

Línguas Adicionais¹ na Escola: da zona de (in)diferença à zona de transformação

ADDITIONAL LANGUAGES AT HIGH SCHOOL: FROM THE ZONE OF
(IN)DIFFERENCE TO THE ZONE OF TRANSFORMATION

Ana Cecilia da Gama **Torres***

Maria Inêz Probst **Lucena****

Resumo: No presente artigo argumentamos que os tradicionais estereótipos referentes ao aprendiz de línguas, como a denominação de falante não nativo e os estigmas em relação ao modo como o trânsito entre uma língua e outra é feito, podem obscurecer as práticas comunicativas que, ao surgirem localmente, quando reconhecidas, têm o potencial de tornarem-se recursos para a organização da aprendizagem e para ampliar as formas de participação nas várias esferas da vida cotidiana. Importa esclarecer que qualquer possibilidade de ampliação é mediada por comunicações localmente situadas e que estão abertas a interpretações. Entendemos que, em uma língua adicional, as pessoas têm possibilidades de lançar mão de práticas comunicativas situadas para participar de experiências com a língua emergente e, assim, alcançar

*Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora de ensino básico, técnico, tecnológico do Instituto Federal de Santa Catarina. Contato: anagamatorres@gmail.com.

**Doutorado em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Efetiva- E4 do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Contato: lucena.inez@gmail.com.

¹ Block (2003) faz opção pelo termo língua adicional com a finalidade de abranger a multiplicidade de contextos e de experiências em que as práticas comunicativas em uma *outra* língua acontecem. Na proposta de Block, há também a tentativa de se evitar uma dicotomia rígida entre primeira e segunda língua e o de enaltecimento da ideologia monolíngua que pode estar implícita no termo segunda língua.

seus objetivos sociais. Concluímos que deixar de reconhecer a riqueza da heterogeneidade que surge localmente é um grande prejuízo e para reconhecê-la e interpretá-la em tempo real é necessário superar a concepção de língua enquanto objeto moderno e estático. A partir de preceitos da Linguística Aplicada Crítica e de Estudos Socioculturais, buscamos apresentar uma discussão teórica sobre a necessidade de um entendimento de práticas comunicativas na escola além dos padrões tradicionais, cujos preceitos são fundamentados em estruturas essencializadas e em uma ideologia monolíngue.

Palavras-chave: Língua adicional. Heterogeneidade. Práticas comunicativas.

Abstract: In the present paper, we argue that traditional stereotypes related to the language learners such as non-native speaker; prejudices regarding the way communicative practices across languages take place may darken the communicative practices that arise locally. Such situated practices, as long as recognized, have the potential to become resources for the organization of learning and to broaden one's participation in various domains of everyday life. It is noteworthy that any possibility of widening participation is mediated by locally situated interaction, which is open to interpretation. We understand that, in an additional language, people may be able to use situated communicative practices to participate in experiences with the emerging language and thus achieve their social goals. We conclude that failure to recognize the wealth of heterogeneity that may arise locally is a great loss and in order to recognize and interpret it in real time there is a need to overcome

Aqui, optamos pelo termo defendido por Block, mas vamos usá-lo, especialmente, alinhado a Schlatter e Garcez (2012), que usam o termo para a língua inglesa no sentido de que essa língua, que se faz relevante, uma vez que é usada também no dia a dia pelos educandos, não é mais *estrangeira*, mas *adicional*. Ao comentar sua opção pelo termo, os autores explicam que o repertório linguístico já existente dos educandos, formado socialmente por outras línguas cujas delimitações não correspondem aos limites rigidamente definidos pela escola, atende às demandas do mundo atual, que envolve mais e mais a comunicação transnacional. Agindo a serviço da interlocução em situações em que pouco importa a distinção entre nativo e estrangeiro, os alunos lançam mão de discursos em diferentes línguas para participar na sociedade contemporânea. Nesse artigo, usaremos, portanto, o termo de forma ampla para incluir as situações tradicionalmente nomeadas de língua estrangeira, segunda língua e L2.

the conception of language as a modern and static object. Based on the principles of Critical Applied Linguistics and Sociocultural Studies, we seek to present a theoretical discussion about the need for understanding communicative practices at school beyond the traditional standards, which are grounded on essentialized structures and on a monolingual ideology.

Keywords: Additional language. Heterogeneity. Communicative practices.

Introdução

Os processos geopolíticos contemporâneos e o emprego das tecnologias de multimídia têm instigado as ciências da linguagem que, em sua vertente aplicada, vai se movendo na tentativa de responder a essas características da modernidade recente (MOITA LOPES, 2013). Tal desafio tem se encaminhado para compreensões da experiência de linguagem situada local e historicamente e para a percepção da fluidez, heterogeneidade e contingencialidade como aspectos constitutivos dos fenômenos da linguagem e da cultura (MENEZES DE SOUZA, 2010).

