

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**UM OLHAR (AUTO)ETNOGRÁFICO SOBRE OS MODOS DE PENSAMENTO
MONOLÍNGUE E NÃO-MONOLÍNGUE NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA
FEUSP: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

Cláudia Viegas Saraiva

Versão corrigida

SÃO PAULO
2023

CLÁUDIA VIEGAS SARAIVA

UM OLHAR (AUTO)ETNOGRÁFICO SOBRE OS MODOS DE PENSAMENTO
MONOLÍNGUE E NÃO-MONOLÍNGUE NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA
FEUSP: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do Título
de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia.

Orientação: Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Vo Viegas Saraiva, Cláudia
UM OLHAR (AUTO)ETNOGRÁFICO SOBRE OS MODOS DE
PENSAMENTO MONOLÍNGUE E NÃO-MONOLÍNGUE NA ESCOLA DE
APLICAÇÃO DA FEUSP - DESAFIOS E POTENCIALIDADES /
Cláudia Viegas Saraiva; orientador Ana Paula
Martinez Duboc. -- São Paulo, 2023.
216 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Monolinguismo. 2. Translinguismo. 3.
Autoetnografia. 4. Educação linguística. I. Duboc,
Ana Paula Martinez, orient. II. Título.

Nome: Cláudia Viegas Saraiva

Título: **Um olhar (auto)etnográfico sobre os modos de pensamento monolíngue e não-monolíngue na Escola de Aplicação da Feusp: desafios e potencialidades**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: _____/_____/2023.

Banca Examinadora

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À minha mãe Juraci Viegas Saraiva (*in memoriam*) e ao meu pai Antônio Martins Saraiva (*in memoriam*) pela vida e pelos ensinamentos que continuam a me oferecer, mesmo após a partida.

AGRADECIMENTOS

À Ana Paula Duboc, pela orientação generosa e paciente, e pela coerência.

Aos colegas da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em especial ao professor e professoras de Línguas Estrangeiras, Andrea, Augusto, Lindy e Sahsha pela parceria, pelas trocas e pela solidariedade cotidiana.

Aos meus alunos e alunas, por me provocarem a estudar, a pesquisar, a questionar, pelos encontros sempre cheios de aprendizado, tensões e afetos.

Ao meu pai e à minha mãe que sempre me incentivaram a estudar, a trabalhar e a construir a minha autonomia que exerço hoje.

À Anita, minha filha, minha luz, incentivo maior de tudo que faço, pelo olhar generoso e companheiro de sempre.

Às mulheres da minha família, pelos exemplos, pela companhia e pelo amor.

À minha irmã, Greice Kelle Viegas, primeira doutora da família, por estar sempre ao meu lado com seus ensinamentos francos e olhar cuidadoso de irmã mais velha.

Ao meu irmão, Bráulio José Viegas, por compartilhar o amor fraterno e oferecer as necessárias pausas para diversão.

Aos amigos e às amigas da Alameda Teresa que me acompanham na vida cotidiana e me ajudaram a sobreviver à pandemia.

À Sahsha, amiga querida e fundamental, por todo o amor, troca e diálogo.

À Maíra, amiga querida e fundamental, pela aprendizagem na diferença, pelo amor, troca e diálogo.

Aos meus amigos de Mateus Leme, por não me deixarem esquecer quem eu sou.

Aos e às colegas do grupo de pós, por trilharem ao meu lado esta jornada, em especial à Thais e à Janice.

À Universidade de São Paulo, por viabilizar, por meio de suas políticas de permanência estudantil, minha formação na graduação e a consequente chegada até aqui.

À Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por valorizar o trabalho de pesquisa e oferecer condições para a desafiadora tarefa de conciliar a vida acadêmica e profissional.

RESUMO

SARAIVA, C. V. **Um olhar (auto)etnográfico sobre os modos de pensamento monolíngue e não-monolíngue na Escola de Aplicação da Feusp: desafios e potencialidades.** 2023. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa investiga a presença de modos de pensamento monolíngue e não monolíngue circulantes na Escola de Aplicação da FEUSP. Apresentam-se aqui episódios recortados do cotidiano de professora-pesquisadora de francês da escola básica, histórias que foram lançadas à condição de método de pesquisa pela autoetnografia (ELLIS, 2004, HOLMAN, JONES, 2005; JONES, ADAMS E ELLIS, 2013) e pelas ideias de Bruner (1997; 2002) e Galvão (2005). As cenas foram analisadas buscando traços do modo de pensamento monolíngue e não monolíngue em ação na sua prática como professora, ou, ao contrário, foram esses acontecimentos que lhe deram a ver estes modos de pensamento. Apresenta-se, ainda, em uma abordagem etnográfica realizada por meio de entrevistas, a investigação dos modos de pensamento dos alunos de famílias de origem estrangeira da escola. A conclusão é que os modos de pensamento monolíngue e não monolíngue coexistem, em um jogo de forças que reflete questões epistemológicas e ontológicas dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Monolingüismo. Translingüismo. Autoetnografia. Educação linguística.

ABSTRACT

SARAIVA, C. V. **An (auto)ethnographic look at the monolingual and non-monolingual modes of thought at the Feusp “Escola de Aplicação”**: challenges and potentialities. 2023. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This research investigates the presence of monolingual and non-monolingual modes of thought circulating in the “Escola de Aplicação” at FEUSP. It is presented episodes from the researcher's daily life as a French teacher in elementary school, stories that were launched as a research method by autoethnography (ELLIS, 2004, HOLMAN, JONES, 2005; JONES; ADAMS; ELLIS, 2013) and by the ideas of Bruner (1997; 2002) and Galvão (2005). The scenes were analyzed looking for traces of the monolingual and non-monolingual way of thinking in action in her practice as a teacher, or, on the contrary, it was these events that made her perceive these ways of thinking. It is also presented, in an ethnographic approach carried out through interviews, the investigation of the ways of thinking of students from families of foreign origin at the school. The conclusion is that the monolingual and non-monolingual modes of thought coexist, in a game of forces that reflects epistemological and ontological questions of the research subjects.

Keywords: Monolingualism. Translanguaging. Autoethnography. Language education.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	10
INTRODUÇÃO	15
1 “A EA É ESCOLA DE LUTA”: CONTEXTO EM FOCO	39
2 MOI, UNE PROF DE FRANÇAIS? PROFESSORA EM FOCO	45
2.1 “Quando você for à França vai aprender o “vrai français”	45
2.2 “Esquece o francês”	48
2.3 “A única coisa em português na prova é o seu nome”	50
2.4 “Por que vocês falam diferente?”	57
2.5 “Nóis vai, a gente vamos”	60
2.6 “Se a gente fala inglês e francês, eles têm que falar português!”	63
2.7 “Mas você não sabe dar aula”	64
3 “NINGUÉM SABE TUDO DE UMA LÍNGUA, É IMPOSSÍVEL SABER TUDO DE UMA LÍNGUA” ESTUDANTES EM FOCO	70
3.1 “É então, eu me incomodo socialmente, você vai ser visto como a gringa, a russa, a grega, ninguém sabe a nacionalidade direito”: identidade e territorialidade.....	70
3.2 “É uma cultura. São duas diferentes, mas são minhas”: identidade e cultura	76
3.3 “Tem uma parte que eu acho incrível só que ao mesmo tempo é difícil ser diferente, em qualquer situação na verdade”: língua e heterogeneidade	82
3.4 “Minha mãe me colocou no Kumon, para eu aprender mais o português, para saber distinguir mais a língua”: língua e normatividade.....	88
3.5 “Porque é bom saber mais línguas, isto te dá vantagens em tudo, porque você tem mais possibilidades de arranjar trabalho”: língua e neoliberalismo	92
3.6 “Quando eles falam que a África é um lugar que não tem quase nada, isso toca na gente que sente que está sendo desprezado pelos outros”: relação e diferença	98
4 O QUE A PESQUISA DÁ A VER? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
ANEXO 1 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	120

PRÓLOGO

A que caminhos e ações nos levam a pesquisa? O que a pesquisa dá a fazer?

Espreitar. Interrogar-se. Suspeitar (RIBEIRO, 2014). Desconfiar. Olhar com vagar, divagar, encarar e/ou abandonar, com algum sofrimento, as confortáveis categorias da modernidade. “Se perguntar pela teoria, ria” (TADEU, 2007, p. 309). Resignificar. Desvelar. Desmontar os dualismos fáceis. São tantos:

Ensino *versus* aprendizagem;
 Usuário *versus* aprendiz;
 Língua *versus* linguagem;
 Monolinguismo *versus* plurilinguismo;
 Estado nação *versus* comunidade;
 Estrangeira *versus* materna;
 Sistema *versus* comunicação;
 Trans *versus* monos;
 Movimento *versus* objeto;
 Professor *versus* aluno;
 Informação *versus* comunicação;
 Nativo *versus* não nativo;
 Escrita *versus* fala;
 Objetividade *versus* subjetividade;
 Prática individual *versus* prática social;
 Aquisição *versus* construção;
 Domínio *versus* repertório;
 Competência *versus* performance;
 Normatividade *versus* negociação;
 Racionalidade *versus* multisensorialidade;
 Verbal *versus* multimodal;
 Cognição *versus* contexto.

Expulsar os pressupostos. Guerrear contra mim mesma. Demolir as minhas ontologias. Demolir todas as ontologias. Incomodar. Decompor, desmontar. Não esquecer de remontar (PARAÍSO, 2012). Perseguir os sentidos. Ir às últimas conseqüências (não chegar às últimas, porque elas não o são, não há últimas e primeiras, o que há é o meio, *intermezzo*). Localizar e habitar as forças. O que os autores e autoras que li até aqui me deram a ver. De mim. Da minha pesquisa. Ou. Como encarar meu modo de pensamento? O que pode o modo de pensamento?

Como encarar meu modo de pesquisa? O que pode o modo de pesquisa?

Listar as primeiras perguntas de pesquisa carregadas da ingenuidade do ingresso no doutorado. Atravessar as perguntas. Dobrá-las.

- Como as escolas hoje podem acolher e desenvolver melhor o capital de experiências linguísticas e culturais das crianças que as frequentam?
- Que tipos de atividades favorecem o desenvolvimento da competência plurilíngue nas séries iniciais do ensino fundamental da Escola de Aplicação?
- Que tipos de atividades são mais apropriadas para a idade e o estágio de desenvolvimento escolar em que as crianças se encontram?
- Quais são as línguas estrangeiras presentes na comunidade escolar? Qual é a representação social delas?
- Como se estabelecem as relações entre língua (materna e estrangeira) e cultura (de si e do outro) nas aulas de línguas estrangeiras na escola?

As palavras “*atividade*”, “*estágio*”, “*idade*”, “*comunidade*” se revelam ancoradas na seriação e estrutura, na busca da regularidade.

As palavras “*Como*”, “*que tipos*”, “*quais*” indicam o modo, clamam por soluções, pelo fundamento.

As expressões “*desenvolver melhor*”, “*desenvolvimento da competência*” e “*mais apropriadas*” remetem a uma categorização valorativa. Afinal, quem decide o que é o bom?

As perguntas revelam a sede de verdade. De esgotar o assunto. De dar a resposta certa. Não consideram as movências. As perguntas são estáticas. As perguntas apenas suspeitam as forças (relações, experiência, representação). As perguntas não perguntam. As perguntas antecipam verdades. As perguntas... *Je m'accuse*. Evitar o denunciamento, também contra si mesmo.

Fio da lâmina.

Sede de conceito. Querer aplicar o método. Localizar rizomas, identificar hecceidade, reterritorializar o discurso. Caminho sem volta. Os planos de superfície se escondem e se mostram. Cegueira. Gagueira. E se não sobrar nada? E se nada se der a ver? Desconforto.

Desconfio.

Abandonar as terminologias duais e empregar os conceitos deleuzianos. Seria tão organizativo indicar os agenciamentos da língua, a máquina de guerra da linguagem. Definir o plurilinguismo como uma reterritorialização da linguagem. Apontar o devir-língua. Escalar os rizomas: língua é rizoma, aprendizagem é rizoma, escola tem rizoma e tantos. Se perder na multiplicidade de planos. Aprendizagem por contágio, língua de contágio, ensinar/aprender o anômalo e a movência. A hecceidade e a imanência do

processo educativo. Os afetos, ah, os afetos, deixar-se afetar. Tantas inúmeras formas de fazer a série, organizar a estrutura, operar por analogias. Tão acostumada, treinada, máquina de textos acadêmicos quase- sempre-A. E assim, desfilam na minha frente, sumarizados e catalogados, os conceitos, eles me prometem revelar o real e a verdade; prometem representar o que eu vejo, dizer o que eu queria dizer. Da necessidade de conceitos que representem o real, que busquem e revelem a verdade.

Recuso.

Resisto.

Medina-Saroté já havia avisado: “Deve ser algo terrível poder ver” (WELLS, 2014)

Paro.

Respiro.

Suspiro. *Coeur qui soupire n'a pas ce qu'il désire.*

Cantarolo: “eu choro tanto, me escondo e não digo. Viro um farrapo, tento suicídio, com caco de telha, com caco de vidro” (MACALÉ, 1972).

Renuncio.

Paraliso.

Não ressignifico. Ainda não. Não remonto. Ainda não.

Por um instante, estado de suspensão.

(...)

Em qual modo de pensamento se situam as visões monolíngues? Em um modo de pensamento que defende que língua é sistema. Fechado. Na separação entre língua e fala, de Saussure. Na “máquina abstrata de Chomsky que permanece ligada a um modelo arborescente, e à ordem linear dos elementos linguísticos nas frases e sua combinatória” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, s/p). A língua como o retrato do estado-nação. Toda nação tem uma língua. Toda língua tem uma nação. Todo indivíduo tem uma língua. O mundo todo deveria ter uma única língua. Uma língua é a soma de seus recursos linguísticos, acordados em uma gramática pré-existente. Tem língua padrão e tem desvio linguístico. Regras de correção. Tem o “bom” português. E tem o “mau”. A língua serve ao homem, ao trabalho e ao mercado. É preciso uma competência formal para o domínio das línguas. Competência. Domínio. Língua-alvo como produto homogêneo racional. Cognição. Modelos lineares e positivistas.

Mas o modelo científico através do qual a língua se torna objeto de estudo não é senão um modelo político através do qual a língua é por sua vez homogeneizada, centralizada, padronizada, língua de poder, maior ou dominante. É inútil o linguista recorrer à ciência, à ciência pura — mas essa não seria a primeira vez que a ordem da ciência viria garantir as exigências de outra ordem. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, s/p)

A ordem aqui é a do poder. A ordem dos documentos oficiais recentemente publicados no nosso país.

Lamento.

Reivindico a multiplicidade. Em qual modo de pensamento se situam as visões trans/pluri/lingues?

No nosso. Faça nos dentes. Olhar para o nosso próprio modo de pensamento, com rigor.

Nosso modo de pensamento considera as linguagens mistas, mixadas, misturadas, a gramática emergente, a performance cotidiana, a prática social, a pragmática, as estratégias de negociação da comunicação, a consciência linguística e o intercâmbio entre comunidades que, no nosso caso, são heterogêneas. Consideramos o repertório linguístico como um todo, recusamo-nos a separar as línguas. A “Ecologia dos saberes” (SOUSA SANTOS, 2007) indica as formas multimodais e as experiências multissensoriais, o contexto, os modelos abertos e os sistemas complexos e dinâmicos. Tudo isso é língua, e não apenas. Reivindicamos os aspectos culturais e não apenas os linguísticos. Nosso modo de pensamento considera a multiplicidade daquilo que se propõe a pesquisar.

Quais são os riscos desse modo de pensamento? Talvez a possibilidade de tentar compilar essa multiplicidade em um pensamento único, que pretende dar conta da variedade. Em outras palavras, trata-se de considerar o diverso e a multiplicidade, mas tentar encaixá-los em um conceito único ou, ao contrário, criar uma profusão de conceitos, que não apresentam rupturas paradigmáticas, apenas novos termos; “old wine in new bottles” (PENNYCOOK, 2016, p. 208).

Outra possibilidade é ancorar-se nas dicotomias e, assim, recusar as outras formas de pensamento sem observar o que elas dão a ver. Embriagar-se da riqueza da diversidade e da heterogeneidade cultural e linguística e deixar de notar as forças que atuam na língua e na cultura, no mercado, no trabalho e na representação das línguas. As forças que operam na negociação cotidiana da comunicação. Considerar o acesso à tecnologia como universalizado. Ceder à sede de saber e propor uma verdade única. É preciso atentar também ao jogo de força no neoliberalismo com sua imensa capacidade de assimilar os

mais diversos modos de pensamento, colocando-os para operar em seu favor. Como nos adverte Canagarajah (2011), o movimento pós-moderno acomoda as diferenças em seus próprios termos assimilando suas demandas, não com um propósito de superá-las, mas visando à manutenção do *status quo*; é o que Sousa Santos (2018) chama de exclusão não abissal, mecanismo que pretensamente inclui as minorias na sociabilidade da metrópole, mantendo-as, porém, silenciadas, veladas. Esse fenômeno reforça a necessidade da crítica constante, o fato de um modo de pensamento poder ser assimilado não invalida sua existência, mas obriga o estado atento de crítica e reflexão.

Ressignificar.

Remontar.

INTRODUÇÃO

“Via tal quantidade de coisas que era como se não visse mais nada. Teve que se acostumar pouco a pouco, aprender desde o começo o que era inútil olhar e o que era necessário.” (CALVINO, 2013, p. 89)

As línguas ocupam um importante papel nas estruturas de conhecimento, de poder e de colonialidade na sociedade. Papel que seguem desempenhando na contemporaneidade, marcada pelo fenômeno da globalização, a qual é uma força dominante e orientadora que afeta a organização político-econômica mundial. Tal processo é definido por Blommaert (2010, p. 13) como

[...] a intensificação dos fluxos de capital, bens, indivíduos, imagens e discursos mundo afora, impulsionados pelas inovações tecnológicas principalmente no campo da mídia, da informação e da tecnologia de comunicação, resultando em novos padrões de atividade global, de organização comunitária e de cultura.

O autor nos ajuda a entender que a globalização não se restringe às questões econômicas, mas também afeta a forma de organização da vida humana em vários aspectos. A globalização molda novas interconexões e cria formas inéditas de se movimentar entre nações, economias e povos, acarretando intensas mudanças na vida social nas suas dimensões econômica, política, cultural, ecológica e individual. (KUMARAVADIVELU, 2008). Também as linguagens, como importante constituintes da vida humana, são transformadas, assim como as modalidades e as formas da comunicação, de interação, de construção e de difusão do conhecimento. Ao mesmo tempo, tais mudanças transformam dialeticamente a própria globalização (MONTE MOR, 2017). Dessa maneira, a globalização se caracteriza como um processo importante, profundo e complexo de reconfiguração de muitos aspectos da vida humana, como nos mostra Boaventura Sousa Santos (2010, p. 151):

[...] simultaneamente o referente da mobilidade e da desigualdade no mundo, da diversidade e das hierarquias na diversidade, da afirmação e da negação da própria diversidade, da imposição, da indiferenciação e da resistência diferenciadora, em suma, a globalização dá por vezes a ideia de ser tudo que afirma e o seu contrário, é globalização e antiglobalização. [...] ou seja, as relações de poder, de resistência de dominação e de alternativas de hegemonia e de contra hegemonia são constitutivas da globalização.

Nesse sentido, a globalização influencia e é influenciada pela organização da vida humana em sociedade e produz suas contradições e resistências, bem como acarretou importantes mudanças na mobilidade humana. Goodwin (2010) nos ajuda a entender a complexidade da mobilidade, apontando três aspectos que a caracterizam, a saber: do ponto de vista dos destinos, ela é multidirecional, o que significa que as pessoas cruzam o globo em todas as direções; do ponto de vista da permanência, ela pode ser transitória ou permanente, dependendo das condições oferecidas; do ponto de vista do perfil das pessoas em mobilidade, ela atinge todas as raças, idades, classes econômicas e tornou-se um evento cada vez mais comum para um número cada vez maior de pessoas.

Adicionalmente, um outro aspecto é a variedade dos níveis de emprego. Se antes eram apenas os empregos de alto escalão, hoje são de vários tipos. As guerras, os desastres e as condições sociais exercem forte influência na mobilidade, que também é consequência da globalização, visto que as nações sentem os impactos de eventos mundiais, onde quer que eles ocorram. Essa caracterização do contexto global atual é parcial e complexa (GOODWIN, 2010) levando-nos a pensar a superdiversidade:

tornou-se uma lente que permite enxergarmos para além daqueles limites tradicionais da linguagem – não apenas da linguagem, mas também de identidades, grupos, enfim, todos esses pressupostos que tínhamos, de que a linguagem era o ponto de partida para qualquer sociolinguista. (DUBOC e FORTES (2019, p.11)

A superdiversidade propõe um entendimento sobre língua, linguagem e aprendizagem que não estão mais restritos aos ambientes de aprendizagem de uma língua (DUBOC; FORTES, 2019). Outro aspecto desse fenômeno é a nova demografia online, que influencia as novas formas de organização das vidas sociais (BLOMMAERT *in* DUBOC; FORTES, 2019).

Do ponto de vista da educação linguística, o que se observa como aspecto da superdiversidade é uma possibilidade, cada vez maior, do encontro de várias origens e nacionalidades nas salas de aulas, sobretudo nos grandes centros, mas não apenas. A realidade, seja ela online ou offline, permite aos estudantes ampliar seus territórios de aprendizagem e usos da comunicação (BLOMMAERT *in* DUBOC; FORTES, 2019).

No entanto, se, por um lado, e na contramão da superdiversidade, observo no contexto brasileiro a tentativa de homogeneização no ensino de línguas estrangeiras que tem elegido o inglês como única língua a ser aprendida, por outro lado, percebo também movimentos de valorização e reconhecimento das línguas indígenas no Brasil, da Língua

Brasileira de Sinais (Libras) e ainda a disputa desse espaço de dominação, agora ocupado pelo inglês, pelas línguas coloniais, como o francês e o espanhol e até mesmo o português.

Na sala de aula, noto uma tentativa de homogeneização do público a partir de pressupostos que ignoram as diferenças econômicas e sociais, incentivam a falsa ideia do nativo digital e do acesso de todos a tudo e as bolhas sociais. O exame e a reflexão sobre crenças relativas à língua podem se configurar como uma forma de refletir criticamente sobre o todo do qual ela faz parte, uma vez que as línguas não são neutras e as formas como fomos levados a pensar sobre elas também não são (FABRÍCIO, 2016). É com isso em mente que proponho a investigação dos modos de pensamento monolíngues e não-monolíngues apresentada a seguir.

Uma das rupturas epistemológicas mais intensas que enfrentei durante o percurso do doutorado foi a própria noção de língua, ou melhor, a reflexão sobre se, de fato, existe o que chamamos de “língua”. A partir do questionamento de Reagan (2004) sobre a existência do inglês, Makoni e Pennycook (2015) demonstram como as línguas foram inventadas e reinventadas para atender ao projeto cristão de colonização. Não apenas a ideia de língua foi inventada como também a metalinguagem linguística. Assim, criou-se uma ideologia em que as línguas são vistas como "categorias separáveis e inumeráveis", ou seja, cada uma é vista como um sistema autônomo, fixo e vinculado a uma nação. No entanto, o que os estudos linguísticos têm demonstrado há algum tempo é que as línguas estão em constante transformação e mudança, em um movimento que dificulta estabelecer onde começa e onde termina uma língua. Assim, aspectos como a classe social, o gênero, o lugar e os contextos, bem como as finalidades dos usos das línguas operam na sua variação e constante mudança e adaptação.

Ainda segundo Makoni e Pennycook (2015), as consequências da invenção das línguas e da metalinguagem linguística têm um considerável impacto no modo como as línguas devem ser compreendidas, na construção das políticas e na educação linguística, do ponto de vista social. No âmbito individual, a invenção das línguas influencia a forma como as pessoas foram levadas a se identificarem com certos rótulos linguísticos, tais como: monolíngues, bilíngues, fluentes, nativos, entre tantos outros.

A definição do que seja língua é, portanto, alvo de disputas e mudanças ao longo dos tempos, desde o nascimento da Linguística com Saussure, que a defendia como sistema fechado e autossuficiente. Ela é, em muitos casos, vista como um fenômeno, um

produto “natural”; logo, estaria isenta de questões éticas e políticas, uma vez que é assim que são vistos os fenômenos naturais (RAJAGOPALAN, 2003).

A invenção das línguas significa definir um olhar para elas como objeto linguístico. No entanto, as línguas nomeadas (JØRGENSEN et al., 2011; MAKONI; PENNYCOOK, 2015) são aparatos ideológicos ligados à criação dos Estados Nacionais. Não se trata de negar a existência das línguas nomeadas, mas de entender que, muito mais que critérios propriamente linguísticos, tais línguas têm fundamentos políticos e culturais relacionados à ideia de que uma Nação deve ter a sua língua e vice-versa.

Desse modo, criou-se também a noção de monolinguismo; aqui, novamente, uma invenção com motivação político-ideológica. Do ponto de vista linguístico, o monolinguismo não existe, ou seja, as línguas apresentam mudanças ao longo do tempo, do local e dos grupos sociais, para citar algumas das influências. Mesmo dentro de uma língua nomeada, há formas e usos linguísticos que extrapolam as barreiras dessa língua. Enquanto falantes, estamos sempre em contato com outras formas da mesma língua. Além disso, sempre estivemos em contato, em maior ou menor grau, com outras línguas nomeadas.

Nas palavras de Pennycook (2010, p. 1), “se as línguas são mitos, o monolinguismo também o é”. O autor também argumenta que as línguas não existem como entidades únicas ou coleções. Monteagudo (2012), por sua vez, apresenta os paradigmas do monolinguismo que, tanto do ponto de vista individual quanto social, é tratado como a norma, a regra. O pressuposto de base destas afirmações é que “todo indivíduo e toda comunidade *nascem* monolíngues e só alguns/algumas *se fazem* bilíngues” (MONTEAGUDO, 2012, p. 44 – grifo no original).

A partir destas afirmações, o autor se dispôs a discutir como o monolinguismo foi instaurado e construído como a situação “normal”. Ele propõe que, ao contrário das afirmações anteriores, o bilinguismo e o plurilinguismo não são fenômenos extraordinários. Ele menciona exemplos históricos de contextos plurilíngues, como a Roma Antiga, o clero da Europa ocidental e a convivência de várias línguas na Península Ibérica. Ademais, Monteagudo (2012) identifica dois tipos de bilinguismo: o de elite e o social.

O bilinguismo de elite é aquele que resulta do aprendizado formal de uma língua e que estava ao alcance apenas de grupos privilegiados, como a aristocracia romana, o clero medieval ou os letrados da Idade Moderna. O bilinguismo social resulta do contato espontâneo dos falantes de várias línguas, comumente fruto da coexistência de duas

línguas em um mesmo território ou duas comunidades linguísticas, fazendo parte da mesma unidade política. Já uma sociedade, comunidade ou país monolíngue é aquele em que apenas uma língua é usada e conhecida pela generalidade de seus membros. No entanto, o pesquisador entende que o monolingüismo social,

[...] longe de ser um fenômeno espontâneo, pode ser (e frequentemente é) o resultado de uma série de operações glotopolíticas, mais ou menos deliberadas, de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que, aliás, é mantido artificialmente pelos Estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a ‘oficialmente’ reconhecida. (MONTEAGUDO, 2012, p. 45).

O mito do monolingüismo está relacionado à invenção do Estado-nação e da nação-Estado. O primeiro modelo de Estado europeu segue o napoleônico e resulta de mudanças relacionadas ao poder político e suas formas de legitimação. Foram as mudanças revolucionárias que difundiram, ao longo dos séculos XVIII e XIX, as noções de soberania nacional, governo do povo e igualdade dos cidadãos, que precederam a ideia de consciência nacional. Assim, fundou-se a ideia de nação nos princípios de soberania popular e igualdade dos cidadãos, sendo que, para constituir uma nação, seria preciso ter uma língua e uma cultura comuns.

Passa-se, portanto, da noção de “Estado francês” baseada na dinastia, caracterizada por sua multiplicidade étnico-lingüística, para a noção de “nação francesa”, na qual haveria uma única língua nacional: o francês. Surge daí o modelo napoleônico: “um Estado, uma nação, uma língua” (MONTEAGUDO, 2012, p. 47). Discursivamente, o que se afirmava era que os franceses já eram uma nação e possuíam uma língua e uma cultura comuns, o que não correspondia à realidade de um território múltiplo tanto nos aspectos étnicos quanto linguísticos.

Nascia assim a ideologia da monoglossia, e o modelo do Estado-nação monolíngue, ao tempo que se iniciava a construção discursiva da nova noção de ‘língua nacional’. A diversidade linguística se tornava uma realidade anômala e disfuncional, tanto na ideologia quanto na prática. (MONTEAGUDO, 2012, p. 49).

O estabelecimento histórico dos Estados nacionais, a partir do século XVIII, impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território linguístico, fazendo emergir a noção de identidade nacional (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 412).

A noção de invenção da língua também ocorreu no Brasil, onde houve um processo de criação da Língua Portuguesa. O processo de nomeação da Língua Portuguesa começa antes mesmo do período colonial e da invenção do Estado Nacional Português (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018). No Brasil, a invenção de tal língua passa, em primeiro lugar, por ignorar as línguas indígenas, uma vez que os povos originários sequer eram considerados humanos, e culmina na proibição do Nheengatu, a “língua geral que pudesse ser utilizada entre os jesuítas e os indígenas, [...] cuja gramática e escrita foi sistematizada pelo padre José de Anchieta em 1595” (SANTO; SANTOS, 2018, p. 4). A proibição da língua geral e a expulsão dos jesuítas do Brasil pela coroa portuguesa culminaram com a oficialização da Língua Portuguesa, em 1758, pelo Marquês de Pombal. De lá para cá, a língua oficial do Brasil continuou sendo a mesma, e a política do Estado continuou em um processo de glotocídio através da imposição de tal língua (OLIVEIRA, 2000).

O Estado Novo, liderado por Getúlio Vargas, “marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como ‘nacionalização do ensino’ e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.” (OLIVEIRA, 2004, p. 6). Na época, as línguas estrangeiras empregadas por migrantes foram proibidas não apenas nos espaços públicos como também nos privados. Em outras palavras, o caráter monolíngue do Brasil não é natural e foi mantido às custas de medidas políticas violentas de apagamento das línguas outras, como as indígenas. A mesma desvalorização se observa na Língua Brasileira de Sinais, que, embora seja reconhecida como uma língua brasileira, não tem o status de língua oficial.

O MODO DE PENSAMENTO MONOLÍNGUE

A criação do monolinguismo implica um modo de pensamento monolíngue que não se refere apenas a questões de prática de linguagem, principalmente se entendemos, a partir de Canagarajah (2013), que o monolinguismo é um artifício acadêmico e ideológico, visto que as línguas estão sempre em contato e a comunicação envolve a negociação de vários códigos. Entretanto, o monolinguismo não existe como prática linguageira; o que argumento aqui é que ele opera como modo de pensamento, podendo ocorrer até mesmo em contextos plurais com indivíduos multilíngues. Canagarajah (2011) nega a existência ontológica do monolinguismo, defendendo a ideia de que somos

todos multilíngues, pois adotamos práticas multilíngues do ponto de vista de códigos, registros e discursos (CANAGARAJAH, 2011).

A partir da constatação das limitações do conceito do monolinguismo, vários autores se propuseram a romper com os pressupostos do termo e apresentaram outras nomenclaturas que procuram abarcar as ausências e imprecisões do monolinguismo. Assim, autores como Canagarajah (2011), Pennycook (2016), Garcia (2009, 2014) e outros reivindicam uma mudança paradigmática, representada por uma visão dos fenômenos da linguagem que não se ancora no monolinguismo. Surgem, então, termos como translanguagem, práticas translíngues, plurilinguismo, polilinguismo e metrolinguismo.

Pennycook (2016) alerta, contudo, que nem todos os termos apresentam essa aclamada mudança paradigmática. O autor indica que o surgimento desses novos termos parece ser uma reação às orientações pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-colonialistas. Segundo Pennycook (2016), essas novas terminologias emergem em contextos plurais caracterizados pela mobilidade e diversidade de mistura de linguagens e se apresentam como portadoras de mudanças paradigmáticas.

Passo, agora, a uma breve explicação desses termos. Ao começar pelo bilinguismo, indico que a formação da palavra já revela o princípio binário, duas línguas. Na maioria das vezes, tal termo nada mais é que a soma de dois monolinguismos, já que, assim como o monolinguismo, este se baseia em uma premissa de que as línguas podem ser contadas, ou seja, são sistemas delimitados (JØRGENSEN et al., 2011).

Segundo Wei (2000), não existe uma definição puramente linguística de linguagem; contudo, trata-se de uma noção social, só podendo ser definida em relação aos falantes e ao contexto de uso da língua. Nesse sentido, a autora defende que o bilinguismo se refere ao indivíduo e tem a função de romper barreiras, uma vez que as fronteiras da língua são fronteiras entre grupos de pessoas. Apesar desse aspecto positivo apontado por Wei (2000), o bilinguismo já foi considerado um problema; muitos acreditavam que ele fosse responsável pelo fracasso das crianças bilíngues na escola (WEI, 2000).

Era preciso esquecer as línguas que se conhece para aprender uma nova. Desta forma, por muito tempo consideramos e muitos ainda consideram que o bilinguismo precoce em uma criança poderia prejudicar a aquisição de uma língua majoritária e que era preferível que as crianças alofones esquecessem ou parassem de praticar a língua familiar para aprender o francês. (EVENOU, 2015, p. 6).

Ampliando a definição literal de bilinguismo, Mackey (2000) define o termo como a alternância de usos de duas ou mais línguas pelos mesmos indivíduos. Apesar do novo termo, mantém-se o pensamento monolíngue, apenas tendo sido acrescentado a ele a possibilidade do indivíduo falar mais de uma língua; do ponto de vista do conceito de língua, nada se altera.

Embora o bilinguismo já tivesse sido usado para caracterizar a presença de mais de duas línguas, o termo multilinguismo é usado para especificar essa ocorrência e diferenciar-se do anterior, entendido como a ocorrência de apenas duas línguas. Segundo Verdelhan-Bourgade (2007), até 1976, a concepção do termo multilinguismo em nada diferia da concepção de plurilinguismo, sendo definido como a presença de várias línguas em um mesmo território. Logo, o multilinguismo é usado, muitas vezes, apenas para nomear a ocorrência de situações languageiras heterogêneas. Curiosamente, é um termo presente em quase todos os artigos que tratam do assunto. No entanto, parece-me estar conceitualmente esvaziado, sendo usado apenas como descritor e ainda no mesmo registro monolíngue de conceber a língua.

O plurilinguismo é definido por Coste (2009) como uma competência comunicativa e linguística que possuem os indivíduos que dominam, em graus diversos, a experiência de várias culturas, sendo capazes de gerir o conjunto desse capital linguístico e cultural. A opção maior feita pelo autor é a de que não há superposição ou justaposição de competências distintas, mas a existência de uma competência complexa, composta e heterogênea, que inclui competências singulares, parciais em alguns casos, mas que formam um repertório disponível para o ator social envolvido.

Cuq (2003), por sua vez, define o plurilinguismo como a capacidade de um indivíduo em empregar bem muitas variantes linguísticas. O termo tem sido bastante utilizado nos documentos oficiais do Conselho da Europa como parte de uma política linguística e cultural que perpetua as ideologias coloniais e a hierarquia de línguas e variedades (LÉGLISE; MIGGE, 2007). Contudo, o conceito avança em relação aos anteriores ao considerar a existência de uma competência linguística e cultural única e não compartimentada entre línguas. Nesse sentido, ele se distancia, ainda que parcialmente, do modo de pensamento monolíngue, uma vez que permanece considerando as línguas como entidades separadas e, na maioria das vezes, hierarquizadas.

Os autores (JØRGENSEN, 2008a, 2008b; MØLLER, 2008) que cunharam o termo *polylingualism* defendem a não separação da capacidade humana de linguagem em línguas. Eles defendem ainda que a linguagem não pode ser compreendida apenas por critérios linguísticos propondo, assim, o estudo da linguagem como fenômeno social e fundamentado no uso da vida real. No *polylingualism*, os usuários da linguagem empregam todas as características linguísticas de que dispõem para alcançar seus objetivos comunicativos da melhor maneira possível. Nesse sentido, Blommaert e Rampton (2011) afirma que, independentemente de quão bem os usuários conheçam as línguas envolvidas em uso, eles podem e sabem usar o fato de que alguns oradores percebem que estes recursos não são distribuídos da mesma maneira entre eles.

Outro conceito a ser mencionado é o metrolinguismo, proposto a partir do conceito de metroetnicidade. Como o prefixo metro- indica, ele trata das relações entre a linguagem e a cidade, ou seja, como a linguagem cotidiana se relaciona com o espaço urbano e como as características da cidade afetam a linguagem. Metrolinguismo se refere às condições linguísticas criativas em todo o espaço e nas fronteiras da cultura, da história e da política. Trata-se, assim, de uma forma de ultrapassar os termos atuais, como o multilinguismo e o multiculturalismo (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010; 2014). Tanto a concepção de metrolinguismo quanto a de polilinguismo diferem do modo de pensamento monolíngue, pois ambas não consideram a separação da linguagem em línguas nomeadas e validam o aspecto de uso social, este último reivindicando uma ancoragem mais concreta no real: o espaço urbano.

Garcia e Wei (2014) fazem uma breve genealogia do termo translingualismo, termo resultante da tradução da palavra gaulesa *trawsiethu*, empregado por Cen Williams, em 1994. No contexto original, a palavra foi usada para se referir às práticas pedagógicas em que estudantes eram motivados a alternar os idiomas para atingir objetivos comunicativos de produção e recepção (GARCIA; WEI, 2014).

Becker (1998) traduziu o termo do gaulês para o inglês como “*translanguaging*” e o definiu enquanto um processo de construção de sentido, que forma experiências, e adquire compreensão e conhecimento através do uso de duas línguas (BECKER, 1998). Ao fazer o registro genealógico, Garcia e Wei (2014) não pretendem atribuir ao conceito um caráter de ineditismo, ao contrário, reconhecem que o processo de translingualismo não é novo, tendo ocorrido em diferentes e variados contextos ao longo da história.

Outro antecedente do translingualismo é o termo transculturação (*transculturación*), do antropólogo cubano Fernando Ortiz (1978). O conceito introduz

um questionamento epistemológico no que se refere aos campos disciplinares, porque, nos dizeres de Walter D. Mignolo (2000), altera o *locus* da enunciação, invertendo as posições de dominação políticas e linguísticas. Tal conceito envolve o que Mignolo (2000) nomeou de “*border thinking*”, uma valorização do conhecimento produzido nas “bordas” do sistema colonial moderno. Essas características acentuam e localizam o caráter ideológico de que se constrói o translinguismo. Em outras palavras, trata-se de questionar estruturas de subalternidades e dominações que, muitas vezes, se configuram como pano de fundo das teorias linguísticas ao longo da história.

Assim como o termo transculturação, o conceito de transglossia compõe o quadro teórico do translinguismo. Transglossia refere-se a práticas fluidas de linguagem que questionam a hierarquia entre línguas e mudam o *locus* de enunciação, superando a separação entre as línguas e os grupos sociais. Tal como a transculturação, a transglossia subverte a colonialidade do poder e do conhecimento (MIGNOLO, 2000).

Parte componente da palavra translinguismo, o termo *linguaging* foi criado como alternativa à palavra *language*. Entretanto, refere-se não a um código ou um sistema de regras ou estruturas, mas às interações e práticas culturais; um novo jeito de ser e estar no mundo (BECKER, 1995). Os primeiros a falar de *linguaging* foram os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, em 1973, com seu conceito de *autopoiesis* que propõe uma indissociabilidade entre o mundo biológico e o social. *Linguaging* é a soma contínua de conhecimento e linguagem. Segundo Becker (1995), *linguaging* molda e é moldada pelo contexto. Garcia e Wei (2014) apontam que *linguaging* é um termo mais focado nas práticas de linguagem empregadas pelos usuários e não apenas na língua como entidade abstrata. Além disso, o termo *linguaging* busca evidenciar a agência dos falantes no processo de construção de sentido.

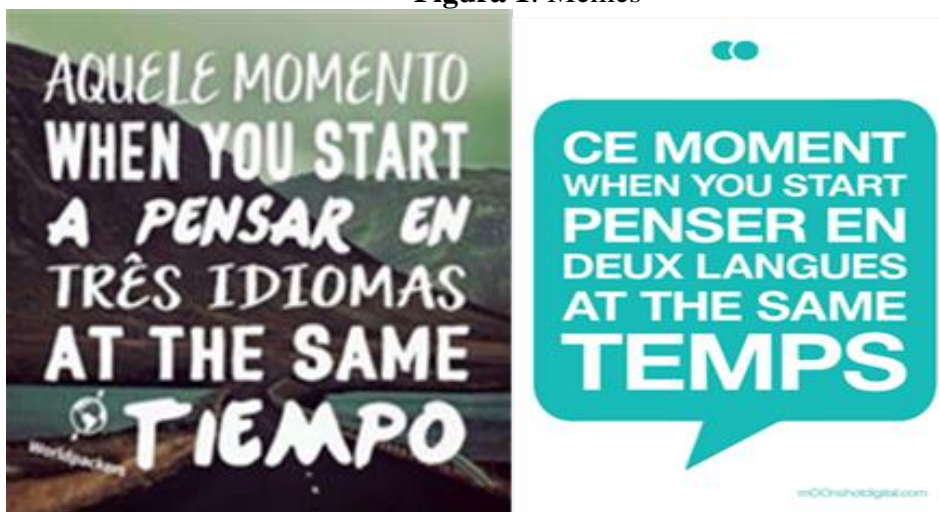
Para o argentino Mignolo (2000), *linguaging* é o pensar e escrever entre línguas, estratégias de orientação e manipulação dos domínios sociais, em outras palavras, é uma esfera do poder. Garcia e Wei (2014) observam que somos todos *linguagers*, ou seja, todos usamos estrategicamente os recursos semióticos que estão à nossa disposição para nos comunicar e para agir no mundo.

Transculturação e *linguaging* ajudam na caracterização do translinguismo, conceito que reivindica o status de ruptura paradigmática. Do ponto de vista da língua, legitima-se sua definição como um conjunto de práticas, negando a acepção saussuriana de sistema e a abordagem cognitivista chomskiana como produto da mente. Garcia e Wei (2014) defendem que as línguas não existem em estado puro de isolamento, e manifestam-

se nas práticas de linguagens. Portanto, o foco dos estudos linguísticos deve ser contextualizado social e culturalmente nas práticas, evitando uma abordagem exclusivamente cognitiva do usuário.

O translinguismo caracteriza-se, então, por seu caráter dinâmico e não aditivo, ou seja, não se trata de várias línguas que são somadas umas às outras, mas de um repertório único, um processo dinâmico e criativo dos usuários da língua, tal como ilustram as imagens abaixo. Ademais, ele parte de uma abordagem transdisciplinar, refere-se à construção de sentido social e cognitivo que emerge do contexto e das complexas relações entre os multilíngues.

Figura 1: Memes



Fonte: <http://andorinhadesnorteada.com/voos/ser-emigrante-e> e <https://moonshotdigital.com/>

Dito de outro modo, o translinguismo é definido como uma abordagem centrada não em línguas, mas em práticas discursivas observáveis com as quais criamos sentido. Ele revela o desenvolvimento do repertório completo do falante sem considerar as fronteiras sociais e políticas construídas entre as línguas, ou seja, não há hierarquização entre elas.

Humanos têm um instinto natural translíngue. Assim, o translinguismo refere-se a diferentes modos que falantes multilíngues empregam, criam e interpretam diversos tipos de signos linguísticos para se comunicar por meio de contextos e expressar sua subjetividade (GARCIA, 2009). Garcia e Wei (2014) defendem que o conceito vai além das disciplinas acadêmicas e das estruturas convencionais, ao adicionar novos entendimentos das relações humanas.

Canagarajah (2011) propõe o uso do termo práticas translíngues como alternativa ao translanguismo. A principal diferença entre os dois conceitos é que este refere-se apenas a práticas locais, relacionadas ao contexto. Logo, práticas translíngues são práticas sociais de *mixing modes* e símbolos do sistema com uma improvisação criativa para adaptar as necessidades do contexto e da situação local. O autor define as práticas translíngues como um neologismo criado para contemplar alguns pressupostos como o fato de que, para indivíduos multilíngues, a língua é parte de um repertório que é acessado para atender aos seus objetivos de comunicação.

As línguas não são distintas nem separadas, mas formam um sistema integrado. Nesse sentido, a proficiência multilíngue surge de práticas locais em que múltiplas linguagens são negociadas para a comunicação. A proficiência multilíngue não é separada para cada língua, mas uma proficiência que funciona simbolicamente para diferentes línguas em um repertório. Por essas razões, a proficiência multilíngue é focada na construção de um repertório, desenvolvendo habilidades em diferentes funções servidas por diferentes linguagens mais do que o domínio total de cada uma das linguagens (CANAGARAJAH, 2011).

Uma das principais críticas aos termos *translanguaging* e práticas translíngues é um questionamento que Pennycook (2016) faz a toda essa série de novos termos. O autor questiona se essas novas terminologias são, de fato, uma ruptura ou se não passam de novos termos para velhas ideias. Acredito que há, pelo menos, uma importante mudança paradigmática: a ideia de que não há línguas separadas. Esta proposta diferencia os conceitos de translanguismo e práticas translíngues dos inúmeros termos propostos anteriormente.

Dessa forma, justifica-se a criação do novo termo por entender que se trata também de um novo conceito. Apesar de Garcia e Wei (2014) reconhecerem que o conceito de heteroglossia proposto por Bakhtin serve como um termo “guarda-chuva” para as práticas translíngues, ele é um termo mais genérico. Outro ponto de fragilidade na criação desses novos termos, apontado por Canagarajah (2011) é o risco de cairmos em dicotomias, reproduzindo uma técnica positivista das ciências. Assim, é preciso evidenciar que translanguismo não opera em uma lógica binária translanguismo *versus* bilinguismo, mas é uma nova maneira de interpretar o fenômeno da comunicação humana. Agora não mais pautado em línguas como entidades independentes, mas buscando superar também a assimetria entre as linguagens.

O translinguismo não é contrário do mono- ou bilinguismo, mas uma forma outra de entender a linguagem. É com isso em mente que propus a investigação dos modos de pensamento monolíngue e não-monolíngue. Minha escolha pela expressão “pensamento não-monolíngue” é uma tentativa de evitar eleger um termo em detrimento do outro no título da tese para, de certo modo, não criar uma ideia de “filiação” a um determinado conceito. Assim, reconheço que, a despeito de suas devidas diferenças, a produção científica dos pesquisadores supracitados parte de um denominador-comum: a legitimação dos usos heterogêneos das línguas e o compromisso em buscar alternativas ao monolingüismo.

QUAIS LENTES, QUAIS ÂNGULOS? POR QUÊ? PARA QUÊ?

Cheguei até aqui com as lentes embaçadas. O que esta pesquisa possibilita ver? A Cláudia que escreveu o projeto de doutorado era bastante marcada por um modo de pensamento monolíngue, embora se lesse como plurilíngue. Lembro-me que, no projeto inicial, até então intitulado “Plurilinguismo nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da FEUSP”, eu mencionara, ainda em certo tom laudatório, a presença do conceito de plurilinguismo no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), compreendendo-o como orientação que valoriza uma educação plurilíngue. Ao passar a usar lentes críticas e decoloniais, a visão seguia embaçada, mas agora vigilante quanto às bases ontoepistemológicas que fundamentam dados conceitos pertinentes ao campo, em particular, para a minha tese, O de plurilinguismo.

Os estudos iniciais do doutorado me levaram, aos poucos, a identificar e a interrogar o próprio entendimento do conceito de plurilinguismo em agendas educacionais, sobretudo internacionais, que parecem ter boas intenções num primeiro olhar, mas estão a serviço de uma agenda neoliberal de educação, cujo ranço colonialista as preservam num tipo de reforma *soft* (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2017) conforme detalharei mais adiante. Aos poucos, também fui identificando e interrogando as tensões dentro de uma Linguística Aplicada Crítica que vem testemunhando, nas últimas décadas, a emergência de novas terminologias inscritas na chamada Virada Linguística (FIRTH; WAGNER, 1997) ou na Virada Multi/Pluri (KUBOTA, 2016) em que me vi elegendo o translinguismo em um movimento em que eu mesma talvez tenha caído nas armadilhas de uma visão linear e progressiva, como se houvesse uma promoção

do monolinguismo ao translinguismo e como se houvesse um caminho considerado melhor.

Pude identificar o que chamei de modos de pensamento monolíngue e não-monolíngue, a partir da constatação de que eles não seguem uma cronologia, não são um a superação do outro, mas, sim, aspectos epistemológicos divergentes. Em outras palavras, não se deixa de ser monolíngue e se transforma em translíngue como se fosse uma promoção ou uma elevação moral. Os modos de pensamento não ocorrem de forma isolada, são concomitantes. Disso decorre certa suspeita de que o próprio título do meu projeto inicial podia carregar uma visão binária calcada em uma suposta “substituição” do pensamento monolíngue convencional por um pensamento não monolíngue, como se as limitações do primeiro tivessem sido “superadas” nas visões de língua dentro da própria Escola de Aplicação.

Diante dessas considerações, busco, neste trabalho, investigar a presença dos modos de pensamento monolíngue e/ou não-monolíngue circulantes na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP – (doravante EAFEUSP) de modo que tal investigação possa informar gestos pedagógicos rumo a uma educação linguística afeita à diferença. Tal estudo opera em dois movimentos, a saber: primeiramente, sob efeito da autoetnografia, minhas próprias percepções como professora de francês como língua estrangeira são postas sob escrutínio em sua interface com os conceitos, políticas e práticas linguísticas em minha formação e atuação profissional; em um segundo momento, a investigação focaliza os modos de pensamento que permeiam o universo linguístico, identitário e cultural de jovens estudantes de famílias estrangeiras pertencentes à comunidade da EAFEUSP.

Para tanto, o estudo visa responder às seguintes perguntas orientadoras:

1. Que modos de pensamento estão presentes nas políticas e práticas linguísticas da EAFEUSP, em particular, em minha atuação como professora de francês?
2. Que modos de pensamento permeiam o universo linguístico, identitário e cultural de jovens estudantes de famílias estrangeiras da EAFEUSP ? Em que medida tais modos de pensamento refletem e/ou refratam os embates do campo dos estudos da linguagem?
3. De que modo a presença ou ausência de modos de pensamento monolíngue e não-monolíngue podem informar gestos pedagógicos outros, comprometidos com uma educação linguística afeita à diferença?

AJUSTAR AS LENTES É PRECISO: A ESCOLHA METODOLÓGICA

Contar histórias “é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo” (GALVÃO, 2005, p. 330). O ato de contar histórias está também ancorado na reflexão sobre a ação de professores investigadores. O que podemos observar é um caminho de dupla articulação, os professores carregam para a escola toda sua história vivida e é essa história em toda sua riqueza e complexidade que dá sentido às suas ações, mas também as histórias vividas na escola “os ajuda a dar sentido ao mundo” (GALVÃO, 2005, p. 331) num processo circular em que se misturam reflexão, ação e narração.

Bruner (1997) apresenta o sistema narrativo, o qual trata “das ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso” (BRUNER, 1997, p. 14). O sistema narrativo é, ainda segundo o autor, um sistema de pensamento que se constrói não com a lógica ou com argumentos indutivos, mas com histórias.

O estudioso identifica ainda o sistema pragmático como um pensamento de funcionamento cognitivo. Os sistemas narrativo e pragmático são complementares, irreduzíveis um ao outro, operam por princípios próprios e têm critérios próprios de verificação e formação; portanto, atuam de maneira diferente. Enquanto o sistema paradigmático se ocupa dos valores universais, o narrativo atenta-se aos aspectos particulares. Bruner explica que o sistema paradigmático ou lógico-científico responde a um ideal de descrição e explicação do sistema, sendo conduzido por hipóteses fundamentadas. Ao longo dos anos, várias ferramentas foram desenvolvidas para executar os objetivos desse pensamento: a lógica, a matemática, as ciências e os autômatos.

Ao tratar do sistema narrativo, Bruner defende a centralidade do “*world making*” como função da mente e aplica essa premissa à narrativa, ou seja, a principal função da narrativa seria também “*world making*”. O teórico avança sobre as questões da narrativa observando aspectos linguísticos, dedicando-se à análise do gênero e a outros aspectos, culminando no estudo da autobiografia. Ele defende, então, que as autobiografias sejam de natureza formal ou informal, visto que são parte dos processos de “*life making*”, Bruner (1987) e aponta que a única forma de descrever o nosso tempo vivido é a narrativa. Além disso, argumenta que a narrativa imita a vida e a vida imita a narrativa. Ecoando

Aristóteles e Oscar Wilde, “vida neste sentido é o mesmo tipo de construção da imaginação humana que a narrativa” (BRUNER, 1997, p. 13). Para o teórico, a vida, a própria vida, não existe a não ser a partir da nossa memória, quando contamos nossa vida, nós a interpretamos, damos-lhe existência.

Dessa maneira, organizamos nossas experiências e nossas memórias de acontecimentos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim por diante. A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas e mentores. Trata-se de uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por necessidade narrativa, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas. A revolução cognitiva nas ciências humanas questiona o modo como a realidade é representada no ato do conhecimento. Nesse sentido, a narrativa passa a ser não somente uma forma de representar, mas também de constituir realidade e organizar a experiência humana mais largamente utilizada.

As autobiografias ou histórias de vida são bastante suscetíveis às influências culturais, interpessoais e linguísticas. Desse modo, as narrativas refletem as vidas possíveis em sua respectiva cultura. Bruner (1997) aponta os modelos narrativos disponíveis como um importante modo de caracterizar a cultura, uma vez que cada uma delas tem várias histórias de vida tomadas como exemplo. Esse mesmo aspecto é apontado por Hall (2000), que trata da narrativa da nação; segundo o autor, as histórias contadas nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular são fontes de “estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos símbolos e rituais nacionais” (HALL, 2000, p. 52), os quais representam a ideia de nação como comunidade imaginada e os reforçam. Além das histórias, Hall (2000) inclui os mitos fundacionais – que contam a origem da nação e do seu povo. Assim como as histórias oficiais, esses mitos podem também contar uma história alternativa ou uma contranarrativa por meio de mitos de origem de povos considerados menos privilegiados.

Tanto as histórias de vida das pessoas quanto a cultura têm um estoque de constituintes formais, circunstâncias e fatos que merecem ser contados nas narrativas dos indivíduos. O principal ponto defendido por Bruner (1997) é que a cultura molda os processos cognitivos e linguísticos, os quais, por sua vez, guiam as narrativas de vida e que são capazes de estruturar a experiência e a percepção da experiência, organizar a

memória, segmentar e construir os próprios eventos de uma vida, de modo que “nós nos tornamos as narrativas autobiográficas pelas quais nós contamos sobre nossas vidas” (BRUNER, 1997, p. 15). Sendo assim, nossa forma de contar nossa própria história tem impacto na nossa vida passada e futura, ou seja, se mudar o jeito de contar a história da vida, muda a própria vida:

Nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos do futuro. Falar de si mesmo é como fabricar uma história sobre quem somos, o que aconteceu e porque fazemos o que estamos fazendo (BRUNER, 2002, p. 74).

