sujeito bilíngue como aquele que possui proficiência nativa em duas ou mais línguas, como códigos separados, incentiva a estratificação social e a promoção do mito do falante nativo (KUBOTA, 2019). O paradigma monolíngue pode limitar a capacidade dos indivíduos de participar plenamente em contextos globais e multilíngues, visto que este ignora a realidade das comunidades e contextos multiculturais nas quais a comunicação em várias línguas é vantajosa para suprir suas necessidades comunicativas (CANAGARAJAH, 2013). O bilinguismo aditivo (GARCÍA, 2009) também reforça a crença da competência linguística, na qual a fluência em uma língua é vista de forma idealizada, como se existisse apenas uma forma correta de se expressar em determinada língua, geralmente baseada na figura imaginária de um falante nativo ideal. Megale (2022) problematiza essa ideia:

Ao trabalharmos na formação de estudantes bilíngues, pouco ou nada discutimos sobre o que é ser um sujeito bilíngue. No senso comum, partimos do princípio que o bilíngue é o falante que possui a mesma competência linguística nas duas línguas que compõem o seu repertório. Essas competências linguísticas são identificadas à luz do falante nativo, que foi eleito a partir de categorias que não são de origem linguística, mas políticas e culturais. Desse modo, o falante nativo de língua inglesa nunca é do Sul Global - nigeriano ou paquistanês, por exemplo, mas sempre de países do Norte que exercem poder determinante sobre quais são os modos de falar mais valorizados. Será que nosso estudante se sente confortável falando inglês como um brasileiro ou ele/ela tenta imitar um estadunidense ou inglês? (MEGALE, 2022, p. 70)

Concordamos com Megale (2022) quanto à carência de discussões e problematizações sobre bilinguismo no âmbito da educação bilíngue. No cenário atual, a visão sobre o sujeito bilíngue parece pouco se diferenciar daquela já marcada no imaginário popular, como um indivíduo proficiente em dois códigos linguísticos separados. Como afirma a autora, essa visão é problemática à medida que romantiza o falante nativo como modelo ideal de competência linguística. Dessa forma, a diversidade linguística e cultural dos estudantes não é considerada, e propaga-se a ideia da superioridade linguística dos nativos. Como ressalta Megale (2022), quando falamos da língua inglesa, o falante nativo sempre pertence a comunidades de países hegemônicos. Mencionamos anteriormente que mais de 200 línguas são faladas no Brasil. Em um país de dimensões continentais e tamanha diversidade linguística, pensar no sujeito bilíngue como aquele com domínio linguístico nas línguas portuguesa e inglesa é ignorar a diversidade e multiplicidade de identidades na sala de aula.

Percebemos que, apesar do novo rótulo “educação bilíngue”, os discursos e crenças relacionados ao entendimento de língua pouco se diferenciam das aulas de línguas tradicionais. A educação bilíngue aparenta adotar o discurso da diversidade, quando, na verdade, apenas obteve outra roupagem. As problemáticas em relação ao paradigma monolíngue e ao mito do falante nativo já haviam sido levantadas anteriormente por estudiosos em Linguística Aplicada (KUBOTA, 2016; CANAGARAJAH, 2013; PHILLIPSON, 2010; RAJAGOPALAN, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2019) no ensino línguas tradicional. Rotular algo como “educação bilíngue” na esperança de que seja superior ao ensino tradicional de inglês, sem problematizar os conceitos de língua e bilinguismo e sem considerar a diversidade linguística, soa, no mínimo, como uma ingenuidade, ou apenas a tentativa de tornar o produto “língua” mais atraente.

Ao identificarem a influência de uma agenda neoliberal na educação bilíngue no Brasil, Egido, Tonelli e Costa (2023) chegam a uma conclusão similar àquela já alcançada por Rajagopalan (2005). O inglês é uma mercadoria popular, um produto de desejo e lucro. Em nosso ponto de vista, o novo rótulo “educação bilíngue” surge do objetivo do mercado de atender às demandas de consumidores que agora clamam pela valorização da diversidade. No entanto, a mudança da nomenclatura não soluciona problemas já existentes. Na pretensão de formar “sujeitos globais”, a educação bilíngue incentiva o fenômeno referido por Rajagopalan (2005) como *estadunização* ou *coca-colinização*. “Trata-se, nada mais nada menos, que de uma pasteurização da civilização humana como um todo, a partir de uma invasão sem controle e sem pudor das mais variadas culturas ao redor do mundo” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 39). Em outras palavras, com o disfarce de educar para a cidadania global, a educação bilíngue torna-se um produto de cobiça de parte da população, quando, na verdade, não se preocupa com a cultura ou a formação cidadã voltada para o respeito à diversidade. O objetivo continua sendo o mesmo do ensino de inglês tradicional: criar uma força de trabalho que entenda a língua inglesa sendo dominada por ela e ajude a difundir interesses de potências hegemônicas intrínsecos à expansão da língua sem questionamentos no processo.

Por outro lado, ainda que diante da persistência do bilinguismo aditivo e da comodificação da língua inglesa, alguns professores demonstram certa resistência a esses modelos.

P3 relata que, apesar da existência da obrigatoriedade do uso do inglês em tempo integral na instituição em que trabalha, utilizava estratégias para se comunicar também em português com alunos e colegas de trabalho:

P3: Entretanto, em momentos em que algum estudante não consegue compreender algo, após a utilização de diversos recursos e não houve compreensão do assunto, uso como estratégia pedir para um(a) estudante que tem o domínio maior sobre a língua para explicar para o(a) colega, geralmente este estudante traduz tudo que eu falei em inglês. Outra estratégia que utilizo e que os alunos começam a rir é falar em português bem baixo, cochichando em português e de forma exagerada, tampando a boca com uma das mãos.

P3: (...) mas acabava que escondido a gente vivia falando português, tanto com as outras professoras, porque eles queriam “ah, você pode falar só em inglês com as professoras”. Mas quando ninguém estava olhando, claro que a gente falava português, burlando as regras.

