

ORIGINAL ARTICLE

Fulbright English Teaching Assistants: preparação conjunta de aulas e codeswitching numa comunidade de prática do programa Idiomas sem Fronteiras

William Kirsch¹, Simone Sarmento²

¹ Fundação Universidade de Rio Grande (FURG-UFRGS). <william_kirsch@yahoo.com.br>

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <simone.sarmento@ufrgs.br>

RESUMO

Este artigo discute *codeswitching* (alternância de códigos) em uma comunidade de prática gerada pelo programa Idiomas sem Fronteiras em uma grande universidade pública no sul do Brasil. O *corpus* apresentado neste artigo consiste em um quadro sinótico com a descrição de 15 eventos que envolvem pelo menos um professor de inglês assistente (*English Teaching Assistant*) e têm *codeswitching* como um componente característico, bem como a transcrição de um evento interacional prototípico em que *codeswitching* ocorre. Nossa interpretação dos dados sugere que (1) *codeswitching* é um recurso central nessas interações, e que (2) essas interações parecem culminar em: (a) professores bolsistas praticando e aprendendo a língua inglesa e cultura norte-americana com as ETAs, e (b) ETAs praticando e aprendendo a língua portuguesa e a cultura brasileira com os professores bolsistas. Além disso, *codeswitching* parece ser um estilo que demonstra pertencimento na comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: inglês como língua adicional; comunidades de prática; *codeswitching*.

Fulbright English teaching assistants: joint preparation of classroom activities and codeswitching in a practice community of the Languages without Borders Program

ABSTRACT

This article discusses codeswitching in a community of practice generated by the Languages without Borders Program in a large public university in Southern Brazil. The corpus presented in this article consists of a synoptic chart with the description of 15 events involving at least one English Teaching Assistant (ETA) and has codeswitching as an integral feature, as well as the transcription of one prototypical interactional event in which codeswitching happens. Our interpretation of the data suggests that (1) codeswitching is a central resource in these interactions, and that (2) these interactions seem to culminate in: (a) student teachers practicing and learning English and English-speaking culture from the ETAs, (b) ETAs practicing and learning Portuguese and Brazilian culture from the student teachers. In addition to that, codeswitching seems to be a style that demonstrates engagement in the community.

KEYWORDS: English as an additional language; communities of practice; codeswitching.

Corresponding Author:

WILLIAM KIRSCH
<william_kirsch@yahoo.com.br>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

Neste texto, tratamos de um aspecto do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)¹ que tem atraído a atenção da comunidade acadêmica: a vinda dos ETAs² para as universidades federais brasileiras. Mais especificamente, propomos que a presença dos ETAs tem estimulado a emergência de uma comunidade de prática (Wenger, 1998; Eckert, 2000) bilíngue (Poplack and Meehan, 1998), onde as práticas de *codeswitching* (Soares et al., 2012) são corriqueiras nos momentos de preparação conjunta de aula na sala dos professores, vivenciados por professores bolsistas e ETAs.

Este artigo é subproduto de um trabalho maior de pesquisa de doutorado, em que investigamos as práticas de formação de professores no IsF da universidade em questão, empregando métodos de pesquisa interpretativa (Erickson, 1990; Mason, 1996). Para este artigo, segmentamos apenas os eventos interacionais (Hymes, 1962) em que professores e ETAs interagem na sala dos professores.

O texto seguirá o seguinte percurso: (2) discutiremos o marco teórico da investigação, a saber, os conceitos de comunidade de prática e *codeswitching*; (3) apresentaremos o contexto em que o trabalho de campo foi conduzido; (4) trataremos dos métodos de geração e análise de dados; e (5) analisaremos um breve conjunto de dados na forma de um quadro sinótico que resume os eventos observados em que os ETAs são participantes centrais, e um evento interacional prototípico dessa coleção de dados; em (6) apresentaremos algumas reflexões finais sobre o tema.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Comunidades de prática

Em trabalhos anteriores (Sarmiento e Kirsch, 2015; Kirsch e Sarmiento, 2016; Kirsch, no prelo), enquadrámos a comunidade onde foi produzida esta investigação como uma comunidade de prática (Wenger, 1998; Eckert, 2000) cuja prática central (isto é, aquela que dá coesão a um grupo de pessoas como pertencentes à comunidade de prática) consiste no ensino de língua inglesa para a comunidade acadêmica da universidade (alunos, docentes e técnicos). Ou seja, todas as práticas da comunidade se relacionam a essa prática central – ensinar inglês como língua adicional ou aprender a ensinar inglês como língua adicional (Kirsch, no prelo).