Inspirada por essas ideias de Bruner (2002), propus-me a contar a história de quem sou, do que aconteceu/acontece, ao tentar entender por que aconteceu/acontece. As narrativas que conto não têm a pretensão da *mimesis* ou de lição pedagógica; apenas procuram reviver e ressignificar os momentos narrados. As histórias funcionam para mim como uma espécie de lente, um filtro pelo qual passo as ideias que encontro, que apreendo, que me atravessam. Logo, foi assim que revivi, contei e recontei várias histórias a partir das inúmeras reflexões que o percurso no doutorado me proporcionou. Não se trata de tomar as partes pelo todo e pressupor a existência de uma totalidade, mas, antes, de negar a ideia de totalidade (QUIJANO, 2007) por reconhecer que ela está ancorada em uma forma de poder epistemológico eurocêntrico. Um ponto importante a considerar: são três os tempos destas narrativas, o do acontecido, o do contado oralmente e o do escrito, analisado agora. Não carregam as histórias um pouco da realidade? E não carregam as pesquisas um pouco da ficção entendida aqui como a possibilidade de metaforizar novos rumos para a educação?

Decido narrar a mim mesma não como um exercício narcisista e subjetivo, mas como pré-condição para uma melhor compreensão de minha própria formação identitária como professora de francês, das onto-epistemologias que foram fundamentando a minha relação com a língua, o conhecimento, os sujeitos, a escola. Ao buscar pela reinvenção permanente de minha prática pedagógica, narro a mim mesma enquanto narro meus encontros com o outro ao longo de minha trajetória profissional respaldando-me em Freire (2014, p. 88), para quem “Tu terás que reinventar e não só tu como sujeito da reinvenção, mas o outro com quem tu te encontras”. É ainda Freire (2014, p. 196) que me lembra que “[...] não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a

falar”. O que eu falava diante do que eu escutava? O que escuto/vejo/sinto agora na recuperação de experiências vividas como professora? O que essa nova escuta me permite falar?

Onde situar o ato de narrar, de natureza tão subjetiva e compromissada com a compreensão de fenômenos sociais, no bojo da questão dos métodos de pesquisa? Influenciada por leituras de teóricos pós-modernos, a abordagem que me ajuda a compreender os processos observados é respaldada pelas metodologias de pesquisa pós-críticas apresentadas por Paraíso (2012). A autora elenca uma série de teorias pós-críticas – multiculturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, estudos culturais, estudos étnicos e raciais, pensamento da diferença e estudos *queer* – e as localiza genealógicamente nos conceitos e modos de se interrogar nos pensamentos dos filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida.

Embora nenhum deles tenha proposto explicitamente uma metodologia de pesquisa, seus métodos de trabalho oferecem pistas para interrogar, descrever, analisar; tarefas essenciais à pesquisa, resignificando o ato de pesquisar. As estratégias descritivo-analíticas propostas por esses filósofos influenciam as correntes pós-críticas, principalmente porque elas desconstróem o pensamento moderno. As teorias pós-críticas não negam os conceitos da modernidade, elas se propõem a questionar e repensar as verdades; sobretudo, tais como a noção das relações de poder, de conhecimento e de discurso. Dentre essas metodologias de pesquisa que estão menos ancoradas na dualidade sujeito-objeto, escolho a autoetnografia como opção metodológica para este estudo, inspirada nas ideias de Bruner.

A autoetnografia é um modo de fazer pesquisa que resignifica o lugar da experiência pessoal a partir do reconhecimento de sua importância (ELLIS, 2004). É um modo de investigação que procura analisar sistematicamente – ‘grafia’ - a experiência pessoal – ‘auto’ - a fim de compreender a experiência cultural – ‘etno’ (ELLIS, 2004; HOLMAN JONES, 2005). Para fazer e escrever autoetnografia, o pesquisador aplica os princípios da autobiografia e da etnografia (ELLIS, 2004). A subjetividade, a emoção e a influência do pesquisador são reconhecidas como parte do processo de pesquisa e não são ocultadas (ELLIS, 2004), como costuma acontecer em outros métodos de pesquisa. Abandona-se a presunção de objetividade dos trabalhos científicos tradicionais, uma vez que o pesquisador sempre tem uma posição, seja ela explícita ou implícita, não havendo neutralidade possível na pesquisa. Questiona-se o lugar supostamente neutro das

pesquisas canônicas e lança-se um olhar mais amplo sobre o mundo e sobre o conceito de investigação significativa e útil.

Jones, Adams e Ellis (2013) apontam quatro aspectos para distinguir entre a escrita pessoal e a autoetnografia: a crítica da cultura e das práticas culturais; a contribuição para as pesquisas já existentes; o reconhecimento da vulnerabilidade; e a criação de um relacionamento recíproco com a audiência. Desse modo, ao se valer da autoetnografia, o pesquisador não apenas conta suas histórias, mas as analisa à luz das práticas culturais. As autoetnografias são situadas em relação às pesquisas já existentes, considerando as interpretações antecedentes, contribuindo para as investigações presentes e futuras. A autoetnografia assume sua vulnerabilidade, uma vez que são as histórias pessoais que estão em jogo.

Tais autores indicam como os quatro aspectos contribuíram para o surgimento e fortalecimento da autoetnografia: o reconhecimento dos limites do conhecimento científico e o crescente interesse por pesquisas qualitativas; uma crescente preocupação com os aspectos éticos e políticos da pesquisa; a valorização das narrativas, das emoções literárias, estéticas e do corpo; a maior visibilidade das identidades sociais e políticas.

Além de contar histórias, é tarefa do autoetnógrafo trabalhar para identificar a influência das forças sistêmicas que atuam na construção do conhecimento. A autoetnografia se constitui como uma rigorosa, detalhada e legítima prática de pesquisa. Os objetivos da autoetnografia não são a produção de conhecimento mais valorizado, mais válido ou mais generalizável que outros métodos, e sim, a oferta de outra abordagem, outra forma de pesquisar (JONES; ADAMS; ELLIS, 2013).

As dificuldades são uma importante parte do trabalho autoetnográfico. O pesquisador, ao contar suas histórias, revê seus percalços e pode usá-los como motivação para a reflexão. Dessa maneira, os obstáculos e os conflitos compõem a pesquisa. Os autoetnógrafos se valem de uma escrita clara, concisa e acessível; a escrita é performática, é processo e produto.

A autoetnografia é, portanto, parcial, seletiva e imperfeita. Ela se refere ao local em que a gente está, mas também a todo lugar. E o lugar que estou é a escola onde atuo, de onde falo e de onde ressignifico o mundo. O caminho que se vislumbra aqui é um caminho de pesquisa que se constrói, é aquele, como apontado por Kumaravadivelu (2012), que apresenta um rompimento epistemológico com o aspecto positivista, que entende a pesquisa como um ato político e social, uma pesquisa que “requer uma reconceitualização da pesquisa em si”. (KUMARAVADIVELU , 2012, p. 7)

Partindo da síntese de Santos (2017, p. 221), para quem a pesquisa autoetnográfica “usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências” e ainda “reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa)” com vistas à autorreflexão, meu estudo autoetnográfico lançou mão dos seguintes instrumentos de geração de dados: observação de aulas, análise documental e entrevistas.

A recuperação de cenas por mim vividas como professora de francês na EA entre 2017 e 2018 por meio da memória retroativa foi o primeiro exercício autoetnográfico que realizei. Ele decorre dos meus primeiros encontros com uma fundamentação teórica com a qual eu tinha pouca ou nenhuma familiaridade, traços dos modos de pensamento monolíngue e/ou pluri/multi/translíngue em ação. O que projeto nestas cenas sou eu me lendo no momento dos acontecidos, eu agora me lendo na ação de professora e me lendo na ação de pesquisadora (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Com a interrupção das atividades escolares em decorrência da pandemia da Covid-19, em março de 2020, a observação das experiências linguísticas e culturais na EAFEUSP teve que ser interrompida. Como alternativa, realizei entrevistas semiestruturadas remotas com estudantes de famílias estrangeiras, a fim de incrementar minha geração de dados. Esse encontro com esses estudantes proporcionou o cruzamento de olhares (auto)etnográficos sobre nós mesmos, sobre o outro, sobre a escola e a sociedade, conferindo amplitude à minha própria autoetnografia, como discutirei mais adiante. Por fim, além da memória retroativa e das entrevistas, também me debrucei em uma análise documental, do Projeto Político Pedagógico da escola e dos prontuários de estudantes, como forma de melhor descrever o contexto investigado. Tudo isso me aproximou da maneira como linguagens, culturas e identidades reverberam nos participantes.

No entanto, a chegada da pandemia do coronavírus me obrigou a adaptar o planejamento da pesquisa. Os objetivos continuaram os mesmos, mas foi necessário redesenhar as estratégias e as ferramentas da geração de dados. Desse modo, adaptei as ferramentas de pesquisa para a realização de entrevistas online que me possibilitaram continuar com a geração de dados respeitando as medidas sanitárias.

Em 2018, eram cerca de 10 estudantes de famílias estrangeiras na EAFEUSP, sendo 5 famílias latino-americanas: 4 peruanas e uma chilena, 1 família nigeriana, 1 família chinesa, 1 família russa e 1 família cujo pai é russo e a mãe, grega. Além desses estudantes descendentes de estrangeiros em primeira geração, há alunas e alunos

descendentes de estrangeiros em segunda geração na escola. A maior motivação da migração dessas famílias foi a busca de trabalho e de estudos no Brasil.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome:	Idade:	Origem:	Línguas:	Ano escolar:
Francisco	15 anos	brasileiro, família peruana	português e espanhol	1º ano do Ensino Médio da EA em 2021
Paulo	15 anos	pai brasileiro, mãe chilena	português e espanhol	1º ano do Ensino Médio da EA em 2021 com matrícula trancada, frequentando atualmente uma escola no Chile
Alicia	15 anos	estadunidense, mãe inglesa de família origem grega, pai russo,	Apreendeu português ao entrar na escola, fala inglês com os pais e português com o irmão Dimitri	1º ano do Ensino Médio da EA em 2021
Yuki	12 anos	brasileira, família de origem chinesa	falam chinês no contexto familiar	Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021
Akin	13 anos	brasileiro, família nigeriana	fala inglês e ibo no contexto familiar	Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021
Soraia	14 anos	brasileira, família de origem peruana,	falam espanhol no contexto familiar	Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021
Téo	12 anos	brasileiro, família de origem peruana,	falam espanhol no contexto familiar.	Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021
Eduardo	14 anos	brasileiro, família peruana	falam espanhol no contexto familiar	Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas, algumas individuais e outras coletivas, foram realizadas remotamente, gravadas e, posteriormente, transcritas. Elas se caracterizam como entrevistas abertas, ou seja, não havia um roteiro de perguntas prontas, mas, sim, temas a serem abordados; algo bem próximo de um bate papo com a professora. As entrevistas foram realizadas a partir de alguns tópicos disparadores, os quais indico abaixo. Também procurei, ao longo da conversa com os estudantes, transitar por diferentes tempos e espaços. A ideia de partir de tópicos disparadores abrangentes tinha o objetivo de evitar

tornar a conversa tendenciosa, possibilitando espaço para a emergência de sentidos dos próprios estudantes. A transcrição completa das entrevistas está anexada à tese.

Quadro 2 – Tópicos disparadores das entrevistas

Tempos e Espaços	Tópicos disparadores
Outros tempos (infância)	Primeira palavra que falou, quando aprendeu a ler, em que língua.
Agora (Pré-adolescência, adolescência)	Questões de identidade, relação com as línguas da escola e da família.
Aqui (outros espaços e territórios)	Em casa, na escola, no bairro, na cidade, em outros países.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da análise das conversas/entrevistas, cheguei à seguinte tematização dos dados: identidade, territorialidade, cultura, heterogeneidade, normatividade, hibridismo, neoliberalismo e diferença. Os temas emergiram da análise ou pela recorrência por pelo que deram a ver sobre a relação dos participantes com as línguas.

Figura 2 - Tematização dos dados gerados durante as conversas/entrevistas: identidade, territorialidade, cultura, heterogeneidade, normatividade, hibridismo, neoliberalismo e diferença



Fonte: Elaborado pela autora.

Importante relembrar o contexto de produção dos dados aqui descritos: trata-se de descrever como os indivíduos entrevistados veem a si mesmos e como eles falam de si, o que inclui como eles imaginam que são vistos. Inclui-se, ainda, o tratamento de análise recebido por mim, ou seja, como os alunos e alunas falam de suas experiências e como eu os interpreto, tudo isso no contexto que compartilhamos que é a escola.

ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho está organizado em 4 partes: na primeira parte, apresento o contexto da pesquisa: a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Na segunda parte, as narrativas, exercícios de reflexão sobre casos acontecidos nas minhas aulas que me levaram a analisar retroativamente o modo de pensamento em operação em cada uma delas um exercício autoetnográfico; na terceira parte, analiso conversas/entrevistas com os estudantes de famílias estrangeiras participantes da pesquisa sob a ótica do que chamei aqui de modos de pensamento monolíngue e não monolíngues ; na parte final, apresento algumas reflexões sobre o exercício investigativo dos modos de pensamento presentes no contexto escolar em que atuo como professora de francês.

1 “A EA É ESCOLA DE LUTA”: CONTEXTO EM FOCO

Figura 3 - Mosaico na entrada da Escola de Aplicação



Fonte: Arquivo da autora.

A Escola de Aplicação faz parte da rede de Colégios de Aplicação do Brasil. Há, atualmente, 14 Colégios de Aplicação nas Universidades federais brasileiras; 10 nas universidades estaduais e ainda 3 em universidades da rede privada. Os Colégios de Aplicação surgiram a partir de um decreto federal de 1946, que obrigava as faculdades federais de filosofia a criar um “ginásio de aplicação” destinado à prática docente. O pioneiro foi o “Colégio de Demonstração”, criado em 1948, no Rio de Janeiro, e hoje chamado “Colégio de Aplicação da UFRJ”. A Escola de Aplicação da FEUSP, no entanto, guarda com estes colégios algumas diferenças importantes, a maioria deles faz parte de Universidades Federais e tem status de departamento independente, ou seja, não são subordinados a outros Institutos ou Faculdades, já a EAFEUSP faz parte da estrutura organizacional da Faculdade de Educação, sendo a ela subordinada institucionalmente.

Além disso, nem todos os Colégios de Aplicação têm, como a EAFEUSP, os ensinamentos fundamental e médio. Alguns possuem apenas o Ensino Médio, outros, só o Fundamental. A forma de acesso dos estudantes é também variada entre essas escolas. Enquanto a maioria delas tem processos seletivos compostos de provas e outras formas de seleção, o ingresso na Escola de Aplicação se faz por meio de sorteio, como explicaremos a seguir. Além disso, há também uma diferença de estatuto trabalhista dos

professores e professoras que atuam na EA e nos colégios de aplicação das Universidades Federais. Enquanto estes enquadram seus docentes no quadro da carreira docente da Universidade, na EAFEUSP, há uma carreira destinada apenas aos/às Professores e Professoras do Ensino Médio e fundamental, carreira recém-conquistada e ainda sem estatuto próprio. Isto porque, até 2013, os professores e professoras eram incluídos (as) na categoria educador, a mesma na qual se enquadram os (as) educadores (as) dos museus da Universidade, por exemplo.

Além dessas diferenças, há também a disparidade na nomenclatura. As outras instituições recebem o nome de “colégio”, o que não é o caso da escola de aplicação; o que se explica pelo fato de já ter havido um Colégio de Aplicação da USP. Em 1957, foi fundado o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. O colégio teve vida curta, apenas dez anos, tempo suficiente para tornar-se um dos principais núcleos de educação do país à época e entrar para a história do movimento estudantil da cidade de São Paulo no episódio que ficou conhecido na imprensa como a “crise do Colégio de aplicação”¹. Em 1970, por questões políticas e institucionais, o Colégio foi desvinculado da Faculdade de Filosofia e Letras e passou a se chamar Colégio Fidelino de Figueiredo (JANOTTI, no prelo).

Figura 4 - Sala de aula da Escola de Aplicação na década de 60



Fonte: site da Escola de Aplicação da FEUSP

¹ Para mais detalhes deste episódio e da história do Colégio de Aplicação, sugiro a leitura de: JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. “Imprensa e Ensino na Ditadura”. In: FERREIRA, Antonio Celso.; BEZERRA, Holien Gonçalves.; DE LUCA, Tânia. (Org.) (prelo). Disponível em: <http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/imprensaEnsinoDitadura.pdf>

Figura 5 - Sala de aula da Escola de Aplicação na década de 60



Fonte: Site da Escola de Aplicação da FEUSP

Já a nossa escola, no início, era uma classe experimental do extinto Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho; quatro anos depois, tornou-se a Escola de Demonstração. Em 1973, foi vinculada à recém fundada Faculdade de Educação e passou a se chamar Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (doravante EA). Em 1985, foi criado o então chamado 2º grau e a escola tomou a configuração que tem até hoje, estabelecimento de Educação Básica da Faculdade, que oferece os ensinamentos Fundamental e Médio (GORDO, 2010).

Ao longo dos seus 70 anos de existência, a EA tem se destacado como centro de pesquisa educacional, de ensino e extensão. A escola recebe pesquisadores da Faculdade de Educação e de outras unidades da USP e de outras Universidades para a realização de projetos de pesquisa em vários níveis. É uma escola-campo para realização dos estágios dos cursos de metodologias da Faculdade de Educação, acolhendo centenas de estagiárias e estagiários a cada semestre. Além das estagiárias e dos estagiários, recebe e orienta o trabalho de bolsistas do Programa Unificado de Bolsas do Projeto Aprender com cultura e extensão da Universidade de São Paulo.

A escola conta com um grupo de 23 funcionários técnico-administrativos em diversas funções, sendo elas: assistente de direção, auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais, auxiliar de gráfica, enfermeira, secretária escolar, técnicos administrativos de apoio educativo e de laboratório, técnico de documentação e informação e técnico de informática. Além de funcionários e de funcionárias, a escola dispõe de 51 professores e professoras de ensino fundamental e médio. A maior parte destes profissionais é contratada em um regime de 40 horas semanais; uma parte menor tem um regime de 30 horas; e outros têm contratos temporários de 12 horas. Estes

contratos temporários estão presentes na escola desde 2015 e são resultado direto da política de redução de gastos implantada pela gestão da universidade e que implantou dois programas de incentivo à demissão voluntária (PIDV).

O programa de demissão voluntária impôs a interrupção da realização de processos seletivos para os cargos de 40 horas durante o período de dois anos após sua realização. A escola perdeu alguns de seus professores e professoras nos dois programas e ficou também prejudicada pela falta de contratação em caráter efetivo de novos profissionais. A solução encontrada pela direção da escola e da Faculdade de Educação foi a contratação de professores em regime docente de 12 horas. Tal situação, de caráter emergencial, buscou diminuir os impactos da redução do corpo docente, com vistas a garantir que pelo menos as aulas fossem mantidas.

A contratação em regime temporário instaurou algumas contradições no corpo docente, como a menor dedicação no tocante ao número de horas remuneradas, a remuneração inferior e a alta rotatividade, uma vez que os contratos têm um prazo curto. Além disso, os professores deste regime são contratados na carreira docente da graduação e não na carreira funcional própria dos professores e professoras da escola, a saber, PROFEM, professores de ensino fundamental e médio. Além do corpo docente funcional, a EA conta com o trabalho de três docentes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que atuam como orientadoras educacionais e compõem a CoC Educação Básica, juntamente com outros docentes da mesma faculdade e professores e professoras da escola.

A EA tem cerca de 700 estudantes do ensino fundamental e médio. O ingresso na EA é feito a partir de um sorteio público, que oferece sessenta vagas para os primeiros anos do ensino fundamental divididas em três categorias (funcionários e docentes da FE, funcionários e docentes da USP e comunidade em geral). A configuração dessa forma de ingresso favorece a heterogeneidade do corpo discente da escola, composto de crianças e adolescentes “de diferentes classes sociais, oriundos de diferentes escolas e com diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita são incluídos, corroborando o princípio segundo o qual as diferenças são reconhecidas e respeitadas” (PLANO ESCOLAR, 2020, p. 6).

As línguas estrangeiras estão presentes nos três ciclos escolares, em diferentes espaços, tempos e configurações. No Ensino Fundamental I, elas são oferecidas optativamente aos alunos das oficinas e do Clubinho de Línguas Estrangeiras, atividades no contraturno realizadas em parceria com as professoras de metodologia do Ensino de

línguas estrangeiras da Faculdade de Educação e os estudantes de graduação. A partir do sexto ano do ensino fundamental, são iniciadas as aulas da disciplina LEM (línguas estrangeiras modernas: inglês e francês), com três encontros semanais de 50 minutos, sendo uma aula de francês e uma aula de inglês. Nelas, as turmas de trinta alunos são divididas em dois grupos, cada um com cerca de quinze alunos, e a terceira aula de Projeto LEM, oferecida ao grupo classe completo, com 30 alunos.

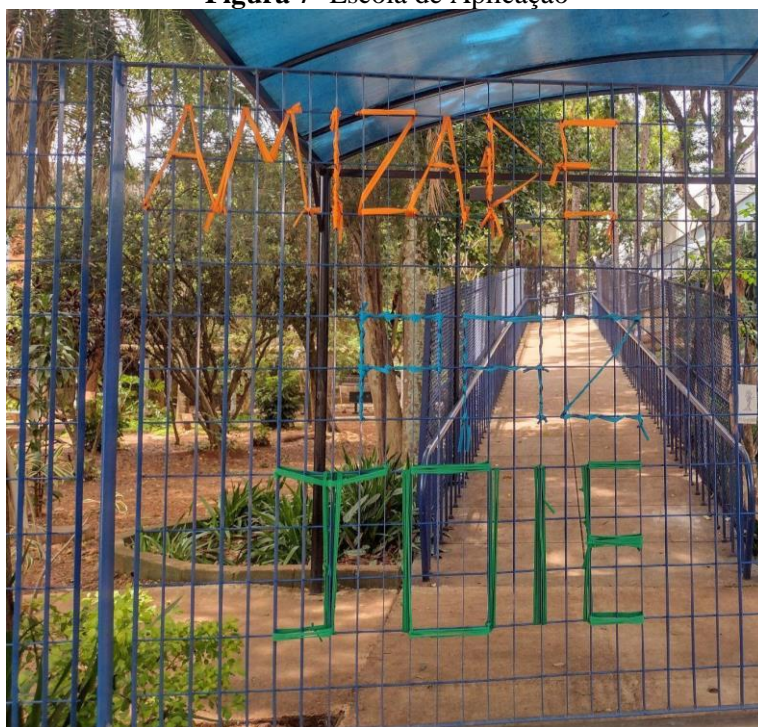
No nono ano do ensino fundamental, é introduzida a língua espanhola na disciplina LEM e, no ensino médio, os estudantes indicam a LE que pretendem cursar no ciclo, indicação esta avaliada pelas professoras e pelo professor. O quadro docente é composto por duas professoras de francês, uma professora e um professor de inglês e uma professora de espanhol.

Figura 6 - Escola de Aplicação



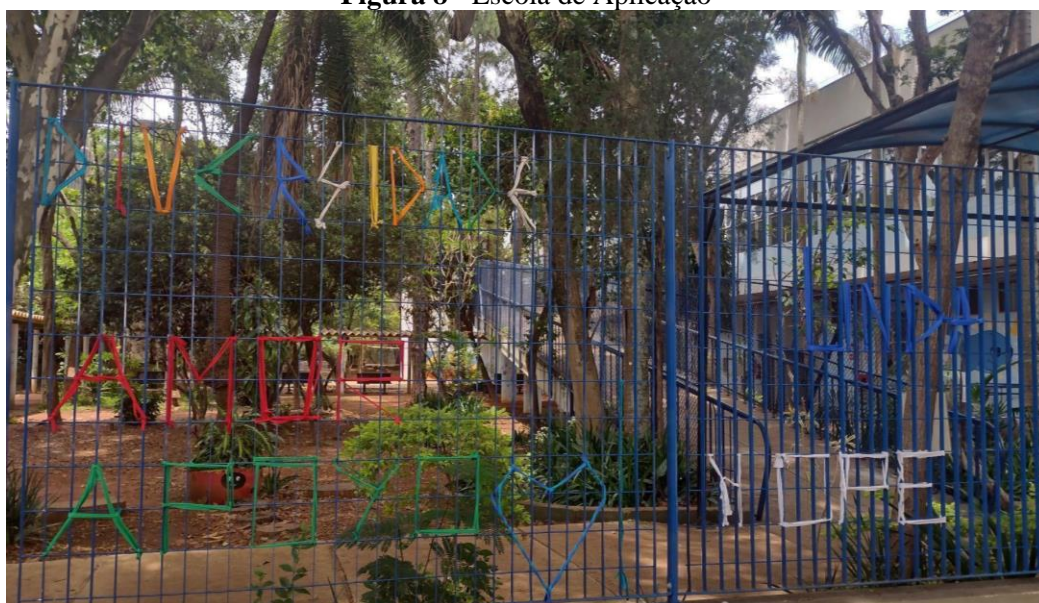
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 7- Escola de Aplicação



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 8 - Escola de Aplicação



Fonte: Arquivo da autora.

2 MOI, UNE PROF DE FRANÇAIS? PROFESSORA EM FOCO

Neste capítulo, identifico minha percepção acerca das experiências linguísticas e culturais vividas desde a graduação em Letras até tempos recentes. O movimento que registro é fruto das minhas reflexões ao longo do processo do doutorado, das disciplinas, leituras e discussões com os colegas e professores que me faziam revisitar constantemente minha prática docente, atitude esta, muito presente na vida dos professores.

Sempre fui também uma contadora de causos, a principal diferença agora é que, para além dos fatos, estive mais atenta ao que estava por trás deles, os pressupostos epistemológicos subjacentes a esses acontecimentos. Este movimento foi muito importante para mim, pois foi por meio dessas lentes que pude ver e rever minha atuação. Pode parecer, em alguns trechos, que fui demasiado rigorosa, ou, ao contrário, muito branda, mas defendo aqui o que esta experiência me deu a ver. Novamente, não pretendo a totalidade ou a escassez do tema.

2.1 “QUANDO VOCÊ FOR À FRANÇA, VAI APRENDER O “VRAI FRANÇAIS”

Sou mulher, latina, professora de francês, de origem humilde e que crê na ciência e na educação. Nascida e criada em Minas Gerais, vim estudar em São Paulo, em 1996, para fazer o curso de graduação em Letras. Sempre gostei muito de ler e escrever, e a escolha pela faculdade de Letras pareceu natural para atender às minhas preferências. O fato de ter estudado a vida toda em escolas públicas com vários desafios que decorrem deste cenário de precarização também me levou a optar pelo caminho possível. Eu poderia, por gostar de ler e escrever, optar cursar jornalismo, ideia que me passou pela cabeça, mas que foi rapidamente afastada ao descobrir a nota de corte e a grande concorrência por vaga². De família simples, não tinha possibilidade de fazer curso preparatório para o ingresso na Universidade.

Assim, o curso de Letras pareceu a opção mais acertada e, principalmente, a mais possível. Selecionada a carreira, era a hora de escolher a língua que eu estudaria; naquela época, indicávamos a língua estrangeira já na inscrição para o vestibular. Fiquei dividida entre o espanhol e o francês; o espanhol por minha história familiar, minha tia morava na Espanha; e o francês, por gostar muito de literatura brasileira e entender que ele me

² Naquela época, não havia os atuais programas de ingresso de alunos de escola pública na Universidade de São Paulo.

ajudaria a compreender nossa arte, já que fomos tão influenciados por escritores franceses. Cheguei ao curso de Letras sabendo falar apenas “Bonjour”. Além da língua estrangeira que começava a aprender, passava por uma experiência de estrangeiridade com a minha própria língua. Muitas coisas e jeitos que eu falava não eram compreendidos da mesma forma aqui em São Paulo como eram em Minas, não apenas uma ou outra palavra, mas expressões, ritmo e sintaxe também.

O início da aprendizagem da língua francesa foi marcado por aspectos excludentes. A título de exemplo, era comum que professores mencionassem o pequeno número de alunos que conseguiram concluir o curso. Além disso, em algumas aulas, os alunos e as alunas com mais experiência com a língua francesa recebiam mais atenção que nós, os iniciantes. Naquela época, havia uma intensa cobrança em relação ao sotaque, que deveria ser o mais próximo possível do parisiense, assim como o ritmo. Havia, ainda, uma ideia que se difundia, a saber “Quando você for à França vai aprender o ‘vrai français’”. Concluí o curso de Letras habilitada em francês e português, porém a trajetória conturbada com a língua francesa me fez optar por atuar profissionalmente na área de português, ministrando aulas de língua e literatura.

Em 2008, ingressei no mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação da professora Adriana Zavaglia. A experiência no mestrado foi um caminho árduo, dada a minha dificuldade em conciliar a minha condição híbrida pesquisadora-professora. Embora inicialmente desejasse fazer uma pesquisa que tivesse como campo de atuação a sala de aula, acabei ficando limitada à análise de textos. A dissertação foi escrita tecendo uma comparação de três produções: o romance policial *Maigret tend un piège* de Georges Simenon (1955), sua tradução para o português *Maigret arma uma cilada* de Carmem Almeida (1966) e a adaptação ao francês fácil de Charles Milou (1973).

Naquele momento, orientava-me teoricamente por uma visão de língua mais sistemática, uma acepção dela como sistema fechado. Utilizei ferramentas da linguística de *corpus* e trabalhava com a ideia de listas de palavras e universais da tradução. Influenciada por uma compreensão de conhecimento mais canônica, avancei pouco no sentido de propor ou criar algo, ficando mais concentrada na análise e na aplicação de conceitos da área da tradução. Apesar disso, a trajetória do mestrado foi importante para que eu assumisse a educação como área de pesquisa, por mais relevante e interessante que fossem os conceitos trabalhados na dissertação, eles não atendiam ao meu interesse

de pesquisar a escola. Assim, decidi dar uma pausa na vida acadêmica formal ao final desse processo.

2.2 “ESQUECE O FRANCÊS”

Comecei minha carreira de professora em 1999. Lecionava em escolas particulares e estaduais, mas não era professora de francês, mas de literatura, redação e português. Em 2003, surgiu uma vaga de professora de francês na EA. O incentivo de uma amiga que já atuava na EA me levou a participar do concurso para o qual estudei muito e fui aprovada em segundo lugar. Fiquei feliz pela classificação, apesar de não ter ficado com a vaga, pois eu tinha sido classificada em uma boa posição e o professor que havia sido aprovado em primeiro lugar era mais experiente que eu. Sendo assim, achei justo o resultado do concurso e fiquei contente com o aprendizado que a experiência me proporcionou.

Um ano depois, fui chamada a assumir uma vaga na EA. Para minha surpresa, a vaga era a da minha amiga que havia então saído da escola. Encontrei-me em um tremendo conflito ético, pois, embora eu desejasse muito trabalhar na EA, não achava justo ocupar o lugar justamente da amiga que me incentivou, me encorajou, acreditou que eu era capaz de fazer o que nem eu mesma acreditava. Conversei com ela, que me expôs os motivos de sua saída e me disse que o fato de eu não aceitar não mudaria sua decisão de sair. Fiquei mais tranquila e, ao mesmo tempo, mais insegura, porque sabia que estaria sozinha, sem minha amiga para me apoiar lá.

Quando entrei na EA, conheci os professores da área de Línguas Estrangeiras: um professor de inglês, uma professora de inglês e o professor de francês (que havia passado em primeiro lugar no mesmo concurso que eu). Embora eu tivesse experiência como professora de escola, tinha pouca experiência como docente de francês. Meu colega de área foi uma grande referência, acompanhando o início da minha atuação perto, aconselhando e orientando-me. Cabe lembrar que, no momento de minha entrada na EA, a disciplina de francês contava com uma representação bastante desvalorizada entre os alunos e as alunas da escola, visto que a mudança de professores e problemas disciplinares de algumas turmas em específico fizeram com que os (as) estudantes não encarassem a disciplina como um espaço de aprendizagem.

Nesse sentido, comumente esse colega e eu conversávamos sobre a necessidade de investir na relação pedagógica antes do ensino da língua; “esquece o francês”, ele dizia.

Na época, utilizávamos um livro didático, tínhamos duas aulas semanais de francês, cada aula com a turma completa, cerca de 30 alunos. Minhas dificuldades iniciais eram mais sobre a disciplina dos (das) estudantes do que o ensino da língua propriamente dito. Em outras palavras, eu ainda não fazia grandes reflexões sobre o ensino-aprendizagem de francês, preocupada que estava com as questões relacionais. Alguns anos se passaram e eu pude começar a pensar no ensino-aprendizagem do francês.

No ano de 2009, o professor de francês anunciou sua saída da escola. Fiquei novamente sem referência, , dessa vez, já me sentia mais segura para seguir sem meu querido colega. A saída dele coincidiu com um momento de mudança na organização da escola, em que houve uma proposta de alteração do currículo, com a tentativa de resolver a complicada equação: número de aulas e número de disciplinas. A primeira proposta apresentada pela gestão da escola foi a retirada do francês do currículo obrigatório da EA. A decisão, além do imperativo prático de equacionar as aulas, contava com o fato de que com a saída do professor de francês a escola tinha apenas uma professora dessa disciplina: eu.

Foi um momento bastante delicado para mim, pois tive que reorganizar e rever todo a minha argumentação sobre o ensino-aprendizagem do francês. A proposta da retirada do francês da grade horária obrigatória me colocaria na confortável (?) posição de professora de um curso não obrigatório, oferecido no contraturno apenas aos estudantes interessados em aprender francês. E, afinal, o que fazia dessa língua algo tão importante que merecesse ser mantida no currículo? De fato, o lugar das línguas estrangeiras no currículo da escola brasileira ao longo de nossa breve história nunca foi consensual.

Leffa (1999) nos mostra movimentos de centralização e descentralização do ensino das línguas estrangeiras, períodos de ascensão e declínio, momentos de construção, desconstrução e de reconstrução das perdas provocadas por legislações anteriores. De maneira geral, o autor conclui que o ensino das línguas estrangeiras sofreu um processo de desvalorização ao longo do tempo. Embora seja possível identificar momentos de maior valorização como a Reforma da Capanema e a Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996, nota-se uma constante: a tendência à redução da quantidade de línguas estrangeiras no ensino, começando pela exclusão das línguas clássicas, passando pela redução no número de línguas estrangeiras modernas, chegando hoje ao monolinguismo das legislações atuais que impõem o ensino do inglês.

A LDB de 1996, legislação que estava em vigor na época em que se discutia a exclusão do francês do currículo obrigatório da EA, foi uma importante aliada. Da LDB, eu trouxe os argumentos da possibilidade de ensino de uma segunda língua e a necessidade da consulta à comunidade escolar sobre a escolha da língua estrangeira a ser ministrada. Felizmente, tive o apoio da professora e do professor de inglês da escola na luta pela manutenção do francês no currículo. A solução encontrada pela equipe de professores de línguas estrangeiras com a ajuda da docente responsável pela disciplina de metodologia do ensino de inglês da FEUSP foi a criação de uma disciplina chamada LEM (línguas estrangeiras modernas: inglês e francês) com duas aulas semanais, organizada em grupos de quinze alunos com alternância das turmas entre as duas línguas. Durante muito tempo, a disciplina foi oferecida mantendo ainda o ensino-aprendizagem das línguas separadamente. Dito de outro modo, apenas compartilhamos as turmas; o que acontecia na aula de francês não tinha necessariamente uma relação com o que acontecia nas aulas de inglês.

No mesmo ano, realizamos o concurso e entrou a atual professora de francês. A partir de sua entrada na escola, outros horizontes se abriram. Passamos a organizar, juntas, eventos que integrassem o currículo e valorizassem a experiência em francês (DELLATORRE, 2018) como o Festival de Cinema Francófono, mais tarde a *Journée des ados* e a Festa da música. Sua entrada coincidiu com a inclusão do espanhol na grade curricular, e vale dizer que a presença das três línguas no currículo somada à pequena, mas constante, presença de alunas e alunos multilíngues cultivaram meu interesse pelo plurilinguismo.

Em 2016, tivemos outra mudança curricular e foi atribuída mais uma aula para a disciplina LEM. Ficamos, então, com três encontros semanais, o que nos impulsionou a apresentar uma proposta de maior proximidade entre o ensino-aprendizagem do francês e do inglês. Nesse momento, também contamos com a parceria da professoras de inglês do CEPEL da FEUSP e implementamos os projetos de LEM, com atividades em que as duas línguas, inglês e francês, são trabalhadas ao mesmo tempo, em propostas pedagógicas menos centradas em apenas uma língua. Esses projetos levaram, entre outros, ao trabalho com, o álbum e vídeo da classe (yearbook/annuaire), as videobiografias, os guias da Cidade Universitária, jogos.

A inclusão do espanhol e a nova configuração das aulas e das propostas pedagógicas alimentaram meu interesse em desenvolver uma pesquisa que considerasse o cenário multilíngue da escola.

2.3 “A ÚNICA COISA EM PORTUGUÊS NA PROVA É O SEU NOME”

14 de abril de 2018. Sexto ano, manhã azul de abril, dias antes da primeira avaliação escrita individual que aquela turma que acabara de começar a estudar francês faria. Começo a aula anotando na lousa a agenda com a data da avaliação: “Contrôle de français, jeudi, le 14 avril”. Segundos de silêncio, seguidos por cochichos entre eles. Me viro para a classe e começo a explicar como será a prova, seus objetivos e critérios de avaliação. Mãozinhas levantadas, passo a palavra à uma das estudantes:

- *Madame, a prova de francês é toda em francês?*

Respondo, em tom de brincadeira:

- *É tudo em francês. A única coisa em português na prova é o seu nome.*

Os alunos e alunas se entreolham com preocupação:

- *Ai, prô, mas a gente não sabe nem português direito, como vamos fazer uma prova em francês?*

Desde que iniciei minha trajetória como professora de francês, tive o hábito de utilizar em minhas aulas documentos-texto exclusivamente em francês. Toda a parte de escrita da aula é em francês, a pauta é anotada na lousa em francês, as lições de casa, todas anotadas no canto direito da lousa, em francês. Há um senso comum bastante generalizado de que a boa aula de língua estrangeira é aquela em que a única língua veiculada é a que está sendo ensinada. Esse pensamento encontra (ou produz?) eco nas metodologias de ensino de línguas estrangeiras, como o método direto, o áudiovisual e a abordagem comunicativa: “Todos os métodos se posicionam contra o uso da tradução e encorajaram apenas o uso da linguagem ‘alvo’ que era considerada como ‘estrangeira’” (GARCIA; WEI, 2014, p. 53, minha tradução)³.

A única exceção, segundo o histórico proposto por Cristina Pietrarroia (1997), foi o “método tradicional”, também chamado “gramática e tradução” ou, ainda, “método analítico”, o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras conhecido, que usava a língua primeira como instrumento de aprendizagem recorrendo frequentemente à tradução. Contudo, as metodologias que foram criadas após o método “gramática e

³No original: “All methods advocated against the use of translation and encouraged only the use or ‘target’ language which was deemed as ‘foreign’” (GARCIA ; WEI, 2014, p. 53).

tradução” evitavam, e até mesmo proibiam, o uso da primeira língua nas aulas e nos documentos escritos. A “metodologia direta”, surgida no fim do século XIX, propunha recriar as condições “naturais” da aprendizagem da língua materna no estudo da língua estrangeira.

Embora tomassem a primeira língua como modelo de ensino-aprendizagem, ela era banida das aulas, por acreditarem que ela era prejudicial à aquisição da língua estrangeira. A situação não mudou muito com o surgimento das metodologias “ativa”, “áudio-oral” e “audiovisual”. A “metodologia ativa” apenas permitia o uso da primeira língua para ganhar tempo no processo de aprendizagem. Assim, de método em método, perpetuou-se a imagem negativa do uso da língua primeira no ensino aprendizagem de LE. É importante observar que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras não se apresentam necessariamente uma após a outra, tendo bem marcado seu fim.

Ao contrário, parece fácil identificar o surgimento, mas é praticamente impossível decretar o fim de uma metodologia. O método “gramática e tradução”, por exemplo, ressurgiu com toda a força nos últimos tempos em aplicativos de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras como “Duolingo”, “Memrise” e “Bussu”. Essas ferramentas utilizam, em maior ou menor grau, a tradução como estratégia de aprendizagem, sendo que a aquisição de estruturas linguísticas e de vocabulários adquirem a centralidade do processo de aprendizagem da língua (DELLA ROSA; CHAGAS, 2021). A língua de estudo é segmentada em palavras e frases e enfatiza-se “a tradução como metodologia de ensino, fazendo o ensino de línguas recuar aos seus primórdios” (ALDA, LEFFA, 2014, p. 4).

O posicionamento que orienta a utilização apenas da língua estrangeira nas atividades de classe é bastante influenciado por uma visão monolíngue que considera o bilinguismo prejudicial:

Era preciso esquecer as línguas que se conhece para aprender uma nova. Desta forma, por muito tempo consideramos e muitos ainda consideram que o bilinguismo precoce em uma criança poderia prejudicar a aquisição de uma língua maioritária e que era preferível que as crianças alofones esquecessem ou parassem de praticar a língua familiar para aprender o francês (GAID EVENOU, 2015, p. 6, tradução minha).

O modo de pensamento em que se localiza o monolinguismo enxerga as línguas como unidades separadas umas das outras e estigmatiza as “misturas”, como o *créole* e o portunhol (GARCIA, 2014). Tal visão clama por um ideal de pureza, que defende que

uma língua interfere negativamente na outra. Segundo Wei (2000), o bilinguismo já foi considerado um problema, e muitos acreditavam que ele fosse responsável pelo fracasso das crianças bilíngues na escola. Como aponta Canagarajah (2011), do ponto de vista multilíngue, as línguas são complementares e criativas na comunicação e oferecem possibilidades de voz. Nesse sentido, o autor considera que é preciso reconsiderar a visão de que uma língua age negativamente na outra.

Parece que todo esse peso metodológico atuava em minha sala de aula ao escolher usar apenas a língua francesa nos documentos escritos. No entanto, o mesmo não ocorria na oralidade, já que me comunico em português com as alunas e os alunos em vários momentos. As ocasiões em que uso a língua portuguesa em classe coincidem com o que aponta Macaro (2006) sobre as funções do uso da língua materna nas aulas de línguas estrangeiras:

1. Construindo relacionamento pessoal com alunas e alunos.
2. Dando instruções processuais complexas para a realização de uma atividade.
3. Controlando o comportamento dos alunos traduzindo e checando a compreensão.
4. Traduzindo e checando a compreensão para ganhar tempo.
5. Explicando gramática explicitamente. (MACARO, 2006, p. 60).

É em português que me aproximo dos meus alunos e das minhas alunas para conhecê-los (as) um pouco melhor. Assim, embora comece as aulas perguntando em francês “Comment ça va?” e pedindo uma resposta curta e objetiva em francês, quando o diálogo avança um pouco mais, ocorre em português.

Explico lições, dou instruções e broncas em português e faço uso da tradução como ferramenta de verificação da compreensão. Além de usar a língua portuguesa para explicar vários dos conteúdos das aulas, faço também uso dela para fins de comparação com o conteúdo estudado, seja por similaridade ou contraste.

Além disso, o contexto escolar imprime vários conteúdos para além daqueles listados como necessários para a aprendizagem de uma língua estrangeira. A atuação em uma escola de educação básica passa também por compartilhar aspectos procedimentais, como hábitos de higiene, organização, socialização e tantos outros temas caros à formação dos nossos jovens estudantes. Toda essa parte da aprendizagem é feita em português.

Além da necessidade de usar oralmente a língua portuguesa em determinados momentos da aula, devo admitir uma certa “incapacidade” de seguir a regra da exclusividade da presença da língua estrangeira no processo de aprendizagem, aspecto

que foi também observado nas pesquisas de Bunyi (2005).⁴ Não se trata apenas de uma incapacidade linguística, no sentido de não conseguir se expressar naturalmente na língua estrangeira em determinadas situações, mas antes da necessidade de usar a língua materna em um contexto tão complexo como o escolar.

Contudo, saliento que minha formação não contribuiu muito no sentido de fortalecer minha confiança como professora de língua estrangeira, e o uso exclusivo da língua francesa na rigidez e inflexibilidade do documento escrito pode responder também a esta insegurança. Conforme dito anteriormente, minha trajetória como aluna do curso de francês da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, nos anos noventa, foi marcada por uma forte presença de aspectos excludentes e elitizantes; não era raro que alunas e alunos mais proficientes recebessem mais atenção do que outros que, como eu, apenas iniciavam a aprendizagem da língua.

É preciso destacar, entretanto a presença de poucas professoras que não compactuavam com essa postura e que não mediam esforços para que todos pudessem acompanhar os cursos. Lembro-me de uma vez em que saí muito abatida de uma prova que uma dessas professoras havia aplicado e ela deixou a turma e me seguiu pelo corredor, pois havia percebido minha frustração. Conversamos e, a partir desse dia, ela me propôs atividades de leitura que pudessem me ajudar no aprendizado da língua, adaptando a organização sistemática da aula para o meu perfil de estudante, língua e sujeito, operando “fora da caixa”.

Registradas as devidas exceções, a ideia que reinava na maioria das aulas, sobretudo nas de língua, coincide com os aspectos apontados por Kubota (2016); a legitimidade do falante nativo e sua elevação a um ideal a ser atingido, o eurocentrismo, essencialismo cultural, uma visão de língua normatizada, elitizada, homogeneizada. Inúmeras vezes ouvi que aprenderia a língua francesa “de verdade” quando viajasse à França. No entanto, a possibilidade de fazer uma viagem internacional era bastante remota. Filha de professora primária e de trabalhador braçal, minha sobrevivência na Universidade somente foi possível graças aos programas de permanência estudantil, ou seja, moradia no Conjunto Residencial da Universidade e alimentação no restaurante universitário, além da bolsa-trabalho.

⁴ Bunyi, conforme citado em Garcia e Wei (2014, p. 57): “We teachers too are unable to obey the rule. Even you (the teacher) era human”.

Todos esses fatores me levaram a acreditar que jamais estaria à altura de ser uma professora de francês, o que significava dominar o francês, ir à França. Apenas quatro anos depois de começar a ministrar as aulas de francês na Escola de Aplicação, tive a oportunidade de realizar um estágio pedagógico de três semanas na França, em 2009, e foi a primeira vez que cruzei o Atlântico. Essa viagem significou uma parte importante do aprendizado da língua francesa, uma etapa conclusiva; afinal, inúmeras vezes ouvia o questionamento: “Mas como você é professora de francês e nunca foi à França?”, “Você é fluente, né?”, “Já morou na França?”. Havia ouvido tanto na graduação a tão prometida solução “Quando você for à França...” que fiquei muito empolgada, e ao mesmo tempo, temerosa, seria aprovada nesse teste? O meu francês era suficiente para a França?

Lembro-me da minha alegria quando cheguei ao aeroporto e *voilà* consegui me comunicar com o primeiro funcionário que encontrei. O aprendizado que tive nos cursos de formação de professores que realizei no Centro de Formação em Vichy foi bem importante, porém nada muito diferente dos cursos para professores dos quais havia participado no Brasil; meu eurocentrismo estremeceu. Todos esses aspectos tiveram que ser questionados para que eu pudesse refletir e legitimar meu lugar de professora de língua estrangeira. A visão de língua estigmatizada e elitizada à que fui exposta como aluna do curso de Letras não só marcou minha formação como estudante, mas também como professora, daí a “incapacidade” de usar apenas a língua estrangeira em minhas aulas. Afinal, por quais motivos eu usaria a mesma estratégia que fez com que eu me sentisse excluída e incompleta?

Outro aspecto a ser considerado no uso exclusivo da língua estrangeira no registro escrito é o reflexo de uma sociedade tipográfica que atribui maior valor à escrita que à oralidade. Menezes de Souza (2004) explica como, na perspectiva monolíngue, a escrita aparece como inócua, um instrumento tecnológico e transparente para a transmissão do saber e, como a escrita alfabética, está fortemente relacionada à visão eurocêntrica do conhecimento. A escrita é apresentada como uma representação direta, uma transcrição da voz, uma passagem direta da oralidade para o registro escrito, no qual não se questiona as limitações da linguagem. A ideia da transparência e da força da linguagem escrita aparecem representadas na minha prática de utilizar todos os registros escritos em francês, como se o uso exclusivo da língua francesa escrita garantisse e representasse a sua aprendizagem.

Além disso, o uso exclusivo de uma língua sistematizada ignora o uso mais recorrente que são as linguagens mistas, seja do ponto de vista de várias línguas operando

ao mesmo tempo, seja do ponto de vista dos recursos extralinguísticos, como gestos, imagens etc. Em outras palavras, a concepção de uma língua isolada é bastante limitada e de realização impossível. A ideia de fixar apenas na “língua-alvo” ignora o repertório de alunas e alunos que está sempre ativado nas interações sociais. A ativação do repertório linguístico delas e deles vai acontecer independentemente do fato de se usar apenas a língua estrangeira em estudo, diria até apesar disso.

O questionamento dos alunos e das alunas e suas insistentes críticas levaram-me a repensar o uso exclusivo da língua estrangeira nas atividades escritas. Se posicionamento pode ser comparado a uma característica apontada por Canagarajah (2011) ao descrever comunidades multilíngues: a negociação. As pessoas estão sempre abertas a negociar línguas e linguagens em sua vida pública. Nesse contexto, alunas e alunos negociam não apenas as línguas utilizadas, mas também as formas de avaliação e checagem da aprendizagem.

Tal posicionamento encontra respaldo no texto do Plano Escolar da EA, no qual “os estudantes são vistos como sujeitos da infância e da juventude, como cidadãos em formação com seus direitos e deveres que vivem e agem no mundo em sua integridade afetiva, cultural, cognitiva, política e social” (PLANO ESCOLAR, 2020, p. 41). Alunos e alunas atuam na sua relação com o conhecimento e a formação reivindicando procedimentos que os considerem “como sujeitos da aprendizagem, respeitando as características e as necessidades formativas” (PLANO ESCOLAR, 2020, p. 42).

Vejo também uma das estratégias do multilinguismo, o “*alignement*”, ou alinhamento. Trata-se de alinhar os recursos de linguagem às necessidades e situações (CANAGARAJAH, 2001, p. 5). Nesse caso, alunas e alunos reivindicam a tradução das perguntas para o contexto de uma avaliação individual, escrita, formal, em que não há espaço para o erro, a dúvida. Nas atividades cotidianas, eles e elas podem checar a compreensão e os significados utilizando os vários recursos disponíveis: dicionários, a professora, os colegas, fato que não ocorre na avaliação. Cabe aqui uma pequena digressão para comentar esse tipo de avaliação individual, formal, escrita que farei a seguir.

Embora reconheça a importância de uma avaliação mais adequada às mudanças dos novos tempos e que corresponda aos novos objetivos do ensino (DUBOC, 2014), até o momento, não consegui me desvencilhar desse instrumento formal de avaliação, parte de uma cultura escolar que ainda valoriza muito o “fazer”, a classificação e índice de verdade. Renunciar a momentos de “prova” tal qual é estabelecido no cotidiano escolar é

um passo arriscado que não ousei tomar. O possível impacto da ausência desse tipo de avaliação, amplamente praticado nas demais disciplinas escolares, para além do status desvalorizado das línguas estrangeiras no currículo escolar, seria o questionamento se ela é de fato uma disciplina.

O jogo de forças que atua nesse caso é o da “educação bancária” de que nos fala Paulo Freire (1987), no qual os métodos de avaliação, os controles de leitura, os critérios de promoção e até as indicações bibliográficas apresentam o traço de uma educação que inibe o pensar verdadeiro e acentua a distância entre professora e alunos. A forma que encontrei para escapar a esses jogos de forças foi não atribuir centralidade a esse tipo de avaliação, acentuando seu caráter de etapa no processo avaliativo que é mais longo, complexo e composto por outros instrumentos e, ainda, valorizar mais o processo de preparação para a prova (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014).

Tal qual enuncia o Plano Escolar da EA,

[...] entendemos que a avaliação faz parte da vida social, e seu propósito é conhecer e situar os processos individuais e coletivos de construção de conhecimento à luz do contexto mais amplo do projeto educativo da escola. A avaliação tem, portanto, um caráter formativo e transformador e pressupõe movimento, descoberta, superação, engajamento e participação. Trata-se de avaliar para conhecer o que se sabe, e assim acolher, incluir e propor caminhos a todos e todas em seu processo de construção de conhecimentos. Dado esse caráter inclusivo e processual, os aspectos qualitativos da avaliação têm, na EA, prevalência sobre os aspectos quantitativos.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, nossas práticas orientam-se pela dialogicidade. Envidamos esforços para que professores e estudantes se envolvam na definição de conteúdos, instrumentos e critérios transparentes e para que estudantes, professores e famílias participem de processos de devolutiva feitos ao longo do ano letivo. (PLANO ESCOLAR, 2020, p. 40).

Considerando em especial o aspecto dialógico e a importância da negociação no processo avaliativo, acolhi a demanda das alunas e dos alunos. Então, aquele que já era um pedido antigo, ou seja, que as perguntas das provas viessem em português, pôde ser atendido, apoiado agora pelas reflexões feitas ao longo do doutorado. Decidi, então, propor outra possibilidade e passei a entregar as fichas escritas com as partes instrucionais em francês e em português. A forma como os alunos se relacionam com as duas línguas presentes é bem variada, alguns leem apenas a parte em português, outros leem as duas, alguns se desafiam a ler primeiro a parte em francês e depois a em português.

Já houve casos de estudantes que não perceberam que a ficha estava nas duas línguas. Pude observar ainda momentos em que consultavam a pergunta como forma de acessar determinada palavra na hora de elaborar a resposta. A não obrigatoriedade de ler

as perguntas e dar as respostas em francês aumenta a possibilidade de realização da tarefa, uma vez que o uso das duas línguas cria um espaço “seguro de compreender a lição” (GARCIA; WEI, 2014, p. 64). Em outros termos, a presença das duas línguas possibilita uma melhor compreensão do enunciado e a segurança do aluno. A presença da língua portuguesa pode também acomodá-los (as) na estratégia de ler sempre e apenas a parte escrita em português. Em ambos os casos, os estudantes têm a possibilidade de moldar a linguagem para alcançar seus objetivos, exercendo seu agenciamento (CANAGARAJAH; WURR, 2011).

2.4 “POR QUE VOCÊS FALAM DIFERENTE?”

23 de maio de 2018. Segundo ano do Ensino Fundamental, uma tarde fresca de maio, atividade do Projeto Negritude: visita de professores moçambicanos à escola. Um dia com visitas é sempre um dia muito especial para as crianças, e na EA não é diferente. Elas ficam animadas, curiosas e nós, professores e professoras, também!