Assim, discutiremos, neste trabalho, como conceitos relacionados à concepção moderna de língua destoam do modo como as práticas comunicativas acontecem na escola. Assumimos que tais práticas são performadas através de recursos heterogêneos, multimodais e multissemióticos e alinhadas à Teoria Sociocultural (TSC) proposta por Vygotsky (1978) e reinterpretada pelos novos vygotskyanos (GRIFFIN; COLE, 1984; ROGOFF, 1994; GUTIERREZ et al., 1999; GUTIERREZ; BAQUEDANO-LOPEZ; TEJEDA, 1999), argumentamos que as práticas comunicativas são intrinsecamente vinculadas às trajetórias das vidas de pessoas e constituídas, de forma situada, nas suas experiências interacionais. Muito embora os novos vygotskyanos não tenham focado especificamente a aprendizagem de línguas estrangeiras, optamos pela TSC, pois, juntamente com eles, entendemos que a aprendizagem envolve transformações na maneira das pessoas participarem nas várias esferas da vida cotidiana e, por sua vez, os novos modos de participação modificam as pessoas e as suas práticas em uma relação mútua (ROGOFF, 1994). Qualquer modificação ou tentativa de mudança é mediada por comunicações situadas localmente

em um contexto e estão *abertas a interpretações*. Ainda, conforme os novos vygotskyanos supracitados, nem sempre os contextos são harmoniosos, mas as dissonâncias não são necessariamente ruins, isto é, potencialmente podem ser oportunidades para transformar as formas de participação das pessoas em práticas sociais nas quais elas já atuam e também para incluí-las em novas práticas.

Nossa conclusão não é definitiva, mas ponderamos que, a partir de perspectivas fundamentalistas de ensino e de aprendizagem de línguas, podem aparecer na aula de línguas adicionais:

- a) estereótipos tradicionais, tais como, concepções reificadas acerca do que se entende por *aprendiz de língua estrangeira, expert, falantes não nativos/ falantes nativos, alunos de baixa proficiência*;
- b) estigmas em relação às práticas comunicativas entre idiomas (cf. LUCENA; NASCIMENTO, 2016, para um aprofundamento dessa discussão);²
- c) estilos de avaliação formais que enfocam conteúdos de gramática e de vocabulário e, mais recentemente, enfatizam aspectos da automatização de habilidades de compreensão auditiva e escrita, produção oral e escrita em detrimento da observação do desenvolvimento das pessoas em várias esferas da vida cotidiana em que empregam as suas linguagens;
- d) interpretação restrita da noção de heterogeneidade. A *turma heterogênea* pode ser reconhecida, em termos simplistas, a partir apenas de diferenças nos níveis de conhecimentos do sistema linguístico como estrutura morfossintática, itens de vocabulário e conhecimentos de pronúncia;
- e) *tentativas* de padronização a partir de métodos universais e técnicas que podem dificultar o reconhecimento da diversidade como recurso. Muito embora as impossibilidades referentes à aplicação

² Lucena e Nascimento (2016) argumentam pela validade das práticas comunicativas entre idiomas e discutem os conceitos de Translinguagem (GARCIA, 2009; MENKEN; GARCIA, 2010; GARCÍA; WEI, 2014) e de Práticas Transidiomáticas (JACQUEMET, 2005, 2016) abordando o escopo dessas concepções. O presente trabalho não tem como enfoque a reconceptualização desses conceitos.

de métodos ideais para o ensino de línguas já tenham sido discutidas no âmbito acadêmico (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006; LEFFA, 2012), métodos e abordagens ainda são difundidos por intermédio da mídia e mercantilizados por cursos de línguas.

Por um lado, essas concepções reificadas, os estigmas e o ensino conteudista podem obscurecer a importância das práticas comunicativas entre idiomas, uma vez que as perspectivas tradicionalistas não as reconhecem como práticas sociais que são utilizadas de acordo com necessidades contextuais e interacionais. Isso acontece porque tais concepções negam a possibilidade de uso de recursos linguísticos variados e complexos que os educandos lançam mão nas interações, especialmente diante das novas configurações das comunicações do século XXI, trazidas pela tecnologia e pela intensa mobilidade de pessoas em todo o globo.