P3 desenvolveu recursos para atender às necessidades de seus alunos e se comunicar com seus colegas de trabalho, apesar da imposição do monolingüismo por parte de sua instituição. Percebemos que o monolingüismo, mesmo quando imposto pela hierarquia e fiscalizado estritamente, não é alcançável. O monolingüismo, fruto de oportunismo político, é sempre artificial (CANAGARAJAH, 2013). As relações linguísticas são muito complexas para serem colocadas em uma ou outra caixa fechada. P3 e as professoras de sua escola parecem compreender isso, resultando na necessidade de burlar as regras.

Outro sinal de incômodo é percebido na entrevista de P7. Ao relatar suas experiências com a educação bilíngue, P7 demonstra frustração com as motivações estritamente econômicas da escola em que trabalha ao implementar um programa bilíngue:

P7: A escola, a equipe gestora, pegou e falou assim: “é, a gente vai botar, não interessa como a gente vai botar, porque isso vai vender”.

P7 sente que os professores são silenciados na educação bilíngue. Em sua opinião, as instituições que adotam esses programas visam apenas ao lucro, e não consideram a perspectiva dos professores sobre as decisões tomadas:

P7: Fiz um treinamento, uma formação lá. Só que foi colocado, como é que eu vou dizer? Para crianças que não tinham o nível necessário que aquele material exigia, e eu percebi isso. E eu não podia, eu não tinha voz. Isso eu acho que é um grande problema da

educação bilíngue: voz. Isso eu acho que é um grande problema da educação bilíngue: os professores não têm voz. Sabe, especialmente no particular, não estão nem aí.

P7 resistiu à implementação do programa bilíngue na escola, a partir do que julgava mais adequado para seus alunos. Apesar de não ter suas opiniões consideradas pela instituição, P7 afirma que continuou resistindo e, ainda que o programa tenha sido implementado, adapta suas aulas de acordo com seu conhecimento de seus alunos:

P7: Aí, colocamos então isso, obviamente não deu muito certo, e eu continuei avisando “isso aqui não tá certo, isso aqui não tá certo”. Mas eu trabalho assim, eu não dou aula 100% em inglês, eu adapto de acordo com a necessidade da turma.

Assim como P3, P7 contorna as regras institucionais para preparar suas aulas da forma que acredita melhor atender às necessidades de seus alunos. Também parece se incomodar com a mercantilização da educação bilíngue, afirmando que, devido a essas motivações econômicas - que acreditamos ser parte de uma agenda neoliberal, como já discutido anteriormente - os professores não têm sua voz considerada.

Com base nos pontos discutidos nesta análise, podemos afirmar que o bilinguismo aditivo (GARCÍA, 2009) é a abordagem predominante no entendimento do sujeito bilíngue no contexto da educação bilíngue. Além disso, observamos que essa educação é tratada como um produto, com poucas distinções em relação ao inglês como *commodity*, já consolidado. Destacamos que, apesar das tentativas sistemáticas de imposição do monolingüismo, tal objetivo não é plenamente alcançado — em parte devido à habilidade dos professores de atender tanto às necessidades comunicativas de seus alunos quanto às próprias, e também porque o monolingüismo é uma construção política que não reflete a realidade das interações linguísticas. Ainda assim, o modelo de educação bilíngue adotado pelas instituições parece gerar desconforto em alguns professores, que, apesar de muitas vezes silenciados, continuam a desempenhar suas funções conforme o que consideram mais adequado.

4.3 Educação Bilíngue, Cultura e Educação Linguística

Nas duas primeiras categorias de análise, chegamos a algumas conclusões sobre o entendimento de cultura, língua e educação bilíngue a partir dos discursos dos professores

participantes deste estudo. Percebemos que a forma como cultura e língua são entendidas é influenciada por fenômenos como o imperialismo linguístico (SAID, 2011), o colonialismo (PENNYCOOK, 1998) e as formas de multiculturalismo liberal e neoliberal (KUBOTA, 2020). Os discursos sobre educação bilíngue, por sua vez, apresentam tendências ideológicas alinhadas ao chamado bilinguismo aditivo (GARCÍA, 2009), ao paradigma monolíngue (CANAGARAJAH, 2013) e à visão da língua inglesa como *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005).

Considerando nossa adesão à linguística aplicada crítica, nesta análise, exploraremos alternativas aos discursos hegemônicos relacionados à educação bilíngue e à cultura. Como destaca Pennycook (2021, p. 29), em trabalhos críticos em áreas aplicadas, é essencial que “sejamos capazes de articular uma visão fundamentada de como acreditamos que as coisas poderiam ser melhores”¹⁵. Nossa objetivo é oferecer uma perspectiva sólida sobre possíveis entendimentos de cultura e língua que possam servir de base para uma educação bilíngue com enfoque na educação linguística crítica. Para alcançar isso, discutiremos as percepções dos professores sobre potenciais de transformação na educação bilíngue e como essas transformações podem ser concretizadas por meio da educação linguística.

P2 relata uma experiência positiva em uma escola bilíngue em que trabalhou. Segundo o participante, o projeto da escola permitia que as aulas de inglês fossem preparadas considerando o contexto local:

P2: Mas, a opção dessa instituição de fazer um modelo mais caseiro, local, tinha uma conexão muito forte com a cultura da escola, dos anseios, e é um modelo de educação que me atrai bastante, de pensar o local, de pensar a vivência dos estudantes, e não algo que é comprado e que às vezes é o mesmo modelo massificado, que tem o seu lugar. Mas, eu tendo a me sentir mais realizado em projetos que a gente vai construindo à medida em que... enfim, considerando a realidade local e pensando numa educação, num projeto, na política mesmo de educação linguística que é ao mesmo tempo uma formação de vocabulário de estruturas, técnica, mas também uma formação ética e uma formação cidadã.

¹⁵ “It is important for critical work, and particularly in an applied field (implying change), that we can articulate a grounded vision for how we think things would look better” (PENNYCOOK, 2021, p. 29).

P2 demonstra um sentimento de realização ao explicar o potencial que contempla a educação linguística voltada para o desenvolvimento ético e da cidadania. Para P2, o contexto e a vivência dos alunos são essenciais para possibilitar essa forma de educação.

