



ANDRÉ COUTINHO STORTO

**DISCURSOS SOBRE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO
BILÍNGUE:
A PERSPECTIVA DAS ESCOLAS**

CAMPINAS

2015



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ANDRÉ COUTINHO STORTO

**DISCURSOS SOBRE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO
BILÍNGUE:
A PERSPECTIVA DAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

CAMPINAS

2015

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

C837d Coutinho Storto, André, 1965-
Discursos sobre bilinguismo e educação bilingue : a perspectiva das escolas /
André Coutinho Storto. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

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

1. Bilinguismo. 2. Educação bilingue. 3. Língua inglesa - Globalização. I.
Maher, Terezinha Machado, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Discourses on bilingualism and bilingual education : the perspective of
the schools

Palavras-chave em inglês:

Bilingualism

Bilingual education

English language - Globalization

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher [Orientador]

Walkyria Monte Mór

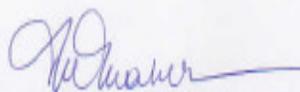
Fernanda Coelho Liberali

Data de defesa: 08-04-2015

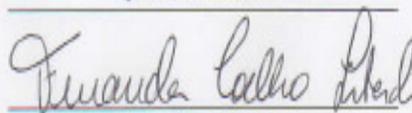
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

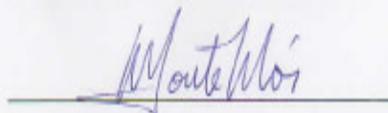
Terezinha de Jesus Machado Maher



Fernanda Coelho Liberali



Walkyria Monte Mór



Cláudia Hilsdorf Rocha

Elias Ribeiro da Silva

IEL/UNICAMP
2015

RESUMO

Desde por volta do início do milênio tem ocorrido um *boom* no crescimento de escolas bilíngues no Brasil. Entretanto, esse não é um fenômeno isolado e restrito ao território nacional. Ele se insere em um contexto histórico e social mais amplo e suas implicações extrapolam os limites da escola e do ensino de línguas: em um mundo onde cada vez mais as fronteiras (nacionais, culturais, sociais) se tornam indistintas em face ao surgimento de uma rede global de conexões e interdependências, questões relacionadas ao bilinguismo e à possibilidade de se desenvolver habilidades bilíngues por meio de programas educacionais específicos nunca foram tão urgentes. Tendo como ponto de partida os textos constantes dos *web sites* de trinta e uma escolas bilíngues particulares (Português/Inglês) localizadas na cidade de São Paulo, o presente trabalho analisa as representações feitas por essas escolas a respeito de seu papel como agentes de inserção dos alunos no “mundo globalizado” por meio do ensino da língua inglesa. Além disso, o texto discute a relação ambígua que se estabelece no discurso das escolas entre os conceitos de ‘bilinguismo’ e ‘educação bilíngue’, buscando evidenciar os possíveis problemas decorrentes desse fato. Finalmente, o trabalho avalia o posicionamento das escolas a respeito do trânsito entre línguas em contextos de bilinguismo. Como embasamento teórico, adotamos a linha teórica e de pesquisa em Linguística Aplicada seguida por autores como Pennycook, García e Canagarajah, a qual, em linhas gerais, questiona concepções monolíngues a respeito das línguas e seus usos, propondo um novo instrumental de análise mais apto a lidar com a complexa relação entre línguas e sociedade na modernidade tardia. Para a análise textual, valemo-nos dos preceitos estabelecidos pela Análise Crítica do Discurso. O principal intuito do presente trabalho é contribuir para o aprofundamento das discussões a respeito do ensino bilíngue (não só) em Inglês em nosso país.

Palavras-chave – Bilinguismo, Educação Bilíngue, Translanguaging, Globalização.

ABSTRACT

Ever since the turn of the millennium there has been a boom in the number of bilingual schools in Brazil. However, this is not just a national phenomenon. It is inserted in a broader social and historical context and its implications go beyond the limits of the school and language teaching: in a world where the (national, cultural, social) borders tend to become increasingly indistinct due to a global network of connections and interdependences, issues related to bilingualism and the possibility of developing bilingual abilities through specific educational programs have never been so urgent. Having as a starting point the texts taken from thirty one websites of private bilingual schools (Portuguese/English) in the city of São Paulo, this study analyses the representations made by the schools as agents in the insertion of students in the 'globalized world' through the teaching of the English language. Furthermore, it investigates the ambiguous relation established between the concepts of 'bilingualism' and 'bilingual education' in the discourse of the schools, discussing some problems resulting from this fact. Finally, the study evaluates the stance taken by the schools in relation to the transit between languages in contexts of bilingualism. We adopt the theoretical framework followed by applied linguists such as Pennycook, García and Canagarajah, which, in a few words, challenges monolingual conceptions of languages and their uses in an attempt to better understand the complex relation between languages and society in late modernity. As for the textual analysis, we make use of the precepts established by Critical Discourse Analysis. The main objective of this dissertation is to contribute to the discussions related to bilingual education (not only) in English in our country.

Keywords – Bilingualism, Bilingual Education, Translanguaging, Globalization.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
CAPÍTULO 1 – O DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	1
1.1 TEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	1
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	2
1.3 ARCABOUÇO TEÓRICO DE REFERÊNCIA: À GUIA DE SÍNTESE .	3
1.4 MÉTODO E MEIOS.....	6
1.4.1 Situando a pesquisa no cenário da Linguística Aplicada.....	6
1.4.2 A constituição do <i>corpus</i>	9
1.4.3 A Análise Crítica do Discurso como instrumento para a análise de dados.....	13
CAPÍTULO 2 – BILINGUISMO SOCIAL E INDIVIDUAL	15
2.1. BILINGUISMO E SOCIEDADE	15
2.1.1 O Bilinguismo social na Antiguidade.....	15
2.1.2 Normatização, ideologias linguísticas e a emergências de “línguas nacionais”	18
2.1.3 A instauração do monolinguismo como ideal de nação.....	21
2.1.4 O bilinguismo no cenário global contemporâneo	23
2.2 BILINGUISMO E O INDIVÍDUO	26
2.2.1 As habilidades do falante bilíngue	26
2.2.2 A herança da linguística sincrônica	33
2.3 Reconceituando o bilinguismo	38
2.4 À guisa de síntese.....	45
CAPÍTULO 3 – OS DISCURSOS DAS ESCOLAS BILÍNGUES	51
3.1 Introdução	51
3.2 A ACD como instrumento de investigação social.....	51

3.3 Apologia do bilinguismo em Inglês na era da globalização	54
3.3.1 As escolas como agentes de inserção no “mundo globalizado” ...	58
3.3.2 Educando para o Futuro	66
3.4 Bilinguismo/Educação Bilíngue: uma relação de ambiguidade	70
3.4.1 Bilinguismo/Educação Bilíngue: benefícios de quem?	72
3.4.1.1 Benefícios cognitivos do Bilinguismo	76
3.4.1.2 Benefícios sociais do Bilinguismo	78
3.5 Bilinguismo e o trânsito entre línguas.....	82
3.5.1 A Representação da alternância de código como estratégia de aprendizagem temporária.....	84
3.5.2 Bilinguismo e Translanguaging.....	91
Considerações Finais.....	97
Referências Bibliográficas.....	99

*Dedico este trabalho a Nydia, Vanessa e Gaia.
À mãe pelo apoio incondicional.
À companheira pelo amor, inspiração e paciência.
À filha por iluminar novos caminhos.*

Noutra língua falas
as tuas próprias palavras.
Não como um estrangeiro falaria dentro de ti.
Em outra língua ouve-se a tua voz.
A tua língua.
Que não estás em lugar nenhum sob o céu
externo a ti mesmo.
M. Matičetov

CAPÍTULO 1 – O DELINEAMENTO DO ESTUDO

Iniciamos esta Dissertação de Mestrado descrevendo os contornos da pesquisa na qual o trabalho está assentado. Neste percurso, discorreremos, brevemente, sobre o tema abordado no estudo em questão, de forma a poder justificá-lo. Em seguida, explicitamos seu objetivo e sintetizamos o quadro teórico de referência que o sustenta. Por fim, especificamos seus princípios epistemológicos, descrevemos a constituição do *corpus* da investigação e o quadro teórico utilizado na análise dos dados.

1.1 TEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Desde por volta do início do milênio, tem ocorrido um *boom* no crescimento de escolas bilíngues no Brasil.¹ Como consequência imediata desse fato, inaugurou-se um vasto campo de pesquisa no qual uma série de questões devem ser problematizadas para que possamos ampliar nossos conhecimentos a respeito da expansão do que vem sido referenciado como Educação Bilíngue em nosso país. O surgimento de inúmeros trabalhos pioneiros que tratam de questões relacionadas ao bilinguismo e à educação bilíngue nesses contextos, através de diferentes enfoques e abordagens teóricas (MOURA, 2009; GARCIA, B., 2011; CAMARGO, 2014, dentre outros), evidencia não só o crescente interesse da academia pelo tema, como representa um avanço oportuno dos estudos a ele relacionados. Ressalte-se, no entanto, que pesquisas que focalizam essa temática específica são ainda escassas em nosso país, o que, esperamos, contribua para justificar a investigação empreendida para compor esta Dissertação de Mestrado.

É importante destacar que o crescimento do número de escolas bilíngues não é fenômeno isolado e restrito ao território nacional. Ele se insere em um

¹ Embora a expressão “escolas bilíngues” seja utilizada para fazer referência a um conjunto bastante diversificado de contextos educativos bi/multilíngues – contextos de línguas minoritárias (contexto indígena, de surdez, de imigração etc.) contextos de regiões de fronteira, contextos de bilinguismo de elite, etc. –, neste estudo, ela é utilizada para referir exclusivamente àquelas escolas que se propõem a promover o bilinguismo português/língua estrangeira de prestígio, mais particularmente, o bilinguismo português/inglês.

contexto histórico e social mais amplo e suas implicações extrapolam os limites da escola e do ensino de línguas. A intensificação dos fluxos de produtos e serviços e, em menor escala, de pessoas através das fronteiras nacionais, impulsionado pela expansão do capitalismo de mercado e pela disseminação das tecnologias digitais, fizeram com que o conhecimento de mais de uma língua passasse a ser visto como requisito obrigatório para a atuação dos indivíduos neste novo cenário global. Neste contexto, o Inglês se apresenta como “a língua da globalização”, como a língua franca utilizada, internacionalmente, em inúmeros domínios das atividades humanas (CRYSTAL, 2004; ORTIZ, 2008).

Esperamos que nossas reflexões possam trazer subsídios para a problematização de questões relacionadas ao tema, contribuindo para uma melhor compreensão e adequação de nossas práticas de ensino frente a esta nova realidade global.

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa aqui descrita é analisar alguns dos discursos em torno da Educação Bilíngue e do Bilinguismo que circulam em nosso país, tomando como base a perspectiva de um conjunto de escolas bilíngues particulares paulistanas. Para tanto, procuramos responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como e por que as escolas definem seu papel dentro do atual contexto mundial marcado pelo paradigma da globalização?
- 2) Quais são as representações efetivadas através do discurso das escolas em questão a respeito do bilinguismo e da educação bilíngue?
- 3) Como é avaliado o trânsito entre línguas em contexto de bilinguismo nos discursos dessas escolas e quais motivações pedagógico-educacionais subjazem a estas avaliações?

1.3 ARCABOUÇO TEÓRICO DE REFERÊNCIA: À GUIA DE SÍNTESE

As profundas e dramáticas transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais a humanidade vem passando nos últimos vinte e cinco anos, decorrentes da “terceira grande onda de globalização” (ROBERTSON, 2003), não deixaram de afetar também o domínio das línguas. Em um mundo onde cada vez mais as fronteiras (nacionais, culturais, sociais) se tornam indistintas em face ao surgimento de uma rede global de conexões e interdependências, as línguas usadas pelos falantes em zonas de contato (em viagens, em contextos de imigração, no mundo dos negócios, na internet, etc.) também se tornaram mais fluídas, instáveis, transitórias, sujeitas a negociações, apropriações e disputas quanto a seus usos e sentidos. Neste contexto, o Inglês – a “língua da globalização” – se constitui como exemplo paradigmático de uma língua desterritorializada (APPADURAI, 1996) e policêntrica (BLOMMAERT, 2010), cujos usos e sentidos extrapolam os territórios geográficos de seus países de origem e apontam para diferentes centros reguladores e normativos, os quais se sobrepõem e com frequência se antagonizam.

Entretanto, muitas das concepções a respeito das línguas e seus usos² que circulam não só no domínio educacional, mas na sociedade de um modo geral se mostram inadequadas e incapazes de lidar com a nova realidade global delineada acima. Nas palavras de Blommaert,

Muitas pessoas ainda acreditam que a questão possa ser formulada como ‘língua e globalização’, exatamente nos mesmos termos em que sealaria de ‘língua e cultura’, ‘língua e sociedade’ e assim por diante. Ou seja, tratando-se exatamente dos mesmos problemas, a Língua em si ainda é vista como algo que em essência não é afetado pela globalização... e a globalização é vista, na melhor das

² Concepções estas resultantes de longos processos históricos de normatização e codificação das línguas, como procuraremos demonstrar ao longo deste trabalho.

hipóteses, apenas como um novo contexto onde a língua é usada. Esta visão impede a possibilidade de que os próprios modos de ocorrência das línguas também mudem e que o conceito tradicional de 'língua' seja desalojado e desestabilizado pela globalização. (BLOMMAERT, 2010, edição Kindle).³

Buscando entender a disseminação do Inglês no cenário global atual (e o consequente crescimento de escolas bilíngues em Inglês no Brasil) para além da ótica do Imperialismo Linguístico (PHILIPSON, 1992) – que em linhas gerais concebe este fenômeno como uma ramificação do imperialismo expansionista dos grandes centros (em especial dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha) – optamos por orientar nosso trabalho seguindo a linha teórica desenvolvida por sociolinguistas e linguistas aplicados como Blommaert (2005, 2010), Pennycook (2007) e Canagarajah (2007,2013) e, especificamente na área de estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue, García (2009, 2013). De forma bastante resumida, rompendo com conceitos tradicionais herdados da linguística sincrônica de Saussure como “falante nativo”, “comunidade de falantes”, “aquisição de línguas” e “língua materna”, essa linha teórica e de pesquisa busca a criação de um novo instrumental de análise, de novos conceitos e metáforas mais aptos a lidarem com a complexa relação entre as línguas e seus falantes na modernidade tardia.

Um ponto importante a ser destacado em relação a essa abordagem é que ela não ignora as questões de poder levantadas pelo enfoque do Imperialismo Linguístico, mas as incorpora em um olhar ao mesmo tempo atento às pressões e imposições dos grandes centros hegemônicos (“de cima para baixo”), como às apropriações ascendentes (“de baixo para cima”), aos diferentes usos a que as línguas são postas pelos falantes em suas interações comunicativas.

Se já não é novidade dizer que o número de falantes de Inglês como segunda língua ultrapassa o número daqueles que a falam como primeira (CRYSTAL, 2005), o que talvez possa não parecer tão evidente é a dupla

³ Esta e todas as demais traduções de citações incluídas neste trabalho são de nossa autoria e responsabilidade. Os textos originais de onde foram retiradas se encontram nas referências bibliográficas.

transformação decorrente desse fenômeno: ao ser usado por milhões de falantes pelo mundo afora como língua franca em zonas de contato, o Inglês passa a ser um recurso comunicativo importante (incluindo-se aí as questões de poder relacionadas ao acesso, difusão e controle desse recurso), na medida em que é capaz de promover a aproximação entre pessoas de diferentes partes do mundo, auxiliando-as como meio poderoso de construção de sentidos e entendimentos mútuos e, portanto, transformando-as. Da mesma forma, os usos, formas e sentidos desse recurso comunicativo (o Inglês) se transformam ao se adaptarem aos contextos e às necessidades comunicativas dos interlocutores que dele se servem. Isto também implica em questões de poder com respeito à apropriação desse recurso por parte dos falantes de outras línguas e a validação de sentidos, usos e formas diferentes e divergentes daqueles dos grandes centros onde ele é usado como primeira língua.

Outro aspecto importante, e que decorre do que foi dito acima, diz respeito a uma mudança radical de foco que, a nosso modo de ver, é crucial para nos ajudar a melhor entender os falantes bilíngues e os mundos pelos quais eles transitam. As línguas, segundo esta abordagem teórico-metodológica, são concebidas não como entidades autônomas e pré-existentes às interações comunicativas, cujas estruturas sintáticas e lexicais devem ser adquiridas em sua totalidade pelos aprendizes, caso almejem a uma proficiência próxima a do falante nativo. Ao invés disso, o foco recai sobre como estes mesmos falantes mobilizam os recursos linguísticos disponíveis na construção de sentido, sendo as práticas sócio-discursivas nas quais eles se engajam o lócus primordial no qual eles ampliam seu repertório, exercitam sua competência performativa e se inscrevem como falantes bilíngues (BUSCH, 2012).⁴

Essas constatações são de extrema importância para o nosso tema na medida em que, ao tomar as práticas sócio-discursivas como primordiais, o foco de

⁴ Com relação ao conceito de competência performativa, Canagarajah observa que “[...]a proficiência nas línguas não é conceituada individualmente, com competências separadas desenvolvidas para cada língua. A ênfase é no repertório – a maneira pela qual os diferentes recursos linguísticos constituem uma competência integrada e em constante expansão. Além disso, não se espera uma proficiência equivalente ou “avançada” em todas as línguas. Usar línguas diferentes para propósitos diferentes se qualifica como competência” (CANAGARAJAH, 2013, edição Kindle).

atenção se volta para os falantes (em nosso caso, os alunos de escolas bilíngues) como agentes ativos nos processos de apropriação, utilização e transformação dos recursos linguísticos por eles mobilizados em suas interações comunicativas. Como consequência de uma visão de língua pautada em uma ideologia monolíngue que se difundiu no ocidente a partir do surgimento do Estado-nação, muitos dos estudos a respeito do Bilinguismo e da Educação Bilíngue ainda tomam os falantes monolíngues como a norma, sendo suas habilidades linguísticas frequentemente usadas como parâmetro de comparação às dos falantes bilíngues. Como procuraremos demonstrar ao longo deste trabalho, tais concepções de língua e seus usos pouco ou nada tem a ver com a maneira com a qual falantes bilíngues efetivamente se valem das línguas como meio de construção de sentido, mostrando-se, portanto, ineficazes em lidar com as realidades desses mesmos falantes e atuando muitas vezes como obstáculo à melhor compreensão dos universos discursivos pelos quais eles transitam (e, como consequência, à reavaliação e aprimoramento das práticas de ensino por parte dos educadores).

Com vistas a tornar a leitura deste trabalho mais fluída e coesa, os argumentos, conceitos e metáforas desenvolvidos pela linha teórico-metodológica por nós adotada serão mais bem explicitados e analisados ao longo do texto, na medida em que nossa linha argumentativa for tomando corpo.

1.4 MÉTODO E MEIOS

1.4.1 Situando a pesquisa no cenário da Linguística Aplicada

Em seu texto “A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas”, Evensen (1996) propõe um arcabouço caracterizador das disciplinas/ciências qualitativas dividido em três categorias principais: (i) Epistemologia, (ii) História da Ciência e (iii) Sociologia do Conhecimento. Como primeira subcategoria da Epistemologia, o autor destaca o item “Interesse primário de conhecimento”, assim por ele definido:

Se indagarmos que tipo de conhecimento é buscado na Linguística Aplicada, teremos que considerar, em primeiro lugar, o que denominei ‘interesse primário de conhecimento’, que abrangeria entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes (EVENSEN, 1996, p. 91, grifo nosso).

Ainda segundo o autor, enquanto os dois primeiros itens (entender, explicar) são usados para caracterizar formas distintas da pesquisa geral, o que define a pesquisa aplicada é justamente a tarefa de buscar soluções para problemas socialmente reconhecidos, por exemplo, no campo da educação e da tecnologia. Essa tarefa nos coloca de início duas questões fundamentais, sobre as quais discorreremos a seguir.

Em primeiro lugar, embora Evensen tente, ao longo de seu texto, dissociar o termo “interesse primário de conhecimento” de seus contornos ideológicos, acreditamos ser praticamente impossível nos desvencilharmos destas questões quando do nosso envolvimento em um trabalho de pesquisa. O simples fato de manifestar interesse por um determinado tema já implica, quer ele se dê conta disto ou não, um posicionamento ideológico por parte do pesquisador (RAMPTON, 1997; RAJAGOPALAN, 2012). Como profissional atuante no ensino de línguas estrangeiras, é inevitável que tenhamos acumulado, ao longo dos anos, um conjunto de experiências, saberes, conhecimentos e práticas que influenciam diretamente nossas ideias a respeito do tema, e que este conjunto de variáveis tenha influência decisiva em nosso “interesse de conhecimento”.⁵ Não pretendemos nos arrogar uma suposta “neutralidade científica” que nos daria o privilégio de analisar os dados através do distanciamento de uma lente “objetiva”. A este respeito, as palavras de Fairclough soam oportunas:

⁵ Segundo Rampton (1997, p. 11), os pesquisadores não têm como evitar o fato de estarem socialmente posicionados, com biografias e subjetividades que exercem sua relevância em todos os estágios do processo de pesquisa, influenciando as perguntas por eles formuladas e as maneiras pelas quais eles tentam encontrar as respostas.

O que se 'vê' em um texto [ou corpus de textos], o que se considera digno de descrição, e o que se opta por enfatizar em uma descrição, depende de como se interpreta o texto. Há uma tendência positivista em se considerar textos linguísticos como 'objetos' cujas propriedades formais podem ser descritas mecanicamente sem interpretação. Não importa o quanto tentem, os analistas não têm como não abordar os produtos da criação humana [textos] de uma maneira também humana e, portanto, interpretativa (FAIRCLOUGH, 1989, p.22).

A segunda questão consiste em responder como nossa pesquisa contribuiria para, nas palavras de Evensen, "solucionar problemas e aprimorar soluções existentes". Em sentido restrito, não temos a pretensão de buscar a solução de problemas relacionados à Educação Bilíngue no Brasil. O que pretendemos com nossa pesquisa – através de recortes temáticos, de leituras transversais do corpus que evidenciam ideias, conceitos e temas recorrentes e interligados (e aqui se encontra sua natureza interpretativa) – é questionar e problematizar concepções a respeito das línguas e seus usos que circulam, não só no campo educacional, mas na sociedade de um modo geral, procurando demonstrar sua inadequação ao lidar com a realidade das práticas discursivas nas quais os falantes bilíngues efetivamente se engajam. Nosso intuito final é contribuir para o aprofundamento das discussões a respeito do bilinguismo e da difusão do ensino bilíngue (não só em Inglês) em nosso país (e aqui se encontra sua natureza qualitativa). É, portanto, somente de maneira muito indireta que conceberíamos nossa pesquisa como contribuindo para a possível solução de problemas.

Finalmente, não devemos nos esquecer da dimensão ética de nosso trabalho. Ele se filia a uma conceituação da Linguística Aplicada como prática essencialmente *problematizadora*, que por se enxergar também como prática, extrapola as fronteiras desta com as da teoria. Uma LA engajada em um melhor entendimento de problemas empíricos que envolvam o uso da língua, cujas possíveis contribuições possam "responder aos anseios dos participantes, e não serem simplesmente colocadas em termos científicos ou técnicos" (MOITA LOPES, 1998, p.121). Esperamos que, ao final deste trabalho, tenhamos contribuído para as

discussões em torno do Bilinguismo e da Educação Bilíngue (não só em Inglês) no Brasil e que seus leitores obtenham dele algum benefício.

1.4.2 A constituição do *corpus*

Nosso *corpus* de análise é composto por textos constantes dos *web sites* de trinta e uma escolas particulares bilíngues Português/Inglês localizadas na cidade de São Paulo.⁶ Influenciadas em grande parte pelos modelos de educação bilíngue desenvolvidos no Canadá (MARTIN-JONES, 2007, p.165), a partir da década de setenta do século passado, tais escolas oferecem programas de imersão em língua inglesa - algumas só no ensino infantil, outras no ensino infantil e fundamental - nos quais partes ou a totalidade da carga horária são reservadas a aulas e atividades curriculares ministradas exclusivamente em Inglês. Tais programas se enquadram na definição de bilinguismo aditivo (GARCÍA, 2009, p.52), segundo a qual uma língua de prestígio e poder (no nosso caso, o inglês) é ensinada na escola visando ao enriquecimento cognitivo, linguístico e cultural dos alunos.

Um dado importante a ser mencionado – e que, a nosso ver, acentua a necessidade de se promover discussões relacionadas ao Ensino Bilíngue em Inglês no Brasil - é que essas escolas não são submetidas nem a uma legislação regulatória, nem à fiscalização periódica por parte dos órgãos educacionais brasileiros no que diz respeito à implementação, avaliação e desenvolvimento de programas educacionais bilíngues (GARCIA, B., 2011, p.101). Como consequência, a maioria dessas escolas acaba por adotar modelos educacionais bilíngues importados, como já dissemos, de outros países.