Por outro lado, *quando devidamente reconhecidas*, tais práticas comunicativas podem tornar-se recursos para a organização da aprendizagem e para transformação das formas de participação. Alinhadas a Lucena (2015) e a Lucena e Nascimento (2016), entendemos que, em uma língua adicional, as pessoas teriam possibilidades de lançar mão de práticas comunicativas situadas para participar de experiências com a(s) língua(s) adicional(is) e, assim, alcançar objetivos sociais. Ou seja, os aprendizes “se viram” como podem em contextos de comunicação emergencial (LUCENA, 2015, p. 85). Dessa forma, deixar de reconhecer a riqueza dessas práticas que surgem localmente seria um grande prejuízo e reconhecê-las e interpretá-las em tempo real exige uma mudança de entendimento de ‘língua’ para além de objeto estático e abstrato.

1 Tradição e Ruptura: aprendizes de línguas adicionais ou recém-chegados a novas comunidades – ainda cabe rotular?

Em 1997, Firth e Wagner demonstraram a preocupação de que a tradicional pesquisa em Aquisição de Segunda Língua (ASL), além de ser de orientação monolíngue, voltava-se de forma tendenciosa para as abordagens cognitivistas à custa de apagar as práticas sociais relacionadas ao uso linguagem. O resultado da unilateralidade conduzia a “descrições e interpretações distorcidas do discurso, da comunicação e das significações interpessoais”

(FIRTH; WAGNER, 1997, p. 288, tradução nossa). Em 2007, Kramersch e Whiteside³ avaliaram como esse debate havia evoluído e, assim, (re)problematizaram os construtos fundamentais da tradicional ASL (noções de aprendiz, falante nativo e não nativo, interlíngua) e sua relevância para os contextos multilíngues contemporâneos.

Há vinte anos, portanto, as mudanças geopolíticas e os avanços da sociolinguística vêm demandando um maior equilíbrio entre as dimensões cognitivistas e as sociais na pesquisa acerca de aquisição e aprendizagem de línguas. Mais recentemente, o emprego de tecnologias multimodais veio reafirmar a importância desse balanceamento.

Recuando ao início das pesquisas em ASL, Block (2003) relata que, nas décadas de 40 e 50, após a Segunda Guerra, nos Estados Unidos, havia uma tentativa de se conceber *o método*⁴ de ensino de línguas estrangeiras que fosse apropriado para o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral. A busca pelo método adequado encontrava-se consubstanciada pelo estruturalismo na linguística e pelo behaviorismo na psicologia e, assim, desencadeou pesquisas acerca dos processos de aquisição e aprendizagem (BLOCK, 2013). Por sua vez, essas investigações contribuíram para legitimar cientificamente o rótulo de aprendiz de línguas. Surgia, então, o método audiolingual vinculado à pretensão de padronizar os comportamentos dos professores e, concomitantemente, dos aprendizes com a finalidade de favorecer a aquisição da linguagem oral. No entanto, a tentativa de padronização a partir da busca pelo método ideal desconsidera o fato de que, na vida real, as pessoas usam a sua língua adicional para participar de múltiplas experiências em diversos contextos de sua vida cotidiana. Essa realidade tem se tornado ainda mais visível com a possibilidade de interações em ambientes virtuais em tempo real. Ainda, com as tendências em direção à desinstitucionalização do saber e as tentativas de fortalecer grupos

³ Firth e Wagner (1997), assim como Kramersch e Whiteside (2007), usam o termo aquisição de segunda língua.

⁴ Leffa (2012) entende o método como um sistema de prescrições destinadas ao professor, partindo de cima para baixo. Ele nos explica que a elaboração de um método pode originar-se tanto de um paradigma científico quanto da legislação vigente em um determinado período histórico.

marginalizados, sem essencializá-los, o termo aprendiz soa em alguns contextos como um rótulo “condescendente e reducionista” (KRAMSCH; WHITESIDE, 2007, p. 911, tradução nossa).

Por sua vez, a dicotomia falante nativo *versus* não nativo pode contribuir para discriminar estrangeiros e imigrantes, à medida que os sotaques não nativos, as fluências hesitantes⁵ são estigmatizados e associados a um baixo nível de escolaridade. Assim, concordamos que não faz sentido pré-fixar as categorias aprendiz/falante nativo/falante não nativo. No âmbito da interação localmente situada, entendemos que as representações identitárias de nativo/não nativo podem até surgir de acordo com a circunstância interacional, mas a sua nomeação depende do enquadre interpretativo e da explicação que emerge entre os interlocutores naquela situação específica (KRAMSCH; WHITESIDE, 2007).