De forma similar, P6 acredita que a educação bilíngue só pode ser transformadora para os estudantes caso alguns aspectos sejam considerados:

P6: Eu acho que depende muito de como as abordagens são oferecidas, algumas técnicas seguidas e a própria busca do professor de conhecer seus estudantes e... permissão da interação, do respeito, das peculiaridades de cada um.

Além de técnicas e abordagens pedagógicas, o participante menciona que o conhecimento e o respeito ao contexto e às individualidades de seus alunos são necessários na educação bilíngue.

P7 parece apresentar um entendimento semelhante ao dos dois participantes mencionados anteriormente:

P7: E, a diversidade também, eu acho que ela está em todos os lugares. Eu acho que ela está nas culturas deles, nos pensamentos deles, na maneira de que eles vêm para a escola, no que eles trazem para a escola e também na união ou não das turmas, dos grupos, das amizades. E tudo isso, a gente leva, querendo ou não, em consideração, porque impacta no ensino-aprendizagem.

O participante considera que a diversidade está presente em todas as salas de aula, de diversas formas, e deve ser considerada, por influenciar o processo de ensino-aprendizagem. O entendimento de cultura de P7 no trecho acima parece mais amplo que as visões apresentadas na primeira subseção de análise. P7 relaciona a diversidade da sala de aula a “culturas”, de forma plural. Percebe-se que, neste caso, cultura está relacionada a múltiplos pensamentos, formas de interação na escola e à vivência que cada aluno traz para as aulas. Reconhecer as diferentes identidades e encorajar os estudantes a se expressarem a partir de sua bagagem linguística e cultural é o primeiro passo para uma educação linguística e cultural crítica, múltipla e respeitosa à diversidade (KUBOTA, 2014).

P9, apesar de apresentar ressalvas à limitação de conteúdos imposta pela escola, também acredita que trabalhar a diversidade trazida por seus alunos na sala de aula é algo possibilitado pela educação bilíngue:

P9: Já aqui, eu não consigo trabalhar esses diversos conteúdos; eu preciso seguir o que a escola demanda. Mas eu consigo na sala de aula trabalhar a diversidade deles como seres humanos. Eu consigo incluir o que eles trazem para mim nesses conteúdos. Mas eu não consigo fazer coisas diversas. Então, eu acho que depende muito de conteúdo, de contexto.

No discurso de P9, ressaltamos a dificuldade que o currículo impõe ao trabalho com diversidade. Ainda assim, P9 busca criar oportunidades de aprendizagem para seus alunos a partir de brechas que encontra no currículo. Essa imposição curricular, de cima para baixo, cria obstáculos para que o professor trabalhe com todos os recursos que estão disponíveis fora do material didático, como sua própria bagagem e a bagagem de seus estudantes. Em uma educação linguística crítica, que permite a apreciação das diferenças, é essencial que o professor seja o protagonista e possa tomar suas próprias decisões com base nos contextos em que está inserido (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Todos os participantes citados acima parecem compreender a importância de considerar a relação dos seres humanos com o mundo em suas aulas. Os discursos dos professores remetem ao conceito freireano de educação problematizadora: “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham.” (FREIRE, 2018, p. 100). Considerando os discursos dos professores e o trecho de Freire (1983), acreditamos que um dos aspectos considerados na educação bilíngue é uma educação linguística que tenha em consideração a situacionalidade de cada sala de aula e tenha a heterogeneidade como uma constante presença nela.

O translinguismo é uma forma de possibilitar a contextualização e valorizar a heterogeneidade na educação bilíngue. Ademais, esse construto teórico-analítico não se baseia em modos ou metodologias, mas em concepções de língua, comunicação e educação. Canagarajah (2013) aponta para a necessidade de entender a língua para além de formas e normas, mas sim como práticas situadas que estão sempre em transformação. Pensar a língua como prática significa entender que falantes utilizam diversos recursos para se adaptarem às situações comunicativas nas quais se encontram. Além disso, a diversidade cultural é vista como um recurso para a produção de sentidos, pois, ao se comunicarem, as pessoas podem transcender as limitações de suas culturas nativas e desenvolver novas perspectivas e interpretações em conjunto. Os estudantes precisarão usar seu repertório linguístico e cultural em diversas situações e contextos ao longo de suas vidas, considerando suas origens e futuros

destinos. Portanto, abordar língua e cultura como práticas situada pode ser uma maneira eficaz de prepará-los para enfrentar as variadas situações que exigirão diferentes recursos linguísticos multimodais. García e Wei (2014) propõem uma abordagem semelhante. Segundo os autores, o translinguismo nas escolas “não só cria a possibilidade de que alunos bilíngues possam usar todo o seu repertório linguístico e semiótico para construir significado, mas também de que os professores a considerem uma prática pedagógica legítima”¹⁶ (GARCÍA; WEI, 2014, p. 48). Logo, essa abordagem viabiliza a integração de diferentes contextos linguísticos trazidos pelos alunos para a sala de aula.

A perspectiva translíngue contraria o bilinguismo aditivo, em favor de um bilinguismo dinâmico (GARCÍA, 2009). Nesse caso, as línguas não são consideradas compartmentalizadas separadamente, mas como parte de um sistema linguístico único e complexo. Dessa forma, os sujeitos bilíngues conseguem usar todos os recursos que fazem parte de seu sistema linguístico, de forma dinâmica e inter-relacionada, depender das suas necessidades comunicativas. Ademais, ao se opor ao monolinguismo, essa perspectiva possibilita considerar as individualidades dos estudantes, e busca tornar a educação mais acessível e significativa para crianças que falam línguas diferentes da língua dominante, como imigrantes, refugiados e minorias étnicas, promovendo inclusão e valorização cultural (GARCÍA, 2009).

Adicionalmente, alguns participantes compartilham a ideia de que a educação bilíngue é um motivador para o reconhecimento e respeito da diversidade cultural e linguística. P2 afirma:

P2: Nesse sentido, eu entendo a aula de línguas, principalmente da língua estrangeira, já como um espaço de transformação e de possibilitar uma empatia e desenvolver essa abertura para outras formas de enxergar o mundo, de entender que existem outros jeitos de falar sobre si, de enxergar, de nomear as coisas. Acho que isso é muito importante.