Segundo Martin-Jones, um dos problemas do discurso sobre “modelos” de educação bilíngue é que eles são representados como se fossem “entidades fixas e discretas, prontamente transplantáveis, como tecnologias neutras, de um contexto

⁶ O critério para a escolha das escolas aqui focalizadas exclui aquelas chamadas de “escolas internacionais”, as quais são acreditadas por órgãos ou entidades educativas oficiais de países estrangeiros, tendo sido criadas, sobretudo, para atender filhos de estrangeiros (alemães, ingleses, franceses, etc.), nascidos ou não em nosso país, embora hoje em dia aceitem também alunos “não descendentes”.

sociolinguístico para outro” (MARTIN-JONES, 2007, p.164). Isto implica em dizer que a eficácia de um dado modelo de educação bilíngue depende primordialmente dos contextos sociolinguísticos onde foi criado e desenvolvido, podendo não ser reproduzida em outros. Ao invés de nos atermos à descrição de modelos de educação bilíngues específicos, acreditamos ser mais relevante traçarmos um panorama das três principais áreas de ensino bilíngue em Inglês a nível global.

Gardner, em seu artigo “Global English and bilingual education” (2012, p.251), identifica três áreas de destaque no ensino bilíngue em Inglês a nível global, sendo elas: *Teaching English for/to Young Learners* (TEYL), *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English-medium Education at University* (EME). Visto que a terceira área foge ao âmbito de nossa pesquisa, nos ocuparemos apenas das duas primeiras.

A primeira área (TEYL) abrange alunos desde a idade pré-escolar até por volta dos seis ou sete anos de idade, correspondendo aproximadamente à faixa etária da Educação Infantil na nomenclatura brasileira corrente. Dentre os fatores responsáveis pela súbita expansão global (incluindo-se aí o Brasil) dessa modalidade de ensino bilíngue nas últimas décadas, Gardner menciona a crença popular, cada vez mais difundida, de que quanto mais cedo se inicia o aprendizado de uma segunda língua, melhor. Apesar de ser tomada, de um modo geral, como uma verdade incontestável, tal asserção, como lembra a autora, é vista com ressalvas tanto pelos pesquisadores em educação bilíngue⁷ como pelos especialistas em TEYL (GARDNER, 2012, p.251). Dentre elas, Gardner destaca a dificuldade em se encontrar, em diversos contextos educacionais, professores qualificados e com experiência tanto em educação primária como em educação bilíngue e que sejam, ao mesmo tempo, proficientes na língua inglesa (GARDNER, 2012, p.252). Além disso, inúmeros outros fatores contribuem para a relativização dessa crença, como, por exemplo, a continuidade dos estudos, os vínculos afetivos criados pelos falantes em relação ao Inglês, a inserção dos aprendizes em práticas discursivas extraclasse que demandem o uso dessa língua, etc.

⁷ Dentre os trabalhos que questionam tal asserção, destacamos a dissertação de mestrado de Garcia, B. (2011).

Se por um lado “a introdução precoce à língua inglesa não é garantia de sucesso” (GARDNER, op. cit., p.52), no contexto brasileiro a forte disseminação dessa modalidade de ensino entre as escolas particulares (em nosso *corpus*, a grande maioria das escolas pesquisadas oferece ensino bilíngue infantil) acabou tendo indiretamente um aspecto positivo, na medida em que levou algumas escolas públicas a incluírem o ensino de uma língua estrangeira na educação infantil (GIMENEZ, 2009, p.55).

Enquanto os objetivos principais do TEYL são:

[...] desenvolver atitudes positivas quanto à aprendizagem do Inglês e outras línguas estrangeiras, promover a consciência linguística (*language awareness*) e ensinar as bases do vocabulário e das estruturas em Inglês por meio de atividades comunicativas e jogos (GARDNER, op. cit., p.253),

o “Content and Language Integrated Learning” (CLIL), visa integrar “o ensino de uma língua estrangeira ao ensino de outras matérias escolares.” (GARDNER, op. cit., p.253). Como faz notar a autora, os programas CLIL tomam como ponto de partida a experiência canadense de imersão, tendo sido inicialmente adotados, nos anos noventa, pelos sistemas educacionais da União Europeia e expandindo-se posteriormente para outros continentes (GARDNER, op. cit., 253). A faixa etária abrangida por esses tipos de programa corresponde de forma aproximada ao início do ensino fundamental no currículo brasileiro (por volta dos sete anos de idade), estendendo-se até o fim do ensino médio (por volta dos dezoito anos de idade).

Segundo Gardner, uma das possíveis vantagens dessa modalidade de ensino bilíngue, quando comparada a abordagens tradicionais de ensino de Inglês, seria a mudança de foco que busca dissociar o ensino da língua à cultura dos países de origem (anglo-saxônica), enfatizando a utilização do Inglês como língua franca internacional e facilitando, desta forma, a sua apropriação como recurso comunicativo adaptável às necessidades dos alunos (GARDNER, op. cit., p.254).

Entretanto, como aponta a autora, o CLIL, enquanto “um movimento que se espalhou pela Europa e além dela, é muito amplo e abrangente, abarcando, portanto, uma gama de iniciativas diversas sob seu guarda-chuva” (GARDNER, op. cit., p.253). Essa afirmação é relevante ao contexto brasileiro, no qual a já

mencionada ausência de uma legislação regulatória e a decorrente informalidade na elaboração e adoção de programas bilíngues faz com que mesmo as escolas que se subscrevam a essa modalidade de ensino possam ter uma postura quanto ao ensino bilíngue em Inglês que não corresponde necessariamente às características geralmente atribuídas ao CLIL. Nas palavras de Liberali:

No Brasil, o conceito de “escola bilíngue”, sem quaisquer qualificações específicas, tem sido usado para definir uma grande variedade de usos de duas línguas na educação, o que o torna ainda mais controverso. (LIBERALI, 2013, p.233)

As escolas escolhidas para compor o *corpus* aqui analisado foram retiradas do *web site* “Educação Bilíngue no Brasil” (<http://educacaobilingue.com/escolas/escolas-bilingues/>). Por razões éticas, omitimos os nomes das escolas dos excertos analisados no corpo do texto.

No que segue, listamos apenas escolas bilíngues (EB) mencionadas no presente estudo, excluindo as escolas que tiveram seus *web sites* pesquisados, mas que não possuem nenhum excerto incluído no texto da presente dissertação. A lista indica também o público a que atendem e o ano do início de seu funcionamento, quando fornecido no *web site*. Cabe ainda esclarecer que os excertos analisados na pesquisa em pauta correspondem a trechos de textos constantes dos *web sites* dessas escolas colhidos no período entre janeiro e abril de 2014:

O PERFIL DAS ESCOLAS BILÍNGUES EM FOCO		
	ANO DE INAUGURAÇÃO	PÚBLICO
EB 01	2008	Educação Infantil/ Fundamental
EB 02	2005	Educação Infantil/ Fundamental
EB 03	2010	Educação Infantil/ Fundamental
EB 04	2001	Educação Infantil/ Fundamental
EB 05	Não encontrado	Educação Infantil/ Fundamental
EB 06	Não encontrado	Educação Infantil/ Fundamental
EB 07	Não encontrado	Educação Infantil

EB 08	1999	Educação Infantil/ Fundamental
EB 09	Não encontrado	Educação Infantil/ Fundamental
EB 10	Não encontrado	Educação Infantil/ Fundamental
EB 11	1999	Educação Infantil/ Fundamental
EB 12	1998	Educação Infantil
EB 13	Não encontrado	Educação Infantil
EB 14	1989	Educação Fundamental
EB 15	1990	Educação Infantil/ Fundamental
EB 16	1994	Educação Infantil
EB 17	2008	Educação Infantil/ Fundamental
EB 18	1966	Educação Infantil/ Fundamental

1.4.3 A Análise Crítica do Discurso como instrumento para a análise de dados

Para a análise textual, consideraremos os preceitos da Análise Crítica do Discurso, doravante denominada ACD. Desde os meados da década de setenta, a abordagem metodológica desenvolvida, dentre outros, pelo linguista inglês Norman Fairclough busca compreender a complexa relação entre língua e sociedade. Com forte influência das ideias do filósofo francês Michel Foucault, a ACD entende a vida em sociedade como um processo contínuo de construção de sentido mediado primordialmente pela língua. Para melhor entendermos o funcionamento das práticas sociais e de como ideias, conhecimentos, opiniões e crenças circulam em sociedade devemos, portanto, estar atentos a como estas mesmas ideias, conceitos, etc. se articulam, através dos discursos, no domínio da língua.

A ACD, tal como foi concebida por Fairclough e seus colaboradores, é uma metodologia de análise de textos de ordem prática, que pode ser usada a princípio por qualquer pessoa – especialista em estudos de linguagem ou não – como instrumento de investigação da ordem social. É com esse intuito que a ACD busca entender como a língua é usada para criar, manter, questionar e destruir relações sociais. Por se ocupar com a interação simultânea das três dimensões do discurso – texto, prática discursiva e prática social – (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101), a ACD caracteriza-se por ser primordialmente interdisciplinar: a Linguística, a Psicologia Social, a Sociologia, a História e a Ciência Política são algumas das diversas

disciplinas que a servem como fonte. Isso viabiliza uma análise que nos permite, entre outras coisas, enxergar o discurso como o meio primordial no e pelo qual os *objetos* “educação bilíngue” e “bilinguismo” são constituídos, passando a ser alvo de disputas ideológicas e, inevitavelmente, materiais.⁸ Essa dimensão ideológica das práticas discursivas nos obriga sempre a perguntar o que está em jogo em um determinado contexto social, levando em conta primordialmente questões de poder. Contudo, isto não implica em uma análise que pretenda desvendar “sentidos ocultos” nos enunciados ou nas palavras; não buscamos desvelar uma realidade *a priori* que se esconda atrás dos discursos e que seria por eles representada. Ao invés disso, entendemos que a formação dos objetos só se torna possível no e por meio do discurso. Esta abordagem insere nossa pesquisa em uma temática pós-moderna, segundo a qual

a concepção de conhecimento como um espelho da realidade é substituída por uma concepção social da construção da realidade, na qual o foco recai sobre a interpretação e a negociação de sentidos do mundo social. Com a ruptura das metanarrativas universais de legitimação, ocorre uma ênfase nos contextos locais, na construção social e linguística da realidade na qual o conhecimento é validado através da prática. (KVALE e BRINKMANN, 2009, p. 52).

⁸ Nas palavras de Fairclough: “A percepção essencial no que diz respeito à formação de objetos é que os objetos do discurso são constituídos e transformados em discurso de acordo com as regras de uma formação discursiva específica, ao contrário de existirem independentemente e simplesmente serem referidos ou discutidos dentro de um discurso particular” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 65).

CAPÍTULO 2 – BILINGUISMO SOCIAL E INDIVIDUAL

Nosso objetivo neste capítulo é, em primeiro lugar, traçar uma breve trajetória do bilinguismo social⁹ no ocidente e paralelamente demonstrar como, através de um longo processo histórico de normatização, as línguas, tal qual as conhecemos hoje, foram criadas. Em seguida, discorreremos sobre alguns conceitos basilares referentes ao fenômeno do bilinguismo individual. Faremos uma análise crítica de alguns conceitos-chave referentes ao fenômeno do bilinguismo individual, procurando evidenciar suas motivações, limitações e inadequações, decorrentes quase sempre das concepções oriundas da linguística estrutural. Por fim, argumentamos a favor de uma reconceituação teórica para uma melhor compreensão desse fenômeno.

2.1. BILINGUISMO E SOCIEDADE

2.1.1 O Bilinguismo social na Antiguidade

Pode-se afirmar que o bilinguismo remonta aos primórdios da civilização. Embora seja praticamente impossível apontar com precisão sua gênese histórica, a circulação de mercadorias, as rotas de navegação, as invasões e conquistas acarretaram um contato intenso entre diferentes línguas e culturas na antiguidade¹⁰. Mercadores, militares, escravos e tradutores estavam entre as inúmeras atividades e condições humanas que demandavam de seus participantes algum tipo de conhecimento em mais de uma língua. Na Grécia antiga, os “escravos atenienses – representantes da classe mais baixa – eram frequentemente bilíngues uma vez que

⁹ É importante atentar para o fato de que, embora estejamos nos referindo, na primeira parte deste capítulo, a situações de bilinguismo social, o que nela se afirma também se aplica, no mais das vezes, a situações em que mais de duas línguas coexistem em um mesmo território geográfico, isto é, a situações de multilinguismo.

¹⁰ O bilinguismo na Antiguidade é tema contemporâneo nos estudos em bilinguismo, podendo ser encontrado, por exemplo, na coleção de ensaios organizada por Adams, Janse e Swain, 2002.

lhes cabia executar tarefas domésticas e ensinar os filhos de seus senhores.” (EDWARDS, 1994, p.83). Visto que a grande maioria desses escravos era trazida de províncias distantes, nas quais o grego não era a língua nativa, viam-se obrigados a aprender a língua de seus senhores para poder conviver em sociedade. No outro extremo do espectro social, o Bilinguismo também deixou suas marcas através da história. Desde a antiguidade até pouco tempo atrás, o desconhecimento de Latim, Grego (e posteriormente também o Francês), além da língua materna do falante, era algo praticamente inconcebível para uma pessoa educada. (EDWARDS, op. cit., p.83).

O Latim é um caso à parte. Língua hegemônica da palavra escrita no ocidente por quase toda a Idade Média, o Latim perdeu sua primazia no domínio dos textos quando o mercado literário – a produção, distribuição e comercialização de livros impressos – estabelecido a partir do surgimento da imprensa, por volta de 1439, e que se voltava quase que exclusivamente a uma camada bem restrita da população que possuía um tipo de proficiência bilíngue, ou seja, eram leitores de Latim – se esgotou por volta de cento e cinquenta anos mais tarde (ANDERSON, 1983, p. 38).

Para melhor compreendermos o que se seguiu, não devemos nos esquecer de que, além de desencadear a disseminação de ideias e conhecimento em larga escala, o advento da imprensa possibilitou também o surgimento de “uma das formas mais antigas de empreendimento capitalista; a publicação de livros” (ANDERSON, op. cit., p.37). Essa nova classe de empreendedores, ávida por novos mercados, teve participação direta na introdução de livros escritos em línguas vernáculas, ao invés do Latim, os quais podiam ser lidos por uma parcela maior da população.

Além disso, dois outros fatores parecem ter contribuído de forma decisiva para a disseminação de textos em línguas vernáculas. O primeiro foi a Reforma:

Quando, em 1517, Martinho Lutero afixou suas teses aos portões da catedral de Wittenberg, elas logo foram impressas em uma tradução em alemão e em quinze dias haviam se espalhado por toda parte. Em duas décadas (1520-1540), três vezes mais livros foram publicados na Alemanha do que no

período de 1500 a 1520, uma transformação espantosa na qual Lutero desempenhou papel central (ANDERSON, op. cit., p.39).

Esse fato marca também o estabelecimento de uma coalizão, determinada pela confluência de interesses religiosos, políticos e econômicos, entre o Protestantismo e o capitalismo da imprensa (*print capitalism*), tendo em vista a produção de edições em línguas vernáculas, mais baratas e acessíveis a camadas da população que tinham pouco ou nenhum conhecimento do Latim, como os mercadores e as mulheres.

Um segundo fator apontado por Anderson (1983), e que segundo ele precede a introdução da imprensa, diz respeito à lenta difusão, ao longo de terras de limite geográfico incerto, de certas línguas vernáculas como instrumentos administrativos, fomentada pelas monarquias absolutistas em formação. Essas “línguas vernáculas administrativas” de certa forma vieram a preencher uma lacuna à qual o Latim – a língua oficial e universal da autoridade religiosa, mas não da autoridade política – não teve acesso.

Entretanto, a atitude das monarquias com relação à existência de variantes dialetais e linguísticas dentro de seus territórios parece ter sido marcada, em linhas gerais, por uma complacência condescendente:

Antes da era Romântica, línguas locais e dialetos podiam não ser muito bem vistos, muito menos glorificados ou defendidos, mas, igualmente, havia poucas tentativas sistemáticas de impor a língua dos dominadores às populações subalternas ou conquistadas (apesar, é claro, de mudanças linguísticas ocorrerem com frequência, graças a poderosas pressões sociais de caráter não oficial). (EDWARDS, op. cit., p.130-131).

Ou seja, os monarcas transformavam seus dialetos em “vernáculos administrativos” e os usavam por razões estritamente político-econômicas: estando os impostos pagos e a paz nas terras do reino sendo mantida, as populações dominadas podiam falar a língua que bem entendessem.

2.1.2 Normatização, ideologias linguísticas e a emergências de “línguas nacionais”

Segundo Blommaert (2006, p. 243), a ascensão de determinadas línguas vernáculas à categoria de línguas escritas, de línguas hegemônicas na produção e difusão de ideias e conhecimento através de textos, foi acompanhada por um processo lento e gradual de normatização e regulamentação dessas variantes dialetais de prestígio (a língua das classes letradas que detinham o poder, da monarquia, dos cientistas e escritores por ela apadroados, da Igreja fora da atividade litúrgica, dos cortesãos, etc.) em um código fechado, estático, regido por um número determinado de regras gramaticais e estruturas sintáticas analisáveis e com vocabulário restrito e compilável.

Esse processo de padronização, de sedimentação das línguas, iniciado pela introdução da imprensa, se concretizou graças a diversos fatores, como o desenvolvimento de práticas regulamentadas (a criação de sistemas legais e administrativos, a produção de tratados científicos e filosóficos, a literatura, etc.), o surgimento de instituições regulatórias, como as academias de Letras, e a materialização dessas normas linguísticas em compêndios, como manuais de gramática e dicionários.

Um exemplo das instituições mencionadas acima é, ainda de acordo com Edwards (1994), a pioneira *Accademia della Crusca* (“Academia do Farelo”, em tradução literal), criada em Florença no ano de 1583, e que se arrogou desde o início a tarefa de normatizar e regulamentar o uso da língua italiana. Seu nome peculiar e seu emblema (uma máquina de beneficiamento de grãos que separa “o joio do trigo”) evidenciam a preocupação dos acadêmicos em direcionar seus esforços para a manutenção da “pureza” da língua italiana, protegendo-a assim de palavras e estruturas gramaticais consideradas espúrias. Seu dicionário *Vocabolario della lingua italiana*, publicado em 1612, serviu como modelo e inspiração não só para a criação de obras do mesmo cunho em Francês, Espanhol, Alemão e Inglês, mas também para o surgimento das Academias de Letras, que possuíam o mesmo espírito regulatório-prescritivo.

A célebre gramática de Port-Royal publicada na França no ano de 1660 serve como bom exemplo dos manuais acima mencionados. Seu longo título original, *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle* (“Gramática geral e racional contendo os fundamentos da arte de falar, explicados de uma maneira clara e natural”), remete de forma curiosa aos manuais de oratória e retórica ainda populares nos dias de hoje. Fortemente influenciado pelo racionalismo de Descartes¹¹, esse texto (cujo postulado central é a primazia da mente humana na geração das regras gramaticais e sintáticas) foi objeto de análise de Chomsky¹², em seu livro *Cartesian Linguistics*, no qual o linguista norte-americano traça a gênese de sua teoria gerativa.

No plano das ideias, Blommaert (2006) destaca a importância do filósofo inglês John Locke (1632-1704) no desenvolvimento de

uma visão altamente elitista da língua como algo que deveria ser descontextualizado e “purificado” como parte de um programa individualista racional e sem apegos emocionais, de característica central para a modernidade. A língua, neste sentido, se separou da “tradição” (oral popular) – as estórias vernaculares e as narrativas populares, encaradas por Locke como sendo contrárias à razão, emotivas e caóticas. (BLOMMAERT, op. cit., p.242).

O século XIX foi palco de intensas e profundas reestruturações políticas e sociais. O fim das monarquias em diversas partes da Europa, a emancipação de muitas das antigas colônias e o surgimento do Estado-nação, acarretaram em

¹¹ Um dado curioso a respeito de René Descartes e que se relaciona com nosso tema, é o fato de que seu “Discurso sobre o Método” (1637) foi uma das primeiras grandes obras filosóficas da idade moderna a ter sido publicada originalmente em “latim vulgar”, o Francês de sua época, dando início ao gradual declínio do Latim como língua hegemônica da filosofia e da ciência (ver http://en.wikipedia.org/wiki/Discourse_on_the_Method. Acesso em 15 nov. 2014).

¹² O trecho a seguir é um bom exemplo da influência da Gramática de Port-Royal nas ideias de Chomsky: “A partir da maneira pela qual os conceitos são combinados em julgamentos [*na mente humana*], a Gramática [*de Port-Royal*] deduz o que ela julga ser a forma geral de qualquer gramática possível, e procede na elaboração desta estrutura universal subjacente a partir da consideração da “*manière naturelle en laquelle nous exprimons nos pensées.*” A maioria das tentativas subsequentes de se desenvolver um esquema de gramática universal procede na mesma linha.” (CHOMSKY, 1966, p.31).

mudanças radicais na maneira como as classes governantes encaravam a diversidade linguística.

Segundo Blommaert, vários estudos clássicos a respeito do surgimento do nacionalismo, como por exemplo, Anderson (1983), Gellner (1983), Greenfeld (1992) e Hobsbawn (1990), apontam para a importância da língua na criação e manutenção do Estado-nação. Blommaert destaca, no entanto, que isso se deu tendo em mente “um tipo específico de língua: a palavra impressa circulando em grandes quantidades, estimulando o crescimento e a disseminação das ‘línguas nacionais padrão’” (BLOMMAERT, 2006, p. 241). Esse fenômeno contribuiu de forma decisiva para a instauração da modernidade, tornando-se o meio de massificação de ideologias linguísticas específicas:

O advento do capitalismo impresso proporcionou um instrumento de disseminação de ideologias linguísticas que atribuíam maior prestígio a uma variante linguística (escrita) autônoma, estruturada e semanticamente transparente - uma variante de elite sobre a qual somente a alta classe média tinha controle, mas que foi imposta à sociedade como um todo como sendo a (única) Língua, em oposição aos ‘jargões’, ao ‘palavrório’, aos ‘dialetos’ e outras formas ‘imprecisas’, ‘vulgares’ e ‘confusas’ de língua (oral) das massas menos educadas (BLOMMAERT, 2006, p. 242).

Entretanto, o processo de implantação da “língua nacional padrão” não se concretizou somente através da imposição peremptória da língua das elites dominantes, codificada ao longo dos séculos por meio dos diversos fatores anteriormente mencionados. A instauração dos sistemas políticos ainda predominantes no mundo atual – com nações definidas por um território fixo e demarcado, ocupado por uma população supostamente homogênea que compartilha a mesma língua e que é governada por um conjunto de normas a serem seguidas e respeitadas (a constituição, as leis ordinárias, os decretos, os códigos e regulamentações, etc.) e por instituições que se encarregam de criá-las, implementá-las, fiscalizá-las e punir o seu eventual não cumprimento (o sistema político e legislativo, a polícia e o exército, o sistema educacional, os órgãos governamentais, etc.), em suma, todo o aparato ideológico-burocrático que se

conhece pelo nome de Estado – traz em seu âmago uma concepção de nação que, como todas as ideologias, opera de forma furtiva e inconsciente e que deve portanto ser explicitada para que possamos ser capazes de avaliar com precisão suas implicações.

Antes porém, uma ressalva se faz necessária: não devemos entender o Estado-nação como a conjunção de dois conceitos interdependentes, cujas existências estejam ligadas uma à outra, muito menos encará-los como termos de sentido intercambiável. Em muitos dos estados modernos, o sentimento nacionalista nunca existiu de forma efetiva entre os membros da população, sendo a “nação” constituída de forma coercitiva pelo Estado, e não através de um consentimento comum com bases ideológicas de pertencimento. Um exemplo deste caso é a extinta União Soviética, a qual se desmembrou em diversas “nações” a partir do momento em que o Estado comunista passou a dar sinais de enfraquecimento.

Em contrapartida, é perfeitamente possível a existência do nacionalismo sem a presença do Estado. Na verdade, muitos movimentos nacionalistas e separatistas surgem justamente em resposta às tendências totalitárias do Estado. Segundo Blommaert (2006, p. 239), “uma grande parte dos movimentos nacionalistas bem-sucedidos são de fato nacionalismos antiestado (como no caso de Flanders-Bélgica, Catalunha-Espanha, Québec-Canada)”. Portanto, devemos estar atentos à distinção conceitual entre “nação” e “estado” e quando nos referirmos ao Estado-nação, estamos falando de dois sistemas ideológicos que podem coexistir, mas que estão continuamente em tensão.

2.1.3 A instauração do monolinguismo como ideal de nação

Diversos autores, como Bauman e Briggs (2003), Blommaert (2006), Canagarajah (2013), para citar apenas trabalhos mais recentes, apontam o filósofo alemão nascido na Prússia, Johann Gottfried Von Herder (1744-1803), como um dos precursores na disseminação de ideias e ideais nacionalistas, em especial na

criação de um vínculo indissolúvel entre o nacionalismo e uma língua comum compartilhada, materializada no *slogan* “uma nação, uma língua”. Herder foi responsável por resgatar a tradição oral popular como componente fundamental na elaboração do conceito de “caráter nacional”, ampliando o sentido do termo *Volk* que originalmente se referia às pessoas comuns, ao povo, como significando a sociedade em sua totalidade. Para o autor, existe “apenas uma classe no Estado: o povo (não a ralé): a ela pertence o rei bem como o camponês, cada um em seu lugar, no círculo que a ele foi destinado.” (HERDER, 2002, p.364). Não se pode deixar de notar que o enunciado de Herder, além de pressupor a existência *a priori* de um Estado com suas normas e leis que definem os papéis sociais aos quais os indivíduos devem se restringir (“cada um no círculo que a ele foi destinado”), remete à noção de povo (*Volk*) como englobando a população como um todo, uma grande comunidade, uma nação.