Importa esclarecer que o construto ‘falante nativo’ aqui criticado por nós refere-se ao entendimento que temos juntamente com outros autores (PENNYCOCOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2002, 2005; CANAGARAJAH, 2004; dentre outros) para quem o conceito é baseado em uma mera abstração da linguística ortodoxa, uma vez que somente um falante imaginário conseguiria alcançar a competência absoluta em uma língua (cf. RAJAGOPALAN, 2005, acerca da problematização do falante nativo). Como nos lembra Rajagopalan (2005), a idealização do falante nativo está relacionada à língua enquanto uma construção institucional, e vice-versa.

Tal ideia da língua como instituição idealizada, pensada de forma homogênea e estática, não contempla os aspectos emergentes e heterogêneos que são constitutivos da experiência de linguagem situada local e historicamente (cf. MENEZES DE SOUZA, 2010). Além disso, com as mudanças

⁵ Tradicionalmente, a fluência oral é empregada como parte da medida de proficiência em língua estrangeira. Em um sentido estrito, tem sido descrita em termos da velocidade de produção de fluxo contínuo do discurso oral e, também, em termos da suavidade dessa produção sem que se produzam pausas, repetições, reparos (cf. JONG et al., 2015, para uma discussão mais detalhada). Comumente, a fluência é contrastada com a acurácia, que se refere à habilidade de produzir sentenças gramaticalmente corretas e à complexidade linguística. Aqui, nós defendemos que as hesitações, as pausas, os reparos e os desvios da língua intitulada padrão não são intrinsecamente problemáticos para a comunicação interpessoal.

geopolíticas e o uso de tecnologias multimodais, as comunicações em línguas adicionais acontecem não necessariamente entre o falante nativo e o não nativo, mas podem acontecer entre estrangeiros de diferentes origens, bem como entre estrangeiros que, além de possuírem origens diversas, trazem consigo mais de uma língua adicional com as quais tenham experiências variadas (KRAMSCH; WHITESIDE, 2007).

No que diz respeito à educação linguística, ao ensino de línguas na escola, a observação sistemática do ensino de línguas e da vivência cotidiana em cenários específicos tem revelado que a “diversidade linguística é a norma e não a exceção [...]” (CANAGARAJAH; WURR, 2011, p. 2, tradução nossa), contrastando, portanto, com as possibilidades de padronizações pautadas em ideias de métodos e de falantes idealizados. Situadas na nova realidade sociopolítica, as competências comunicativas dos/as falantes não são fixas e, tampouco, estáveis e balanceadas. Em ambientes de ensino formal de práticas comunicativas, conforme propõem García e Wei (2014), torna-se necessária a contextualização crítica da linguagem como ação, bem como uma valorização e potencialização de todo o repertório comunicativo que os estudantes apresentam, sem que suas práticas criativas e inovadoras sejam consideradas comparativamente deficitárias e ainda em desenvolvimento em relação a uma ‘língua idealizada’.

Por conseguinte, passamos a discutir o sentido tradicional do construto *interlanguage* (interlíngua, SELINKER, 1972). Como explicam Kramsch e Whiteside (2007), interlíngua, originalmente, não é intrinsecamente um rótulo pejorativo, isto é, o conceito, em sua gênese, não contempla a ideia de erros ou os desvios do padrão como repreensíveis, mas sim como indícios de uma linguagem em desenvolvimento. Ainda de acordo com Kramsch e Whiteside (2007), embora a concepção negativa não esteja explícita, sua acepção tradicional foi entendida de um modo simplista na literatura aquisicionista, uma vez que a interlíngua passou a ser definida a partir de parâmetros e comparações entre a língua-alvo e a língua do aprendiz. Assim, à medida que se passou a focar a defasagem da língua adicional em relação ao alvo, deixaram-se de lado os aspectos emocionais, socioculturais e cognitivos mais amplos envolvidos na experiência situada de uso da linguagem. Outra restrição em relação ao construto de interlíngua é que seu entendimento se voltou exclusivamente para os processos de internalização do sistema de

regras da língua adicional e para as representações desse conhecimento na mente. Passou, portanto, a ser desconsiderada “a maneira emergente, contingencial e complexa que as pessoas empregam a língua estrangeira nos ambientes naturais” (KRAMSCH; WHITESIDE, 2007, p. 912, ao revisitar a crítica de FIRTH; WAGNER, 1997, tradução nossa). Atrelada ao significado tradicional de interlíngua, conforme Selinker (1972), encontra-se a noção de fossilização. Esta também se revela desconfortável, pois imprime fracasso ao usuário da língua adicional, ou seja, na perspectiva de um *estado de fossilização*, o aprendiz da língua adicional ali é fadado a permanecer sem atingir a proficiência idealizada do falante nativo.