Para P2, para aprender outra língua é necessário colocar-se em um espaço transformador no sentido de desenvolver mais tolerância e empatia nas diversas formas de entender o mundo.

¹⁶ “Translanguaging in schools not only creates the possibility that bilingual students could use their full linguistic and semiotic repertoire to make meaning, but also that teachers would ‘take it up’ as a legitimate pedagogical practice.” (GARCÍA; WEI. 2014. p. 48)

P6 revela uma perspectiva similar e cita que a educação bilíngue oferece possibilidades de enriquecimento cultural:

P6: Eu acho que quando bem feita, a educação bilíngue ela traz uma amplitude de possibilidades tanto para os educandos quanto para os educadores muito rica, porque ela permite que o estudante tenha e o professor também contato, tenha essas experiências em várias perspectivas diferentes e nos idiomas diferentes. Você vai trabalhar com outra cultura, também vai adentrar outros saberes, outros pensamentos, outras culturas mesmo, né? Então, assim, ela enriquece muito as pessoas que trabalham com educação bilíngue.

P7, apesar de fazer uma autocrítica sobre a forma de trabalho com educação bilíngue que está realizando, também a destaca como uma oportunidade de ampliar visões de mundo:

P7: O bilinguismo, ele é benéfico. Então, com certeza, mesmo esse meu bilinguismo torto¹⁷, que está ali na escola acontecendo, ele é mil vez melhor que a escola pública que eu atuei ali no início, que não tinha, ou que era uma aula de inglês semanal, duas aulas de inglês semanal. Com certeza amplia a visão de mundo, amplia a comunicação.

P9 mostra uma ideia análoga, ressaltando que a educação bilíngue possibilita que as crianças vejam o mundo além do contexto em que estão situadas:

P9: Ela vai perceber que as coisas não são só do jeito que acontecem na casa dela, não são só ali no quadrado dela, no mundinho dela. Eu acho que transforma, abre eles para o mundo. Então, as crianças, em contexto bilíngue, eu percebo que elas são mais abertas para o mundo mesmo. Cabeça mais aberta, aberta para conhecer pessoas, aberta para falar com pessoas.

Por fim, o discurso de P10 também reflete uma ideia semelhante às anteriores.

¹⁷ P7 utiliza o termo “bilinguismo torto” para se referir ao modo como a escola em que trabalha implementou um programa bilíngue sem consultar os professores, visando apenas no lucro que o programa traria à instituição, como foi discutido na segunda subseção.

P10: A gente tem uma formação ali diferenciada e culturalmente que abre outros horizontes, outras formas de pensar, outras formas de ver o mundo. Então, sem dúvida, abre as portas, abre a cabeça, abre outras possibilidades na vida das crianças.

Destacamos nas falas dos participantes acima o uso de expressões similares ao se referirem ao potencial transformador da educação bilíngue, como: “outras formas de enxergar o mundo”; “várias perspectivas diferentes”; “amplia a visão de mundo”; “abre eles para o mundo”; “outras formas de ver o mundo”. Podemos concluir que, para esses professores, a educação bilíngue expande a compreensão e a percepção dos estudantes sobre o mundo e as diversas realidades nele presentes. Podemos relacionar a visão desses professores à de Canagarajah (2013), que afirma que o envolvimento com o contexto cultural na leitura é essencial, e os leitores não devem se limitar a procurar semelhanças que facilitem a compreensão, mas também devem reconhecer e apreciar as diferenças como algo valioso e enriquecedor. O autor argumenta que as culturas são distintas e que focar nas semelhanças pode ocultar diferenças importantes. As comunidades frequentemente enfatizam suas diferenças para afirmar sua identidade, e a noção de valores compartilhados pode ser opressiva para alguns. Confiar apenas nas semelhanças para promover a união é arriscado; as diferenças são fundamentais e, historicamente, as pessoas não estão dispostas a renunciá-las em nome da solidariedade entre grupos. Por isso, o trabalho com perspectivas diferentes e outras visões de mundo é fundamental na valorização da diversidade cultural e linguística.

Sobre esse entendimento dos professores, identificamos a necessidade de fazer algumas ressalvas. Concordamos que a educação bilíngue pode ser transformadora no sentido de expandir o conhecimento dos alunos sobre o mundo e desafiar conceitos preexistentes. No entanto, como já debatemos anteriormente na primeira categoria de análise, acreditar que a simples exposição a outras línguas ou informações sobre outras culturas tem o potencial de formar sujeitos críticos, empáticos e tolerantes é ingênuo. Para que esse tipo de transformação seja possível, acreditamos que a educação bilíngue deve se basear em uma educação linguística crítica, como dissertaremos a seguir.

Em primeiro lugar, sustentamos que só é possível ser crítico quando não se é passivo (FREIRE, 1983). Isso implica que formar cidadãos conscientes só é possível através da práxis, da ação dos homens sobre o mundo. Não é suficiente entender a existência da diversidade linguística e cultural no mundo, sem entender as relações intrínsecas de poder existentes entre línguas e culturas e posicionar-se.

Para Monte Mór (2018), a educação linguística crítica envolve questionar, em relação às línguas, o que é o padrão, além de como, quando, e porque ele foi estabelecido. Na educação bilíngue, isso envolve não apenas a exposição à diversidade de culturas e línguas, mas também a condução dos alunos para que eles compreendam e questionem a hierarquização de línguas e culturas, bem como as ideologias e interesses subjacentes a esse processo. Nos depoimentos dos professores analisados, não se observa a presença da ideia de criticidade. Os discursos revelam uma perspectiva relativamente ingênua, sugerindo que a simples exposição à diversidade cultural e linguística, sem um questionamento mais aprofundado, é suficiente para expandir a visão de mundo dos alunos.

Para desafiar o padrão estabelecido, é fundamental que nós, como educadores, tenhamos um posicionamento claro do que é língua e cultura. É necessário considerar a cultura para além de uma entidade externa a nós, como a alta cultura ou crenças preestabelecidas, tratada como um fenômeno macro não influenciado por nossas ações. Canagarajah (2013) acredita que a diversidade cultural pode ser encarada não como um problema, mas como um recurso na comunicação e produção de sentidos. A cultura em que estamos inseridos não necessariamente ditará todas as nossas opiniões e comportamentos, já que somos seres capazes de construir novos sentidos.