¹ O programa Idiomas sem Fronteiras, cujo principal objetivo consiste no ensino de línguas adicionais nas universidades públicas brasileiras, está detalhadamente discutido em Sarmiento e Kirsch (2015); Kirsch e Sarmiento (2016); Gimenez e Passoni (2016). Um dos principais diferenciais do IsF é propiciar a formação de professores de forma sistemática e situada, uma vez que são os alunos de licenciatura em Letras que ministram as aulas para a comunidade acadêmica. Esses alunos, aqui chamados de professores-bolsistas, são orientados por coordenadoras, ou seja, professoras de inglês (no caso específico da língua inglesa) do quadro permanente da universidade.

² O programa *English Teaching Assistants* (ETA) é uma iniciativa CAPES/FULBRIGHT que recebe assistentes de ensino de língua inglesa (cidadão estadunidense – falante nativo), para atuarem em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras com intuito de contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras, Língua Inglesa, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica. Na época da geração de dados da presente pesquisa, os ETAs eram alocados somente em universidades que possuíam o Programa IsF.

A ideia de que comunidades de prática são lugares de onde emergem aprendizagens diversas, inclusive no âmbito da formação profissional, vem do trabalho de Lave e Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) e está embasada em tentativas de se explicar aprendizagem inspiradas pela Antropologia e pela Psicologia Social (Wenger, 2010). Comunidades de prática podem ser definidas como “grupos de pessoas que compartilham uma paixão por algo que aprendem como fazer à medida que interagem regularmente” (Wenger, n. d.)³. Os três elementos centrais desta definição são: (a) um campo comum de interesse, (b) uma comunidade definida, e (c) um repertório comum de práticas e estilos.

Conforme Wenger (2010), ao interagirem em uma comunidade, os participantes produzem a um só tempo a si mesmos como pessoa, isto é, suas identidades, e a estrutura social da própria comunidade. Nesse sentido, o engajamento na comunidade implica a produção de duas linhas distintas de memória: a participação e a reificação. Em outras palavras, ao interagirem, os participantes de uma comunidade de prática criam produtos concretos (e.g. documentos, mapas, manuais, sistemas informatizados) e abstratos (modos de agir, histórias, vocabulário específico). A comunidade produz modos de participação aos quais seus membros aderem como mecanismo para demonstrar pertencimento. Em outras palavras, a comunidade produz certos modos de ser, falar, etc., que ajudam a delimitar quem está dentro e quem está fora de uma comunidade de prática⁴. Um desses modos, na comunidade investigada, como veremos a seguir, é o *codeswitching*.

2.2 Codeswitching

Codeswitching consiste “no trânsito entre dois ou mais códigos distintos, que co-ocorrem durante a interação dos sujeitos” (Soares et al., 2012, p. 6). Assim, *codeswitching* configura-se em uma estratégia interacional de que se valem sujeitos em comunidades bilíngues. Normalmente, a alternância de códigos é utilizada como recurso para indexar algum sentido social – como por exemplo, mitigar um enunciado que apresente alguma ameaça à face de outro participante⁵ ou tem alguma motivação pedagógica – como explicar um item de vocabulário – (p. 6).

Em um estudo seminal, conduzido no vilarejo de Hemnesberget na Noruega, Blome Gumperz (1991) apresentam uma visão pragmática de *codeswitching*. Na comunidade, todos entendem Bokmal (uma das línguas oficiais da Noruega) e Ranamal (língua local da comunidade). Valendo-se de métodos vinculados ao campo da etnografia e da sociolinguística interacional, os autores demonstram que a utilização de *codeswitching* é um recurso interacional. Em outras palavras, o *codeswitching* **não ocorre de forma casuística e não é apenas um subproduto da natureza bilíngue da comunidade**; pelo contrário, é um modo de se fazer coisas conjuntamente e um modo dos participantes sinalizarem um ao outro o que está sendo feito.