Chegamos à sala e apresentamos os convidados. Várias mãozinhas levantadas:

- *Como vocês vieram de Moçambique pra cá?*
- *Vimos de avião.*
- *Tem ferro de passar lá onde vocês moram?*
- *Como assim ferro?*
- *Ferro de passar roupa, eles têm ferro de passar roupa?*

Risos.

- *Sim, temos ferro de passar, temos eletrodomésticos, carros, temos as mesmas coisas que vocês.*
- *Que línguas vocês falam? Inglês?*
- *Sim, alguns de nós falam inglês, mas falamos também o português e outras línguas do nosso país.*
- *Por que vocês falam diferente?*
- *Nós falamos diferente porque viemos de outro país, mas falamos português como vocês.*

As mãozinhas seguem levantadas...

O que mais me chamou atenção neste episódio foi a relação das crianças com a alteridade. Observo a atuação da “representação cultural” do continente africano, com

imagens estereotipadas e negativadas de países supostamente com pouca tecnologia. Um traço da colonialidade de que nos fala Quijano (2007), que divide a humanidade em superiores e inferiores, racionais e irracionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

Há ainda o estranhamento do sotaque que coloca aquela língua em um entremeio, não é a nossa língua, mas também não é uma língua diferente. A valorização das variedades das línguas é apontada por Canagarajah e Wurr (2011) ao tratarem dos indivíduos nas sociedades multilíngues. Tal valorização pode ser estimulada nos estudantes, não no sentido de evitar conflitos ou apagar as diferenças, mas no reconhecimento da variedade linguística e cultural como parte constituinte da nossa realidade. Proporcionar encontros com diferentes práticas culturais e etnias diversas é um aspecto importante para uma educação multi/intercultural, como sinaliza Candau (2008).

Minha reação como professora naquele momento foi o desejo imediato do apagamento do estranhamento e da diferença. Postura essa mencionada por Walsh (2012), quando aborda a interculturalidade em sua perspectiva relacional. Assim, trata-se de uma visão que oculta ou minimiza o conflito e os contextos de poder e dominação contínuos, mantendo a interculturalidade no contato e na relação, ignorando as estruturas políticas, sociais, econômicas e também epistêmicas. A autora defende uma interculturalidade crítica que questiona a lógica vigente, as estruturas de poder da sociedade e as diferenças que foram construídas a partir delas.

Em outras palavras, não se trata de relativizar ou ignorar a diferença, mas de distinguir a diversidade das diferenças hierarquizadas entendendo os processos que consolidaram essas últimas; trata-se de entender como se dá a construção de estereótipos ligados ao continente africano e como eles chegam até nós. No caso da EA, esse trabalho é realizado ao longo da formação dos e das estudantes nas propostas do Projeto Negritude, que oferta atividades variadas aos estudantes ao longo de sua formação na EA, e nos currículos disciplinares.

O Projeto Negritude foi criado em 2005 e tem o objetivo de mostrar a história e a cultura dos povos de origem africana no mundo e discutir as questões étnico-raciais, tanto do ponto de vista cultural quanto político. O idealizador do Projeto foi um professor de francês, ativista do Movimento Negro e dos poucos professores negros da EA na época. Esse professor me convenceu a participar da criação do Projeto juntamente com meus outros colegas da área de línguas estrangeiras. Digo convenceu, porque, naquele

momento, ainda não entendia a luta antirracista como uma luta de todos, achava que, sendo uma pessoa branca, não estaria autorizada a falar dessas questões.

Dentre as atividades do Projeto, destacava-se uma sequência que visava divulgar a presença das línguas francesa, inglesa e portuguesa no continente africano, bem como discutir os estereótipos ligados à África. Acredito que esse tenha sido um passo importante na direção de uma descolonização do currículo, já que o projeto saía do eixo europeu para falar também das línguas francesas presentes na África. A experiência do Projeto Negritude permitiu que eu recuperasse alguns dos poucos momentos do curso de Letras em que tive a oportunidade de estudar a língua francesa para além de seus aspectos mais formais, um deles foi a disciplina “Literatura dos países de expressão francesa”.

A professora que ministrava as aulas dessa disciplina sempre abalava nossas certezas e nos provocava a reflexão. Lembro-me de uma aula em que ela nos pediu para fechar os olhos e imaginar a África. Depois de alguns minutos, ela pediu que nós escrevêssemos o que havíamos pensado e nos perguntou sobre as visões estereotipadas que tínhamos do continente africano. Para começar, ela nos questionou sobre a impossibilidade de uma visão única que ignora a imensa variedade do continente africano. Esta experiência foi muito marcante para mim, porque, de fato, eu havia pensado em imagens bastantes estereotipadas e não tive dificuldade em imaginar uma África única. Infelizmente, essa disciplina era a única que tratava dos países de expressão francesa fora da Europa, mas tive oportunidade de ler autores e conhecer um pouco mais sobre a diversidade da língua francesa no mundo.

Só cheguei a ter essa experiência no ensino superior, contudo, felizmente, o mesmo não acontece na EA, onde os (as) estudantes são estimuladas/os a refletir sobre essas questões já no Ensino Fundamental. A narrativa aqui recontada é o início de várias experiências que serão oferecidas aos alunos ao longo de sua formação. Nesse sentido, o estranhamento dos alunos e das alunas vai, aos poucos, se transformando em uma postura mais crítica de entender os estereótipos ligados não apenas ao continente africano como também aos falares e hábitos de outros povos. Dessa forma, espera-se que, ao longo de sua formação na EA, essa representação cultural estereotipada seja ampliada e diversificada.

De minha parte, como professora, senti a necessidade de propor atividades que levassem à reflexão sobre os variados modos de falar uma língua, o famigerado sotaque. No mesmo ano em que essa atividade com os professores de Moçambique foi proposta, receberíamos uma visita de um professor moçambicano. Inspirada pelos acontecimentos

com o segundo ano, decidi propor como atividade preparatória para a visita do professor a exibição do vídeo “SOTAQUES”, no qual há registro de vários falantes de português de inúmeros lugares do mundo lendo a obra *O Paraíso são os outros* (2014), de Valter Hugo Mãe. O objetivo era que os estudantes ouvissem outros sotaques do português de modo a evitar o estranhamento que presenciei nas aulas do segundo ano. A aula gerou várias discussões sobre o sotaque e pudemos conversar sobre o assunto; acredito que esta etapa tenha sido importante para a realização da visita.

Outro aspecto interessante desta narrativa é como o inglês aparece no imaginário relacionado às línguas estrangeiras como central. Além do linguocentrismo do inglês apontado por Garcés (2007), há também a centralidade das línguas modernas frente às línguas nacionais. No caso dessa narrativa, considero que as crianças citam a língua à qual estão mais expostas, a mais conhecida e, não por acaso, é o inglês.

Garcés (2007) explica como se deu a constituição epistêmica que hierarquizou da palavra e de sua verdade, do saber e do dizer, do conhecer e sua expressão. Língua e conhecimento estão sempre marcados, segundo o autor, pelo poder e por um sistema colonial de valoração no qual as línguas eurocêntricas e o conhecimento eurocêntrico têm mais valor (GARCÉS, 2007, p. 221)

A relação entre línguas e culturas espelha as relações de forças entre nações nas quais aquelas que ocupam posição central detêm o poderio político e econômico, o que lhes assegura a hegemonia de seu idioma sobre os das nações consideradas periféricas. O modelo do colonialismo britânico e da língua inglesa é exemplar nesse sentido. Uma ilustração desse fato são as representações sobre a língua inglesa em sociedades periféricas como o Brasil. Sendo assim, conhecer esse passado é fundamental para questionar as relações de força, de dominação e resistência, no presente (RAMOS; CRUZ, 2012, p. 16).

2.5 “NÓIS VAI, A GENTE VAMOS”

24 de outubro de 2017. Sétimo ano, manhã chuvosa, assembleia de alunos. As assembleias fazem parte da programação curricular da escola, são realizadas em um encontro semanal denominado “Espaço democrático”. É um espaço destinado a discutir questões relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Nessas assembleias, a turma se organiza em círculo, três estudantes ocupam o papel de mesa: um coordena, um anota as inscrições e outro registra as discussões por escrito.

Neste dia, como de costume, um dos alunos pediu a palavra e, quando chegou sua vez de falar, ele começou a frase com “nós vai”. Ao ouvi-lo, alguns colegas fizeram chacota da frase. O aluno ficou constrangido e tentou refazê-la de maneira “correta”: “A gente vamos”. Ele tentou algumas vezes, gaguejou, titubeou e acabou não conseguindo completar a frase conjugando o verbo de acordo com a norma padrão dominante na escola. Talvez apenas isso o libertasse da agonia de estar preso naquelas palavras marginalizadas.

Por fim, ele desistiu de falar e ficou silenciado até o fim do encontro.

A insegurança desse aluno me lembrou de quando os (as) estudantes tentam se comunicar oralmente em LE. Em geral, titubeiam, gaguejam até conseguir (ou não) fazer as frases. Nesse caso, ficou evidente como o português usado na escola pode ser bem diferente do português do aluno e como essas diferenças podem ser usadas para oprimir o falante. “Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 8). A narrativa remete à importante discussão apresentada por Rojo (2009) sobre os letramentos⁵ marginalizados e dominantes na escola. Ela defende que há uma pluralidade de letramentos e que esses devem ser reconhecidos e valorizados por esta instituição.

Os letramentos múltiplos envolvem, ainda segundo a autora, a multimodalidade e a multiculturalidade, ou seja, diferentes esferas culturais locais experimentam as práticas de letramento de maneira diferente. Rojo (2009) identifica duas categorias: o letramento dominante ou “institucionalizado” e o letramento local ou vernacular (autogerado) marginalizado, não sendo categorias separadas, mas interligadas. Cabe à escola provocar o diálogo dos letramentos marginalizados com os letramentos dominantes a fim de formar um cidadão “flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115).

Mais uma vez, observamos no acontecimento narrado uma visão de língua que se encaixa na visão monolíngue. A ideia de que a língua é uma unidade ignora a própria multiplicidade interna, ou melhor, não ignora, estabelece uma hierarquia das variedades.

⁵ Entendo o termo letramento de acordo com a definição sistematizada por Rojo (2009, p. 98): “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

Bakhtin (2017) já havia apontado o caráter heterogêneo da linguagem ao tratar da estilística do romance. Segundo o autor, a linguagem é um

[...] heterodiscurso⁶, a estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas (cada dia tem sua palavra e ordem, seu vocabulário, seus acentos), pois bem, a estratificação interna de cada linguagem, cada momento de sua existência histórica é a premissa indispensável do gênero romanesco e da estratificação interna da língua. (BAKHTIN, 2017, p. 29).

É muito comum também os estudantes dizerem “eu não sei nem português, como vou aprender francês?”. A ideia de uma língua pura, correta e inatingível faz com que as alunas e os alunos não tenham segurança sequer como falantes da sua primeira língua⁷. Essa é uma visão que não apenas valoriza a gramática normativa e as regras de correção, a competência formal e o desempenho individual, como também revela a crença de que língua, gramática normativa e norma padrão são a mesma coisa.

Cabe registrar que o personagem da narrativa é um aluno negro, de frágil condição socioeconômica. Além de seu perfil, é preciso considerar que há, no Brasil, um racismo estrutural que permeia nossas relações sociais, inclusive na escola. Autores como González (1983), Ribeiro (2017), Carneiro (2011) e Almeida (2019) já apontaram o aspecto racista da sociedade brasileira, este último sinalizando sobretudo seu caráter estrutural, que dá poucas margens para se escapar, de modo que não é exagerado dizer que em uma sociedade como a brasileira o racismo está em todos os lados. Já Ferreira (2014) nos ajuda a perceber aspectos do racismo na escola, e Nascimento (2019), ao propor o conceito de racismo linguístico, demonstra como as relações de racialidade se operam na e pela linguagem.

Além disso, para o autor:

⁶ O tradutor preferiu a palavra heterodiscurso ou diversidade de discursos como tradução da palavra russa *raznoréchie*, tradicionalmente traduzida como heteroglossia.

⁷ Escolhi empregar a expressão “língua primeira” entendida aqui como a língua aprendida em casa e nesse contexto, também na escola. No caso da EA, a maioria das crianças fala português em casa e na escola, embora nem sempre seja o mesmo português. A tentativa aqui é a de evitar a homogeneidade de categorias linguísticas aparentemente universais como língua materna, língua oficial entre outras. Conforme aponta Kanavillil Rajagopalan, 2003, p.27: “Da mesma forma que a língua é conceituada em termo de tudo ou nada, os falantes desta língua são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não nativos em relação a qualquer língua específica (a qual por sua vez, passa a ser ‘materna’ ou se não, forçosamente ‘estrangeira’ com respeito a cada um dos falantes), não permitindo desta forma, qualquer possibilidade de categorias mistas”.

“forçar um pensamento de normativismo linguístico é forçar um pensamento de racialização por intermédio da língua. Não por acaso, num país de maioria negra, esse tipo de pensamento só serve para reforçar que os que falam corretamente são uma pequena parcela da sociedade, os mais brancos e com acesso ao consumo” (Nascimento, 2019, p. 51).

Evidencia-se a necessidade de valorização da experiência com a língua portuguesa, o que veremos na próxima sessão.

2.6 “SE A GENTE FALA INGLÊS E FRANCÊS, ELES TÊM QUE FALAR PORTUGUÊS!”

07 de novembro de 2017. Oitavo ano, manhã quente de novembro, aula de francês. A aula é interrompida pela diretora da escola, que chega com um grupo de canadenses, uma professora e alguns estudantes universitários.

- Bom dia pessoal, estamos recebendo uma visita aqui na escola e queríamos que eles conhecessem vocês.

- Bom dia!

- Gente, nós já conversamos aqui sobre o Canadá e sabemos que lá eles falam inglês e francês. Então, acho que a gente podia se apresentar em inglês e em francês, quem quiser pode escolher, quem quiser pode se apresentar nas duas línguas.

Seguem-se as apresentações, alguns se apresentam em uma língua, a maioria nas duas.

- Agora vamos ouvir a apresentação das visitas.

Ao final, um aluno indignado:

- Ô Professeur! Já que a gente se apresentou em duas línguas e nas línguas deles, agora eles têm que se apresentar na nossa língua!

- Tem razão, mas eles não sabem falar português!

- A gente ensina, é fácil, quer ver?! Bom dia, meu nome é..., é só repetir!

Em primeiro lugar, devo confessar que me enchi de orgulho quando o aluno reivindicou que os visitantes falassem português. Já fiquei bastante feliz de ver o envolvimento e esforço deles em se apresentar em inglês e em francês. Ao reconhecer na língua a sua função social, de fato, faz bastante sentido que os visitantes, estando no Brasil, aprendam um pouco de português.

A atitude do aluno provocou uma inversão na colonialidade presente no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, o linguocentrismo (GARCES, 2007) do inglês e do francês em relação às demais línguas modernas, no caso o português (que, por sua vez, ocupa uma posição linguocêntrica em relação às línguas indígenas no contexto brasileiro). Ao sugerir que os visitantes falassem português, o aluno desloca sua (nossa) posição de colonizado(s) e a subverte.

A posição de aluno é também deslocada quando ele assume a função de ensinar, atuando como um sujeito que não cabe só no papel colonizado e aprendiz, pois subverte as posições para o descolonizado que ensina. Tendo em vista que língua e conhecimento são categorias políticas que permitem a atuação da colonialidade do poder e da diferença colonial, são frequentemente utilizados no sentido de estabelecer hierarquias. Há línguas que são mais valorizadas e legitimadas pelo poder colonial, da mesma forma há tipos de conhecimento mais aceitos. Todas essas categorias estão em jogo na situação apresentada, desestabilizando-se.

Essas narrativas revelam temas e categorias do modo de pensamento monolíngue. Faço antes a ressalva de que não se trata de acusar os alunos, as alunas e a mim mesma de carregarem o terrível rótulo de monolíngue; um crime ser mono em um mundo tão diverso! O que projeto nas histórias narradas é minha leitura dos acontecidos, é como me leio e de pesquisadora (MENEZES DE SOUZA, 2011). Em outras palavras, tento recuperar aqui o processo de atravessamento(s) das discussões, dos conceitos e do conhecimento com o qual contato durante a pesquisa. Esta foi uma das formas que aprendi, lendo, estudando, mas, principalmente, olhando e ressignificando minha prática e meus encontros com meus alunos e alunas, ou seja, é a etnografia do meu aprendizado, do meu modo de aprender. É a partir da experiência cotidiana que o conhecimento se corporifica em mim. É o ser professora que me fez/faz estar pesquisadora.

2.7 “MAS VOCÊ NÃO SABE DAR AULA”

19 de março de 2018. Sexto ano, manhã nublada de março, aula de Línguas Estrangeiras Modernas, um aluno falante de espanhol e português se prepara para compartilhar com os colegas parte de seu repertório linguístico. Preparou uma aula para a classe sobre os números em espanhol. Nessa ocasião, ele seria aluno e professor: o maestro.

- *Buenos dias! Hoje vou ensinar algumas coisas em espanhol para vocês.*

- *Por quê? A gente não tem aula de espanhol.*
- *Porque eu sei espanhol, eu falo espanhol em casa e as professoras não sabem espanhol, então elas me pediram pra ensinar algumas coisas pra vocês.*
- *Mas você não sabe dar aula!*

A aula de espanhol prosseguiu, a classe participava interessada, repetiam as palavras em coro, tentavam cantar junto com o colega. Enquanto isso, uma aluna que também é falante de espanhol como o pequeno maestro começa a mostrar-se desconfortável; ela havia sido convidada a dar a aula, mas não aceitou, disse que tinha vergonha. À medida que a aula avançava, o incômodo aumentava, e ela só conseguiu refúgio escondendo-se atrás do armário no fundo da classe.

Desta narrativa, emergem, ao menos, duas categorias: (i) a legitimidade do saber, atribuída apenas à professora e, ao mesmo tempo, (ii) o lugar e a legitimidade do espanhol na cultura escolar brasileira. A ideia é a de que o conhecimento e a posição social do ensinar são restritos apenas ao professor e à professora, mesmo se o aluno e a aluna demonstram maior experiência com o conteúdo que se pretende ensinar. O que posso observar entre alunas e alunos da escola é que há pouca valorização dos falantes de espanhol - este último aspecto será analisado na próxima narrativa.

Volto, agora, à questão da centralidade do saber. O que se pode extrair da resistência dos estudantes são dois pontos: a valorização de uma competência formal para legitimidade do saber e pouco ou nenhum reconhecimento da performance diária. Em outras palavras, o aluno não tem reconhecido seu lugar de conhecimento da língua como falante, pois não possui a competência formal. É preciso, no entanto, cuidado nesse terreno para não escorregar para dois lados igualmente perigosos: o primeiro deles é que eu mesma legitimasse o aluno, posto que falante nativo, como modelo e capacidade de ensino, ignorando, de um lado, a crítica ao modelo de falante nativo e, ao mesmo tempo, reduzindo o trabalho docente a um simples fato de conhecer o conteúdo, um notório saber⁸.

Curioso notar que o mesmo fato aconteceu nas oficinas do EFI realizadas também na EA. Havia no grupo uma criança que tinha passado alguns anos na Alemanha, onde

⁸ BRASIL. Incluído pela lei nº 13.415, de 2017: “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”.

foi alfabetizada. Pedimos à aluna que nos ensinasse uma brincadeira que ela conheceu lá. Quando ela foi explicar, algumas crianças se mostraram incomodadas com o fato de uma delas, e não as professoras, estarem na posição de ensinar. A visão de conhecimento aqui revelada remete ao aspecto abissal do pensamento moderno de que nos fala Boaventura Sousa Santos (2007). O pensamento abissal é um pensamento hegemônico que ignora outras formas de conhecimento.

Segundo o autor, há uma divisão de conhecimentos entre este lado da linha e o outro lado da linha; deste lado, estão os conhecimentos legitimados e valorizados, enquanto que o outro lado sofre um constante apagamento. Este lado é representado sobretudo pelas sociedades colonizadoras, enquanto no outro estão as colonizadas, ou, ainda, as dominantes e as subalternas. No caso do Brasil, ao mesmo tempo em que estamos do outro lado da linha em relação a Portugal e também estamos deste lado da linha em relação à população indígena. O Brasil, nesse sentido, ocupa um duplo lugar de colonialidade, representativo do colonizador e do colonizado:

A colonização imigratória, como a das Américas, intensificou e complicou os contatos interculturais ao ponto de tornar nações como o Brasil simultaneamente pós-colonial – em relação ao antigo poder colonial – e neocolonial em relação às culturas indígenas pré-coloniais que permanecem vivas em seu território. (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 290).

A metáfora da linha que separa este lado do outro pode ser usada em vários contextos. No caso da narrativa em questão, o conhecimento do adulto – da professora – está deste lado da linha, do lado do pensamento hegemônico, uma posição que é legitimada pelas instituições sociais. O outro lado, contudo, corresponde ao conhecimento dos alunos e alunas, apagado, sem espaço para sua projeção. O mesmo poderia ser dito em relação à língua espanhola, que pode ser mais identificada com o outro lado da linha, língua falada nos países vizinhos, colonizados como nós e que não usufrui do status do inglês ou mesmo do francês, por exemplo.

Noto, ainda, a autodesvalorização de que nos fala Paulo Freire (1987) ao tratar da educação bancária. Segundo o autor, a dicotomia criada nesse modo de educação faz com que os educandos e as educandas se coloquem como incapazes, e os educadores e as educadoras como aqueles e aquelas que tudo sabem e que devem ser escutados e escutadas. A educação humanista, ao contrário, supera a dicotomia educando (a) educador(a) e reconhece os saberes de cada um deles.

Posso observar diferentes posturas em alunos e alunas falantes de mais de uma língua. Eles e elas oscilam entre o orgulho de saber outro idioma e a vergonha. Os alunos e as alunas latino-americanos/as costumam ser chamados/as de forma jocosa pelo nome dos países, Bolívia, Peru e outros. Aqui, fica evidente a forte relação estabelecida pelos e pelas estudantes entre identidade e língua, ecoando o paradigma da modernidade que busca estabelecer uma relação entre fatores externos e a identidade. Como se os alunos e alunas descendentes de imigrantes ficassem aprisionadas/os, não podendo escapar a identidade de sua ascendência e as línguas de sua comunidade. Tal como nos explica Hall (2000), no mundo moderno as culturas nacionais se constituem como uma das principais fontes de identidade nacional.

O autor avança na análise da formação dessas identidades, mostrando como elas são construídas, formadas e transformadas em um sistema de “representação cultural”, apontando que uma nação é uma comunidade simbólica. Nas palavras do autor, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos” (HALL, 2000, p. 48). Ele também demonstra como as identidades nacionais criam padrões, mantêm instituições, mas têm igualmente um importante papel discursivo, atuando como uma fonte de significados culturais. “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2000, p. 50).

Além da autorrepresentação, a cultura nacional influencia também o modo como os outros nos veem, visão que é carregada de uma série de significados. No Brasil os valores atribuídos aos nossos vizinhos são, na maioria das vezes, negativos, o que pode influenciar a sensação de vergonha e estranhamento da aluna em questão. O desconforto também pode ser explicado pela artificialidade dessa unificação em torno da identidade nacional, uma ideia que pretende apagar as diferenças em termo de classe, raça, gênero e tenta representar a todos como sendo da mesma família (HALL, 2000).

No entanto, as culturas nacionais são também estruturas de “poder cultural”, a maioria delas conquistadas pelo apagamento violento das diferenças: “cada conquista subjuguou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada” (HALL, 2000, p. 60). Esses artifícios de poder e de discurso tentam apagar o fato de que as nações modernas são constructos artificiais motivados por interesses tanto políticos quanto econômicos e são todos culturalmente híbridos.

Ao recusar pela vergonha os rótulos de peruanos, bolivianos etc., alunas e alunos recusam a identidade centrada e unificada em torno do lugar de nascimento e reivindicam sua identidade pós-moderna, uma identidade fluida, híbrida, complexa, uma celebração móvel, diferentes identidades assumidas em diferentes momentos que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Curioso notar que os (as) colegas, ao “brincarem” com esses alunos e essas alunas, trocando suas identidades, parecem intuir o poder e a fraqueza desses rótulos. O poder no sentido de que, ao chamar a criança de peruana ou boliviana, essas palavras ativam todo o discurso e suas representações; e a fraqueza no sentido de que esses atributos são esvaziados, podem ser trocados e, ainda assim, fazer sentido.

Garces (2007) identifica a colonialidade linguística que age em duas vertentes. Por um lado, a subalternização de algumas línguas em favor de outras; por outro lado, a colonização da voz dos falantes dessas línguas. Nesse sentido, a valorização da palavra de um indivíduo depende também da trilogia colonial de que nos fala Quijano classe, raça, gênero (GARCES, 2007). Neste caso, a fala da aluna falante de espanhol está marcada por ser uma menina não branca e falante de uma língua desvalorizada em relação às outras línguas estrangeiras.

Rajagopalan (2003) demonstra como esses aspectos revelam o processo de negociação e realinhamento provocados pelo contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte de um amplo processo de redefinição de identidades.

Há ainda uma associação feita pelos e pelas estudantes que me remete ao paradigma da língua como Estado-nação. O conceito de monolinguismo reproduz uma lógica do estado nação e está ancorado em uma definição de língua como sistemas ligados a comunidades delimitadas (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011).

Santos (2018) apresenta uma teorização na tentativa de compreender o papel da interação entre as crianças em sua “hibridização identitária” em contexto migratório. A autora recorre aos conceitos de diferença, diversidade e diferenciação propostos por Brah (2011) e, a partir deles, propõe três tipos de diferenciação: a horizontal, a hierárquica e a diaspórica. A primeira surge como tentativa de descrever o papel da interação entre os pares na hibridização identitária das crianças em contexto de imigração. A segunda diz respeito ao modo como são conferidos diferentes status à criança imigrante, a depender do imaginário sobre seu país de origem que se tem no país em que se estabelece. A terceira partilha da diáspora, quando o movimento possibilita a perspectiva de vários focos

narrativos, quando se rompem as oposições estruturadas em um modo de pensamento binário. Na cena, é possível observar uma diferenciação hierárquica que inferioriza o aluno falante de espanhol, mas que vai aos poucos dando espaço para a diferenciação horizontal.

3 “NINGUÉM SABE TUDO DE UMA LÍNGUA, É IMPOSSÍVEL SABER TUDO DE UMA LÍNGUA” ESTUDANTES EM FOCO

Eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio, pilar da ponte de tédio, que vai de mim para o outro.

(Mário de Sá-Carneiro)

Este capítulo é voltado para a investigação dos modos de pensamento de estudantes de famílias de origem estrangeira, acerca dos aspectos relacionados à língua e à identidade. Divido formalmente os temas como se eles tivessem uma autonomia que efetivamente não têm, porque esbarram uns nos outros; a separação é formal e arbitrária. Os temas compartilham pontos de contato de modo que algumas partes flertam com outras.

O caminho que busco aqui é o da pluriversalidade, e não o da universalidade (BOAVENTURA SANTOS, 2003; MIGNOLO, 2003; MOITA LOPES, 2006). Reconheço e defendo que línguas e sujeitos operam em atravessamentos, de forma que seria impossível isolar um aspecto a ser investigado. Considero também a natureza do trabalho de pesquisa em Linguística Aplicada Crítica, que aponta a impossibilidade de separação das línguas e dos sujeitos, uma vez que entendemos que eles operam por atravessamentos. A Linguística Aplicada Crítica precisa “tornar a linguística aplicada mais responsável politicamente” e, conforme proposto por Moita Lopes (2006), trazer à tona as narrativas que contemplem àqueles que estão à margem da sociedade, “do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

3.1 “É, ENTÃO, EU ME INCOMODO SOCIALMENTE, VOCÊ VAI SER VISTO COMO A GRINGA, A RUSSA, A GREGA, NINGUÉM SABE A NACIONALIDADE DIREITO”: IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE

A questão da nacionalidade traz consigo traços da representação dos locais, das nações de origem. Uma série de estereótipos relacionados à aparência física, ao comportamento e aos hábitos alimentares são acionados quando comentamos a respeito da nacionalidade; são inúmeros os clichês que daí advêm. Presume-se, forçosamente, que

todas as pessoas nascidas em determinado lugar serão e agirão de uma maneira quase única. A nacionalidade parte de um constructo abstrato e engessado de associar países, nações, a identidades e línguas. Assim, a nacionalidade vai não somente indicar seu país de origem, mas também a sua língua e quem você é. Em muitos casos, ela atribuirá também sua cor e traços fenotípicos. Por trás da afirmação “Ninguém *sabe a nacionalidade direito*” está a ideia de uma identidade pura, homogênea e sem misturas. O que diriam se soubessem a nacionalidade direito?

Alicia: Esse é o negócio, porque você é diferente, sendo tipo, tendo várias nacionalidades.

Francisco: É, é meio complicado essa questão da nacionalidade.

Alicia: Meio?

Não há como discordar, a questão da nacionalidade é de fato bastante complexa em tudo aquilo que ela carrega de significados. Em primeiro lugar, entendo que a nacionalidade não está apenas relacionada ao lugar, no sentido espacial da origem. Fosse apenas uma questão de local de nascimento, ela seria única e talvez não carregasse tantos significados. No caso dos estudantes entrevistados, uma delas se reconhece como tendo duas nacionalidades, “*Eu sou metade americana, metade britânica*”- ou seja, não é apenas o endereço de onde se nasceu que está em jogo.

Hall (2004) demonstra como as culturas nacionais são um dos principais pontos da construção da identidade cultural, como se fossem parte de “nossa natureza essencial” (HALL, 2004, p. 47). Em outras palavras, somos também definidos a partir de nossas nacionalidades.

O autor avança na análise da formação dessas identidades mostrando como elas são construídas, formadas e transformadas em um sistema de “representação cultural”, apontando que uma nação é uma comunidade simbólica. Nesse sentido, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos” (HALL, 2000, p.48). Ele também demonstra como as identidades nacionais criam padrões e mantêm instituições, mas têm igualmente um importante papel discursivo, atuando como uma fonte de significados culturais. Além da autorrepresentação, a cultura nacional influencia o modo como os outros nos veem: “*Você vai ser visto como a gringa*”. É uma ideia que pretende apagar as diferenças em termos de classe, raça, gênero, ao passo que em tenta representar a todos como sendo da mesma família (HALL, 2000): a nação.

No entanto, as culturas nacionais são também estruturas de “poder cultural”. A maioria delas conquistada pelo apagamento violento das diferenças: “cada conquista

subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada” (HALL, 2000, p. 60). Esses artifícios de poder e de discurso tentam apagar o fato de que as nações modernas são constructos artificiais motivados por interesses tanto políticos quanto econômicos e são todas culturalmente híbridas.

Como bem identifica a aluna, há um jeito de ver o “estrangeiro”. Nota-se inclusive o uso do termo “gringa” para se referir a quem não nasceu no Brasil, marcando o lugar de estrangeiro, do outro e, ao mesmo tempo, aglutinando outras nacionalidades não-brasileiras no mesmo rótulo pejorativo. Kilomba (2019) relata como os hibridismos cultural e étnico que compõem a sociedade hoje ainda são ignorados e espera-se que as pessoas de determinado país tenham determinada aparência. Ao nos contar a história de Alicia, uma mulher alemã negra que é sempre interpelada sobre sua nacionalidade, como se ela não pudesse, sendo negra, ser alemã ou falar alemão. Tal reflexão sustenta a seguinte pergunta: Quando falamos de nacionalidade, estamos falando também de identidade?

Uma das experiências mais fortes que tive com a questão da origem e da nacionalidade aconteceu durante uma viagem à França. Na ocasião, encontramos um grupo de estudantes que se referiam sempre a um “*chez moi*”^[1] que não era a França. Quando perguntados sobre sua origem, respondiam, sem pestanejar: “somos argelinos”. Qual não foi minha surpresa quando, ao perguntar sobre como era a Argélia, receber como resposta: “meus pais dizem que é lindo, mas eu nunca estive lá”. Obviamente que o contexto das relações entre França e Argélia influenciam muito esse posicionamento, mas, naquele momento, foi um choque perceber a construção dessa identidade. Veja, eles se consideravam argelinos sem nunca terem estado na Argélia; algo que era impossível que eu concebesse até então. O exemplo evidencia que, além da questão da nacionalidade, o que está em jogo é também a identidade. E dela decorrem duas constatações: a necessidade do reconhecimento da diferença e a precisão da territorialidade.

Ao refletir sobre a relação língua e identidade, Rajagopalan (1998) argumenta que a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa, nem antes nem fora da língua. Além disso, a construção da sua identidade na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Na concepção do autor, percebe-se o movimento dialético entre linguagem e identidade. Acrescentando a este pensamento o papel da sociedade, encontro nas discussões de

Halliday (1994) sobre linguagem e sociedade que aquela é a produção de significados desta. Portanto, é nas relações sociais, por meio da linguagem, que o indivíduo em sociedade constrói sua identidade. Nesse sentido, Moita-Lopes (1998, p. 305) afirma que “o discurso é uma construção social e, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo”.

A partir dessa perspectiva, analisar como os envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo, pela linguagem, significa investigar a realidade social e a identidade dos participantes construída nesse processo (MOITA-LOPES, 1998).

Rajagopalan (2003), ao abordar questões cruciais para investigações de identidade, aponta que não é possível afirmar que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. Pelo contrário, acredita-se, em larga escala, elas estão - todas elas - em permanente estado de transformação e reconstrução. Em qualquer momento dado, elas estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Em outras palavras, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado (RAJAGOPALAN, 2003).

Hall (2004) identifica três concepções de identidade: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. O sujeito do Iluminismo é “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, da consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior [...]. O centro essencial do eu é a identidade de uma pessoa.” (HALL, 2004, p. 11). Essa concepção é bastante centrada no indivíduo que, vale lembrar, era branco e homem. Nessa concepção essencialista e individualista, o que interessa é apenas o eu, é uma visão mais estável da identidade que prevê uma continuidade ao longo da existência do sujeito.

A identidade do ponto de vista sociológico é “formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2004, p. 11). Embora ainda se mantivesse a ideia de um eu interior, reconhece-se que ele é formado na relação e no diálogo com a sociedade e outras identidades. Esta concepção já é influenciada pela complexidade da modernidade. Nesta perspectiva, é na relação do eu com o mundo externo, cultural e social que se constrói a identidade.

Por fim, a identidade pós-moderna é caracterizada como não sendo “fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2004, p. 12). O sujeito não se unifica em um eu coerente e assume “diferentes identidades, em diferentes momentos” (HALL, 2004, p. 13). Dessa forma, passamos de uma identidade entendida como um eu único e

permanente, para um eu, ainda único, que se molda e se relaciona com o mundo social e cultural, e finalmente para um eu fragmentado, incompleto, múltiplo e nem sempre coerente.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2004, p. 39).

No caso dos estudantes entrevistados, eles projetam esta visão do outro sobre eles em relação à nacionalidade, mas também às regras de correção e até aparência física. Sobre a nacionalidade, reivindicam a precisão de sua origem. Por um lado, estudantes brasileiros, filhos de estrangeiros, se mostram incomodados quando não são reconhecidos como brasileiros. Por outro lado, os estudantes estrangeiros se incomodam de terem suas nacionalidades confundidas com outras. "Mas isso se dá porque a imagem do duplo se confunde com o eu ideal, imagem de plenitude e onipotência com que sonha nosso pequeno e frágil eu é." (SOUZA, 1983, p. 126).

Há uma complexidade da questão da identidade, ou seja, a relação ambígua com a diferença transita entre o orgulho e o "incômodo". Assim, os estudantes parecem reivindicar uma igualdade e, ao mesmo tempo, reafirmar sua identidade naquilo que os diferencia.

Eduardo: Hm, não. Mas eu me sinto orgulhoso de poder ser assim peruano e brasileiro ao mesmo tempo.

O que está em jogo é o lugar de uma identidade híbrida, tão característica da pós-modernidade. O imaginário dos entrevistados transita entre uma visão menos monolítica ao reivindicarem seu caráter híbrido, mas, ao mesmo tempo, demonstra também uma visão purista do que seja a identidade.

Para a psicanálise, o estrangeiro é o eu. O eu não tomado como o quer o senso comum - unitário, coerente, idêntico a si mesmo -, mas o eu pensado em sua condição paradoxal - dividido, discordante, diferente de si mesmo -, tal como, de uma vez por todas, o poeta nos ensinou: "Eu é um outro" (SOUSA, 1983, p. 121).

Os estudantes entendem (ou sentem?) que seus traços físicos compõem esta trama da identidade.

Soraia: Todo mundo pergunta (se ela é estrangeira), porque meu rosto, meus olhos, são diferentes, várias pessoas falam. Parece que eu sou estrangeira.

Quijano (2007) demonstra como as diferenças fenotípicas foram usadas para fins de classificação das pessoas entre dominantes superiores e dominados inferiores, ou seja, os dominados, os não europeus. As características fenotípicas como a cor da pele, a mais visível, mas também a cor e formato dos olhos, cabelo, nariz, tamanho do crânio foram (e ainda são) utilizadas para diferenciar e classificar as pessoas. Aos europeus, foi atribuída a raça “branca” e aos não europeus raça de “cor”. Assim, a classificação social racial foi atribuída a partir de uma escala de gradação entre o “branco” da raça “branca” e os não brancos raça de “cor”, correspondendo a uma gradação de superior a inferior.

A única aluna que mencionou a questão da aparência é uma estudante não branca. Os outros alunos, brancos e não brancos, não mencionaram este aspecto. A estudante em questão tem os cabelos bem pretos e lisos e olhos “puxados” e é bastante tímida. A ideia da diferença que ela menciona é esta: *“meu rosto, meus olhos são diferentes”*, e ecoa a lógica de que o igual é o branco.

A perspectiva da branquitude como a ausência da raça, o ponto zero da humanidade, já foi demonstrada por vários estudiosos, tais como González (1983), Ribeiro (2017), Carneiro (2011) e Almeida (2018). Isso refere-se a partir da ideia de uma humanidade em que só cabem os brancos, ao passo em que todos os não brancos são racializados; neste caso, os brancos são os iguais e os não brancos, os diferentes. É o que parece acontecer aqui, dadas as variadas dimensões da aparência física dos brasileiros. Como dizer que alguém é diferente se não somos iguais, sequer parecidos? Tal inquietação é igualmente válida em países cuja população é formada por processos menos complexos de miscigenação que os do Brasil. Se é que é possível mesmo afirmar que há algum país ou região onde as pessoas são iguais e que esta definição não seja apenas e tão somente para descrever brancos e ignorar os não brancos. Um dos meus importantes focos no ensino da língua francesa é desmistificar a ideia de que os franceses são todos brancos e loiros. Essa minha tarefa que vem sendo facilitada com a ascensão de jogadores não brancos na seleção francesa de futebol como Lilian Thuram e Kylian Mbappé, de atores como Omar Sy no cinema internacional e músicos como Black M, entre outros. O que observamos é que, nessas falas, os estudantes reivindicam uma identidade híbrida, repleta de atravessamentos com a cultura, a língua, a nacionalidade e a escola. E que a

forma como eles vivem, experimentam suas impressões sobre a nacionalidade identificam como são vistos pelos outros, mas também como veem a si mesmos.

Nas aulas de LEM da EA, ou seja, nas minhas aulas, o primeiro e principal momento em que se fala da nacionalidade é nos sextos anos, quando estão aprendendo a se apresentar para produzir o vídeo e o livro da classe. Aprendem a dizer o nome, a idade, a nacionalidade e o que gostam e não gostam. Alguns alunos até questionam, “mas prô todo mundo aqui é brasileiro” e raras foram as vezes em que tivemos alunos que não o fossem. Nos oitavos anos, discutimos estereótipos ligados aos países, mas não discutimos a questão especificamente da nacionalidade e, em particular, a complexa relação entre língua, identidade e territorialidade. De uma certa forma, esta atividade pode reforçar o caráter identitário da nacionalidade já que se trata de uma apresentação pessoal. Por outro lado, pode também abrir a possibilidade da discussão do tema com os alunos. Afinal, o que significa, para eles, ser (ou não ser) brasileiro? Esta é uma pergunta que revelou sua importância ao longo desta pesquisa. Não acredito que a melhor solução seja subtrair a referência à nacionalidade, mas construir com os alunos a importância ou não de se referir a ela e o que cada uma das nacionalidades carrega de significado.

A reboque da questão da identidade relacionada à nacionalidade, temos também a questão cultural. Da mesma forma que se atribui forçosamente uma identidade a uma nacionalidade, atribui-se também uma cultura, como pretendo mostrar na próxima seção.

3.2 “É UMA CULTURA. SÃO DUAS DIFERENTES, MAS SÃO MINHAS”: IDENTIDADE E CULTURA

A questão cultural aparece em um movimento no qual os estudantes identificam a cultura brasileira e a de origem de suas famílias como constituintes de seu capital cultural. Notadamente valorizadas e descritas como constitutivas de si, reconhecem a brasileira como separada da de sua origem familiar. Logo, descrevem-se como portadores das duas culturas, principalmente naquilo que elas fornecem acesso. Os estudantes mencionam artes, música e cinema como aspectos constitutivos do que compõem seu aspecto híbrido.

A ideia de hibridismo que apareceu em relação à questão da identidade reaparece mencionando as culturas como parte de si e motivo de orgulho.

Akin: [...] principalmente pela cultura de lá. As músicas também. Eu acho que se meus pais não fossem nigerianos, eu não teria oportunidade de conhecer os filmes, as músicas e a cultura de lá. Eu tenho orgulho disso, de ser descendente de nigeriano. Eu convivo com duas culturas, a brasileira e a nigeriana e eu tenho orgulho disso. É muito bom.

Soraia: Eu tenho duas culturas, de Brasil, português e espanhol.

Soraia: [...], é a cultura deles, a minha cultura, no caso.

Os trechos aqui selecionados são aqueles em que os estudantes abordam diretamente a questão cultural, citando a palavra cultura, por exemplo. Gostaria de discutir dois aspectos. O primeiro deles é a visão de cultura separada uma da outra, assim como a questão da nacionalidade que associa a língua e a identidade a um país; aqui, também a cultura aparece associada à língua, “uma língua = uma cultura” e a visão de culturas como “ilhas” (WELSCH, 1994, p. 21). Contudo, ao mesmo tempo, eles identificam estas culturas separadas como parte de si, isto é, como parte da sua. Neste momento, elas se unem para se tornar uma só, a “*minha cultura*”. Novamente, noto o aspecto híbrido, complexo da pós-modernidade.

Outro elemento importante é o conceito de cultura, que parece sustentar estas falas. Como indicado, ela aparece citada em manifestações artísticas, músicas, filmes e comida, ou seja, uma visão concreta daquilo que a cultura dá a ver.

Soraia: [...], no terceiro ano, eu li um livro em espanhol e contei um pouco sobre a minha cultura.

Soraia: Tem algumas músicas lá também. É diferente a cultura, porque as músicas que eles normalmente ouvem, muita salsa, cumbia, merengue.

Soraia: As músicas são diferentes. A comida, eles normalmente costumam comer sopa antes da refeição geral (principal), antes do almoço.

Dimensões mais subjetivas relacionadas a hábitos, práticas e comportamentos, por exemplo, não foram diretamente relacionadas ao aspecto cultural. Esta visão parece coincidir com a forma como este tema figura no ensino de LE, uma espécie de cultura ilustrativa algumas vezes até folclórica, que é veiculada nos manuais de ensino de LE. Refletem ainda o que aponta Menezes de Souza (2010) como as definições de cultura “giram em torno da concepção de estruturas de conteúdos e valores específicos de determinados grupos sociais, geralmente numa dimensão nacional” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 290).

Na minha trajetória como professora, não foi muito diferente. Em vários momentos, a questão de como trabalhar os aspectos culturais foi fonte de muita dúvida e insegurança. Por exemplo, o fato de nunca ter ido à França fazia com que eu me sentisse

totalmente incapaz de trabalhar estes aspectos com meus alunos. Os livros e manuais não ajudavam muito, o lugar do exótico, do folclórico, sempre apareceu com muita força. Lembro-me de uma unidade em um livro que era utilizado na nossa escola que mencionava os tipos de moradias em países francófonos, em que imagens de cabanas apareciam como conteúdo "cultural". Os mesmos métodos e manuais apresentam definições difusas do componente cultural, mencionando a abordagem do Quadro Comum Europeu, que apresenta uma visão assimilacionista da cultura que ignora os conflitos.

O exemplo demonstra a dificuldade de definição do conceito de cultura e, ao mesmo tempo, a centralidade da França no ensino de francês. Mesmo quando mencionam outros países onde se fala francês, estes são amalgamados sob o rótulo da francofonia. Parece que os princípios epistemológicos que sustentavam a minha visão de cultura não estavam muito distantes daqueles que observo nas falas dos alunos sobre as quais me demoro. A relação país/língua/cultura também me habitava sem que eu me desse conta naquele momento.

Mas, afinal, quantas culturas nos habitam? Elas são definidas por limites geográficos e locais de nascença? Não podemos falar também de cultura jovem, cultura *queer* e outros referenciais que atravessam nossa existência?

Geertz (1989) vai estar atento à noção de sentido. A cultura é, para ele, um mundo de sentido tecido pelo homem. Ela é um sistema simbólico em ação, compartilhado e atuado em comum. Ainda segundo o autor, ela é

[...] um padrão de significados incorporados em símbolos que são transmitidos para ao longo da história, um sistema de concepções herdadas que se expressam simbolicamente, e meio pelo qual os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento vida e suas atitudes em relação a ela.(GEERTZ,1989,p.89).

Na cultura, esses são os símbolos, ou seja, “qualquer objeto, ato, evento, propriedade ou relação que sirva de veículo para um conceito”, que vão estruturar a experiência vivida dos indivíduos. Exemplo de formas simbólicas são o calendário que estruturam os tempos, ritos, títulos sociais etc. As formas simbólicas incluem tudo o que vai transmitir significado aos atores.

Para Geertz (1989), a cultura é menos um conjunto de costumes e instituições, do que de interpretações que os membros de uma sociedade dão de sua experiência, de

construções que projetam acima dos elementos que vivem, não se trata apenas de compreender como as pessoas se comportam, mas como elas veem as coisas.”

Candau (2008) ajuda-nos a refletir a relação entre as culturas a partir dos conceitos de multiculturalismo assimilacionista, diferencialista e interculturalidade. Segundo a autora, o multiculturalismo assimilacionista admite a multiculturalidade como característica das sociedades atuais, reconhece a diferença de oportunidades e a existência de grupos sociais de menos prestígio, seja pela orientação sexual, origem, poder aquisitivo, seja pelo nível de escolaridade, acessos a serviços, bens e direitos fundamentais negados, e defende que todos sejam parte da cultura hegemônica.

No entanto, nesta abordagem, não há uma proposta de alteração da estrutura social que criou essas mesmas diferenças. O que se objetiva é a manutenção da cultura hegemônica travestida de uma cultura comum, na qual as diferenças dos grupos minoritários são ignoradas para que eles sejam, então, assimilados. Esta posição “deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados considerados inferiores explícita ou implicitamente.” (CANDAU, 2008, p. 50).

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50).

O multiculturalismo diferencialista questiona a assimilação, apontando o silenciamento e a negação da diferença que resultam desta abordagem. A solução apontada é, como o próprio nome indica, reconhecer as diferenças. Tal encaminhamento acaba por estabelecer uma visão “estática e essencialista” das identidades culturais com a formação de grupos culturais homogêneos, ou seja, ao contrário da abordagem assimilacionista que apaga as diferenças, esta as enfatiza em excesso, a ponto de serem inegociáveis.

Candau (2008) se posiciona e defende uma outra abordagem: a interculturalidade. Esta perspectiva se afasta do multiculturalismo assimilacionista e do diferencialista, uma vez que valoriza a diferença das culturas sem reafirmar os processos radicais de afirmação das identidades; valoriza processos de intencionais de promoção de interrelação entre os diferentes grupos culturais de uma determinada sociedade. Além do mais, considera que

as culturas não existem em estado puro, salientando sua movência contínua de construção e reconstrução e rejeitando a fixação de pessoas ou grupos em padrões culturais; inclusive, as raízes das culturas são históricas e dinâmicas. A autora alerta para o fato de que, sempre que os valores de pureza cultural e étnica foram evocados, os resultados foram desastrosos: “genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro” (CANDAU, 2008, p. 51).

Esta perspectiva tem também reflexos na construção das identidades abertas, reconhecendo os processos de hibridização cultural das sociedades. Outro aspecto importante é o desvelamento dos mecanismos de poder presentes nas relações culturais. A autora aponta que as relações são atravessadas pelo poder, são marcadas pela hierarquia, pelo preconceito e pela discriminação, “não são relações idílicas, não são relações românticas” (CANDAU, 2008, p. 51).

A partir destas reflexões e considerações, a autora defende a interculturalidade para promover

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52).

Outra autora que nos ajuda a pensar o multiculturalismo é Catherine Walsh. Sua análise parte principalmente desse fenômeno na América Latina, em especial no Equador. Ela identifica três tipos de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica. A primeira considera o contato e as relações de troca entre as culturas, e é reconhecida como parte constituinte das sociedades. No entanto, nesta perspectiva, as relações de assimetria são ocultadas ou ignoradas, mantendo-se, principalmente, no nível individual. Esta lógica não questiona estruturas de poder que hierarquizam culturas e povos.

A segunda perspectiva é a interculturalidade funcional. Neste caso, busca-se promover não apenas o contato e a relação, mas a tolerância para com as diferenças e a inclusão das culturas na estrutura social vigente. Embora se reconheça que há uma assimetria entre elas, sua origem não é questionada e muito menos se propõe a superá-la. O que está em jogo é o controle dos conflitos que se originam nas diferenças sociais e culturais e a manutenção da ordem social e econômica em curso, ou seja, o capitalismo

neoliberal. Nesse sentido, “o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação” (WALSH, 1994, p. 64).

Já a interculturalidade crítica é um projeto a ser construído. Ela se distingue das duas anteriores pois o foco não é a tolerância ou a inclusão, mas a mudança do sistema. Nas palavras da autora: “o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo de mercado.” (WALSH, 1994, p. 65). Esta perspectiva questiona o atual sistema e propõe mudanças profundas e um novo ordenamento social.

No que diz respeito à análise dos dados e as teorias aqui mobilizadas, observamos nestas conversas que a concepção predominante de cultura entre os estudantes se aproxima do multiculturalismo diferencialista, nos dizeres de Candau (2008) ou na interculturalidade funcional, no entendimento de Walsh (1994).

Os valores da cultura dominante são transmitidos por meio do que Boler e Zembylas (2003) nomeiam como ‘história popular’. Na visão dos autores, ela seria a narrativa reducionista que ignora a complexidade da produção de significados e identidades. Ela acaba por promover uma falsa sensação de conforto e segurança e reforça suas crenças por meio de discursos validados por meio das instituições.

Boler e Zembylas (2003) apostam em um abandono de nossas zonas de conforto e um posterior engajamento em um pensamento crítico que problematize as nossas próprias visões de mundo. Para os autores, zonas de conforto compreendem “os espaços culturais e emocionais que ocupamos menos por escolha e mais em virtude da dominação hegemônica” (BOLER; ZEMBYLAS, 2003, p. 108). Essa compreensão é válida já que elas se dão no cotidiano das práticas sociais: “a zona de conforto reflete investimentos emocionais que, de um modo geral, permanecem sem exame porque foram tecidos no cotidiano do que é considerado senso comum” (BOLER; ZEMBYLAS, 2003, p. 108).

Kubota (2014), por sua vez, nos ajuda a pensar no "essencialismo cultural", que resulta, por um lado, de uma certa dificuldade, por parte dos professores, em definir o que é a cultura e a tendência em pensar a cultura de uma forma homogênea e resistente às mudanças. No entanto, visões pós-moderna e pós-colonial de cultura reafirmam sua natureza diversa, dinâmica e híbrida (KUBOTA, 2014).

O que a dificuldade de definição e o essencialismo dão a ver? A quem ela interessa? O essencialismo pode evocar imediatamente seu contrário. O que observo até aqui é que a hibridez e a heterogeneidade são características fundamentais para a análise das categorias que apareceram. A tentativa de encontrar a definição correta, o essencial, parece estar em conformidade com um modo de pensamento monolítico, que opera por

artifícios de poder que devem ser questionados. A heterogeneidade figura também na relação destes estudantes com as línguas, o que abordarei nas próximas seções.

3.3 “TEM UMA PARTE QUE EU ACHO INCRÍVEL SÓ QUE AO MESMO TEMPO É DIFÍCIL SER DIFERENTE, EM QUALQUER SITUAÇÃO NA VERDADE”: LÍNGUA E HETEROGENEIDADE

Como afirmei anteriormente, os estudantes entrevistados são alunos que habitam contextos familiares multilíngues, o que é um fato importante na constituição de suas identidades. A escolha final deste grupo foi, em parte, imposta pelo rearranjo da pesquisa, provocado pelas condições de produção que enfrentei nesse período. No entanto, a escolha se justifica também por outras razões: acredito que, embora pouco numeroso, se considerada a totalidade discente da EA, este grupo oferece muitas possibilidades de reflexão para uma educação linguística afeita à diferença.

Além disso, eles têm recebido pouca atenção às suas características específicas no projeto educacional coletivo, hiato⁹ que busco modestamente ajudar a diminuir com a realização desta pesquisa. Estes estudantes vivenciam a pluralidade linguística e cultural, e a forma como refletem sobre si mesmos e suas experiências pode fornecer pistas importantes para a educação linguística que pretendemos na EA. Contudo, isso não significa que apenas estudantes multilíngues reflitam sobre estas questões, porém acredito que, provocados pela vivência cotidiana, elas estejam mais latentes neles.

O contexto familiar multilíngue que estes estudantes experimentam impactam a constituição do seu repertório linguístico. A noção de repertório remete aos trabalhos de John Gumperz (1964, p. 137), que o propôs enquanto de natureza verbal como "a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas". Na visão do autor, os repertórios de sujeitos multilíngues compõem um conjunto no qual as línguas “formam um todo comportamental, independentemente da distinção gramatical, e devem ser consideradas variedades constituintes de um mesmo repertório verbal” (GUMPERZ, 1964, p. 140). Ainda segundo ele, “os falantes escolhem

⁹ Cabe mencionar que a EAFEUSP é uma escola atenta às diferenças, como já mencionado. Temos projetos para lidar com as questões étnico-raciais, de gênero e outros. Além disso, há vários relatos de atividades afeitas e valorativas destas diferenças nas turmas em que estiveram estes alunos e alunas. Um exemplo é uma atividade da professora do 1º ano que trabalhou com as crianças cumprimentos e hábitos alimentares chineses quando havia uma aluna de origem chinesa na turma.

entre esse arsenal de acordo com os significados que desejam transmitir” (GUMPERZ, 1964, p. 138).