Para Kubota (2009), promover uma educação multicultural crítica significa ir além da forma superficial de celebração do multiculturalismo, ou do que a autora denomina “abordagem de heróis e feriados”. Celebrar figuras históricas e feriados culturais sem explorar os contextos ou questões mais complexas envolvidas não basta no enfrentamento da sociedade branca heteronormativa que ocupa posições de poder atualmente. A autora defende uma educação antirracista e opositora a outras formas de injustiça, que seja criada de forma individual e coletiva por educandos e educadores. Para isso, é preciso olhar para as diferenças culturais e seus diferentes tratamentos pela sociedade e constantemente se questionar quem está se beneficiando e quem está sendo oprimido. “Ao interpretar, apropriar-se ou mesmo criticar a noção de diferença cultural, precisamos reconhecer a natureza política de nossa ação, assim como as potenciais consequências” (KUBOTA, 2004, p. 37). As relações culturais e linguísticas são sempre políticas, e ter consciência disso é fundamental para uma educação linguística que seja crítica.

Segundo Pennycook (2014), antes de focarmos na linguagem em si, devemos priorizar o desenvolvimento da voz e da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica refletir sobre como capacitar os alunos a utilizarem a língua inglesa como ferramenta para questionar tradições e convenções que perpetuam relações desiguais de raça, classe e gênero.

Nesse sentido, é fundamental auxiliar os estudantes a compreenderem de maneira situada o contexto cultural em que estão inseridos, incentivando-os a explorar novas perspectivas sobre a própria realidade. Nos depoimentos de P2, P6, P7, P9, P10 destacados nessa subseção, é notável que os participantes reconhecem na educação bilíngue a possibilidade de ampliação das perspectivas culturais de seus alunos. Acreditamos que, essa abertura para novas realidades, se acompanhada de estímulo ao questionamento e à reflexão sobre novos conhecimentos e a própria bagagem cultural dos alunos, cria oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e da expressão de suas vozes.

Assim como Pennycook (2014), Menezes de Souza (2011a, 2011b) acredita que a educação linguística crítica se dá ao formarmos aprendizes autônomos e dotados de agência. O autor ressalta que ser crítico é assumir a responsabilidade pelas próprias leituras. Isso significa que, ao ler o mundo, não basta ser passivo e absorver o conteúdo sem questionamentos. É preciso ir além da ingenuidade e do senso comum. Nossa função como professores não pode ser a de depositários e transmissores de conhecimento (FREIRE, 1983), mas a de ensinar nossos alunos a construírem o próprio conhecimento. Isso significa promover a interpretação de textos de maneira cuidadosa, o questionamento sobre o que é lido, a verificação de fontes, a tomada de posicionamento diante do que é dado, a compreensão do contexto sócio-histórico dos significados, e o respeito e uma atitude ética diante de diferentes perspectivas.

Metodologias como *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*¹⁸ se popularizaram como revolucionárias no ensino na educação bilíngue. No entanto, para promover a educação linguística crítica, é importante entender que não existem modelos prontos:

Ninguém mais sabe a *língua*, mas cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em que nos engajamos em nosso cotidiano. Isso significa que, se vamos ensinar um determinado conjunto de práticas em um contexto, nós não podemos universalizar ou generalizar e dizer que essas práticas servem para todos os outros contextos. (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 295)

Logo, para alcançar o potencial visto na educação bilíngue pelos participantes desta pesquisa, como ampliadora de visões de mundo, não existe fórmula. A língua não é uma entidade separada de seus falantes, universal e homogênea. Por isso, deve-se sempre considerar quem está usando a língua, como ela está sendo usada e a que fins ela serve. Ou

¹⁸ Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem. Essa metodologia é baseada na integração entre conteúdo e língua. A metodologia CLIL defende que a aprendizagem da língua deve se dar de forma “natural” por meio de experiências práticas e da exploração de outros conteúdos que não linguísticos.

seja, cada sala de aula é um mundo em si, em que o professor é responsável por compreender e refletir sobre as necessidades de seus alunos, em conjunto com eles.

Chegamos a algumas conclusões a partir desta análise. Na primeira subseção, percebemos que os participantes tendem a associar a cultura a tradições e datas comemorativas, demonstrando uma compreensão que se limita à celebração de festividades de outros países, muitas vezes de maneira superficial. Essa visão sugere uma concepção de cultura como algo homogêneo e estático, em contraste com dinamicidade da cultura (STREET, 1993). Além disso, os discursos dos participantes revelam influências das ideias do multiculturalismo liberal e neoliberal (KUBOTA, 2020), evidenciando uma abordagem que pode não considerar a complexidade e a fluidez das identidades culturais.

Na segunda subseção, concluímos que alguns dos participantes e as instituições que atuam na educação bilíngue ainda veem o sujeito bilíngue como alguém que domina dois códigos monolíngues, perpetuando uma visão monolinguista e monocultural da língua. O mito do falante nativo e a ênfase no monolingüismo influenciam o currículo escolar, levando a uma abordagem que, apesar do rótulo "educação bilíngue", se assemelha às aulas de línguas tradicionais. O inglês é tratado como uma mercadoria desejada e lucrativa, gerando desconforto em alguns professores que resistem a esses modelos, embora muitas vezes se sintam silenciados.

Na terceira e última subseção, exploramos alternativas aos discursos hegemônicos relacionados à educação bilíngue e à cultura, com base nos potenciais que alguns participantes veem na educação bilíngue para ampliação das perspectivas culturais de seus alunos. Percebemos que os professores reconhecem a importância de trabalhar com a diversidade em sala de aula. Sugerimos que a educação bilíngue deve considerar o contexto e a heterogeneidade cultural e linguística. Além disso, concluímos que, embora a educação bilíngue tenha o potencial de expandir o conhecimento dos alunos e desafiar conceitos preexistentes, é essencial que essa abordagem se fundamente em uma educação linguística crítica, pois a mera exposição a novas línguas e culturas não garante a formação de indivíduos críticos e empáticos. Portanto, é crucial que os educadores adotem uma visão clara sobre língua e cultura, promovendo práticas que preparem os alunos para as complexidades do mundo contemporâneo.