Como Firth e Wagner (1997), a partir de Rampton (1987), já nos alertaram há algum tempo, os traços de linguagem *não nativos* marcados como falha, déficit ou desvio não são necessariamente fossilizações, nem interferência da língua materna, tampouco sinais de uma competência restrita, mas podem ser uma tática para atingir objetivos sociais e interacionais e, dessa forma, apontam para uma competência multilíngue (sobre isso ver também RAMPTON, 2005; KRAMSCH; WHITESIDE, 2007; LUCENA, 2015; LUCENA; NASCIMENTO, 2016). Reiteramos, aqui, que não apenas o estigma do inglês fossilizado e a condenação de desvios a partir de algo chamado padrão, mas também o não reconhecimento da importância das práticas comunicativas situadas pela escola, ou tradições avaliativas que marginalizam tais práticas podem ser maneiras de silenciar a ação criativa e até política (no entendimento de GARCÍA; WEI, 2014, p. 21) de educandos que têm o potencial de recriar línguas em seus esforços para se comunicar.

Estando nós desfavoráveis diante da comparação entre monolíngues e bilíngues, contamos ainda com a contribuição de Grosjean (1989, p. 3, tradução nossa, ênfase no texto original), cujo argumento é que: “o bilíngue NÃO é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos na mesma pessoa, ao contrário, ele(a) tem uma configuração lingüística única e específica”. Essa posição de Grosjean, posteriormente expandida por García (2009, p. 45), foi explicada pela autora a partir de uma metáfora feita com a bicicleta e um jipe lunar⁶. Segundo García, o bilíngue não é igual a uma bicicleta com duas rodas equilibradas, que se movem harmoniosamente,

⁶ “all-terrain vehicle” no texto original (GARCIA, 2009, p. 45).

mas, ao contrário, o bilíngue pode ser comparado a um veículo-para-qualquer-terreno, como um jipe lunar, em virtude de sua flexibilidade e possibilidade de ir adiante com sucesso, até mesmo em terrenos irregulares e acidentados. García (2009) observa que as linguagens dos bilíngues raramente são iguais em seu uso social, podendo ser desiguais em nível de prestígio e “empregadas com diferentes propósitos, em diferentes contextos, com interlocutores diferentes” (GARCÍA, 2009, p. 45, tradução nossa). Nesse sentido, apontamos para a necessidade de se repensar, por exemplo, o multilinguismo não mais como uma “pluralização do monolinguismo” (PENNYCOOK, 2010, p. 12), em que os falantes precisam ter a mesma competência em diferentes línguas. Com relação à educação escolar e ao ensino de línguas, argumentamos em favor da atenção ao desenvolvimento de estratégias de negociação dos aprendizes para propósitos de fazer sentido nas relações que acontecem no dia a dia no tempo e espaço contemporâneos que envolvem mídias diversas, mobilidade de pessoas e envolvimento com novas formas de cultura popular que fazem com que novas possibilidades de “mix” da linguagem apareçam (PENNYCOOK, 2010, p. 83), de modo que novos desenhos de práticas comunicativas precisam ser considerados em salas de aulas de línguas.

2 A Sala de Aula de Línguas Adicionais na Escola Pública: da zona de dissonâncias à zona de colaboração

Todo esse debate apresentado acima, interagindo com os diversos processos históricos e geopolíticos mais recentes, sinaliza a ascensão de um maior equilíbrio entre os aspectos sociais e os cognitivos na pesquisa acerca de aquisição de línguas adicionais (FIRTH; WAGNER, 1997; KRAMSCH; WHITESIDE, 2007). Dessa forma, escolhemos aqui enfocar a Teoria Sociocultural (TSC) a partir de Vygotsky (1978) e dos novos vygotskyanos (GRIFFIN; COLE, 1984; ROGOFF, 1994; GUTIERREZ et al., 1999; GUTIERREZ; BAQUEDANO-LOPEZ; TEJEDA, 1999), pois esses autores consideram o desenvolvimento e a aprendizagem um processo tanto cognitivo quanto sociocultural.

Muito já tem sido dito a partir de Vygotsky, inclusive na área de aquisição de línguas adicionais (cf. LANTOLF, 2011; PAVLENKO; LANTOLF, 2000) e, especialmente, a partir do conceito de Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZPD)⁷. Por isso, consideramos válido enfatizar aqui algumas das conotações mais comuns relativas a esse conceito, com a finalidade de integrar a ZPD a uma perspectiva de educação linguística pautada na heterogeneidade e na colaboratividade.