³ Groups of people who share a concern or passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.

⁴ Wenger (2010) remete a um eloquente exemplo: almoçar com um grupo de pessoas em que todos trabalham em uma área que não é a nossa.

⁵ Brown e Levinson (1987).

Nas várias interações que os autores investigaram, os participantes selecionam entre as duas línguas dependendo da situação em que se encontram. Por exemplo, assuntos oficiais da comunidade não são considerados locais. Por isso, quando os membros da comunidade se apresentam à mesa dos funcionários do governo, os cumprimentos e a “conversa jogada fora” são em Ramal, mas, quando o assunto oficial começa a ser pautado, participantes alternam para Bokmal. Desse modo, a alternância de línguas indexa que a fase dos cumprimentos e da conversa amigável acabou, e está na hora de tratar de um assunto mais sério. A isso os autores chamam de *codeswitching* situacional⁶.

Além disso, participantes também recorrem ao *codeswitching* quando tratam de tópicos que pertenceriam ao domínio da outra língua. Por exemplo, há uma tendência dos participantes em usarem Bokmal em um jantar de família (em que seria esperado que usassem Ramal) quando um assunto sério, como política ou educação superior está sendo discutido. A isso os autores chamam de *codeswitching* metafórico⁷.

Back (2009 apud Young 2009) apresenta o caso de uma comunidade bilíngue de músicos folclóricos equatorianos, cujos membros falam tanto espanhol como quéchua. Esses músicos afirmam que costumam alternar de espanhol para quéchua quando passa uma moça bonita ou quando chega um cliente para comprar um CD do grupo. No caso da moça bonita, os músicos tentavam expressar admiração por sua beleza de modo secreto. Já no caso do cliente, o objetivo de conversarem em quéchua era criar uma áurea exótica que motivasse a compra do CD. Dito de outro modo, a alternância de códigos tem um sentido específico para quem está dentro da comunidade mas não para quem está fora; ou seja, é um dos mecanismos que indica pertencimento.

Além disso, há o uso pedagógico do *codeswitching*. Em sala de aula de língua adicional, muitas vezes os participantes – professores e alunos – se valem da alternância de códigos para enfatizar algum enunciado, para fins de preenchimento lexical (quando professor ou aluno não sabem um vocábulo) e para a mitigação de algum enunciado que seja potencialmente ameaçador à face de alguém (Soares et al., 2012). De todo modo, a alternância de códigos também tem um propósito imediatamente reconhecível.

Em suma, o *codeswitching* pode ser utilizado de modo a indexar significados sutis – como identificação étnica e cultural, papéis/hierarquia dos participantes da interação, valores sociais e situacionais etc., – e ainda, no contexto da educação bilíngue como estratégias discursivas que desempenham diferentes funções – tais como ênfase, preenchimento lexical, objetivação, endurecimento da mensagem etc. Desse modo, o *codeswitching* é um dos mecanismos através dos quais participantes de comunidades bilíngues se identificam como tais uns para os outros.

⁶ *Situational codeswitching.*

⁷ *Metaphoric codeswitching.*

3. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A investigação foi conduzida em uma universidade, na qual o IsF tem um centro aplicador de exames TOEFL ITP e um Núcleo de Língua (NucLi) com 15 professores-bolsistas, três coordenadoras, cinco auxiliares administrativos, três ETAs e capacidade máxima para mais de mil alunos.

Desde 2014, a universidade vem recebendo anualmente entre dois e quatro ETAs. No ano em que ocorreu esta investigação, o IsF recebeu três ETAs: um homem e duas mulheres, todos com um pouco mais de 20 anos de idade (entre 21 e 24, para sermos mais exatos): Marilyn, Heather, e Pedro⁸. Marilyn é formada em ensino de espanhol em uma grande universidade do meiooeste americano e tem experiência no ensino de espanhol e inglês. Era a primeira vez que mora no Brasil e não falava português quando chegou ao Brasil, mas já vivera em um país de fala espanhola. Heather é formada em Relações Internacionais por uma grande universidade na costa oeste dos Estados Unidos e não tinha nenhuma experiência docente; porém, assim como Marilyn, também falava espanhol fluentemente, já tendo morado em um país da América hispânica. Pedro formou-se em Relações Internacionais e Estudos Latino Americanos em uma grande universidade no sudeste dos Estados Unidos. Cresceu bilíngue, falando tanto espanhol como inglês, e, como já estivera no Brasil, falava português muito bem. Teve experiências de docência tanto nos Estados Unidos como no Brasil.