A noção de repertório verbal está ligada a uma comunidade de fala particular e “contém todas as formas aceitas de formular mensagens. Ele fornece as armas da comunicação cotidiana” (GUMPERZ, 1964, p. 138) . Mais tarde, Hymes (1972, p. 20-21) apresentou a definição de tal conceito como “[...] a totalidade de recursos linguísticos disponíveis aos membros de comunidades particulares”. Tal definição pressupõe a ideia de comunidade de fala. No entanto, o termo "comunidade de fala" foi questionado, sobretudo por pressupor uma homogeneidade dentro de um grupo social de falantes de determinada língua (MARTIN-JONES; BLACKLEDGE; CREESE, 2012, p. 4).

Outros autores, como Otsuji e Pennycook (2010), apresentam alternativas ao conceito de repertório verbal de Gumperz. Propõem o conceito de "repertório espacial", que é a relação do repertório construído pela trajetória de vida do indivíduo com os recursos linguísticos disponíveis em um determinado local. Os autores defendem a ideia de que o repertório linguístico não se limita ao local de origem de nascimento do sujeito. O repertório mimetiza toda a existência do sujeito, tendo, portanto, relação com o espaço real, sociocultural e político que ele habita.

Hymes (2014), na mesma direção, aponta que elementos não linguísticos também compõem o repertório comunicativo, não é apenas a língua que forma o repertório. Características físicas, hábitos de vestimenta, o modo de agir e outros aspectos podem influenciar a forma como os sujeitos se encontram com a diversidade, fazendo parte também do seu repertório comunicativo.

Na visão de Busch (2015), as conceituações de repertório propostas por Blommaert e Backus (2013), Otsuji e Pennycook (2014) partem de uma análise do repertório que é desenvolvida "a partir da perspectiva de um observador externo" (BUSCH, 2015, p. 6). Ela defende uma perspectiva em que a visão do próprio sujeito é baseada em suas narrativas autobiográficas. Nesse sentido, Busch (2012; 2015) propõe uma atualização do conceito de repertório a partir da superdiversidade proposta por Vervotec (2007) que acentua o caráter cada vez menos estável e sujeito às mudanças das comunidades. Outro aspecto importante apontado por Busch (2015) é que os indivíduos se diferenciam entre si, pois cada um tem diferentes repertórios, práticas comunicativas e recursos.

A autora propõe uma abordagem biográfica como forma de posicionamento para além da ideia de comunidade de fala (BUSCH, 2012; 2015). Desta forma, o repertório

linguístico do sujeito deve estar atrelado à sua própria trajetória de vida. Segundo ela, , “o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido de modo a incluir pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas” (BUSCH, 2015, p. 7) e o que denomina a “experiência vivida da língua”.

As ideologias linguísticas [...] traduzem-se em atitudes, na forma como nos percebemos a nós próprios e aos outros como falantes, e na forma como essas percepções são implementadas em práticas linguísticas que confirmam, subvertem ou transformam categorizações, normas e regras. (BUSCH, 2015, p. 52).

No caso dos repertórios linguísticos, essa noção está ligada ao poder limitador ou excludente das categorizações linguísticas, como quando os falantes de uma língua ou de uma determinada forma de falar não são reconhecidos ou percebidos como falantes legítimos dela. Isso pode acontecer não apenas ao entrar em um espaço social no qual as práticas linguísticas e suas regras não são habituais, mas também quando os espaços conhecidos são reconfigurados e as políticas linguísticas são alteradas em um curto período de tempo. O conceito de experiência linguística vivida possibilita o foco na dimensão biográfica do repertório linguístico para reconstruir como o repertório se desenvolve e muda ao longo da vida (BUSCH, 2015). A autora afirma que:

[...] o que interessa nesse conceito não é o modo pelo qual as habilidades linguísticas são adquiridas e acumuladas ao longo do tempo pelo sujeito; ao invés disso, a expectativa é de que seja possível o resgate de como, por meio de experiências emocionais e corporais, situações dramáticas ou recorrentes de interações com o Outro se tornaram parte do repertório linguístico do sujeito, seja devido a atitudes linguísticas implícitas ou explícitas e a padrões habituais de práticas linguísticas. (BUSCH, 2015, p. 9).

Neste sentido, o que esta pesquisa evidenciou não foram os aspectos linguísticos que compõem o repertório dos alunos entrevistados. No entanto, o que se revelou nas conversas com estes estudantes foram algumas experiências que tiveram com a língua, sobretudo na interação com o outro. Assim, eles relatam não apenas a forma como se veem, mas também a forma como pensam ser vistos. No mesmo sentido, Blommaert e Backus (2011) apontam que

Os recursos que entram em um repertório são recursos indexicais, materiais de linguagem que nos permitem produzir mais do que apenas significado linguístico, mas produzir imagens de nós mesmos, apontando interlocutores para os enquadramentos nos quais queremos que nossos significados sejam colocados. (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, p. 26).

Na fala da aluna que abre a seção, “*eu acho incrível só que ao mesmo tempo é difícil ser diferente*”, ela aponta a dificuldade e a potencialidade da diferença, e não a restringe apenas ao seu repertório linguístico ou cultural. O mesmo se observa no trecho seguinte: o reconhecimento da diferença.

Yuki: Só de falar que é legal falar outra língua, essas coisas. [...] Eu acho legal. [...] Porque, me deixa meio única, me deixa ser diferente das outras pessoas.

A aluna demonstra a sua satisfação em falar outra língua e a diferença que esta característica estabelece entre ela e outras pessoas. Como discutido, este aspecto se relaciona à questão identitária e, neste caso, é vista como valorosa. O repertório linguístico aparece em forma de reconhecimento de si mesma e na forma como é vista pelos outros.

Paulo: Mas tem muitas coisas positivas, tipo o conteúdo, você tem muito mais acesso a conteúdo, não tem que ficar preso somente aos escritos em português [...].

O repertório se apresenta como meio de acesso e possibilidade de libertação. O uso das línguas estrangeiras é mencionado pelos estudantes como forma de alcançar conteúdos além daqueles que acessam em português. A ideia de conhecer outra língua aparece como uma abertura para o mundo. A ideia é que uma língua possibilita “*mais*”, “*mais acesso*”, a língua soma e liberta. O teor desta fala foi se revelando em outros trechos das conversas, para além da língua escrita - “*os escritos*” que o estudante menciona.

Akin: Eu amo assistir filmes nigerianos. Para mim, os filmes nigerianos são os melhores. Eu assisto muitos youtuber nigerianos. Escuto muita música nigeriana, africana. Eu sigo várias influencers nas redes sociais.

Acesso a filmes, músicas e vídeos nas redes sociais é mencionado como aspecto possibilitado pelas línguas. O repertório é também acesso ao local de origem de sua família, uma reafirmação da identidade que possibilita contato com conteúdo e bens culturais, não apenas os disponíveis localmente, mas aqueles de sua família. Os estudantes mencionam também o uso da língua nas relações interpessoais em outras línguas que não apenas o português.

Soraia: [...] você tem mais possibilidades de se comunicar com as pessoas. É por isso que é uma vantagem.

Neste caso, nota-se a valorização da experiência de troca com as pessoas, a comunicação mais direta; novamente, uma visão que soma, uma “vantagem”. Aparecem, ainda, momentos de mediação do encontro com o outro:

Alicia: Eu tive, tive várias vezes na escola por exemplo, teve uma vez que vieram estudantes do Canadá ver a escola, eu fiquei tipo, uns 20 minutos conversando com eles na aula de ciências e foi tipo um negócio que eles não falavam muito português e não sei né, essas coisas quando você conhece alguém que tem outra nacionalidade [...] pra mim é mais, tem mais a ver com as pessoas.

Além da localização da experiência linguística no contato com as pessoas, na troca aparece, mais uma vez, a forma positiva como os estudantes são vistos e validados pelo olhar do outro:

Soraia: [...], mas é legal falar várias línguas. Várias pessoas elogiando, eu me sinto feliz.

Observam-se vários momentos nas conversas em que o repertório linguístico destes estudantes é valorizado naquilo que os diferencia dos demais, não apenas em uma relação de diferença, mas também de superioridade.

Alicia: Então esse negócio de [...] de ter mais acesso a conteúdo, tipo série, livros, isso é algo que eu agradeço muito que eu sou Americana/Britânica, porque todo mundo vê coisa dublada e eu não consigo, tipo, não dá. Outro motivo por que eu quero aprender francês na verdade, literatura francesa.

Neste trecho, chama-me atenção uma visão pautada na centralidade do inglês, o linguocentrismo (GARCES, 2007) desta língua, ou seja, a ideia de que o inglês é superior a outras línguas, e que o acesso a ele dispensaria o recurso da dublagem e garantiria acesso a “tudo”, o mito da universalidade absoluta do inglês (KUBOTA, 2019). Não se trata de negar que, de fato, essa língua facilita muito o acesso a grande parte da produção artístico-cultural presente no mundo hoje, porque uma grande parte dos produtos da indústria cultural mundial é produzida em inglês ou ainda porque há uma vasta disponibilidade de legendas em inglês. Contudo, é importante questionar até que ponto este é o resultado de uma experiência pessoal também influenciada por uma superioridade epistemológica e

cultural do inglês, muitas vezes apoiada em um pensamento eurocêntrico e liberal que tenta sustentar uma suposta universalidade dessa língua.

A valorização do acesso ao original em inglês sem a necessidade de mediação da dublagem sugere um elitismo e superioridade, como se aqueles que necessitam deste recurso tivessem menos valor do que os que não necessitam; este pensamento exclui pessoas com baixa visão ou com dificuldade de leitura, por exemplo. O uso da dublagem não se pauta apenas em uma escolha, sendo, muitas vezes, uma necessidade. Em muitos momentos, esta é também a lógica que opera na escola ou, mais precisamente, nas minhas escolhas, em que, frequentemente, o recurso da dublagem é reforçado naquilo que tem de negativo. Por exemplo, na realização do Festival de Cinema Francófono, que acontece anualmente na Escola de Aplicação, inúmeras vezes mencionamos a importância do uso da legenda em detrimento da dublagem. Justificamos que a legenda proporciona uma oportunidade de praticar a leitura enquanto acompanha o filme e ouve a língua estrangeira o que sustenta esta ideia é a visão de repertório centrada nos recursos linguísticos como apontam os autores acima mencionados.

No entanto, a experiência de assistir a um filme de origens, línguas e culturas outras não é apenas uma atividade estritamente linguística. A aprendizagem não se limita ao acesso à estrutura da língua, mas envolve aspectos culturais e outros, uma experiência que pode também ser constitutiva e potencializadora do repertório. Trata-se de entender o repertório como uma experiência vivida.

Jessica: É legal a gente falar uma. Eu tenho o sonho de falar bastante línguas. Tanto que estou aprendendo espanhol e a próxima, depois do espanhol, vai ser francês.

A ideia de expansão, de libertação, aparece não apenas no reconhecimento das línguas que já falam, mas também no desejo de aprender “*uma língua a mais*”. Entretanto, as línguas mencionadas são aquelas de maior prestígio, ou seja, as línguas europeias, como o espanhol e o francês, considerando que a estudante já fala inglês. A valoração da diferença e do repertório convive, no entanto, com aspectos menos positivados da diferença, que abordarei na próxima seção.

3.4 “MINHA MÃE ME COLOCOU NO KUMON, PARA EU APRENDER MAIS O PORTUGUÊS, PARA SABER DISTINGUIR MAIS A LÍNGUA”: LÍNGUA E NORMATIVIDADE

Se na seção anterior as falas dos estudantes indicaram a maneira positiva de ser, se reconhecer e ser reconhecido em sua condição falante de várias línguas nomeadas, nesta seção, trago trechos que apontam na direção contrária. Aqui, aparecem aspectos que revelam o desejo de consertar, corrigir e normatizar. Percebe-se uma ideia de "contaminação" de uma língua para a outra em que tal contaminação é tomada de forma negativa. O que sustenta esta visão é não apenas a ideia de línguas nomeadas, cada uma sendo vista como um sistema fechado e diferente das outras, mas ainda uma percepção de que uma língua “atrapalha” a outra. Ignora-se a complexidade dos repertórios dos sujeitos e considera-se apenas as línguas em uma perspectiva negativa do erro.

Soraia: Eu tinha vergonha de falar errado. Entender eu entendia, a vergonha era de falar errado as palavras, enfim.

Abandona-se o “*orgulho*”, a “*felicidade*”, presentes na seção anterior, e parte-se para o “*errado*”, a “*vergonha*”. A aluna menciona a sua segurança na compreensão, mas isso não é suficiente para retirá-la do lugar do erro. Esse comentário se refere ao uso do português, pois ela fala espanhol no contexto familiar. A fala remonta ao momento em que ela entrou na escola, no primeiro ano, com apenas sete anos. Como assinala Anzaldúa (2009, p. 311), “na infância, nos disseram que nossa língua está errada. Ataques repetidos à nossa língua nativa diminuem nosso sentido de self. Os ataques continuam ao longo das nossas vidas.”

Um dos aspectos que se destacam na aprendizagem das línguas, seja materna ou estrangeira, é a normatividade. Bagno (2012) afirma que o conceito de normatividade parte, muitas vezes, de uma ideia do senso comum:

É o preconceito de que existe uma única maneira “certa” de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados gramáticas. Por sua vez, essas gramáticas se baseariam, supostamente, num tipo peculiar de atividade linguística – exclusivamente escrita – de um grupo muito especial e seletivo de cidadãos, os grandes estilistas da língua, que também costumam ser chamados de “os clássicos”. Inspirados nos usos que aparecem nas grandes obras literárias, sobretudo do passado, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar

a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante” etc. É esse modelo que recebe, tradicionalmente, o nome de norma culta. (BAGNO, 2012, p. 21).

Dessa forma, a maneira “correta” de falar seria acessível apenas a poucos. No caso dos alunos multilíngues que entrevistei, observa-se o impacto da norma culta sobre a percepção que eles têm de si mesmos como falantes dessas línguas, sendo que as eventuais trocas entre os idiomas são vistas como deficiência e, conseqüentemente, motivo de vergonha.

A voz, como sabemos, está sujeita ao julgamento normativo – tem-se voz quando alguém a ratifica como tal. Nesse sentido, o repertório de nosso sujeito é um complexo de traços de poder: uma coleção de recursos que nosso sujeito acumula e aprende para fazer sentido para os outros, ou seja, para operar dentro das normas e expectativas que regem a vida social nos diversos nichos em que habitou e por onde passou. Os elementos do repertório são recursos que se deve desdobrar, práticas que devem ser realizadas, para ser 'normal' no mundo policêntrico e dinâmico em que vivemos. (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, p. 28, tradução minha).

Assim, sendo eles multilíngues estariam condenados a não falar “bem” nenhuma das línguas, não têm voz em nenhuma delas. Porém, como comentei anteriormente, o erro não incide exclusivamente sobre os multilíngues, alunos e alunas não multilíngues também sofrem os efeitos da normatividade que projeta neles uma visão deficitária de seus repertórios, que se distanciam de uma suposta língua ideal sustentada pela norma culta.

Esse modelo de língua ideal acaba criando uma grade de critérios dicotômicos empregada para qualificar as variantes linguísticas: certo vs. errado, bonito vs. feio, elegante vs. grosseiro, civilizado vs. selvagem e, é claro, culto vs. ignorante. Assim, o que não está nas gramáticas não é norma culta: é “erro crasso”, é “língua de índio”, “português estropiado” ou, simplesmente, “não é português”. O próprio nome do idioma – português –, então, deixa de designar toda e qualquer manifestação falada e escrita da língua por parte de todo e qualquer falante nativo, e passa a designar exclusivamente esse ideal abstrato de língua certa, essa “norma oculta” que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente. Não é à toa, portanto, que tanta gente diga que “não sabe português” ou que “português é (muito) difícil”. (BAGNO, 2012, p. 23).

Esta é uma frase que ouço muito nas minhas aulas: “Prô, como eu vou aprender francês, se não sei nem português direito?”. Um paradigma da língua apartada do sujeito, uma língua que existiria em um estado de pureza e correção inalcançável. No caso dos alunos multilíngues, acrescenta-se mais uma camada de insuficiência, a da língua de origem que falam no contexto familiar:

Paulo: Tipo, eu sou o rei do portunhol, [...] não sou bom nem em espanhol, nem em português,

Observa-se uma hierarquia das línguas pautada em ideais puristas. Nesse sentido, as misturas, as línguas híbridas como o portunhol, são mencionadas em seu aspecto negativo, algo a ser evitado, como Garcia e Wei (2014) nos ajudam a entender:

As comunidades monolíngues e a elite geralmente se referem às maneiras fluidas pelas quais as comunidades não dominantes falam com termos estigmatizados, como “spanglish” ou “singlish”. É interessante que ambos os termos se referem a modos de falar estigmatizados, embora sinalizem diferentes linguagens sociais. [...], Mas esses termos tomam como ponto de partida uma língua ‘padrão’, comparando a fala bilíngue a cada uma das ‘línguas’, conforme definidas e descritas pelos membros dominantes da sociedade. (GARCIA; WEI, 2014, p. 41-42, tradução minha).

Como recurso para acessar a norma culta, os alunos falantes de espanhol relatam que fizeram ou fazem Kumon de português, reafirmando a preocupação em não misturar as línguas: o português e o espanhol.

Eduardo: Então porque, antes as vezes eu já confundia, ou seja, o Kumon foi pra mim, confundia, aí eles me colocaram no Kumon pra eu poder ajudar, além de ajudar no português é claro a separar as duas línguas, porque quando você é pequeno e tem duas línguas é difícil, né?

Soraia: Quando eu comecei a ler, na verdade, eu comecei a estudar o português lá. Foi no Kumon, minha mãe me colocou no Kumon, para eu aprender mais o português, para saber distinguir mais a língua. Ela me colocou no Kumon e lá eu aprendi mais o português. [...]. Eu fui só até eu aprender a distinguir mesmo... depois eu fiquei lá, enfim, eu não continuei.

Além da relação com a norma culta no viés da deficiência, são instigados ao apagamento de sua identidade, como se, ao revelarem sua origem, revelassem também sua “deficiência”.

Paulo: As pessoas normalmente só começam a te incomodar quando eles sabem que você é de outro país [...], se eu falo que sou chileno antes de começar a conversa, eles só vão ficar notando o que eu falo, se eu falo algo errado, haha.

Neste trecho, analisamos, portanto, dois importantes paradigmas linguísticos: o falante nativo e as regras de correção; ambas associadas a uma percepção da nacionalidade na qual se vincula o uso da língua à territorialidade. Como argumenta Rajagopalan (2003, p. 27), a língua

[...] é conceituada em termos de tudo ou nada, os falantes dessas mesmas línguas também são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não-nativos em relação a qualquer língua específica [...].

O que se coloca é não apenas a questão da língua padrão e suas regras de correção, mas também a ideia do falante nativo, como se a nacionalidade do sujeito falante fosse influenciar a sua maneira de falar, principalmente na perspectiva do erro. Em outras palavras, o nativo seria o modelo, o único capaz de falar sua língua corretamente, mas, ao mesmo tempo, isto o torna incapaz de falar com igual destreza outras línguas. O impacto não se restringe ao uso de uma ou outra língua, afetando também o aspecto identitário, a forma como o sujeito se vê impactando na subjetividade, como nos diz Anzaldúa (2009)

Assim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua. Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua. (ANZALDUA, 2009, p. 312).

Considerando que somos todos nativos de algum lugar, estaríamos condenados a falar “corretamente” uma única língua, evidenciando um dos traços do paradigma tradicional da linguística, apontado por Canagarajah e Wurr (2011), que são as regras de correção. A esse respeito, os estudantes relatam que seus familiares não falam bem o português, têm sotaque e que sem a presença da família eles se passam por brasileiros. Alguns relatam incômodo e até vergonha dos pais falando português.

Alicia: Eu me recuso a falar português com os meus pais, não, tipo, eu tenho muita agonia do sotaque deles, e que eu sei que não é justo, mas eu tenho, então.

Alicia: Eu não chego perto quando eles estão falando português, simplesmente isso.

No entanto, a própria aluna reconhece que “não é justo”. Aqui, vale a pena mencionar uma questão importante que é a relação dos adolescentes com os familiares. Nesta fase, é esperado que os adolescentes questionem sua relação com a família como exercício da construção de sua própria identidade e autonomia. No entanto, não acredito que esta questão seja exclusiva da adolescência, mas reflita também uma visão de língua. Novamente, um ideal de purismo, a visão do falante nativo como modelo, ideais que não são atingidos pelos familiares porque têm sotaque e não “falam bem” o português.

Entretanto, este não é o único entendimento possível, como Garcia e Wei (2014, p. 41-42, tradução minha) que nos apontam a impossibilidade de separação das línguas e apresentam a visão da translinguagem que entende o repertório como um conjunto único de recursos e não separado em línguas:

Em contraste, a translinguagem assume um repertório linguístico que nunca poderia ser dividido em uma ou outra língua, um Aleph no sentido borgiano, que contém a soma total do universo de construção de significado dos falantes bilíngues.

Da mesma forma, a normatividade pode ser explicada de outro ponto de vista:

tem uma normatividade implícita, imanente, não refletida, que faz com que a gente fale igual aos nossos companheiros, aos nossos familiares, aos membros da mesma comunidade. Nesse contexto, ninguém vai dizer para nós “fala assim e não assado, é assim que se fala, isso é correto, isso não é correto”. É uma normatividade que a gente aprende inconscientemente que, aparentemente, é uma normatividade não regrada, mas é, sim, regrada, portanto, é normatizada. A gente fala igual à comunidade em volta, aos familiares em volta, mas é uma normatividade não reconhecida. Isso gera a impressão, por exemplo, para professores de língua materna que eles gostam de pensar que, se você não souber usar a gramática, você fala de uma forma agramatical. Isso não é verdade: você está seguindo uma norma, mas é uma outra norma. (FERRAZ; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021, p. 2339)

Os pensamentos, como as línguas, coexistem nos mesmos sujeitos, a depender dos papéis sociais que exercem: como adolescentes que transitam pelas mídias sociais de acesso à comunicação, é bom translinguajar, é bom falar línguas, mesmo sem seguir a norma padrão, mas quando viram filhos trocam de papel social, e a translinguagem passa a ser deficiência que precisa ser reparada no Kumon.

3.5 “PORQUE É BOM SABER MAIS LÍNGUAS, ISTO TE DÁ VANTAGENS EM TUDO, PORQUE VOCÊ TEM MAIS POSSIBILIDADES DE ARRANJAR TRABALHO”: LÍNGUA E NEOLIBERALISMO

Nas seções anteriores, abordei vários trechos em que as falas dos estudantes deram a ver sobre aspectos identitários, culturais, repertórios e a relação com a normatividade. Nessa seção, o valor que se atribui ao repertório é a visão da língua estrangeira como produto, uma *commodity* (JORDÃO, 2004), concepção que se tornou evidente quando os estudantes citam a importância de saber uma língua estrangeira para ter empregos, para

ter um futuro melhor, estabelecendo-se, assim, uma relação entre a língua e o mercado de trabalho.

A esse respeito, vale recuperar as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu (1991), para quem a linguagem é uma forma de capital simbólico. Como tal, é um recurso que estabelece relações de poder e por isso se apresenta de modo desigual na sociedade. Este capital simbólico cumpre mais valor quando é oriundo de grupos de supremacia social (grupos que também podem ser Estados-nação), e pode ser associado a outras formas de capital (social e/ou econômico), fazendo, assim, por sua vez, fomentar o valor de quem o domina. Para Bourdieu (1991), a validação de uma língua (ou linguagem como prática social) acontece por meio das organizações de Estado e da educação. A educação é nuclear para a reprodução social e cultural do patrimônio simbólico e para a determinação de uma dada posição simbólica.

Assim, a experiência de poder comunicar em várias línguas pode ser considerada uma mercadoria, um bem de consumo que interfere na cadeia produtiva de outros bens de consumo. Dominar várias línguas é uma diferença que agrega valor a quem tem estudo (CENOZ, 2013), sobretudo se a percepção é a da fala que domina as relações interpessoais e institucionais, mundialmente. A problematização posta por Bourdieu (1991) vem sendo abarcada e expandida por pesquisadores da Linguística Aplicada Crítica, como Ferraz (2015). Em sua crítica à influência neoliberal no ensino de inglês, o autor afirma que:

Os discursos sobre a língua inglesa e o mercado de trabalho apontam para a presença massiva da língua inglesa na sociedade (materialidade), de um lado, e a língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico (imaginário social), do outro. (FERRAZ, 2015, p. 60)

Reproduz-se um discurso em que a língua é vista como algo capaz de dar “*vantagem em tudo*” e ampliar a possibilidade de acesso ao trabalho. Ainda, segundo o mesmo autor:

esses discursos têm como raiz filosófica o neoliberalismo, ou seja, cada indivíduo deve aprender para melhorar suas próprias condições de vida (aprender inglês garante um bom emprego) e fazer escolhas racionais que contribuirão para a melhoria da coletividade. As propostas neoliberais para a educação estão atreladas ao mercado e à produção. Se o capitalismo acelerado (fast capitalism) é a lei do mercado e o neoliberalismo o fundamenta, a educação sofrerá influências marcantes desse discurso/contexto. (FERRAZ, 2015, p. 63).

Crítica similar é posta por Jordão (2010) e Arnoux (2020) em suas problematizações voltadas à comodificação da língua como produto de compra e venda; a concepção do inglês como língua de acesso a um conhecimento de ordem superior, mais racional e produtivo do que os conhecimentos em português; a cópia de modelos de ensino-aprendizagem de países centrais nos institutos brasileiros; a frustração do uso de tais formas como referenciais de sucesso; o ensino das línguas hegemônicas como ferramenta de ingresso social e profissional; as figurações impostas pelas revistas científicas geradas desde o centro; a elaboração de verificações de proficiência em uma ou outra língua majoritária; entre outros.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que, a despeito de agendas educacionais “bem intencionadas” que, em um primeiro olhar, compactuam com perspectivas teóricas afeitas a um modelo de educação linguística culturalmente sensível, muitas dessas agendas acabam se apropriando discursivamente de conceitos e ideias mais ventiladas, mas acabam não mudando os rumos da conversa. Em outras palavras, propostas curriculares recentes por vezes mencionam termos como diversidade cultural, interculturalidade, multilinguismo e translinguagem, mas, em sua essência, ainda são fundamentadas por uma lógica monolíngue e monocultural.

Nos termos de Andreotti e Menezes de Souza (apud MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), essas reformas são chamadas de reformas do tipo suave (*soft reform*), cuja visão de modernidade ainda a tem como inerentemente benevolente e sustentável em sua direção geral de projetar um mundo baseado em ciência e tecnologia que podem trabalhar para o bem-estar de todos. Os problemas de desigualdade são percebidos como decorrentes da falta de modernidade de grupos sociais considerados atrasados em termos de evolução humana, progresso nacional ou desenvolvimento internacional. Portanto, a modernidade é prescrita, muitas vezes por meio da educação, como uma cura para esses problemas percebidos.

Uma vez que a modernidade é retratada como um projeto crítico universal que está constantemente avançando, quando a educação crítica é evocada como uma estratégia prescrita dentro desse espaço de problemas, muitas vezes, ela se refere à resolução de problemas voltada para o humanismo liberal. Os ideais de assimilação e mobilidade/inserção social nas sociedades modernas percebidas como inerentemente benevolentes e desejáveis (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2016). Neste sentido, conhecer outras línguas seria quase uma garantia para a entrada no mercado de trabalho:

*Paulo: [...] mas saber outro idioma que a gente conhece, oferta de trabalho que vai facilitar, porque a gente tem outro idioma.
Eduardo: É! É bom, não é ruim porque, quanto mais línguas você fala, mais fácil fica pra se comunicar, arranjar um trabalho.*

No entanto, os alunos não localizam apenas no inglês a possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, reconhecem esta característica nas diversas línguas que falam. O mesmo não acontece do ponto de vista das políticas linguísticas educacionais em andamento no Brasil, pois estamos testemunhando um retrocesso ao monolinguismo e ao reconhecimento da importância apenas da língua inglesa no ensino, reafirmando o privilégio sociológico do inglês. Nos dizeres de Souza Santos (2008),

o privilégio sociológico e epistemológico tendem a convergir na mesma forma de conhecimento. Esta convergência faz com que a justificação ou contestação de uma dada forma de conhecimento envolvam sempre a justificação ou contestação de seu impacto social.” (SOUZA SANTOS, 2006, p. 148)

Em 2015, o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base inaugura os trabalhos de produção da Base Nacional Curricular Comum, assim definida pelo Ministério da Educação:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 7)

A versão final do documento publicada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2017, apresenta, ao contrário do que pode ser visto nas primeiras versões, a língua inglesa como norma para toda a rede de ensino brasileira, contrariando as conquistas asseguradas até então pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A mesma orientação monolíngue se verifica no texto da lei do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Segundo Fortes (2021, p. 14-15),

A interferência do capital privado, o estabelecimento de competências e habilidades genéricas, a padronização curricular e de material didático; a instrumentalização do conhecimento, o foco na empregabilidade e a privatização das funções da educação pública são algumas características da educação neoliberal que nós podemos ver refletidas na Base Nacional Comum Curricular.

O texto legal institui a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. A lei não menciona a possibilidade de inclusão do ensino de outras línguas estrangeiras. No caso do Ensino Médio, observa-se a obrigatoriedade do ensino de inglês, mas abre-se a possibilidade do ensino de outras línguas “em caráter optativo”.

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 1)

As indicações da legislação avançam na contramão do que mostram tanto as pesquisas educacionais quanto as pesquisas linguísticas que reiteram a importância de práticas multilíngues e multimodais de ensino para as crianças do século XXI (GARCIA, 2009). Em um mundo em que observamos uma pluralidade de fluxos cada vez maior, observa-se a tentativa de imposição de um padrão de língua única.

*Akin: Por mim, eu acho bom, porque se você tiver um sonho de ir para o Canadá, lá fala inglês. Você não vai chegar lá e falar português.
Jessica: Mas, também tem a língua internacional que é inglês, falado em todos os países. Eu acho que para a pessoa começar, para viajar para outros países, é melhor começar pelo inglês. É a base.*

O inglês é visto como a língua de maior importância, a “base”, a língua internacional. No entanto, os mesmos estudantes que apontam o inglês como a língua internacional mencionam as diferenças entre o inglês americano aprendido na escola de idiomas e o inglês nigeriano que eles falam. A questão do sotaque nigeriano aparece como algo a ser superado sem maiores questionamentos. Watts (2011) refere-se a essa crença como o *mito da língua legítima*.

A crença de que o inglês legítimo é o inglês padronizado britânico ou americano e que o professor de língua inglesa legítimo é um falante nativo branco de inglês privilegia a cultura ocidental. (KUBOTA, 2019, p. 353).

Observa-se, portanto, novamente a centralidade do inglês, mas não qualquer inglês. O inglês nigeriano é “superado” pelo inglês americano

Jessica: Mas, também tem uma coisa. O inglês nigeriano é diferente do inglês americano. Na Fisk eu aprendi o inglês americano, era meio diferente

algumas palavras. Tipo: água nos Estados Unidos eles falam “water” (oder), na Nigéria a gente fala “uota”. Então, é meio diferente, por isso é meio difícil.

Neste sentido, a língua inglesa é fonte de orgulho e vantagens, mas também diferença e, de uma certa forma, insuficiência. hooks (1994, p. 168) afirma o seguinte: “Eu sei que não é a língua inglesa que me fere, mas o que o opressor faz com ela, como eles a moldam para que se torne um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar.”

Os alunos reconhecem a presença do espanhol em suas experiências de viagens, mencionam a posição da língua em relação às outras e até apostam em uma futura “dominação” do espanhol. A mesma língua transita nestes mesmos valores.

Paulo: Olha, já aconteceu, quando eu viajava e chegava o pessoal falando que importa que você saiba espanhol, a gente tá num lugar que você não vai falar isso, mas eu acho que por outro lado as pessoas não prestem muita atenção, mas o espanhol é a terceira língua mais falada no mundo, e eu falo terceira porque tem o um número aglomerado lá em cima, mas se a gente tá medindo de uma maneira global, espanhol é a segunda mais falada proporcionalmente
Alicia: É a que tem mais países falando, né?
Paulo: O espanhol vai dominar o mundo, só esperem.

Alicia: O sul dos Estados Unidos e todo mundo fala!
Francisco: Eu tive uma experiência parecida, acho que tinha 12 anos, 11 anos, não lembro, eu fui pra Califórnia e tinha muita gente que falava espanhol lá, eu lembro que fui no Walmart e tinha as instruções em inglês e as instruções em espanhol, aí foi ótimo pra mim, porque eu não sabia em inglês e segui o espanhol.

A posição do espanhol é bastante contraditória. Ao mesmo tempo em que parece como a língua que vai “dominar o mundo”, ela é retratada com uma língua menor no sentido social.

Paulo: E daí isso dá uma vantagem pra mim, é como mesmo estando nos Estados Unidos, quando eu fui pra lá, literalmente todo mundo fala espanhol a maioria das pessoas falam espanhol, e pra ser mais preciso as pessoas que pegam metrô falam espanhol, as pessoas que vão de táxi, as mais loiras que vão de táxi, falam inglês, e as pessoas que falam espanhol.

O aluno menciona um recorte social e racializado dos usuários do espanhol e do inglês usado nos Estados Unidos. Além disso, identifica a estratégia sutil de atribuir valor e posição social às pessoas não apenas pelo idioma que usam, mas também pelos traços fenotípicos.

Nesse sentido, é importante notar como outras ordens de vida funcionam da mesma forma que a economia; estou especificamente

interessado em destacar como há uma distribuição geopolítica de conhecimentos e linguagens. As línguas e o conhecimento funcionam como funciona a economia: por meio de um sistema de valores, que classifica assimetricamente a produção, o consumo, a distribuição e a circulação de mercadorias. (GARCES, 2007, p. 225, tradução minha).

Observa-se que há uma visão utilitarista da língua não apenas como um produto capaz de ampliar a possibilidade de sucesso profissional, mas também como critério de classificação das individualidades e identidades.

3.6 “QUANDO ELES FALAM QUE A ÁFRICA É UM LUGAR QUE NÃO TEM QUASE NADA, ISSO TOCA NA GENTE QUE SENTE QUE ESTÁ SENDO DESPREZADO PELOS OUTROS”: RELAÇÃO E DIFERENÇA

Antes de discorrer sobre o próximo item compartilho aqui uma reflexão sobre o percurso deste trabalho. Curiosos são os caminhos da pesquisa. Quando comecei a empreitada do doutoramento, tinha uma expectativa considerável que a investigação fosse resolver minhas questões de professora, principalmente aquelas relacionadas a currículo. Naquele momento, embora já tivesse passado pela experiência de pesquisa do mestrado, tinha uma visão bastante utilitarista de pesquisa, uma que serviria para resolver questões da escola. O processo transformador que foi a experiência desta investigação me afastou deste pensamento e me modificou em muitas outras esferas da minha vida. Esta revisão do processo da pesquisa não parou de acontecer em nenhum momento. Tive que lidar com minhas inseguranças, com a ideia rígida e fixa que tinha do trabalho intelectual; tive que me aceitar como pesquisadora, batalha que travo ainda agora quando escrevo estas linhas, ou seja, um sentimento frequente de insegurança e insuficiência me acompanha enquanto tento construir este objeto da tese.

E as transformações, as ressignificações apareceram também na pesquisa em si. Talvez seja neste interstício, que eu encontre algo bastante valoroso nesta investigação. Quando escrevia as narrativas da primeira parte deste trabalho, tive bastante dificuldade em assumir o aspecto racista de uma das narrativas. Na versão apresentada à banca de qualificação, apenas sugeri o aspecto racista daquele episódio, mas me sentia duplamente covarde: em primeiro lugar, por não assumir aquilo que via e, em segundo lugar, por temer não poder falar. A realização das entrevistas foi feita buscando a relação dos estudantes com as línguas, as culturas e as identidades. Os temas e as perguntas orbitavam nesta temática, mas eis que ele surge novamente, sem pedir licença, sem disfarces, ali estava mais uma vez o racismo. Tive que enfrentá-lo, tive que assumir minha condição

de pesquisadora e lidar com os dados inesperados (ora, mas que ironia o racismo ser algo inesperado no Brasil).

Sigo com Pennycook (2006), ao comentar as posições de hipocrisia da Linguística Aplicada Tradicional nos aponta:

é comum, dessa perspectiva, reconhecer a importância de questões políticas (desigualdade, pobreza, racismo etc., mas argumentar que estas questões não têm nada a ver com interesses acadêmicos ou da LA, ou [...] que não há como decidir entre posições opostas do ponto de vista ético e político. Contudo, tendo em vista as insistentes afirmações, da parte de muito que falam de posições marginalizadas, de que o racismo, a pobreza, o sexismo, a homofobia e muitas outras formas de discriminação têm sido cruciais em suas vidas como aprendizes de línguas, educadores, tradutores, pacientes, trabalhadores, clientes, réus, artistas, escritores telespectadores etc., parece difícil negar a importância de fazer tais conexões, como também parece hipócrita escondê-las por trás de uma forma de relativismo liberal que insiste que não é possível tomar decisões em relação ao mérito de tais casos. (PENNYCOOK in MOITA LOPES, 2006, p. 69).

Neste sentido, foi preciso que eu enfrentasse o racismo que apareceu nas falas. As questões culturais, linguísticas e escolares são atravessadas por aquelas relacionadas ao racismo estrutural; como é o caso do racismo linguístico que pontuei nas minhas narrativas. Além disto, o estudante de família nigeriana relata, por exemplo, a visão estereotipada que se tem sobre o continente e os países africanos.

Akin: Quando eles falam que a África é um lugar que não tem quase nada, isso toca na gente que sente que está sendo desprezado pelos outros. Mas lá, quando você chega, parece que você está em outro lugar, lá tem um monte de coisas, tipo, coisas modernas. Por que de outros países, da Europa, dos Estados Unidos, mostram os lugares bonitos, mas quando vem falar da África, falam só da miséria?

Akin: Quando mostram na TV, pesquisam África, mostra só coisas ruins, a pobreza e esses negócios. Aí, eu pesquisei de novo, aí mostrou isso, aí em vez deles mostrarem isso, poderiam mostrar as coisas mais chamativas da África, coisas boas, não só as ruins.

Porque as pessoas dizem: eu não vou para a África porque lá só tem pobres. Se a pessoa for, vai ver que é outra situação.

A visão estereotipada sobre o continente africano que os alunos denunciam nestes trechos reflete também o processo de racialização, que valora e diferencia os sujeitos:

A raça é uma construção mental que prescreve uma desigualdade natural entre populações e sociedades, ao transformar diferenças em valores e atribuir valor a certas populações e sociedades enquanto tira e marginaliza outras. Nesse sentido, a raça é uma ficção. A classificação racial não é um fato histórico, mas sim um a priori. Passa pela história, sim, mas não pertence aos bastidores da história. A racialização é o processo de longa duração que transforma essa ficção em realidade. É o processo de configuração estrutural da classificação

racial através de instituições, leis, formas de tratamento, práticas e desejos que distribuem a população mundial nas categorias, lugares e papéis da estrutura de poder, colocando todos aqueles que têm sido desvalorizados em situações e relações como seres naturalmente inferiores (em contraste com seres naturalmente superiores, civilizados e humanos). Colocando de outra maneira, enquanto raça refere-se a uma classificação social que diz “este ser não é humano” ou “este ser é menos que humano”; racialização é o processo que desumaniza, que reduz gentes e sociedades colocando-as em situações e relações que os despojam da sua humanidade. (VERONELLI, 2021, p. 80).

A conversa com os alunos negros revelou aspectos cotidianos e estruturais do racismo que eles vivenciam. Embora em alguns momentos este tema tenha tangenciado as questões linguísticas, na maioria das vezes, os alunos relataram casos em que foram expostos ao preconceito racial, o que demonstra o tamanho e a profundidade do que sofrem como negros na sociedade brasileira. A visão estereotipada do continente africano e a dor que isto provoca nos estudantes nos remete ao processo de reificação que nos aponta Carneiro (2005, p. 99):

O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de ‘coisa que fala’.

Neste sentido, o estudante identifica como são negadas as características positivas relacionadas ao seu local de origem ao mesmo tempo em que pesam e se sobressaem apenas aspectos negativos. Como nos aponta Munanga (2004, s/p) “a relação hierarquizada entre culturas diferentes é um dos componentes do racismo”.

Esta hierarquização não afeta apenas o local que está sendo inferiorizado, mas tem um efeito na forma como o estudante se sente “*desprezado pelos outros*”. Estabelece-se uma relação de valoração e classificação das pessoas. Como demonstra Quijano (2005, p. 117):

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Outros alunos não brancos relatam também momentos de conflito. Tais conflitos reforçam a ideia do ponto zero da branquitude.

Eduardo: Ah, peruano. Falava também, você gosta de peru e, mas era o peru de forma vulgar.

Soraia: Às vezes, fazem uma zoeira comigo, porque não sou brasileira, minha origem era estrangeira....

Yuki: Não. Mas, no começo do ano de 2020, quando começou o Coronavírus, algumas pessoas falavam que eu estava com o Coronavírus.

Carneiro (2005) denuncia o papel das instituições escolares no processo de discriminação racial no nosso país.

É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio' (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Na Escola de Aplicação, uma das formas de atuação a luta contra o epistemicídio são as atividades do Projeto Negritude, criado em 2004. Como já mencionei anteriormente, o Projeto foi muito importante na minha formação como professora antirracista. Na época, eu pouco entendia do meu lugar na branquitude e, embora compreendesse a importância de debater os temas ligados ao preconceito racial, não os entendia como problemas meus, não me sentia segura em falar de certos assuntos. A experiência com as atividades do projeto me levou a entender o papel dos brancos no combate ao racismo e encarar os privilégios da branquitude.

a branquitude tem se colocado como a identidade racial do branco e uma de suas características principais é o privilégio racial. O branco crítico antirracista, por exemplo, o ativista social coloca-se contra o seu privilégio racial, entretanto, não deixa de obter vantagem por ser quem é. A construção da identidade branca antirracista é uma tarefa a ser realizada dia-a-dia, uma tarefa árdua enquanto o racismo persistir. (CARDOSO, 2010, p. 102)

Neste sentido, é preciso estar atenta aos aspectos racistas que atravessam o processo educacional e entender que ele se infiltra em vários aspectos da linguagem, das relações e da forma como estudantes negros e não brancos se veem e são vistos e esta é uma tarefa de todos.

O capítulo se encerra aqui. Notamos os temas que apareceram aqui e percorremos alguns aspectos de cultura, identidade, heterogeneidade, normatividade a diferença e o neoliberalismo que foram dados a ver nas entrevistas com os alunos.

4 O QUE A PESQUISA DÁ A VER? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ressignificar.

Remontar.

Ao longo do percurso que se interrompe (pausa brevemente) para virar este objeto de tese de doutorado, passei por várias transformações que menciono nestas linhas. A atuação da professora e o aprendizado da pesquisa influenciaram na realização da pesquisa em si, na escolha do tema e me levou também a reconstruir, redesenhar os caminhos. De uma proposta mais assertiva, passei por vários momentos em que precisei rever a pesquisa e retrazar rumos. Repensar este processo significou adotar alguns instrumentos de pesquisa e fazer escolhas, muitas vezes influenciadas pela escassez do tempo, pela dificuldade de conciliação das tarefas de professora e pesquisadora, pelo período de isolamento social em decorrência da pandemia do coronavírus e tantos outros percalços de se fazer pesquisa no Brasil.

Embora reconheça estes fatores externos, fez também parte da escolha dos instrumentos a serem utilizados a aposta de que eles se relacionam aos objetivos desta tese. A escolha também foi feita valendo-se da minha posição de professora atuante na escola em que realizo a pesquisa, meu lugar de professora me possibilitou fazer seleções de instrumentos cuja potência para a análise e conhecimento dos processos da escola eu já conhecia. Durante este processo, muitas vezes, fui tentada a um desejo de verdade, um anseio pela totalidade, como, por exemplo, entrevistar todos os professores e professoras, todos os estudantes. Contudo, isso não foi possível, mas seria esta uma condição necessária inescapável para as reflexões aqui propostas? Acredito que não.

Diante de todas estas contingências, retomo o objetivo dessa pesquisa, o qual é investigar a presença dos modos de pensamento monolíngue e/ou não-monolíngue circulantes na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, de modo que tal investigação possa informar gestos pedagógicos rumo à uma educação linguística afeita à diferença.

O que pude observar e já adiantei nas páginas anteriores é que os modos de pensamento monolíngue e não monolíngues convivem tanto na percepção dos alunos entrevistados quanto na minha percepção de professora. Estes modos de pensamento convivem e se alternam muitas vezes sem muita cerimônia.

O trabalho buscou responder às seguintes perguntas orientadoras da pesquisa: Que modos de pensamento estão presentes nas políticas e práticas linguísticas da EAFEUSP, em particular, em minha atuação como professora de francês? Que modos de pensamento permeiam o universo linguístico, identitário e cultural de jovens estudantes de famílias estrangeiras da EAFEUSP? e em que medida tais modos de pensamento refletem e/ou refratam os embates do campo dos estudos da linguagem?

De que modo a presença ou ausência de modos de pensamento monolíngue e não-monolíngue podem informar gestos pedagógicos outros, compromissados com uma educação linguística afeita à diferença? No que diz respeito à primeira pergunta, fui levada a questionar meu próprio modo de pensamento e encarar como ele era influenciado por uma visão monolíngue. Em outras palavras, embora eu reivindicasse o plurilinguismo no meu projeto inicial de pesquisa, descobri-me monolíngue ao longo desse processo.

As disciplinas, os eventos, o grupo de estudo e as leituras me transformaram pessoal e profissionalmente. Fui levada a derrubar várias certezas, a questionar verdades e a olhar com rigor para minhas próprias crenças e pressupostos. Pude refletir como meu posicionamento de pesquisadora estava bastante ancorado em uma visão eurocêntrica, o que estava bastante visível no meu projeto de pesquisa para o ingresso no doutorado, que trazia como uma das principais referências a definição de Plurilinguismo apresentada no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001). Reconheci a forte inclinação política do documento citado e a frágil relação do que propõe com as especificidades do contexto brasileiro. Além disso, a visão de língua que subjaz no Quadro me parece mais afeita a uma definição fechada e linear, não só da noção de língua, mas da educação linguística que se pauta por um caráter hegemônico de modelos ideais, por uma diversidade cultural que uniformiza e finalmente por uma ideia de progressão da aprendizagem.

Por fim, além das acepções de língua e de conhecimento, pude também ampliar a visão de sujeito. Isso me proporcionou uma maior aceitação da dicotomia professora *versus* pesquisadora e me fez olhar para meus alunos em busca da complexidade de que se formam as suas identidades. A conclusão é que, tanto do ponto de vista da minha prática quanto da política linguística da escola, os modos de pensamento monolíngue e não monolíngue estão presentes.

Quanto à segunda pergunta, sobre os modos de pensamento que permeiam o universo linguístico, identitário e cultural de jovens estudantes de famílias estrangeiras da EAFEUSP, a análise dos dados que emergiram das conversas com os estudantes

culminou nos temas relacionados à identidade, territorialidade, cultura, heterogeneidade, normatividade, hibridismo, neoliberalismo e diferença. Da mesma forma que observado da minha prática, os modos de pensamento coexistem. Os pensamentos coexistem nos mesmos sujeitos a depender dos papéis sociais que exercem.

Que lições foram aprendidas ao longo de minha jornada de modo que minha prática possa ser mais compromissada com uma educação crítica, afeita à diferença, como se objetivava na terceira pergunta de pesquisa?

Ferraz (2018), ao apontar uma importante distinção entre o que usualmente é chamado “ensino/aprendizagem” de línguas estrangeiras, apresenta sua definição de educação linguística.

Já educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos ‘novos’ papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a WWW vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e criticidade (FERRAZ, 2018, p. 93).

A partir das palavras do autor, posso concluir que uma educação linguística afeita à diferença deve considerar os novos papéis das línguas estrangeiras, mas também dos alunos e da professora. É preciso provocar movências no espaço de conhecimento e poder, o que pode potencialmente abrir caminhos para outras mudanças, uma negociação diária no convívio com a classe em que alunos terão seus conhecimentos legitimados e valorizados. “O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. ” (SILVA, 2017, p. 50). Em outras palavras, deslocar os espaços de poder da e na classe, do conhecimento e da experiência.

Ou ainda nos dizeres de Paulo Freire:

[...] para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma imposição - um conjunto de informes a ser depositados nos educandos - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. [...] A educação autêntica se faz de A com B mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2018, p. 116).

Não apenas do ponto de vista dos temas que emergiram desta pesquisa, mas em todos os âmbitos, é preciso fazer e provocar os questionamentos necessários para entendermos as origens históricas, os interesses que se escondem por trás de nossos

posicionamentos. Neste sentido, alguns aspectos que não foram abordados nesta pesquisa também necessitam de questionamentos e aberturas de reflexão, por exemplo, a questão de gênero que se apresenta com cada vez mais fluidez e menos alocada nos binarismos do masculino e do feminino. Há de se pensar ainda nas questões de aprendizagem, sobretudo dos alunos inseridos no contexto público da educação especial.

Assim, posso afirmar aqui, apesar de interromper as análises das narrativas do que esta pesquisa deu a ver, que o aprendizado, as mudanças e as lentes com que olhei minha prática e a escuta dos estudantes não param por aqui, mas deverão certamente estar presentes na minha prática docente, no modo de conceber as questões que abordei e em muitos outros aspectos da existência.

REFERÊNCIAS¹⁰

- ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. In: *Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul – v. 13, n. 26, jul./dez. 2014
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- ANDREOTTI, V. et al. Sinalizando rumo a futuros decoloniais: observações pedagógicas e de pesquisa de campo. **Sinergias – diálogos educativos para a transformação social**, n. 9, p. 55-73, 2019. Disponível em: <https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/280-sinalizando-rumo-a-futuros-decoloniais-observacoes-pedagogicas-e-de-pesquisa-de-campo> Acesso em: dez. 2020.
- ANDREOTTI, Vanessa; SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes. Critical education and Postcolonialism. In: PETERS, Michael A. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer, 2017. p. 269-775.
- ANZALDUÁ, Gloria. Como domar uma língua selvagem. Tradução de Joana Plaza Pinto Karla Cristina dos Santos. Revisão da tradução de Viviane Veras. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n. 39, p. 297-309, 2009.
- ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilingualismo no Brasil Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 621-656, Jul-Sep. 2015. <https://doi.org/10.1590/1984-639820156309>
- ARNOUX, E. Prólogo. In: SILVA, C. A. M. **América Latina e língua espanhola: Discussões decoloniais?** Campinas: Pontes editores, 2020.
- BAGNO, M. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-32, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/20891/19261> Acesso em: 10 dez. 2020.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I – A estilística**. Tradução Serguei Botcharov e Vadim Kojinov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BECKER, A. **Beyond Translation: Essays towards a Modern Philology**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 1995
- BECKER, A. L. Language in Particular: A lecture. In: TANNEN, D. (Ed.). **Linguistics in Context**. Norwood: Ablex, 1998. p. 17–35.
- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. **Diversities**, s.l., v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011. Disponível em: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1 Acesso em: 12 dez 2017.

¹⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BLOMMAERT, J.; Ad BACKUS. Superdiverse repertoires and the individual. In Ingrid de Saint-Georges & Jean-Jacques Weber (eds.), **Multilingualism and multimodality: Current challenges for education studies**. Rotterdam: Sense Publishers. 2013, p. 11-32

BLOMMAERT, J.; RAMPTON. **Language and superdiversity**. *Diversities* 13(2). 1–21. 2011

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. In: TRIFONAS, P. (ed). *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice*. New York: Routledge-Falmer, 2003. p. 110-36

BORDIEU, Pierre. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Seuil, 2001. [Ed. bras.: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1991

BRAH, A. **Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión**. Madrid: Traficantes de sueños, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: Direito, Literatura, vida**. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BRUNER, J. **Realidade Mental, mundos possíveis**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

BUNYI, G. Language classroom practices in Kenya. In: LIN, Angel M. Y.; MARTINA, Peter W. (ed.). **Decolonisation, Globalisation: Language in Education policy and practice**. Clevedon: UK, Multilingual Matters, 2005. p. 31-152.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, Netherlands, v. 33, n. 5, p. 503- 523, 2012.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2015.

CALVINO, Ítalo. *A Aventura de um Míope*. In: **Os amores difíceis**. São Paulo: Companhia de bolso, 2013.240 p.

CANAGARAJAH, A. S; WURR, A. J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. **The Reading Matrix**, s.l., v. 11, n. 1, p. 1-15, 2011. Disponível em: https://readingmatrix.com/articles/january_2011/canagarajah_wurr.pdf Acesso em: 20 dez. 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. Reconstructing Local Knowledge. **Journal of Language, Identity, and Education**, s.l., v. 1, n. 4, p. 243-259, 2019.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, s.l., v. 2, p. 1-27, 2011.

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

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-184, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSPkGnWc67BjtC/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. latinoam. cienc. soc.**, [online]. 2010, vol.8, n.1, p.607-630.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005, pg 96-110.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALCANTI, M. Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013. p. 211-226.

CENOZ, J. Defining Multilingualism. **Annual Review of Applied Linguistics**, s.l., v. 33, p. 3-18, 2013.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Grafiasa, 2001. Disponível em: http://www.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx. Acesso em: 15 set. 2016.

COSTE Daniel; MOORE Danièle; ZARATE Geneviève. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg: Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe 2009.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français – Langue étrangère et seconde**. Paris: CLÉ International, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELLA ROSA, Stefanie Fernanda Pistoni; CHAGAS, Danielle dos Santos. Análise e comparação dos aplicativos Duolingo, Babbel e Memrise para aprendizagem de língua inglesa. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 3, 1235-1257, jul.-set./2021.

DELLATORRE, S. K. W. **Inventaire futile: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola**. tese (doutorado) FFLCH, 2018, 179p.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. *In*: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). **Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-47.

DUBOC, Ana Paula e FORTES, Olívia Bueno Silva. **Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. [Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti]**. Educação e Pesquisa. São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/3fe6b94c-f68e-4184-ab3f-29d3a03f6c21/Superdiversidade%2C%20linguagem%20e%20sociedade%20%282019%29.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

DUBOC, Ana Paula M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ELLIS, C.; ADAMS, T.; BOCHNER, A. P. Autoetnografia: un panorama. **Revista Astrolabio**, n. 14, p. 249-273, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041> Acesso em: 12 dez 2020.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek, Ca: Altamira Press, 2004.

EVENOU, G. L'éducation à la diversité linguistique – un atout pour la cohésion sociale. **Diversité**, n. 176, p. 158-164, 2014.

EVENOU, G. **Vers une pédagogie du plurilinguisme: les langues maternelles au service de l'apprentissage du français**. *In*: EXPOLANGUES - Paris, Porte de Versailles, 2015. Disponível em: https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2016/11/Pedagogie-plurilinguisme_enligne.pdf Acesso em: 27 dez. 2020.

FABRÍCIO *in* MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

FERRAZ, Daniel de Mello. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. **(Con)Textos Linguísticos**, Espírito Santo, v. 9, n. 14, p. 55-71, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/625> Acesso em: 02 dez. 2020.