Esse sentimento de comunhão, de pertencimento a um grupo ou comunidade, que parece ser inerente a todo ser humano, é um dos postulados centrais do nacionalismo. Edwards (1994, p.129), enxerga o nacionalismo como um desdobramento da etnicidade e embora os conceitos não sejam idênticos, a principal diferença entre eles residiria em sua escala ou alcance e não em seus princípios¹³.

Dois pontos parecem ser dignos de esclarecimento: a questão do pertencimento ou adesão a um determinado grupo étnico ou nacional, por ser uma crença subjetiva, adquire claros contornos ideológicos; ou seja, para que os laços e vínculos que unem uma comunidade (étnica ou nacional) possam ser efetivos, para que o sentimento de união e pertença sobreviva através da história, é preciso que os membros destes grupos não só compartilhem um ou mais elementos em comum (língua, religião, cultura, etc.), mas especialmente que acreditem na real e efetiva existência destes vínculos.

¹³ Nas palavras de Edwards, “o nacionalismo pode ser entendido como uma extensão da etnicidade, na medida em que ele adiciona à ideia de características compartilhadas um desejo por autonomia política, o sentimento de que o único tipo de governo legítimo é o autogoverno nacional. Em outras palavras, a politização transforma a etnicidade em nacionalismo.” (EDWARDS, op. cit., p. 129).

O segundo ponto a ser notado é a ideia de uma “descendência em comum”, de um passado compartilhado por todos os membros da comunidade e de uma responsabilidade implícita que recai sobre todos estes membros (em diversos graus e numa ligação quase mística com um passado mítico) em manter viva as tradições herdadas de seus antepassados; o que conseqüentemente perpetua não só a comunidade em si, como a ideia, o conceito de comunidade. A esta “identidade presumida” que torna possível a união e manutenção dos indivíduos em torno de determinados grupos (como a nação), Benedict Anderson deu o nome de “comunidades imaginadas” (Anderson, 1983).

É justamente na confluência histórica entre um longo processo de normatização das línguas iniciado pela introdução da imprensa no mundo ocidental e o nascimento da ideologia nacionalista onde Blommaert (2006, p. 242) vê a “plataforma de lançamento para as línguas nacionais (padrão) como nós as conhecemos: itens linguísticos com um nome (Inglês, Português, Zulu), definidos por um conjunto de regras descontextualizadas”, circunscritas a um território geográfico com fronteiras demarcadas; os espaços nacionais (‘sou brasileiro, falo português.’) dentro dos quais “elas podiam se tornar emblemas de identidade nacional” (‘**meu** país, **minha** língua’).

2.1.4 O bilinguismo no cenário global contemporâneo

O panorama que traçamos nos subitens anteriores, com os processos históricos que levaram ao surgimento da era moderna e das “línguas nacionais padrão”, parece ter se desviado do foco principal de nosso estudo. Entretanto, ele é imprescindível para que se possa compreender os paradigmas teóricos, os conceitos e as abordagens que nortearam não só a maioria dos estudos relacionados ao fenômeno do bi/multilinguismo, como também o desenvolvimento da Linguística ao longo do século XX. Esses estudos ainda exercem forte influência na maneira como as instituições e as pessoas de modo geral concebem as línguas e a relação entre elas. Antes de nos dedicarmos a essas questões, gostaríamos de iniciar esta seção discutindo alguns dados a respeito do bilinguismo a nível global

na contemporaneidade, o que nos ajuda a contextualizar o nosso tema de forma mais clara.

Atualmente existem por volta de 195 países em todo o mundo e, ainda que seja impossível precisar com exatidão, estima-se que o número de línguas faladas pela população mundial oscile entre 6.500 e 7.000.¹⁴

Somente esses dados já seriam suficientes para se concluir que na imensa maioria dos países do planeta se fala bem mais que uma só língua. Entretanto, pode-se usar como contra-argumento o fato de que muitas dessas línguas estão em declínio, sendo faladas por uma parcela muito pequena da população e que, portanto, não representam a maioria dos falantes dentro dos territórios nacionais, os quais seriam, em sua maioria, monolíngues. Examinemos então alguns exemplos esclarecedores.

Na Índia, o segundo país mais populoso do planeta, com aproximadamente um bilhão e trezentos mil de habitantes, a diversidade linguística é espantosa. Pelo menos dez das línguas não oficiais na Índia são faladas por mais de trinta milhões de habitantes cada¹⁵. Junte-se a isso o fato de que por volta de vinte por cento da população do país fala também o Inglês como segunda língua¹⁶ e somos obrigados a concluir que a Índia é primordialmente não um país bi-, mas multilíngue.

A China possui por volta de 292 línguas catalogadas e o *Putonghua*, uma espécie de dialeto Mandarim, é usado como língua franca em grande parte do território chinês¹⁷; e, é preciso sublinhar que, onde há língua franca, há bilinguismo.

No continente africano a situação é ainda mais complexa. À parte a diversidade linguística, em muitas regiões da África o próprio conceito de língua difundido no ocidente – como um conjunto de regras gramaticais estáticas e vocabulário definido, compartilhado por um determinado número de falantes circunscritos em um território demarcado – torna-se problemático quando aplicado aos contextos locais:

¹⁴ Ver <http://www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages-are-there-world>. Acesso em 29 mai. 2014.

¹⁵ Dados extraídos de http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_India. Acesso em 29 mai. 2014.

¹⁶ Ver http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_English-speaking_population. Acesso em 29 mai. 2014

¹⁷ Ver http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_China. Acesso em 29 mai. 2014.

... o *bamanankan*, uma língua da república do Mali, não tem nenhuma distinção lexical entre 'língua' e 'dialeto'. Os *shona*, no Zimbábue, não se definem em termos da língua que falam, mas em termos do espaço geográfico que ocupam...se existe para os *shona*, a noção de língua é subordinada à geografia (MAKONI; MEINHOF, 2008, p.196).

... na Costa do Marfim... os falantes de *guere* e *wobe* consideram as duas línguas a mesma, ao passo que os linguistas definem essas formas de falar como línguas diferentes (MAKONI; MEINHOF, op. cit., p. 208).

A propósito, a impossibilidade em se determinar ao certo o número de línguas existentes, não só na África, mas no mundo como um todo, como já afirmado anteriormente, reside em parte no fato de não haver um consenso no meio acadêmico a respeito da distinção entre língua e dialeto (MAHER, 2013).

As evidências a respeito da ubiquidade e da usualidade do bilinguismo não são difíceis de encontrar: na Escandinávia, o uso do Inglês se tornou tão corriqueiro a ponto de ser considerado como segunda língua na região. Mesmo em países com frequência associados ao monolinguismo, como a Espanha, uma parcela significativa da população é bilíngue (Bascos, Galegos, Catalães). Isto sem mencionar as imigrações, as diásporas, a intensificação, característica do capitalismo tardio, dos fluxos humanos através das fronteiras geográficas nacionais e a disseminação global do Inglês como língua franca, acentuada, dentre outros fatores, pelo advento da Internet; questões que serão abordadas em momento oportuno.

As palavras de Grosjean a respeito da amplitude do bilinguismo no cenário mundial são oportunas:

Quando dou uma palestra sobre Bilinguismo, costumo surpreender meus ouvintes com a seguinte estimativa: mais da metade da população mundial usa duas ou mais línguas (ou dialetos) na sua vida cotidiana. O Bilinguismo está presente em todos os continentes, em todas as classes, em todas as faixas etárias (GROSJEAN, 2010, s/p.).

Como se pode notar, o bilinguismo é um fenômeno bem mais comum do que aparenta. Esta é uma constatação fundamental para o desenvolvimento de nossos

argumentos, especialmente em um país com forte orientação monolíngue, como é o caso do Brasil. Quanto a este fato, é importante ressaltar que, apesar de a diversidade linguística no Brasil ser enorme,¹⁸ o caráter multilíngue do país é ainda “invisível” para a maioria dos cidadãos brasileiros (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2003; MAHER, 2013; PAIVA e OLIVEIRA, 2014).

2.2 BILINGUISMO E O INDIVÍDUO

Tendo discutido a questão do bilinguismo no cenário global atual, procurando demonstrar como sua ocorrência é a norma e não a exceção, gostaríamos de retomar a questão relativa às concepções de língua e seus usos resultantes dos processos históricos discutidos anteriormente, e de como elas ainda influenciam e determinam a maneira como entendemos os falantes bilíngues e suas habilidades linguísticas.

2.2.1 As habilidades do falante bilíngue

Iniciamos nossa discussão examinando algumas tentativas de se definir o bilinguismo no meio acadêmico. Maher (2007) cita dois exemplos significativos por serem, como destaca a autora, muito semelhantes à concepção do bilinguismo que circula na sociedade de modo geral e que, portanto é ditada pelo senso comum. O primeiro deles vem de Bloomfield (1935, p. 56 *apud* Maher, 2007, p.72): “Bilinguismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo destas línguas.”

De imediato, devemos notar que a imensa maioria dos falantes bilíngues espalhados pelo mundo afora não se enquadraria, como já vimos, nos estritos

¹⁸ Maher (2013, p.117) aponta “a existência de pelo menos 222 idiomas falados, como línguas maternas, por cidadãos brasileiros natos! Dessas línguas, pelo menos 180 são línguas indígenas, cerca de 40 são línguas de imigração, e duas são línguas de sinais: LIBRAS – a Língua Brasileira de Sinais – e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira”.

critérios estabelecidos por Bloomfield, uma vez que sua proficiência em ambas as línguas é bastante variável e na grande maioria das vezes não se equivalem. Além disso, a definição acima traz um conceito muito debatido e questionado no meio acadêmico: o de “falante nativo”. Tomemos a língua portuguesa como ponto de partida. Caso usemos o conceito “falante nativo de português” como parâmetro para a definição de bilinguismo acima, logo surge a pergunta: nativo de onde? Portugal? Angola? Brasil...? Qualquer falante de português nascido em um destes países se qualifica automaticamente como nativo, contudo isto não quer dizer que o português falado por eles seja o mesmo. Da mesma forma, tanto uma adolescente criada na periferia de Luanda quanto o primeiro ministro de Portugal se qualificam como falantes nativos de português. De quem estamos falando? Seria o “falante nativo”, branco, do sexo masculino, de classe média alta, portador de diploma universitário e nascido em Lisboa? O que parece se esconder por detrás dessas perguntas é uma abstração, um falante imaginário idealizado, cujo “controle da língua” incluiria o conhecimento perfeito das normas gramaticais e o domínio do léxico da ‘língua nacional padrão’ criada com o nascimento do Estado-nação. Em outras palavras, o “falante nativo” pode ser tomado como um construto com forte conotação ideológica, na medida em que deixa implícitas as características fundamentais que o definiriam.

Outro ponto a ser notado na definição proposta por Bloomfield também se faz presente no segundo exemplo de definição de bilinguismo citado por Maher em seu texto de 2007 (p. 72) e que diz respeito ao “controle” do falante sobre as línguas por ele usadas. Do texto de Hammers and Blanc (1982), a autora retirou a seguinte definição de Halliday *et al.* (1970): “O sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra.” (grifos da autora).

Embora a asserção de Halliday deixe isto implícito, acreditamos ser possível concluir que, caso se espere que o sujeito bilíngue “funcione em duas línguas em todos os domínios”, é porque se acredita que os falantes monolíngues façam o mesmo com sua língua. Poderíamos testar a propriedade da ideia de “controle” da língua “em todos os domínios” pelo “falante nativo”, delineado nos exemplos acima,

nos perguntando se poderíamos fazer essa afirmação a nosso respeito. Somos realmente capazes de “funcionar em nossa língua em todos os domínios”? E quais domínios seriam esses? Mais uma vez nos vemos diante de uma generalização que precisa ser tratada com cautela. Somos capazes de imaginar, em poucos instantes, vários domínios nos quais com certeza nosso desempenho linguístico deixaria a desejar – por exemplo, uma audiência no tribunal (domínio jurídico), uma conferência de especialistas em cardiologia (domínio da medicina) ou uma reunião em ambiente corporativo (domínio dos negócios) – e acredito que a maioria das pessoas seria capaz de fazer o mesmo. De pouco adianta dizer que nesses exemplos nossa “deficiência” não seria propriamente linguística, mas sim fruto do desconhecimento dos conceitos e dos temas abordados em determinado domínio: a compreensão dos conceitos, por mais abstratos que sejam, e a elaboração dos temas em qualquer domínio, sempre se efetuam, em algum ponto, através da mediação da língua. O desconhecimento não só do jargão técnico, mas da “língua”, do registro apropriado a ser usado em um dado domínio, fazem com que nem mesmo os falantes monolíngues tenham controle e desempenho homogêneos em todos os domínios de sua língua.

Essa discussão é fundamental quando transposta aos contextos bilíngues, na medida em que nos faz enxergar que o que os falantes bilíngues reais, não os imaginados por Bloomfield e Halliday, são capazes de fazer é usar uma ou duas línguas em domínios específicos (e não em todo e qualquer domínio), e que o que determina (e muitas vezes impõe) qual língua a ser usada são os contextos sociais nos quais este falante está inserido e dentro dos quais ele interage com outros falantes em suas atividades cotidianas. A este respeito, as palavras de Maher são oportunas:

A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão... das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, [o falante bilíngue] é capaz de se desempenhar melhor em uma língua que na outra, e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p.73).

Sob esta perspectiva, parece ser razoável afirmar que praticamente nenhum falante bilíngue é capaz de “funcionar nas duas línguas em todos os domínios”, não se enquadrando, portanto, nos rígidos critérios propostos por Halliday.

Finalmente, à ideia de perfeição, de domínio completo de ambas as línguas, a definição de Halliday acrescenta o conceito de “pureza” linguística. Ao afirmar que o falante bilíngue, para ser qualificado como tal, não deve “apresentar interferência de uma língua na outra”, o autor deixa implícito que cada língua deve permanecer em seu devido lugar e que a influência de um sistema linguístico em outro é indício de deficiência por parte do falante.

Entretanto, um fenômeno muito comum entre falantes bilíngues e amplamente documentado e estudado no meio acadêmico aponta para a direção oposta. Gumperz foi um dos primeiros estudiosos a notar que em diversas comunidades de falantes bilíngues, “a justaposição, dentro da mesma troca oral, de elementos da fala pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes” (GUMPERZ, 1982, p.59) é algo bastante comum e corriqueiro, e que, ao contrário do que se possa pensar, esta alternância de código (*codeswitching*) não é indicadora de “deficiência” em uma língua, nem de “interferência” de uma língua na outra, mas sim de conhecimento sofisticado do funcionamento de dois (ou mais) sistemas linguísticos a ponto de se poder usá-los alternadamente em um mesmo enunciado ou discurso. Segundo Maher, um estudo realizado na Dinamarca entre alunos bilíngues turco-dinamarquês revelou que “os adolescentes turcos que mais faziam mudança de código eram justamente os mais proficientes em uma segunda língua; aqueles que quase nunca o faziam eram os que sabiam menos dinamarquês.” (MAHER, 2007, p.75). Portanto, falantes bilíngues fluentes e proficientes *transitam*, dependendo do contexto, entre as línguas, “misturando-as” em suas interações orais ou escritas sem que com isso sua proficiência em ambas as línguas separadamente seja afetada.¹⁹

¹⁹ Mesmo que a “interferência” aludida por Halliday se refira ao eventual uso de estruturas sintáticas e combinações lexicais de uma das línguas utilizada pelo falante na outra, isto também não o desqualificaria como bilíngue, visto que, mesmo em falantes com alto grau de proficiência em ambas as línguas, estes comportamentos são comuns justamente porque nenhum falante, nem mesmo os monolíngues, dominam sua língua “perfeitamente”. Dependendo da especificidade dos temas e das exigências do gênero discursivo em questão, o falante pode se valer, consciente ou

A percepção do trânsito realizado comumente por sujeitos bilíngues entre as línguas de seus repertórios linguísticos fez com que alguns especialistas passassem a adotar termos como *translanguaging* (García, 2009) ou “práticas translíngues” (*translingual practices*, Canagarajah, 2013), para descrever práticas discursivas em contextos multilíngues. E a percepção de que é justamente isso o que ocorre nos obriga, segundo Canagarajah a ter que questionar também

a própria noção de “aquisição” usada em modelos tradicionais de aprendizagem e competência em línguas, como no termo “aquisição de segunda língua”. “Aquisição” pressupõe a aprendizagem de um sistema que está lá fora, quase como um produto. Ela também parte do pressuposto de um preenchimento, com pouca participação pessoal na modificação dos recursos que se possui. O alvo da aquisição também permanece imutável para quem adquire. O que vemos em *práticas translíngues* é que a aprendizagem é pessoal e investida de sentido. O aprendiz molda o alvo. Nem o aprendiz nem o sistema permanecem inalterados pela atividade de aprendizagem comunicativa. (CANAGARAJAH, 2013, edição Kindle).

Conceituações a respeito do bilinguismo como as anteriormente mencionadas são problemáticas porque se utilizam de conceitos demasiado abstratos (“falante nativo”, “língua pura”, “línguas separadas”), que acabam se distanciando dos falantes do mundo real e de suas práticas linguísticas efetivas; e porque tomam como parâmetro o falante monolíngue e suas supostas habilidades inerentes (o “domínio” perfeito da língua em todas as situações). Segundo esta concepção, o falante bilíngue seria então “bi-monolíngue”, ou seja, a somatória de dois falantes monolíngues “perfeitos”, sendo capaz de usar uma e uma só língua de cada vez, sem permitir que uma ‘interfira’ na outra.

inconscientemente, dos recursos comunicativos de uma segunda língua para preencher eventuais lacunas em seu discurso, ou para produzir efeitos de sentido específicos, sem que isto comprometa de forma irremediável a sua clareza e inteligibilidade.

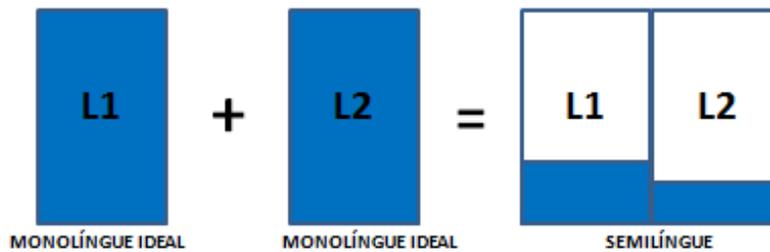
A esta concepção compartimentalizada das competências linguísticas dos falantes bilíngues, na qual as línguas são representadas como “recipientes” estanques que não se “misturam”, Martin-Jones e Romaine deram o nome de “visão da competência como recipiente” (*the container view of competence*) (MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986). Segundo as autoras, a metáfora esboçada acima subjaz a conceitos como “bilinguismo equilibrado”, “ambilinguismo” e “semilinguismo”.

Semilinguismo se refere à condição do falante bilíngue que não atingiu a competência equivalente à do falante nativo em nenhuma das línguas. (HAMMERS e BLANC, 1992, p. 270). *Ambilinguismo* é o nome da condição proposta por Halliday e já discutida. Quanto ao conceito de “bilinguismo equilibrado”, este refere não à noção de controle “perfeito”, por parte do falante, de ambas as línguas separadamente e em todos os domínios, mas sim a uma suposta condição na qual o domínio das duas línguas seria equivalente, estando assim em “equilíbrio”. Quanto à noção de *bilinguismo equilibrado*, Romaine, em concordância com o que já foi discutido, observa que:

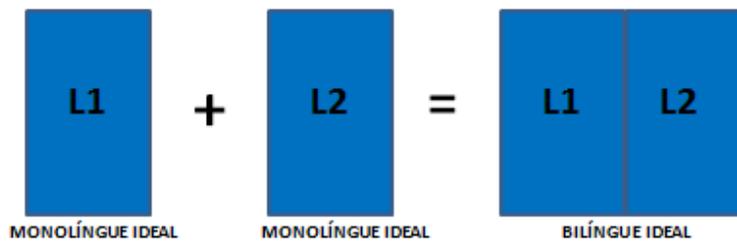
A busca pelo verdadeiro bilíngue equilibrado retratada em parte da literatura sobre o bilinguismo é elusiva. A noção de bilinguismo equilibrado é idealizada, artefato de uma perspectiva teórica que toma o falante monolíngue como ponto de referência (ROMAINE, 1989, p.19).

Para que melhor possamos compreender os conceitos descritos acima, nos valem dos diagramas que seguem. O primeiro deles se refere ao *semilinguismo* e é uma adaptação feita por Maher (2007, p.76) de um diagrama proposto por Martin-Jones e Romaine (1986, p.32). Os dois diagramas seguintes são adaptações nossas do primeiro para representar os conceitos de *ambilinguismo* e *bilinguismo equilibrado*.

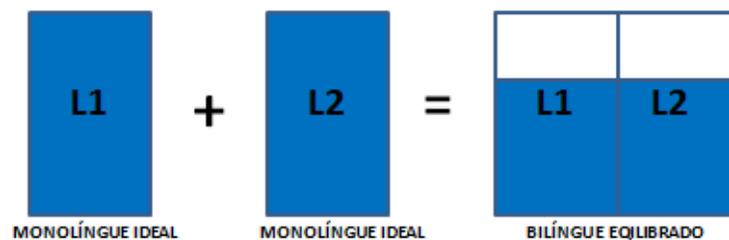
SEMILINGUISTO



AMBILINGUISTO



BILINGUISTO EQUILIBRADO



É importante notar que segundo as concepções acima, tanto no caso dos bilíngues quanto dos monolíngues, os falantes são meros “recipientes” que devem ser preenchidos por uma entidade estática, autônoma e abstrata, a “língua nacional padrão”, representada por um conjunto finito de regras gramaticais e por itens lexicais relativamente estáveis. Em outras palavras, tais concepções têm como foco primordial as línguas em si, relegando aos falantes o papel de se adequarem e

conformarem às suas normas implícitas, caso almejem a escapar do *semilinguismo* e galgar à proficiência perfeita prometida pelo *ambilinguismo*. Sob esta perspectiva, os falantes bilíngues, ao usarem as línguas em situações de comunicação real – ou, como ocorre na maioria dos estudos que seguem essa abordagem, através de testes pré-elaborados e realizados em ambientes controlados – dão indícios, por meio das frequentes “interferências”, “desequilíbrios” e “deficiências” no uso das línguas, de quão repletos ou não se encontram seus “recipientes linguísticos”.

Um último dado importante, retomando o que foi dito anteriormente, é que os falantes bilíngues espalhados pelo mundo afora raramente têm fluência equivalente em ambas as línguas (GROSJEAN, 1982, p.v). A maioria tem mais proficiência em uma língua que na outra; outra grande parte usa uma delas apenas em situações específicas e muitos ainda possuem o domínio de apenas uma habilidade (escrita, leitura, etc.) em uma dessas línguas. Em outras palavras, o bilinguismo é: (i) um fenômeno heterogêneo por excelência, que apresenta variação enorme no grau de proficiência de seus falantes e nos domínios sociais onde as línguas são usadas, e, portanto, (ii) é fortemente influenciado pelos contextos sociais onde ocorre, sendo esses responsáveis em determinar não só quais línguas podem/devem ser usadas, mas principalmente o valor delas na hierarquia social, as relações de poder, cooperação, observância, coerção, submissão e contestação que se estabelecem através e entre o uso destas línguas.

2.2.2 A herança da linguística sincrônica

A primazia da língua sobre os falantes, delineada pelos processos históricos discutidos anteriormente, se consolidou graças à influência de uma linha teórica que dominou o paradigma dos estudos linguísticos, em especial na primeira metade do século passado, sendo conhecida no meio acadêmico como linguística sincrônica.

Para Saussure (1967), o “pai da linguística moderna”, o estudo da língua deveria ser efetuado através de duas abordagens distintas e complementares. À linguística que se ocupa dos estados da língua (*états de langage*), Saussure deu o nome de linguística sincrônica ou estática, em oposição à linguística diacrônica ou

evolucionária, que deveria se ocupar dos processos de evolução da língua através da história.

Segundo o autor, a linguística diacrônica deveria buscar subsídios em recortes da língua em espaços atemporais, em enquadramentos que permitem à língua mostrar-se em sua “essência”, em seu “sistema de valores puros que não são determinados por nada a não ser o arranjo momentâneo de seus termos” (SAUSSURE, op. cit., p.116).²⁰ Estes recortes sincrônicos da língua se efetuariam no que Saussure chamou de “eixos das simultaneidades” (*axe des simultanités*), espaços nos quais o linguista poderia observar as “relações entre as coisas coexistentes e de onde toda a intervenção do tempo está excluída”.²¹ (SAUSSURE, op. cit., p.116). Caberia à linguística diacrônica então, efetuar a montagem sequencial, ao longo do “eixo das sucessividades”, das ‘fotografias’, dos “instantâneos” (*snapshots*) fornecidos pela linguística sincrônica, escolhendo um determinado elemento (fonológico, semântico, sintático, etc.) da língua cuja evolução seria estudada na linha do tempo.