Durante o ano que estiveram na IES, suas tarefas principais consistiam em preparar e ministrar palestras; ajudar os professores-bolsistas na preparação de aulas; auxiliar as coordenadoras na observação de aulas dos professores-bolsistas; participar nas reuniões pedagógicas/administrativas de acordo com a demanda das coordenadoras; ajudar professores da graduação do setor de Inglês da Faculdade de Letras; entre outras tarefas emergentes do dia-a-dia do NucLi.

No período em que o trabalho de campo deste estudo foi feito, os ETAs conviveram intensamente com as coordenadoras e os professores do NucLi nos diversos cenários do IsF (sala dos professores, sala das coordenadoras, reuniões, corredores, bares da universidade e da vida, etc.). Não havia uma política específica da língua a ser usada nessas interações, e pode-se observar que, no início, o inglês era a tônica. À medida que Marilyn e Heather foram apreendendo português, era perceptível que elas preferiam falar em português também. Pode-se notar, ao longo do tempo, que o *codeswitching* entre o inglês e o português, que era autogerenciado no curso das interações, foi se tornando a tônica do NucLi, principalmente nas interações da sala dos professores.

⁸ Pseudônimos, como todos os demais nomes próprios utilizados doravante.

4. METODOLOGIA

Esta investigação⁹ se alinhou com a tradição de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo (Erickson, 1990; Mason, 1996) e com trabalhos etnográficos sobre locais de trabalho (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1997). Assim, o desenho de pesquisa é qualitativo e de base etnográfica.

Três fontes de dados foram utilizados: análise documental; observação participante do NuLi (reuniões pedagógicas, preparação de aulas, sala de professores, etc.), com a redação de diários de campo, geração sistemática de registros em áudio e redação de memorandos reflexivos (Saldaña, 2009); e entrevistas qualitativas. Porém, para este artigo utilizo apenas os registros relativos à observação participante.

No tocante à observação participante, seguimos os postulados de Erickson (1990) e Mason (1996). Os diários de campo foram gerados imediatamente após cada visita ao campo de pesquisa em turno imediatamente posterior, dedicando à redação dos diários de campo tempo igual ao dispendido em campo. Logo após, os diários foram colocados no MaxQda 12¹⁰. Além disso, todo o material de áudio oriundo de observação participante foi transcrito de forma simples e ortográfica (Duranti, 1997), visando a alcançar o maior número possível de leitores e partindo da prerrogativa que o presente trabalho não demanda uma transcrição mais elaborada, posto que não pretende discutir amiúde os mecanismos de construção conjunta da ação social.

No total, foram 28 visitas ao campo em três meses, que culminaram em: (1) 90 páginas de diários de campo; (2) 50 horas de gravação; (3) e 400 páginas de transcrição. Neste corpus, há dezoito eventos com interações em inglês e português (*codeswitching*), tanto no diário de campo como nas transcrições. Para este artigo, foram segmentados apenas os quinze eventos que os ETAs são participantes centrais à interação. Neste artigo, será apresentado apenas o quadro sinótico de uma dessas categorias analíticas, incluindo os participantes e uma breve descrição de cada evento.

5. ANÁLISE

No quadro sinótico a seguir (Tabela 1) temos o resumo de quinze eventos identificados no *corpus* de dados em que há participação dos ETAs, todos observados na sala dos professores. Esses eventos foram registrados em três dias distintos de observação (evento 1 em um dia; eventos 2-8 em outro; eventos 9-15 em um terceiro) e estão apresentados em ordem cronológica. Em cada evento, há uma descrição sobre as ações em curso.