No próximo capítulo, faremos nossas considerações finais sobre o presente estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo surgiu a partir de uma inquietação que emergiu da minha prática como professora de inglês na educação bilíngue. Embora inicialmente compreendesse a importância das questões culturais nesse contexto, minha perspectiva era ainda limitada. A coleta de dados, realizada por meio de entrevistas e questionários com colegas de classe, possibilitou uma compreensão mais aprofundada da realidade da educação bilíngue no Brasil. Esse processo gerou novas questões, que orientaram os objetivos gerais e específicos da pesquisa. É fundamental destacar que este estudo não pretende estabelecer verdades, mas sim oferecer uma contribuição teórica ao campo da educação bilíngue no país, que ainda se encontra em desenvolvimento.

O objetivo principal do estudo foi investigar as concepções de cultura subjacentes aos discursos de professores de inglês na educação bilíngue, e a relação com sua práxis. A partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a investigação pôde ser conduzida e a pergunta principal de pesquisa respondida.

Primeiramente, os discursos dos professores revelam uma associação entre cultura e tradições, destacando uma visão que considera a cultura como homogênea e fixa. Essa perspectiva ignora a natureza dinâmica da cultura e perpetua a ideia de que a língua pertence exclusivamente àqueles que nasceram em um determinado território, legitimando o falante-nativo como a única autoridade linguística. Além disso, essa visão está interligada ao imperialismo linguístico (SAID, 2011), em que a glorificação de costumes do passado pode reforçar ideologias nacionalistas, promovendo divisões entre "nós" e "eles" e alimentando a noção de superioridade do Ocidente em relação ao Oriente.

Em suma, estreita relação entre cultura e tradição pode, portanto, levar a impactos negativos, como o isolamento cultural, preconceito, xenofobia e falta de empatia. Essa concepção simplista sugere que as culturas são unicamente vinculadas a tradições fixas, desconsiderando a multiplicidade das experiências culturais. É fundamental reconhecer que indivíduos estão imersos em diversas tradições, que não podem ser reduzidas a uma única narrativa. Assim, como educadores, é imperativo adotar uma compreensão de cultura que seja heterogênea, dinâmica e flexível, permitindo uma análise crítica dos discursos sobre tradição e seus diferentes propósitos políticos e ideológicos. Esse olhar reflexivo é essencial para promover uma educação que valorize a diversidade cultural e fomente a empatia entre os indivíduos.

Observamos que alguns participantes tendem a associar a cultura principalmente a datas comemorativas de países de língua inglesa, especialmente as celebradas nos Estados Unidos. Essa visão de cultura está conectada ao multiculturalismo liberal (KUBOTA, 2020). Discutimos que, embora as datas comemorativas possam ser uma parte significativa da expressão cultural, elas representam apenas um dos muitos aspectos, assim como as tradições. Concentrar-se excessivamente nesse elemento pode restringir uma compreensão mais abrangente da cultura. Enfatizamos que, ao trabalhar com datas comemorativas em sala de aula, é crucial haver uma formação crítica que leve em conta o aspecto político da língua e da cultura. Em outras falas, percebemos a influência do discurso neoliberal e do multiculturalismo neoliberal (KUBOTA, 2020), pois a cultura era vista como produto adquirido em vivências culturais oriundas de viagens internacionais. Além disso, percebemos um foco dos participantes no que seria a cultura estadunidense, vista como uniforme, e, em geral, a falta de menções de outros países. A partir dessa análise, atingimos o primeiro objetivo específico do estudo: investigar concepções de cultura de professores de inglês da educação bilíngue a partir de seus discursos.

O segundo objetivo específico consistiu em analisar e discutir a compreensão que os professores participantes têm sobre educação bilíngue, com base em seus depoimentos. Observamos uma conexão entre os discursos dos professores e o conceito de bilinguismo aditivo (GARCÍA, 2009), que define o sujeito bilíngue como alguém que domina dois códigos monolíngues distintos. Essa perspectiva monolíngue pode restringir a capacidade dos indivíduos de se envolver plenamente em contextos globais e multilíngues, pois desconsidera a realidade das comunidades multiculturais, onde a comunicação em múltiplas línguas é benéfica para atender suas necessidades. Também identificamos a presença da crença no mito do falante nativo na educação bilíngue, resultando na desconsideração da diversidade linguística e cultural dos alunos e na promoção da ideia de superioridade dos nativos. A partir dessa análise, acreditamos que é necessário aprofundar as discussões sobre o conceito de bilinguismo na educação bilíngue, a fim de evitar a disseminação de perspectivas monoculturais e monolíngues.

Ao examinarmos as falas dos participantes, identificamos que o monolingüismo na educação bilíngue é frequentemente imposto pelo currículo escolar. Acreditamos que o monolingüismo é, na prática, inatingível, uma vez que todos os falantes recorrem a recursos diversos durante a comunicação. Essa realidade é evidenciada nas declarações de alguns professores que, apesar da imposição de utilizar apenas o inglês em sala de aula, empregam estratégias para contornar essas normas e atender de maneira mais eficaz às necessidades de

seus alunos. Além disso, concluímos que, apesar da nova nomenclatura, a educação bilíngue não apresenta diferenças significativas em relação ao ensino tradicional de línguas. Observamos que as instituições de ensino utilizam o termo "educação bilíngue" para comercializar o inglês como uma mercadoria, prática já constante no passado. Além disso, muitos professores expressam discordância em relação à caracterização do programa imposto pela escola com o seu entendimento do que seria educação bilíngue.

O terceiro objetivo específico foi discutir a relação entre cultura, língua e educação linguística a partir dos depoimentos dos professores de inglês da educação bilíngue. Concluímos que os professores acreditam que a educação bilíngue é um motivador para o reconhecimento e respeito da diversidade cultural e linguística. No entanto, ressaltamos que o trabalho com cultura e língua na sala de aula deve ser feito de forma crítica. Isso significa que o professor deve ser o protagonista e ter o poder de tomar suas próprias decisões com base nos contextos nos quais está inserido. Observamos que esse processo é frequentemente dificultado pelas instituições de ensino, que impõem a adoção de determinadas metodologias.