FERRAZ, D. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas e locais. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J..

(Org.) Educação linguística em línguas estrangeiras. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1, p. 33-61.

FERRAZ, D.; DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2330–2355, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660014>. Acesso em: 5 mar. 2023.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern Language Journal**, 81(3), 1997, p. 285–300

FORTES, Olívia Bueno Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da base nacional comum curricular e do movimento escola sem partido. **Eccos**, Revista Científica, São Paulo, n. 60, p. 1-17, e15701, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.15701> Acesso em: 10 dez. 2020.

FRANK, Hélivio; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia tolerância** – 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, s.l., v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf> Acesso em: 20 dez. 2020.

GARCES, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 217-242.

GARCIA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley, 2009.

GARCIA, O. From diglossia to transglossia: bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. *In*: ABELLO-CONTESSÉ, C.; CHANDLER, P.; LÓPEZ-JIMÉNEZ,

M.; CHACÓN-BELTRÁN, R. (Eds.). **Bilingual and multilingual education in the 21st century: building on experience**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 155-175.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos; 1989.

GONZALEZ, L. Racismo e sexism na cultura brasileira. In: SILVA, L.A. et al. Movimentos sociais e urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

GOODWIN, A. 'Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching', **Teaching Education**, s.l., v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

GORDO, N. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUMPERZ, J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66, 1964, 137–153

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Katryn. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014. (p.103-133)

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd Edition, London: Arnold. 1994

HOLMAN JONES S. Autoethnography: making the personal political. In: Denzin NK, Lincoln Y, editors. **The SAGE handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE; 2005. p. 763- 91.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **“Imprensa e Ensino na Ditadura”**. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA Tânia de. (Org.) Sem título. (prelo). Disponível em: <http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/imprensaEnsinoDitadura.pdf> Acesso em: 10 Jan. 2023.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press; 2013. 736p.

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

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, Cascavel, v. 26 , p. 427-442, 2010.

JØRGENSEN, J.N. **Polylingual languaging around and among children and adolescents**. *International Journal of Multilingualism*, 5(3):161-176,2008

JØRGENSEN, Jens Normann et al. Polylinguaging and superdiversity. *Diversities*, Göttingen, v. 13, n. 2, p. 23-37, 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KUBOTA, Ryuko. A Critical Examination of Common Beliefs about Language Teaching: From Research Insights to Professional Engagement. *In*: FANG, Fan; Widodo, Handoyo Puji (Ed.). **Critical Perspectives on Global Englishes in Asia: Language Policy, Curriculum, Pedagogy and Assessment**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019. p. 10-26. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781788924108-004> Acesso em: 10 jan. 2023.

KUBOTA, Ryuko. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, s.l., v. 37, n. 4, p. 474–494, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37375/40096> Acesso em: 20 dez. 2020.

KUBOTA, Ryuko. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*. 2014, p. 1–22. Oxford University Press 2014

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven, CT.: Yale University Press, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, L; RENANDYA, W; HU, G.; MCKAY, S. L. (Eds.). **Teaching English as an international language: principles and practices**. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V.J. Interação Virtual versus Interação Face a Face: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

L'ÉGLISE, Isabelle, Bettina MIGGE. Language and colonialism. Applied linguistics in the context of creole communities.. Marlis Hellinger & Anne Pauwels. Language and Communication : Diversity and Change. Handbook of Applied Linguistics, Mouton de Gruyter, pp.297-338,2007

LOVELL, P. A. Gender, race and struggle for social justice in Brazil. **Latin American Perspectives**, v. 115, n. 26, p. 85-103, 2000.

MACALÉ, J. **Macalé**, farrapo Humano. [Material disponível em disco]. 1972.

MACARO, E. 'Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy'. In: LLURDA, E. (Ed.). **Non-Native Language Teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. New York: Springer 2006.p. 64 -84

MÃE, Valter Hugo. O paraíso são os outros. **Cosac & Naif**. São Paulo: Ática, 2014. 32p.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: Li Wei, The Bilingualism Reader. London ; New York : Routledge, 2000.

MAKONI e PENNYCOOK S. MAKONI (eds): **Disinventing and Reconstituting Languages Multilingual Matters** 2015

JONES M. M., BLACKLEDGE A, & CREESE A. (Eds.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London, UK and New York, NY: Routledge, 2012

MARTINY, Franciele M. M.; MENONCIN, Camila. O estudo do bilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística educativa. Web-Revista **SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 4, n. 11, novembro, 2013. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/issue/view/25> Acesso em: 25 dez. 2020.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. et al. (Org.). **Formação "Desformatada" Prática com Professores de Língua Inglesa**. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-304.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. Remapping writing: indigenous writing and cultural conflict in Brazil. **ESC - English Studies in Canada**, s.l., v. 30, p. 4-16, 2004.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2020.

MIGNOLO, W. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. RBCS, v. 32. n. 94. 2017.

MIGNOLO, W. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

_____. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

MØLLER, J. S. 2008. Polylingual performance among Turkish-Danes in late-modern Copenhagen. *International Journal of Multilingualism* 5(3). pp. 217–236. 2008

MONTE MOR, W. **Critical literacies in the Brazilian universities and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local**. Center for Globalization and Cultural Studies, University of Manitoba, Canada, 2007.

Disponível em:

https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/MonteMorWM07CritLitBR_UofM.pdf Acesso em: 10 dez. 2020.

MONTE MOR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: In Takaki e Monte Mor (orgs) **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p. 267-286.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, s.l., v. 17, n. 32, p.43 a 53 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33031> Acesso em: 10 dez. 2022.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. **Kritika Kultura**, s.l., v. 15, n. 15, p. 34-55, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124 p.

OLIVEIRA, G. M. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil**, Número Especial 1, p. 21-30, 2010.

OLIVEIRA, G. M. de. Monolingüismo e preconceito lingüístico. Publicado em Moura e Silva (Org.). **O direito à fala – A questão do preconceito lingüístico** Florianópolis, Editora Insular, 2000, 127 p.

ORTIZ Y FERNÁNDEZ, F. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.

OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. **International Journal of Multilingualism**, London, v. 7, n. 3, p. 240-254, 2010.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PENNYCOOK, A. Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. In: COUPLAND, N. (Ed.) **Sociolinguistics: theoretical debates**. UK: Cambridge University Press, 2016. p. 201-216.

PENNYCOOK, Alastair. Language Policy and Local Practices. In: GARCIA, O.; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano (Ed.). **The Oxford Handbook of language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 125-140.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. **Metrolingual multitasking and spatial repertoires: ‘Pizza mo two minutes coming’**. *Journal of Sociolinguistics*, v. 18, n. 2. 2014
PENNYCOOK. *Language as local practice*. London: Routledge.2010

PIETRARROIA, C. **Percursos de leitura**. São Paulo: Annablume, 1997.

Plano escolar. Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 285-327.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pissetta. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998

RAMOS, D. V; CRUZ, E. S. Língua, poder e identidade em Ngugi Wa Thiongo e Kanavillil Rajagopalan. **Linha d'Água**, n. 25 (1), p. 13-27, 2012

REAGAN, T. objectification, positivismo and language studies: a reconsideration. *Critical Inquiry in Language Studies An International Journal*, v. 1, n. 1, p. 41- 60, 2004.

RIBEIRO, Cintya Regina. Método como acontecimento: alguns efeitos do encontro Deleuze-Guattari para a formação de pesquisadores em educação”. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, I/ JORNADA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, III*, 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEUSP, 2014. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

ROCHA, C. H., & MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 411 - 445, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26388> Acesso em: 10 jan. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue nas aulas de “línguas”. **Calidoscópio**, Vol. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr 2018. Disponível em: 10.4013/cld.2018.161.14 Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, P. S. **Narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. B. Discourses of language in colonial and postcolonial Brazil. **Language and Communication**, s.l., v. 34, n. 1, p. 95-104, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.08.008> Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo – para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal - das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

- SOUSA SANTOS, B. **The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the south.** Durham and London: Duke University Press, 2018.
- SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v.26i56.51599>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- SOUZA, L. M. T. M. de. Cultura, língua e emergência dialógica. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 26, n. 2, 2010.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TADEU, T. Políptico. **Educação em Revista**, n. 45, p. 309-322, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100016&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982007000100016>.
- VERDELHAN-BOURGADE. **Le français langue seconde Un concept et des pratiques en évolution.** PARIS De Boeck Supérieur, 2007
- VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. ISSN 1980-0614.
- VERVOTEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 2007.P. 1024 -1054
- WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. (Serie Pensamiento Decolonial).
- WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas e políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.
- WALSH, Catherine. El Desarrollo Sociopolítico de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un Análisis de Perspectivas y Posiciones. **Pueblos Indígenas y Educación**, Ecuador, v. 31-32, July - Dec. p. 99-164, 1994.
- WATTS, R. J. **Language myths and the history of English.** New York: Routledge, 2011.
- WEI, L. **The Bilingualism Reader.** London and New York: Routledge, 2000/2006.
- WELLS, H. G. **O País Dos Cegos e Outras Histórias.** São Paulo: Alfabeta/Objetiva, 2014.
- WELSCH, W. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (eds.) **Spaces of Culture: City, Nation, World.** London: Sage, 1994, 194-213.

YOUNG, Holly. The digital language divide - How does the language you speak shape your experience of the internet? **The Guardian**, 2015. Disponível em: <http://labs.theguardian.com/digital-language-divide/> Acesso em: 12 dez. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1: Soraia

14 anos	brasileira, família de origem peruana,	falam espanhol no contexto familiar	Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021
---------	--	-------------------------------------	---

Claudia: Não sei se conversei com você, com alguns alunos eu conversei. Estou fazendo uma pesquisa de doutorado que quando comecei minha pesquisa, estava pesquisando plurilinguismo, que isto, essa história de a pessoa ter várias línguas. Também, porque lá na escola a gente tem as três línguas: inglês, francês e espanhol. Então, estou fazendo a pesquisa sobre isto.

Uma das partes é fazer uma entrevista com pessoas como você, que falam mais de uma língua, além do português. Não só porque está aprendendo em uma escola de línguas, mas por questões da história de vida de cada uma delas.

Então, eu falei com o Eduardo, você o conhece?

Soraia: Sim.

Claudia: Com o Paulo, com o irmãozinho dele. Também com a Alicia. Não sei se você lembra?

Soraia: Sim, que está no primeiro ano.

Claudia: Falei com o Paulo também, com o Francisco. Enfim, estou fazendo estas entrevistas.

É sobre isto que quero conversar com você. Sua relação com a língua. Eu vou usar isto em uma pesquisa do doutorado. Estou escrevendo uma tese e vou usar os dados desta pesquisa.

Primeiro, fale um pouco de você. Você nasceu no Brasil. A sua mãe nasceu onde?

Soraia: Ela nasceu no Peru. Toda a minha família nasceu lá no Peru, eu sou brasileira, meu primo também, mas a maioria da minha família é do Peru.

Claudia: E o seu pai também?

Soraia: Sim

Claudia: Este primo que você falou, é filho de quem? Por parte de mãe ou de pai?

Soraia: Por parte de mãe.

Claudia: Então, tem alguém da família de sua mãe que veio para cá também?

Soraia: Sim, dois tios meus.

Claudia: Aqui em SP também?

0:3

Soraia: Não, em outro estado XXX.

Claudia: A sua mãe veio para cá... pra?

Soraia: Ela veio para cá para estudar.

Claudia: Ela viveu a vida toda dela lá, veio para cá e você nasceu aqui?

Soraia: Isso.

Claudia: Você se lembra ou tua mãe te contou, qual foi a primeira palavra que você falou.

Soraia: Ela não me contou isso.

Claudia: Mas, você se lembra, quando era criança, você falava português ou espanhol?

Soraia: Eu falava os dois, tipo, misturava as duas línguas. Meio que português ou portunhol.

Claudia: Por que você diz portunhol?

Soraia: Não sei, é porque eu misturava as duas línguas. Falava umas palavras em espanhol e outras em português. Eu não sabia distinguir.

Claudia: Você lembra quando começou a perceber que as duas línguas eram diferentes?

Soraia: Não, foi naturalmente.

Claudia: E quando você percebeu, você falava assim: agora é espanhol que eu tenho que falar ou, agora tenho que falar português?

Soraia: Era isso, eu falava isto é espanhol, isto é português. Ficava pensando em falar corretamente as palavras.

Claudia: Então você se preocupava em falar certinho tanto o espanhol quanto o português?

Soraia: Sim.

Claudia: Como começou tua vida na escola. Você foi para alguma escola ou creche quando era pequeninha?

Soraia: Fui para a creche oeste.

Claudia: E lá você se lembra se tinha outra criança que falava espanhol como você?

Soraia: Se eu não me engano, da minha turma, era um só que falava espanhol. Mas, eu não tentava falar diretamente o espanhol, tentava falar o português.

Claudia: Você falava o português. Nunca teve problema de compreensão?

Soraia: Eu falava espanhol, mas tentava falar português.

Claudia: Sem misturar? E você ficou na creche oeste e já começou a aprender a ler e escrever?

Soraia: Pode repetir?

Claudia: E você ficou na creche oeste e já começou a aprender a ler e escrever informalmente?

Soraia: Sim. Eu começava a escrever em português.

Claudia: E aí você foi no português mesmo?

Soraia: Foi.

Claudia: A sua mãe só fala em espanhol com você?

Soraia: É, ela só fala em espanhol comigo, desde criança. Por isso que eu aprendi a falar o espanhol. Porque os dois falavam comigo em espanhol. E na creche, eu aprendi mais português.

Claudia: Sua mãe, seu pai e você, em casa, falavam só espanhol? E você foi começar a ter mais contato com o português na creche?

Soraia: Sim.

Claudia: Você lembra se teve vergonha, se foi difícil? Ou foi tranquilo? Você só tinha que pensar um pouco mais?

Soraia: Sim, foi meio difícil no começo, porque, às vezes, eu errava as palavras e dava vergonha de continuar falando e tal. Então, foi meio difícil no começo.

Claudia: Entendi, você ia ficando tímida.

Soraia: Sim.

Claudia: Depois da creche você foi para a escola no primeiro aninho?

Soraia: Hun hun

Claudia: Você lembra como foi isso, a chegada, como foi o primeiro dia na escola?

Soraia: Eu lembro sim.

Claudia: Então me conta como foi.

Soraia: Foi legal até. Eu não falei, eu não usei as palavras.

Claudia: Você lembra aquela atividade que vinham os pais no primeiro dia?

Soraia: No primeiro?

Claudia: No primeiro ano, acho que no primeiro dia de aula. Tinha aquela música, acho que era do camaleão.

Soraia: Eu não lembro disso não.

Claudia: Você não lembra de ter ido com seus pais na escola. Você lembra só quando você foi sozinha?

Soraia: Hun hun

Claudia: E você se sentiu segura com as línguas, tipo: ok, as pessoas vão me entender.

Soraia: Mais ou menos. Eu não sentia tanta segurança, mas eu tentava, porque eu tinha que me comunicar.

Claudia: Qual era a questão para você? Você tinha medo de não entender? Tinha vergonha de falar errado? O que era?

Soraia: Eu tinha vergonha de falar errado. Entender eu entendia, a vergonha era de falar errado as palavras, enfim.

Claudia: Alguém já falou para você que você em sotaque ou comentou algo assim?

Soraia: Sim, faz tempo, falaram que eu tinha sotaque, não sei se ainda tenho.

Claudia: É que depende o que é sotaque, eu tenho sotaque de Minas.

Você vai bastante para o Peru?

Soraia: Às vezes, de vez em quando sim.

Claudia: E como é quando você chega lá, já chega arrasando no espanhol?

Soraia: Não. Às vezes eu erro algumas palavras. Meu espanhol não é perfeito, mas...

Claudia: Mas assim, não vamos pensar em certo ou errado, vamos pensar em se comunicar. Você se comunica bem?

Soraia: Sim. As pessoas me entendem e eu entendo as pessoas.

Claudia: Por exemplo: se precisar ir no mercado e fazer compra você vai e se vira?

Soraia: Sim.

Claudia: A sua família é de que lugar? Do Peru de Lima mesmo?

Soraia: De Lima.

Claudia: Na escola você entrou e tinha a preocupação de falar errado. Quando você começou a aprender a ler, como foi? Foi tranquilo, foi difícil, misturou? Como foi?

Soraia: Quando eu comecei a ler, na verdade, eu comecei a estudar o português lá. Foi no Kumon, minha mãe me colocou no Kumon, para eu aprender mais o português, para saber distinguir mais a língua. Ela me colocou no Kumon e lá eu aprendi mais o português.

Claudia: E você fez o Kumon até o finalzão? Fez tudo de português?

Soraia: Não. Eu fui só até eu aprender a distinguir mesmo... depois eu fiquei lá, enfim, eu não continuei.

Claudia: Você se lembra de quem foi a ideia de fazer Kumon, se foi alguém que sugeriu?

Soraia: Foi a minha mãe mesmo. Ela que mandou eu lá.

Claudia: De matemática você não fez?

Soraia: Só depois, ano passado eu fiz matemática.

Claudia: Quando você está com a sua mãe, como é? Sua mãe fala português também? Fala bem?

Soraia: Fala.

Claudia: Não tem nenhum problema de sotaque, de alguma coisa?

Soraia: Ela tem muito sotaque sim, o português dela é correto, mas o sotaque dela fica: português com sotaque espanhol.

Claudia: Eu vou te perguntar, porque eu nunca imaginei que isso acontecesse. Em algumas entrevistas, alguns alunos falaram isso comigo, que eles tinham um pouco de vergonha dos pais, quando os pais falam em português, porque eles têm vergonha e acham que os pais falam errado, falam, com sotaque. Eles morrem de vergonha de falar

Soraia: Vergonha acho que eu não tenho não.

Claudia: Eu até queria te falar isso. Esse negócio de sotaque, às vezes, a gente tem uma preocupação com o sotaque, mas é o jeito de falar. Eu, por exemplo, eu tenho sotaque... de mineira, tenho bem menos hoje. Mas, é uma coisa da identidade da gente. Não é algo para ter vergonha, ou para ficar tímida.

Mesmo falar corretamente. Eu acho assim, você fala duas línguas, desde pequeninha, mesmo que você não fale perfeitamente as duas línguas, ninguém fala, a gente não fala perfeitamente nem a própria língua... já é ótimo, não precisa ser tudo certinho.

Então, você fez Kumon, logo que você começou a aprender...

Soraia: Sim, foi quando eu tinha seis anos, por aí.

Claudia: Já no primeiro ano.

As pessoas te perguntam se você é de fora, de onde é? Ou é normal?

Soraia: Todo mundo pergunta, porque meu rosto, meus olhos, são diferentes, várias pessoas falam. Parece que eu sou estrangeira.

Claudia: Normalmente eles chutam algum país?

Soraia: Chile, Colômbia.

Claudia: Até acertar?

Soraia: Ri

Claudia: Alguma vez já fizeram piadinha?

Soraia: Na escola, quando falo algumas palavras erradas, as pessoas fazem piadinha sim. Mas, faz tempo.

Claudia: Em relação à origem não?

Soraia: Não.

Claudia: Mas, é aquele mesmo tipo de piada que mesmo alguém que fale português a vida toda, falar alguma coisa errada, vai tomar uma zoeira? É deste tipo que você está falando?

Soraia: É mais ou menos isso;

Claudia: Ou você acha que é específico, é porque você fala espanhol?

Soraia: Você está me fazendo lembrar de quando eu tinha seis anos...

Claudia: Me conta. Eu quero saber os problemas agora, coisa ruim. De vergonha, de bullying, mas relacionado mais à origem. Por exemplo: alguém fala: professor, não apaga não que é pra mim(eu) copiar. A pessoa só fala o português, não fala outra língua e errou, e a turma fez uma zoeira, isto acontece com todo mundo.

O que eu quero saber é se já aconteceu algo assim, porque você fala espanhol, ou por causa da sua origem.

Soraia: Às vezes, fazem uma zoeira comigo, porque não sou brasileira, minha origem era estrangeira....

Claudia: Eu me lembro quando você estava no sexto ano, que você fazia questão de falar que você era brasileira, que você ficava meio brava. Você se lembra disso

Soraia: Ri... Eu não lembro, mas eu não gostava que me falavam que eu era de outra origem...

Claudia: Porque você não é.

Soraia: É.

Claudia: Eu entendo perfeitamente. Tem muita gente que falava: você é professora de francês, por que você é francesa? Eu respondia: não, eu sou professora porque estudei francês, não tem nada a ver.

Mas, eu me lembro que você não gostava. Você sempre falava: eu sou brasileira...

Você lembra uma vez que o Eduardo deu uma aula de espanhol na sua turma?

Soraia: No sexto ano ou sétimo, por aí?

Claudia: Você lembra?

Soraia: Eu lembro.

Claudia: O que você lembra daquele dia?

Soraia: Eu lembro que o Eduardo começou a dar aula na lousa e explicar umas palavras lá.

Claudia: Você ficou morrendo de vergonha, você lembra?

Soraia: Ri... Você percebeu professora?

Claudia: Claro. Eu não falei, porque, não parece, mas eu sou tímida.

Quando a pessoa é envergonhada, quanto mais você fala, pior. Às vezes, você quer ajudar a pessoa envergonhada falando assim: fala... é ou não é?

Soraia: É.

Claudia: Não adianta, vai ficando cada vez pior. É melhor deixar a pessoa, a hora que ela tiver segurança.

Eu me lembro que você ficou com vergonha

Soraia: Eu fiquei tentando esconder a cara, envergonhada. Internamente eu estava suando frio.

Claudia: Por que você acha que estava com vergonha?

Soraia: É porque eu não queria ir lá na frente escrever espanhol, falar espanhol.

Claudia: Entendi. Você acha que se fosse uma outra matéria você teria ido?

Soraia: Não, na verdade, eu teria também vergonha, porque eu sou um pouco tímida também.

Claudia: É mais timidez, não é por causa da língua? Se te pedissem para ir na frente e falar como é Lima, você também iria ficar com vergonha?

Soraia: Ia. Eu ia inventar alguma coisa. Eu não ia querer ir na frente falar sobre isso.

Claudia: De vez em quando vocês viajam e vão para o Peru.

Soraia: Isso.

Claudia: Você já frequentou escola lá, alguma vez?

Soraia: Não. Eu normalmente vou de férias, por uns três meses, um mês.

Claudia: E lá você tem seus amigos, sua família, tudo tranquilo?

Soraia: É de boa lá.

Claudia: E lá, eles percebem que você é brasileira? Quando você fala eles percebem o sotaque? Eles comentam alguma coisa?

Porque aqui, você falou que as pessoas percebem.

Soraia: Às vezes, eles percebem o meu sotaque de brasileira. Eles falam que tenho sotaque de brasileira.

Claudia: Você está igual a mim. Aqui em SP o pessoal acha que tenho sotaque de mineira. Quando vou para Minas, eles acham que tenho o sotaque de paulista. Ou seja, não tem lugar nenhum que eu não tenha sotaque.

E lá você tem amigos, eles têm a sua idade?

Soraia: Sim, tem meus primos e primas, eles têm a minha idade, mais ou menos, um ano a mais, um ano a menos.

Claudia: Você percebe alguma diferença cultural por vocês morarem em países diferentes?

Soraia: Sim, tem algumas.

Claudia: Por exemplo? Música, por exemplo, vocês ouvem as mesmas músicas, veem os mesmos filmes? Como é isso?

Soraia: As músicas são diferentes. A comida, eles normalmente costumam comer sopa antes da refeição geral (principal), antes do almoço.

Claudia: Você sabe que a culinária peruana é super famosa no mundo?

Soraia: Sim. E várias vezes eu sinto falta da comida de lá.

Claudia: Aqui perto tem o Riconcito, já foi? Tem restaurante peruano aqui no bairro. Você mora aqui no Butantã?

Soraia: Sim, tem sim... e é realmente bom lembrar a comida de lá.

Claudia: Então, você às vezes vai para lá de férias. E aqui, você estuda na Escola de Aplicação. Você estuda inglês?

Soraia: Estudo.

Claudia: Numa escola de línguas além da escola?

Soraia: É.

Claudia: E você achou que teve alguma interferência o espanhol no inglês, fez diferença não fez? Ajudou? Atrapalhou?

Soraia: Não. Para mim não teve nenhuma interferência, porque o inglês é bem diferente do espanhol. Português e espanhol são mais parecidos, dá par confundir as palavras, às vezes.

Claudia: Por ser tão parecidos, você acha que dificultou para você?

Soraia: Não. Na verdade, recentemente não. Agora, sei distinguir. Antes sim, quando eu estava aprendendo dificultava, porque eu trocava as palavras que tinham significado diferente em espanhol do português.

Claudia: Tem alguma história engraçada de alguma vez que você trocou alguma palavra ou que falou alguma coisa errada, por que confundiu?

Soraia: No primeiro ano eu falei sim, acho que foi no primeiro ou no segundo dia. Eu troquei uma palavra que eu não lembro.

Claudia: E era outra coisa?

Soraia: Era outra coisa.... uma menina, acho que era a Maria Eduarda, uma menina que saiu da escola, ela falou, não é assim, eu fiquei com medo...

Claudia: Ela te corrigiu?

Soraia: Sim.

Claudia: Você fez o Kumon...Hoje em dia você escreve português, é segura?

Soraia: Pra mim é de boa, hoje em dia.

Claudia: Você escreve e lê em espanhol também?

Soraia: Escrever é um pouco mais difícil do que ler. Ler, eu leio de boa. Escrever eu tenho mais dificuldade.

Claudia: Você escreve, mas é um pouco mais difícil.

Claudia: E tem alguma coisa de lá, alguma música, algum autor que você fala: este eu só leio em espanhol. Só ouço essas músicas em espanhol ou não?

Soraia: Tem... Francisco Yatra.

Claudia: É um grupo de lá?

Soraia: Sim.

Soraia: Tem algumas músicas lá também. É diferente a cultura, porque as músicas que eles normalmente ouvem, muita salsa, cumbia, merengue.

Claudia: E você gosta?

Soraia: Sim, é a cultura deles, a minha cultura, no caso.

Claudia: É sua cultura?

Soraia: Eu tenho duas culturas, de Brasil, português e espanhol.

Claudia: Você acha que está tudo junto?

Soraia: É uma cultura. São duas diferentes, mas são minhas.

Claudia: Essas duas culturas formam a sua.

Qual você acha que tem mais influência, a brasileira ou a peruana? Ou não dá para fazer esta divisão?

Soraia: É mais brasileira, porque eu vivo no Brasil, eu sou brasileira.

Claudia: Vocês têm uma comunidade peruana ou de latino-americanos? Ou um grupo de amigos de seus pais?

Soraia: Tem, mas eu não tenho contato, só meus pais.

Claudia: Você não tem amigos da tua idade, da mesma forma que você, filhos de peruanos?

Soraia: Sim, o Eduardo... amigos da mãe dele... a gente se conheceu...

Claudia: O Eduardo me contou de uma festa. Não sei se você já foi nessa festa, da comunidade peruana? Você lembra dessa festa?

Soraia: Tem sim, mas eu não lembro muito bem, porque eu não tenho muito contato.

Claudia: Você gostaria de morar um tempo no Peru, de passar um tempo lá?

Soraia: Sim. Às vezes, eu sinto saudades e vontade de morar algum tempo lá, uns meses. Mas, como eu disse, a minha vida é aqui no Brasil.

Claudia: Eu estou vendo que agora, pelo jeito que você fala, você considera a sua história, você considera ter uma cultura e falar uma outra língua algo positivo?

Soraia: Sim.

Claudia: Por que você acha que é positivo? Que vantagens isto te traz?

Soraia: Porque, é bom saber mais línguas, isto te dá vantagens em tudo, porque você tem mais possibilidades de arranjar trabalho, você tem mais possibilidades de se comunicar com as pessoas. É por isso que é uma vantagem.

Claudia: Você acha que teria alguma desvantagem?

Soraia: Não, atualmente não.

Claudia: E antes, como foi.

Soraia: Antes era desvantagem porque eu tinha muita vergonha.

Claudia: Essa vergonha de errar?

Soraia: Hum hum

Claudia: Você mora aqui no Butantã?

Soraia: Moro sim.

Claudia: Sempre morou aqui?

Soraia: Hum, hum.

Claudia: Sempre estudou na Escola de Aplicação também?

Soraia: Sim.

Claudia: E você pretende fazer o ensino médio lá também?

Soraia: Sim.

Claudia: Teve alguma atividade na escola, qualquer coisa, trabalho de professores, oficinas, alguma situação em que você usou o fato de ser de uma família peruana, que você usou esse fato para compartilhar com a turma?

Soraia: Sim, no terceiro ano. Eu li um livro em espanhol e contei um pouco sobre a minha cultura.

Claudia: Você lembra que livro era?

Soraia: Não.

Claudia: Além desse teve algum outro, de apresentar, de falar do Peru, com era seu país? Seu país não...

Soraia: Deve ter tido, mas eu não me lembro.

Claudia: Você não lembra?

Soraia: Não, só o do terceiro ano, porque eu fiquei morrendo de vergonha.

Claudia: Sempre morrendo de vergonha essa Soraia... eu também tenho um pouco de vergonha. Principalmente, quando eu não conheço.

Você não lembra de nenhum caso ou trabalho?

E como está sendo para você as aulas de espanhol?

Soraia: Estão sendo legais, eu acho muito fácil.

Claudia: Devia por você de professora, vou falar para a Andreia.

Agora que você já está mais crescidinha, com menos vergonha...

As pessoas falam: para a Soraia é fácil, ela já sabe...?

Soraia: Não. Eles não gostam de falar na frente do público.

Mas, o espanhol da professora é da Espanha e o meu é latino.

Claudia: E qual é a diferença?

Soraia: Acho que algumas palavras, mas espanhol é espanhol.

Claudia: Só algumas palavras?

Você tem algum bichinho de estimação em casa?

Soraia: Tenho. Um cachorro e um coelho.

Claudia: Que língua você fala com eles?

Soraia: Os dois.

Claudia: Qual o nome deles?

Soraia: Rock Jubiscreudo, o cachorro.

Claudia: E o coelhinho?

Soraia: Filipe, Filipinho. Tem um segundo nome, mas é meio vergonhoso.

Claudia: Agora eu fiquei tão curiosa. Por que, é palavrão?

Soraia: Não. É que eu costumo dar nome estranho para os bichos.

Claudia: Você fala com eles misturado, espanhol e português?

Soraia: É, às vezes, eu falo em português, às vezes, em espanhol.

Claudia: Dá para falar que o espanhol é uma língua mais afetiva para você? Ou as duas línguas são?

Soraia: Ambas, mas eu me sinto mais confortável com o português. Eu acho que eu sei mais português, porque como eu vivo mais no Brasil e convivo com mais pessoas que falam português.

Claudia: Já teve alguma situação em que você foi proibida de falar espanhol. Ou, alguma situação que você estivesse lá e fosse proibida de falar português?

Soraia: Não, quando eu errava, não falavam que não podia, só que estava errado.

Claudia: Tanto na escola quanto quando você viajava?

Alguma vez na escola falaram para você: você está errando isto porque você fala espanhol?

Soraia: Sim, isso sim, quando eu era pequena, falavam, porque eu errava as palavras.

Claudia: Você ficava chateada com isso ou ficava tranquila?

Soraia: Eu ficava chateada, na verdade, porque é uma sensação meio chata, você não acertar as palavras, mesmo você tentando.

Claudia: Quando você falava português, você sentia algum tipo de dificuldade, par você estava bom, e a pessoa falava: errou?

Soraia: Para mim estava bom e eu só ficava nervosa...

Claudia: Para você estava tudo bem? Você fez Kumon aqui com a Teka?

Soraia: Foi com a Teka.

Claudia: Ela é minha vizinha.

Soraia: Mentira.

Claudia: Juro por Deus. Tem a casa da Teka, uma casa e eu moro na próxima.

Soraia: Mentira, eu sempre ia lá quando era pequena.

Claudia: Às vezes ficavam umas crianças brincando na rua?

Soraia: Sim.

Claudia: Às vezes, minha filha ficava.

Soraia: Eu brincava naquele parquinho, meu amigo também.

Claudia: Você lembra o nome dele?

Soraia: Miguel. Ele também estuda na escola.

Claudia: O do cabelo loiro?

Soraia: Sim.

Claudia: O Miguel, do oitavo ano.

Soraia: Isso.

Claudia: Meu vizinho também. Aqui mora um monte de gente da escola. Miguel, Artur, filho do professor de Educação Física, o Leon, o Enzo, tem uns oito alunos aqui do oitavo ano.

Soraia: Misericórdia.

Claudia: É bom que eles se veem. Quando a pandemia não estava tão ruim, eles se encontravam aqui de máscara, agora não mais.

E como está esse negócio da pandemia no Peru, com a sua família?

Soraia: Está péssimo. Acho que ainda estão de quarentena, ninguém pode sair de casa, só para comprar. Porque ficam parados na frente das casas e não deixam ninguém sair.

Claudia: Mas, é bom que fazendo isto resolve mais rápido. Eles vão sair primeiro que nós.

Tem mais alguma coisa que você queira falar?

Soraia: Acho que só isso mesmo.

Claudia: Nas aulas de inglês, nunca te atrapalhou, nunca te influenciou? É diferente do português?

Soraia: Sim.

Claudia: Eu fiquei com dúvida. Talvez, quando você estiver com a sua mãe e vocês estiverem falando espanhol, a gente vai ficar ligado: elas estão falando outra língua. Mas, na sua aula de inglês, que eles só conhecem você, alguém nunca perguntou se você era estrangeira ou se tinha família estrangeira?

Soraia: Não.

Claudia: É porque eu não acho que você em “cara” de estrangeira, porque brasileiro tem cara de tudo.

Soraia: Mas, às vezes, as pessoas perguntam, quando percebem algum detalhe diferente... por exemplo.

Claudia: Do mesmo as pessoas ficam falando para mim: você é francesa, só porque dou aula de francês. E, às vezes, falam que eu tenho cara de francesa. Mas o que é cara de francesa? O que é cara de que?

Adorei a conversa, me ajudou muito. Se depois eu tiver alguma dúvida, posso chamar você de novo?

Soraia: Pode sim.

Claudia: Se você lembrar de alguma coisa, de algum trabalho que você fez, se você lembrar o nome desse livrinho. Qualquer coisa que você lembrar e que tenha a ver e quiser mandar por e-mail, me manda. Aí eu vou ver como vai progredir meu trabalho e, talvez, eu chame você mais uma vez.

Soraia: O ano passado eu lembrei que comentei um trabalho sobre os Incas, que eram os índios peruanos... da civilização

Claudia: Foi na aula do Fabio ou da Jussara?

Soraia: Foi para a aula da Jussara, eu acho.

Claudia: Você fez uma apresentação para a classe ou foi só o seu trabalho?

Soraia: Foi só o meu mesmo, eu escrevi sobre os Incas, sobre a civilização deles, como era. Enfim, esses detalhes.

Claudia: Você já viajou pelo Peru ou fica mais em Lima?

Soraia: Um pouquinho.

Claudia: O que você já viu lá de legal?

Soraia: As praias, eu fui para alguns lugares diferentes.

Claudia: Você já viu aquelas linhas de Nazca?

Soraia: Não.

Claudia: Acho que é meio longe de Lima. Machu Picchu, deve ter ido?

Soraia: Machu Picchu, sim.

Claudia: Eu tenho muita vontade de ir para Machu Picchu. Você gostou?

Soraia: É muito legal, tem aquelas montanhas, das civilizações, é muito legal.

Claudia: Eu queria ir em Machu Picchu e nas Linhas de Nazca. Tem uns desenhos gravados nas pedras...

Soraia: Eu vi.

Claudia: Você viu isso pessoalmente?

Soraia: De avião.

Claudia: Você sobrevoou?

Soraia: Sim. Um amigo me mostrou, antes de ir, são umas plantas que são em formato de coisa... eu não lembro, eu não sei como dizer. Mas, é muito legal.

Claudia: Tem vários, tem uma aranha... eu sou louca para visitar. E Machu Picchu, também, uma história muito importante. Às vezes, ficamos estudando tanta coisa da Europa, com tanta coisa legal aqui perto.

Muito obrigada, adorei a conversa. Espero que a gente se veja logo na escola. Você está com saudades da escola?

Soraia: Às vezes, mas eu prefiro a casa.

Claudia: Tem gente que prefere. Eu estou com muitas saudades da escola.

Um beijo e obrigada.

Soraia: Um beijo.

Entrevista 2: Yuki

12 anos	brasileira, família de origem chinesa	falam chinês no contexto familiar	Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021	amarela
---------	---------------------------------------	-----------------------------------	---	---------

Claudia: Yuki, conta para mim. Você nasceu no Brasil?

Yuki: É.

Claudia. Quem da sua família veio: Os seus pais não são brasileiros?

Yuki: Meus pais nasceram na China, eles vieram para o Brasil e aí eu nasci.

Claudia: Além dos seus pais, quem mais veio da tua família?

Yuki: Acho que foram só eles.

Claudia: Por que eles vieram?

Yuki: Eu não sei. Eu perguntei para eles uma vez, mas não me responderam.

Claudia: De que região da China, você sabe?

Yuki: Eu não lembro.

Claudia: Depois você pergunta para eles e me fala. Que língua eles falavam lá e que língua falam aqui?

Yuki: Acho que é o Mandarim.

Claudia: Me conta como era quando você era pequena? Eles falavam com você em Mandarim ou em português?

Jim: Eles falavam comigo em Mandarim. E eu fui aprendendo o português.

Claudia: Onde você foi aprendendo o português?

Yuki: Eu aprendi em casa mesmo.

Claudia: Na televisão, com eles, como foi?

Yuki: Eles moravam na casa de uma brasileira... eu cresci lá e fui aprendendo sozinha.

Claudia: Você se lembra qual foi a primeira palavra que você falou?

Yuki: Não.

Claudia: Eu fiquei curiosa para saber se foi em português ou mandarim. E aí, Yuki, você vivia nessa casa que tinha seus pais que falavam mandarim e a pessoa que falava em português, nas duas línguas.

Com que idade você foi para a escola ou para a creche?

Yuki: Foi com 4 ou 5 anos.

Claudia: Quando chegou na escola, como foi para você? Estava tranquilo, você falava português e conseguia se comunicar ou misturava? Como era?

Yuki: Era... só que eu não falava muito. Eu tinha vários amigos lá, porque eu era bem tímida e não falava muito.

Claudia: Entendi. Essa escola era perto da tua casa?

Yuki: Era, eu não lembro.

Claudia: Tinha outras crianças de famílias estrangeiras ou era só você?

Yuki: Eu tinha um amigo asiático. E acho que é só.

Claudia: Você lembra em que língua ele falava?

Yuki: Japonês ou coreano.

Claudia: Nessa escola você se deu bem? Entendia quando todos falavam? E aí, quando você entrou na escola com essa idade, você já percebia que seus pais falavam uma língua e que a brasileira da casa falava outra e na escola falava outra. Você já percebia isto?

Yuki: Sim.

Claudia: Você lembra quando percebeu ou não? Ou sempre percebia?

Yuki: Eu sempre percebia.

Claudia: Não teve um momento assim que você falou: nossa gente, por que meus amigos estão falando uma língua e eu estou falando outra? Ou sempre soube.

Yuki: Eu sempre soube.

Claudia: Nessa escola trabalhava-se sempre em português?

Yuki: É.

Claudia: Chegavam a fazer alguma atividade específica com você e com a sua família?

Yuki: Não.

Claudia: Aí você foi para a escola e entrou no primeiro aninho?

Yuki: É.

Claudia: Você se lembra como foi seu primeiro dia na escola?

Yuki: Quando eu cheguei tinha umas atividades que era para ler e umas perguntas, mas eu não sabia ler, então, eu fiquei um pouco confusa.

Claudia: Entendi. E nesse primeiro dia que você foi sozinha? Você lembra de alguma atividade que teve logo no início para ver com os pais? Você lembra disso?

Yuki: Eu vim com meu avô e com uma mulher que trabalhava com meus pais.

Claudia: Então, seu avô também veio para o Brasil.

Yuki: É, só que ele veio depois, quando eu tinha... não me lembro quantos anos eu tinha quando eles vieram.

Claudia: Vieram seu avô e seus pais e veio mais alguém da família, além do seu avô?

Yuki: Foi meu avô e minha avó.

Claudia: Eu lembro que eu via eles trazendo você na escola. Eles levavam e buscavam, era isso?

Nesse dia foi o seu avô e essa moça que trabalhava com seus pais? E como foi, foi legal: O que você achou?

Yuki: No início eu tive um pouco de medo, mas depois eu fui me acostumando e foi isso.

Claudia: Como foi essa entrada na escola? Você já falava português, já tinha aprendido na escola e já falava super bem? Não tinha problema para entender?

Como era isto para você?

Yuki: Foi bem, eu acho. Tinha umas palavras que eu não entendia, mas depois eu fiz direito.

Claudia: Mas, você acha que é porque você fala outra língua ou é porque, como criança, seis anos, tem coisas que não entende mesmo?

Yuki: Tinha algumas palavras que os meus amigos sabiam e eu não sabia.

Claudia: Quem foi a sua professora do primeiro ano?

Jim: Eu esqueci o nome dela.

Claudia: Era a Rosana, a Camila ou a Natália?

Yuki: Camila.

Claudia: No primeiro ano teve alguma coisa, alguma atividade especial para você falar de você, de sua origem, da sua família? Teve algo assim?

Yuki: Eu não me lembro

Claudia: Quando você aprendeu a escrever, obviamente, foi em português?

Yuki: É.

Claudia: Hoje você fala e escreve português e escreve também em Mandarim?

Yuki: Eu estou aprendendo.

Claudia: Onde você está aprendendo?

Yuki: Em um aplicativo que minha mãe baixou para eu aprender.

Claudia: Mas, falar e entender, você entende tudo?

Yuki: É.

Claudia: Por exemplo, depois que você veio para cá, você visitou a China? Você foi para lá com seus pais?

Yuki: Eu não entendi.

Claudia: Eu perguntei se você já viajou para a China?

Yuki: Já.

Claudia: E como foi quando você chegou lá? Se vira bem, se comunica?

Yuki: Eu fui bem. Me comuniquei bastante.

Claudia: Quando você falava, as pessoas percebiam que você era brasileira?

Yuki: Não. Mas, eu falava português lá com meu irmão e minha família, só que meus avós não entendiam português, então eu falava chinês com eles.

Claudia: Os seus pais falam bem português?

Yuki: Sim.

Claudia: Seus avós também?

Yuki: Não, eles não falam português.

Claudia: Você ajuda eles com o português?

Yuki: Geralmente sou eu que traduzo as coisas para eles.

Claudia: Este é um ótimo jeito de aprender, não é? Quando você traduz e explica, a gente aprende pra caramba quando faz isso.

Então, você entrou na escola, fez o primeiro aninho, aprendeu a escrever em português e hoje você está no sétimo ano. Você se lembra, ao longo de seus estudos, teve alguma vez na escola que você fez alguma atividade sobre a sua família, sobre a China, que você teve alguma oportunidade de ensinar alguma coisa sobre a China ou do Mandarim para os seus colegas, alguma história? Teve algum momento que você fez alguma atividade sobre a sua origem?

Algo como: faz isso porque tua família fala Mandarim e você é chinesa. Teve alguma coisa assim que você se lembre?

Yuki: No segundo ano teve uma atividade sobre vários países. Aí, quando chegou a China, eu fiz uma comida chinesa para a escola, nessa atividade.

Claudia: Você se lembra qual era a comida?

Yuki: Eu não sei o nome, mas é uma comida meio especial para comer nos aniversários, natal etc.

Claudia: Depois dessa experiência, acho que é o projeto: Viajando pelo mundo, não é? Vocês fazem um mapa grandão no corredor. É esse?

Yuki: É.

Claudia: Depois disso teve alguma outra oportunidade de contar uma história...?

Yuki: Acho que não.

Claudia: Teve algum momento dentro ou fora da escola que você sofreu algum tipo de bullying, de preconceito, por falar outra língua ou por ser de uma família de outro lugar?

Yuki: Não. Mas, no começo do ano de 2020, quando começou o Coronavírus, algumas pessoas falavam que eu estava com o Coronavírus.

Claudia: Algumas pessoas da escola?

Yuki: É, da escola.

Claudia: Não acredito, que chato. Vou te mandar um negócio depois... tem uma artista plástica do Canadá, que fez um projeto sobre isso, porque ela percebeu que depois que começou pandemia de Coronavírus, as pessoas ficaram super preconceituosas, não só com os chineses, mas com os asiáticos, em geral.

Foi só em 2020, antes não?

Yuki: Só em 2020.

Claudia: Vou te perguntar umas coisas que os outros alunos que falam outras línguas me falaram.

- Às vezes, os outros colegas que são brasileiros e que todos só falam português, falavam: você não sabe escrever direito, porque você fala português e outra língua.

- De achar que a pessoa sabe menos português, porque fala em outra língua. Isto nunca aconteceu com você?

Yuki: Não, nunca aconteceu.

Claudia: Me contaram um caso em que estavam fazendo trabalho em grupo e a pessoa falar: você não vai escrever, porque não sabe português.

Agora, vou perguntar o contrário. Eu perguntei se teve alguma vez que você sofreu algum bullying ou teve alguma coisa ruim.

Mas, teve alguma coisa boa, super legal pelo fato de você falar outra língua e ser de uma família estrangeira?

Yuki: Não sei.

Claudia: Algo positivo que te deu orgulho por ter uma família chinesa e falar outra língua?

Yuki: Só de falar que é legal falar outra língua, essas coisas.

Claudia: E você acha legal?

Yuki: Eu acho legal.

Claudia: Por quê?

Yuki: Porque, me meio única, me deixa ser diferente das outras pessoas.

Claudia: E você percebe alguma diferença na sua vida, em relação aos outros adolescentes do Brasil?

Você é do Brasil, mas daqueles que têm família totalmente brasileiras.

Yuki: Não exatamente, mas é legal falar várias línguas. Várias pessoas elogiando, eu me sinto feliz.

Claudia: Eu também acho super legal, qualquer língua a mais que a gente souber.

Na escola teve essa coisa do ano passado, mas pararam de falar, foi só no início, sobre o Coronavírus?

Yuki: É, foi só no início.

Claudia: Na escola, teve esses momentos legais, de trazer uma comida, falar do projeto. Você chegou a ensinar alguma coisa de Mandarim para algum colega? Teve esse momento de compartilhar?

Yuki: Eu ensinei um pouquinho, mas foi só um pouquinho mesmo, algumas coisas básicas.

Claudia: Mas, como foi isso, para a turma toda ou só para alguns amigos?

Yuki: Só para alguns amigos na escola.

Claudia: E eles aprenderam uma coisinha ou outra?

Yuki: Aprenderam.

Claudia: Quantas vezes você já foi para a China?

Yuki: Duas vezes.

Claudia: Você chegou a frequentar escola lá ou foi só férias?

Yuki: Foi só férias.

Claudia: Lá você se comunicava em Mandarim, português, se virava?

Yuki: Isso.

Claudia: Você não saía sozinha, você era criança?

Yuki: Eu ia com meus pais e meu irmão.

Claudia: Então, nunca precisou de você se virar sozinha?

Yuki: Não.

Claudia: Se você fosse agora, um pouco mais velha, se precisasse ir ao mercado ou coisa assim, você se vira?

Yuki: Eu não conseguiria.

Claudia: Você acha que não? Por quê?

Yuki: Tem algumas coisas que eu não entendo e, é isso.

Claudia: Da língua mesmo?

Yuki: É.

Claudia: Hoje em dia, o seus pais falam que língua com você?

Yuki: Eles falam português e mandarim.

Claudia: Você com seu irmão falam que língua?

Yuki: português.

Claudia: Seu irmão não estuda na escola?

Yuki: Ele estuda... online

Claudia: Fiz a pergunta errada. Ele não estuda na escola de aplicações, está em outra escola?

Yuki: É, em outra escola.

Claudia: Você sabe que escola?

Yuki: Não.

Claudia: Com o seu irmão você só fala em português ou em mandarim também?

Yuki: Não, só falo em português.

Claudia: Com seus pais, você só fala em português ou mistura?

Yuki: Eu falo em português mas, às vezes, eu falo em mandarim.

Claudia: Eles falam em mandarim com você e você responde em português?

Yuki: É.

Claudia: Já teve alguma invertida, que você ensinou português para os seus pais?

Yuki: Sim.

Claudia: Para os seus avós você já falou que fica como tradutora. E para os seus pais, também, você ajuda?

Yuki: Eles não sabem várias coisas, então, eu ensino, às vezes.

Claudia: Você tem vontade de morar na China, de passar um tempo lá?

Yuki: Tenho. É muito legal ir para a China, é diferente... as casas, é tudo diferente.

Claudia: Estou achando bacana que você acha diferente, uma coisa super positiva.

Você reconhece a diferença como uma coisa boa, positiva. Nem todo mundo é assim, tem gente que queria ser igual a todo mundo. Mas, você tem essa coisa bacana de valorizar a diferença, gostei.

Você tem bichinho de estimação?

Yuki: Não.

Claudia: Eu sempre quis saber que língua se fala com os bichinhos. A maioria fala a língua dos pais, engraçado.

Você estuda música também?

Yuki: ãã...

Claudia: O que você estuda?

Yuki: Eu toco teclado e estou aprendendo um pouquinho de violão.

Claudia: Você tem professor online?

Yuki: Tem uma escola só de música, e eu estudo lá. Só que, por causa da quarentena, eu não estudei muito.

Claudia: Você mora onde?

Yuki: Eu não sei.

Claudia: Quando você ia para escola, ia como? De ônibus, metrô?

Yuki: Eu ia de ônibus, mas depois, comecei a ir com meus pais, porque comecei a estudar de manhã.

Claudia: Depois você fala qual é o seu endereço

Nessa escola tem outras crianças de família chinesa?

Yuki: A escola é chinesa mesmo.

Claudia: Em que língua ensinam?

Yuki: Tem professor que ensina em mandarim e outros em português.

Claudia: Interessante. Aí você aprende as músicas que você quiser ou são mais chinesas?

Yuki: As que eu quiser.

Claudia: Tem uma comunidade chinesa que você e sua família frequentam?

Yuki: Meus pais têm amigos chineses que moram no Brasil, mas eu não sei.

Claudia: Não é exatamente uma comunidade. Eles têm amigos brasileiros também?

Yuki: É.

Claudia: Tem uma coisa que adoro, que é aquele ano chinês na Liberdade. Vocês costumam ir?

Yuki: Não.

Claudia: Eu adoro aquela festa. Você sabe qual é?

Yuki: Não.

Claudia: Antes da pandemia tinha uma festa de ano novo chinês na Liberdade, com dragões. Tem alguma festa chinesa no Brasil que você vai? Na escola de música ou em outro lugar?

Yuki: Não.

Claudia: Você tem uma religião?

Yuki: Acho que não. Eu nunca perguntei para os meus pais sobre isso.

Claudia: Mas, você saberia, porque eles teriam te falado.

Alguma vez você teve em uma situação em que você não poderia falar em Mandarim, só em português? Tipo assim: “proibido” de falar mandarim?

Yuki: Não.

Claudia: Português também não, nunca teve uma situação assim: aqui você não pode falar português?

Yuki: Não.

Claudia: Na tua casa, quando estão todos juntos, fica uma bagunça? Uns falam em uma língua e outro responde noutra, tudo misturado?

Yuki: Sim.

Claudia: Por exemplo, na mesa, alguém fala em mandarim: me passa o azeite. Aí, a pessoa responde em outra língua: está aqui... tudo misturado, cada um falando uma língua?

Yuki: É.

Claudia: E para vocês não é estranho, não precisa avisar: agora vou falar português...

Yuki: Não.

Claudia: E se tem uma visita brasileira, como vocês fazem?

Yuki: Como meus pais falam português, é normal ter visita...

Claudia: Entendi, aí eles falam em português. E falam inglês também?

Yuki: Não. Eles sabiam, mas acho que já esqueceram.

Claudia: E você está estudando inglês, fora da escola?

Yuki: Não.

Claudia: O que você está achando de estudar inglês e francês na escola. Está achando fácil ou difícil?

Yuki: É um pouco confuso, mas... é normal.

Claudia: Por que confuso?

Yuki: Eu nunca falei francês antes, por isso é um pouco confuso.

Claudia: Lembra aquela atividade da carta, que os pais escrevem e que vocês abrem a carta no quinto ano?

Yuki: Lembro.

Claudia: Em que língua teus pais escreveram aquela carta?

Yuki: Eles escreveram em chinês, mas ... tiveram que deixar em português.

Claudia: Aí você recebeu a carta em português?

Yuki: É.

Claudia: E como você sabe que eles tinham escrito em chinês?

Yuki: Eles me falaram.

Claudia: É muito emocionante aquela atividade da carta. Eu que não era mãe, fiquei emocionada. No final do ano acompanhei umas atividades com vocês, eu estava espiando. Você lembra?

Yuki: Eu lembro.

Claudia: Por causa da minha pesquisa de doutorado.

Você sente que tem uma relação com a cultura chinesa? Um carinho especial com a China? Ou para você é só mais um país?

Yuki: Acho que sim.

Claudia: Não sei se já falaram lá na escola: a Yuki é chinesa. Já falaram isso para você?

Yuki: Já.

Claudia: E como é a sua reação quando falam isso?

Yuki: Normal.

Claudia: Normal como?

Yuki: Eu não tenho muita reação.

Claudia: Nem de corrigir e dizer: eu não sou chinesa, eu nasci no Brasil. Você nem corrige, deixa falar que é chinesa?

Yuki: Não corrijo.

Claudia: Eu entrevistei uma aluna que ficava super brava quando falavam. Ela respondia: eu sou brasileira.

Para você não, tudo bem?

Yuki: É, tudo bem?

Claudia: Mas, claro que se eu perguntar a sua nacionalidade, você vai falar que é brasileira?

Yuki: É.

Claudia: Você usa o mandarim para fazer pesquisa, para anotação ou só para comunicar com seus pais, na escola de música, nesses momentos que tem necessidade?

Yuki: Eu só uso com os meus pais.

Claudia: Teu e-mail, as coisas em seu computador é tudo em português?

Yuki: Tudo em português.

32'08

Claudia: quando você faz o Duolingo... é tudo em francês ou português.

Yuki: É.

Claudia: Por exemplo, na aula de música, mesmo que ele falar em mandarim você vai anotar em português?

Yuki: É.

Claudia: Uma curiosidade. Vocês estudam música no pentagrama, clave de sol ou é diferente?

Yuki: Acho que é igual.

Claudia: Mostra um pentagrama e pergunta se é o que ela usa nas aulas.

Yuki: Sim.

Claudia: Em português é dó-ré-mi-fá-sol-lá-si, e em chinês:

Yuki: É a mesma coisa.

Claudia: O que você acha que tem de mais diferente entre as culturas brasileira e chinesa? Você sabe dizer?

Yuki: Não sei, acho...

Claudia: Deve ser tudo igual...

Yuki: Tem várias coisas diferentes, mas não sei dizer.