Griffin e Cole⁸ (1984) queixam-se sobre uma visão estreita da ZPD “como um espaço de desenvolvimento da criança restrito pela sabedoria já alcançada pelo adulto” (GRIFFIN; COLE, 1984, p. 47, tradução nossa). Birdwhistell (1970), citado por McDermott (1993), nos lembra que uma pessoa mais experiente não pode construir uma zona de desenvolvimento proximal para outra menos experiente. Segundo explica, na melhor das hipóteses, elas podem colaborar para construir a ZPD juntos. Alinhados a essa perspectiva, Gutierrez et al. (1999) também argumentam que a ZPD é uma realização coletiva. Assim, a colaboração não deve ser considerada unilateralmente a partir daquele mais experiente auxiliando outro menos capaz, mas em termos de “como os seres humanos empregam processos sociais e uma variedade de recursos culturais para a construção de potenciais ZDP” (GUTIERREZ et al., 1999, p. 87, tradução nossa).

Além disso, Chaiklins também expressa sua preocupação com algumas concepções de ZPD que trazem uma perspectiva de “perfeição educativa” (CHAIKLINS, 2003, p. 67, tradução nossa). Segundo o autor, o importante não é a competência ou a maior experiência daquele que auxilia, mas o significado que a colaboração pode ter em relação ao desenvolvimento do outro. Ressalta, ainda, que o potencial emerge socialmente em um contexto e dependerá de certas condições a partir das quais poderá ser reconhecido (ou não).

Por um lado, observamos acima as críticas dirigidas às percepções idealizadas de ZDPs e, assim, concluímos que a interpretação desse conceito pode dar margem às representações identitárias ideais do *expert*, do aprendiz e da sua respectiva colaboração. Em contraste com a utopia, Gutierrez, Baquedano-Lopez e Tejeda (1999) insistem que os contextos de aprendizagem

⁷ O que o próprio Vygotsky diz acerca da ZPD: “*é a distância entre o nível real de desenvolvimento definido a partir da resolução de um problema independentemente e o nível potencial de desenvolvimento definido mediante a resolução de problema sob a supervisão ou em colaboração com parceiros mais experientes*” (1978, p. 86, tradução nossa, grifos do original).

⁸ Griffin e Cole (1984, p. 45-47) optam pelo termo *Zo-ped*.

não são necessariamente benignos, pelo contrário, podem se revelar complexos e tensos. No entanto, o conflito pode levar à ruptura e, potencialmente, a novas organizações discursivas e à reconfiguração das formas participação (GUTIERREZ; BAQUEDANO-LOPEZ; TEJEDA, 1999). Essa brecha pela qual se vislumbra a ruptura tem sido nomeada por Gutierrez e seus colaboradores de terceiro espaço em que “discursos e posicionamentos alternativos e concorrentes transformam conflito e diferença em zonas ricas de colaboração e aprendizagem” (GUTIERREZ; BAQUEDANO-LOPEZ; TEJEDA, 1999, p. 286, tradução nossa; ver também GRIFFIN; COLE, 1984). O terceiro espaço, então, passou a ser defendido como se fosse uma espécie de Zona de Desenvolvimento Proximal, porém, em oposição às ZDPs ideais, esse espaço é “desarmonioso e híbrido” (GUTIERREZ; BAQUEDANO-LOPEZ; TEJEDA, 1999, p. 287, tradução nossa).

É nosso entendimento que importa para a aula de língua inglesa na escola pública brasileira a discussão acerca desses contextos complexos e tensos que podem emergir a partir da hibridez e da diferença. Isto é, uma das maneiras pela qual essa hibridez pode se manifestar é por intermédio de práticas comunicativas entre uma língua e outra (cf. LUCENA; NASCIMENTO, 2016). Além disso, considerando a sala de aula de língua inglesa de ensino médio da escola pública, onde coexistem um/a professor/a e seus alunos, aproximadamente em número de 30 a 40 (como é o caso em algumas escolas no interior de Santa Catarina), não é possível existir apenas um tipo de diferença, mas várias, conforme discutiremos a seguir.

Os participantes da aula de inglês (como língua adicional) trazem consigo suas subjetividades, seus recursos materiais, simbólicos e cognitivos. Além disso, cada um traz consigo histórias e experiências variadas com a língua inglesa; isto é, usam essa língua com diferentes propósitos, por intermédio de diferentes mídias, com interlocutores diferentes, em diferentes contextos e com assiduidades diferentes; podem ter níveis de competências diferenciados em relação à oralidade ou à prática escrita; possuem diferentes expectativas em relação ao desenvolvimento de suas competências e usam diferentes recursos cognitivos para participar de interlocuções em inglês. Por fim, além da possibilidade de resistência de alguns/as em participar de interlocuções em inglês, as práticas de letramento que são trazidas na bagagem dos participantes para a aula de línguas adicionais também são de origens diversas.