Outra dicotomia importante criada por Saussure – e que foi assimilada posteriormente pela gramática gerativa de Chomsky (1966) nos conceitos de competência (*competence*) e desempenho (*performance*)²² – contribuiu de forma decisiva para o isolamento do estudo da língua como entidade autônoma e independente de seus falantes: *langue* (língua) e *parole* (fala, no sentido de “faculdade de falar” ou o “ato da fala”). Embora admita que nenhuma língua exista fora de uma comunidade de falantes (*masse parlante*) ou permaneça imutável através do tempo, ao dissociar a “língua” (conjunto de valores sígnicos) da “fala”

²⁰ Note-se aqui a recorrência do ideal racionalista, mencionado anteriormente, que almeja a purificação, a separação a língua (*langue*) das imprecisões, desvios e idiosincrasias, do “caos” e da casualidade inerentes às suas manifestações corriqueiras em atos de fala (*parole*).

²¹ É curioso notar a contradição de Saussure ao nomear esta dimensão – da qual “toda a intervenção do tempo está excluída” – “eixo das simultaneidades”, quando no próprio conceito de “simultaneidade” está implícita a ideia de coocorrência no tempo.

²² Nas palavras de Chomsky: “A distinção que faço notar aqui [entre *competence* e *performance*] está relacionada com a distinção *langue/parole* de Saussure; mas é necessário rejeitar o seu conceito de *langue* como sendo meramente um inventário sistemático de itens e, de fato, retornar ao conceito de Humboldt de competência subjacente como um sistema de processos gerativos.” (CHOMSKY, 1965, p.4.)

(manifestações concretas destes valores), Saussure cria uma entidade autônoma que se presta à descrição e à análise por parte dos linguistas e cuja existência está apartada da história e dos falantes, embora caminhe paralelamente a elas.

A linguística sincrônica, ao transformar a língua em um objeto atemporal e estático, ao descontextualizá-la, tornado-a uma entidade cuja essência pode ser apreendida fora do âmbito dos falantes e da história, ao mesmo tempo em que faz com que a língua volte-se para si mesma, adquirindo uma existência autônoma, torna a sua massa de falantes simples condutores, entidades que a incorporam e a transmitem para gerações posteriores através da história. A sincronia torna possível então a imobilização da língua em uma radiografia na qual seus elementos perenes se tornam distinguíveis, separando-se das “distorções” e “interferências” causadas pelas particularidades de seus falantes e pela ação do tempo.

Seguindo esta mesma orientação quanto ao estudo da língua, Chomsky (1965), ao propor os fundamentos da gramática gerativa em seu “Aspectos da Teoria da Sintaxe”, além de se consolidar como um dos linguistas mais influentes do século passado, contribuiu para a sedimentação do conceito de língua como uma entidade autônoma e independente de seus falantes:

A teoria linguística se ocupa primariamente de um falante-ouvinte ideal, inserido em uma comunidade de fala (*speech community*) completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse, e erros (aleatórios ou característicos) ao aplicar seu conhecimento da língua na *performance* real. Essa parece ter sido a posição dos fundadores da linguística geral moderna e nenhuma razão convincente para modificá-la foi oferecida (CHOMSKY, 1965, p.3).

Acreditamos não ser difícil perceber que o “falante-ouvinte ideal” imaginado por Chomsky é, como o próprio nome diz, uma abstração idealizada de um sujeito que não encontra contraparte no mundo real. Suspeitamos que a maioria dos falantes de qualquer língua que seja não concordaria tão prontamente com

Chomsky quanto ao fato de conhecer sua “língua perfeitamente”, muito menos que fosse capaz de verbalizar em que se constituiria esta perfeição.

Quanto à “comunidade de fala completamente homogênea” da qual esse falante faria parte, ela simplesmente não existe. Questões de ordem interna como gênero, faixa etária, ocupação, posição na hierarquia social, grau de escolaridade, etc. dos indivíduos que a compõem, fazem com que até mesmo as comunidades supostamente mais homogêneas apresentem diversos graus de variação linguística em seu interior. Além disso, como já vimos, nenhuma comunidade real é completamente estática e hermeticamente fechada. Comunidades estão em constante movimento e mudança e suas fronteiras imaginárias são extremamente porosas e maleáveis, estando sujeitas a constantes deslocamentos e remanejamentos, graças a pressões de ordem social, política e histórica. Não podemos deixar de notar na comunidade homogênea de falantes proposta por Chomsky ecos dos ideais nacionalistas de Herder e seu grupo de falantes monolíngues com domínio perfeito do idioma, circunscritos em um território geograficamente demarcado.

Entretanto, deve-se entender esse “ouvinte-falante ideal” e o mundo artificial por ele habitado como uma contingência inerente ao projeto iniciado pela linguística descritiva e estrutural, sendo posteriormente estendido à gramática gerativa. Para Saussure, Chomsky e tantos outros linguistas que se voltaram aos mecanismos internos da língua com vistas a descobrir “a realidade mental subjacente aos comportamentos efetivos” (Chomsky, 1965, p. 4) e os elementos universais que permitem a organização desta realidade em diferentes sistemas linguísticos, os falantes do mundo real tornam-se algo como uma inconveniência incontornável, um obstáculo que, se não pode ser removido completamente (ninguém se arriscaria a postular a existência de uma língua que prescindisse de seus falantes para sua realização efetiva), pelo menos deve ser despojado de todas suas particularidades e idiossincrasias para ser posteriormente incluído em um mundo sem história, tornando-o o mais estável possível.

Com isto não queremos questionar a validade dos postulados nem os avanços dos propósitos da linguística sincrônica, mas apenas fazer notar que a

concepção de língua por ela adotada, embora se adéque e se preste aos seus objetivos, se mostra, entretanto, pouco eficaz, como tentaremos demonstrar a seguir, para dar conta de fenômenos como o bilinguismo.

Caso aceitemos a definição de língua (*langue*) de Saussure, como sendo “o conjunto de hábitos linguísticos que permitem a um sujeito compreender e ser compreendido”, poderíamos testar a sua adequação a uma situação muito comum em contextos, o fenômeno, mencionado anteriormente, da alternância de código (*codeswitching*) ou seja, o uso alternado de diferentes códigos linguísticos (línguas) em interações orais, como no exemplo fornecido por Auer (1998, p. 9), no qual um fazendeiro e um trabalhador urbano no oeste do Quênia usam três línguas distintas (Inglês, Swahili e Lwidakho) em um curto diálogo.

Graças à amplitude do termo “hábitos linguísticos” proposto por Saussure, parece-nos razoável concluir que aquilo que o linguista suíço entende por língua (*langue*), no exemplo acima são na verdade três sistemas linguísticos distintos operando simultaneamente, permitindo aos interlocutores compreenderem e serem compreendidos. Entretanto, se este “conjunto de hábitos linguísticos” comporta mais de uma língua, em que implicaria pensá-la em termos de um “sistema de valores puros”? E ainda, como acomodar os eventos comunicativos como o descrito por Auer (1998) a uma linguística cujo “único objeto real seja o percurso **normal e regular** de um idioma já constituído”? (SAUSSURE, 1967, p.105).

No caso de Chomsky as coisas se tornam ainda mais complicadas: seria possível conceber a comunidade de falantes descrita por Auer como “completamente homogênea”? Até que ponto pode-se afirmar que seus falantes “conhecem sua língua perfeitamente”, e qual língua, dentre as três usadas no diálogo, seria essa? Como avaliar os diferentes valores indexicais atribuídos a cada uma dessas línguas no contexto do Quênia, e que determinam a ocorrência da mudança de código, sem se levar em conta as histórias dos grupos sociais e as trajetórias individuais dos falantes nele inseridos?

Assim como os indivíduos, as comunidades de falantes não se restringem somente a um território supostamente homogêneo ocupado por falantes monolíngues, mas estão em constante contato e movimento através do tempo e do

espaço. As mudanças linguísticas, as variantes dialetais, as línguas híbridas, os pidgins e os creoles, as eventuais imposições de uma “língua oficial” em detrimento de línguas com menor prestígio e poder e até mesmo o surgimento de línguas novas são algumas das decorrências dos processos de transformação aos quais as línguas estão constantemente expostas.

Este é um ponto central, se buscamos entender o bilinguismo em toda a sua amplitude e complexidade. Pode-se se dizer que o bilinguismo, em essência, implica movimento, mudança de estado, resistência à permanência, instabilidade e alternância de códigos (MAHER, 2007). Quer foquemos no indivíduo ou em grupos sociais, a manifestação da capacidade e da possibilidade de se usar dois (ou mais) códigos linguísticos em eventos comunicativos cotidianos aponta para a inadequação de modelos linguísticos que analisem o bilinguismo a partir de uma abordagem exclusivamente sincrônica das línguas, a qual toma como parâmetro o falante monolíngue. Se nos estendemos sobre este ponto é porque muitos dos conceitos e abordagens a respeito do bilinguismo que circulam não só no meio acadêmico, mas no domínio da educação e do ensino e aprendizagem de línguas, são decorrentes dos fatores que vimos discutindo até aqui.

2.3 Reconceituando o bilinguismo

Se conceitos de bilinguismo que têm por foco primordial as línguas em si – e em detrimento dos falantes e dos contextos sociais onde ele ocorre – vêm sendo questionadas e contestadas, como já vimos, por diversos autores, as dramáticas mudanças sociais, políticas e econômicas nas quais a humanidade se vê envolvida ao longo dos últimos vinte e cinco anos – a intensificação, devida em grande parte à da tecnologia da informação, dos fluxos de capital, mercadorias, informação, conhecimento e, em escala menor, de pessoas, através e além das fronteiras nacionais, uma das características fundamentais do fenômeno ao qual se

acostumou chamar de “globalização” – tornam ainda mais urgente uma revisão dos paradigmas que norteiam os estudos sobre o bilinguismo e a educação bilíngue (APPADURAI, 1996; MARTIN-JONES, 2007, dentre outros).

Com o aumento dos deslocamentos humanos, das imigrações e diásporas, com a possibilidade da criação de comunidades virtuais por meio das quais os imigrantes podem continuar mantendo contato com a língua do seu país de origem, com a emergência do Inglês, ao longo dos últimos cinquenta anos, como língua franca global, para citar apenas alguns exemplos, acreditamos não ser mais é possível pensar as línguas – e, por consequência, as culturas nas quais elas circulam – apenas como “objetos” estáticos e estáveis, utilizadas somente por falantes circunscritos aos territórios nacionais.

Essa *desterritorialização* das línguas (APPADURAI, 1996) se faz sentir de forma mais clara e contundente no caso do Inglês. Apesar de ser vista por vários autores apenas como símbolo do imperialismo americano, sendo apontada muitas vezes como responsável pelo desaparecimento de línguas minoritárias, especialmente em contextos coloniais (PHILLIPSON, 1992; SKUTNABB-KANGAS, 2000), a expansão da língua inglesa no cenário global possibilita também a sua apropriação por comunidades de falantes que a incorporam e readaptam, junto com outros elementos da “cultura imperialista”, como, por exemplo, o *hip-hop*, aos contextos locais, usando-a muitas vezes como meio de expressão contra a própria realidade opressora por ela representada. (CANAGARAJAH, 1990; PENNYCOOK, 2007; BLOMMAERT 2010). Este paradoxo – dentre os inúmeros relacionados ao fenômeno da globalização – faz com que o Inglês, ao mesmo tempo em que é imposto como a “língua do imperialismo anglo-americano”, se fragmente, de acordo com as necessidades das comunidades de falantes, em diversas variantes locais:

Algumas línguas hegemônicas, especialmente o Inglês, se espalharam pelo mundo afora, tornando-se não só ‘globais’, mas também ‘indigenizadas’, adaptadas a novos hábitos comunicativos e sujeitas a normas locais (MUFWENE, 2010).

O Inglês atualmente não é mais, portanto, só a língua dos ingleses ou estadunidenses, mas de milhões de falantes que o usam como língua franca e que,

segundo Crystal (2004) perfazem um total maior de falantes do que o número de falantes que o usam como primeira língua. Como consequência desta *desterritorialização*, a autoridade e o poder quanto aos usos normativos das línguas, quanto ao que conta como formas válidas e apropriadas de expressão em contextos comunicativos reais e efetivos, emanam de diferentes núcleos, de centros²³ espalhados além dos territórios nacionais e distribuídos ao longo de diversas escalas sociais, em um fenômeno chamado por Blommaert (2010, edição Kindle) de “policentrismo” (*polycentricity*).

A ampliação e diversificação das zonas de contato entre línguas e culturas, ocasionadas pelos fatores acima mencionados, demanda não só uma ‘*des-sincronização* dos fenômenos linguísticos’ (Blommaert, 2010, edição Kindle) que leve em conta os deslocamentos e as trajetórias dos indivíduos e das comunidades (e das línguas levadas por eles) através do tempo e dos espaços físicos e virtuais, e as decorrentes relações de poder estabelecidas pelo uso de uma ou mais línguas em determinado contexto social, mas também a criação de um novo vocabulário, de metáforas mais aptas a nos auxiliar na compreensão do que significa falar duas ou mais línguas no mundo de hoje.

Um conceito que acreditamos ser fundamental para nos ajudar nessa tarefa é o de “línguas como recursos móveis” (*languages as mobile resources*), proposto por Blommaert (2010) para a área da sociolinguística, e que se adapta com propriedade ao contexto do bilinguismo, uma vez sendo este um fenômeno primordialmente social. A ideia central que subjaz ao conceito, como o próprio nome diz, é a de movimento.²⁴ Os indivíduos e as comunidades de falantes, ao se deslocarem para além dos limites de suas regiões de origem levam consigo recursos linguísticos, semióticos e sociolinguísticos.²⁵ Ao entrarem em contato com

²³ Nas palavras de Blommaert: “Nós frequentemente projetamos a presença de uma autoridade avaliadora através de nossas interações com os destinatários imediatos, nós nos comportamos *com referência* a essa autoridade avaliadora e eu proponho que chamemos tal autoridade de ‘centro’ ”. (BLOMMAERT, 2010, edição Kindle).

²⁴ Esse mesmo argumento pode ser encontrado, no âmbito da Linguística Aplicada brasileira, no texto de Maher de 2007.

²⁵ Esses limites aos quais nos referimos devem ser entendidos não só como limites físicos, mas também metaforicamente quando se fala de ambientes virtuais que extrapolam as fronteiras geográficas.

novas culturas esses recursos são mobilizados nas interações dos falantes em novos contextos sociais. É importante notar que a mobilidade a qual Blommaert se refere, opera tanto na horizontalidade dos espaços geográficos como na verticalidade das escalas sociais. Os recursos trazidos pelos falantes podem tanto facilitar os deslocamentos de seus portadores na escala social, como funcionarem como obstáculo para tal.

Assim como os chamados “recursos naturais”, estes recursos linguístico-semióticos possuem diferentes valores simbólicos que dependem em boa parte dos contextos sociais onde são utilizados²⁶ e podem estar disponíveis em um contínuo que vai da abundância à escassez. Tais recursos são mobilizados pelos falantes em situações reais de comunicação e sua utilização está subordinada às suas necessidades e às exigências do contexto onde os eventos comunicativos ocorrem. Desta forma, um falante bilíngue pode muito bem ter os recursos comunicativos necessários para que seu desempenho seja satisfatório dentro de determinado domínio linguístico, sem que estes recursos se estendam a outros domínios dessa mesma língua. Por exemplo, o imigrante que trabalha em um pequeno comércio de uma cidade europeia pode ter os recursos linguísticos e comunicativos necessários para interagir com os clientes, atender suas necessidades e efetuar vendas sem necessariamente dominar o código escrito de tal língua.

Outro detalhe importante que deve ser mantido em mente diz respeito ao fato de que as línguas são apenas um dos inúmeros recursos comunicativos e semióticos disponíveis aos falantes bilíngues:

(...) tratar as línguas como sistemas altamente fechados, apartados de outros recursos semióticos, destacados do ambiente, produtos que se sustentam por conta própria e de maneira autônoma, acaba por distorcer a compreensão das práticas de produção de sentido. Apesar de o foco nas línguas ser importante para os linguistas para propósitos analíticos,

²⁶ Quanto a este aspecto, Blommaert comenta que “a migração das ‘zonas de pobreza’ para as sociedades europeias... mudou a face do multilinguismo... criando novos e complexos mercados para recursos linguísticos e comunicativos. Tais mercados incluem, naturalmente, vencedores e perdedores e muitas pessoas hoje em dia percebem que seus recursos linguísticos têm um valor muito baixo em ambientes globalizados.” (BLOMMAERT, 2010, edição Kindle).

tais considerações devem ser informadas pela sua multimodalidade (CANAGARAJAH, 2013, edição Kindle).

A constatação acima é indispensável, na medida em que nos faz entender, por exemplo, por que um dado falante bilíngue, apesar de possuir recursos linguísticos mais restritos quando comparado a outro indivíduo em um dado domínio, pode apresentar um desempenho comunicativo mais satisfatório em certas situações justamente por lançar mão de outros recursos (comunicativos e semióticos) que não estão disponíveis na mesma medida ao falante supostamente mais proficiente naquela língua.

Canagarajah também nos faz ver que, embora o conceito de recursos móveis seja extremamente pertinente ao contexto atual, sua ocorrência não é recente.²⁷ Como já vimos, os deslocamentos sempre foram uma constante na história da humanidade. O nomadismo, as rotas de comércio, os contatos entre diferentes povos e culturas, as imigrações, os testemunhos, vindos da África e da Ásia, com relação à coexistência de línguas no mesmo espaço geográfico em uma ecologia que remonta aos períodos pré-coloniais (CANAGARAJAH, 2013, edição Kindle), nos levam a concluir que, há um bom tempo, as línguas são usadas como recursos móveis por diversos povos espalhados pela terra.

Outro aspecto importante com relação ao conceito de mobilidade está relacionado à diacronia, aos deslocamentos no tempo:

A mobilidade não é somente um termo espacial, ela também se aplica ao movimento no tempo... as duas dimensões sempre ocorrem juntas: um movimento no espaço é também um movimento no tempo. A mobilidade de certos recursos sociolinguísticos – pensem no Inglês – reside em suas qualidades invocativas: eles invocam diferentes histórias e projetam, através da intertextualidade, essas características históricas em atos de comunicação atuais. Quando esses recursos são usados em lugares diferentes, eles se utilizam das histórias locais disponíveis – O Inglês significa algo

²⁷ Canagarajah aponta que “... enquanto a modernidade e a colonização promoveram ideologias com o intuito de suprimir práticas translíngues, comunidades mais antigas tratavam as línguas como recursos semióticos móveis, apropriando-se livremente delas para seus propósitos de contato.” (CANAGARAJAH, 2013, edição Kindle).

diferente em Dar ES Salaam que em Nova York. (BLOMMAERT, 2010, edição Kindle).

Quando tomados em sua dimensão espaço-temporal, os usos desses recursos móveis nos permitem enxergar o contato entre as línguas não só pela ótica opressora do “imperialismo linguístico”, na qual as línguas hegemônicas exercem sua força esmagadora – “de cima para baixo” e de maneira irrevogável – sobre as “populações dominadas”, mas principalmente, como estes recursos se adaptam e se transformam – “de baixo para cima”, por meio da agência e de acordo com as necessidades das comunidades de falantes – às práticas sociais e linguísticas locais, adquirindo novos valores indexicais e simbólicos (a esse respeito ver também CANAGARAJAH, 1999).

Ao invés de tomar como parâmetro a proficiência idealizada de um suposto falante nativo à qual o indivíduo bilíngue deve se conformar e almejar, esta mudança de perspectiva considera a eventual proficiência desenvolvida pelos falantes como emanando das práticas sociais nas quais eles se engajam rotineiramente e dentro das quais diversos recursos comunicativos, linguísticos e semióticos são mobilizados com o objetivo de compreender e ser compreendido. Assim sendo, ela volta sua atenção para os processos comunicativos e as estratégias de negociação de sentido utilizadas pelos falantes ao lidar com eventuais falhas na comunicação, ambiguidades, lacunas vocabulares e gramaticais, etc., e considera a versatilidade, a adaptabilidade, a criatividade e a cooperação como recursos fundamentais dos quais falantes bilíngues proficientes lançam mão em suas interações em zonas de contato. A este conjunto de disposições Canagarajah dá o nome de competência performativa (*performative competence*):

Este tipo de conhecimento é desenvolvido na e através da prática, moldando a cognição e a forma em termos das experiências contínuas dos indivíduos... eu chamo este tipo de competência de *competência performativa*, em um esforço para enfatizar sua natureza baseada na prática. Apesar de possuir uma dimensão cognitiva e ter implicações para a

consciência gramatical, ela trata ambas como sendo moldadas pela performance localmente situada (CANAGARAJAH, 2013, edição Kindle).

Sob esta abordagem teórica, os falantes bilíngues – e não as línguas em si – passam a ser o foco de atenção, uma vez que cabem a eles a apropriação e reutilização dos recursos dos linguísticos, semióticos e comunicativos disponíveis em prol da construção de sentido e do entendimento.

De certa forma, os falantes bilíngues representam o caráter instável e transitório das línguas. O bilinguismo só acontece ao se cruzar fronteiras: nacionais, linguísticas, culturais, sociais e simbólicas. Porém, este cruzamento de fronteiras implica em agentes, em falantes que se arriscam para além dos limites e restrições impostos pelas línguas quando tomadas como entidades herméticas e autônomas. Por este motivo, por transitarem em “um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2” (MAHER, 2007, p. 77), por nos fazer ver que o potencial comunicativo humano não está confinado a um só sistema linguístico, muito menos à normatividade prescritiva tão cara aos que concebem as línguas como entidades “puras e perfeitas”, é que acreditamos ser indispensável voltarmos nossos olhares para as práticas comunicativas dos falantes bilíngues em zonas de contato entre línguas e culturas. Só assim, ao encararmos o sujeito bilíngue como alguém que “tem a habilidade de alinhar diversos recursos semióticos para criar o sentido e alcançar o sucesso comunicativo quando palavras isoladas e normas homogêneas não estão disponíveis nas zonas de contato” (CANAGARAJAH, 2013, edição Kindle) é que seremos capazes de começar a entender o sujeito bilíngue e o mundo onde ele transita em toda sua diversidade e complexidade.

2.4 À guisa de síntese

Como conclusão deste capítulo, pretendemos propor uma síntese dos principais pontos discutidos até aqui. A tabela a seguir não deve ser entendida como um conjunto de oposições binárias, segundo o qual os itens elencados na coluna à direita corresponderiam a valores positivos quando comparados aos da esquerda. Ao invés disto, e em concordância com os diversos autores mencionados ao longo do texto, o que propomos é uma mudança de perspectiva, uma revisão dos conceitos, das concepções e das abordagens utilizadas nos estudos sobre bi/multilinguismo com vistas à sua melhor adequação às realidades dos falantes bilíngues, ou multilíngues, no mundo de hoje. Como toda mudança de paradigmas, esta também requer um deslocamento para além de nossa zona de conforto, um esforço de entendimento que busca atravessar as fronteiras do conhecido e que, de certa forma, se assemelha à tarefa desempenhada pela maioria dos falantes bilíngues.

PERSPECTIVAS ACERCA DO FENÔMENO DO BILINGUISMO²⁸	
SINCRONIA – Língua estática, estável, autônoma e quantificável. Tendência à permanência.	DIACRONIA – Língua dinâmica, instável e qualificada ao uso dos falantes. Tendência à mudança e à transformação.
REIFICAÇÃO – Línguas como “objetos” ²⁹ incorporados pelos falantes (recipientes) – “Aquisição de Línguas”	INTANGIBILIDADE – Línguas como recursos móveis apropriados pelos falantes (agentes) – “Apropriação de Recursos”
FOCO NO PRODUTO – Proficiência concebida como o domínio perfeito das línguas (idealização)	FOCO NO PROCESSO – Negociação e construção de sentidos. Competência performativa (realização)
CONFORMIDADE E ADERÊNCIA ÀS NORMAS. Fixação e rigidez dos códigos. Gramática pré-existente às interações comunicativas.	ADAPTABILIDADE DAS NORMAS À VERSATILIDADE DOS FALANTES – Criatividade e cooperação na utilização dos códigos. Gramática emergente das interações comunicativas. ³⁰
BILINGUISMO	SER BILÍNGUE

²⁸ Este quadro é de nossa autoria.

²⁹ Como nos faz lembrar Searle, “no caso dos objetos sociais (...) o processo tem prioridade sobre o produto. Os objetos sociais são sempre (...) constituídos através de atos sociais; e, de certa forma, o objeto é apenas a possibilidade contínua da atividade.” (SEARLE, 1995, p.36 *apud* TOMASELLO, 2008, edição kindle) Apesar da ideia de reificação ainda se fazer presente nos “objetos sociais”, Searle aponta para a sua intangibilidade enquanto processos contínuos, “possibilidade contínua de atividade”. “Língua”, “cultura”, “comunidade”, “nação”, e outros tantos “objetos sociais” devem ser entendidos como atividades humanas em constante desenvolvimento ao longo do tempo, as quais dependem primordialmente dos indivíduos que as exercem para continuar existindo. Quando esta possibilidade contínua de atividade se interrompe, no caso das línguas recorreremos a uma metáfora comum que remete à relação de dependência entre língua e indivíduos: assim como seus últimos falantes, as línguas “morrem”.