Claudia: É verdade, você já falou que é tudo diferente é justamente por isso que você gosta.

Yuki: É.

Claudia: Tem mais alguma coisa que você quer me contar? Alguma atividade na escola que você achou super legal? Alguma coisa bacana ou algo não tão legal que tenha acontecido na escola e que tenha a ver com este... Por exemplo: você fala que quando você ia para a escola, pegava condução, teu avô te levava, isto para você é tranquilo, é fácil ou difícil?

Yuki: É um pouco difícil, mas

Claudia: Difícil por quê?

Yuki: Geralmente... tipo assim, eu não sei falar muito, direito, igual meus pais falam, mas eu consigo traduzir um pouco.

Claudia: É difícil por causa da língua mesmo?

Yuki: É.

Claudia: Alguma vez alguém falou que você ia atrapalhar escrever e falar português, por que estava falando em mandarim? Já aconteceu?

Yuki: Não.

Claudia: Você tem sorte. Se algum dia alguém falar que atrapalha, não é verdade, ao contrário, ajuda. Nosso cérebro é bem elástico, quanto mais línguas a gente aprender, mais a gente vai aprendendo.

Só que tem gente que acha que uma língua atrapalha a outra. Não sei se você já ouviu falar isto alguma vez?

Não sobre você. Tem histórias de famílias estrangeiras que, às vezes, o pessoal até proíbe de falar na língua da família, porque acha que vai atrapalhar.

Então, você deu muita sorte, porque vocês falam uma língua muito diferente do português. Foi sorte que ninguém tenha te falado para deixar de falar a língua.

Porque, isto é muito importante e te ajuda, você é uma excelente aluna. Você vai super bem, escreve bem, não te atrapalha em nada.

O que você acha, que te ajuda ou atrapalha? Você consegue ver a diferença?

Yuki: Eu acho que ajuda.

Claudia: Você tem uma história legal, de gente que confundiu palavra, ou confundiu alguma coisa?

Yuki: Não sei.

Claudia: Yuki, muito obrigada, adorei a sua conversa. Eu vou combinar com você que esta é uma primeira conversa, depois, se eu precisar de alguma coisa, aí eu te aviso...

Lembrei de outra coisa que ia perguntar. Quando você estava no XXX... que tinha um caderno de comunicados, a professora escrevia para os seus pais em português?

Yuki: Sim.

Claudia: E teus pais respondiam em português?

Yuki: É.

Claudia: Nunca teve problema de comunicação com os pais, com a família?

Yuki: Não.

Claudia: Obrigada. Depois, se eu tiver alguma dúvida e precisar falar mais alguma coisinha, você conversa comigo de novo?

Yuki: Sim.

Claudia: Um beijo e muito obrigada pela ajuda. Depois, quando eu for escrever o doutorado, eu vou mandar um documento para os seus pais assinarem, autorizando. E, claro que não vou falar o teu nome. Eu não estou fazendo um trabalho sobre a Yuki, mas sobre aprendizagem de língua estrangeira.

Então, eu vou mencionar você, mas não vou usar o nome de ninguém, não é este o objetivo.

Este material só eu vou ter contato com ele, para preservar a tua privacidade.

E, se precisar de alguma coisa, alguma informação, eu te aviso e marcamos um outro dia.

Está bom?

Yuki: Ok.

Claudia: Obrigada, um beijo e nos vemos na quinta, na aula.

Entrevista 3: Akin

Akin	13 anos	brasileiro, família nigeriana	fala inglês e ibo no contexto familiar.	Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021
------	---------	-------------------------------	---	---

Claudia: Vocês nasceram no Brasil?

Akin e Jessica: Sim.

Claudia: Seus pais são nigerianos?

Akin e Jessica: Sim.

Claudia: Eles vieram para o Brasil e vocês nasceram aqui?

Akin e Jessica: Sim. A gente é as únicas pessoas da nossa família que são brasileiros. Até nossos primos, são todos nigerianos.

Claudia: Por que eles vieram? Vocês sabem?

Akin e Jessica: Acho que eles vieram à procura de emprego e vida melhor.

Claudia: Só tem vocês dois de filhos?

Akin e Jessica: Sim.

Claudia: Jessica tem quantos anos?

Jessica: 14.

Claudia: E o Akin?

Akin: 11

Claudia: Eles vieram para cá e na Nigéria eles falavam que língua?

Jessica: Na Nigéria tem as tribos, cada uma tem a sua língua. Tem iorubas que falam a língua deles, a hauçás, que tem a língua deles e a ibos, a gente fala ibos.

Claudia: E inglês?

Akin e Jessica: Inglês também.

Claudia: Em casa, entre vocês, em que línguas vocês falam?

Jessica: A gente fala inglês e ibos. A gente quase nunca fala em português.

Claudia: Vamos supor, se eu fosse aí na casa de vocês, se tem alguém que fala português, vocês falam português?

Akin e Jessica: Sim.

Claudia: Quem mora na sua casa?

Akin e Jessica: Meu pai, minha mãe e nós dois.

Claudia: Vocês quatro?

Akin e Jessica: É.

Claudia: Então, entre vocês, vocês falam inglês e ibos?

Akin e Jessica: Sim.

Claudia: Quando vocês começaram a aprender português?

Jessica: Quando minha mãe me colocou na escolinha, pequena, eu aprendi de lá. Porque meus pais não são fluentes ainda em português. Tanto que eles evoluíram bastante, quando eu cresci e quando meu irmão cresceu e a gente já conseguiu entender com mais facilidade, a gente está meio que ensinando eles agora. Para ver se eles ficam fluentes que nem a gente. Eu acredito que eu aprendi desde pequena.

Acho que com uns três anos, que eu fui convivendo com as minhas amigas, na minha escolinha.

Claudia: E quantos anos você tinha quando foi para a escola?

Jessica: Eu não lembro. Mas eu acho que comecei com dois ou três anos.

Claudia: O Akin com três, você falou? E essa creche que vocês foram é perto da casa de vocês?

Jessica: Então, essa aqui não. A gente morava em uma casa, lá perto do Butantã e era perto de lá a escolinha que eu ia.

Akin: E a minha escola era aqui perto.

Jessica: Quando a gente mudou para cá, a gente passou por uma escola na Consolação também.

Claudia: Vocês lembram qual a primeira palavra que vocês aprenderam a falar quando eram crianças?

Jessica: A minha mãe falou que ele (Akin) não sabia pronunciar meu nome, para ele era difícil, quando ele era pequeno, pronunciar Jessica, então, ele falava Dá. Eu tenho este apelido Dá, até hoje, às vezes, eu até me confundia quando ele falava: Dá, eu falava: dá o que?

Mas os meus tios me chamam de Dá e acho que esta foi a primeira palavra dele.

O meu, acho que foi, quando a minha mãe me contou isso, acho que foi mamãe.

Claudia: Mas, mamãe em que língua?

Jessica: Foi em português.

Claudia: Quando vocês chegaram na escola, vocês se lembram do momento em que vocês perceberam que falavam outra língua ou não perceberam? Como foi chegar na escola e lá, falavam português?

Jessica: Eu não lembro.

Claudia: E você Akin?

Akin: Eu não sei, porque... eu faço em casa mesmo.

Claudia: Que língua vocês falam entre vocês dois?

Jessica: A gente fala mais português e inglês.

Claudia: Provavelmente você ensinou um pouquinho de português para ele. Deve ter ensinado.

Jessica: Hum hum

Claudia: Porque você já estava na escola quando ele nasceu... se bem que é pouco tempo de diferença. Você já devia ser um pouquinho maior e já falava um pouquinho de português.

Vocês estudaram na mesma escola?

Jessica: Não, a gente nunca estudou na mesma escola.

Claudia: Teve alguma situação engraçada de vocês confundirem a língua, e misturarem?

Jessica: Comigo não. Acho que teve com os meus pais. Aqui em casa todo mundo mistura as três línguas. A gente está conversando e, por exemplo, acaba misturando o ibo com o português, o português com o inglês. É normal, mas aqui em casa, fora de casa não.

Claudia: Fala Akin.

Akin: É a mesma coisa que ela falou mesmo, que a gente mistura as línguas aqui em casa.

Claudia: Akin, você foi para a Escola de Aplicações no primeiro aninho?

Akin: Sim

Claudia: Você se lembra como foi seu primeiro dia na escola?

Akin: Meu primeiro dia, eu cheguei, fiquei tentando saber o que estava acontecendo na sala, porque, na minha creche eu tinha um monte de amigos. Eu saí da minha creche e fui para outra que eu não sabia como fazer amigos. Aí, eu fiquei só na minha mesmo.

Claudia: Teve um dia em que foram os pais, você lembra dessa atividade?

Akin: Sim.

Claudia: E seus pais foram?

Akin: O meu pai foi... aquele que eles sobem lá em cima para escrever?

Claudia: Isso.

Akin: Sim, eu me lembro.

Claudia: Nesse dia que eles escreveram uma carta. Em que língua eles escreveram a carta?

Akin: Meu pai escreveu em inglês.

Claudia: Mas, para você tranquilo, você leu em inglês?

Akin: Sim.

Claudia: Vocês escrevem e sabem ler também em inglês?

Akin e Jessica: Sim.

Claudia: Vocês estudam inglês?

Jessica: Eu aprendi inglês com três anos de idade, porque minha mãe me ensinava. Só que para aprimorar mais o nosso inglês, para deixar mais fluente, a gente foi para a escola de inglês, a Fisk. Estudamos uns três anos lá, e quando eu entrei no colégio particular, porque lá já davam inglês, então não fazia sentido eu continuar na Fisk. Aí eu continuei minhas aulas de inglês na escola.

Claudia: O Akin também?

Akin e Jessica: É.

Claudia: E na hora de aprender a ler e escrever em português, como foi para vocês?

Jessica: Eu não tive dificuldades. Eu tenho facilidade para aprender, essas coisas.

Akin: Eu me enrolava um pouco, quando eu estava lendo, eu me enrolava. Eu lia uma coisa, aí eu voltava e falava e era outra coisa.

Akin: Mas, também tem uma coisa. O inglês nigeriano é diferente do inglês americano. Na Fisk eu aprendi o inglês americano, era meio diferente algumas palavras. Tipo: água nos Estados Unidos eles falam “water” (oder), na Nigéria a gente fala “uota”. Então, é meio diferente, por isso é meio difícil.

Claudia: Foi difícil para você aprender o inglês?

Jessica: É, diferenciar os dois.

Claudia: Akin, você teve um pouquinho de dificuldade, mas você acha que você misturava com o inglês ou não? Ou era só dificuldade com o português mesmo?

Akin: Eu, não, às vezes falava só um pouco das letras, mas era...

Claudia: Quando vocês estão na escola, na rua, quando conhecem alguém, as pessoas acham que vocês são estrangeiros?

Jessica: A maioria não sabe. Eles falam que a gente não aparenta ser de outro país. Mas, assim que eu saio ou com o meu pai ou com a minha mãe, eles já acham que sou de outro país.

Claudia: Por que você acha que as pessoas desconfiam?

Jessica: Eu acho que é por causa, principalmente, quando vou para a escola, é que ... já percebeu que eu e meu irmão sabemos falar fluente o português, meus pais não, eles enrolam um pouco e o português deles é diferente do nosso.

Claudia: É por causa da língua mesmo? Se estiverem vocês quatro em silêncio, ninguém vai falar que são estrangeiros?

Jessica: Meu pai e minha mãe têm cara de quem é estrangeiro. Quando a gente pega Uber, por exemplo, o motorista até pergunta: você é brasileira?

Claudia: Mas, acho também que tem os nomes. Qual é o nome dos pais de vocês?

Jessica: É também.

Akin: Meu pai é Evans e minha mãe é Bernst.

Jessica: Muita gente confunde Evans com Eva. Na Nigéria é comum homem chamar Evans e não Eva, porque aqui no Brasil, Eva é nome de mulher. Aí as pessoas acham estranho.

Claudia: Em francês também tem nomes assim, que aqui em português é nome de mulher e lá é de homem.

Me fala a história desse nome Akin.

Jessica: Akin vem por parte de pai.

Claudia: Akin é sobrenome?

Jessica: Sim, ele vem por parte de pai. É, praticamente, a gente... o nosso estado, é que a minha mãe nasceu em um estado da Nigéria e meu pai nasceu em outro.

O estado que meu pai nasceu é Enugu, da Nigéria, com a capital de Enugu, só que dentro desse estado, eles moravam numa cidade chamada, acho que é Nsuka. E aí, eu não sei se era tribo dele, na Nigéria, cada família tem meio que uma vila. Acho que a vila de lá chamava Akin e a família inteira de meu pai morava lá. Eu acho que é por causa disso, a maioria da família por parte de pai tem esse nome.

Claudia: Você tem Akin no seu nome também?

Jessica: Tenho.

Claudia: O seu é Jessica...

Jessica: Akin Jessica, o sobrenome vem na frente.

Claudia: Vem antes... mas, na tua escola não te chamam de Akin?

Jessica: Às vezes chamam.

Claudia: Que engraçado. Você preferia ser chamada sempre de Jessica?

Jessica: Eu prefiro, tanto que, se eu estudasse na escola do meu irmão, por exemplo, o Akin sempre está antes do nosso nome. Se alguém chamar Akin, eu não vou saber se eles estão me chamando ou ao meu irmão.

Claudia: E você Akin, teu outro nome é Michel?

Akin: Sim.

Claudia: Você preferia ser chamado, por exemplo, sei lá, Michel ou (Michel) mesmo? Ou Akin está bom, já acostumou?

Akin: Eu já acostumei com Akin.

Claudia: Akin, me explica uma coisa, por que Akin Pato Donald?

Akin: É porque é assim. Quando eu ficava aqui em casa, ficava vendo o desenho do Pato Donald. Aí eu falei: por que não imitar? Aí eu fui lá e imitei... eu consigo imitar o Pato Donald e todo mundo da classe... às vezes, eu fico fazendo a voz do Pato Donald.

Claudia: Vai ter que fazer para mim agora... quem mandou contar... Quero ver se é verdade.

Akin: Imitou...

Claudia: Foi igualzinho. Fiquei curiosa de onde tinha tirado este apelido. Os seus colegas da sala sabem que você imita?

Akin: Algumas pessoas sabem.

Claudia: A gente podia combinar de você conversar comigo na sala um dia, com a voz de Pato Donald, ia ser engraçado.

Akin: Às vezes não dá pra entender muito a voz do Pato Donald, porque, em vez de ele falar mãe, ele fala mamãe, ele não consegue falar mãe. E ele fala com som de “p”, e é meio difícil entender a voz dele.

Claudia: Vocês assistem filme, televisão, é tudo em português? Como vocês fazem?

Jessica: Eu amo assistir filmes nigerianos. Para mim, os filmes nigerianos são os melhores.

Ele (Akin) não assiste muito, ele nunca está a fim. Eu assisto muitos youtuber nigerianos. Escuto muita música nigeriana, africana. Eu sigo várias influencers nas redes sociais.

Claudia: E você Akin, você não ouve muito.

Akin: Às vezes ouço música africana. Às vezes assisto filme quando estou com a minha família.

Jessica: Tem dia que a gente fica todo mundo na sala e assiste filmes.

Akin: Quando eles estão fora do trabalho, a gente reúne a família e fica assistindo alguns filmes.

Claudia: Onde vocês conseguem assistir esses filmes nigerianos?

Jessica: Tem no Youtube. Na verdade, meu pai ele tem vários Dvds dos filmes que ele trouxe da Nigéria e a gente assistia. Quando a gente começou a usar o Youtube, a gente está assistindo Youtube pelo computador, pela televisão e, a maioria com legenda para todos entenderem.

A maioria fala inglês, só que o inglês deles é diferenciado e também tem os que falam só ibos e aí tem a legenda, para quem não entende.

Claudia: Legenda em inglês?

Jessica: Em inglês, não sei se tem em português.

Akin: Acho que só se você colocar legenda.

Claudia: Nesse caso, vocês acompanham a legenda em inglês, tranquilo?

Akin: Ou, às vezes, eu escuto, porque eu consigo escutar, porque eu entendo o que ele está falando

Jessica: A gente não costuma colocar legenda, porque entende um pouco.

Claudia: E com seus pais, vocês ficam meio de “tradutores” deles, ajudando?

Jessica: Mais ou menos. Para as coisas que são em português, sim. Se eles não entenderem, a gente tenta explicar para eles, traduzindo em inglês ou ibos.

Claudia: Vocês têm uma comunidade de pessoas da Nigéria, que vocês se encontram?

Jessica: Aqui no Brasil?

Claudia: Isso.

Jessica e Akin: Sim.

Jessica: A nossa igreja, que a gente vai, é uma igreja nigeriana, africana. Aí, tem também os clientes dos meus pais, que a maioria é nigeriana.

Claudia: Seus pais têm um restaurante?

Jessica e Akin: Isso.

Claudia: E agora na pandemia, como está fazendo? Só entrega?

Akin: É, só entrega.

Jessica: Como a gente mudou de restaurante, nesta pandemia, a gente está terminando a construção de lá, pra, talvez, quando melhorar tudo, a gente começar a vender, tipo, evitando aglomerações.

Claudia: Vocês têm esses grupos de vocês, a igreja e, é claro, entre vocês falam inglês e ibos?

Akin: Às vezes, a gente fala português também com nossos amigos.

Claudia: Vocês já foram para a Nigéria, o Akin já me contou.

Jessica: Fomos três vezes. Na primeira vez que a gente foi, a minha mãe estava grávida dele (Akin). Então, a gente considera que ele foi três vezes. Ele não viu nada...

Eu fui quatro, porque eu já tinha nascido. A gente vai lá e fica três meses, reencontra os familiares. E, como a família dos meus pais mora num lugar e a da minha mãe mora em outra, a gente fica um pouco com a família do meu pai, depois vai visitar a família da

minha mãe, as vilas também que têm lá. A gente passeia pelos shoppings, parques de diversão.

Claudia: Quando vocês chegam lá... você falou que no Brasil quando estão só vocês dois, ninguém fala que vocês são filhos de estrangeiros, é mais quando vocês estão com seus pais. E lá, como é? Eles percebem que vocês não são de lá ou passa batido?

Akin: É porque, quando a gente vai no restaurante da minha mãe, eles já conhecem a gente, então, quando a gente chega lá, eles ficam falando como a gente cresceu muito, porque, faz tempo que a gente não vai lá.

Jessica: Mas, na Nigéria, eu diria, 50% sim e 50% não. Acho que alguns... eu não sei, para eles... eu não sei... os nossos familiares já reconhecem a gente. Mas, as outras pessoas, eu não sei. Talvez, possa ser por causa da língua mesmo que, praticamente, entrega.

Claudia: quando vocês chegam nos lugares já sabem que vocês são brasileiros, mesmo sem perguntarem nada. Tinha que ser alguém que não conhecessem vocês. Mas, eles falam que vocês têm sotaque, falam que vocês falam diferente ou não? Vocês chegam lá e conseguem se comunicar com todo mundo, super bem? Como é isso?

Jessica: A gente consegue se comunicar. Nos filmes que a gente assiste, isso ajuda bastante, principalmente, porque, cada região tem um sotaque diferente.

Na África, cada país tem um inglês diferente, não é a mesma coisa. Como os filmes que eu assisto, é do sotaque dos meus pais, quando eu vou para parte ibos da Nigéria, eu já sei me comunicar direito.

Claudia: Então, para vocês está tranquilo?

Jessica e Akin: Sim.

Claudia: Quando vocês vão para lá frequentam escola ou só ficam visitando a família?

Jessica: A gente já foi para a escola lá.

Claudia: E como foi?

Jessica: É tipo assim: é diferente a escola da Nigéria. Não é igual à do Brasil. Ela é... não é aberta, eu não sei explicar, é diferente. Ela é aberta, aí tem as classes separadas, mas não é dentro do corredor da escola. Se alguém quiser ir ao banheiro, vai sair pela parte de fora da escola... eu não sei como explicar, é meio complicado.

Akin: É tipo o pátio da escola...

Jessica: É como se o pátio da escola fosse o corredor.

Claudia: Só que sem a cerca? Pode entrar e sair a hora que quiser?

Jessica: Não

Akin: Sabe aquele pátio aberto da escola. Lá vai ser o espaço livre e lá (em volta) sinaliza, vai ter um pouco de salas.

Claudia: Em volta do pátio.

Jessica: Nas escolas que eu vi, dos meus primos, que eu fui visitar eram assim. Mas, não sei se são todas assim.

Akin: Quando você quer sair, você sai pelo portão.

Claudia: Vocês foram só visitar, não estudaram?

Jessica: A gente chegou a estudar.

Akin: Estudou.

Claudia: E como foi?

Jessica: Foi normal. A gente não chegou a estudar em primeira série, mas na creche.

Claudia: E o pessoal fica perguntando como é o Brasil

Jessica Akin: Sim.

Claudia: Querendo saber de vocês?

Jessica: Principalmente os meus primos ficam pedindo para ensinar português um dia... eu quero ir lá visitar o Brasil. A minha tia também.

Claudia: Da família de vocês já veio alguém?

Jessica e Akin: Não.

Jessica: Quase... antes da pandemia duas tias minhas iam vir para o Brasil, mas não foi possível por causa da pandemia.

Claudia: Se viessem iam ficar presas no Brasil. Vocês sabem como está a pandemia na Nigéria? Estão vacinando as pessoas?

Jessica: Estão vacinando já, mas não está tão grave quanto aqui no Brasil. Lá tem menos casos, menos mortes, está de boa. As coisas estão abrindo. Eles não têm lockdown, eu acredito, mas eles estão usando máscaras e se prevenindo.

Claudia: Já teve alguma situação, na escola ou na rua, em que, pelo fato de vocês falarem uma outra língua, terem uma família estrangeira, foi “ruim” para vocês?

Jessica e Akin: Já.

Jessica: Por meu nome, também, meu nome inteiro, porque meu sobrenome é meio difícil de pronunciar, por isso também. E, porque, muita gente acha que na África não tem nada, só tem animais. Só que é totalmente diferente do que eles acham. Lá, é que nem no Brasil, tem shoppings, tem hospitais, escolas.

Akin: Porque... na minha ... quando a gente fez uma lição, a professora no quarto ano, ela perguntou: o que você acha sobre a África. Ela fez umas questões, duas perguntas, com duas respostas. Você acha ela moderna ou antiga?

Eu falei: eu vou achar moderna, porque quando eu fui lá, eu vi que não estava que nem antes. Porque falavam que antes eles ficavam tocando tambor. Eles ainda tocam tambor... que lá não tem violão, guitarra, mas lá também tem.

Jessica: Teve também um caso em que eu entrei no Uber, com a minha mãe e com a minha tia e ele (motorista) percebeu que a minha mãe e a minha tia de consideração, que era uma amiga da minha mãe há muito tempo, desde antes de ela vir para o Brasil, considero ela minha tia.

Nisso, o homem percebeu que a minha mãe e a minha tia eram de outro país. A gente falou que era nigeriano e africano. E ele falou: nossa, lá na África não deve ter nada. Nisso, a minha tia ficou muito brava e deu uma lição nele, falando um monte de coisas que tem na África.

Akin: Quando eles falam que a África é um lugar que não tem quase nada, isso toca na gente que sente que está sendo desprezado pelos outros. Mas lá, quando você chega, parece que você está em outro lugar, lá tem um monte de coisas, tipo, coisas modernas. Você não vai chegar no lugar e falar mal deles e quando você chegar, pra você ver o que é real e que lá tem um monte de coisas.

Jessica: Como também, muita gente fala que tem muita gente pobre. Mas, tem muita gente pobre lá, como tem também aqui no Brasil. Então, eu não acho a pobreza, um tópico assim para julgar as pessoas que moram lá. Pobreza tem em todo lugar. No Brasil tem pobreza, nos Estados Unidos tem pobreza.

Claudia: Até nos países que todo mundo acha que é super rico tem pobreza.

Akin: Não que em todos os lugares não vai ter pobres, tipo a Inglaterra. Lá, você não sabe se tem uma pessoa pobre lá.

Jessica: A gente também não sabe se tem pobres por causa da escravidão, lá da África.

Claudia: Este estereótipo que tem sobre a África de achar que lá todo mundo é pobre, que é antiga?

Jessica: Hum hum

Claudia: Sabe o que eu acho? Tem também uma coisa da mídia que reforça muito esta ideia da pobreza na África, só mostra as imagens assim. Eu lembro que eu fazia uma atividade com o sexto ano, eu deixei de fazer essa atividade, porque agora, a Fabiana faz com o quinto ano, como o Akin contou. Então, eu fui fazer uma pesquisa e pensei em

pegar umas fotos da África moderna, dos lugares, para mostrar para eles. E foi difícil achar. Por quê? Porque, no Google, eu escrevia cidades africanas e só apareciam imagens de miséria. Se vai procurar um filme... tem uma coisa da mídia que reforça muito este estereótipo da África não moderna e pobre.

E tem também a questão do racismo no Brasil, que eu acho que é um pouco da herança da escravidão, como você falou.

Akin: Que nem aquela lição que você fez pra gente, para a gente descobrir onde era o lugar e você planejou um monte de fotos, que era da África e também de outros países?

Claudia: Sim, é esta atividade mesmo que eu estou falando. Lembra que você falou aquele dia?

Akin: Sim. As pessoas, tipos sim, tem alguns lugares na África que é bonito. Tem um lugar que tem o... como posso dizer? Das florestas, que as pessoas ficam vivendo nas florestas e na selva, tipo, o leão pode atacar você a qualquer momento.

Mas não, lá tem rua, lá tem florestas, porque muitos animais vivem... tipo Zebra e alguns tipos de animais. Então, a pessoa não vai passar perigo para ir na selva por nada, ou a pessoa quer ter a vida ou quer morrer.

As pessoas estavam na cidade grande, na cidade onde tinha um monte de barcos, um era da África e o outro era de outro país.

Jessica: Também teve um dia em que a gente estava assistindo televisão e passou, não falo só pela Nigéria, mas pela África inteira também, e só passou de um país da África, as crianças doentes, pobreza... e meu pai até reclamou: por que não mostram também os lugares bonitos de lá?

Por que de outros países, da Europa, dos Estados Unidos, mostram os lugares bonitos, mas quando vem falar da África, falam só da miséria?

Akin: Quando mostram na TV, pesquisam África, mostra só coisas ruins, a pobreza e esses negócios. Aí, eu pesquisei de novo, aí mostrou isso, aí em vez deles mostrarem isso, poderiam mostrar as coisas mais chamativas da África, coisa boas, não só as ruins.

Porque as pessoas dizem: eu não vou para a África porque lá só tem pobres. Se a pessoa for, vai ver que é outra situação.

Claudia: É a mesma coisa o contrário, por exemplo, naquela atividade, eu fiz de propósito, peguei uma foto do porto de uma cidade da França, Marselha, tudo bem feio e bagunçado e você não vai falar que aquilo é na Europa, na França. Porque, quando a gente vê fotos e imagens da França é: Torre Eiffel, castelos, palácios, Paris. Só que não é assim, é a cidade de Paris, que temos pontos turísticos, mas tem também casas pequena, predinhos

simples, é variado. Claro que a gente tem países mais ricos e países mais pobres, mas isso é no mundo inteiro.

Por exemplo: todo o lugar, por mais rico que seja o país, tem os lugares mais pobres. Não é exclusividade nem do Brasil e nem da África. Você tem toda razão, é o estereótipo que fica.

E também tem a ideia de que a África é uma coisa só. Não é, são 50 países.

Vocês tiveram a oportunidade de ir a outros países, além da Nigéria?

Jessica e Akin: Não.

Akin: Só os nossos pais.

Jessica: Meu pai já foi para a Europa. Já teve planos sim para ir para outros países, mas com a pandemia não deu.

Claudia: Mas, é isso. A Nigéria é um país da África, os outros países vão ter características diferentes. É como o Brasil, a Argentina. Mas, tem essa coisa, fala África, todos acham que é uma coisa só.

E o contrário. Já teve momentos de vocês se acharem orgulhosos por falarem outra língua, por terem uma família estrangeira?

Jessica: Sim, principalmente pela cultura de lá. As músicas também. Eu acho que se meus pais não fossem nigerianos, eu não teria oportunidade de conhecer os filmes, as músicas e a cultura de lá. Eu tenho orgulho disso, de ser descendente de nigeriano. Eu convivo com duas culturas, a brasileira e a nigeriana e eu tenho orgulho disso. É muito bom.

Akin: A Nigéria tem um tipo, lá é um lugar e aqui no Brasil, é outro lugar. Eu tenho orgulho, porque estou conhecendo dois lugares ao mesmo tempo, não só um lugar. Muitas pessoas pensam: na Nigéria não vai ter nada, é muito pobre. E quando você vem aqui no Brasil, tem a parte ruim e a parte boa e na Nigéria também. Então, por isso é bom ajudar uns aos outros, porque na Nigéria eles estão precisando de muita ajuda. Algumas crianças estão sem pai, porque seus pais falam que não vão conseguir cuidar daquelas crianças. Então, eles deixam as crianças. Eles falam: se eu não vou conseguir me cuidar, por que eu vou cuidar dessas criança? Por isso que eles estão precisando muita ajuda, porque tem algumas crianças precisando. E no Brasil também.

Jessica: Se você for parar para pensar, é em todo o mundo, não só nos países da África que as crianças estão sendo abandonadas. Tanto que aqui no Brasil, a gente vê o caso na reportagem, de mães que abandonam os filhos.

Cláudia: E na escola vocês tiveram oportunidade de fazer alguma atividade sobre a Nigéria, de falar alguma coisa? Como foi isso?

Akin: O meu foi com a professora, que ela falou pra gente... um monte de temas pra gente escolher. Eu escolhi a comida.

Claudia: No quinto ano?

Akin: Sim, com a professora

Claudia: E como foi a apresentação, você falou?

Akin: Eu falei que a comida lá é gostosa. Por exemplo, aqui no Brasil tem os doces como os deles, o salgadinho deles. Mas, lá na Nigéria também tem.

Jessica: Na verdade, na Nigéria eles não são muito chegados a doces. A minha mãe e meu pai eles não comem muito doce. Não sei se é por causa da cultura de lá. Mas, lá os bolos não têm recheio. A minha tia tem uma cafeteria, ela faz bolos para aniversários e casamentos, é bonito por fora, é gostoso, mas dentro não tem recheio.

Claudia: Akin, foi nessa atividade que a tua mãe foi na escola fazer a comida?

Akin: Acho que sim.

Claudia: Lembra, a Jessica foi também, ela falou, a gente mostrou o mapa, foi bem legal aquele dia.

Mas, fora esse dia teve alguma outra coisa? No segundo ano, naquele projeto: Viajando pelo mundo.

Akin: Acho que sim. Estou meio esquecido, mas teve.

Claudia: E você Jessica, na sua escola?

Jessica: Quando eu estava no quinto ano, em 2017, a professora decidiu falar sobre a descendência e cada um falou da sua descendência: de Portugal, italiana. E, só teve eu e meu amigo, descendente do Congo, só que bem distante. Ela falou pra gente fazer um cartaz com mapa, falando um pouco sobre o país de descendência, colocar uma foto de comida típica de lá.

Claudia: Mas, foi só essa vez?

Jessica: Acho que também teve um dia, que cada um tinha que falar de lugares turísticos de cada país de sua descendência, falar um pouco sobre o país, como os pais vieram para o Brasil, de onde é a descendência.

Eu, por exemplo, sou nigeriana por parte de nossos pais, mas tem outras pessoas que é por parte de avós.

Claudia: Já teve alguma vez de falarem que falar outra língua em casa atrapalha aprender o português?

Akin: Não.

Jessica: É legal a gente falar uma língua a mais. Eu tenho sonho de falar bastante línguas. Tanto que estou aprendendo espanhol e a próxima, depois do espanhol vai ser francês.

Akin: Eu acho legal, porque na rua, quando a gente vê muitas pessoas falando português, então, não atrapalha nada.

Jessica: A gente convive com brasileiros.

Akin: Quando a gente sai na rua, vê pessoa falando, então não atrapalha.

Claudia: Mesmo na escola nunca ninguém falou que isto atrapalha?

Jessica: Minhas amigas até acham legal eu falar. Elas até me pedem para falar algumas palavras.

Claudia: Tem gente, porque como estou fazendo esta entrevista com vários alunos, tem alguns que já sofreram isto de as pessoas falarem para parar de falar a língua nativa, porque está atrapalhando. Eu não acho que atrapalha.

Você, por exemplo, fala português, ibos, inglês e está aprendendo espanhol. A sensação que eu tenho é que quanto mais línguas a gente aprende, melhor a gente vai ficando.

Eu não acho que atrapalha, acho que ajuda.

Akin: Por mim, eu acho bom, porque se você tiver um sonho de ir para o Canadá, lá fala inglês. Você não vai chegar lá e falar português.

Jessica: Mas, também tem a língua internacional que é inglês, falado em todos os países. Eu acho que para a pessoa começar, para viajar para outros países, é melhor começar pelo inglês. É a base.

Claudia: eu acho que a maioria das pessoas já entendeu que aprender uma língua estrangeira é muito legal e quanto mais línguas você souber, melhor.

Claudia: Quando vocês escrevem português, é fácil ou fazem algum tipo de mistura com o inglês?

Jessica: Eu faço inglês, principalmente quando eu vou fazer o dever da escola, que tem a palavra The, eu confundo com o DE português.

Claudia: Você também confunde Akin?

Akin: A pronúncia é parecida, é igual, só as letras são diferentes. Em português é D e E

Jessica: Lá, é T H E. Mas, é mais com palavras que são parecidas

Claudia: Quando vocês estudam, por exemplo, quer ver um vídeo, assiste em inglês também? Faz de conta que está estudando fotossíntese, procura um vídeo vai ser em português, inglês?

Jessica e Akin: Eu vejo em português.

Claudia: As coisas da escola são mais em português mesmo?

Jessica e Akin: É isso.

Claudia: Vocês têm vontade de voltar na Nigéria, de passar um tempo lá?

Jessica e Akin: Sim.

Claudia: Os pais de vocês têm vontade de voltar também?

Jessica e Akin: Sim.

Claudia: Então, daqui a um tempo vocês vão morar por lá?

Jessica: Morar não, mas ficar um tempo.

Claudia: De repente, estudar, fazer uma faculdade ou pós-graduação lá?

Jessica: Meus pais querem que eu faça graduação nos Estados Unidos, Canadá, em países mais desenvolvidos. Eu também quero fazer intercâmbio, no Canadá ou outros países. Eu já conheço a Nigéria, eu queria ver outros países, ter outras experiências.

Claudia: Já que você quer ir para o Canadá, vou te dar outra sugestão. Quando você estiver no ensino médio, comece a estudar francês, o inglês você já tem. Tendo mais o francês, lá no Canadá você pode escolher ou ficar na parte inglesa ou na francesa.

Jessica, não parece que você está no 9º ano, já devem ter falado para você, você é muito madura, parece que você está no ensino médio.

Eu te conheci em 2019 e eu já achava que você estava no ensino médio, porque você falou e explicou super bem, por isso, na minha cabeça imaginei que já estivesse terminando o ensino médio.

O Akin é mais tímido, morre de vergonha de falar na aula?

Akin: Sim.

Jessica: Ele tem mais vergonha de falar. Eu sou tímida, eu era tímida, hoje estou melhor, é que não tenho muita dificuldade de estudar matéria, falar. Eu sei fazer isto, então, não é uma dificuldade.

Ele (Akin) já tem mais dificuldade de aprender a matéria, tenho que ajudar ele.

Claudia: Você ajuda ele?

Jessica: É, mas como a gente está na aula, às vezes, fica meio difícil. Por exemplo, se ele não consegue aprender alguma lição, e ele tem vergonha de perguntar para o professor e vem perguntar para mim e eu estou na minha aula, estou focada nas minhas coisas.

Claudia: Aí, eu acho que tem que pedir para o professor, porque, uma coisa é voe ajudar na lição de casa. Mas, na aula Akin, fala no microfone ou fala no chat, não precisa ter vergonha de escrever.

Mas, é muito importante você falar, porque os professores estão lá para ajudar vocês.eu entendo, é que o pessoal da turma dele está muito calado ultimamente, como ninguém

nunca fala nada, todo mundo morre de vergonha. Se mais pessoas começassem a falar e abrir as câmeras, ia chegar uma hora que ia ser tranquilo.

Na tua escola eles abrem as câmeras Jessica?

Jessica: É obrigatório. Se não conseguir por problemas na câmera, a gente avisa o coordenador, mas caso o problema passou, avisa para ele que o problema acabou e abre a câmera. Mas, é obrigatório para saber o que o aluno faz durante a aula, se realmente está prestando atenção. Porque, no começo da quarentena, na aula interfere bastante, por causa da câmera desligada, porque alguns podiam estar dormindo, alguns jogando, daí eles começaram a pedir para ligar a câmera.

Claudia: Mas é isso Akin, quando você tiver com dúvidas, pergunta, fala, fala no chat, pede para repetir. Às vezes, a tua dúvida é a de muita gente. Já aconteceu com vocês, durante uma aula, alguém faz uma pergunta que você pensou em fazer? Normalmente, as pessoas têm dificuldades nas mesmas coisas.

Quando for assim, Akin, pergunta, porque é assim que a gente aprende.

Akin: Quando as aulas eram presentes era diferente. Mas, quando veio a quarentena, a gente fica muito em casa, porque na escola, a professora vai estar vendo você está fazendo. Em casa a gente fica mais relaxado.

Jessica: E também não tem a presença de amigos. No presencial a gente já tem um amigo para conversar e não tem a possibilidade de dormir no meio da aula ou pegar no celular e começar a mexer. É mais fácil.

Claudia: E até a preparação, porque quando a gente está no presencial, você acordava, tomava um banho, tomava café, andava, saía de casa. Quando chegava na aula, já estava mais atento. Agora não, tem aluno que sai direto da cama para a aula. Tem aluno que nem sai da cama. Então, é mais difícil mesmo.

É delicado, às vezes, eu acho que deveria obrigar, mas ao mesmo tempo tem gente que não tem câmera... é muito difícil esta situação.

E sobre os hábitos do dia a dia, vocês se consideram uma família mais brasileira ou mais nigeriana?

Jessica: Nigeriana.

Claudia: Vocês comem carne?

Jessica Akin: A gente come.

Jessica: Só que a gente come mais pratos típicos de lá do que daqui. De vez em quando a gente come comida mais brasileira. É mais quando sai, vai para um churrasco ou quando a minha mãe faz uma ou duas coisas brasileiras. Mas, a maioria é comida africana.

Claudia: Muito legume? Como é a comida?

Jessica: Depende do prato.

Akin: Depende.

51'49

Jessica: Tem prato que lá é mais saudável, por exemplo, o arroz típico de lá chama de lofrai ... com alguma coisa de tomate. Aí, a gente coloca uma salada na carne, é tudo que nem no Brasil.

Claudia: Querem me contar alguma coisa, alguma história, da língua, da Nigéria...?

Akin: Tem algumas pessoas que são tipo racista, sabe? Que ficam falando mal do seu cabelo, falando mal sobre a sua aparência... porque Deus, Ele criou a gente do jeito que a gente dever ser. Porque, as pessoas, quando estão xingando a gente, o que eles falam, não importa pra gente. A gente mesmo fala o que importa.

Porque, tem algumas pessoas que falam: o seu cabelo é muito feio, parece bombril...

Jessica: É, ainda mais, porque o nosso cabelo é mais cheio, por exemplo, o meu é um laço, o dele também. Na época que ele deixava crescer o cabelo dele, ficava muito cheio, afro. Hoje em dia ele já corta, mas não é cacheado, tipo assim, a gente confunde cacho... mas não é cacho, é tipo crespo mesmo.

Eu faço trança pra facilitar, porque dói para pentear, não é fácil cuidar dele, tem que ter toda uma preparação para cuidar dele, tem que dar muita atenção pra ele, também.

Akin: Tem algumas pessoas que ficam vendo o que as pessoas estão achando deles e ele entra na depressão, e aí não dá pra tirar a pessoa da depressão, porque às vezes, ele fala: ninguém gosta de mim, então eu vou me matar, porque se eu morrer, ninguém vai perceber nada.

Jessica: Isto eu percebi, muita gente liga para a opinião dos outros.

Claudia: Vocês já sofreram algum episódio de racismo, direto com vocês?

Jessica e Akin: Já.

Jessica: Na verdade, não foi bem racismo. É tipo assim: você sabe a marca Kipling? Um macaquinho, já me chamaram disso. Só que eu não me importei muito, porque Kipling é um macaquinho colorido, eu não sou colorida, então, não foi necessariamente racismo. Mas, a pessoa chegou a falar isso para mim, mas eu não levei isto como uma situação racista.

Mas, já falaram para mim do meu cabelo: por que você não alisa?

Akin: Eu não tenho vergonha do meu cabelo, porque meu cabelo é parte da minha vida, não é parte da vida do outro.

Jessica: Ele diz quem a gente é, porque, se você olhar par mim com o cabelo solto, não vai parecer que eu sou brasileira, porque, normalmente, brasileira tem cabelos mais cacheados, ondulados, lisos. Então, se eu ficar com os meus cabelos afros, crespo, não vai [mostrar] que eu sou brasileira. Já vai dar para perceber que eu tenho alguma descendência da África.

Claudia: E você Akin, na escola teve algum episódio de racismo com você? Falaram do teu cabelo?

Akin: Não, mas quando eu passo na rua me falam alguma coisa, macaco, algumas coisas assim. Aí eu parei para pensar. O humano, antes, quando surgiu o primeiro humano, o macaco é tipo nosso primeiro...

Jessica: Não viemos do macaco, é do homo sapiens.

Akin: Homo sapiens... o macaco parece que tem a mesma forma que a gente, os ossos...

Jessica: Tanto que falam que os seres humanos vieram dos macacos, só que não é isso.

Akin: Porque, os nossos ossos, se você comparar com os do macaco, os ossos deles são quase iguaizinhos os da gente, só mudam algumas coisas.

Então, eu parei para pensar que se eu fosse um macaco, eu não estaria lá naquele lugar, estaria lá na selva.

Jessica: A gente nunca entrou em depressão nem chorou por uma coisa assim. A gente só não liga mesmo para a opinião das pessoas. Liga quando é útil, por exemplo, quando dá opinião sobre a minha roupa, que vai ser diferente do que a pessoa te insultar e você ligar para o que a pessoa falou de você.

Akin: Porque, tem algumas pessoas, tipo assim, tem magro, um pouco magro, tem o médio e tem o gordo. Tem algumas pessoas que ficam falando que você é muito gordo. Porque, a pessoa, ou alguma coisa aconteceu com a família dele, porque tem algumas pessoas que entram em depressão, porque eu assisti um lugar que o pai de um homem morreu e aí ele começou a comer muito, porque a depressão dele parava quando ele estava comendo... era a única fonte dele. E as pessoas falavam: você está muito gordo e um monte de coisas assim.

Aí eu pensei, se você parar para pensar, nos outros. Não você falar: você parece um macaco, porque ele nunca se colocou no lugar dos outros. Porque, ele não gostaria se a gente chamasse ele de macaco. Ele não gostaria, porque, muitas pessoas que são racistas, não param para pensar, eles nunca param, porque, eu estou aqui no lugar e eles falam... parece um macaco, isso não ajuda nada e só vai trazer mais tristeza para a pessoa.

Jessica: Eles se referem a macaco por eles serem mais pretos.

Claudia: Infelizmente, o Brasil é um país muito racista, por isso na escola a gente tem um projeto chamado Negritude, ele já tem 15 anos. A gente percebeu, 15 anos atrás, que tinham muitos casos na escola de racismo, de xingar, de falar do cabelo, como se fosse feio e ruim. Isto não tem nada a ver, cada um tem o seu cabelo e cada cabelo tem a sua beleza, como cada pessoa tem a sua beleza e cada cor de pele tem a sua beleza.

Então, a gente precisou fazer isto na escola, porque o Brasil é um país muito racista. E muito por causa dessa história que a Jessica falou, da escravidão.

Infelizmente a gente tem muito isto no Brasil e é algo que a gente precisa combater.

Eu acho ótimo a postura de vocês de não se deixar afetar. O problema de quem é racista com vocês, ela é que é racista. Não são vocês que estão errados, o problema do racismo é de quem está sendo racista. Não é uma coisa que vocês têm que ligar.

Akin: Antigamente os afros, os negros estavam muito esquecidos, porque no mercado, não deixavam você entrar nos lugares. Antes, tinham alguns lugares para os negros e para os brancos.

Jessica: Nos Estados Unidos, em alguns ônibus, os negros não podiam sentar, só os brancos. Tanto que teve uma mulher que marcou a história... era uma lei, se um negro estivesse sentado, qualquer pessoa branca podia pedir para ele levantar... a mulher não levantou, de jeito nenhum, daí teve uma briga. Isto foi faz tempo.

Claudia: É a Rosa Parks? Você aprendeu isso na escola ou sozinha?

Jessica: Na escola.

Akin: Eu pesquisei um pouco o que os negros não tinham antes e agora eles têm. Lá, quando o negro ia para o mercado, não tinha sabonete para ele...

Jessica: Ou maquiagem para mulheres negras, xampu para cabelos... isto é um pouco difícil de encontrar, xampu, quando vou ao mercado, tem xampu para cacheadas, ou para ondulados e lisos... não é fácil encontrar para o meu cabelo. O xampu que eu uso vem da Nigéria, porque acho que faz bem melhor para o meu cabelo.

Akin: Eu comecei a ler uma lista do que eles não podiam. Eu cheguei a chorar, porque, isto mexeu muito comigo, porque agora os negros estão lutando para ser humanos, porque as pessoas acham que eles não são humanos.

Jessica: Ano passado, acho que na quarentena, teve o caso do racismo nos Estados Unidos, daquele cara que morreu asfixiado por um policial. O nome dele é George alguma coisa, não me lembro direito.

Claudia: Floyd?

Jessica: Isso. Também teve de uma policial que também foi morta. Houve muito disso no Instagram, muitas pessoas apoiando, falando sobre as cores deles.

Akin: Se você parar para pensar, se fosse ao contrário. Os negros falarem: você não pode sentar aí, sai daí para eu sentar? Eu falei, vou me colocar no lugar deles, eu passei... eu estava sonhando na minha cabeça como era para os negros, o que os brancos estavam fazendo.

Eu vi que isto é muito mal, não é coisa de um ser humano.

Claudia: Você tem razão Akin. Isto é uma coisa muito triste e horrível e eu tenho esperança de que isto algum dia acabe. Eu acho que já melhorou um pouco. A escola já fala sobre isto, na TV tem uma presença maior de negros, nas propagandas.

Não sei se vocês sabem disso, mas o Brasil é o país que tem o maior número de negros fora da África. Então, o Brasil é um país “africano”. Mais da metade da população brasileira é negra ou descendente de negros, como vocês falaram.

Eu acho que a gente está melhorando, mas ainda tem muita coisa para melhorar. Meu sonho é que um dia a gente possa falar que está num país livre do racismo. Não só do racismo, mas de outros preconceitos, que acho que são menores. Acho que o pior deles é o racismo.

É como você falou Akin: “gordofobia”; a gente, não é Jessica, que somos mulheres, tem pessoas que acham que a mulher é mais fraca, que tem coisas que a mulher não pode fazer. Há uma série de preconceitos na nossa sociedade, mas eu sinto que está melhorando.

Por exemplo, quando eu estava na escola, eu não estudei a história da África, os alunos lá na escola estudam. Era normal fazer piada com o cabelo dos outros, ninguém falava que estava errado e que magoava. Tinha um monte de coisas erradas que aconteciam e ninguém falava. Hoje em dia, todos falam que não pode xingar, não pode falar do cabelo... está melhorando...

E, ao mesmo tempo em que está melhorando, não sei se vocês viram que, por causa desse negócio da pandemia, agora estão sendo racistas com os chineses, falando que os chineses trouxeram o vírus.

A minha esperança é de que um dia, a sociedade não tenha nenhum tipo de preconceito... quem sabe um dia.

Mas, eu acho que você está certo Akin, achei muito bonito você falar isso, que você se coloca no lugar dos outros. Eu acho isto super importante. É quando a gente se coloca no lugar dos outros que a gente consegue deixar de ser uma pessoa... consegue se tornar uma

peessoa melhor, sensível, cuidadosa, que consegue cuidar dos outros e não sair magoando todo mundo.

Então, vocês diriam que têm orgulho de ser de família nigeriana, serem negros, de falar ibos, de falar inglês. Podem falar isso?

Jessica e Akin: Pode. Sim.

Claudia: Eu fico muito feliz de trabalhar numa escola que tenha esta riqueza, com gente de várias origens, da China, do Peru, da Bolívia, vocês da Nigéria.

Eu não sei como é na sua escola Jessica, mas eu já trabalhei em escola particular que tinha um aluno negro, a maioria era de brancos. Então, fico muito feliz de trabalhar numa escola que tenha esta riqueza.

- Na comunicação da escola com os pais de vocês, como era Akin, o caderno vinha em inglês ou escreviam em português?

Akin: Vinha em português e a minha irmã ou eu, a gente...

Jessica: Na verdade, eu lia se vinha algum recado na agenda dele, eu lia e falava para a minha mãe e eu mesmo escrevia e ela ia falando o que era para escrever.

Claudia: Então, o caderno de comunicado do Akin tem a tua letra? E quando tinha reunião, pessoalmente, você ia? Como era?

Jessica: Eles entendem, mas não conseguem se comunicar direito, mas conseguem entender. Só algumas palavras difíceis que eles nunca ouviram eles perguntam para a gente. Mas, no geral, eles entendem. Numa reunião de pais eles podem ir e voltar tranquilo, já sabem o que a escola falou. Só lá na parte deles de se comunicar...

Claudia: Isto porque tem muitos anos que eles estão aqui. Uns 15 anos?

Jessica: É, eles evoluíram bastante.

Claudia: Eles se conheceram aqui ou se casaram na Nigéria?

Jessica: Eles se conheceram na Nigéria e se casaram aqui.

Claudia: Vocês falaram que vão na igreja, qual a religião da família de vocês?

Jessica: Evangélicos.

Claudia: É uma igreja que em lá?

Jessica: Tem lá também. Lá tem igreja católica, tem de todas as religiões. O nosso pastor também é nigeriano.

Claudia: A família de vocês na Nigéria também é evangélica?

Jessica: Sim.

Claudia: Por enquanto é isto. Muito obrigado Jessica e Akin. Gostei muito da conversa, eu aprendo muito quando falo com vocês. O Akin eu só encontro na aula, mas ele não fala muito.

Eu aprendo muito, aprendi muito o dia em que vocês foram lá com a sua mãe e cozinham, foi muito legal.

E hoje também

Se eu precisar ter outra conversa posso marcar com vocês?

Jessica e Akin: Pode.

Claudia: Nessa entrevista, eu não vou por o nome de vocês, vou por outros nomes. Mas, eu conto para vocês como vai ser.

Obrigado e beijo para vocês.

Entrevista 4: Téo e Eduardo

Téo 12 anos	brasileiro, família de origem peruana,	falam espanhol no contexto familiar.	Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021
Eduardo 14 anos	brasileiro, família peruana	falam espanhol no contexto familiar	Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental da EA em 2021

Cláudia: Bom parou, acho que agora vai, que ai caiu a energia. É, ah deixa eu ver o livro.

Eduardo: Hm?

Cláudia: Deixa eu ver, posso ver o livro ?

Eduardo: O livro oh, mosquito Frederico, tá todo em espanhol, atras também tem outros bichinhos dessa coleção.

Cláudia: Tá!

Eduardo: Começa ler em espanhol.

Cláudia: Ah que legal, e como que foi esse trabalho Eduardo?

Eduardo: Ah, foi legal pra ter uma experiência aqui, foi um trabalho, aqui tudo o que fiz uma pesquisa, calma deixa eu ver se consigo mudar a câmera. Distribuição geográfica da língua espanhola, todos os países que falam espanhol, também todas as línguas mais faladas no mundo: mandarim da China, espanhol, inglês e inglês francês.

Cláudia: Que legal, e você apresentou isso na aula né?

Eduardo: Sim.

Cláudia: Hm, nossa deve bastante coisa. O Eduardo, sabe uma coisa que eu percebi eu esqueci de filmar desde o início, a gente pode voltar? Só me conta tudo de novo. Vamos começar lá do início. Você então, sua família é do Peru, seu pai de Cusco, sua mãe de Lima.

Eduardo: Uhum!

Cláudia: Você nasceu aqui no Brasil né?

Eduardo: Sim.

Cláudia: E a primeira vez que você foi pra lá, você tinha quatro anos?

Eduardo: Sim!

Cláudia: Entendi, e aí você estava me contando a história do Kumon, me conta de novo a história do Kumon, então como foi, quando você começou?

Eduardo: Eu entrei no Kumon com 4 anos e eu comecei a fazer o Kumon de português.

Cláudia: E por que vocês decidiram fazer? É isso que eu queria fazer.

Eduardo: Então porque, antes as vezes eu já confundia, ou seja, o Kumon foi pra mim, confundia ai eles me colocaram no Kumon pra eu poder ajudar, além de ajudar no português é claro a separar as duas línguas, porque quando você é pequeno e tem duas línguas é difícil né?

Cláudia: Confunde né? Mas isso de confundir, você e a sua família, a sua família que percebeu ou alguém que falou, alguém da creche, alguém de fora ou foi decisão de vocês?

Eduardo: Ahh, aí eu não lembro.

Cláudia: Entendi, aí você fez Kumon de português depois você fez de matemática né?

Eduardo: É, aí ano passado eu terminei o, aí depois eu tirei o de matemática e ano passado eu terminei o Kumon.

Cláudia: Entendi, aí você estava me contando dos trabalhos que já fez na escola né, aí você contou.

Eduardo: Sim, o trabalho da educação geográfica da língua espanhola e o livro do mosquito Frederico, também outro, as oficinas que eu ajudei a minha mãe.

Cláudia: Essas oficinas que você ajudou a sua mãe era só de línguas? Ou teve de culinária, outras coisas também?

Eduardo: Eu fiz também de acho que uma que era de culinária mexicana, que era feita lá na copa.

Cláudia: E quem era o professor? Você e a sua mãe?

Eduardo: Eu não lembro, não era a minha mãe, eu sei que não era a minha mãe.

Cláudia: Ah tá, você fez...

Eduardo: Também eu tive oficina, não lembro do que era, era com, não lembro se era, lembro que era com a professora de espanhol, que fica lá no bloco c.

Cláudia: Sei, a Andreia.

Eduardo: Sim, aí eu tive uma oficina, acho que era de artes, alguma coisa assim do tipo, mas que era relacionado ao espanhol.

Cláudia: Entendi, e você tava me contando, que quando você chega lá no Peru, você fala espanhol.

Eduardo: Sim, sim!

Cláudia: Não tem nenhum problema de comunicação, você foi até, contou que frequentou uma escola lá.

Eduardo: Sim aos 4 aninhos, fui matriculado numa escola, eu no, no período que a gente ficou, dois meses, três meses.

Cláudia: E aqui no Brasil antes da escola você estava onde?