Assim, se por um lado, a heterogeneidade é onipresente na sala de aula de língua inglesa da escola pública e qualquer tentativa de padronização, de nivelamento ou de seguir um método prescrito, parece-nos uma mera simplificação fadada ao fracasso e uma busca de controle de algo que estará sempre em estado de descontrole, por outro lado, o potencial transformador dessa realidade pode não ser reconhecido, muito menos empregado como um recurso para reorganizar a aprendizagem. Ao contrário, em algumas situações, a heterogeneidade é até mesmo estigmatizada como um empecilho ou, muitas vezes, interpretada de forma restrita, isto é, em termos de mera diferença em níveis de conhecimentos de gramática e de vocabulário da língua inglesa.

Em salas de aula (com aproximadamente 40 pessoas), as similitudes e/ou as dissonâncias têm o potencial de emergir ou permanecer ocultas perante a coletividade. No entanto, caso emergjam semelhanças, dissonâncias, ou ambas concomitantemente, ou conflituosamente, surgirão a partir das comunicações situadas nesse contexto e precisam estar abertas a interpretações.

Como nos lembra Rampton (2005), o contexto da aula é desenhado pelas interlocuções situadas localmente e, por sua vez, esse contexto poderá redesenhar essas interlocuções em uma relação de influência mútua. Além disso, as situações que se observam nas aulas dependem também de forças socioeconômicas e políticas que atuam fora do âmbito da escola e da sala que se constituem em forças extraescolares e que agem em contextos intraescolares. Os contextos dentro e fora da escola não são estáticos (RAMPTON, 2005, p. 3). Sendo as comunicações política e localmente situadas, seus participantes não são destituídos de agência ou de crítica e, portanto, existe a constante possibilidade de tensão entre a ruptura e a convenção (GUTIERREZ; BAQUEDANO-LOPEZ; TEJEDA, 1999; RAMPTON, 2005).

A agentividade poderá variar em níveis de conformidade, resistência, ou subversão à convenção, mas as essencializações⁹ das identidades ideais do *expert*, do aprendiz ou da sua respectiva colaboração são problemáticas, conforme já comentamos acima. Dessa forma, seria importante não cairmos na armadilha de generalizar acerca do que é, ou como se constrói a Zona de

⁹ Moita Lopes (2013, p. 19), acerca das “dessencializações linguísticas identitárias etc.”; Lucena (2015, p. 76).

Desenvolvimento Proximal na sala de aula de inglês como língua adicional sem antes investigar de forma situada¹⁰ se a heterogeneidade e a diferença estão sendo empregadas como recursos a favor da criatividade e da colaboração, ou estão passando despercebidas. Ou seja, precisamos compreender como as múltiplas práticas comunicativas dentro da sala de aula estão sendo consideradas como subversões e como é importante a ressignificação da linguagem para propósitos locais. Há, para tanto, uma necessidade de entendermos que muitas práticas que subvertem orientações, métodos e paradigmas estruturalistas de ensino de línguas são práticas legítimas que, embora não correspondam ao conhecimento escolar instituído, correspondem às expectativas e necessidades dos aprendizes, precisando, portanto, ser usadas para fins pedagógicos.

Dessa forma, importa questionar se existem vários pequenos conjuntos de sinais/pistas que podem ser amplamente generalizados como indícios de colaboração em contraste com outros conjuntos generalizáveis, como sintomas de resistência, por exemplo. Nesse caso, cabe investigar as tentativas de colaboração ou de resistência com a finalidade de reorganizar a tensão entre a constante possibilidade de ruptura e de manutenção da tradição para que existam, então, possibilidades de transformar a maneira das pessoas participarem na sala de aula de língua adicional.

Considerações Finais

Sem a pretensão aqui de esgotar o tema e tampouco de apresentar respostas simplistas ou definitivas para as questões aqui formuladas, defendemos que o ideário monolíngue e algumas tradições legitimizadas por métodos de ensino de línguas podem reforçar estereótipos, estigmas em relação às línguas adicionais e tentativas de propagação de ideologias padronizantes que advogam métodos¹¹ e abordagens para ensino de línguas.

¹⁰ Garcez e Shultz (2015, p. 2) defendem as contribuições da investigação “circunstanciada” para educação em linguagem.

¹¹ As impossibilidades referentes à aplicação de métodos universais para o ensino de línguas já têm sido discutidas no âmbito acadêmico (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006; LEFFA, 2012). No entanto, métodos ideais ainda são propagados por intermédio da mídia e mercantilizados por cursos de idiomas.