³⁰ Segundo Tomasello (2008, edição Kindle), “o processo pelo qual construções linguísticas são convencionadas (se tornam gramaticais) depende crucialmente dos interagentes que possuem um objetivo comunicativo compartilhado e são capazes de ‘negociar’ uns com os outros a forma que a elocução (*utterance*) deve assumir baseada, em última instância, em seu campo conceitual em comum.” Para um aprofundamento da discussão, sugerimos o excelente artigo introdutório de Hopper (1987).

Os últimos dois itens da tabela representam a síntese dos paradigmas teóricos e das elaborações conceituais que os precedem. Sob esta ótica, o termo bilinguismo é um construto decorrente dos processos históricos discutidos ao longo deste capítulo. O que procuramos fazer, em última análise, foi *des-sincronizá-lo*, numa tentativa de, ao traçar sua trajetória histórica, melhor entender não só as concepções de língua, falante e comunidade linguística que o subjazem, mas principalmente as motivações teóricas que o engendram. Esperamos ter evidenciado a inadequação de modelos teóricos sincrônicos que tomam como parâmetro o falante monolíngue e a necessidade de abandonarmos noções de língua e falante decorrentes desses modelos na tentativa de abarcar um fenômeno tão complexo e difuso quanto ao que nos acostumamos a chamar de bilinguismo.

O termo que o segue é uma tentativa de problematizar a questão, valendo-se de sua ambiguidade implícita. Em uma primeira leitura, tomando a palavra “ser” como verbo, “ser bilíngue” implica a ideia de ação, de performatividade. O sujeito bilíngue só se efetiva como tal ao agir no mundo em eventos comunicativos através dos quais ele tem a oportunidade de mobilizar recursos linguísticos provenientes de uma ou mais línguas. Em outras palavras, o seu bilinguismo se manifesta **em** determinadas situações e contextos **ao** executar determinadas tarefas. Sua natureza é primordialmente prática e sua finalidade essencialmente social. E é o agir e interagir no mundo por meio (não só) destes recursos o que torna possível ao falante moldar, adaptar e ampliar seu repertório, fazendo assim com que não só ele, mas as línguas em si, se transformem.

Uma segunda leitura do termo, tomando a palavra “ser” como substantivo, nos leva a questões de outra ordem, na medida em que considera que todo e qualquer ato social possui uma dimensão histórica. Nesse âmbito, os atos comunicativos corriqueiros são resultados da confluência das trajetórias individuais, comunitárias e sociais manifestas no presente da(s) língua(s); as quais assumem relevância especial em qualquer análise que busque melhor compreender os primeiros. Ao mesmo tempo em que *historicizam* o “ser bilíngue”, colocando-o em movimento no tempo, estas trajetórias o instituem como agente que incorpora o paradoxo da “permanência” das línguas através da mudança. Ao contrário de

Saussure e até mesmo de autores contemporâneos como Tomasello (2008, edição Kindle), que situam o fenômeno da mudança das línguas como fora do âmbito (da agência, da compreensão) dos falantes individuais (no caso do segundo autor, talvez por ainda conceber o fenômeno da mudança linguística sob a ótica do monolinguismo herdada do primeiro) nossa abordagem propõe a possibilidade de que esses mesmos falantes, por atravessarem as fronteiras simbólicas desenhadas por uma ideologia monolíngue, sejam capazes de assumir o papel de protagonistas conscientes na negociação, adaptação e eventual mudança dos códigos linguísticos. O desafio que falantes bi-multi-trans-língues - não importa o sufixo que se escolha - colocam aos falantes monolíngues pode ser resumido em sua capacidade de se apropriar e de utilizar com sucesso diferentes códigos linguísticos (recursos) sem necessariamente dominá-los 'por completo' ou 'com perfeição', o que quer que isto signifique.

É exatamente pelo fato de sua atenção e esforços estarem direcionados para a comunicação efetiva e a negociação de sentido, que o falante bilíngue "proficiente", ao alternar e misturar os códigos, ampliando sua capacidade de expressão; ao ser mais flexível quanto à negociação de regras gramaticais, colocando-as a serviço do (e não como obstáculos ao) entendimento; ao transitar por línguas e culturas apropriando-se de seus recursos comunicativos sem se preocupar em atingir a sua totalização; em suma, ao exercer seu bilinguismo, o falante bilíngue acaba pondo em xeque as noções e expectativas que falantes monolíngues muitas vezes trazem consigo a respeito do uso das línguas e da comunicação entre as pessoas. A "proficiência" do falante bilíngue nunca é objeto acabado ou objetivo a ser alcançado; é um constante processo de apropriação e reutilização de recursos em contextos sociais e históricos em contínua transformação. Ao invés de um "bilinguismo sincrônico" e das dicotomias estruturais (*langue x parole*, performance x competência, forma x função, etc.) criadas por modelos linguísticos mentalistas, temos o "ser bilíngue", em toda sua complexidade orgânica, como o protagonista central nos processos de apropriação, utilização e transformação de diferentes códigos linguísticos, ou seja, das línguas. E assim sendo, se pretendemos entender como estes processos se efetuam, devemos

voltar nossas atenções ao lócus no qual o sujeito bilíngue efetiva sua existência, ou seja, às suas práticas discursivas.

CAPÍTULO 3 – OS DISCURSOS DAS ESCOLAS BILÍNGUES

3.1 Introdução

Este capítulo se divide em três eixos temáticos principais. No primeiro deles, analisaremos a questão do ensino do Inglês como ferramenta de inserção dos alunos no “mundo globalizado”, discutindo alguns problemas decorrentes dessa visão de educação preconizada pelas escolas em questão. A seguir, avaliaremos as concepções de bilinguismo e educação bilíngue presentes no discurso das escolas, buscando (i) evidenciar a relação de sinonímia que se estabelece entre estes dois termos nesses discursos e (ii) discutir o que neles se afirma a respeito dos benefícios cognitivos e sociais relacionados bilinguismo e das escolas bilíngues decorrentes. Finalmente, trechos de discursos de algumas das escolas focalizadas nesta dissertação acerca do trânsito entre línguas que tipifica o comportamento de sujeitos bilíngues (*codeswitching* e *translanguaging*) serão examinados.

Iniciamos o capítulo com uma breve discussão a respeito de alguns preceitos relevantes ao nosso tema de estudo e que subjazem à Análise Crítica do Discurso (doravante denominada ACD), disciplina por nós adotada na análise do *corpus* em questão.

3.2 A ACD como instrumento de investigação social

As críticas e questionamentos quanto à concepção de língua como um sistema autônomo e autossustentável, decorrente da linguística sincrônica de Saussure, fazem-se sentir também, como não poderia deixar de ser, fora do âmbito dos estudos de bilinguismo e educação bilíngue.

Os estudos de gênero iniciados por Bahktin (1997) na primeira metade do século passado, a contribuição inestimável de Foucault (2012) para o estabelecimento de laços indissociáveis entre língua, conhecimento e poder, os estudos sociopolíticos de Bourdieu (2003) a respeito da importância da língua na

reprodução das relações sociais, o surgimento da sociolinguística, nos anos sessenta, como disciplina que se volta para os contextos sociais como elementos determinantes das variações linguísticas, são alguns exemplos de autores e disciplinas que vão além de uma abordagem puramente sincrônica das línguas na tentativa de compreender a sua importância em diferentes contextos históricos, políticos e sociais.

A ACD se insere dentro dessa tradição. Buscando entender o uso da língua para além dos contextos imediatos de sua ocorrência (como era geralmente o que ocorria no início dos estudos sociolinguísticos), Fairclough utiliza o termo 'discurso' para definir o uso da língua como "forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais" (FAIRCLOUGH, 2001, p.90).

Para Fairclough, o discurso é "um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação" (FAIRCLOUGH, op. cit., p.91). Isto implica em reconhecer que o discurso não é apenas o reflexo especular de uma determinada realidade social, mas uma maneira de construir, de representar esta realidade.

Outro dado fundamental, ainda segundo o autor, é que o discurso está sempre em relação dialética com a estrutura social, "existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira" (FAIRCLOUGH, op. cit., p.91). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que os discursos (ou as práticas discursivas) são moldados e restringidos pelas estruturas sociais ("pela classe e por outras relações sociais [...] pelas relações específicas em instituições particulares [...] como a educação", etc.), os discursos são também "socialmente constitutivos" (FAIRCLOUGH, op. cit., p.91), podendo servir como instrumento de questionamento e transformação destas mesmas estruturas. A citação a seguir resume a questão com um exemplo extremamente oportuno ao nosso objeto de estudo:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para

transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na sala de aula, no parquinho, na sala dos professores, no debate educacional, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p.92).

Ou seja, da mesma forma que os discursos em torno da educação (bem como as práticas sociais específicas das quais eles fazem parte) estão circunscritos às restrições estruturais do “domínio social particular ou do quadro institucional em que são gerados” (FAIRCLOUGH, op. cit., p.91), tais discursos podem se constituir em instrumentos que questionem e eventualmente transformem esses mesmos domínios sociais e institucionais.

É sob esta perspectiva teórica que pretendemos conduzir nossas análises. Em nenhum momento, no entanto, deve-se tomar os excertos analisados a seguir como representando a totalidade do pensamento das escolas a respeito da educação bilíngue e do bilinguismo, muito menos considerar os questionamentos levantados ao longo das análises como críticas específicas aos posicionamentos desta ou daquela escola. O que pretendemos é, partindo dos três recortes temáticos explicitados anteriormente, contribuir para a promoção de debates que problematizem questões recorrentes dentro do discurso das escolas, as quais consideramos de extrema importância para nossa compreensão acerca do que constitui um “ensino bilíngue” e dos usos de línguas dentro do cenário global atual. Desta forma talvez contribuamos para as transformações parcialmente originadas no discurso, conforme apontado por Fairclough (2001).

3.3 Apologia do bilinguismo em Inglês na era da globalização

Para que possamos situar a questão do bilinguismo e da educação bilíngue dentro do cenário mundial atual, devemos retomar e aprofundar um tema que – não só pela sua ocorrência constante em nosso *corpus*, mas em especial por abarcar um complexo feixe de relações e transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que caracterizam o atual estágio de evolução da humanidade, e cujo sentido, portanto, é alvo de incessantes disputas e reformulações – merece ser tratado com atenção e cuidado. Referimo-nos ao fenômeno da globalização.

Como nos faz lembrar Kumaravadivelu (2008, p.130), “o conceito de globalização tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. Em sentido restrito, o termo é entendido por muitos como descrevendo apenas a fase atual, iniciada por volta de vinte e cinco anos atrás, de desenvolvimento do capitalismo e da economia de mercado. Sob esta ótica, alguns acontecimentos pontuais – os *événements* a que se refere Braudel (1949) – dentre os quais poderíamos destacar a queda do muro de Berlim (representando o controverso ‘fim do comunismo’ e a conseqüente abertura econômica dos países pertencentes ao bloco comunista), o surgimento da União Europeia (como a realização parcial do sonho de um mercado e moeda comuns e a criação de um “mundo sem fronteiras”) e a revolução tecnológica (conectando as pessoas em uma rede global de produção e circulação de informação, conhecimento, produtos e serviços) – marcariam a entrada da humanidade na chamada “era da globalização”.

Entretanto, não devemos nos esquecer de que a globalização pode, e deve, ser também entendida como um longo processo histórico de amplitude e alcance bem maiores (o *longue durée*, para usarmos mais uma vez um termo de Braudel), cujas origens remontam à instauração do período colonial moderno, cerca de quinhentos anos atrás. De forma bastante resumida, a primeira onda de globalização da era moderna teve início com as grandes navegações e a instauração dos impérios colonialistas, em especial por parte de Portugal e

Espanha. Uma segunda fase está relacionada à industrialização liderada pela Grã-Bretanha no século XIX, sendo então a terceira “grande onda” de globalização derivada do pós-guerra e tendo como um dos protagonistas principais os Estados- Unidos (KUMARAVADIVELU, 2008, p.130).

Esta perspectiva histórica nos possibilita, por um lado, enxergar diversos pontos em comum entre a atual fase de desenvolvimento da economia mundial e seus períodos antecedentes. Assim como as expansões ultramarinas portuguesa e espanhola e os processos de industrialização dos séculos XIX e XX, a globalização atual, por ser um processo de expansão econômica que, em sua incessante busca por novos mercados e meios de produção e movido pelo princípio imanente do acúmulo de capital, acaba por estabelecer novas redes de relações econômicas, políticas e sociais cujo alcance afeta e transforma a vida de milhões de pessoas em diversas partes do planeta. Da mesma forma que os períodos históricos precedentes, o domínio dos conhecimentos, e especialmente das técnicas, é a arma primeira da qual se valem aqueles que lutam para deter o controle sobre o uso dos recursos naturais e dos meios de produção (a metáfora da “tecnologia de ponta” soa aqui oportuna). Igualmente ao período das colônias luso-espanholas e do imperialismo britânico, a globalização atual é um processo de expansão econômica que gera tanto riqueza e bem-estar quanto pobreza e injustiça.

O que marcaria então a diferença entre o ciclo de globalização atual e seus precedentes? Kumaravadivelu (op. cit., p.131) nos ajuda a encontrar a resposta: “A fase atual da globalização é dramaticamente diferente de seus períodos anteriores em intensidade, mas não em intenção.”. Em uma rápida reformulação do que foi dito acima, o que chamamos correntemente de “globalização” pode ser entendido como um ciclo de expansão da economia capitalista que afeta a vida de virtualmente todos os habitantes do planeta, no qual o domínio das tecnologias, em especial da tecnologia da informação, desempenha um papel central e o qual gera prosperidade, desigualdade e desequilíbrios sem precedentes:

A atual onda da globalização de mercado livre provocou um crescimento dramático das desigualdades econômicas e sociais tanto no interior dos Estados como internacionalmente. Não há sinais de que esta polarização não vá continuar

ocorrendo dentro dos países, apesar de uma diminuição geral da pobreza extrema.³¹ (HOBSBAWN, 2007, p.3 *apud* BLOMMAERT, 2010, edição Kindle, grifo nosso.)

Mas isto não é tudo. Como havíamos dito, a globalização afeta outros domínios das atividades humanas além do estritamente econômico. Ela promove também profundas transformações nas relações sociais e entre culturas e, como não poderia deixar de ser, no domínio das línguas. Em um mundo onde cada vez mais as fronteiras (nacionais, culturais, sociais) tendem a se tornarem indistintas em face à criação de uma rede global de conexões e interdependências, a questão do bi/multilinguismo, entendido como fenômeno sociolinguístico de línguas em contato, nunca foi tão urgente.

Neste contexto, o Inglês – cuja ascensão à categoria de língua global se intensificou a partir do período do pós-guerra – apresenta-se como ‘a língua da globalização’, a língua oficial de diversos domínios das atividades humanas (das ciências, das relações econômicas, da educação superior, da internet, etc.), sendo utilizado em uma infinidade de contextos e práticas sociais pelo mundo afora (CRYSTAL, 2004). Esta disseminação do Inglês como língua franca global traz consigo algumas implicações relevantes ao nosso objeto de estudo.

Em primeiro lugar, não podemos deixar de mencionar o fato de que o conhecimento da língua inglesa no cenário global atual está fortemente ligado à ideia de prosperidade econômica e ascensão social. Em diversas partes do planeta, em especial nos países em desenvolvimento, falar a ‘língua da globalização’ representa, para milhões de pessoas, a promessa de acesso a melhores empregos e salários e, como consequência, a uma vida melhor. Sob essa lógica, que aponta para a “mercadologização” de quase toda a vida social e cultural” (FABRÍCIO, 2008, p.47), as línguas de um modo geral, e em especial as línguas hegemônicas como o

³¹ Embora não pretendamos neste texto um aprofundamento dessas questões, o esgotamento dos recursos naturais (e das matérias-primas neles incluídas) e dos mercados (acarretando um aumento constante e irrefreável dos custos de produção), as questões ambientais decorrentes da explosão mundial do consumo e a eminência do colapso do atual sistema capitalista de produção dentro de um futuro próximo, representando assim o fim de um grande ciclo, seriam fatores que de certa forma diferenciariam o período atual de globalização de seus antecessores.

Inglês (por ser o objeto de desejo, o bem de consumo primordial cuja aquisição viabilizaria a participação na economia global de mercado), se tornam “suscetíveis a uma redefinição, passando a ser vistas como uma habilidade mensurável (*measurable skill*), e não como um talento individual ou uma característica inalienável dos membros de um grupo” (HELLER, 2003, p. 474). Esse fenômeno de transformação das línguas em um produto, um “commodity” cujo valor intrínseco é determinado pela sua importância como ferramenta de atuação no mercado global, passou a ser chamado nos círculos acadêmicos de “mercadologização da língua” (*commodification of language*).³² A proliferação do ensino de Inglês (em escolas de línguas tradicionais, escolas bilíngues, cursos online, cursos de intercâmbio, etc.), da produção e venda de materiais didáticos (livros, manuais, dicionários, CDs, vídeos) direcionados a fim específicos (“Inglês para negócios”, “Inglês para o turismo”, “Inglês jurídico”), dos exames de proficiência (que atribuem uma nota ou pontuação às “habilidades” dos falantes) e da emissão de certificados e diplomas pelas universidades dos grandes centros, constituem exemplos de como o ensino da língua Inglesa se tornou um grande negócio que movimenta milhões de dólares a nível mundial.³³

Além do âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, a disseminação do Inglês como língua franca global; o fato de esse idioma ser usado em uma infinidade de contextos e escalas sociais que extrapolam os limites geográficos dos países onde ele é falado como primeira língua, faz com que, ao ser apropriado por diferentes comunidades de falantes que o põem a serviço de suas práticas sociais, seu uso se fragmente em diversas instâncias normativas, em diversos centros avaliativos, tornando-o alvo de disputa sobre “quem tem o direito legítimo de definir o que conta como competência, como autenticidade, como excelência, e sobre quem tem o direito de produzir e distribuir os recursos linguísticos e identitários.” (HELLER, 2003, p. 474).

³² A esse respeito ver Heller (2003) e Martin-Jones (2007).

³³ De acordo com o relatório de 2006 elaborado pelo *British Council – A Review of the Global Market for English Language Courses* – somente na Austrália, a “indústria dos cursos de Inglês teve um impacto econômico de 932 milhões de dólares australianos em 2004.” (disponível em: <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/a-review-of-the-global-market-for-english-language-courses.pdf>, p.10, acesso em 19/11/2014.)

Como nos faz lembrar Blommaert (2010, edição Kindle), estes “centros de autoridade”, que lutam e muitas vezes acabam por regulamentar e legitimar, através das práticas, determinados usos da língua em detrimento de outros, podem ser representados por indivíduos (professores, figuras públicas influentes, atores, cantores, líderes populares, etc.), por coletividades (grupos de pares, grupos subculturais como os *rappers* ou uma comunidade de jogadores de videogames, associações de classe, etc.) ou por instituições e entidades abstratas (como universidades, a classe média, o Estado-nação, etc.). O ponto a ser considerado aqui é que toda e qualquer interação comunicativa, além dos destinatários imediatos aos quais ela se dirige, está, implícita ou explicitamente, direcionada e orientada a um ou mais destes centros normativos, os superdestinatários aos quais se refere Bahktin (1997, p. 356). No caso do Inglês como língua franca, estes centros normativos se sobrepõem, e muitas vezes se antagonizam, de uma maneira ainda mais complexa e sutil do que quando as línguas são usadas somente dentro de determinado território nacional.

3.3.1 As escolas como agentes de inserção no “mundo globalizado”

Como não poderia deixar de ser, a globalização é um tema recorrente no discurso das escolas bilíngues analisadas. Entretanto, uma varredura do *corpus* evidenciou apenas cinco ocorrências do termo, em oposição à alta frequência da nominalização “mundo globalizado” (quinze ocorrências). Listamos abaixo alguns excertos nos quais esta normalização ocorre (grifos nossos):

Excerto 1

[o objetivo da escola é] “(...) proporcionar uma formação bilíngue como instrumento de comunicação para inserção no **mundo globalizado**”

EB 15

Excerto 2

[a escola é] “(...) um centro de educação que mune os alunos com ferramentas para atuarem criticamente no **mundo globalizado** de maneira integral e responsável em dois idiomas.”

EB 17

Excerto 3

“Temos como objetivo estimular o interesse, a independência e a participação dos alunos no atual **mundo globalizado**.”

EB 09

Excerto 4

“[A escola x], moderna e voltada para o futuro, visa à formação de pessoas conscientes, críticas e preparadas para participar do **mundo globalizado** atual.”

EB 16

Excerto 5

[o objetivo da escola é] “(...) promover uma educação acolhedora capaz de colaborar com a estrutura emocional de nossas crianças e suas famílias, ajudando-as a lidar com as demandas do **mundo globalizado**.”

EB 14

De acordo com Fairclough (2001, p. 49), “a nominalização é a conversão de uma oração em um nominal ou nome”, transformando “processos e atividades em estados e objetos” (op. cit, p.227) e tendo o efeito “de por o processo em si em segundo plano [...] de forma que o agente e o paciente são deixados implícitos” (op. cit., p.223). A própria palavra “globalização” já é em si uma nominalização, na medida em que transforma um complexo processo histórico-econômico em um nome, um objeto ao qual nos referimos corriqueiramente, mas que, como já vimos, tem significados diferentes para diferentes pessoas e em diferentes contextos. Isto fica claro se tentarmos percorrer o caminho oposto ao descrito por Fairclough, convertendo o nome (“globalização”) em uma oração que o defina.

Outra característica importante das nominalizações, conforme anteriormente mencionado, diz respeito ao fato de elas deixarem implícitos os agentes e pacientes envolvidos nos processos, bem como as relações de causalidade e o modo como esses processos se desenvolvem. Caso aceitemos o exercício proposto no parágrafo anterior e ofereçamos a seguinte definição de “globalização”, retirada do dicionário Houaiss da língua portuguesa, teremos:

intercâmbio econômico e cultural entre diversos países, devido à informatização, ao desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, à ação neocolonialista das empresas transnacionais e à pressão política no sentido de abdicação de medidas protecionistas (HOUAISS, 2004, p.1457).

Na definição acima, os agentes causadores dos processos de globalização (“a informatização”, “os meios de comunicação”, etc.), seus principais beneficiários (“empresas transnacionais”) e o modo como estes processos se instauram (por meio da “ação neocolonialista” e da “pressão política”) são explicitados no corpo do texto. Por esse motivo, podemos concordar ou não com as asserções feitas pelo autor, submetê-las a análise, aceitá-las ou questioná-las; ao passo que a nominalização “globalização”, ao deixar implícitos os agentes envolvidos e as causas e modos pelos quais estes processos se efetivam, promove um apagamento destes mesmos agentes e processos: “enquanto a asserção está aberta ao debate, a pressuposição não.” (FAIRCLOUGH, op.cit., p.229). Isto faz com que as nominalizações, além de criarem novas entidades, tenham uma “considerável importância cultural e ideológica” (FAIRCLOUGH, op.cit., p.227).

Talvez o que foi dito acima ajude a explicar a baixa ocorrência da palavra “globalização” (termo com forte carga ideológica que, para muitas pessoas, pode ter uma conotação negativa) no *corpus* analisado, em oposição à alta ocorrência da nominalização “mundo globalizado”, a qual pode ser tomada como um termo mais neutro. Entretanto, devemos notar que, diferentemente do termo “globalização”, o

qual traz implicitamente a conotação de processo³⁴, a nominalização “mundo globalizado” além de reificar, de tornar em objeto o que é em essência um processo, reforça, por meio do adjetivo participial, a ideia de um mundo acabado, estático e fechado (“o processo de globalização está concluído, o mundo está globalizado e isto é um fato consumado.”), ao qual só os falantes bilíngues (em Inglês, é óbvio) têm acesso.

Observe-se ainda que, nos seis excertos apresentados, a nominalização “mundo globalizado” ocorre, basicamente, dentro do mesmo esquema argumentativo (no qual: ‘A’ são as escolas, ‘B’ os alunos e ‘C’ o “mundo globalizado”): ‘A’ ajuda/prepara/forma/equipa ‘B’ a/para participar/ingressar/atuar/inserir-se em ‘C’. Nos excertos a seguir, no entanto, é a língua inglesa (a língua estrangeira, o segundo idioma) que se apresenta como “imprescindível para o ingresso no mundo globalizado”, estando implícita a agência da escola no processo de inserção no mundo globalizado:

Excerto 6

“Por acreditar na importância do segundo idioma em um **mundo globalizado** e tendo em vista que a escola é um lugar privilegiado de troca de conhecimento e rompimento de fronteiras...”

EB 07

Excerto 7

“Atualmente, o aprendizado da língua inglesa é imprescindível para o ingresso no **mundo globalizado**. Acreditamos que quanto mais cedo o indivíduo entrar em contato com uma segunda língua, mais eficaz será seu aprendizado.”

EB 09

³⁴ Note-se como muitos dos substantivos em português terminados em “-ão” têm uma conotação processual, como demonstra a lista a seguir, na qual todos os itens podem ser precedidos pelo substantivo “processo”: “construção”, “produção”, “avaliação”, “transformação”, “adaptação”, “industrialização”, “democratização”.

Excerto 8

“[A escola X] sabe da importância da aprendizagem da língua estrangeira no **mundo globalizado**, e o que isto pode representar na ampliação do horizonte cultural do ser humano”.