Eduardo: É, eu estou no projeto parque 1 que foi a minha primeira creche, depois fui para o projeto russo, que fica no rio pequeno que é bem daqui de onde eu moro e depois veio a escola de aplicação e onde eu tô desde o primeiro ano

Cláudia: Entendi, aí você tinha me contado um pouco como foi esse primeiro dia né?

Eduardo: Isso, com os pais, que você pode entrar com os pais

Cláudia: E foi legal? O que você achou?

Eduardo: Ah, eu gostei bastante!

Cláudia: O Eduardo, e me fala uma coisa, você, os seus pais falam português?

Eduardo: Sim

Cláudia: Falam bem?

Eduardo: Mais ou menos.

Cláudia: Ah, mais ou menos, por que você acha?

Eduardo: Eles não, as vezes eles confundem uma ou outra palavra e a gramática.

Cláudia: Entendi, então por exemplo, se você está sozinho, ninguém percebe que você tem sotaque, e os seus pais todo mundo percebe?

Eduardo: Sim!

Cláudia: Aí você tava falando que normalmente as pessoas acham que eles são de onde mesmo?

Eduardo: É Bolívia, Chile, Mexico, Argentina, mas quase sempre no final falam Peru, um ou outro falam Peru no começo.

Cláudia: E você não, pra você as pessoas não perguntam de onde você é, todo mundo acha que você é brasileiro e pronto.

Eduardo: Sim!

Cláudia: Menos quando você está com eles, que aí vão saber.

Eduardo: É!

Cláudia: Entendi e além desses trabalhos, então você falou desse trabalho do Fabio que você fez pros incas, quer falar um pouco desse trabalho?

Eduardo: É o trabalho era sobre o modo de vida dos incas, Fabio deu três temas que você podia escolher os astecas, os incas ou não sei mais, tinha mais um aí no meio mas não

lembro qual era, ai eu escolhi os incas, era um trabalho assim que você tinha que fazer, ai eu peguei o computador e comecei a fazer o trabalho no ppt, e meus pais me ajudaram bastante com parte de lendas, as lendas por exemplo, a criação do homem pro inti, dizem que inti, o deus sol ele desceu e fez um buraco e desse buraco ele fez o homem e que ele depois foi andando e dando, civilidade ao homem, ai depois ele foi acho que no lago, e não sei mais o que, não lembro a história direito.

Cláudia: Entendi, mas era uma história que todo mundo, todos os alunos cada um escolhiam um?

Eduardo: Sim, cada um escolhia um dos três temas.

Cláudia: Ah, entendi! Legal, e assim, ensinar espanhol lá na escola você ensinou na oficina só, depois não teve...

Eduardo: Sim!

Cláudia: Entendi! E o que você acha Eduardo assim, você acha bom falar espanhol, você acha assim...

Eduardo: É! É bom, não é ruim porque, quanto mais línguas você fala mais fácil fica pra se comunicar, arranjar um trabalho.

Cláudia: Entendi. E você normalmente assim, coisas que você gosta de ler fora da escola, você lê em espanhol ou português?

Eduardo: Ah, pra mim tanto faz, geralmente o que eu gosto é, jogos e livros. Os jogos geralmente são espanhol e inglês, e livros geralmente em português, a não ser uma parte da minha coleção de Harry Potter, que foi comprado lá no Peru.

Cláudia: Ah, entendi. Harry Potter você tem em espanhol e português?

Eduardo: Na verdade eu tenho tudo em espanhol, no segundo livro eu tenho.

Cláudia: Deixa eu te perguntar, por exemplo se você estivesse numa livraria, tá lá em português e tá lá em espanhol, tem alguma preferência? Ou você ia falar, ah não, tanto faz? Você lê igual assim as duas línguas?

Eduardo: Ah, tanto faz né!

Cláudia: É? Tem uma língua assim que você gosta mais, não?

Eduardo: Não, eu gosto das duas.

Cláudia: Você gosta das duas?

Eduardo: Uhum!

Cláudia: E aí, alguma vez teve alguma coisa chata assim de preconceito, ruim assim, de, porque você fala espanhol, ou não?

Eduardo: Um pouco de bullying na escola.

Cláudia: Por exemplo, é?

Eduardo: Como, é, no sexto ano, com o, a, o Matheus, sabe aquele Matheus grandão?

Cláudia: Sei!

Eduardo: Com ele.

Cláudia: Mas o que que ele falava?

Eduardo: Ah, peruano. Falava também, você gosta de peru e, mas era o peru de forma vulgar.

Cláudia: Entendi! E ficava, e fazia esse tipo de bullying mas só no sexto ano?

Eduardo: Sim.

Cláudia. Entendi. E, por exemplo, no fund 1 teve alguma coisa, alguma festa, tipo assim de falar do país dos seus pais? Levar bandeira, levar alguma coisa, fazer alguma coisa desse tipo, ou não?

Eduardo: Não.

Cláudia: Não! Mas todo mundo sabe assim que você, o seu irmão também estuda lá na escola né?

Eduardo: Sim, o meu irmão também ele estuda.

Cláudia: Ele tá em que série?

Eduardo: Ele tá no quinto ano.

Cláudia: Ah, vai ser meu aluno ano que vem.

Eduardo: Você, a maioria das pessoas fala que olha pra ele e fala que ele é igual a mim.

Cláudia: Eu acho também, só que pequeno.

Eduardo: É!

Cláudia: É, eu acho, eu achei também parecido.

Eduardo: É um mini clone.

Cláudia: Igualzinho você, só que pequeno. E você acha, você se acha parecido com ele?

Eduardo: Não, mas as fotos de bebê, quando a gente olha bebê é muito parecido.

Cláudia: Entendi.

Eduardo: É praticamente igual.

Cláudia: O Eduardo, deixa eu te perguntar. E você tem amigos assim, como vocês, que a família é peruana, é tem uma comunidade assim de, é de pessoas peruanas que vocês se encontram ou não?

Eduardo: Não. Mas geralmente no final do ano tem uma festa chamada “achocolatada” e lá, ah não, também tem uma, tem, minha mãe tem uma amiga e o filho dela, é pequeno,

mas é legal. O nome dela é Rute, ela veio da Bolívia o marido dela veio do Peru e eles são casados.

Cláudia: Entendi.

Eduardo: E eles tem um filho, o Isaque. A Rute, ela trabalha na USP como professora de química.

Cláudia: Ah, legal.

Eduardo: Se eu não me engano.

Cláudia: E me conta dessa festa aí, dessa “chocolatada”, fiquei curiosa.

Eduardo: Ah, é a festa legal, que geralmente ocorre aqui no final de ano, eles mandam convite, não sei como eles mandam convite, acho que é por e-mail. Aí você pode ir lá, tem, servem panetone, servem chocolate quente e se você quiser pode comprar alguma coisa a mais e também tem alguns sorteios, você pode ganhar, da última vez o sorteio foi passagens pro Peru,

Cláudia: Que legal!

Eduardo: É, e a gente ficou toda hora a dois números da vitória.

Cláudia: Ah, meu Deus. Quase. Então é uma festa pra comunidade peruana.

Eduardo: As crianças, e as crianças também, tipo meu irmão ou menores elas ganham presentes.

Cláudia: Que legal! E essa é uma festa pra comunidade Peruana então?

Eduardo: Sim!

Cláudia: Mas deve ir, os brasileiros, pessoas que não são, ou a...

Eduardo: Ah, não sei.

Cláudia: Não sabe. Mas é uma festa que tem lá tradicionalmente no Peru ou que criaram aqui mesmo?

Eduardo: Não, é, tipo uma festa de fraternização mais ou menos.

Cláudia: Entendi, “chocolatada”. Gostei da festa, come coisas gostosas, ganha presentes, gostei. E, que tipo, quando tá jogando Brasil e Peru, você torce pra quem?

Eduardo: Não sou muito chegado a futebol.

Cláudia: É? Outro esporte assim pra você, tanto faz?

Eduardo: Uhum.

Cláudia: Que esporte você gosta, Eduardo?

Eduardo: Esporte, esporte mesmo?

Cláudia: Videogame não é esporte!

Eduardo: Natação.

Cláudia: Já ia falar videogame não é esporte!

Eduardo: Natação, eu gosto bastante de natação.

Cláudia: Legal. E você conhece alguém, tem algum ídolo peruano assim, que nada bem?

Eduardo: Não, não.

Cláudia: Não que você conhece. E você joga online assim? Quando você joga videogame você joga online com pessoas de outros lugares?

Eduardo: Sim! Eu tô jogando no ps4 e aparece uns adolescentes falando espanhol. Esses dias eu fui jogar e encontrei dois caras falando, um falando em espanhol e outro falando em português. Os dois tentando ali se comunicar, ele o espanhol falava “você tem quanto de pingo manito?” o que? Eu não entendi, aí eles ficavam assim um tempão e eu tava ali só escutando e rindo.

Cláudia: Entendi. Mas você não ajudou a traduzir? Não ajudou a se comunicarem?

Eduardo: Não. Eu não sou muito de falar assim nos jogos, gosto de jogar solitário, então se jogar online e não usar o trate de voz, a não ser que seja com um conhecido né?

Cláudia: Entendi. O Eduardo, e com quem você joga com alguém conhecido? Joga com alguém lá da escola?

Eduardo: Com o Lorenz.

Cláudia: Com o Llorens. E Eduardo, deixa eu te perguntar uma coisa assim, eu perguntei do lado negativo, você até falou de uma coisa ai, de um episódio de bullying com o Matheus e, mas teve alguma coisa ao contrário assim de você se sentir positiva, assim como o Matheus usou isso pra xingar você, o fato de você ter uma família peruana, o fato de você falar espanhol, foi uma vantagem assim de você se orgulhar sem ter sido motivo de bullying, alguém chegou a falar, comentar isso, ou não ?

Eduardo: Hm, não. Mas eu me sinto orgulhoso de poder ser assim peruano e brasileiro ao mesmo tempo.

Cláudia: Ah que bom em. Eu acho bem legal também né, foi como você falou mesmo, quanto mais línguas você souber melhor né? E você, essa experiência, ãh, fala.

Eduardo: A embaixada do Peru ela também, em festas pátrias deles, que é por julho a embaixada do Peru ela que organiza a chocolatada, não sei também se as festas pátrias por exemplo, a embaixada peruana vai chamando os imigrantes e quem quiser ir pode ir.

Cláudia: Entendi. Ai quando você vai lá no Peru pra você é fácil trocar de língua? Ah, aqui eu falo espanhol e tudo bem, quando você volta, você volta falando português sem problemas?

Eduardo: Sim!

Cláudia: Entendi. E por exemplo, vocês na sua casa, você seu pai e a sua mãe, vocês falam espanhol?

Eduardo: Sim!

Cláudia: E aí.

Eduardo: Sim, a gente fala, a gente por exemplo, alguma hora a gente fala português, algumas outras espanhol, por exemplo, algumas vezes meus pais, quando eles querem alguma coisa rápido eles falam em espanhol.

Cláudia: Hm. Quando eles tão bravos que língua eles falam?

Eduardo: Aí, meio que uma mistura,

Cláudia: É? Mistura boa.

Eduardo: Uhum.

Cláudia: Deixa eu ver se tem mais alguma coisa aqui que eu queria te perguntar, do país dos pais, tá. E, ah é, você já me falou que tem essa amiga aí da sua mãe. E lá na escola o pessoal não fica assim, pra você te perguntando, aí como é isso em espanhol, como é isso o que?

Eduardo: Não.

Cláudia: Não?

Eduardo: Não.

Cláudia: Cê lembra aquela vez que você deu uma aula, na nossa, na minha aula da Lindy?

Eduardo: É, eu lembro da aula da Lindy.

Cláudia: É. Foi um dia só que você ensinou, o que que era?

Eduardo: Foi um dia só, foi só um dia.

Cláudia: E, fora, então o espanhol pra você nem é língua estrangeira né Eduardo? Ou é ? Como é pra você assim?

Eduardo: Eu sei que é uma língua estrangeira, mas por exemplo eu não tenho tanta dificuldade pra falar, já que eu comecei a falar desde quando era pequeno, desde quando era criancinha né?

Cláudia: Entendi. E você acha que, que pra você pra aprender o inglês, pra aprender o francês tranquilo?

Eduardo: Sim. Não, francês é mais difícil, inglês até passa, mas francês é mais difícil.

Cláudia: Entendi, e por exemplo Eduardo, assim, suas coisas, o seu e-mail, o seu gmail tá em espanhol ou tá em português?

Cláudia: Tá travando, tá travando aqui pra mim, acho que você mudou de lugar ficou fraco o sinal da internet.

Eduardo: Ah, ok. Então deixa eu fazer uma coisinha então.

Cláudia: Tá!

Eduardo: Pode ser que caiu um pouquinho. Tá melhor?

Cláudia: Tá melhor.

Eduardo: Ok! Perai, deixa eu verificar aqui no meu e-mail se é em português ou espanhol, porque eu sinceramente não sei. Não o meu correio tá em espanhol.

Cláudia: Você nem sabia, olha que engraçado como pra você. Ai que gracinha, quem que é esse, ou essa?

Eduardo: É o meu gato.

Cláudia: Parece com o meu gato. Eu já mostrei meu gato pra você já, né? Gente, é a cara do meu gato Eduardo. Gente, você tem um gato cópia do meu, ain que gracinha.

Eduardo: Ele tem um irmão que chama Valentim. Só que ele não tá aqui, ele tá na casa da Lisandra, uma senhora que se ela vê um gato abandonado na rua ela vai resgatar ele.

Cláudia: Ah, entendi.

Eduardo: Ela tem vários gatos na casa dela.

Cláudia: Ai, agora caiu o meu Eduardo, vou lá, pera ai, eu vou ver se concerto essa, é energia elétrica aqui, vou ver se acho meu gato.

Cláudia: Tá de cabeça pra baixo?

Eduardo: Ah, a câmara tá de cabeça pra baixo, eu virei o celular pra poder.

Cláudia: Pra carregar? Tudo bem, pode deixar. Ai Eduardo vou te mostrar é muito parecido com o meu gato, cê não acredita, o meu também é assim, cinzinha o nariz rosa.

Eduardo: Esse aqui é o (inaudível 25:26), que o meu irmão fez.

Cláudia: Pra creche? Ai que bonitinho. Ai que gracinha. O seu irmão fez essa mamulengo pra escola?

Eduardo: Não, tá aqui em casa, é do meu irmão. E esse mamolengo é da minha outra gata a Moana.

Cláudia: Aí que fofa, vou te mandar uma foto do meu gato.

Eduardo: Ok.

Cláudia: É igual, é igual o seu, o seu tem uma cara mais, o seu tem um desenho assim do lado?

Eduardo: Ele tem um desenho aqui oh, a carinha dele.

Cláudia: Oh, que bonitinho, Aí é igual o meu, exatamente. Hoje ele não tá aqui, ele gosta de ficar aqui na hora da aula dormindo. Que língua você fala com o gato?

Eduardo: Espanhol, espanhol.

Cláudia: Fala espanhol com o gatinho. Muito legal Eduardo. O Eduardo sabe o que eu ia te perguntar depois, depois você pergunta pro seu irmão se um dia ele queria conversar comigo, essa mesma conversa assim.

Eduardo: Se você quiser conversar com ele agora, o Téo, vem aqui, vem.

Cláudia: Ele não tá ocupado?

Eduardo: Dá oi pra professora, tá querendo falar com você. Tá aqui oh.

Cláudia: Oi Téo, tudo bem?

Téo: Oi.

Cláudia: Tudo bem com você?

Eduardo: Ela vai ser sua professora ano que vem.

Téo: Ah tá!

Cláudia: Eu sou professora de, eu sou a Cláudia, professora de francês.

Téo: Ah, meu irmão agora falou que a minha nova professora no ano que vem, porque eu tô no quinto ano.

Cláudia: Isso mesmo. Aí vamos ver como vai ser né. Se for presencialmente vai ser lá na escola, se for por aqui pelo computador mesmo. Eu tô, Dária, enquanto você e o Eduardo tão brigando, que língua vocês falam quando tão brigando, em português ou espanhol?

Téo: A gente fala português, mas,

Eduardo: Mas a gente não briga.

Téo: Ah, é verdade. A gente já confundiu o português com espanhol.

Cláudia: Você confunde?

Téo: Não a gente,

Eduardo: Não ela tá perguntando pra você, você confunde português com espanhol?

Téo: Algumas vezes eu tô falando em português e acabo falando uma frase em espanhol sem perceber.

Cláudia: Você fez Kumon também como o Eduardo?

Téo: Sim também, mas eu fui por (inaudível 28:56), mas assim eu abandonei.

Eduardo: Ele abandonou o Kumon, cansou de fazer Kumon e abandonou.

Téo: É sim, eu abandonei o Kumon.

Cláudia: Por que que você abandonou? Você não gostou?

Téo: É que, eu não tava empolgado quando eu entrei.

Cláudia: Entendi. O Téo, deixa eu te falar e você consegue escrever em português e em espanhol?

Téo: Tá, qual frase?

Cláudia: Não, qualquer coisa.

Eduardo: Você sabe escrever em português e em espanhol?

Téo: Sim, eu sei escrever os dois.

Cláudia: Hm, que legal.

Téo: Minha mãe também confunde um pouco quando a gente faz uma lição escolar, a minha mãe se confunde com uma palavra em espanhol.

Cláudia: Entendi. Mas aí vocês explicam pra ela, ou não?

Téo: Sim, eu sempre falo pra minha mãe que tá errado e acaba escrevendo em espanhol.

Cláudia: Hm, entendi, legal. E você se, quando vocês aprenderam a escrever que língua vocês escreveram?

Téo: Em português.

Cláudia: Em português, você também Eduardo?

Eduardo: Ele não teve, é que, a diferença de mim pra ele é que ele não aprendeu tanto espanhol que nem eu, ele ainda tá aprendendo espanhol.

Cláudia: Por que você acha que ele aprendeu menos?

Eduardo: Não, isso é fato. Ele não aprendeu direito espanhol, ele, o, eu quando era pequeno os meus pais me ensinavam bastante espanhol, por isso eu comecei a confundir, mas com o Dária não, você não queria não?

Téo: Eu não queria não.

Eduardo: Não queria aprender espanhol. Aí meus pais optaram por não ensinar ele, agora ele tá começando a aprender.

Cláudia: E você, por que você não queria Dária?

Téo: Não sei, porque algumas é que eu ainda não sei todas as palavras em espanhol, não sei, então eu prefiro.

Eduardo: Téo, por que você não quis aprender espanhol?

Téo: Eu acho que quando eu era pequeno já estava acostumado com o português, não com o espanhol.

Cláudia: O Téo, e aí, quando que vocês foram pro Peru essa última vez vocês falaram espanhol lá? Você entendeu? Se virou? Como foi ?

Téo: Eu sei, eu sei ainda espanhol. Quer dizer, eu sei espanhol, eu ainda não sei todas as frases importantes, eu não senti tantas dificuldades como o ano pra falar espanhol lá.

Cláudia: Você entendia.

Téo: Eu não falava muito porque não sabia direito em espanhol.

Eduardo: Você entendia Téo?

Téo: Entendia algumas frases, a maioria das frases. Porque a menor parte das vezes algumas frases (inaudível 32:32), eu não sabia se era pergunta ou outra coisa, porque eu não sabia uma frase em espanhol.

Cláudia: Entendi! O Eduardo, ai você ajudava ele? Chegou a precisar ajudar, ou não ?

Eduardo: É as vezes tinha que corrigir ele e falar qual era a palavra que ele tava querendo, falar qual era a frase, ele as vezes falava em português eu falava não é assim, tá, tá, por exemplo, ele falava assim: Oi, como você está? Ai eu falava, não Téo é: Hola, como estás?.

Cláudia: Entendi: O Téo agora você quer aprender espanhol ou você continua não querendo?

Téo: Eu já tô bem melhor do que antes em espanhol, mas acho que ainda dá pra melhorar.

Eduardo: Você quer aprender espanhol?

Téo: Sim!

Cláudia: Sim né? E você lê em espanhol ou só em, porque o Eduardo falou que ele lê Harry Potter em espanhol, e você?

Eduardo: Aqui o livro do Harry Potter em espanhol.

Cláudia: Ai que legal.

Téo: Se fosse alguns meses atrás eu lia Harry Potter em espanhol, (inaudível 33:56), em Peru em espanhol.

Eduardo: É, os filmes do Harry Potter que a gente tem pra, é em espanhol.

Téo: Sim.

Cláudia: Entendi. E o Téo, teve algum trabalho, você, é, entrou na escola no primeiro aninho, com 6 anos?

Téo: Sim, eu entrei.

Eduardo: Primeiro ano.

Cláudia: Você lembra do primeiro dia, não?

Téo: Não, eu não lembro do primeiro dia.

Cláudia: Teve uma, será que oh, eu lembro que eu acho que assim fazem uma dança, canta uma música, os pais podem ir juntos.

Eduardo: (inaudível 34:43), que podem ir os pais no primeiro dia.

Téo: Eu não me lembro.

Cláudia: Não lembra? Hm, entendi. E teve alguma vez algum trabalho que você fez pra escola que era sobre o Peru? Sobre espanhol? Sobre a sua família? Alguma coisa, ou não?

Téo: Eu acho que sim.

Eduardo: Eu acho que teve um sim, que era no terceiro ou no segundo que ele fez, que era sobre acho que a língua espanhola.

Cláudia: Você lembra Téo, com qual professora que foi?

Téo: Não, não me lembro não.

Cláudia: Entendi! Então tá bom. Deixa eu ver mais o que eu vou perguntar pra vocês. Então vocês dois conversam em português, mas aí com os pais vocês conversam em português e espanhol?

Todos concordam.

Cláudia: E com o gatinho, em portu, espanhol, né Eduardo, você? E você Téo: Que língua você fala com o gato.

Téo: Em espanhol...

Cláudia: Em espanhol com o gatinho, engraçado. Se vocês tivessem que assim que escolher, vocês têm uma língua preferida? Tipo assim, português ou espanhol?

Todos discordam.

Cláudia: Não? Qualquer uma dos dois tá bom né? O Téo, eu tava perguntando aqui pro Eduardo e alguém já perguntou assim pra você, nossa, mas você fala diferente, você é daqui do Brasil? Aqui, alguém já te perguntou isso? Não?

Téo: Não, não perguntou assim. ãh, antes as pessoas perguntavam assim, você é de Brasil ou de Peru, é que eles não sabiam que meus pais são de Peru e eu e o meu irmão somos de Brasil, então acho que pras outras pessoas isso era confuso eu respondia que isso era do Brasil

Cláudia: Entendi, é que nem eu perguntei pro Eduardo, se ele tinha nascido aqui ou se ele tinha nascido lá, mas vocês nasceram aqui, ele já me falou. Deixa eu ver que mais, tem alguma coisa, tem alguma história assim que vocês confundiram uma língua com a outra? Confundi uma palavra? Vou contar uma história pra vocês que me contaram ontem.

Eduardo: Esse livro daqui é muito legal.

Téo: Esse livro é o livro que a gente conseguiu em (inaudível 37:23)

Cláudia: Que legal, viagem de...

Eduardo: El viaje de Malki, é uma história que conta de, é, é sobre viagens e como fala e cultura. Sendo um importante cultural aí, um duende que se chama Malki, que é um duende que ajuda os meninos a encontrarem tesouros se são bonzinhos com eles.

Cláudia: Entendi, que legal! Oh, eu vou contar uma história pra vocês de um, um aluno lá da escola que a mãe dele é do Chile né? Então ele falava espanhol com ela, aí um dia ele tava na creche e bom vocês que em espanhol, pomba, aquele pássaro pomba é paloma.

Eduardo: Sim!

Cláudia: Né, e ele achava que aquele pássaro chamava paloma. Ai um dia a professora chegou na sala falando, tem uma pomba no pátio, só que ele não entendeu que era uma pomba uma ave, ele achou que era uma bomba, que ia explodir, ele era criança, tinha 4 anos aí saiu correndo gritando, socorro, tem uma bomba, tem uma bomba. Ai a professora falou não, tem uma pomba, é um pássaro e ele não, mas não é paloma, aí ela não, paloma é em espanhol, é uma pomba, não é uma bomba. Já aconteceu com vocês alguma coisa assim, de vocês confundirem, de vocês...

Eduardo: Você lembra de alguma vez Téó? Pensa aí.

Téó: Eu o que?

Eduardo: Que você mais ou menos assim confundiu uma palavra e achou que era outra coisa.

Téó: Não, eu acho que não. Mas eu acho que a gente confunde mais em casa do que em outro lugar. É eu acho que é mais em casa.

Eduardo: Confundiu a palavra com o significado. É não.

Cláudia: Tá, e, o Téó, o Eduardo falou que ele fez umas oficinas lá na escola, que ele ajudou sua mãe, você fez alguma oficina de espanhol? Daquele projeto oficinas lá da escola?

Téó: Não, não. Na última viagem que a gente fez pro Peru, minha mãe comprou isso daqui que é uma lhama que tá usando um chapéu de Cusco.

Cláudia: Ai que bonitinho, eu nunca fui ao Peru.

Téó: Eu (inaudível 40:40), como se fala no Peru, tutui.

Eduardo: É “Cuimi”

Cláudia: “Cuimi”?

Téó: “Cuimi”

Cláudia: Será que é por causa do barulho?

Eduardo: É, deve ser.

Cláudia: É, por que não faz barulho?

Téó: E também é conhecido como porquinho da índia.

Cláudia: É, aqui no Brasil a gente chama de porquinho da índia né?

Eduardo: Por que será?

Téo: É.

Cláudia: Por que será? Depois a gente descobre. Então tá bom gente. Oh muito obrigada Eduardo Téo. É depois Eduardo se eu precisar de conversar um pouquinho mais com vocês O outro dia pode ser? Eu posso marcar?

Eduardo: Pode!

Cláudia: Pode ser Téo?

Téo: Tá, pode ser (inaudível 41:39)

Cláudia: Pode ser o que? Não entendi

Os dois falam: Tem que chamar!

Cláudia: Tá, mas eu vou chamar.

Eduardo: A gente não tem muitos horários de quarentena, eu tenho violino das duas às três na segunda e você tem piano que dia?

Téo: (inaudível 42:03)

Eduardo: Quinta das quatro às cinco.

Cláudia: Você toca piano e você violino Eduardo, ai que chique hein.

Eduardo: Eu toco violino, eu toco piano, só não tô fazendo aula agora e eu toco também a flauta que eu aprendi na escola e só isso. O Téo toca flauta e piano.

Cláudia: Ah, legal. Então tá bom meninos. Muito obrigada. Ai Eduardo Téo, depois eu vou precisar mandar um documento pra vocês, vou mandar pros pais de vocês também, assinando só pra eu poder usar essa conversa nessa pesquisa que eu tô fazendo.

Eduardo: Beleza!

Cláudia: Mas assim, não vai aparecer o nome de vocês, nada disso. Só é, na verdade o que eu queria saber era isso mesmo, como vocês usam a língua, principalmente na escola. Como é, é, vocês usam o espanhol, português na escola. Mas depois eu mando esse documento, se no ano que vem já tiver na escola presencial né, aí um dia eu entrego pra vocês lá, posso até marcar um, uma conversa também com a sua mãe e com o seu pai.

Eduardo: Ok!

Cláudia: Tá bom?

Eduardo: Ok!

Cláudia: Muito obrigada gente, e a gente se vê ainda né, eu já ia me despedir falar boas férias, mas a gente se vê ainda né.

Eduardo: Não. A gente vai se vê ainda, quinta e sexta.

Cláudia: Quinta e sexta, isso.

Eduardo: E também o trabalho em grupo tem que fazer também, tem que mandar (inaudível 43:46) as falas.

Cláudia: É! Téo foi um prazer conhecer você viu, ano que vem você vai ser meu aluno. O Eduardo, você deixa de ser meu aluno e ai o Téo vai ser.

Eduardo: Ano que vem eu não tenho mais aula com você ?

Cláudia: Não, é com a Sasha e ano que vem você vai ter aula de espanhol.

Eduardo: É, não vai ser difícil.

Cláudia: Vai ser tranquilo pra você. Ai o Téo vem ser meu aluno e você vai ser aluno da Sasha e da (inaudível 44:17)

Eduardo: Vai aprender francês, vai começar a ter duas línguas.

Cláudia: Ah, já reclamou.

Téo: Mas porque, (inaudível 44:27 até 44:34)

Cláudia: O Eduardo, você faz duolingo, português-francês ou francês/espanhol?

Eduardo: ãh?

Cláudia: O seu duolingo é francês/português ou francês/espanhol?

Eduardo: É francês/espanhol.

(inaudível 44:50 até 44:54)

Téo: Usando espanhol só.

Cláudia: Espanhol pra português ?

Eduardo: Não pera aí, que ? Ah sim, você estava falando de aprender espanhol e falar português, tô bugando aqui.

Cláudia: Mas eu não entendi, ele já faz o duolingo. Você já faz duolingo Téo?

Téo: Não, eu fazia duolingo, não faço mais.

Cláudia: E quando você fazia pra qual língua você tava aprendendo?

Téo: Tava aprendendo espanhol só.

Cláudia: Hm, português e espanhol.

Eduardo: Uhum! Falando em duolingo, eu também já terminei o duolingo inteiro, toda árvore do duolingo. Agora só colocar no, só reforçar tudo pra colocar direitinho.

Cláudia: Que bacana, muito legal Eduardo. Meninos muito obrigada viu! Vou falar, Gracias, falei certo? Gracias.

Ambos respondem gracias.

Cláudia: A gente se fala depois se eu precisar tá bom, muito obrigada, boa tarde pra vocês, me diverti muito. Gostei muito de conhecer você Téo, gostei muito de conhecer o gatinho também, depois você fala pra ele Eduardo.

(inaudível 46:23 até 46:26)

Cláudia: Eu tenho um gato igual, meu gato é igualzinho é muito parecido com o gato de vocês.

(inaudível 46:43 até 46:45)

Cláudia: Pra me mostrar? Ai queria que o meu gato aparecesse aqui, deixa eu ver se tem uma foto dele aqui pra te mostrar. Ai eu tô recebendo um monte de e-mail perguntando quantas atividades faltam.

Eduardo: Ah, eu não tô devendo nenhuma né, só o trabalho de (inaudível 47:10)

Cláudia: É, que você não tá devendo ainda, você tá.

Téo: Aqui oh..

Eduardo: Aqui a gata!

Cláudia: Ai que fofa, que linda.

Téo: Ela se estressa fácil.

Cláudia: Que?

Eduardo: O nome dela é Moana, ai de carinho a gente fala Moanita.

Cláudia: Moanita que fofa, ai que gracinha. Gostei muito dela. Muito legal meninos, tchau Moanita, tchau meninos, obrigada

Meninos: Tchau.

Entrevista 5: Paulo, Francisco e Alicia

Francisco	15 anos	brasileiro, peruana	família	português espanhol	e	1º ano do Ensino Médio da EA em 2021
Paulo	15 anos	pai brasileiro, chilena	mãe	português espanhol	e	1º ano do Ensino Médio da EA em 2021 com matrícula trancada, frequentando atualmente uma escola no Chile.
Alicia	15 anos	estadunidense, inglesa de origem grega, pai russo,	mãe de família	aprendeu português ao entrar na escola, fala inglês com os pais e português com o irmão Dimitri.		1º ano do Ensino Médio da EA em 2021

Cláudia: É muito engraçado assim, porque acho que reflete um pouco essa questão do Brasil ser um país tão estratificado das classes sociais, da gente ter essa diferença. Não é raro estrangeiro chegarem aqui e falar: Nossa! Vocês têm “casta”, acho que a gente tem até “castas”, porque as classes sociais são tão separadas. Então varia de região, bairro que a gente mora aqui, a classe que mora perto de mim, muita gente de máscara, no supermercado todo mundo de máscara, as vezes assim, por exemplo: A pessoa está passeando com cachorro na rua assim, longe das outras pessoas a pessoa está com máscara no queixo, isso acontece, mas sem máscara zero, muito difícil, aqui.

Francisco: É, eu vejo poucas pessoas que andam sem máscara, mas a maioria de máscara.
Cláudia: É aqui é assim agora. Eu fui para a praia na semana passada em Bertioga, gente é inacreditável, parece que a pandemia acabou, ninguém de máscara, ninguém usa máscara, tudo lotado, as cadeiras, assim, tudo perto, todo mundo perto, assustador assim, fiquei bem assustada. Mesmo é, eu estava, eu, minha filha e minha tia, minha tia tem 70 anos, a gente estava de máscara claro né, o tempo todo, mesmo no sol, para entrar no mar só que a gente tirava, mas as pessoas, o resto assim eu não sei o que que as pessoas acham que não pega coronavírus na praia, não entendi. Então está bem variável sabe? Varia muito de lugar para lugar.

E aí, por exemplo: Tem uma prima que veio, não veio aqui na minha casa, mas ela tem um enteado que mora aqui em São Paulo e ela veio com o marido buscar, aí no bairro que eles moram, que é um bairro mais periférico, ela falou que não tinha ninguém de máscara. Então não dá “pra” fazer uma generalização, “pra” falar assim: Ah o Brasil “tá” assim, eu acho que varia muito de local, de região. E aí Paulo, como que “tá” ?.

Paulo: Aqui a situação “tá” acho que melhor do que no Brasil. Além dos gráficos e a quantidade de infectados, é mais organizado. Eles tiveram, não foi o plano perfeito contra o coronavírus, foi bem burro.

Cláudia: ãh.

Paulo: Ele se esqueceu totalmente da parte periférica do País, da cidade, ele até literalmente foi na tv e disse que ele não sabia que existia pessoas tão pobres, e..

Cláudia: Nossa!

Paulo: Ele fechou muito os bairros ricos, bairros de classe média, classe alta, mas se esqueceu de cuidar desses outros, que eram muito mais perigosos, porque são os que mais usam metrô, que mais usam transportes públicos, que mais (não consegui entender essa palavra), daí isso foi o real problema. Mas me geral “tá” muito bom, tá melhorando. Eles dividiram em quatro fases para voltar para a normalidade, e a gente “tá” na fase quatro agora, os colégios tecnicamente já poderiam abrir, tem alguns abrindo, mas o meu, já que ia terminar essa semana, decidi que não ia abrir.

Cláudia: É um pouco parecido aqui também “né”, “tá” fazendo essa coisa das fases. Mas o que aconteceu aqui foi que teve, os números foram baixando, baixaram, baixaram, baixaram, e agora voltaram a subir, aí todo mundo meio que relaxou e agora “tá” subindo assim bruto.

Paulo: Em São Paulo,

Alicia: Ano que vem a gente vai entrar em quarentena de novo, né? Alguma coisa assim.

Cláudia: É, já fecharam as...

Paulo: O Covas “tá” querendo ganhar.

Cláudia: Pra fechar né? Eu acho.

Paulo: Porque o Covas que é o atual prefeito, ele quer “tá” na campanha de reeleição, ele “tá” falando que não existe essa segunda onda e que não vamos entrar em lockdown, porque as eleições vão ser esse domingo. Aposto que segunda- feira ele vai deixar todo mundo em lockdown.

Cláudia: É já aconteceu isso na primeira fase, no primeiro turno das eleições, no dia seguinte o Dória já voltou atrás em várias coisas que ele tinha liberado. Eu também acho,

mas vamos ver. Eu “tô” com esperança do Boulos ganhar gente, “tô” assim “numa”, torcendo, aliás, estou muito feliz que ele..

Francisco: Também..

Cláudia: Foi para o segundo turno, porque se o Boulos não tivesse ido “pro” segundo turno, tivesse por exemplo: Covas e Russomano, eu ia ter que votar no Covas.

Paulo: Marcio França..

Alicia: Ainda bem que eu não voto, que a gente tá ..

Cláudia: É então,

Alicia: “Tá” uma situação..

Paulo: Eu acho que o França foi melhor..

Cláudia: É se..

Paulo: Votava pelo Márcio França.

Cláudia: Eu preferia, Márcio França e Covas, eu votaria no França também.

Paulo: Boulos eu acho que, ele tem uma boa ideia, o único problema que ele, o que parece que não é o caso que ele é de esquerda radical, e eu não “tô” dizendo que isso é mal, eu concordo com as ideias que ele tem, mas não é muito aceito no Brasil, a mente do brasileiro atual é esquerda: comunista, comunista: clone, acabou, essa é a equação.

Cláudia: É, “tá” difícil mesmo. Mas vamos ver, eu tenho esperança sim. A minha esperança é: Os “bolsonaristas” não se identificam nem com o Covas nem com o Boulos, eu imagino que eles não vão votar, e eu tenho esperança que ainda ganhe, mas eu já “tô” super feliz porque eu vou no segundo turno votar em quem eu acredito, porque se eu tivesse que ir pra votar no Covas, eu, aliás, já fiz isso muitas vezes, muitas vezes vai “pro” segundo turno, e, você acaba votando no menos pior assim, “pra” tirar uma outra, um outro candidato muito pior, mas enfim.

Deixa eu falar pra vocês o que que é, sobre a minha pesquisa. Bom vocês já sabem, sou professora de língua estrangeira, e, assim ao longo do, da minha carreira lá na escola, eu percebi assim, que tinha muitas, muitas línguas que circulavam lá na escola, além do, e ai o que eu comecei, eu comecei a pesquisar por linguística, a minha ideia quando eu comecei essa pesquisa era assim, fazer, propor um currículo de ensino de línguas estrangeiras, mas foi mudando, e ai o que eu estou interessada em saber é assim, quais são, é, as experiências linguísticas que circulam lá na escola, por isso que vocês “tão” aqui, e eu vou falar com outros alunos também, e como, como foi essa experiência de vocês assim na escola né, mas não só na escola, então eu queria, é, ai eu queria que a gente começasse, por exemplo, é, vocês me falando como que é, como que é ai, na casa

de vocês né, qual é a língua materna do pai, qual é a língua materna da mãe, a nacionalidade, e ai depois eu vou, eu tenho umas outras perguntas. Quem começa?

Alicia: Eu posso começar,

Paulo: Então tá bom.

Alicia: Não, vai Paulo, vai você

Paulo: Não, vai.

Alicia: Então tá. Então, é, aqui em casa tipo todo mundo fala inglês geralmente, mas minha mãe, a língua materna da minha mãe é grego e do meu pai é russo, então meio que o, mistura algumas palavras, as coisas, é uma situação muito de, tipo, mistura as línguas e ninguém percebe que a gente “tá” fazendo isso, mas depois..

Francisco: Nossa, eu faço muito isso.

Alicia: Vai parar pra pensar, por exemplo, tem várias palavras que eu esqueço, eu não sei falar em, tipo eu não falo normalmente as palavras, como eu falo em grego ou falo em russo, tipo, melancia é uma delas, tipos essas palavras pequena que, agora se eu parar “pra” pensar eu não vou saber se é em grego ou é um russo que eu estou falando, mas eu sei que é a palavra, ai acaba me confundindo bastante, na verdade, mas, é, eu geralmente falo línguas diferentes com pessoas diferentes, então, com meu irmão eu falo mais inglês, só que as vezes muda pra português quando a gente não quer que os nossos pais prestem muita atenção. Minha mãe fala grego comigo, só que eu respondo em inglês, então, meu pai ele meio que fala em russo quando ele “tá” bravo.

Paulo: Mano, dá muito medo.

Alicia: Então a maioria do russo que eu sei é xingamento.

Francisco: Eu ia morrer de medo.

Alicia: Eu me recuso a falar português com os meus pais, não, tipo, eu tenho muita agonia do sotaque deles, e que eu sei que não é justo, mas eu tenho, então.

Cláudia: Quando eles falam português com você, você pede “pra” eles falarem em inglês?

Alicia: Eu não chego perto quando eles estão falando português, simplesmente isso.

Cláudia: E eles não tem, porque isso é uma coisa muito comum, eles não têm uma língua que eles falam entre eles que não ensinaram pra vocês, né?

Alicia: Eles falam um pouco de russo as vezes, porque minha sabe bastante de russo, muito mesmo e a gente não, então, quando eles realmente não querem que a gente faça a menor ideia eles falam em russo.

Cláudia: Legal, e você Paulo?

Paulo: Comparado com a situação da Alicia a situação da casa é bem difícil. A língua materna, a minha língua materna é espanhol, e língua do meu pai é português, então fica variando eu falo espanhol com a minha mãe e português com o meu pai, estranho porque as vezes em uma mesma conversa eu falo espanhol e meu pai fala português.

Francisco: Eu tenho muito isso.

Cláudia: Tá um pouco baixo, tá pra vocês também?

Alicia: Uhum.

Francisco: Tá, eu não escutei quase nada.

Cláudia: Teu microfone está meio baixo.

Paulo: Dá pra ouvir?

Cláudia: Dá, não dá pra te ver, agora dá.

Paulo: E é isso, mas pra saber com quem eu “tô” me comunicando, sabe é meio isso, eu falo espanhol com a minha mãe e em português quando eu “tô” querendo falar algo com o meu pai, é isso.

Cláudia: Os seus pais entre eles falam português?

Paulo: português, isso.

Cláudia: E o francês entra como, tem algum grupo do francês aí?

Paulo: O francês (inaudível 11:34), meio complicado, porque é bem, como sabem as crianças de berço aprendem a falar copiando os pais.

Cláudia: Uhum.

Paulo: Porque os pais falam com ele na língua e eles copiam, aí pra mim tá na merda porque a minha mãe falava português comigo, meu pai falava português comigo, minha mãe falava espanhol comigo e eu não tinha a mínima noção que eram línguas diferentes, então falava em espanhol, quando eu tava começando a separar, já pros 3 anos, eles me enviam pra França e eu tenho que aprender francês, daí, aí eu volto pro Brasil, sem falar português sem falar espanhol, e nem francês, falando qualquer coisa, e, quando eu fui pela segunda vez, lá pelos 10 anos eu consegui diferenciar um pouco mais, mas (inaudível 12:22) o que me deixa muito triste eu não uso o francês no meu cotidiano, só algumas vezes quando eu tenho um convidado da minha mãe, que era da França que eu não sei porque razões ele quis vir pro Brasil, mas ele veio pra nossa casa aí eu me comunico algumas palavras, mas com muita vergonha.

Cláudia: Mas você se vira né? Se precisar em francês você se vira?

Paulo: Eu me viro sim. Eu entendo francês, se alguém me fala eu entendo o que ele tá falando, mas eu não conseguia responder de volta muito bem, eu tenho plano de tentar

reforçar o francês tanto quanto a escola no ensino médio, ensino bastante, cursos a parte, é isso.

Claudia: Legal, e você Francisco?

Francisco: Bom os meus pais, como vocês sabem, os dois são do Peru né, eu desde pequeno eu sempre aprendi português, assim pelo o que eu me lembro, as minhas lembranças mais antigas eu sempre comecei falando português, ai por volta dos 4 anos eles começaram a me ensinar o espanhol, ai eu lembro sempre quando eu ia pro Peru eu falava com a minha vó em português e ela não entendia, ai quando eu consegui pegar o espanhol, ai eu voltei pro Brasil, ai era uma confusão.

Paulo: Mesma coisa..

Francisco: É uma confusão tremenda, mas depois com tempo eu consegui separar, tipo lá em casa, aqui em casa a gente conversa em qualquer uma das duas línguas, então começa falando em português e termina em português, mas as vezes quando eu vou falar tipo, de alguma coisa do Peru, alguma coisa aí eu mudo pro espanhol, mas eu consigo tipo numa conversa diferenciar bem o português do espanhol.

Cláudia: Entendi, e você se lembram qual que foi a primeira palavra que vocês falaram gente, vocês lembram disso, sabem? Qual foi a língua.

Todos respondem não.

Francisco: português, com certeza.

Alicia: Eu acho que a minha foi em inglês, mas, foi porque eu tava com a minha vó e ela é britânica, então, meio que, eu não sei direito. Meus pais não sabem exatamente se é essa palavra que eu tô pensando se foi a minha primeira palavra, mas...

Cláudia: Ah, fiquei curiosa, que palavra que foi?

Todos perguntam qual foi a primeira palavra

Alicia: Foi laranja, em inglês.

Claudia: Laranja. E você Paulo, você lembra?

Paulo: Ah, eu suponho que tenha sido mãe em espanhol, eu acho que é muito fácil tipo, muito lugar tem que colocar um til pra um bebê, então só repetia o ma, ma, ma, então deve ter sido isso, eu sei que a minha primeira palavra foi mãe, só não sei em que língua (inaudível 15:15)

Cláudia: É e também como mãe é uma palavra engraçada, assim né, porque mama, mãã, mama, é uma palavra que nem dá pra dizer direito qual é a língua que você tá falando, e você Francisco, cê lembra?

Francisco: Eu não lembro, deve ter sido português.

Cláudia: Por que os seus pais desde o início falavam português com você né ?

Francisco: É, eles falam em português comigo a maioria do tempo, as vezes falam espanhol, mas é muito misturado aqui em casa.

Alicia: Mas esse é o negócio, com palavras, tipo: mãe, eu só falo em uma língua, tipo não muda, mudando a língua do que eu estou falando.

Francisco: Sempre quando eu vou chamar minha mãe eu falo em português.

Alicia: Então, exato

Paulo: (inaudível 16:01)

Cláudia: Você fala mãe em português? Você também Alicia?

Alicia: Não, em inglês ou grego.

Paulo: Legal, Alicia se recusa a falar português.

Cláudia: E você, Paulo?

Paulo: Em espanhol, sei lá, eu acho estranho chamar alguém de mãe, sei lá eu não consigo chamar a minha mãe de mãe, eu não consigo chamar a minha mãe de mãe.

Cláudia: Ai meu Deus, engraçado, e, então na infância só pra eu entender como foi na infância, então assim, é curioso pra vocês, uma coisa que eu tô achando legal né, que essa pergunta quase não tem resposta, pelo que vocês falaram no início vocês não diferenciavam muito né? Que língua, cê não sabia, aí tô falando uma língua, aí tô falando outra.

Alicia: Eu na escola era um desastre, não dá.

Francisco: Alicia no primeiro ano, aí gente época tão boa.

Alicia: Tipo com 4 anos, porque eu tava misturando muito, porque a minha mãe falava grego comigo, então, tipo eu ia pra escola nos Estados Unidos, não dava certo, porque realmente eu não fazia a menor ideia da diferença.

Cláudia: Tá, me fala só uma coisa Alicia, você nasceu no Brasil?

Alicia: Não, eu nasci nos Estados Unidos e vim pro Brasil com 6 anos e estudei aqui.

Cláudia: E até os 5/6 anos o português já tinha entrado na sua vida? Não?

Alicia: Não, aprendi português com 6 anos.

Cláudia: Na escola?

Francisco: Na escola, primeiro dia que ela chegou.

Alicia: Não fala nada.

Cláudia: Conta.

Francisco: Poucos dias que eu lembro do primeiro ano, ela chegou assim, ela tava com um casaco roxo, ela tava as mãos no casaco, olhando pra baixo, assim meio quieta, todo

mundo olhando pra ela como se ela fosse um alien (inaudível 18:01) aí ela meio que com medo.

Alicia: Mano as pessoas chegavam em mim falando, como que fala isso em inglês como que fala, e eu ficava tipo eu não sei o que você tá falando, como que cê quer que eu traduza.

Cláudia: Nossa, deve ter sido difícil, hein Alicia.

Alicia: Foi estranho pelo que eu lembro, porque a professora falava inglês, que bom né, então.

Cláudia: Quem era a professora?

Alicia: Era a Rosana.

Francisco: Rosana.

Cláudia: Ah, a Rosana se comunicava com você em inglês?

Alicia: Uhum, ela sim, na verdade não ela, ela falava mais português comigo, eu lembro de uma hora que eu precisava ir no banheiro e ela falou pra eu pedir em português senão eu não ia, aí eu falei que que é isso, mas foi indo, porque eu não falava muito, eu nunca fui muito de falar muito, mas aí tipo tinha o Francisco e agente meio que, eu virei amigo dele sem precisar falar nada.

Francisco: Eu não sei como isso começou.

Cláudia: Que língua vocês falavam?

Inaudível (19:17)

Cláudia: Eram amigos, mas que língua vocês falavam?

Francisco: Acho que era português, porque eu não sabia...

Alicia: Português, né?

Francisco: Português.

Cláudia: Você não falava inglês, né Francisco?

Francisco: Não, nem falo ainda, quer dizer, falo um pouco.

Cláudia: Olha que engraçado, vocês acham que tem que, é, será que fez uma diferença assim, o que vocês acham que juntos essa amizade de vocês assim? A personalidade mesmo? O jeito ou que vocês acham?

Francisco: Não sei as memórias de como conheci a Alicia e como virei amigo dela perdi, do nada melhor amigo, conversava.

Alicia: Não sei.

Francisco: Eu, ela (inaudível 19:55).

Alicia: Então isso era um negócio no primeiro ano, era muito de brincar com as coisas, tipo, lego, essas coisas assim. Eu lembro que a gente brincava de tipo casinha, sabe? E todo mundo era uma família e eu acabava sendo o que cachorro, pra tipo não ter que falar nada.

Francisco: A Alicia era o cachorro mesmo, eu lembro.

Alicia: Mas, eu não sei, foi estranho.

Paulo: Ninguém interpreta um cachorro na brincadeira de família.

Francisco: Eu só lembro que a Alicia, primeiro ela só comia pistache, né Alicia?

Alicia: É!

Cláudia: Pistache?

Alicia: É porque, eu trazia lanche e só tinha pistache.

Francisco: Ela só comia isso, nunca comida.

Cláudia: E você achava diferente, estranho ela comer pistache?

Francisco: Não, mas era curioso que ela sempre trazia a mesma coisa.

Alicia: Que mentira, você achava estranho sim!

Francisco: (inaudível 20:55)

Cláudia: Você acha Alicia? Não, pistache não é uma coisa muito comum gente, assim, aqui não é um hábito.

Alicia: É um negócio muito comum na Grécia, então tipo,

Cláudia: Pra você era (inaudível 21:08).

Paulo: Pra você muito comum um País do outro lado oceano.

Cláudia: Eu adoro pistache, diga-se de passagem, mas não é uma coisa muito comum.

Francisco: Nunca comi.

Cláudia: Nunca comeu? Ela nunca te deu um pouquinho?

Alicia: Que mentira!

Francisco: Acho que comi, mas acho que não gostei.

Alicia: Claro né!

Cláudia: E agora, o Paulo, você e o Francisco não tiveram esse problema porque vocês chegaram na creche.

Francisco: Sei lá também como eu conheci o Paulo, essa memória,

Paulo: Então os problemas foram mais na creche.

Cláudia: Por quê?

Paulo: Tipo, eu sou o rei do portunhol, e (inaudível 21:45) não sou bom nem em espanhol, nem em português, (inaudível 21:53) se alguém me falasse que era outra língua, eu achava que eram várias línguas mesmo, diferentes.

Alicia: O Paulo até hoje ele ainda usa algumas palavras pro espanhol, que pra mim faz sentido, não sei pra ele,

Francisco: O Paulo pra trabalho, ele escreveu o texto em espanhol, algumas palavras em espanhol e eu fui corrigindo

Alicia: Então, que dá pra entender, não são nomes português, só que ele fala de um jeito em português e,

Francisco: Que parece português.

Alicia: É!

Paulo: Antes (inaudível 22:29 a 22:31),

Cláudia: Pera só um pouco Paulo, é que o áudio tá difícil de ouvir, você não tem um fone. A parte que eu mais gosto é quando começa a contar essas histórias, a parte das histórias é a que eu gosto.

Paulo: Deu pra ouvir?

Cláudia: Tá um pouco melhor.

Alicia: Pega um fone Paulo.

Paulo: Tem que pegar um fone que funcione com o microfone.

Cláudia: Vou fechar a minha janela que está ventando aí acho que fica menos barulho.

Paulo: Dá pra me ouvir?

Alicia: Melhor.

Paulo: Essa história é meio vergonhosa,

Cláudia: São minhas favoritas, as de vergonha, as que as pessoas só se dão bem no final, melhor a de vergonha, conta!

Paulo: Bem a palavra pomba, a palavra pomba em espanhol é paloma né, eu achava que tudo era a mesma coisa, não sabia a diferença do português, espanhol e achava que aqui também era paloma, então a professora da creche, que tava cuidando da gente, chega e todas as crianças estavam reunidas na sala gritando e falando, tem uma pomba no parquinho e a minha cabeça relacionou com a palavra mais próxima possível, pomba com bomba e eu sai gritando, tem uma bomba no parquinho, corram, e todo mundo começou a correr desesperadamente na sala e aí acabou o dia com a professora rindo de mim na frente dos meus pais.

Cláudia: Contando que tinha uma bomba, quando você viu que tinha realmente um pombo e não uma bomba?

Paulo: Quando eu cheguei a ver acho que a pomba saiu fugindo, depois ela chegou e falou não olha, pomba é um animal.

Alicia: Eu lembro de umas memórias bem, que se destacam no primeiro ano, tipo, eu lembro de fazer um exercício assim que era pra dar o nome dos animais em português, eu não sabia direito, só que eu por algum motivo, meu cérebro raciocinou é a palavra jacaré com tubarão e tubarão com jacaré, então eu não conseguia raciocinar ao contrário, então eu ficava falando errado, e eu lembro muito bem da professora falando comigo disso, no meio da aula, tipo na frente de todo mundo, eu tava ali tipo: uhum, ótimo, foi, é algo que eu lembro muito, queria não lembrar né, mas,

Cláudia: E aí, quando vocês começaram a escrever, então foi isso, aí a Alicia passou, estudava lá nos Estados Unidos, falava inglês, tava ok, o Paulo tava na creche aqui, né teve essa história da bomba, é, aí depois vocês entraram na escola, e aí na hora de começar a escrever, vocês começaram a escrever em português?

Francisco: Eu comecei em português.

Alicia: O alfabeto é o mesmo, então tá tudo bem, com 6 anos você não sabe escrever direito, eu aprendi, porque não sabia escrever direito em inglês, eu acho, provavelmente não, é então eu fui aprendendo em português, nunca aprendi em inglês ao mesmo tempo, junto, foi um negócio de fazer aula como escrever em inglês, então aprendi em português, como se fosse a língua que eu falasse, e não aprendendo em inglês, o que é um problema agora, que eu não algumas regras de gramática em inglês, então quando eu escrevo é,

Cláudia: Mas aí com que idade você começou a escrever inglês?

Alicia: Não foi, eu nunca escrevi, não gosto de escrever então é, geralmente não escrevo mesmo, mas é porque eu leio muito, muito mesmo, eu não consigo ler em português, só em inglês.

Francisco: Quando ela fala que lê, ela lê mesmo.

Alicia: É, eu leio muito mesmo.

Francisco: Quando eu falo que leio, eu leio uma folha.

Alicia: E tipo, eu meio que percebo, fui percebendo coisas e regras essas coisas de como escrever em inglês só lendo.

Cláudia: Tendi, curioso né porque você aprende a escrever em português, escreve em português, mas lê em inglês e você Paulo, começou a escrever em português também?

Paulo: Eu comecei em português, só aprendi realmente a falar em espanhol aos 8 anos, porque eu realmente falava, eu não conseguia falar bem em espanhol, tipo bem, bem, separar as palavras, as proparoxítonas, até por aí os 8 anos, eu aprendi a escrever em português, tal como hoje em dia quando eu vim aqui pra escola do Chile eu realmente comecei a escrever em espanhol.