Apontamos que o cumprimento dessa cartilha tradicional pode ocorrer em detrimento do reconhecimento da heterogeneidade como recurso e da observação do desenvolvimento das pessoas em experiências diversificadas com as suas linguagens. Na escola, tais experiências podem ser valorizadas a partir do reconhecimento e da legitimidade do uso da linguagem feito por grupos linguisticamente minoritários; da problematização da ideologia subjacente à condenação desses usos; do reconhecimento de possibilidade de resistência dos indivíduos que vivem de maneiras diversas; da negociação e mediações interculturais e do reconhecimento das identidades fluidas ao contrário de identidades fixas e aprioristicamente delineadas. A práxis etnográfica (cf. LUCENA, 2015) tem revelado que o reconhecimento da heterogeneidade como recurso pode ser utilizado enquanto forma de “pedagogia bilíngue” (MENKEN; GARCÍA, 2010, p. 202) e algumas situações mostram como ela contribui para tornar o cotidiano escolar menos ameaçador e mais colaborativo.

Nos posicionamos, portanto, contra a manutenção de construtos racionalistas que têm o potencial de deslegitimar práticas comunicativas que, ao emergirem localmente, *quando devidamente reconhecidas*, podem tornar-se recursos para a (re)organização da aprendizagem e dos modos de ensino. Nesse sentido, pode haver espaços para transformação. Como Lucena (2015), acreditamos que, em uma sala de aula de língua adicional, as pessoas podem alcançar seus objetivos sociais, “se vira[ndo]” como podem em situações comunicativas emergenciais (LUCENA, 2015, p. 85). Dessa forma, deixar de reconhecer a riqueza das práticas que emergem localmente em nome do apego a um paradigma de ensino de língua focado em métodos e em um falante idealizado seria um grande prejuízo.

Referências

BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

CANAGARAJAH, A. S. Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. (Org.).

Negotiation of identities in multilingual contexts. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004. p. 266-289.

CANAGARAJAH, A. S.; WURR, A. J. Multilingual communication and language acquisition: New research directions. *The Reading Matrix*, v. 11, n. 1, p. 1-15, jan. 2011.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A. et al. (Org.). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 39-64.

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

GARCEZ, P. M.; SCHULTZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em linguística aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. esp., p. 67-97, 2015.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century*. A global perspective with contributions of Hugo Baetens Beardsmore. Oxford and Malden: Wiley; Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GUTIERREZ, K. D.; BAQUEDANO-LOPEZ, P.; TEJEDA, C. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, v. 6, n. 4, p. 286-303, 1999.

GUTIERREZ, K. D. et al. Building a culture of collaboration through hybrid language practices. *Theory into Practice*, v. 38, n. 2, p. 87-93, 1999.

GRIFFIN, P.; COLE, M. Current activity for the future: The ZoPed. In: ROGOFF, B.; WERTSCH, J. V. (Org.). *Children's learning in the "zone of proximal development"*: New directions for child development. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. p. 45-63.

GROSJEAN, F. Neurolinguists, be aware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, v. 36, n. 1, p. 3-15, 1989.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, v. 25, p. 257-277, 2005.

JACQUEMET, M. Language in the age of globalization. In: BONVILLAIN, N. (Org.) *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. New York: Routledge, 2016. p. 329-347.

KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. *The Modern Language Journal*, v. 91, Focus Issue, p. 907-922, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.

LANTOLF, J. The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: ATKINSON, D. (Org.). *Alternative approaches to second language acquisition*. London; New York: Routledge, 2011. p. 24-47.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em LA. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. esp., p. 67-97, 2015.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. Práticas comunicativas contemporâneas uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 46-57, jan./jun. 2016.

MCDERMOTT, R. P. The acquisition of a child by a learning disability. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Org.). *Understanding practice: Perspectives on*

activity and context. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
p. 269-295.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M. Cultura, língua e emergência dialógica. *R. Let. & Let.*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2010.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Org.). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York, NY: Routledge, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 16-38.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: LANTOLF, J. P. (Org.). *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000. p. 155-177.

PENNYCOCOK, A. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOCOK, A. *Language as local practice*. London: Routledge, 2010.

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance, or the linguistics that failed us: A close look at emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

RAJAGOPALAN, K. Postcolonial word and postmodern identity: some implications for language teaching. *D.E.L.T.A.*, v. 21, n. esp., p. 11-20, 2005.

RAMPTON, B. Stylistic variability and not speaking 'normal' English: Some post-Labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. In: ELLIS, R. (Org.). *Second language acquisition in context*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. p. 47-58.

RAMPTON, B. *Crossing: language & ethnicity among adolescents*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 2005.

ROGOFF, B. Developing understanding of the idea of community of learners. *Mind, Culture, and Activity*, v. 1, n. 4, p. 209-229, 1994.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher order psychological processes*. London, UK; Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Recebido em: 04/04/2016

Accito em: 11/07/2016