⁹ A presente pesquisa segue a Resolução 466/12, que estabelece as normas éticas relacionadas às pesquisas que envolvam seres humanos. Este artigo é subproduto de um projeto de pesquisa extenso que estou desenvolvendo para minha tese de doutorado, e foi motivado por uma apresentação que fiz no congresso da Associação Brasileira de Professores Universitários e Inglês, em 2014, a respeito da qual recebemos críticas muito construtivas de colegas de todo o país.

¹⁰ MaxQda é um comum software de pesquisa qualitativa. Mais informações podem ser encontradas em <<http://www.maxqda.com/>>.

Tabela 1: Eventos com participação de um ETA

Evento	Participantes	Descrição do Evento
1	Mariane e Marylin	Marilyn e Mariane preparam uma aula com um vídeo sobre eutanásia, que é em inglês e espanhol.
2	Pedro, Grazi, Adam e Will	Adam e Pedro preparam uma aula utilizando a canção "Formation" da Beyonce. Então, eles discutem as gírias da letra da canção, que demonstram que a Beyonce é orgulhosa por ser negra. Por fim, Pedro explica o significado cultural da expressão "Jackson 5 nostrills".
3	Grazi, Pedro e Will	Grazi pergunta se alguém conhece a canção do funkeiro MC Livinho, "Pepeca do Mal". Pedro responde que a conhece, e diz que se fosse brasileiro e "cool enough" ele faria um mestrado sobre o funk carioca, principalmente as funkeiras.
4	Adam, Pedro e Will	Will e Adam discutem a reforma da previdência, criticando as pessoas que recebem pensões absurdas. Pedro pergunta se no Brasil fazemos "alimony", e Adam responde que sim e explica como funciona.
5	Pedro, Adam, Antônio e Will	Numa discussão sobre desigualdade de oportunidades, Adam e Antônio mostram um "cartoon" que aborda o discurso da "meritocracia" em sociedades que as pessoas têm chances desiguais para Pedro.
6	Pedro, Adam, Antônio e Will	Pedro explica como o Paul Ryan, líder dos republicanos no congresso americano, defende o discurso da meritocracia e diz que nunca precisou do estado para chegar onde chegou, mas não menciona que sua mãe fez faculdade paga pelo governo porque perdeu o marido e sua família viveu de "foodstamps" por muito tempo.
7	Adam, Pedro e Will	Pedro explica os motivos pelos quais acha a Hilary uma candidata melhor que o Bernie Sanders.
8	Pedro, Grazi, Adam e Will	Adam canta uma canção do álbum "Lemonade" da Beyonce. Adam pergunta por que "Lemonade" no título da canção. Pedro explica o sentido de "lemonade" (transformar algo bom em algo ruim, como no conhecido provérbio) e o sentido da expressão "go talk to our goodhair" (vá falar com as tuas "brancas"). Após, os participantes discutem a similaridade desta expressão com a expressão "não sou tuas negas".
9	Pedro, Grazi, Adam, Antônio e Will	Antônio critica uma canção da J-LO, "Ain't your mama", que era para ser feminista mas saiu ao contrário. Pedro explica que era uma canção "First Wave Feminism", e, frente ao silêncio de todos, explica o que é "First Wave, Second Wave e Third Wave Feminism".
10	Adam, Pedro e Will	Pedro fala sobre um livro que está lendo, chamado "Queering Femininity", e recita um dos poemas do livro.
11	Josi, Grazi, Pedro e Will	Josi prepara uma aula e pergunta para Pedro como se diz "pular corda em inglês". Pedro responde que é "jumprope".
12	Josi, Grazi, Kelly, Pedro, Adam e Will	Adam pergunta para Pedro qual a diferença entre "run" e "jog". Pedro responde que "run" é mais rápido, tanto que no filme não era "jog, Forest, jog".
13	Josi, Grazi, Kelly, Pedro e Will	Josi pergunta para Pedro como se chama "aquela brincadeira de criança em que eles fazem horrores com duas cordas". Pedro responde que é sexo. Josi fica vermelha e diz que não é isso. Pedro, então, diz que é "Double Dutch".
14	Josi, Grazi, Pedro e Will	Adam pergunta o que é um "Wall Flower", e Pedro explica. Depois Adam explica como se diz isso em português.
15	Josi, Pedro, Adam e Will	Josi oferece uma rifa a Pedro, mas Pedro diz que já comprou. Ela pergunta, então, como se diz "rifa em inglês". Pedro responde que é "raffle", e ela conclui que "os Americanos não são muito criativos".