Cláudia: Tá, mas me fala uma coisa,

Paulo: Eu nunca, não tinha a necessidade de escrever em espanhol.

Cláudia: Mas essa avaliação, a eu não falo espanhol até os 8 anos, eu falava portunhol, isso é você falando? Ou é alguém que falou pra você, alguém na escola, sua mãe?

Paulo: É todo mundo, bom eu, e minha mãe e minha família e todos na escola, mas é isso tipo,

Alicia: E só PS, tirou dez na prova de português, sendo que ninguém tira mais do que S,

Paulo: Macumba.

Cláudia: Porque você, isso é uma coisa, bom que vocês falaram, é uma curiosidade que eu já tinha, mas eu não poderia induzir vocês a falarem, mas vocês já falaram e essa sempre foi uma curiosidade minha, porque tem essa, que agora eu tô vendo que é de você mesmo, eu até achava que era uma coisa que os outros falavam sobre você Paulo, mas agora eu tô vendo que você mesmo fala, uma coisa de falar assim, ah não falo bem português, só fui falar português e espanhol aos 8 anos, não escrevo bem português, até hoje não, de onde vem isso ? Por que você acha isso?

Cláudia: Bem, principalmente pelas outras pessoas, não acho que alguém pode se auto avaliar, porque a autoavaliação acha que tá falando bem, eu vejo que todo mundo me corrige, então chego à conclusão que eu não sei falar português, mas eu comecei a aprender espanhol, no caso, em espanhol que eu realmente falava mais português do que espanhol quando eu vim aqui, porque eu comecei a ler livros em espanhol, chegou uma idade que eu realmente comecei a ler muito livro e então eu comecei a pegar as palavrinhas em espanhol, então foi isso que realmente solucionou o problema.

Francisco: Ah, eu,

Cláudia: E você Francisco? Você aprendeu logo a escrever em português mesmo?

Francisco: Isso em português, tipo, até agora eu não sei escrever tão bem em espanhol, eu estou aprendendo mais, mas tipo eu tenho, alguns parentes que eu tenho do Peru, eu tenho que falar em espanhol, porque eles não entendem português. Eu tô começando a aprender um pouco mais, porque eu nunca dei bola pra aprender a escrever em espanhol, centralizei o português.

Cláudia: É não tinha necessidade.

Francisco: A minha fala é melhor do que a minha escrita, as vezes eu confundo algumas palavras, aí não sei escrever, em espanhol, claro!

Cláudia: Não tinha necessidade né, eu tô vendo que pra vocês todos, vocês aprenderam que era o que precisava, tô na escola brasileira, aprendi o português né, e pra ler os livros, Paulo, Francisco, vocês viram que a Alicia falou que lê e vocês?

Paulo: Eu li praticamente todos os meus livros esse ano em espanhol, por várias razões, por eu tá aqui no Chile, porque eu fico roubando livro da minha vó e porque a minha escola aqui do Chile fica me entupindo de lição pra dar um monte de lição eu tenho que ler pra dar o espanhol.

Cláudia: E me fala uma coisa gente, Alicia, você por exemplo, tá me falando que lia em inglês, as leituras obrigatórias da escola você trocava, você procurava pra ver se tinha tradução?

Alicia: Não, assim eu não gosto de ler coisa traduzida, eu odeio tradução de qualquer jeito, então eu tipo, por isso mesmo que eu leio mais inglês, porque literatura britânica é o meu preferido de ler, então tipo eu nunca gostei muito de como o português soa lendo assim, as palavras, porque eu não leio tipo assim traduzindo as palavras, porque obviamente não daria certo, então tipo, tem palavras em inglês que eu gosto muito de ler, mais ou menos, não tem um equivalente pra português, porque por exemplo a gente agora, tá escrevendo uma redação, praticamente um livro e eu tô escrevendo e eu não consigo escrever em português, porque tipo, livro assim me incomoda, porque tipo, não tem a palavra certa que eu tô pensando, um estilo que eu estou escrevendo, porque eu só leio em inglês, eu só, eu pego do jeito que eu leio e tento escrever, tipo a maioria do que eu escrevi foi traduzido, porque eu não consigo raciocinar em português quando eu vou escrever uma história, um negócio besta.

Paulo: O mesmo acontece comigo.

Cláudia: Quem foi que falou que o mesmo acontece?

Paulo: Eu, o mesmo acontece comigo quando eu escrevo textos em português ou em espanhol, lá no livro eu leio em outro idioma e vou colocar a palavra. E falando em literatura inglesa, se você se interessar, esse é o livro que eu tô lendo agora, não sei, mas você vai gostar é das obras completas de Oscar Wilde.

Alicia: Nossa, sério? Mentira que você tem esse livro, é traduzido?

(inaudível 34:33)

Paulo: O Oscar Wilde, esse senhor daqui ele, ele é da literatura e ele acaba muito mal porque ele era gay na época,

Alicia: Ele é um dos meus autores preferidos!

Cláudia: Essas obras completas aí estão em espanhol?

Paulo: É, em espanhol.

Cláudia: Tá, e me fala uma coisa, então essa redação que você tá falando aí é uma redação de português pra escola?

Alicia: É, só que, as vezes assim tenho bastante fanfic, e tipo,

Cláudia: Em inglês?

Alicia: Em inglês.

Cláudia: Tá!

Alicia: Então, sempre tenho ideias de escrever minhas próprias histórias, só que não gosto de escrever, mas tenho muitas ideias, tipo, ai, como a professora disse que você tem que escrever uma história, escolhi fazer a história de algum cara, tipo Harry Potter ou alguma coisa assim, eu só coloquei os meus personagens e tals, é eu tentei escrever várias histórias na verdade e não deu certo, a primeira foi de Harry Potter e não sei a ideia do mundo de Harry Potter em português, porque eu preciso saber a maioria das coisas você tem que usar temo do mundo mesmo e tipo, ai tipo agora eu desisti de escrever em outro mundo e agora é uma história normal, a professora falou que tem que ser 5 capítulos, que é o máximo, não deu certo, eu já passei de 7 capítulos, então eu ainda tô escrevendo,

Cláudia: Mas como você faz Alicia? Você escreve em inglês?

Alicia: Não, eu penso no que eu quero falar em inglês, principalmente agora na quarentena que eu passei os últimos 6/7 só falando em inglês, só pensando em inglês eu não consigo falar em português, tipo, falar eu consigo, escrever, qualquer coisa assim, não tá indo, cada duas frases eu acabo esquecendo uma palavra, ai tipo o que eu faço é penso em um negócio em inglês, acabo traduzindo na minha cabeça e tentando escrever, eu não vou escrever um texto inteiro em inglês pra depois traduzir sabe,

Cláudia: Entendi!

Alicia: Mas aí depois quando eu vou reler, algumas coisas ficam meio estranhas, porque é traduzido, aí eu tenho que corrigir.

Cláudia: E me fala uma coisa, pra vocês três, me dá a impressão, não sei se é só impressão, parece que é mais, é que eu não queria separar as coisas assim como positivo e negativo, mas só pra gente tentar organizar o pensamento, me parece, pareceu assim, pra vocês é

meio negativo assim, ai meu Deus, que trabalho, não falo bem uma língua, é uma impressão minha ou não, qual seria o lado positivo.

Alicia: Qual seria o lado positivo? Sendo que a gente não vai, não tem muito de positivo, de vai facilitar nossa vida no momento, talvez no futuro, obviamente no futuro que eu vou precisar falar inglês vai ajudar muito, essas coisas, mas no momento não tem por que sabe, a maioria das coisas é meio negativa.

Paulo: Acho que olhando de uma maneira geral é ruim porque atrapalha (inaudível 38:54).

Alicia: Esse é o negócio, porque você é diferente, sendo tipo, tendo várias nacionalidades.

Paulo: É então, eu me incomodo socialmente, você vai ser visto como, a gringa, a russa, a grega ninguém sabe a nacionalidade direito.

Francisco: É, é meio complicado essa questão da nacionalidade.

Alicia: Meio?

Paulo: Mas tem muitas coisas positivas, tipo o conteúdo, você tem muito mais acesso a conteúdo, não tem que ficar preso somente aos escritos em português, mas como ela disse, a gente vai começar a ver melhor mais lá na frente, (inaudível 39:37), outras pessoas, não só do nosso grupo familiar, não sei, não sabe português, mas sabe outro idioma que a gente conhece, oferta de trabalho que vai facilitar, porque a gente outro idioma.

Alicia: Então esse negócio de que a gente conhece que o Paulo falou, de ter mais acesso a conteúdo, tipo série. Livros, isso é algo que eu agradeço muito que eu sou Americana/Britânica, porque tipo todo mundo vê coisa dublada e eu não consigo, tipo, não dá. Outro motivo por que eu quero aprender francês na verdade, literatura francesa.

Cláudia: Mais uma coisa, Francisco, você ia contar uma coisa, na hora que tava falando de nacionalidade você falou complicado esse negócio de nacionalidade, trabalho de geografia, o que que era?

Francisco: Não, é que tem um trabalho de geografia que a professora queria que a gente descobrisse a nacionalidade dos nossos antepassados, aí a Alicia chegou com um papel, aí minha mãe é de tal lugar, meu pai de tal lugar, minha bisavó é daqui, mas meu tio é dali.

Alicia: Eu na maioria das coisas, eu não sei muito da minha família, pelo fato de que é tão espalhado assim. Semana passada eu aprendi um negócio do meu avô por parte de pai, mas tipo é muito confuso, eu não tento entender de onde cada um é, minha mãe que fez esse trabalho pra mim na verdade.

Cláudia: Olha só, vou dedurar. Vocês têm esse trabalho ainda gente?

Alicia: Foi de entregar pra professora e ela fez tipo um gráfico assim, tipo no mundo.

Cláudia: Foi a Jussara?

Francisco: Uhum, foi.

Cláudia: E me fala uma coisa, mas oh tudo bem a Alicia é um exemplo extremo né, russo, grego, avó britânica, mas vocês não tinham, tanto o Paulo quanto o Francisco, não tinha a origem como todos os outros colegas, o máximo que eu imagino que deve ter acontecido é, meu avô é de Minas, minha avó é da Paraíba, esse tipo de coisa, também tiveram, apresentaram alguma coisa diferente, como que foi isso pra vocês, essa atividade aí de falar da genealogia.

Paulo: Eu acho que a maioria das pessoas (inaudível 42:13) teve vários que colocaram bisavô, meu avô da Itália, porque vem de uma grande imigração italiana.

Alicia: Não é tão difícil.

Paulo: Migração italiana (inaudível 42:32)

Alicia: Nossa sala tem bastante gente com avós de outros países, não foi um negócio tipo que alguém se destacou, além de mim.

Cláudia: Ah, eu não sabia, tem bastante gente então ?

Alicia: (inaudível 42:52) o avô dela é italiano, eu acho é e na verdade a maioria da sala é,

Cláudia: Tinha avós, bisavós. Entendi, mas vocês no caso de vocês, são os pais.

Francisco: No meu caso são meus pais.

Cláudia: E me fala uma coisa, assim que nesse sentido mesmo da socialização é mais uma, uma coisa assim, tudo bem eu já entendi que vocês falaram, ah somos diferentes, tem uma fase na vida que tudo que a gente não quer é ser diferentes né? Depois tem uma fase que você gosta, eu acho que vocês tá chegando nessa fase que assim, é legal ter uma personalidade.

Francisco: Eu já cheguei nessa fase!

Alicia: A mistura dos dois né, tipo, a gente acha completamente horrível no momento e mais pra frente vai achar incrível, tem uma parte que eu acho incrível só que ao mesmo tempo é difícil ser diferente, em qualquer situação na verdade.

Cláudia: Exatamente, nossa que sabedoria aos 14 anos, a mesma coisa pode ser positiva ou negativa em dois minutos, igual essa coisa de defeito, gente é uma característica, mesma característica pode ser defeito ou qualidade dependendo do que é o contexto da situação, mas vocês já passaram em alguma situação assim de você se sentir supervalorizado? É, por ter a origem que vocês têm, por falar outras línguas, ou ao contrário? De se sentir subvalorizado, assim, ah, ah não, como foi?

Alicia: Eu tive, tive várias vezes na escola por exemplo, teve uma vez que vieram estudantes do Canadá ver a escola, eu fiquei tipo, uns 20 minutos conversando com eles na aula de ciências e foi tipo um negócio que eles não falavam muito português e não sei é, essas coisas quando você conhece alguém que tem outra nacionalidade, tipo nem, ou qualquer coisa assim, pra mim é mais, tem mais a ver com as pessoas.

Cláudia: E isso foi legal assim, você achou?

Alicia: Ou quando falam tipo, pra onde você viajou, ou algo assim, tipo em história quando a gente estudou na Grécia, e em história a gente estava estudando a Grécia Antiga, no sexto ano né? Eu sabia praticamente tudo.

Cláudia: Então teve mais essa experiência cultural, e vocês Paulo e Francisco, já teve alguma situação assim?

Paulo: Eu não sinto como se eu tivesse sido afortunado por causa do espanhol na escola, eu acho que,

Alicia: Não, pera aí, Paulo você percebeu que a gente tem aula de espanhol e de francês e você sabe as duas línguas?

Paulo: Não, mas o que eu tô falando, eu perdi minha oportunidade nesse ano, que ia ser espanhol e que ia ser a aula (inaudível 46:12).

Francisco: É eu também pensei nisso.

Paulo: Mas...

Alicia: Única coisa boa de você ter ido pro Chile é que você perdeu essa oportunidade.

Paulo: Daí esse que é o problema, agora pode escolher francês, não vou ter espanhol na escola. Mas teve uma ocasião onde eu e o Sam ajudamos a,

Francisco: Ahhh...

Paulo: Foi naquela aula de espanhol,

Francisco: Lembro, foi naquela que eu escolhi um vídeo dois minutos antes da aula começar

Paulo: É!

Francisco: Tenho essa característica de deixar as coisas para última hora.

Cláudia: O que foi isso gente?

Paulo: A gente fez um ateliê de espanhol.

Francisco: Você não lembra, foi com a Claudia?

Paulo: A divisão igual da (inaudível 47:01) pra fazer atividade pras pessoas e o Se falou que ia procurar o vídeo e daí passou a semana no último segundo, antes do começo da aula, e aí Se você encontrou o vídeo?

Francisco: Aí eu digitei números em espanhol, pronto.

Alicia: Você colocou eles como professores na aula, só eles dois. Você até saiu da sala na verdade.

Francisco: É a Andreia ajudou a gente.

Paulo: Me senti muito poderoso!

Alicia: Professora de espanhol ali sentada, não prestando atenção e tava os dois sendo ridículos se achando muito porque eles sabiam a língua e a gente não.

Cláudia: Mas oh, vocês se sentiram bem, vocês acharam que foi?

Francisco: Ah, eu me senti feliz naquele posto de autoridade.

Paulo: Eu também, não feliz por saber outra língua, feliz por ser o professor.

Francisco: Eu entreguei ficha, eu olhei,

Cláudia: Eu lembro isso foi no sexto ano!

Todos concordam

Cláudia: Eu fiz isso depois, eu sempre faço, quando tem alguém que fala uma outra língua, eu sempre falo põe vem aí, é que na época eu não sabia mais devia ter colocado a Alicia pra ensinar em grego. Oh Alicia, sabe o que eu me lembro, não depois eu volto nessa história, deixa eu perguntar pro Francisco e pro Paulo assim, e vocês no caso assim, vocês falam espanhol, tal, e a gente sabe né, o inglês é uma língua mais valorizada do que as outras, o francês já esteve no lugar desse inglês, você já sentiu algum tipo de, ou preconceito ou desvalorização nesse sentindo, ah você fala espanhol e não é inglês ou em relação a nacionalidade assim, ou não ?

Paulo: Olha, já aconteceu, quando eu viajava e chegava o pessoal falando que importa que você saiba espanhol, a gente tá num lugar que você não vai falar isso, mas eu acho que por outro lado as pessoas não prestem muita atenção, mas o espanhol é a terceira língua mais, falada no mundo, e eu falo terceira porque tem o um número aglomerado lá em cima, mas se a gente tá medindo de uma maneira global, espanhol é a segunda mais falada proporcionalmente

Alicia: É a que tem mais países falando né?

Paulo: E daí isso dá uma vantagem pra mim, é como mesmo, estando nos Estados Unidos, quando eu fui pra lá, literalmente todo mundo fala espanhol a maioria das pessoas falam espanhol, e pra ser mais preciso as pessoas que pegam metrô falam espanhol, as pessoas que vão de táxi, as mais loiras que vão de táxi, falam inglês, e as pessoas que falam espanhol.

Alicia: O sul dos Estados Unidos e todo mundo fala!

Francisco: Eu tive uma experiência parecida, acho que tinha 12 anos, 11 anos, não lembro, eu fui pra Califórnia e tinha muita gente que falava espanhol lá, eu lembro que fui no Walmart e tinha as instruções em inglês e as instruções em espanhol, aí foi ótimo pra mim, porque eu não sabia em inglês e segui o espanhol.

Paulo: (inaudível 50:23).

Francisco: É, eu entrei em um Uber o cara era um cubano, não lembro, a gente começou a conversar, aí encontrei um brasileiro.

Paulo: O espanhol vai dominar o mundo, só esperem.

Cláudia: Vocês sabem que eu, me escapa esse número agora, mas a pouco tempo atrás eu vi a taxa do número de pessoas que falam, inclusive existe uma pressão pra inclusive transformar o espanhol em uma língua oficial nos Estados Unidos, como é no Canadá que é o francês, de tanta gente que fala espanhol lá, inclusive uma das pesquisadoras que eu leio, que eu estudo, estuda isso, estuda aprendizagem das crianças e adultos que falam espanhol e inglês e ela mostra isso como é muito forte, muito comum. O Alicia, sabe o que eu me lembro da sua história que você me contou uma vez, você escreveu isso, quando a gente estava fazendo um trabalho de memórias na escola e vou deu uma resposta certa, como que era? Acho que era aula de matemática.

Alicia: Ah, é, que tipo todo mundo ficou chocado que eu falei alguma coisa.

Paulo: Ela fala!

Cláudia: Que série que você tava?

Alicia: Primeiro eu acho, era o primeiro ano.

Francisco: Ah, eu lembro, ela me contou essa história.

Paulo: Olha o cachorro da família aprendeu a falar.

Cláudia: Matemática?

Francisco: Me falou essa história.

Cláudia: Mas como que foi? A professora falou em português?

Alicia: Então, esse é o negócio eu não falava nada mesmo, tipo, nunca, sempre fui muito quieta, tipo não falava nenhum pouco assim, eu tenho ansiedade social, então não falo quando eu não conheço o lugar, único motivo que eu consigo falar na aula, eu conheço a sala, me coloca em outra sala que eu não falo absolutamente nada. É, mas foi um negócio, tipo, eu falava bem baixo e só com o Francisco, a Ju, e quando eu falei todo mundo ali, ninguém fazia menor ideia que eu sabia falar alguma coisa sabe, todo mundo ficou muito chocado, eu achei incrível.

Francisco: Eu não lembro disso, mas ok.

Paulo: (inaudível 52:55) é tipo na França já que tem muito imigrante, eu acho que talvez tenha que ser o que os outros países tem que fazer, não acho que bem, tem, bom é que na França é dividido em 3 escolas, (inaudível 53:17) daí ele temo “Clo”, é tipo uma segunda escola dentro da escola que vão todos os imigrantes, lá tinha o ensino francês e pra algumas coisas vocês iam pra aula de verdade, artes, educação física, matemática (inaudível 53:40) e matemática era a mesma coisa, mas chegavam até mim, quanto é isso mais isso e eu “dãr”.

Francisco: Meu Deus, ele fala.

Paulo: E daí era assim todas as aulas.

Alicia: É bem estranho, é muito engraçado fazer isso com as pessoas. Quando eu falo no telefone as vezes, tipo em público todo mundo me olha estranho, tipo que que ela tá falando, ainda mais quando eu falo com a minha mãe que as vezes eu falo grego misturado, e tipo, quem sabe inglês, fica tipo, que?

Cláudia: Não tô entendendo nem inglês. E preconceito assim, por exemplo é, tinha um aluno do nono ano, do nono ano não, agora eu acho que devia estar no, não sei se vocês lembram do Benicio?

Todos concordam

Cláudia: E ele tá no médio, que ele saiu lá da escola né, por exemplo tinha uma coisa, eles faziam muita piada com ele, ele falava que não tinha problema assim, mas eles chamavam de Bolívia, mas a família dele é peruana.

Francisco: É eu sei, essa junção meio Peru, Bolívia é a mesma coisa é uma coisa.

Claudia: Mas rolou isso com você também Francisco? As pessoas ficam,

Francisco: Não, nunca aconteceu, assim, não que eu me lembre. Claro que há muitas piadas com o nome do meu país né que é uma coisa tosca, totalmente inaceitável, mas, por isso eu acabo nem mais ligando, ah você é do Peru, eu sou mesmo, tem algum problema?

Cláudia: É que isso (inaudível 55:28), vai ser nome do país, pode ser qualquer coisa e me fala uma coisa como que era a comunicação da escola com os pais de vocês, no caso do Paulo tranquilo porque seu pai fala português.

Francisco: Com meus pais também tranquilo, meus pais também falam português

Alicia: Pra mim foi um desastre, nossa!

Cláudia: Por que Alicia?

Alicia: Porque eu tenho muita vergonha de ver meus pais falando com qualquer pessoa, muita, nossa tipo, quando eles,

Francisco: Eu fiquei tão sem graça quando eu vi a mãe da Alicia falando com a minha mãe em português, foi tão engraçado.

Alicia: Minha mãe tem muito sotaque, nem tanto agora, na verdade, ela começou a aprender mais, tipo quando ela fala com os professores, eu acho estanho porque alguns os professores não fazem a menor ideia de que eu não sou brasileira, aí quando eu tipo.

Cláudia: (inaudível 56:27)

Alicia: Não sei se é bom não,

Claudia: É, por quê?

Alicia: Ah por exemplo, a professora de redação, não sabia que eu não era brasileira, aí eu escrevo um negócio cheio de erro e vão me julgar pelo fato que eu não sei português direito e sendo que eu tenho outras línguas que eu estou aprendendo ao mesmo tempo.

Cláudia: Me ajuda a pegar esse gancho da fala da Alicia, porque aqui a Alicia tá trazendo uma coisa que ela tá dizendo o seguinte, é isso né Alicia? Foi bom a professora saber que você não era brasileira pra te avaliar, e eu queria que vocês me contassem assim, se teve alguma coisa muito legal que assim, nossa, tal professor fez isso, falou isso, tal professora me ajudou ou ao contrário também, nem precisa falar nomes se não quiserem, ah, isso não foi legal, porque pra mim era mais difícil, agora você acabou de me dar um exemplo, assim né que, é, teria, seria, por exemplo o que eu tô entendendo Alicia que assim, talvez fosse super importante lá na sua ficha, não sei se vocês sabem disso, aí vou contar pra vocês da ficha secreta dos professores.

Paulo: É tipo aquela ficha que quando você é preso e eles vem com uma ficha

Cláudia: É, como uma fotinho assim sabe, não, mas é assim, a gente, principalmente na passagem do quinto ano pro sexto ano tal, do sétimo pro, do sexto, sétimo, pro oitavo e nono, então assim tem, como que acontece no conselho, vocês todos já forma em conselho de classe sabem, então tem lá, um comentário sobre aquele aluno, então, tal fulano tem dificuldade em matemática, beltrano, as vezes coisas da vida pessoal da pessoa, então por exemplo: sei lá, perdeu o pai no último ano, é informações que nós professores achamos importante que os outros professores saibam, de aprendizado, de história de vida, de várias coisas, então talvez seja super importante que no seu, no de vocês tivesse isso, principalmente no seu né Alicia, como você tava falando, vocês tem alguma experiência, alguma lembrança de uma coisa super legal assim que, poxa vida, isso me ajudou, o professor ter feito, ou ao contrário, nossa isso aí eu acho que não.

Alicia: Pra mim foi muito, tipo, um negócio que eu posso até falar que eu não sou brasileira, sou americana, mas ninguém raciocina que eu não falo português em casa, tipo,

meu irmão tá indo muito mal em português porque ele realmente não, nenhum pouco, ele fala muito pouco, tipo, ele não fica muito falando com os seus amigos é em casa e essas coisas, então é só na escola mesmo quando ele fala português, ele não sai de casa, ele fica no quarto, no computador o dia inteiro, então é um negócio de tipo, os professores falam tá, você é americana, mas você mora no Brasil agora, você deveria saber tudo isso, só que não dá certo, não é assim que funciona pra mim, pelo menos.

Claudia: E como você acha que daria certo?

Alicia: Eu não faço a menor ideia, tipo (inaudível 59:57), na verdade eu quero ser professora, mas eu não sei tipo, é um negócio complicado assim, eu nunca pensei muito no me que ajudaria porque eu nunca tive tanto problema assim, só na hora de escrever que por exemplo eu não coloco acento nas coisas, inglês não tem acento e eu acabo esquecendo, eu sei as regras, na verdade eu até decorei tudo na aula de português, mas eu não penso na hora de colocar e ai eu erro isso.

Claudia: E você Paulo? O Francisco já contou uma coisa que ele achou legal ter feito aqui, ter colocado vocês pra ensinarem os números, e agora?

Paulo: (inaudível 1:00:55)

Francisco: Calma aí Paulo.

Cláudia: Agora a gente não ouviu.

Paulo: É eu falei um pouco baixo, é.. Dá pra me ouvir?

Todos concordam

Paulo: Eu acho que deve tá nessa ficha secreta que eu tenho nacionalidade Chilena, eu não sei, mas eu sempre avisava pros professores de português, antes de qualquer prova que eu era chileno, sempre repetia, não importava se eles sabiam, eu repetia, ah só pro caso né, é isso, eu nunca senti, talvez, em algo no terceiro ano, quarto, até o quinto ano que estivessem com (inaudível 1:01:35) que eu só falava, que eu fazia muito isso, escrevia qualquer palavra, não existe, mas tudo bem, vamos deixar essa passar, acontecia, mas acho que nunca aconteceu algo ruim com o professor, só aqui no Chile mesmo. No começo quando eu não sabia escrever espanhol direito, eles me colocavam em grupo né? Eles me colocavam em grupo e, bem os grupos não faziam nada e eu acabava fazendo sozinho. E eu tô assim, é horrível no começo, tem várias regras. O problema do espanhol, que já em inglês tem algumas coisas parecidas com português, mas é muito diferente, espanhol é muito parecido mas tem palavras iguais, que não significam a mesma coisa.

Francisco: É verdade!

Paulo: E isso confunde, com fome (inaudível 1:02:27), com fome, aqui significa como em espanhol significa, com, pera, deixa eu pensar.

Alicia: Francisco, ajuda aí.

Paulo: Não, é que,

Francisco: Eu tô tentando lembrar.

Paulo: Eu tô procurando a palavra em português, é com, quando você está sem nada pra fazer, entediado, isso.

Cláudia: Certo.

Paulo: Também é algo entediante, mas aqui significa fome, que você tá morrendo de fome, que você tá querendo comer. E é a mesma palavra, escreve da mesma forma, não tem nenhuma diferença de acento.

Alicia: Essa eu não sabia.

Paulo: Não tem nada diferentes, então, esse é um dos exemplos. E nessas lições nas primeiras, tinha um montão disso, e, enfim, e a professora de espanhol não me dava nenhuma chance. Agora ela já tá me dando mais chance, mas eu já também (inaudível 1:03:17).

Cláudia: Entendi, e você, Francisco?

Francisco: Oi, o que?

Cláudia: Como que é isso pra você? Assim, é teve uma experiência mais negativa assim de...

Francisco: Não, eu, assim. O bom de aprender as duas línguas cedo, foi que agora eu consigo bem diferenciar, então nunca tive problema assim como o Paulo, pra essa palavra não existe, no estudar. Eu tive muito no início pra falar, tipo como eu contei, no início tava voltando pro Brasil e levava um tempo pra voltar a falar português de novo. Ai na creche um vi um relatório da creche e eu falava muita palavra em espanhol, muita palavra, agora não, eu consigo distinguir bem.

Cláudia: Entendi, e como que era isso gente, lidar com os parentes nos países deles? Como que era isso pra vocês assim?

Alicia: Viajar pros outros países?

Cláudia: É, como que era chegava e, ou talvez ser a primeira pergunta assim, oh meu Deus, oi? Falo outra língua? Quando que caiu essa ficha assim, nossa, são duas línguas, agora que eu percebi.

Alicia: É, pra mim, eu não sei na verdade, é que assim, começou em inglês e grego, porque o meu pai falava algumas palavras em russo, fala russo com a minha mãe, não falava

russo diretamente comigo mais pelo fato que eu tava aprendendo as línguas ao mesmo tempo, chegar uma terceira ali não ia dar muito certo, mas eu fui pra Grécia com menos de um ano eu fiz meu um ano na Grécia e tipo, todo ano eu volto pra lá. Praticamente todo ano, as vezes duas vezes porá no pra ver minha vó, meu negócio com grego é que eu entendo praticamente tudo, eu até comecei a conseguir ler porque o alfabeto é diferente, o que é um inferno pra conseguir ler, só que as vezes eu consigo raciocinar qual palavra é direito, agora se você falar pra eu falar grego não vai, só pelo de tipo da estrutura de uma frase que eu não sei direito, quando eu tô na Grécia eu falo melhor, mas nunca foi algo muito necessário, porque nunca socializei muito pra dizer.

Cláudia: (inaudível 1:05:58) você fala inglês com a sua vó que é britânica?

Alicia: Então esse é um negócio na Grécia onde minha vó mora, a maioria das pessoas que moram ali são da, de algum lugar da Europa, então todos falam inglês entre eles, meu vô só fala grego comigo na verdade, eu respondo em inglês, mas além disso todos os amigos da minha vó falam em inglês com ela, o grego da minha vó não é muito bom não. Então, tipo, só agora que eu comecei a socializar, da última vez que eu fui pra Grécia eu tive algumas aulas de grego só pra conseguir ler melhor, um pouco sobre as regras e essas coisas, mas tipo é estranho você chegar lá entender tudo, mas quando alguém chega pra falar com você, você fica tipo, ãh?

Francisco: É, você fica meio travado, acontece isso um pouquinho comigo.

Claudia: Você, Francisco, me conta como foi quando você, sempre foi pro Peru desde pequeno?

Francisco: É, desde pequeno, na verdade, história curiosa, minha mãe já tava grávida de mim quando eu vim pra cá, no caso acabei nascendo aqui, mas essa experiência como você disse de linkar quando você falava duas línguas diferentes eu acho que nunca tive. Eu falo espanhol, quando eu tipo assim, quando eu vou pro Peru eu uso como língua prioritária, ou seja, eu falo espanhol, mas eu penso em português, mas eu tento responder o máximo em espanhol.

Cláudia: Entendi, e as pessoas, alguém fala do sotaque, assim perguntam de onde você é ou você passa...

Paulo: Não.

Francisco: Não, eu falo sou do Brasil, não parece, tipo os meus parentes sabem né, porque eu tenho parentes do meu avô por parte de pai, eu tinha mais contado com eles quando eu era menor e esse tempo quando eu era menor era quando eu misturava muito o espanhol com o português, as vezes ficava falando mais português que espanhol, as vezes eles

ficam tentando falar comigo em espanhol e eu fico tipo, eu sei falar espanhol, pode falar espanhol comigo, eu sei falar.

Claudia: Ah, entendi, eles ficam querendo falar?

Francisco: É tipo, quando você fica querendo falar uma língua, aí alguém tenta te falar, aí você sabe falar essa língua, aí você fala que entendo.

Alicia: Aí brasileiro tentando falar inglês comigo, dói

Francisco: Ou espanhol, é triste.

Claudia: Dói?

Alicia: Dói, não, eu chego por exemplo em lojas que eu vou com a minha mãe e eu falo inglês com ela, por exemplo, o que gente tá falando por exemplo o que a gente vai comprar e tals, aí o funcionário chega na gente e tenta falar inglês com a gente, aí eu fico tipo, não precisa, não faz isso.

Francisco: É, aconteceu comigo, eu fui no restaurante, faz não sei quantos meses, eu fui no restaurante que, aí o moço viu que eu tava falando com os meus pais em espanhol, ele então achou que a gente não sabia falar em espanhol, mas tipo a gente respondendo em português ele fazendo questão de responder em espanhol, aí tá bom gracias.

Alicia: Nossa é, e quando colocam só uma palavra e com sotaque também.

Francisco: É doloroso.

Cláudia: E você Paulo? Você falou quando que percebeu quando eram duas línguas?

Paulo: Não foi necessariamente na creche eu continuei, eu me lembro (inaudível 01:09:34), necessariamente quando foi (inaudível 01:09:36) eu me identifiquei igual são duas línguas, mesmo com 8 anos que eu disse que comecei a separar elas, tipo o que eu mais poderia assemelhar é isso.

Cláudia: Entendi, mas quando você tá aí, você fala espanhol, tudo bem, não tem?

Paulo: Aqui eu falo espanhol praticamente todo o meu dia, falo só português com o meu pai (inaudível 01:10:00)

Cláudia: Sabe o que eu acho Paulo, tem um lugar que você fala aí que o som, é mais a posição, acho que daí a gente te ouve melhor.

Paulo: ãh, eu só falo português agora, como eu tô aqui no Chile com o meu pai e com a Alicia, além disso eu não falo mias português eu só falo espanhol, é isso, falo na aula, com a minha mãe com a minha vó, com todos os outros.

Cláudia: Todo mundo em espanhol, né?

Alicia: O que a gente tá falando de falar em público tipo, quando a minha mãe, vai quando eu tô com a minha mãe, em qualquer lugar em público e a minha mãe fala com a pessoa

primeiro, ela tem muito sotaque ai quando eu vou falar as pessoas ficam, você sabe falar direito, é geralmente falam tipo, ninguém percebe que eu não sou brasileira, só que ai tem meus amigos que falam que eu tenho sotaque , no momento eu tenho, muito na verdade, mas geralmente eu não tenho quando tô falando assim, pelo o que eu saiba todo mundo tem sotaque na verdade , você chega ai na outra parte do Brasil você vai falar com sotaque. Francisco: Algumas pessoas falam que eu tenho um pouco de sotaque, eu não acredito, mas tá bom.

Alicia: Eu acho que você tem sotaque.

Francisco: É a Alicia fala isso.

Alicia: Mas é por quê.

Francisco: Eu não acredito, mas ok.

Alicia: Tipo, não é um sotaque que as pessoas sabem identificar, então tecnicamente não é sotaque eu diria, eu não sei.

Paulo: Então, como a Alicia disse, em português que tem tantas variações em um país, praticamente um continente Brasil, eu praticamente consigo identificar quando, alguma vez você consegue quando está mais familiarizado, quando você já conhece o português e o espanhol, você ouve uma pessoa tentando falar português e uma sei lá, ela é uma venezuelana, colombiana você já consegue perceber, porque já tá familiarizado com o sotaque. Mas geralmente no Brasil só quando uma pessoa fala uma palavra errada.

Alicia: É, então tenho muito sotaque em inglês, não no sentido que o sotaque influenciado pelo português, mas no sentido eu sou metade americana, metade britânica, meu inglês é mais britânico, mas tem algumas palavras que eu falo que são muito americanas e outras que tem influência grega, não sei, minha mãe tem um sotaque meio estranho em inglês , porque ela cresceu na Grécia e ela foi pra Inglaterra fazer faculdade e tipo, eu geralmente só falo inglês com os meus pais, meu pai tem muito sotaque também. Mas tipo só agora eu comecei a falar inglês, tipo, com outras pessoas, por exemplo na internet ou qualquer coisa assim, meu sotaque tá sendo influenciado agora, tá indo mais por britânico.

Cláudia: Esse negócio de sotaque gente, é tão engraçado gente porque, olha, eu sou brasileira, meus pais são brasileiros, enfim, mas quando eu me mudei, quando eu vim pra Minas, eu me mudei, eu tinha 19 anos eu vim fazer faculdade aqui em São Paulo, eu tinha coisas que eu parava pra pensar qual era o jeito que eu falava para ser entendida, e tinha coisas que eu falava e eu falava em português e tinha coisas que as pessoas falavam que que você tá falando, então eu fiquei muito tempo, eu tinha que pensar assim como eu ia falar aquilo pras pessoas entenderem, ai tudo bem, ai já melhorou um pouco. Ai quando

eu comecei a dar aula, porque eu não comecei como professora de francês eu dava aula de literatura e português eu tive que controlar muito o meu sotaque de mineiro porque eles não prestavam atenção no que eu estava falando, mas no como eu falava, então assim, eles ficavam o tempo todo na aula pra mi, aí nossa, eu falava poRta, na minha região de Minas é poRta, o mineiro falando cortando as sílabas finais, então foi um exercício dentro da mesma língua. Como você estava falando Alicia, todo mundo tem sotaque, por exemplo na cidade de São Paulo gente, você muda de região, de municípios e tem jeitos de falar diferentes né, agora claro né, a maioria das vezes que você fala de sotaque tem uma carga negativa né? Então é sempre assim “um defeito né” como se você não falasse, mas não é verdade o importante é a gente se comunicar.

Alicia: Quando você falou de ter que mudar o seu sotaque eu faço muito isso, principalmente quando eu tô falando inglês, dependendo da pessoa eu vou mudar as palavras que eu falo as coisas pra ter certeza que as pessoas me entendem, sabe? É um negócio bem complicado, e é visto, tipo, de um jeito ruim como você falou. Por exemplo quando você erra uma palavra em português, tipo. Você pode ter errado uma palavra, mas você fala uma língua completamente diferente e a pessoa que tá te julgando por ter errado só fala português, não tem muito direito de julgar sabe?

Cláudia: Fala Paulo, aí tem a, vai na posição que a gente te ouve.

Paulo: As pessoas normalmente só começam a tem incomodar quando eles sabem que você é de outro país, se eles sabem, se eu não falo que sou chileno (inaudível 01:16:12) do que eu tô falando, como eu tô falando, mas se eu falo que sou chileno antes de começar a conversa, eles só vão ficar notando o que eu falo, se eu falo algo errado, haha.

Cláudia: Você nasceu no Chile ou você nasceu aqui no Brasil?

Paulo: Eu nasci aqui no Brasil, aí no Brasil né

Cláudia: Ah, agora aqui, onde é aqui, as vezes eu fico, aqui na escola, aqui na escola não, aqui na minha casa, ai meu deus, tudo é aqui agora. É, eu ia falar uma outra coisa desse negócio de sotaque, de eu acho que é isso mesmo, tem uma, um jeito negativo, ah lembrei os exemplos, bom porque você falou isso né Alicia, o Paulo também falou o Francisco, de falar uma palavra e errar, eu assim, modéstia parte, sou professora, tô fazendo doutorado, estudando línguas né, era pra eu saber português tudo, as vezes as pessoas falam assim pra mim: Ai professora mas você sabe tudo em francês? Gente, eu não sei tudo em português, quem dirá em francês né. E aí, por exemplo a palavra multirão, que aí tô até com medo de errar qual é o certo, eu achava que era multirão.

Alicia: E não é? Como que fala?

Cláudia: É m u, mutirão, deixa eu até olhar se tô falando certo.

Alicia: É mutirão.

Francisco: Não é multirão, não tem o L?

Cláudia: Não tem o L, é mutirão, mutirão.

Francisco: Que que é isso?

Cláudia: Vou até escrever aqui pra vocês!

Alicia: Eu não lembro como eu falava normalmente, então eu posso falar assim mesmo.

Claudia: Aí depois que a pessoa fala, você já não lembra mais.

Alicia: Exato!

Cláudia: Eu jurava que era multirão.

Francisco: Eu também

Cláudia: Sei lá, multi, que faz, muito.

Alicia: É, faz mais sentindo, não?

Cláudia: É uma que eu descobri hoje, hoje eu aprendi essa palavra. Porque antes eu falava assim: duas pessoas se juntam pra fazer alguma coisa, ah vocês estão macumunados, vocês já ouviram essa expressão, macumunados?

Todos discordam

Cláudia: É uma expressão meio antiquinha assim, eu achava que era macumunado e hoje eu descobri que é, mancomunado, eu passei 43 anos da minha vida falando macumunado e correto a mancomunado, na minha própria língua que eu falo, que eu sou professora, que eu leio pra caramba que eu estudo e dentro da minha própria língua tem coisas que eu não sei que eu confundo.

Francisco: Fiquei surpreso agora como o negócio do mutirão.

Alicia: É um negócio, ninguém sabe tudo de uma língua, é impossível saber tudo de uma língua, tem variações da língua, não tem tipo,

Cláudia: Exatamente

Alicia: Não faz sentido as pessoas te julgarem por errar, mas mesmo assim julgam.

Cláudia: Tem uma coisa também que acontece muito comigo, mesmo francês sendo uma língua estrangeira pra mim, coisas em francês que, eu diria melhor coisas que o francês tem uma expressão perfeita pra dizer aquilo e português não tem.

Alicia: Exato, isso me incomoda muito.

Cláudia: Tem umas expressões que você fala, nossa gente, mas, aí você até consegue explicar em português, mas não é a mesma coisa.

Alicia: Não dá a mesma, tipo, impacto assim.

Francisco: (inaudível 1:19:27).

Cláudia: O contrário também acontece né? De ter uma coisa em português?

Alicia: Esse é o maior motivo que eu não gosto de escrever em português, que não tem tipo, esses, essas expressões, jeitos de falar, por exemplo: alguma coisa pra mim que me incomoda quando eu vou ler, em inglês você tem várias palavras diferentes ora risadas diferentes ou sorrisos diferentes, são coisas assim, só que quando você vai escrever alguma coisa em português você fica tipo assim, ela sorriu, ele sorriu, tipo só repete a mesma palavra, isso me agonia sabe

Cláudia: Outra coisa, vocês acham que assim, é, tem uma língua mais afetiva assim ou pra vocês é tudo igual, aí essa língua é super mais afetiva, é a preferida ou mais, desse campo do sentimento sabe? Essa é uma língua, ou não, tá tudo igual assim?

Francisco: Nunca pensei desse jeito.

Alicia: Pra mim o inglês, tipo, as coisas parecem ser menos bregas.

Cláudia: (inaudível 01:20:42).

Alicia: Uhum, de chamar alguém de bonito tipo assim, é mais profundo, sabe, por isso eu não gosto de música em português, eu amo música é algo muito assim pra mim e geralmente é a letra da música que mais me chama atenção, a letra é a primeira coisa que me chama atenção nela, em português não me soa bem, sabe? É difícil ser, sabe o que eu tô me acostumando assim, sabe.

Paulo: Já tentaram legião urbana?

Alicia: Paulo?

Paulo: (inaudível 01:21:23).

Claudia: Não gente, a Alicia claríssimo que ela tem uma língua preferida, isso aí a gente nem, já entendemos né?

(inaudível 01:21:33)

Paulo: Sem contrariar nada né?

(inaudível 01:21:37)

Paulo: Eu prefiro português a espanhol, ou qualquer língua (inaudível 01:21:45).

Francisco: É eu gosto.

Paulo: Que eu tô aprendendo (inaudível 01:21:50) na escola, todos são muito boas, ãh, mas acho que português é melhor, acho que com português, é praticamente como se fosse uma coisa, tem uma opinião totalmente diferente sobre as músicas em português, eu adoro as músicas em português, elas são incríveis e eu até pra ser puxa saco vou colocar músicas de bandas (inaudível 01:22:13).

Cláudia: E você Francisco, prefere qual?

Francisco: Meu laço afetivo é mais como o português mesmo, o espanhol,

Alicia: Mas ao mesmo tempo, tipo, cada pessoa tem uma opinião diferente em cada (inaudível 01:22:31), o francês soa muito melhor que o inglês, isso tipo,

Claudia: Se você está dizendo eu vou concordar!

Alicia: Exato, a maioria das pessoas concordam e tipo é um negócio que cada língua é pra um negócio diferente, eu prefiro tipo em português, gírias em geral, conversar com os meus amigos em português é mil vezes melhor do que em inglês, só porque você tem mais jeitos de falar as coisas com eles.

Francisco: É, concordo

Claudia: Oh, Francisco, então você acha tipo ouvir músicas, você ouve em português?

Francisco: Ouço, ouço em qualquer idioma que eu escolher, posso escutar em inglês, em espanhol, mas escuto mais em português.

Alicia: Paulo não escuta música.

Francisco: Tô na fase viciado em legião urbana.

Claudia: Ai legião urbana é demais né gente?

Paulo: Não escuto música que não seja em.

Francisco: Tô na minha fase que se eu gostei daquela música toco ela 15 vezes.

Claudia: Ai eu sou assim também.

Alicia: Eu também.

Claudia: Coitado de quem mora com a gente, pouca gente, eu sou assim também, eu fico ouvindo várias vezes a mesma música assim.

Francisco: Aí eu enjoa, ai depois ela vai, e eu repito ela de novo.

Claudia: Uhum!

Alicia: Assim professora, quando eu falo que eu gosto de música, eu gosto em um outro nível, tipo não tenho gosto musical específico, eu tipo, amo música em francês, mas a minha playlist por exemplo no momento ela tem mais de 5 mil músicas, nela e essas são as músicas que no momento eu tô escutando.

Claudia: Que você tá ouvindo, que legal!

Alicia: É um negócio, que eu tipo escuto muita variedade as coisas, eu sinceramente não consigo gostar de música em português, a mesma coisa de música em grego, minha mãe toca e eu não consigo, tipo, não sabe não, dá nada pra mim.

Claudia: Entendi.

Alicia: Eu não sei, é estranho porque cada língua é diferente tem um negócio que destaca as músicas por exemplo, qualquer outra coisa na cultura, em grego tem um tipo específico de música que tem, que toca em português também, é um jeito de inglês tem mais variedades, na minha opinião por isso eu prefiro, mas tem músicas, tipo, assim em português tem músicas pops que eu gosto, rock eu também gosto, inclusive Paulo eu escutei sua playlist, não é tão ruim.

Paulo: Eu enviei minha playlist pra você?

Alicia: Mais ou menos, você me deu um monte de música pra escutar.

Claudia: Todas em português Paulo?

Alicia: Uhum!

Paulo: Foram em português?

Alicia: Foram!

Claudia: Olha que legal, aí eu fico feliz de vocês gostarem de legião urbana, eu adoro!

Paulo: Eu não tenho mais nada pra dizer, se você ouviu elas e não gostou é o seu gosto.

Claudia: Paciência!

Alicia: Falou o bom.

Claudia: Gente, bom, tá ótima a conversa, mas eu vou liberar vocês, eu só queria assim, uma última pergunta, se vocês querem falar alguma coisa, tipo, poxa vida pra pensar em língua é legal pensar isso, uma história, uma dica, um pedido, qualquer uma coisa que vocês queiram ai .

Paulo: Eu penso em inglês, é estranho (inaudível 01:26:04)

Alicia: Isso, isso, é um negócio muito de pensar, que língua que você pensa, e sempre me perguntam isso.

Paulo: É depende da hora, as vezes eu penso em português, outra em espanhol ou inglês, não sei por que o inglês, não tem nada a ver comigo.

Alicia: Inevitavelmente, você não percebe em que língua você tá pensando.

Paulo: É mais ou menos.

Alicia: Eu não paro pra pensar que eu tô pensando na língua, é tipo, depende da coisa que eu tô pensando que vai mudar a língua, depende da última língua que eu falei, por exemplo minha mente por exemplo, eu não penso muito com palavras, tipo não é como se eu estivesse flanado na minha cabeça é só um monte de pensamento, então quando me perguntam que língua eu tô pensando, eu não tô necessariamente pensando em uma língua sabe?

Claudia: Entendi.

Alicia: Números são uma coisa interessante pra mim, minha mãe só sabe a tabuada em grego e não em inglês.

Claudia: E você?

Alicia: Eu só sei em português, eu não sei em inglês.

Claudia: E vocês, Francisco e?

Francisco: Eu prefiro em português mesmo.

Claudia: Em português, que é a língua da escola.

Francisco: É, que é a língua da escola mesmo.

Claudia: Né, o português ficou nesse lugar da língua da escola mesmo né, ai que engraçado isso, e,

Paulo: Eu penso em português e espanhol, quando eu penso em eu falando algo é em inglês.

Claudia: Você sonha em que língua, será que dá pra saber também?

Alicia: Eu não lembro dos meus sonhos.

Paulo: O meu sonho é com diferentes países, por exemplo: sonhei que eu voltava pra escola e do nada falava em português

Claudia: Vocês já sonharam tipo, sonhando com a gente os professores falando inglês, espanhol?

Alicia: Já!

Claudia: Já?

Alicia: A maioria das vezes, os meus sonhos tipo eu geralmente não lembro, mas o que eu lembro são coisas muito normais tipo, de dia a dia sabe?

Francisco: É verdade. Os meus são muito confusos, começo num lugar aqui e as vezes termino no Peru

Claudia: É, né! E as vezes tem aquela coisa dos sonhos juntam duas coisas em um lugar só.

Francisco: Duas cidades, dois países.

(inaudível 01:28:21)

Claudia: Do hospital, vocês têm um sonho louco assim, era fulano, mas era beltrano ao mesmo tempo?

Alicia: Uhum!

Claudia: Que legal! Então tá bom, gente adorei falar com vocês, olha passou, foi 1:40hrs.

Francisco: Foi 1:40hrs, é!

Claudia: Nem parece, olha então deixa eu só combinar uma coisinha com vocês, eu vou, eu não tô com muita pressa de fazer isso agora, porque eu ainda tenho semestre que vem pra fazer as coisas, eu espero que a gente ainda se veja pessoalmente né, acho que o Paulo volta também, mas enfim, mas pra vocês assinarem um termo.

Alicia: Né?

Paulo: Uma ameaça ?

Claudia: Né! Você viu ? Qual que é a previsão Paulo? Você fica aí até quando ?

Paulo: Ãh, (inaudível 01:29:08).

Alicia: Não confia no que ele vai responder.

Paulo: Eu não tô muito a fim de planejar coisas, porque dá última vez eu quis planejar algo (inaudível 01:29:19). Eu digo de planejar coisas, porque a última vez que eu comecei a planejar deu uma pandemia, então eu recomendo agora que eu volte a fazer a mesma coisa tem um apocalipse, alguma coisa.

Alicia: Ninguém mandou ir pro Chile!

Paulo: Mas olha o plano é que próximo ano, começo do próximo ano eu vou voltar não sei exatamente a data, porque a gente não comprou a passagem e depende de muita coisa, provavelmente vai ser em janeiro.

Claudia: Tá!

Paulo: Mas fica como surpresa!

Claudia: Entendi, então faço assim, vou, eu ainda tenho tempo pra fazer isso, então não vou pedir pra vocês assinarem esse termo agora, a gente pode esperar, de repente se voltar a gente faz isso pessoalmente. E, a única coisa que pode ser, que eu queira, é, conversar um pouco mais depois, tirar alguma dúvida.

Francisco: É, a gente combina outro dia depois

Claudia: É, combina outro dia, mas achei ótimo gente, muito obrigada! Saudade de vocês. Saudade né gente ? Eu tô com saudade até das coisas ruins da escola gente, eu tô com saudade do café ruim.

Francisco: Saudade de conversar na aula de matemática.

Alicia: Eu tô com saudade do ônibus.

Francisco: Eu também!

Alicia: Saudade de ônibus, quem diria, né ?

Francisco: Saudade de parar naquele ponto na frente do metrô Butantã, você lá com um monte de gente aglomerada

Claudia: É, eu tô com saudade, vocês sempre passavam lá na minha sala pra dar um oizinho, e agora só tenho essa sala do meu escritório aqui, espero que a gente se veja logo, muito obrigada, vocês ajudaram demais, muito mesmo, aí a gente vai se falando, se eu precisar, eu chamo vocês um dia.

Francisco: Tá bom!

Claudia: Aí a gente vai falando, mas me ajudaram muito viu gente! Espero que eu consiga produzir alguma coisa muito legal a partir do que vocês falaram, eu vou falar com outros alunos também, vou falar com, acho que vocês conhecem, tem o Eduardo(inaudível 01:31:31), do sétimo ano também

Alicia: Não fala com o meu irmão, por favor!

Claudia: Por quê?

Alicia: Não, porque...

Francisco: Ele é meio anti social.

Alicia: É, é esse o motivo que eu não quero que você fale ele.

Paulo: Professora fala com ele, ele é uma pessoa incrível (inaudível 01:31:47).

Francisco: Ele sempre conversava comigo (inaudível 01:31:54).

Alicia: Paulo, Paulo? Ele te confundiu com o (inaudível 01:31:56).

Paulo: Não me importo, ele é um ser humano incrível!

Claudia: Ah, que fofo!

Francisco: Ele nunca esqueceu de mim, ele nunca esqueceu de mim porque eu prestava meu celular pra ele jogar. Mas isso a gente releva.

Claudia: Alicia, a questão que ele é tão tímido, que eu fiquei pensando se não ia ser muito difícil.

Alicia: Não precisa, não..

Claudia: Agora que você tá falando eu tô querendo falar!

Alicia: É professora, pelo amor de deus.

Claudia: E ainda vou pedir pra ele falar mal de você, olha sua irmã falou muito mal de você, fala mal da sua irmã também.

Francisco: Pode falar dela também, ainda bem que eu não tenho irmão.

Alicia: Eu morro de medo do que ele vai falar, ele sabe demais de mim.

Claudia: Olha só!

Alicia: Não sei.

Paulo: Professora, acho que (inaudível 01:32:40).

Francisco: Não conhece 1% do que é a Alicia

Claudia: Nossa, tô vendo hein, fiquei curiosa agora. Mas eu vou falar com outros alunos também, enfim e é assim que a pesquisa vai acontecendo, pra parecer, pode ser que eu volte aqui, pra falar com vocês pra tirar alguma dúvida.

Francisco: Se você puder combinar, combina um dia e chama a gente de novo, é se todo mundo puder.

Claudia: Tudo muito legal e também uma sorte nossa da gente poder de fazer essa conversa em grupo, que vocês são amigos. Nossa, na hora que eu vi, eu falei gente que sorte, eu queria ter essa conversa lá na escola, mas é legal vocês serem amigos, porque as outras conversas vão ser meio solitárias assim, as pessoas se soltam menos e foi bom porque matei a saudades de vocês e eu sei que vocês estão super a vontade entre vocês. Tá bom gente, muito obrigada, fiquem bem, se cuidem.

Alicia: Você também professora.

Francisco: Pra você também professora.

Alicia: Fico feliz em ajudar!

Claudia: Ah, que bom, fico muito feliz por me ajudarem. Muito obrigada gente, boa sorte nessa reta final, precisarem alguma coisa vocês me falem, tá bom?

Francisco: Tá bom Prô, se você precisar também chama a gente também

Todos se despedem.

[1] a expressão “*chez moi*” é composta da preposição “*chez*” e do pronome “*moi*” pode significar minha casa, meu lar, em geral é uma expressão que designa onde a pessoa se sente bem.