Além disso, é fundamental que o trabalho com cultura na educação não seja realizado de maneira superficial, partindo da crença de que a mera celebração de datas comemorativas de outros países ou a apresentação de curiosidades sobre eles sejam suficientes para ampliar os horizontes culturais dos estudantes e fomentar o respeito à diversidade. Para abordar essa questão de maneira mais eficaz, discutimos algumas alternativas não hegemônicas para a integração de língua e cultura na educação bilíngue, fundamentando-nos na educação linguística crítica.

Primeiramente, é fundamental que, para se tornarem protagonistas e promoverem a autonomia e a expressão da voz de seus alunos, os professores não se restrinjam a metodologias únicas, mas sim desenvolvam conceitos de língua e cultura que se refletem em sua prática pedagógica. O translinguismo emerge como uma abordagem que desafia o pensamento hegemônico, uma vez que se fundamenta em uma filosofia que rejeita a visão monolítica e não se apoia em métodos. É essencial que tanto a língua quanto a cultura sejam compreendidas como práticas dinâmicas, em vez de objetos estáticos. Ao considerar língua e cultura como heterogêneas, fluidas e dependentes do contexto, os falantes são encorajados a utilizar todos os seus recursos linguísticos e culturais para se comunicarem. Essa perspectiva valoriza a diversidade e assegura que indivíduos de diferentes raças e classes sociais possam ter voz, uma vez que evita a concepção de línguas e culturas dentro de um sistema hierárquico.

Ademais, é preciso considerar que relações e expressões culturais e linguísticas são sempre políticas, e essa consciência é fundamental para uma educação linguística crítica. Para promover maior inclusão e igualdade, é necessário entender e questionar as dinâmicas de poder que perpetuam desigualdades. Assim como Kubota (2004; 2020), acreditamos que é essencial que se estimule a reflexão entre aqueles que ocupam posições privilegiadas sobre as vantagens que possuem em relação às comunidades marginalizadas, o que pode ser feito em escolas bilíngues de elite. Além disso, para desafiar as práticas educacionais que marginalizam alunos de contextos socioeconômicos já desfavorecidos, e favorecem aqueles que já contam com alguns privilégios, os professores devem entender o ensino como uma prática política. O incentivo ao questionamento sobre quem se beneficia e quem é prejudicado em relações linguísticas e culturais deve fazer parte do dia a dia da sala de aula. Isso implica incentivar uma análise crítica de textos, estimulando o questionamento do conteúdo lido, a verificação de fontes, a formação de opiniões informadas, a compreensão do contexto sócio-histórico dos significados e a adoção de uma postura ética que valorize diversas perspectivas. Todas essas questões fazem parte do ser crítico, do *ler se lendo*.

Para finalizar, gostaria de relatar a contribuição desse estudo para minha formação crítica como professora e pesquisadora. Ao iniciar a pesquisa, minha perspectiva sobre cultura e educação bilíngue era, como a de muitos, idealizada e um tanto ingênua. Acreditava que, ao trazer referências a culturas diversas em minhas aulas, estaria contribuindo para a formação crítica e para o desenvolvimento da ética e do respeito à diversidade dos meus alunos. No entanto, durante o processo, percebi que essa abordagem era superficial. Agora, em minhas aulas e pesquisas, entendo que o processo de desenvolvimento da consciência social, política e cultural envolve posicionamento e questionamento constantes. Compreendo a importância da reflexão constante sobre de onde partiram minhas crenças, quais discursos estou replicando em minha interpretação do outro, como minhas leituras estão relacionadas a construções políticas, históricas, socioeconômicas e culturais dependente dos contextos que estive e estou inserida, e procuro trazer essa mesma reflexão para meus alunos. Acredito que esse estudo seja uma contribuição para que outros professores e pesquisadores atuantes na educação bilíngue também continuem a desenvolver sua criticidade a partir dos temas aqui abordados.

Referências

AKKARI, A. Bilingual Education: Beyond Linguistic Instrumentalization. **Bilingual Research Journal**. 1998. <https://doi.org/10.1080/15235882.1998.10162718>

ALMEIDA, M. R.; PARANÁ, J. M. F. Seminários sobre interculturalidade - em busca do resgate da cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005a. p. 69-85.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Lisboa edições, 70. 1977.

BIKLEN, S.K.; BOGDAN, R. C. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB N° 02/2020**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 9 jul 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 de maio de 2023.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice : global Englishes and cosmopolitan relations**. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.
<https://doi.org/10.4324/9780203120293>

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidências**, Araxá, v.7, n.7, 2011, p. 251-266.

COSTA, A. C. D. Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas. In: IV Seminário Formação de professores e ensino de língua inglesa, 4., 2018. **Anais...** São Cristóvão: RI/UFS, 2018, p. 81-93.

EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A.; COSTA, P. D. Estirando o tapete vermelho: uma crítica às motivações neoliberais orientadoras da promoção de escolas bilíngues públicas para crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, p. e22066, 2023.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398202322066>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17^a, Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983, 107 pp.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. John Wiley & Sons. 2009.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. Conceptualizing translanguaging theory/practice juntos. In: CUNY-NYSIEB Project (ed.). **Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: lessons from the CUNY-NYSIEB Project**. New York: Routledge, p. 3-24, 2021. <https://doi.org/10.4324/9781003003670-2>

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Londres: Palgrave Macmillan. 2014. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

HORNER, B. et al. Language difference in writing : toward a translingual approach. Louisville: **Faculty Scholarship**, v. 73, n. 3, p. 303-321, jan. 2011. <https://doi.org/10.58680/ce201113403>

IRALA, V.; LEFFA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Em: Leffa, V.; Irala, V. (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos. **Conhecimento local e conhecimento universal**, v. 3, n. 1, p. 272-295, 2004.