EB 05

É importante sublinhar que, em ambas as linhas argumentativas a língua inglesa se apresenta como o produto, como a ferramenta principal que possibilita o acesso ao “mundo globalizado”, cabendo-nos notar aqui ecos dos processos de mercadologização (*commodification*) das línguas anteriormente mencionados, os quais, juntamente com o domínio das novas tecnologias e conhecimentos relacionados à área de negócios, por exemplo, passam a ser vistas como um grupo de habilidades (*skills*) essenciais do “pacote” que permite a inserção dos alunos na economia de mercado livre global, uma vez que, como afirma Martin-Jones (2007, p. 176), a balança da educação “já está inclinada para as demandas do capitalismo de mercado livre, das corporações transnacionais e da nova economia do conhecimento.”

Buzato (2010), ao discorrer sobre um tema pertinente ao nosso objeto de estudo - os letramentos digitais – nos faz lembrar que o discurso sobre a inclusão (digital, social, educacional, profissional, etc.) é apropriado “por vozes sociais diversas, [tornando-se] uma arena de disputa por sentidos vinculados a forças centralizadoras [...] e descentralizadoras [...] que atuam concomitantemente” e que, portanto, requer reservas e certo distanciamento crítico em sua abordagem. Não se trata aqui de questionar a importância ou não de se falar Inglês dentro do contexto global atual, mas de fazer ver que, ao qualificá-lo como o meio que possibilita aos alunos seu ingresso, participação, atuação, inserção no “mundo globalizado”, o discurso das escolas acaba inevitavelmente por criar a exclusão, a não participação, a margem, o “lado de fora” onde supostamente estão aqueles que não dominam a língua inglesa. Neste ponto, concordamos com Buzato quando esse autor afirma que “quem fala de ‘inclusão’ normalmente fala ‘de dentro’, de algum lugar que vê como seu, e como bom, correto e necessário para todos.” (BUZATO, 2010, p. 1).

Uma sutileza retórica que pode facilmente passar despercebida em discursos como o da “inclusão no mundo globalizado” é que, ao se criar a separação entre o que “está dentro” e o que “está fora”, entre os que participam, os incluídos, e os que estão à margem; o “lado de fora” pode passar a ser visto como um dado *a priori*, algo que já estava lá antes de se criar a oposição, e não como uma consequência, não só do discurso que o nomeia (não há como falar de “inclusão” sem se pressupor os excluídos), mas do próprio processo que gera tanto a exclusão como a inclusão. Em outras palavras, quer queiramos ou não, quer saibamos ou não, já estamos todos incluídos no processo de globalização, na medida em que esta afeta e transforma (para melhor ou para pior) a vida de virtualmente todos os habitantes do planeta, sendo o acirramento das desigualdades (sociais, econômicas, linguísticas, etc.) um fenômeno gerado no âmago deste mesmo processo.

Trazendo o argumento para dentro do contexto da educação bilíngue, acreditamos que ele seja benéfico e oportuno para que possamos repensar e reavaliar o papel da língua inglesa e, conseqüentemente, das escolas dentro do cenário global atual. Em primeiro lugar, devemos notar que, de um modo geral, o acesso e a exposição das crianças e em especial dos adolescentes a conteúdos em língua inglesa (referimo-nos a filmes, músicas, seriados de TV a cabo, *videogames*, *websites* em inglês, *chat rooms*, etc.) se dão, nos dias de hoje, de maneira muito mais intensa e, de certo modo, difusa. Isto se deve em grande parte graças às redes de produção e distribuição de informação, conhecimento e entretenimento viabilizadas pelas chamadas TICs, cabendo aqui lembrar que o uso e domínio das tecnologias digitais por parte destas crianças e adolescentes é outro fator determinante na sua “já-inclusão” no processo de globalização.

Além disso, o já mencionado aumento dos fluxos humanos através das fronteiras nacionais, do qual a intensificação do turismo de massa é apenas uma manifestação, faz com que as crianças e jovens em idade escolar oriundas das camadas economicamente mais privilegiadas da cidade de São Paulo, alvo de escolas bilíngues aqui analisadas, tenham, com cada vez mais frequência, a oportunidade de viajar ao exterior (de férias, em programas de intercâmbio, cursos

de férias, etc.)³⁵, ou de se relacionarem com estrangeiros que venham visitar ou morar em nosso país, ampliando ainda mais a possibilidade de interagirem em contextos comunicativos nos quais o Inglês é usado como língua de contato.

Se, como já dissemos, buscamos entender o bilinguismo como um fenômeno que emana primordialmente das práticas sociais, não podemos deixar de notar que os fatores elencados anteriormente podem se tornar, e na maioria das vezes são, um campo fértil no qual as crianças e adolescentes têm a oportunidade de exercitar e enriquecer seu repertório (linguístico, comunicativo, semiótico) e sua competência performativa.

Isto requer, em um primeiro momento, o reconhecimento das práticas sociais como matrizes geradoras de sentido, não só na concepção restrita da palavra, de “sentido linguístico”, mas também semiótico e cultural. Em outras palavras, o “sentido” é sempre a conjunção de diversos recursos comunicativos, semióticos, culturais - dos quais as línguas são um dos mais poderosos e, portanto importantes, mas não os únicos – mobilizados pelos participantes dentro de um contexto de prática social.

Além disso, ao trazermos as práticas linguísticas e os agentes nelas envolvidos (em nosso caso, os alunos das escolas bilíngues) para o centro de nossas discussões, somos obrigados a voltarmos nossos olhos para o presente, para a realidade dos contextos onde estas práticas se inserem. Para nos atermos aos exemplos mencionados anteriormente, tanto em contextos digitais como em viagens ao exterior, a diversidade dos gêneros textuais e das variantes linguísticas aos quais os alunos estão expostos tornam suas práticas linguísticas ainda mais fluídas, instáveis e sujeitas a variações lexicais, gramaticais, etc. (por exemplo, o Inglês usado em um texto jornalístico da *web* não é o mesmo usado em um *chatroom* de um fã-club, ou ainda, o Inglês ensinado em sala de aula em um curso de intercâmbio não é o mesmo que os alunos usam para se comunicar com colegas de outros países cuja primeira língua não é o Inglês). Isto demanda dos

³⁵ “O turismo foi responsável pelo deslocamento de 763 milhões de viajantes internacionais em 2004, sendo que três quartos destes turistas pertenciam a países não falantes, viajando para países onde o Inglês não é falado. Estima-se que de 2 a 3 milhões de estudantes viagem para outros países com finalidade de estudos.” (GARCÍA, 2009, p.27).

participantes não só criatividade e adaptabilidade para poder atuar em diferentes contextos de uso da língua, mas predisposição e habilidade para “alinhar diversos recursos semióticos para criar o sentido e alcançar o sucesso comunicativo quando palavras isoladas e normas homogêneas não estão disponíveis em zonas de contato” (CANAGARAJAH, 2013, edição Kindle).

Tendo em vista o que foi posto acima, cabe-nos perguntar: Dentro do cenário global atual, marcado pela multiplicidade de contextos sócio-discursivos e pela diversidade de variantes locais, seria possível (e relevante) se ensinar somente o “Inglês padrão”? E que “Inglês padrão” seria este? Obviamente, não há respostas fáceis a estas perguntas.

Entretanto, acreditamos ser importante um questionamento da lógica que subjaz aos enunciados das escolas referidos nos excertos de 1 a 8: ao invés de tentar “equipar” os alunos com a língua necessária para que sejam capazes de atuarem em um mundo que exige o “domínio perfeito” do Inglês, essas escolas devem estar atentas ao fato de que, somente ao propiciarem o engajamento dos alunos em práticas sociais significativas que requeiram o uso do Inglês, é que elas estarão estimulando este mesmos alunos a utilizarem os recursos (linguísticos, semióticos, comunicativos) de que dispõem como meio de construção de sentido e de atuação e interação no mundo real. Como nos faz lembrar Romaine (1989, p. 282) “a escola é apenas uma, e provavelmente não a mais importante, das instituições sociais que contribuem e são responsáveis pela aquisição e manutenção das línguas” e é somente ao extrapolar seus limites que os aprendizes têm a oportunidade de alavancar seus conhecimentos, expandir seu repertório comunicativo e exercitar sua competência performativa. Acreditamos que a proposição tautológica a seguir resume adequadamente o argumento que tentamos desenvolver aqui: um aluno que só fala Inglês na escola, fala o Inglês de um aluno que só fala Inglês na escola.

Na seção seguinte, discutiremos alguns dos problemas decorrentes da visão do ensino (não só) bilíngue restrita somente ao ensino da “língua padrão” com vistas à obtenção de benefícios ulteriores.

3.3.2 Educando para o Futuro

Para Pennycook, (2007, p.43), um dos problemas centrais que subjaz ao conceito de educação bilíngue é o fato de ela ser vista como “uma empreitada funcionalista, sempre a serviço de outras agendas (propósitos específicos)”: ao concebermos as escolas bilíngues como agentes sobre os quais recai a tarefa de ensinar “**a língua inglesa**”, se possível fazendo seus alunos se aproximarem ao máximo da “proficiência” do “falante nativo”, com vistas a uma futura “inserção” no “mundo globalizado”, ou seja, ao concebermos as escolas como a serviço destes “propósitos específicos”, acreditamos estarmos sujeitos a alguns equívocos.

Um deles diz respeito a uma concepção geral da educação (e não só a bilíngue) como sendo algo que sempre deve almejar a um fim ulterior – “educar para o futuro” –, seja por meio da obtenção de diploma, da inserção do aluno no mercado de trabalho ou no “mundo globalizado”. Essa concepção pode ser constatada nos excertos abaixo (destaques nossos):

Excerto 9

As atividades de pesquisa e descoberta realizadas na [Escola] são fundamentais na **preparação do futuro universitário**. O reconhecimento que a Escola tem entre educadores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros resulta em diversos convites para congressos e seminários no Brasil e pelo mundo.

EB 15

Excerto 10

O ensino infantil bilíngue representa uma forma de educação globalizada, ampliando as oportunidades da criança, **abrindo seus caminhos para o futuro**.

EB 12

Excerto 11

Sob os novos olhares e comportamentos da sociedade atual, continuamos a fazer apostas em um cidadão em formação que, **daqui a vinte anos, terá condições de atuar em comunidade e para a comunidade.** **EB03**

Excerto 12

Seguimos uma linha sociointeracionista com a construção da base da Educação Infantil e com a preocupação em alfabetizar e **preparar nossos alunos para um futuro globalizado e multicultural.** Utilizamos livros didáticos como apoio, projetos com temas transversais e pesquisas na internet sobre as diferentes culturas dos países de língua inglesa e espanhola. **EB 02**

Não que haja algo de intrinsecamente errado ou indesejável com qualquer um destes possíveis resultados. O problema é exatamente este: eles são apenas resultados possíveis de processos educacionais adequados e bem-sucedidos. Mas, a partir do momento que os encaramos como o propósito primordial destes mesmos processos, corremos o risco de submetermos nossas práticas educacionais a eles, perdendo de vista outros aspectos mais importantes da educação e da aprendizagem que não estão necessariamente relacionados à obtenção de um suposto benefício posterior. Tentaremos ilustrar nosso argumento com o exemplo que segue.

Ultimamente, exames de proficiência oferecidos por universidades dos grandes centros (em especial dos Estados Unidos e do Reino Unido) vêm se popularizando entre as escolas bilíngues e de idiomas como forma de testar o desempenho e o progresso de seus alunos em Inglês³⁶. Cada vez mais cedo, os

³⁶ A seguir fornecemos alguns excertos do corpus que confirmam essa tendência: 1) “Ensino Bilíngue – onde duas línguas são utilizadas como meio de instrução com o mesmo valor didático e no qual, os alunos são preparados para o YLE (Cambridge Young English) teste de inglês (Starters – Movers – Flyers) especialmente elaborados para crianças e adolescentes” (**EB 09**). 2) “... o (nome da escola) também é certificado para aplicação do conhecido exame da University of Cambridge” (**EB 14**). 3) “Nossos alunos têm, ao longo do Ensino Fundamental, reconhecimento internacional da proficiência

alunos destas escolas são expostos a testes que têm como objetivo final atribuir uma pontuação (*score*) ao desempenho do aluno, seguidos da emissão de certificado para os aprovados. Analisemos o testemunho de um aluno, constante na página “Por que prestar o exame?” do *website* de uma dessas instituições³⁷.

“Estudei para o Cambridge English: Preliminary. Meu objetivo era progredir para exames mais avançados do Cambridge English e meu exame foi uma ótima maneira de vivenciar o Inglês de Cambridge. Se você quer arrumar um emprego, é necessário um bom nível de Inglês.”.

O propósito final do aluno ao prestar o exame é explicitado na última sentença do enunciado: “se você quer arrumar um emprego...”. Entretanto, deve-se notar que o teste ao qual ele se submeteu não significa que seu propósito foi atingido. Isto fica claro quando o aluno diz: “meu objetivo era progredir para exames mais avançados do Cambridge English...”. Ou seja, o estudante submeteu-se a um exame que na verdade serve apenas como avaliação de seu desempenho em Inglês para outros futuros exames (“mais avançados”), sem nenhum benefício imediato aparente. Contudo, essa contradição é atenuada pela oportunidade de “vivenciar o Inglês de Cambridge”, o que quer que isso signifique. Uma paráfrase livre do enunciado acima resume a questão da seguinte forma: “Para arrumar emprego é necessário falar Inglês, mas não qualquer Inglês, e sim aquele que recebe o carimbo de autenticidade da universidade de Cambridge. Para tanto, você deve prestar os diversos exames por ela oferecidos com a finalidade de se preparar para próximos exames mais avançados.” A estrada que leva aos cumes da proficiência em Inglês é longa, árdua e passa, necessariamente e várias vezes, por Cambridge...

na língua inglesa através dos exames da Universidade de Cambridge, feitos pela Cultura Inglesa” (EB 08).

³⁷ Texto disponível em meio eletrônico: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/why-take-the-exam/> (acesso em 15/07/2014).

Retomando a questão desses exames dentro do contexto da educação bilíngue frequentemente, alunos de doze ou treze anos de idade, ou até mais jovens, passam longas horas estudando dentro e fora de sala de aula, submetendo-se ainda ao estresse decorrente de um possível insucesso, visando a obtenção de um certificado que pode não lhes trazer, de fato, nenhuma vantagem prática ou benefícios efetivos, nem a curto, nem a longo prazo.³⁸ É claro que devemos levar em conta o forte apelo emocional e, portanto persuasivo, da promessa de se possuir um certificado emitido pela Universidade de Cambridge, contanto que não nos esqueçamos que a autoridade que emana desta instituição e a língua da qual ela se arroga ser a guardiã – “o verdadeiro e puro Inglês de Cambridge” - são produtos dos processos históricos detalhados no capítulo 2 desta dissertação e principalmente, que “o Inglês de Cambridge” não é o único e nem o mais importante (até pelo número bem restrito e exclusivo de seus “falantes nativos”) dos inúmeros “ingleses” existentes e possíveis pelo mundo afora.

O que o fato de se obter um certificado deste tipo representa objetivamente é que o esforço empreendido pelos alunos e professores, durante boa parte do programa escolar, foi direcionado a esta ‘agenda’, a este ‘propósito específico’ (PENNYCOOK, 2007), que consiste em preparar os alunos para participarem de um teste padronizado³⁹, elaborado sem levar em conta as particularidades e especificidades dos contextos (sociais, educacionais, linguísticos) em que os participantes estão inseridos, e no qual uma variante culta de um país hegemônico se apresenta como “o Inglês”, como a ‘língua padrão’, como uma língua “neutra” e com regras gramaticais mensuráveis e bem definidas que, espera-se, os participantes devam saber reproduzir com precisão, mas que pouco tem a ver com as línguas usadas pelas crianças em seu dia-a-dia nas escolas bilíngues e menos

³⁸ Os altos custos desses exames à parte, a curto prazo este certificado de nada ajudará, por exemplo, o aprendiz a aprimorar seu desempenho em atividades que envolvam seu dia-a-dia, como compreender um filme melhor ou ter uma conversa em um *chat room* com um amigo estrangeiro. A longo prazo, pensando de forma extremamente utilitária, os certificados exigidos pelos seus futuros empregadores serão de ‘nível mais avançado’ do que o que o aluno obteve aos doze anos. E mesmo que o aluno preste estes exames ‘mais avançados’, isto de nada lhe garante um emprego se, por exemplo, seu desempenho em Inglês numa entrevista oral for considerado insatisfatório por seus avaliadores.

³⁹ Nas palavras de Romaine (1989, p.265): “nem todos os aspectos da proficiência linguística estão relacionados aos tipos de habilidades medidas por testes.”

ainda com as quais eles interagem ao ouvir música, jogar *vídeo game*, participar de um fórum *online* ou viajar para fora do Brasil.

Com isso não queremos dizer que não devemos fazer uso desses inúmeros exames de proficiência quando a ocasião nos convier, como por exemplo, no caso de um deles ser requisito compulsório para admissão em uma universidade qualquer. Isto é algo bem diferente de encorajar os alunos a uma corrida para a obtenção de certificados que visam sempre um objetivo futuro, outro certificado “mais avançado”, ao invés de propiciar seu engajamento em atividades e práticas mais produtivas e significativas, tanto na escola, quanto além de seus limites.

Caso desejemos que os alunos das escolas bilíngues desenvolvam as habilidades linguísticas necessárias para atuarem com sucesso nos complexos contextos comunicativos do século XXI, acreditamos ser fundamental uma revisão de programas educacionais que tenham uma ênfase excessiva em “educar para o futuro” ensinando o “Inglês padrão”, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais aptas a desenvolverem nos alunos a capacidade de lidarem com a realidade presente nas quais estão inseridos.

3.4 Bilinguismo/Educação Bilíngue: uma relação de ambiguidade

Nesta seção nos ocuparemos primeiramente da relação de sinonímia (FAIRCLOUGH, 1989, p.96) que se estabelece entre os termos “bilinguismo” e “educação bilíngue” em alguns excertos retirados de nosso *corpus*. Em um segundo momento, discutiremos como esta relação de sinonímia se estende dos “benefícios” ou “vantagens” geralmente associados ao bilinguismo para a educação bilíngue, procurando esclarecer que benefícios são esses e a quem ou quem eles podem ser atribuídos.

Vários excertos de nosso *corpus* indicam a existência de uma relação ambígua entre os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue nos discursos das escolas em pauta. Examinemos alguns exemplos (grifos nossos):

Excerto 13

Ensino fundamental - Bilinguismo

O **programa bilíngue** para o Ensino Fundamental contempla um currículo baseado nas quatro habilidades linguísticas na língua inglesa: listening – speaking – reading – writing.

EB04

Excerto 14

BILINGUISTMO

IMERSÃO

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, oferecemos um **programa de imersão** na língua inglesa, onde, em todos os momentos da rotina escolar, são criadas oportunidades para que o aluno tome conhecimento do uso e função da língua inglesa. Desta forma, o aprendizado se dá de forma natural e o segundo idioma passa a fazer parte da vida da criança.

EB 11

Excerto 15

Optamos pelo **bilinguismo** por acreditar que o domínio do Inglês se faz necessário em qualquer cultura mundial, bem como por acreditar nas vantagens que o **bilinguismo** traz nos campos comunicativo, cognitivo e cultural; dar significado ao ensino do Inglês e desenvolvê-lo efetivamente dentro da escola é o nosso grande objetivo.

EB 07

Nos dois primeiros exemplos (excertos 13 e 14), o termo “bilinguismo” é usado como ícone de acesso aos textos que o seguem. Entretanto uma leitura atenta revela que, na verdade, esses textos tratam de aspectos da educação

bilíngue e não do bilinguismo *per se*, como atestam a nominalização “o programa [de educação] bilíngue”, no excerto 13, e o termo “imersão”, conceito tradicional da educação bilíngue, no excerto 14.

Segundo Fairclough (1989, p.96), um teste rápido para se comprovar se dois termos são usados como sinônimos dentro de um texto ou conjunto de textos consiste em se efetuar a substituição de um pelo outro, sem grandes alterações no significado. Caso sigamos a orientação do autor, a relação de sinonímia nos excertos acima se torna clara.

O mesmo se dá na primeira ocorrência do termo ‘bilinguismo’ no excerto 15. Porém neste caso a sinonímia pode levar à associação automática do termo bilinguismo ao “domínio do Inglês”, na medida em que sua escolha (“optamos pelo bilinguismo...”) se justifica através da necessidade do “domínio do Inglês em qualquer cultura mundial”. Talvez a proximidade morfológica dos termos seja em parte a responsável pela aproximação semântica que se estabelece nos exemplos acima. Entretanto, devemos estar atentos aos equívocos a que podemos ser levados quando tomamos “bilinguismo” e “educação bilíngue” como sinônimos.

O primeiro desses equívocos consistiria em tomarmos o bilinguismo como prerrogativa da educação bilíngue, ou seja, só se pode considerar bilíngues os falantes que estudaram em escolas bilíngues, esquecendo-nos de que há milhões de falantes bilíngues no mundo que jamais participaram de um programa de educação bilíngue. O segundo diz respeito ao fato de que programas educacionais bilíngues *podem* (deve-se atentar aqui à modalização) levar ao desenvolvimento de habilidades bilíngues em seus alunos, desde que entendamos que este desenvolvimento está intimamente relacionado às práticas sócio-discursivas nas quais os alunos se engajam, especialmente fora do âmbito escolar.

3.4.1 Bilinguismo/Educação Bilíngue: benefícios de quem?

Outro problema que surge da aproximação semântica dos termos Bilinguismo e Educação Bilíngue nos remete mais uma vez ao excerto 15, o qual reproduzimos abaixo:

Excerto 15 (reproduzido)

Optamos pelo **bilinguismo** por acreditar que o domínio do Inglês se faz necessário em qualquer cultura mundial, bem como por acreditar nas vantagens que o **bilinguismo** traz nos campos comunicativo, cognitivo e cultural; dar significado ao ensino do Inglês e desenvolvê-lo efetivamente dentro da escola é o nosso grande objetivo.

EB 06

Observe-se que na segunda ocorrência do termo “bilinguismo” (“vantagens que o bilinguismo traz...”), caso e relação de sinonímia seja mantida, teríamos “vantagens que a educação bilíngue traz” ou, de forma sintética, “vantagens da educação bilíngue”. A questão é que, ao associarmos os supostos benefícios que o exercício do bilinguismo traz para o indivíduo (nos domínios “comunicativo, cognitivo e cultural”) com a educação bilíngue, estamos tomando atributos (“benefícios”, “vantagens”) de um conceito (bilinguismo) como pertencendo a outro (educação bilíngue).

Examinemos alguns outros excertos do nosso *corpus* nos quais se faz referência a supostos benefícios oferecidos aos alunos (destaques nossos):

Excerto 16

Na (nome da escola), a criança adquire o inglês de forma natural pela assimilação subconsciente do vocabulário e de estruturas gramaticais interagindo em situações informais que valorizam o ato comunicativo... **O bilinguismo propicia o desenvolvimento cognitivo promovendo:**

- Maior criatividade e capacidade para analisar e comparar conceitos;
- Aquisição de construções verbais consistentes e coordenadas;
- Maior facilidade para deduzir regras;
- Melhor percepção da realidade do aluno confrontada com diferentes culturas;
- O fortalecimento do valor de sua identidade cultural.
- O acesso a outras culturas, ajudando a criança a entender, apreciar e respeitar as pessoas de diferentes culturas.

- Habilidade superior para realizar operações lógico matemáticas.

Excerto 17

Vantagens da Educação Bilíngue:

- Pensamento mais criativo e flexível;
- Habilidade analítica e de resolução de problemas diferenciada;
- Desempenho linguístico e acadêmico diferenciados;
- Facilidade para aprender outros idiomas;
- Gosto pela leitura e escrita;
- Habilidade diferenciada para interpretar e traduzir;
- Acesso a mais culturas;
- Respeito às diferenças, tolerância e compreensão intelectuais;
- Auto estima, confiança e interações sociais;
- Habilidades interpessoais diferenciadas;
- Flexibilidade e adaptabilidade a diferentes situações;
- Aumento da empregabilidade;
- Facilidade na possibilidade de inserção em outras localidades.

EB 10

Excerto 18

[...] Também no que se refere às habilidades de pensamento **os benefícios cognitivos da Educação Bilíngue** são inúmeros. A criança desenvolve um pensamento relativista e mais sofisticado na medida em que é estimulada a pensar nos dois idiomas, sabendo que a lógica que se aplica a uma língua nem sempre diz respeito à outra. A capacidade de análise contrastiva também é potencializada pois a criança exercita a habilidade de comparar ao utilizar as duas línguas.

EB 08

Excerto 19

1) Que benefícios tem uma criança ao se tornar bilíngue?

Estudos recentes comprovam que crianças bilíngues desenvolvem melhor suas habilidades cognitivas, principalmente no que se refere à inteligência verbal, raciocínio lógico e criatividade. Isso porque o aprendizado de uma outra língua possibilita um maior desenvolvimento das conexões cerebrais. Ao adquirir uma segunda língua, a criança também se torna apta a

No excerto 16, o que se apresenta como “benefícios” ou “vantagens” do bilinguismo (“o bilinguismo propicia o desenvolvimento cognitivo promovendo...”), no excerto 17 passa a ser representado pelas “vantagens da educação bilíngue”, tornando-se em “benefícios (cognitivos) da educação bilíngue” no excerto 18, para enfim se tornar nos “benefícios que tem uma criança ao se tornar bilíngue” no último excerto.