Nesses quinze eventos, podemos identificar alguns padrões: (1) todos ocorrem na sala dos professores; (2) todos os quinze eventos derivam de momentos de planejamento conjunto de aulas entre professor-bolsista(s) e um ETA¹¹; (3) em todos os eventos há *codeswitching*; (4) vários eventos (3, 4, 8, 11, 12, 13, 14 e 15) estão estruturados a partir de um par adjacente pergunta-resposta (McCarthy, 2003), sendo que em todos esses pares adjacentes a resposta consiste na explicação ou na tradução de uma palavra ou expressão; (5) diversos eventos estão centrados em tópico relacionado à

¹¹ A coordenação do programa exige que professores-bolsistas e ETAs deem aulas conjuntamente uma vez por semana. Porém, preparar aulas conjuntamente é uma iniciativa dos professores-bolsistas e ETAs, e não uma demanda da coordenação.

cultura do Brasil (por exemplo, funk carioca, reforma da previdência; eventos 3, 4, e 15) ou dos Estados Unidos (o disco *Lemonade*, da Beyonce, a canção “Formation” do referido álbum, ou a canção “Ain’t your mamma”, de J-LO, a eleição dos Estados Unidos; eventos 2, 6, 7, 8, 9, 13 e 14); e (6) em dois eventos os participantes discutem os sentidos contingentes no Brasil e nos EUA de questões culturais mais amplas (Feminismo ou o discurso sobre “meritocracia”; eventos 5 e 10, respectivamente).

Abaixo apresentamos um desses eventos interacionais, escolhido entre os quinze apresentados no quadro sinótico por tê-lo considerado prototípico. Neste evento, Adam e Pedro estão preparando uma aula de conversação para alunos de nível intermediário (B1, do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas), a partir de uma canção da Beyonce.

EXCERTO 2: My Jackson Five Nostrills

Adam: Isso aqui eu acho legal.

Pedro: Não sei se é um exercício tão bom.

Adam: ((Inaudível)) I love this song. ((Barulho de motocicleta)) Those songs, these songs. Then we’re going to have two groups for debate, and one group is going to talk about, defend the idea that you can have free music on the internet, download music. And the other group is going to be like the artists’ group, they are going to say that it’s illegal, that you have to fight against it. So that could be, like, a debate or something, but that’s for the end of the class. If we have time, then after that we can show them the roots. It’s really nice. Eu tentei achar a family tree do rock. Só que aí é muito complicada. Aí eu fique com a do pop mesmo.

Pedro: Ok

Adam: Here, glamour. Glamour. ((falando lentamente a abrindo a bem boca nas vogais)) Here it’s glamour.

Pedro: Grammar?

Adam: No, it’s glamour.

Pedro: Glamour, glamour ((falando lentamente a abrindo a bem boca nas vogais))

Adam: Glamour ((falando lentamente a abrindo a bem boca nas vogais))
((Fran canta))

Adam: Glam, glamour ((falando lentamente a abrindo a bem boca nas vogais))
((Pedro cantarap))

Pedro: ((Inaudível)) and then talk about the interviews. All the social things in it, and then we can talk about all the meanings of the lyrics because she uses a lot of slang.

Adam: Pois é. Eu pensei em fazer isso na segunda parte da aula, quando eles voltarem do intervalo, porque daí eu acho que vai levar, it’s gonna take longer.

Pedro: It’s a lot about race and about being, you know, like my nigger nose, with Jackson 5 nostrills. Isto é muito, entende, Jackson Five-like.

Adam: They have like

Pedro: Mas daí o Michael Jackson fez a cirurgia para fazer o nariz mais branco, mas, tipo, eu tenho orgulho de ser negra e parecer negra.

Nesse excerto, Adam e Pedro estão preparando uma aula de conversação sobre música. No seu primeiro turno do segmento, Adam fala em português, apontando uma ideia de atividade na tela do computador. Pedro responde que não acha uma boa ideia, também em português. No turno seguinte, Adam explica, em inglês, a tarefa que pretende fazer em aula, que consiste numa discussão sobre o download ilegal de música pela internet. Ao fim do turno, Adam alterna de inglês para português e dá sua opinião sobre o resumo das raízes do rock: é muito complicada.