KUBOTA, R. Promoting and problematizing multi/plural approaches in language pedagogy. Em: **Educational Linguistics**. Cham: Springer International Publishing, 2020. p. 303–321. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5_14

_____. A critical examination of common beliefs about language teaching: From research insights to professional engagement. Em: FANG, F.; WIDODO, H. P. (Eds.). **Critical Perspectives on Global Englishes in Asia**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019. p. 10–26. <https://doi.org/10.2307/jj.22730606.6>

_____. Teaching world Englishes to native speakers of English in the USA. **World Englishes**, v. 20, n. 1, p. 47–64, 2001. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00195>

_____. The politics of cultural difference in second language education. **Critical inquiry in language studies**, v. 1, n. 1, p. 21–39, 2004. https://doi.org/10.1207/s15427595cils0101_2

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n.3, p. 134-152, 2017. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>

_____. **Language and Culture**. Londres: Oxford University Press, 1998.

LANVERS, U.; HULTGREN, K.; GAYTON, A. M. ‘People can be smarter with two languages’: changing anglophone students’ attitudes to language learning through teaching linguistics. **Language learning journal**, v. 47, n. 1, p. 88–104, 2016. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1196384>

MELLO, H. A. B.. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i1.818>

MEGALE, A. H. Por uma Educação Bilíngue Inter/Multicultural. **Educação bilíngue no Brasil** / organização Antonieta Megale; prefácio Ofelia García. – São Paulo: Fundação Santillana, 2019. <https://doi.org/10.1093/obo/9780195390155-0269>

_____. Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a promoção de justiça social. In: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (Orgs.) **Educação de professores para o contexto multiíngua: perspectivas e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.59-76.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, mar. 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? Em: **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. [s.l.] Pontes, 2011a.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araujo. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. 1ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011b, v. 1, p. 128-140

_____. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel M.; KAWACHI-FURLAN, Cláudia J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 245-258, 2019.

_____. SOUZA, L. M. T. M. de. Cultura, língua e emergência dialógica. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

MONTE MÓR, W. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo, SP: Parábola, 2018

NIETO, S. **Language, culture, and teaching : critical perspectives**. New York: Routledge, 2010.

NIETO, S.; VALDIVIEZO, L. A. Culture in Bilingual and Multilingual Education. In: **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**, p. 92–108, 24 abr. 2015.
<https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch6>

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical re-introduction**. Routledge, 2021. <https://doi.org/10.4324/9781003090571>

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. [s.l.] Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism continued**. Londres: Routledge, 2010.

QUADROS, J. E. **A opção pela educação infantil bilíngue por famílias de Belo Horizonte: perfil social e motivações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 130. 2013.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 37- 48.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. Editora Companhia das Letras, 2011.

SARRI, M. P. **Discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue em contextos de elite.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2021.

SCHREIBER, B. R. “more like you”: Disrupting native speakerism through a multimodal online intercultural exchange. **TESOL quarterly**, v. 53, n. 4, p. 1115–1138, 2019. <https://doi.org/10.1002/tesq.534>

STREET, B. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. [s.l.] British Association for Applied Linguistics, 1993.

TUPAS, Ruanni. Fostering translingual dispositions against Unequal Englishes. **English in Education**, v. 55, n. 3, p. 222-238, 2021. <https://doi.org/10.1080/04250494.2020.1786367>

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

PARTE I

1. Deixe aqui o seu e-mail para receber uma devolutiva ao final dessa pesquisa.
 2. Qual a sua idade?
 3. Qual a sua formação? (graduação, pós-graduação, especialização etc)
 4. Onde você leciona ou já lecionou?
- () Escola Bilíngue Privada
 () Escola Bilíngue Pública
 () Escola Regular com Programa Bilíngue
 () Instituto de Idiomas/Cursos Livres
 () Outro: _____
5. Se você trabalha/trabalhou em escolas bilíngues públicas ou privadas, ou em escola regular com programa bilíngue, qual é a etapa na qual você leciona/lecionou?

() Educação Infantil
 () Ensino Fundamental I
 () Ensino Fundamental II
 () Ensino Médio

 6. Se você trabalha/trabalhou em instituições de idioma ou cursos livres, qual é/era a faixa etária dos seus alunos?

() 0-3 anos
 () 4-7 anos
 () 7-10 anos
 () 11-14 anos
 () 15-18 anos
 () Mais de 18 anos

 7. Há quanto tempo você trabalha com Ensino Bilíngue?

PARTE II

1. Por que você escolheu trabalhar com o Ensino Bilíngue?
2. O que é Ensino Bilíngue para você?
3. Como você prepara suas aulas?
4. Você segue algum livro didático? Qual?
5. O que é cultura para você?
6. Em sua opinião, qual é a relevância da cultura para o Ensino Bilíngue?
7. Ao preparar e ministrar suas aulas, em que medida você considera aspectos culturais?
 Cite exemplos.
8. Ao preparar e ministrar suas aulas, em que medida você considera aspectos do contexto cultural de seus alunos (como por exemplo suas regiões de origem, as línguas que eles falam, sua cultura familiar, entre outros)?

9. Em quais situações você utiliza a língua inglesa e a língua portuguesa para falar com seus alunos na sala de aula? Como você se sente em relação ao uso de cada uma delas?
10. Em quais situações seus alunos utilizam a língua inglesa e a língua portuguesa para falar com você e os colegas na sala de aula? Como você se sente em relação ao uso de cada uma delas?
11. Em sua opinião, qual é a relação entre língua e cultura? Essa relação é importante para o Ensino Bilíngue? Por quê?
12. Relate alguma experiência, pensamento, sugestão ou problemática envolvendo Ensino Bilíngue e cultura.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale um pouco sobre suas experiências com a Educação Bilíngue.
2. Você já trabalhou como professor(a) em outras áreas que não a Educação Bilíngue? Quais? Existem diferenças entre a Educação Bilíngue e outras formas de educação?
3. Existem diferenças entre ensinar conteúdos através da língua portuguesa e através da língua inglesa? Se sim, quais?
4. Em que medida a sala de aula da Educação Bilíngue é um espaço de intercâmbio cultural?
5. Existe diversidade na sala de aula de Educação Bilíngue? Relate suas experiências.
6. Em que medida a sala de aula de Educação Bilíngue é um espaço transformador?