Afinal que benefícios são esses e a quem ou quem poder ser atribuídos: ao bilinguismo, à educação bilíngue, às crianças? Para nos auxiliar na análise desta questão tomamos como ponto de referência o capítulo 5 do livro “Bilingual Education in the 21st Century” de Ofelia García, intitulado “Benefits of Bilingualism”. A autora divide os benefícios geralmente associados ao bilinguismo em duas categorias principais que nos serão úteis na discussão dos excertos acima:

vantagens cognitivas e vantagens sociais. Para tornar nossa análise mais clara e sintética, focaremos apenas nos benefícios mencionados nos excertos 16 e 17, dividindo-os em duas categorias principais: “benefícios cognitivos” e “benefícios sociais” do bilinguismo.

3.4.1.1 Benefícios cognitivos do Bilinguismo

Benefícios retirados do excerto 16 (sob o título: “O bilinguismo propicia o desenvolvimento cognitivo promovendo...”):

- a) Maior criatividade e capacidade para analisar e comparar conceitos;
- b) Aquisição de construções verbais consistentes e coordenadas;
- c) Maior facilidade para deduzir regras;
- d) Habilidade superior para realizar operações lógico matemáticas.

Benefícios retirados do excerto 17 (sob o título “Vantagens da Educação Bilíngue):

- a) Pensamento mais criativo e flexível;
- b) Habilidade analítica e de resolução de problemas diferenciada;
- c) Desempenho linguístico e acadêmico diferenciados;
- d) Facilidade para aprender outros idiomas;
- e) Gosto pela leitura e escrita;
- f) Habilidade diferenciada para interpretar e traduzir.

Como primeiro subitem da categoria “vantagens cognitivas”, García (2009, p. 95) apresenta o que é por ela chamado de “consciência metalinguística” (*metalinguistic awareness*) como sendo “a habilidade de tratar a língua como objeto de pensamento”. Em outras palavras, a capacidade de formar julgamentos a respeito da língua, com base em uma “consciência” (no sentido de “estar atento a”) voltada para as particularidades lexicais, fonológicas e sintáticas das línguas.

O registro de habilidades metalinguísticas em crianças bilíngues data dos primórdios dos estudos sobre bilinguismo da era moderna. Leopold (1939) foi o primeiro a constatar que sua filha, bilíngue em inglês e alemão, conseguia reconhecer e apreciar a natureza arbitrária do sentido e, portanto dos signos linguísticos. Estudos subsequentes parecem apontar para a habilidade das crianças bilíngues em “julgar com precisão a gramaticalidade de uma sentença, independentemente do sentido, muito maior que das crianças monolíngues.” (García op. cit.95).

Acreditamos ser possível enquadrar os seguintes benefícios na subcategoria de ‘consciência linguística’ proposta por Garcia:

Excerto 16: itens “a”, “b” e “c”.

Excerto 17: asserção “f”.⁴⁰

Incluimos o item “a” do excerto 16 (“maior criatividade e capacidade para analisar e comparar conceitos”) nesta categoria porque, apesar de a palavra ‘conceito’ poder ser interpretada no texto em seu sentido mais amplo (‘conceitos científicos’, ‘conceitos abstratos’), por se tratar de uma vantagem atribuída ao bilinguismo, pressupõe-se que esta tomada de consciência a respeito dos conceitos linguísticos (gramaticais, sintáticos, etc.), se estenda como um benefício à compreensão de conceitos advindos de outras áreas do conhecimento.

Os exemplos “a” e “b” do excerto 17 (“pensamento mais criativo e flexível” e “habilidade analítica e de resolução de problemas diferenciada”) estão relacionados com a subcategoria das vantagens cognitivas do bilinguismo proposta por García

⁴⁰ O motivo pelo qual não incluimos os itens “c” e “e” do excerto 17 nesta categoria diz respeito ao problema causado pela relação de sinonímia entre ‘bilinguismo’ e ‘educação bilíngue’ estabelecida nos exemplos mencionados. O “desempenho linguístico e acadêmico diferenciado” e o “gosto pela leitura e escrita” não são necessariamente habilidades mais salientes em falantes bilíngues que monolíngues, mas sim possíveis resultados de processos educacionais (educação bilíngue) que tem como base uma visão finalista da educação (ter um “desempenho linguístico e acadêmico diferenciado” dos demais falantes) e uma concepção de letramento grafocêntrica (“gosto pela leitura e escrita”). Os demais itens elencados no excerto 17 (“a”, “b”, “d” e “f”), estes sim, são possíveis benefícios associados ao bilinguismo, embora sejam elencados no texto sob o título de “vantagens da educação bilíngue”. É exatamente a este tipo de mal entendido causado pela confusão conceitual entre ‘bilinguismo’ e ‘educação bilíngue’ que devemos estar atentos, especialmente quando a linha que os delimitam se torna indistinta.

(2009) que dizem respeito ao “pensamento divergente” ou “criativo”. De forma resumida, o argumento que subjaz a este conceito atribui percepções e interpretações mais flexíveis do mundo por parte dos falantes bilíngues justamente pelo fato destes possuírem dois códigos representacionais (linguísticos) para descrevê-lo:

Testes de pensamento divergente geralmente demandam dos participantes a geração de uma lista de diferentes usos para um determinado objeto ou soluções para um problema (...) falantes bilíngues demonstraram ser capazes de chegarem a soluções mais criativas para os problemas, sendo capazes de pensar com criatividade e flexibilidade (GARCÍA, 2009, p. 96).

A asserção “d” do excerto 16, “habilidade superior para realizar operações lógico-matemáticas”, poderia também ser incluída na categoria de “pensamento divergente”, embora não tenhamos encontrado nenhum estudo conclusivo que corrobore tal asserção.

Finalmente, nos resta a asserção “d” do excerto 17, “facilidade para aprender outros idiomas’. A este respeito, o senso comum parece vir ao encontro do que se acredita no meio acadêmico: “aprendizes bilíngues são mais competentes na aprendizagem de línguas adicionais que aprendizes monolíngues”. (GARCÍA, op. cit., p. 97). Este consenso se dá em grande parte pelo fato de que falantes bilíngues são levados a exercitar e desenvolver suas estratégias cognitivas e de aprendizagem quando expostos a um novo idioma, o que os colocaria em vantagem em relação aos falantes monolíngues quando da aprendizagem de uma língua adicional, desde que consideremos as inúmeras variáveis envolvidas nesse caso, como frequência de exposição à nova língua, similaridade entre a nova língua e as línguas usadas pelo falante, qualidade do insumo, etc.

3.4.1.2 Benefícios sociais do Bilinguismo

Benefícios retirados do excerto 16 (sob o título: “O bilinguismo propicia o desenvolvimento cognitivo promovendo...”):

- a) Melhor percepção da realidade do aluno confrontada com diferentes culturas.
- b) O fortalecimento do valor de sua identidade cultural.
- c) O acesso a outras culturas, ajudando a criança a entender, apreciar e respeitar as pessoas de diferentes culturas.

Benefícios retirados do excerto 17 (sob o título “Vantagens da Educação Bilíngue”):

- a) Acesso a mais culturas;
- b) Respeito às diferenças, tolerância e compreensão intelectuais;
- c) Autoestima, confiança e (*sic*) interações sociais;
- d) Habilidades interpessoais diferenciadas;
- e) Flexibilidade e adaptabilidade a diferentes situações;
- f) Aumento da empregabilidade;
- g) Facilidade na possibilidade de inserção em outras localidades.

Iniciamos o exame dos itens elencados nesta categoria pelos exemplos “f” e “g” do excerto 17. Os benefícios socioeconômicos associados ao bilinguismo aditivo de uma língua de prestígio e poder, como é o caso do nosso estudo, estão dentre os primeiros e mais importantes argumentos com frequência usados a favor do bilinguismo. No caso específico dos dois exemplos acima, estes benefícios são traduzidos como vantagens relacionadas à obtenção de um bom emprego no futuro.

Entretanto, se por um lado o “bilinguismo [aditivo] é um importante recurso que permite o acúmulo de benefícios socioeconômicos” (GARCÍA, 2009, p. 97) a seus falantes, deve-se também levar em consideração que a intensificação dos contatos humanos para além das fronteiras nacionais, típica do atual período da globalização, trouxe em evidência questões que relacionam as línguas com outro aspecto fundamental e constitutivo da vida em sociedade: em um mundo onde a mobilidade e o contato entre diferentes povos tendem a se tornar cada vez mais frequentes, a habilidade de compreender e interagir de forma positiva com

diferentes culturas e o fato de se poder desenvolvê-la através do bilinguismo também passam a ser valorizados. Excetuando-se os dois exemplos mencionados no parágrafo anterior, os benefícios sociais listados nos dois excertos selecionados fazem menção, direta ou indireta, a esta habilidade.

A exemplo dos benefícios cognitivos discutidos anteriormente, no caso dos benefícios sociais do bilinguismo relacionados à consciência cultural (*cultural awareness*), as opiniões embasadas no senso comum e a visão da academia convergem para o reconhecimento de uma maior sensibilidade às diferenças culturais por parte dos falantes bilíngues de um modo geral:

Ser ou tornar-se bilíngue, se alcançado com sucesso, incrementa a consciência cultural (*cultural awareness*) tanto na(s) cultura(s) de origem, como na cultura da língua adicional. Ser confrontado com uma maneira diferente de se enxergar as coisas, como que através de outras lentes, torna as pessoas mais atentas à sua cultura de origem bem como à cultura dos outros (García, 2009, p.100).

Note-se como a linguagem clara e direta, a informalidade na elaboração dos conceitos, pouco comum em textos acadêmicos (como na metáfora simples e convincente, “enxergar as coisas através de outras lentes”), aproximam o texto acima ao senso comum, a uma opinião geralmente compartilhada pela maioria das pessoas. Entretanto, devemos notar que a modalização efetivada pela oração condicional “se alcançado com sucesso”, abre as asserções feitas no excerto a uma série de interpretações e ressalvas.

Tomando como ponto de partida o item “b” do excerto 16, é importante ressaltar que o contato com diferentes culturas, possibilitado pelo desenvolvimento do bilinguismo, nem sempre produz o “fortalecimento do valor da identidade cultural” do aluno. Na maioria das vezes o efeito é inverso: ao se deparar com diferentes visões de mundo, valores, tradições e crenças, o indivíduo passa a relativizar a própria cultura de origem. Muito do que tomamos como dado, como o “estado natural das coisas”, é na verdade consequência do fato de estarmos imersos em nosso próprio meio, em nossa própria cultura. A cultura, portanto não corresponde a um conjunto de valores imutáveis, a produtos acabados que

traduziriam a “essência” dos indivíduos ou dos povos, mas sim a uma rede de significações que se estabelece através das relações sociais e que se inscreve e se manifesta em diversas instâncias das atividades humanas. É somente ao ser confrontado com “uma maneira diferente de se enxergar as coisas”, com diferentes formas de agir e estar no mundo, que o indivíduo tem a oportunidade de questionar os sentidos naturalizados através da sua própria cultura, podendo passar a enxergá-la sob um olhar crítico.

Da mesma maneira que as culturas, as identidades também são relacionais, transitórias e passíveis de estranhamento. Como aponta Silva (2000, p.97), a “identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”. Assim sendo, os falantes bilíngues, por terem a capacidade de transitar entre diferentes línguas e culturas, frequentemente se constituem como indivíduos com identidades culturais híbridas (GARCÍA-CANCLINI, 2011), colocando em xeque muitas das concepções tradicionais relacionadas à cultura e identidade.

Finalmente, acreditamos ser importante submeter todos os benefícios (sociais e cognitivos) associados ao bilinguismo que vimos discutindo neste capítulo a uma inversão da ordem causal usualmente a eles atribuída. Para tanto, vale lembrar a ressalva feita por Pearl e Lambert em seu estudo pioneiro relacionado às habilidades cognitivas em falantes bilíngues: “não é possível afirmar, com base no presente estudo, se a criança mais inteligente se tornou bilíngue ou se o bilinguismo a auxiliou em seu desenvolvimento intelectual.” (PEARL E LAMBERT, 1962, p. 22 *apud* GARCÍA, 2009, p.94).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, poderíamos nos indagar se a criança, por ser bilíngue, possui melhor entendimento e aceitação de diferentes culturas ou se é o fato de ela possuir uma predisposição a compreender e se relacionar com pessoas de culturas diferentes que a leva a desenvolver suas habilidades bilíngues. Embora nos pareça mais conveniente, por parte das escolas, a adoção da primeira hipótese como sendo a mais plausível, como aponta García, “a relação entre o bilinguismo e as vantagens cognitivas e sociais nem sempre é claramente demarcada, dependendo em grande parte dos contextos socioculturais e sociopolíticos nos quais a criança vive e é educada.” (GARCÍA, 2009, p.107). Em

outras palavras, a equação “Educação Bilíngue = Bilinguismo = Benefícios sociais e cognitivos” deve ser considerada como uma generalização que nem sempre corresponde à realidade de casos específicos.

Na seção a seguir retomaremos a questão relativa aos benefícios atribuídos ao bilinguismo, cotejando duas concepções antagônicas relativas ao trânsito entre línguas em contextos de educação bilíngue.

3.5 Bilinguismo e o trânsito entre línguas

Nesta seção analisaremos uma questão central nos estudos relacionados à educação bilíngue e ao bilinguismo: o trânsito entre línguas, procurando explicitar duas abordagens educacionais distintas relativas a esse fenômeno e como estudos e linhas de pesquisas recentes indicam que uma delas pode ser mais vantajosa para os alunos.

Iniciamos nossa análise retomando o tema discutido na seção anterior; os benefícios sociais e cognitivos atribuídos ao bilinguismo e o papel da educação bilíngue como meio que possibilita aos alunos o acesso a estes benefícios. Como dissemos anteriormente (p.51), o bilinguismo é um fenômeno heterogêneo por excelência, sendo fortemente influenciado pelos contextos sociais onde ocorre. Se por um lado o bilinguismo aditivo de uma língua de prestígio e poder (como é o caso do Inglês) é geralmente visto com bons olhos e associado a benefícios sociais e cognitivos, “quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de LIBRAS⁴¹, o bilinguismo é quase sempre visto como um ‘problema’ a ser erradicado” (MAHER, 2007, p.69).

Além disso, as ideologias nacionalistas disseminadas, com já vimos, a partir do surgimento do Estado-nação, favoreceram a consolidação de uma visão negativa com respeito ao bilinguismo:

⁴¹ LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, utilizada no Brasil pelos surdos.

[...] na medida em que o nacionalismo do século XIX, especialmente a sua variante Romântica, postulava a existência de nações, entendidas como unidades orgânicas, cultural e linguisticamente homogêneas, como sendo algo natural e desejável [...] o bilinguismo se apresentava necessariamente como um problema potencial para a manutenção ou reprodução de tais nações ou como uma ameaça a seus limites territoriais (HELLER, 2007, p.03).

Esta concepção do bilinguismo como sendo um problema para a assimilação de minorias linguísticas à “língua oficial padrão” do Estado-nação subjaz modelos de educação bilíngue chamados de bilinguismo subtrativo. Ao invés da metáfora de “imersão”, estes programas se utilizam do termo “submersão” para descrever contextos educacionais nos quais “a segunda língua enfraquece gradualmente a proficiência na primeira” (ROMAINE, 1989, p.246). Em tais programas, comuns especialmente em contextos de minorias, a primeira língua do aluno é vista, na melhor das hipóteses, como um apoio que deve ampará-lo até que ele seja capaz de acompanhar as aulas na língua do sistema educacional vigente (HAMMERS e BLANC, 1983, p.189).

Obviamente, este apagamento da primeira língua do aluno, em prol de sua suposta assimilação à língua e cultura predominantes, tem seus custos sociais e cognitivos. Segundo Romaine, muitos pesquisadores que trabalham em contextos de bilinguismo subtrativo, afirmam que “o desenvolvimento das crianças em ambas as línguas é fragmentado e incompleto” (ROMAINE, 1989, p.246). O controverso termo semilinguismo, discutido anteriormente e que define uma suposta condição na qual a proficiência do aluno bilíngue é “deficiente” em ambas as línguas, nasceu dentro deste contexto educacional:

Os resultados negativos do bilinguismo, como por exemplo, QI mais baixo e desempenho mais fraco em testes de língua, etc. [por parte dos alunos bilíngues] tem sido obtidos especialmente em conexão com o bilinguismo subtrativo, em programas do tipo submersão. (ROMAINE, 1989, p.46)

3.5.1 A Representação da alternância de código como estratégia de aprendizagem temporária

Embora conceitos como semilinguismo tenham sido questionados e criticados no meio acadêmico (ROMAINE, op. cit., p.261/262) e programas educacionais bilíngues assimilacionistas que dão pouco ou nenhum valor à primeira língua e à cultura de origem dos falantes de minorias tenham, de um modo geral, caído em descrédito, os resultados negativos a eles atribuídos parecem ter tido influência na crença popular de que a exposição a uma segunda língua, em especial na tenra infância, pode causar “interferências” de uma língua em outra, fazendo com que os alunos “misturem” ou “confundam” os dois sistemas linguísticos, o que lhes traria prejuízos em ambas as línguas. Esta preocupação se faz presente nos seguintes excertos retirados do corpus (destaques nossos):

Excerto 20

FAQ

Por que as crianças bilíngues “misturam” as duas línguas?

Algumas crianças bilíngues podem usar entonação, palavras ou até estruturas gramaticais dos dois idiomas na mesma frase ou conversa, mesmo que as pessoas ao redor utilizem apenas um idioma. Alguns pais ficam preocupados quando ouvem isso, pois acreditam que a criança está confusa e que não consegue separar os dois idiomas. Pesquisas demonstram que a confusão jamais acontece. A razão principal para essa mistura é que a criança bilíngue escolhe dentre o repertório que possui o que acredita que vá expressar com maior precisão seus pensamentos. Portanto elas emprestam de um dos idiomas. **Os pais não devem criticar esse comportamento. Ele desaparecerá naturalmente.**

EB 01

Excerto 21

FAQ

Por que as crianças bilíngues “misturam” as duas línguas?

Ao adquirir uma segunda língua, é comum que os alunos façam experimentações e usem palavras, estruturas, entonação das línguas com as quais estão em contato. Uma vez que o repertório linguístico de alunos bilíngues é construído nas duas línguas, é natural que alternem o idioma, muitas vezes na mesma sentença. Essa “mistura” de palavras ou estruturas na mesma sentença não é sinal de confusão, significa apenas que o aluno está fazendo uso de todo o repertório que possui. **As “misturas” tendem a desaparecer na medida em que o aluno ganha fluência nas duas línguas.**

EB 11

Excerto 22

FAQ

A criança pode se confundir em relação às duas línguas?

Essa é uma preocupação que não deve existir. A criança começa a aprender a língua naturalmente com a rotina do dia a dia na escola. Quando ainda bebê, não tem o seu vocabulário formado, aos poucos começa a compreender as coisas que ouve, incorporando e repetindo as palavras. Muitas vezes, coloca palavras que ela mesma inventa. Depois a criança filtra as palavras e começa a fazer sentenças completas para se comunicar. Com as línguas isso também acontece. **A criança consegue discernir uma da outra e as separa perfeitamente, tornando-se bilíngue.**

EB 12

O fato de todos os excertos acima terem sido retirados da seção de “perguntas frequentes” (FAQ- *Frequently Asked Questions*) dos web sites

analisados evidencia a preocupação das escolas em responder a esta provável dúvida por parte dos pais, quer elas se baseiem em dados empíricos que comprovem que esta seja realmente uma “pergunta frequente”, quer partam do pressuposto de que seja este o caso. Em ambos os casos, torna-se claro como a ideia de que as crianças bilíngues podem se “confundir” e “misturar” as duas línguas pode ser tomada como válida no senso comum.

Devemos observar ainda que, pelo fato de simularem uma situação de diálogo, espera-se que a linguagem utilizada nas respostas das escolas à dúvida dos pais seja mais informal e coloquial e, portanto, termos e conceitos igualmente informais (como “misturar” e “filtrar” palavras e línguas, por exemplo) podem ocorrer com mais frequência.

Inicialmente, é importante ressaltar a compreensão, por parte das escolas, de que o uso de duas línguas em uma sentença ou enunciado é, não só algo normal e corriqueiro, mas também uma estratégia comunicativa e de aprendizagem da qual as crianças bilíngues fazem uso constantemente (“...é natural que alternem o idioma, muitas vezes na mesma sentença...”, “a criança escolhe...o que acredita que vá expressar com maior precisão seus pensamentos...”). A ocorrência do conceito de “repertório (linguístico)” nos excertos 20 e 21 aponta para uma visão de bilinguismo e educação bilíngue atenta à agência dos falantes na apropriação e uso conscientes das línguas em suas interações comunicativas. Esta participação ativa se faz sentir também no excerto 22, no qual, das sete sentenças que compõem o enunciado, cinco têm as crianças como agentes, implícita ou explicitamente.

Além disto, a tripla ocorrência da palavra “mistura” entre parênteses no excerto 20 demonstra um cuidado em se deixar clara a inadequação do termo para descrever o fenômeno em questão, uma vez que essas “misturas” não são indício, como a palavra pode fazer supor, de um uso indiscriminado e caótico das línguas por parte das crianças bilíngues (“essa ‘mistura’ de palavras ou estruturas na mesma sentença não é sinal de confusão...”).

Outro dado importante a ser ressaltado é que, nos três excertos, estas “misturas” linguísticas são apresentadas como comportamentos temporários que desaparecem na medida em que as crianças se tornam mais fluentes na língua

adicional. Enquanto no excerto 20 esta afirmação é modalizada pelo verbo “tender” (“as ‘misturas’ tendem a desaparecer na medida em que o aluno ganha fluência nas duas línguas”), no excerto 21 ela se torna uma asserção categórica (“Os pais não devem criticar esse comportamento. Ele desaparecerá naturalmente.”). Já no excerto 22, o desaparecimento destas “misturas” se torna uma característica que definiria os falantes bilíngues (“a criança... separa [as línguas] perfeitamente, tornando-se bilíngue.”). Em outras palavras, é somente ao usar as línguas separadamente e sem “interferências” que as crianças se tornariam bilíngues.

O fenômeno ao qual os três excertos se referem é amplamente documentado e estudado no meio acadêmico. Como afirmamos no capítulo 2 desta dissertação, Gumperz (1982) foi um dos pioneiros no estudo do fenômeno de alternância de código (*code switching*) em comunidades de falantes bilíngues adultos, sendo estes estudos posteriormente ampliados para incluir contextos de sala de aula bilíngues (LIN, 2013).

Diferentemente dos empréstimos linguísticos (*borrowings*), os quais “podem ser definidos como a introdução de palavras isoladas ou frases idiomáticas curtas provenientes de uma variante [linguística] em outra” (GUMPERZ, 1982, p.66), o *code switching* é a “justaposição, dentro da mesma troca oral, de elementos da fala pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes” (GUMPERZ, 1982, p.59). Enquanto falantes monolíngues podem se valer de empréstimos de outras línguas em suas interações, para se efetuar a alternância de código é necessário o conhecimento e domínio relativos de dois sistemas gramaticais diferentes, algo que só falantes bilíngues são capazes de fazer. Portanto, a alternância de código nas trocas orais das crianças é um forte indício do desenvolvimento de habilidades bilíngues, fato reconhecido no discurso das escolas: “uma vez que o repertório linguístico de alunos bilíngues é construído nas duas línguas, é natural que alternem o idioma, muitas vezes na mesma sentença” (excerto 20).

Outra constatação fundamental feita por Gumperz é a seguinte:

Enquanto os linguistas... veem a alteração de código como altamente saliente, os participantes imersos nas próprias

interações frequentemente não se dão conta de qual código é usado em um dado momento. A sua maior preocupação é com o efeito comunicativo daquilo que estão dizendo. A seleção entre as formas linguísticas alternantes é automática, não estando prontamente sujeitas a uma lembrança consciente. (GUMPERZ, 1982, p.61, grifo nosso)

Portanto, “a preocupação com o efeito comunicativo daquilo que se está dizendo” é o que desencadeia, na maioria das vezes, a alternância de código em falantes bilíngues adultos. Acreditamos ser razoável pensar que o mesmo ocorra com as crianças, e mais uma vez, as escolas parecem estar atentas a isto: “a razão principal para essa mistura é que a criança bilíngue escolhe dentre o repertório que possui o que acredita que vá expressar com maior precisão seus pensamentos” (excerto 21).

Contudo, isto não quer dizer que falantes bilíngues adultos utilizem a alternância de códigos indiscriminadamente: na maioria das vezes a alternância de código desempenha uma série de funções pragmáticas específicas (determinar qual o código de preferência do interlocutor, incluir ou excluir falantes de uma conversa, estabelecer relações de afinidade ou antagonismo, denotar ironia, etc.). Por esse motivo, “falantes bilíngues geralmente não usam a alternância de código com outros bilíngues sem antes saber algo sobre as experiências e as atitudes do ouvinte” (GUMPERZ, op. cit., p.69). No caso das crianças descritas nos excertos, por se tratarem de crianças “bilíngues emergentes” (falantes que ainda estão desenvolvendo sua língua adicional [GARCÍA, 2013, p.159]) parece ser mais provável que a alternância de código tenha um caráter mais lúdico, de experimentar e brincar com os dois códigos linguísticos aos quais elas estão expostas, fazendo com que usem “entonação, palavras ou até estruturas gramaticais dos dois idiomas na mesma frase ou conversa, mesmo que as pessoas ao redor utilizem apenas um idioma” (excerto 21).