No turno subsequente, Pedro assente. A seguir, Adam, novamente em inglês, fala *glamour*, lendo essa palavra da tela do computador. Então, Pedro fala *grammar* com entonação crescente, o que sugere que está querendo confirmar seu entendimento. Em resposta, Adam corrige o entendimento de Pedro, que, a seguir, repete *glamour* duas vezes, articulando a pronúncia marcadamente. No turno seguinte, Adam repete a pronúncia de *glamour* conforme Pedro fez, isto é, lentamente e marcando a pronúncia, três vezes. Nesta parte do segmento, podemos especular que Pedro ensinou a pronúncia correta de *glamour* a Adam, que, por sua vez, a repetiu para ver se estava correta. Porém, isso não parece estar claro no segmento, pois outras interpretações são possíveis. Por exemplo, poderíamos pensar que Pedro realmente não entendeu a pronúncia e, depois de entender do que se tratava, passou a repeti-la como uma brincadeira, a que Adam se juntou¹². Na gravação, a pronúncia de Adam parece perfeita.

Em seguida, Pedro retorna à atividade que estava em curso antes da interrupção suscitada por *glamour*: planejar conjuntamente a aula. Pedro sugere, em inglês, que eles falem das entrevistas, e, após, discutam o sentido da letra de *Lemonade*, pois nela há muitas gírias. No turno seguinte, Adam sugere que façam isso na segunda metade da aula, falando português, mas, em seguida, no fim do turno, troca para inglês. No turno seguinte, Pedro inicia em inglês, descrevendo a letra da canção, e troca para português. Ao fim do turno, novamente troca para inglês, mas é interrompido por Adam. Porém, Pedro continua falando em português e Adam desiste da sua contribuição.

A instância interpretativa que assumimos ao analisar esse conjunto de dados é a de que os participantes alternam entre as línguas de modo distinto a como isso é descrito na literatura a respeito de *codeswitching*. Por exemplo, em Blom e Gumper (1991) o *codeswitching* corresponde à indexação de sentidos sociais bastante reconhecíveis. Em Soares et al. (2012), o *codeswitching* pode ser correlacionado com ações que tenham a ver com a situação pedagógica da sala de aula de língua adicional (e. g. ensinar um item lexical ou preenchimento lexical).

Como podemos ver, nem a ideia de *codeswitching* situacional e nem a ideia de *codeswitching* metafórico parecem explicar este segmento. Em primeiro lugar, não parece haver uma mudança no entendimento dos participantes sobre a situação em questão; em outras palavras, para todos os fins práticos, durante todo o segmento eles estão preparando aula. A ideia de que questões de cultura americana seriam tratadas em inglês e cultura brasileira em

¹²Não está no escopo deste artigo, mas brincar com as duas línguas, frequentemente misturando-as, também é um dos estilos desta comunidade.

português também não parece ser o caso, pois Pedro fala sobre a questão racial embutida na expressão “Jackson 5 nostrills” em ambas as línguas. Além disso, a possível interpretação de que o trabalho em si seria conduzido em inglês e conversas de outra ordem seriam conduzidas em português também não dá conta de explicar o segmento, visto que ambas as línguas são utilizadas em cada enquadre.

No excerto em questão, então, qual a função do *codeswitching*? Aparentemente se procurarmos elucidar *codeswitching* tal qual está feito na literatura revisada, nenhuma. Porém, a literatura em comunidades de prática, nos indica um caminho interpretativo para tal. De acordo com tal literatura, os modos de agir (Wenger, 2010) e estilos (Young, 2009) aos quais os participantes aderem reforçam seus vínculos de pertencimento com a comunidade a cada interação. Desse modo, podemos pensar no *codeswitching* como um tal estilo do qual os participantes lançam mão para reforçar seu pertencimento na comunidade e seu status como bilíngue dentro dessa comunidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dados apresentados aqui, podemos ver o *codeswitching* entre português e inglês e vice-versa. Diferentemente de estudos anteriores, onde *codeswitching* cumpre funções sociais (Blom e Gumperz, 1991) ou pedagógicas (Soares et al., 2012), nesta comunidade de prática o *codeswitching* parece ser um dos recursos utilizados pelos participantes para demonstrar pertencimento à comunidade de prática (Eckert, 2000). Young (2009) afirma que o que há de mais central numa comunidade de prática é o compartilhamento de um repertório de estilos com os quais os participantes demonstram pertencimento à comunidade. Podemos pensar no *codeswitching* como um estilo desta prática de preparação conjunta de aula; através do uso desse recurso, os participantes demonstram um para os outros o pertencimento na comunidade e seus status como bilíngue.

Esses momentos de preparação de aula nos quais ocorre *codeswitching* frequentemente correspondem à discussão de aspectos culturais do Brasil ou dos Estados Unidos. Em entrevistas, os participantes apontaram esses pequenos momentos como sendo frutíferos para sua experiência no Programa ISF, pois, segundo eles, esses momentos propiciaram aprendizagens linguísticas e culturais. Como apontou Lucas, professor-bolsista, o melhor modo de aprendermos sobre nossa língua e nossa cultura é as ensinarmos para os outros. Os participantes entrevistados mencionaram que o convívio com os ETAs – instanciado pelos “co-teachings” – foram essenciais para o aprimoramento de sua proficiência em língua inglesa. Isto sugere que tanto os ETAs como os professores-bolsistas têm constantemente a chance de praticar uma língua adicional. Por outro lado, os ETAs também apontam esses momentos de preparação conjunta de aulas como situações em que eles se sentem participando da comunidade, e aprender língua portuguesa e aspectos relacionados à cultura brasileira seguramente desempenha um papel nisso.

REFERÊNCIAS

- Blom, Jan-Petter & Gumperz, John. 1991. Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway. In: John Gumperz & Dell Hymes (eds.). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Wiley-Blackwell. p. 407-434.
- Duranti, Alessandro. 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, P. 2000. Linguistic variation as social practice: the linguistic construction of identity in Belten High. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 2000.
- Erickson, Frederick. 1990. Qualitative Methods. In: *Quantitative Methods, Qualitative Methods*. Londres: Macmillan. p. 77-198.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In: *Anthropology and human behavior* (p. 1553). Washington, DC: Anthropological Society of Washington.
- Gimenez, T. & Passoni, T. P. 2016. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópio*, 14(1), p. 115-126. [10.4013/cld.2016.141.10](https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.10)
- Kirsch, W. & Sarmiento, S. 2016. Atividade Docente, Comunidades de Prática e Formação Docente. In: Simone Sarmiento; Denise Martins de Abreu-e-Lima, & Waldenor Barros Moraes Filho (org.). *Do inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizontes: Editora UFMG. p. 193-216.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mason, Jennifer. 1996. *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- McCarty, T. L. 2015. Ethnography in Language Planning and Policy Research. In: *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. p. 81-93. [10.1002/9781118340349.ch8](https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch8)
- McCarthy, Michael. 2003. “Talking back: ‘small’ interactional response tokens in everyday conversations. In: *Research on Language and Social Interaction*, 36(1), p. 33-63.
- Poplack, Shana & Meehan, Marjory. 1998. Instant loans, easy conditions: the productivity of bilingual borrowing. *International Journal of Bilingualism*, 2(2, Special issue).
- Saldana, Johnny 2009. *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage Publications.
- Sarmiento, Simone & Kirsch, William. 2014. Inglês sem Fronteiras na UFRGS. *V Encontro Nacional do Projeto Novos Letramentos*. São Paulo, SP, Brasil.
- _____. 2015. Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. *Ilha do Desterro a Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 68(1), p. 047-059. [10.5007/2175-8026.2015v68n1p47](https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p47)
- Soares, Mariana S., Dornas, Juliana B., Costa, Alexandre D., & Salgado, Ana Claudia P. 2012. A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: code-switching, code-mixing e as transferências linguísticas. *Revista Gatilho*, 8(15), p. 1-14.
- Wenger, Etienne 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, Richard F. 2009. *Discursive practice in language learning and teaching*. Malden, MA: Wiley Blackwell.