Seja como for, o que nos causa estranheza nos três excertos analisados é a ênfase na asserção que, em sua versão mais fraca, diz que este comportamento tende “a desaparecer na medida em que o aluno ganha fluência nas duas línguas” (excerto 20), quando a tendência é que estas crianças, ao se tornarem bilíngues

proficientes, utilizem a alternância de código como os falantes estudados por Gumperz e tantos outros: em contextos comunicativos específicos e com funções pragmáticas e valores indexicais também específicos.

Obviamente, pode-se argumentar que o contexto onde essas asserções ocorrem acaba por justificá-las: por se tratarem de respostas a uma dúvida comum (porém infundada) dos pais dos alunos, não se deve esperar uma discussão aprofundada a respeito da alternância de código entre falantes bilíngues emergentes (as crianças mencionadas nos excertos), muito menos a menção de que este fenômeno é bastante comum entre falantes bilíngues de todas as idades, bastando então às escolas esclarecer a improcedência da preocupação dos pais quanto ao fato de que seus filhos possam se tornar falantes “semilíngues” que “misturam” as duas línguas sem critério e de forma confusa. Entretanto, acreditamos que por trás do fato de as escolas descreverem a alternância de código como um fenômeno passageiro, esconde-se uma contradição mais profunda, fruto de longa controvérsia entre educadores e pesquisadores que se dedicam ao bilinguismo e à educação bilíngue, e que merece ser investigada com mais atenção. É isto o que tentaremos fazer nos parágrafos seguintes.

Em seu excelente artigo “From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century”, García explora, dentro do contexto de sala de aula bi/multilíngue, a tensão entre dois posicionamentos antagônicos:

[...] um que afirma que as línguas de grupos de falantes bilíngues devem ser mantidas separadas e alocadas funcionalmente, caso se deseje que elas sejam preservadas, outro que sugere que as práticas linguísticas de grupos bilíngues são sempre fluídas e inter-relacionadas (GARCÍA, 2013, p.155).

A autora aponta que os programas educacionais bilíngues criados nos países desenvolvidos a partir dos meados do século passado (como consequência, dentre outros fatores, das lutas por direitos civis e das demandas por acesso às línguas majoritárias por parte das comunidades de imigrantes) foram concebidos a partir de programas educacionais monolíngues, tendo como argumento principal o fato de

que as crianças falantes de línguas minoritárias se tornariam mais proficientes na língua padrão das majorias caso também se tornassem letrados na linguagem acadêmica de sua língua de origem. “O *bilinguismo aditivo*, com as línguas claramente separadas e totalmente desenvolvidas, tornou-se a marca de excelência em todos os programas educacionais bilíngues” (GARCÍA, 2013, p.157).

O pressuposto de que as línguas são ensinadas e aprendidas de forma mais eficaz se mantidas separadas (como unidades estanques livres de “interferências” mútuas que prejudicariam o desenvolvimento de ambas) tem ainda forte influência e aceitação nos meios educacionais e se faz sentir, por exemplo, em programas que visam o bilinguismo aditivo e que alocam diferentes partes do currículo para o uso exclusivo de uma só língua (na parte da manhã, a língua de instrução é o português, à tarde, o Inglês, por exemplo⁴²). Essa visão separatista no ensino e uso das línguas pode acabar por estigmatizar e inibir hábitos comuns entre falantes bilíngues dentro das salas de aula:

[estudos] demonstram que o trânsito entre línguas é tradicionalmente visto com maus olhos em ambientes educacionais, fazendo com que frequentemente alunos e professores se sintam culpados por esta prática. Pesquisas indicam que a alternância de código (*code switching*) é raramente endossada a nível institucional ou justificada a nível pedagógico (CREESE e BLACKLEDGE, 2010, p.105).

Essas constatações nos ajudam a enxergar as asserções das escolas nos três excertos analisados anteriormente sob um novo ponto de vista, na medida em que evidenciam uma predisposição geral, por parte das instituições educacionais, a encarar a alternância de código em seus ambientes como uma prática indesejável e prejudicial ao desenvolvimento dos alunos, sendo, portanto, mais conveniente às escolas apresentá-las como um comportamento passageiro do que como uma estratégia comunicativa e de aprendizagem bastante comum entre falantes

⁴² O excerto a seguir retirado de nosso corpus constitui um exemplo típico deste tipo de programa: “O Programa [educacional bilíngue adotado pela escola] parte dos mesmos princípios apresentados na filosofia, na missão, nos valores e nos pilares do Projeto Educacional da (nome da escola). Preserva o currículo brasileiro em sua íntegra e amplia conhecimentos e habilidades no período da tarde com o currículo americano” (EB 18).

bilíngues, dentro e fora das salas de aula. Contudo, há que se fazer uma ressalva: embora o discurso institucional, como diz a citação acima, raramente endosse práticas como a alternância de código, isto não implica necessariamente que essas práticas estejam ausentes dos contextos educacionais, em especial de sala de aula, dessas mesmas instituições, como sugere outro trecho da citação (“frequentemente alunos e professores se [sentem] culpados por esta prática”).

Esta tensão entre uma concepção separatista e compartimentalizada do ensino e as práticas linguísticas que efetivamente se estabelecem dentro das escolas, pode ser percebida nos três excertos analisados neste capítulo: enquanto, por um lado, as escolas entendem que “o repertório linguístico de alunos bilíngues é construído nas duas línguas” sendo, portanto, “natural que alternem o idioma, muitas vezes na mesma sentença”, sem “sinal de confusão”; por outro lado, também afirmam que “esse comportamento desaparece naturalmente”, “na medida em que o aluno ganha fluência nas duas línguas” e as “separa perfeitamente”, mesmo que não seja isto o que efetivamente acabe por acontecer em suas interações em sala de aula (os trechos entre aspas foram retirados dos excertos 20, 21 e 22).

3.5.2 Bilinguismo e Translanguaging

Se, por um lado, a “educação bilíngue tem tradicionalmente argumentado que as línguas devem ser mantidas separadas em seu ensino e aprendizagem” (CREESE e BLACKLEDGE, 2010, p.104), inúmeros pesquisadores e educadores acreditam exatamente no oposto. Um deles, Williams (1997), desenvolveu, nos meados dos anos noventa, uma abordagem para o ensino bilíngue que buscasse trabalhar, concomitantemente, a competência em duas línguas e que resultasse também em um aprendizado efetivo do conteúdo ensinado (*content learning*). A esta abordagem, que utiliza uma língua no insumo (*input*) e outra na produção

(*output*),⁴³ e que permite aos alunos transitarem entre as línguas ao estudar e discutir os conteúdos em questão, Williams deu o nome de *translanguaging*.

Posteriormente, García (2009) se apropriou do termo e estendeu sua abrangência, sendo este então adotado por inúmeros outros autores (como, por exemplo, CREESE e BLACKLEDGE, 2010). Para García, *translanguaging* é:

(...) o processo por meio do qual falantes bilíngues se engajam em práticas discursivas complexas que liberam ‘uma outra língua’⁴⁴ e que muda os princípios que foram estabelecidos pelos que estão no poder. Esses princípios, com frequência, mas nem sempre, sustentados por falantes monolíngues, são produtos de ideologias monoglóssicas que acreditam que as línguas sejam sistemas autônomos (GARCÍA, 2013, p.162).

Essa “outra língua” é produto do trânsito dos falantes bilíngues entre dois sistemas linguísticos distintos com o objetivo de construção de conhecimento e sentido. É justamente ao se engajarem em “práticas discursivas complexas” – as quais questionam e transgridem as fronteiras entre as línguas – que os falantes bilíngues acabam por também questionar e transgredir noções e atitudes relativas ao uso, forma e ocorrência dessas mesmas línguas. Por ser um processo, o *translanguaging* está além das categorias reificadas da língua. Assim sendo, ele abarca fenômenos como o que discutimos anteriormente, a alternância de código (*code switching*), bem como a tradução, porém o foco de atenção do *translanguaging*, enquanto conceito usado para fins de estudo e pesquisa, recai sobre os processos de apropriação e transformação das línguas por meio dos quais os falantes bilíngues questionam identidades e sentidos fixos e criam novas significações (GARCÍA, 2013, p.162).

Do ponto de vista pedagógico, a abordagem *translanguaging* considera que as línguas usadas pelos falantes bilíngues nunca estão completamente separadas,

⁴³ Por exemplo, um texto é lido em classe na língua ‘A’, sendo posteriormente discutido na língua ‘B’; ou ainda, um documentário é assistido na língua ‘B’, com os alunos escrevendo um ensaio a respeito do filme na língua ‘A’.

⁴⁴ No texto original, a autora faz um jogo de palavras com “another tongue” (“outra língua”) e “an other tongue” (“uma outra língua”); ou seja, a língua emancipada pelo *translanguaging* não é apenas outra (“another”) língua qualquer, mas “uma outra língua” que não é nem a língua ‘A’ nem a língua ‘B’, mas a língua dos falantes bilíngues, que desafia e subverte as ideologias monolíngues.

nem mesmo em contextos comunicativos que impõem o uso de uma só língua, mas atuam conjuntamente em uma sinergia que potencializa a capacidade de compreensão e a produção de conhecimento. Nas palavras de Lewis, Jones e Baker, falantes bilíngues utilizam o *translanguaging* para

[...] criar sentidos, moldar suas experiências e obter a compreensão e o conhecimento por meio das duas línguas. Ambas as línguas são usadas de maneira coerente e integrada para organizar e mediar os processos mentais envolvidos na aprendizagem, tanto dentro quanto fora da sala de aula (LEWIS, JONES e BAKER, 2013, p.110).

Assim como o conceito de “práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013), discutido anteriormente (p.33), o *translanguaging* tem uma característica eminentemente prática e é a partir de pesquisas e observações empíricas que seus proponentes argumentam que o *translanguaging* “pode ser uma via frutífera para o desenvolvimento das práticas complexas entre línguas (*complex language practices*) que todos os alunos precisam no século XXI, bem como das línguas padrão que são ensinadas nas escolas” (GARCÍA, 2013, p.156).

Servindo-se de quatro estudos etnográficos de caso, realizados ao longo dos anos pela autora na cidade de Nova Iorque e tendo como participantes alunos bilíngues emergentes, desde o jardim da infância (*kindergarten*) até o ensino médio (*high school*), García conclui que ambientes escolares que favorecem o uso de práticas *translanguaging* permitem aos alunos não só criarem “novas significações que são produto da aprendizagem”, como desenvolverem habilidades linguísticas que incluem “o Inglês padrão e o Espanhol padrão” (GARCÍA, op. cit., p.166). Para a autora, isto é possível porque o *translanguaging* cria um espaço que permite e favorece a utilização de “práticas linguísticas complexas” e que opera

na lacuna entre os desígnios globais dos Estados-nação e seus sistemas educacionais que elaboram programas bilíngues com uma rígida compartimentalização entre as línguas e, por outro lado, as histórias locais de pessoas que usam as línguas de forma diferente, especialmente em situações bilíngues (García, 2013, p.162).

Entretanto, para que esta “ponte” viabilizada pelo *translanguaging* funcione efetivamente, é necessário levar-se em conta os contextos educacionais específicos onde ele ocorre. As palavras de Creese e Blackledge são oportunas:

[...] apesar de podermos reconhecer que, em todos os contextos linguisticamente diversos, o trânsito entre línguas é algo natural, a maneira como se controla e o uso que se faz desse trânsito depende dos ambientes sociopolíticos e históricos e das ecologias das escolas e salas de aula locais nos quais esta prática está inserida (CREESE e BLACKLEDGE, 2010, p.107).

No caso específico das aulas observadas por García, “os professores parecem entender que as práticas linguísticas de seus alunos funcionam de forma integrada e interdependente, e que esta fluidez é necessária para o desenvolvimento tanto do conteúdo como das línguas” (GARCÍA, op. cit., 171), devendo-se ainda mencionar a dedicação e o empenho desses mesmos professores em preparar atividades e selecionar materiais didáticos que estimulem o *translanguaging*, bem como a participação dos pais e da comunidade.

Neste ponto, uma distinção se torna importante: o leitor atento deve ter notado que vimos usando o termo *translanguaging* de forma um tanto ambígua, para nos referirmos tanto às práticas linguísticas fluídas e interdependentes dos falantes bilíngues (em ambientes educacionais e além deles), como para descrever um conjunto de procedimentos e medidas pedagógico-educacionais que estimulem e façam uso dessas práticas como meio de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico e acadêmico de alunos em ambientes escolares bilíngues. É somente a partir do momento que a segunda conotação do termo se efetiva que o *translanguaging* “sai das sombras”, deixando de ser apenas uma prática comum, porém invisibilizada e muitas vezes discriminada dentro (não só) dos contextos escolares, para se tornar um recurso valioso que, quando bem explorado, pode estimular e promover tanto o desenvolvimento acadêmico dos alunos como sua proficiência em ambas as línguas.

Ao nosso modo de ver, só assim “os princípios que foram estabelecidos pelos que estão no poder” (GRACÍA, 2013, p.162) passam a ser questionados e eventualmente transformados. Para que isto ocorra, para que os falantes bilíngues possam passar a exercer suas habilidades em sala de aula enquanto tal e não como “bi-monolíngues”⁴⁵, a participação e o engajamento de professores, educadores e, sempre, dos alunos é fundamental, como demonstra o estudo de García. O crescimento de estudos e pesquisas acadêmicas que levam em conta o *translanguaging*, representa um movimento promissor rumo a esse entendimento (não nos esqueçamos de que a grande maioria dos pesquisadores envolvidos nesses estudos são também professores e educadores).

Acreditamos que a discussão que tentamos desenvolver até aqui é relevante e oportuna dentro do contexto da educação bilíngue no Brasil de um modo geral, e, de um modo específico, no contexto abordado pelo nosso estudo por inúmeros motivos. Vamos nos ater apenas a dois deles. Em primeiro lugar, o entendimento de que falantes bilíngues se apropriam e usam as línguas de maneiras diferentes das dos falantes monolíngues implica em se dar voz (e ouvidos) a estes mesmos falantes (incluindo-se aí os professores bilíngues que também se valem das diversas estratégias de *translanguaging* em suas salas de aula e que eventualmente possam se sentir culpados ao fazê-lo). A nosso modo de ver, isto pode representar um deslocamento das posições periféricas ocupadas por esses participantes primordiais para posições centrais nos processos educacionais bilíngues (LIBERALI, 2013, p.231).

O segundo motivo é decorrente do primeiro. O esforço em se tentar legitimar práticas de *translanguaging* dentro das salas de aulas bilíngues traz à tona questões (educacionais, pedagógicas, linguística, sociais) que pelo fato de terem sido ignoradas e mantidas no anonimato, não eram antes discutidas. Acreditamos que tais questões são indispensáveis caso busquemos melhor entender como o trânsito entre línguas pode contribuir para a educação bilíngue em nosso país.

⁴⁵ Nas palavras de García, “a insistência em se separar as duas línguas na educação bilíngue está na contramão do entendimento de que os falantes bilíngues não são dois monolíngues numa mesma pessoa” (GARCÍA, 2013, p.159).

Esperamos que nossa discussão promovida neste capítulo tenha contribuído de alguma forma para este fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário global atual, marcado pelo paradigma da globalização, afeta também o domínio das línguas e seus usos. Os contextos comunicativos nos quais os alunos de escolas bilíngues estão inseridos requerem habilidades linguísticas e semióticas extremamente fluidas e complexas, como o trânsito entre diferentes línguas e modos de representação (textos, imagens, vídeos, animações, etc.), o que os levam a terem que desenvolver a capacidade de se adaptar a situações nas quais cada vez mais as fronteiras (geográficas, sociais, culturais, linguísticas) se tornam indistintas e sujeitas à renegociação.

Concepções de língua e de seus usos pautadas na linguística sincrônica, por enxergarem as línguas como sistemas autônomos e autossustentáveis, se mostram ineficazes na compreensão de tais realidades. Para que os alunos se beneficiem de forma efetiva de programas educacionais bilíngues, é fundamental que todos os envolvidos na elaboração, implementação e desenvolvimento destes mesmos programas estejam atentos não só às mudanças relacionadas aos usos das línguas na modernidade tardia como à constituição híbrida das identidades e habilidades dos falantes bilíngues.

Acreditamos, junto com García, que

[...] os programas de educação bilíngue no século XXI devem não só se estender a todos, minorias e majorias, como se engajar na tensão criada pelo desejo de se ensinar a língua acadêmica de acordo com padrões monolíngues e as práticas linguísticas dinâmicas dos falantes bilíngues (GARCÍA, 2013, p.172).

O discurso das escolas analisadas em nosso estudo parece ser ainda marcado por concepções monolíngues relativas ao uso das línguas, enfatizando a necessidade do desenvolvimento da linguagem acadêmica em programas educacionais que alocam o uso das línguas em partes separadas de seu currículo,

visando assim possíveis vantagens futuras aos alunos. As escolas, ao se apresentarem como o meio que possibilita a inserção dos alunos no “mundo globalizado”, se esquecem de que as práticas sócio-discursivas das quais os alunos se engajam (em especial fora da sala de aula) exigem cada vez mais habilidades fluídas e interdependentes quanto ao uso das línguas.

Entretanto, há também indícios de que as algumas escolas estão atentas a estratégias comuns entre falantes bilíngues (como a alternância de código) como meios legítimos de construção de significado e entendimento, embora representem tais estratégias como transitórias e passageiras. A nosso modo de ver, isto decorre justamente da tensão descrita por García (2013), como procuramos evidenciar.

Para que os falantes bilíngues possam exercer suas habilidades enquanto tal e conseqüentemente se valer efetivamente dos benefícios que “ser bilíngue” proporciona, é necessário ampliar o debate a respeito de práticas discursivas nas quais estes alunos estão inseridos, tomando o trânsito entre línguas como recurso comum entre falantes bilíngues; recurso este que, quando bem explorado em sala de aula, pode também contribuir positivamente para o desenvolvimento das “línguas padrão” necessárias ao seu futuro acadêmico e profissional. Esperamos que este trabalho tenha contribuído de alguma forma para o andamento das discussões a respeito da disseminação do ensino bilíngue em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, J. N.; JANSE M.; SWAIN, S. (Eds.). **Bilingualism in Ancient Society**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

ANDERSON, B. **Imagined Communities**. 3ª edição. London: Verso, 1983.

APPADURAI, A. **Modernity At Large**: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

AUER, P. Bilingual Conversation Revisited. In: AUER, P. (ed.) **Code-Switching in Conversation**. London: Routledge, 1998.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C.L. **Voices of Modernity**: Language Ideologies And The Politics Of Inequality. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BAHKTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BLOOMFIELD, **Language**. London: Allen & Unwin, 1935.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J. Language Policy And National Identity. In: RICENTO, T. (ed.) **Language Policy**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p.238- 254.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2003.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRAUDEL, F. **La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II**. Paris: A. Colin, 1949.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. In: **Applied Linguistics**, 2012, p. 1-22.

BUZATO, M. Cultura Digital e Apropriação Ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, vol.26 n.3, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300014>. Acesso em 19 ago. 2014.

CAMARGO, H. R. E. **Duas Línguas e uma Cultura**: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e

inglês. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2014.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**. Oxon: Routledge, 2013.

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

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 15, p. 385-417, 1999.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965, 18 ed.

_____. **Cartesian Linguistics**. New York: Harpers and Row, 1966.

_____. **Translingual Practice**. Oxon: Routledge, 2013.

COPE, B. AND KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning And Designing Of Social Futures**. London: Routledge, 1999.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? **The Modern Language Journal**. v.94 (1), p. 103-115, 2010.

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

EDWARDS, J. **Multilingualism**. London: Routledge, 1994.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 81-98.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p.45- 63.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. **Language and Power**. Harlow: Pearson Education Ltd., 1989.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 2012.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 5a ed. São Paulo: Edusp, 2011.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor(?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo (USP), 2011.

GARCÍA, O. From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century. In: Abello-Contesse, C.; Chandler P. M.; López-Jiménez, M.D.e Chacón-Beltrán, R. (eds.) **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century**. Toronto: Multilingual Matters, 2013.

_____. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARDNER, S. Global English and bilingual education. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London: Routledge, 2012.

GELLNER, E. **Nations and Nationalism**. London: Blackwell, 1983.

GIMENEZ, T. English at primary school level in Brazil: Challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (Eds.) **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. Reading, U.K.: Garnet Publishing Ltd., 2009.

GREENFELD, L. **Nationalism**: five roads to modernity. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

GROSJEAN, F. Life as a Bilingual. **NET, Psychology Today**, nov. 2010. Disponível em <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201011/bilingualisms-best-kept-secret>. Acesso em 21 mai. 2014.

_____. **Life with two languages**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

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

HALLIDAY, M. A. K., A. MCKINTOSH, A.; STREVENS, P. The users and uses of language. In: FISHMAN, J. (Ed.) **Readings in the Sociology of Language**. The Hague: Mouton, 1970, p. 139-169.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. **Bilinguality & Bilingualism**. New York: Cambridge University Press, 1992.

HELLER, M. Bilingualism as Ideology and Practice. In: HELLER, M. (ed.). **Bilingualism: A Social Approach**. New York: Palgrave, 2007.

_____. Globalization: the New Economy and the Commodification of Language and Identity. **Journal of Sociolinguistics**. v.7, n.4, p. 473-492, 2003.

HERDER, J. G. **Philosophical Writings**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

HOBBSAWM, E. **Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality**, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HOBBSAWM, E. **Globalization, Democracy and Terrorism**. London: Little and Brown, London, 2007.

HOPPER, P. Emergent Grammar. Berkeley Linguistic Society vol.13 (1987), p.139-157. Artigo disponível em meio eletrônico: <http://web.archive.org/web/20080918233214/http://home.eserver.org/hopper/emergence.html>

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

HOUSTON, R. Literacy. **Encyclopedia of European Social History**, vol. 5, p.391-406, 2001.

KRESS, G. **Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. Oxon: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p.129-148.

KVALE, S.; BRINKMANN, S. **InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing**. California: Sage, 2009.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. 100 Bilingual Lessons: Distributing Two Languages in Classrooms. In: Abello-Contesse, C.; Chandler P. M.; López-Jiménez, M.D.e Chacón-Beltrán, R. (eds.) **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century**. Toronto: Multilingual Matters, 2013.

LIBERALI, F. Student-teachers and Teacher-educators Experience New Roles in Pre-service Bilingual Teacher Education in Brazil. In: Abello-Contesse, C.; Chandler P. M.; López-Jiménez, M.D.e Chacón-Beltrán, R. (eds.) **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century**. Toronto: Multilingual Matters, 2013.

LEOPOLD, W. F. **Speech Development Of A Bilingual Child**: a Linguist's Record (4 vols.). Evanston, IL: Northwestern University Press, 1939.

LIN, A. M. Y. Classroom code switching: Three decades of research. **Applied Linguistics Review**, 4(1), 195-218, 2013.

MAHER, T. M. Ecos da Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES et al (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. e BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado das Letras, p.67- 94, 2007.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES (Org.) **Por um Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p.191-213.

MARTIN-JONES, M. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In: HELLER, M. (Ed.) **Bilingualism**: a social approach. London: Palgrave, 2007, p.161-182.

MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. Semilingualism: A Half Baked Theory Of Communicative Competence. In: **Applied Linguistics**, vol.7, n.1, p.26- 38, 1986.

MOITA LOPES, L. P. A Transdisciplinaridade é Possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. ; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP), 2009.

MUFWENE, S. S. **Introduction**. In: BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, p.60-92, 1996.

OLIVEIRA, G. M. As línguas Brasileiras e os Direitos Linguísticos. In: OLIVEIRA, G. M. (Org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – Novas Perspectivas em Políticas Linguísticas**. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, ALB; Florianópolis: IPOL, p. 7-12, 2003.

ORTIZ, R. **A Diversidade de Sotaques**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

- PAIVA, T.; OLIVEIRA, T. Nação Monoglota. **Revista Samuel**, n.13, p.14 e 15, 2014.
- PEARL, E.; LAMBERT, W. The Relation of Bilingualism to Intelligence. In: **Psychological Monographs**, v.76 n. 546, p.1-23, 1962.
- PENNYCOOK, A. English As A Language Always In Translation. **European Journal Of English Studies**, v.12, n.1, p.33- 47, 2007.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. London: Oxford University Press, 1992.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, p. 49-56.
- RAMPTON, M. B. H. Retuning in Applied Linguistics. **International Journal of Applied Linguistics** n.7, p.3-25, 1997.
- ROBERTSON, R. **The Three Waves Of Globalization**: A History Of Developing A Global Consciousness.
- ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1989.
- SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot et Rivages, 1967.
- SEARLE, J. **The Construction of Social Reality**. New York: Free Press, 1995.
- SILVA, T.T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.
- SKUTNABB-KANGAS. **Linguistic Genocide in Education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.
- TOMASELLO, M. **Origins of Human Communication**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2008.
- WEINRICH, U. **Languages in Contact**. The Hague: Mouton, 1953.
- WILLIAMS, C. **Bilingual Teaching in Further Education: Taking Stock**. Bangor: Welsh Language Board, 1997.
- WINFORD, D. **An Introduction to Contact Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2003.