



Educação bilíngue: transpondo conceitos

Bilingual education: transposing concepts

Ana Paula Simões Pessoa¹

Resumo: Ao falar em ensino bilíngue logo nos remetemos a duas línguas independentes com um grau parecido de proficiência em ambas. Entretanto, ao tratar desta temática, é necessária uma discussão mais profunda sobre língua, linguagem e o contexto no qual elas estão inseridas. Pesquisas no campo das linguagens, influenciadas pela sociolinguística da globalização (Blommaert, 2010, 2017), de perspectivas pós-estruturais da linguagem (Makoni e Pennycook, 2017, Heller, 2016, García, 2017) têm buscado ampliar o olhar para questões da linguagem e políticas linguísticas mais abrangentes de se fazer pesquisa e considerar linguagem. Nesse sentido, o presente resumo tem por objetivo ressignificar o conceito de educação bilíngue. Para isso, apresentaremos alguns modelos de ensino bilíngue, suas características e algumas reflexões sobre educação bilíngue no século XXI. As contribuições de García (2009) e Canagarajah (2013a; 2013b) a respeito de um novo paradigma para a educação bilíngue no século XXI nos permitem enxergar as práticas bilíngues como um fenômeno complexo e fluido. Notamos, então, que as práticas bilíngues integradas são observadas a todo o momento para coconstrução de sentidos em salas com alunos bilíngues ao mesmo tempo em que eles se apropriam da linguagem e do conteúdo que está sendo trabalhado. Desta maneira, a relação entre línguas são mais dinâmicas, fundem-se umas às outras e se transformam nos usos dos falantes, construindo novos sentidos e até mesmo novas gramáticas. A partir do conceito de translanguagem apresentado pelos autores anteriormente mencionados, podemos interpretar o que acontece no mundo escolar plurilíngue e transcultural. Esta interpretação, feita por meio da lente da translanguagem, implica uma nova forma de ver o fenômeno das práticas bilíngues, uma vez que é uma abordagem centrada não em línguas, mas em prática de indivíduos bilíngues observáveis. Pretendemos com este trabalho contribuir para os estudos de educação bilíngue no Brasil e expandir perspectivas de linguagem, considerando-a como um movimento político, social e econômico.

Palavras-chave: Educação bilíngue; translanguagem; políticas linguísticas.

Abstract: Speaking of the bilingual education logo, we refer to two independent languages with a degree of embassy proficiency. However, when dealing with this theme, it is a deeper discussion about language, language and context in which they are inserted. Research in the field of languages, influenced by sociolinguistics of globalization (Blommaert, 2010, 2017), post-analysis perspectives of language (Makoni and Pennycook, 2017, Heller, 2016, García, 2017) and broader language policies to do research and consider language. In this sense, the present summary aims to resignify the concept of bilingual education. For this, we present some models of bilingual education, its resources and some reflections on bilingual education in the 21st century. The contributions of García (2009) and Canagarajah (2013a; 2013b) are a new paradigm for 21st century bilingual education in research tests as bilingual practices as a complex and fluid history. We note, then, that integrated bilingual practices are observed when controlling the senses in classrooms with bilingual students while appropriating the language and content being worked on. In this way, a relationship between languages is more dynamic, it is based on some others and changes in the uses of speakers, building new meanings and even new grammars. From the concept of translation presented by the authors previously described, we

¹ Mestranda em Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

can interpret what happens in the school world, plurilingual and transcultural. This interpretation, made through the lens of translation, implies a new way of viewing the phenomenon of bilingual practices, since it is an approach centered not on languages but on the practice of observable bilinguals. With this work we intend to contribute to bilingual education studies in Brazil and expand perspectives of language, considering as a political, social and economic movement.

Keywords: Bilingual education; translanguaging; language policies.

1. *Introdução*

Ao falar em ensino bilíngue logo nos remetemos a duas línguas independentes com um grau parecido de proficiência em ambas. Entretanto, ao tratar desta temática, é necessária uma discussão mais profunda sobre língua, linguagem e o contexto no qual elas estão inseridas. Nesse sentido, apresento aqui um desenho da educação bilíngue desde seu histórico até chegar a suas perspectivas e concepções no século XXI.

Uma ilusão sobre a educação bilíngue é pensar neste fenômeno como algo recente. Nos Estados Unidos, por exemplo, o termo foi usado pela primeira vez por volta de 1960, enquanto na Irlanda, por outro lado, em 1922. Tratar a educação bilíngue como algo novo é perigoso, como apontam Baker e Wright (2017). Isso porque a educação bilíngue está presente no mundo por mais de 5.000 anos e esquecer as bases históricas desse movimento é um ato que fere todo um grupo social que conquistou o direito de expressar o bilinguismo dentro dos espaços escolares.

A educação bilíngue pode dar a impressão a quem a encara pela primeira vez de ser um fenômeno recente na história. Todavia, acreditar na contemporaneidade desta é, conforme Baker (2006), fechar os olhos à sua história. Negligenciar essa história seria um grave erro já que a identificação e caracterização da educação bilíngue só é possível mediante o estudo de sua trajetória, e, por isso, segue neste primeiro momento a elucidação dos passos da educação bilíngue em seus dias de vida. Começamos pelo desenvolvimento da educação bilíngue nos Estados Unidos da América.

O surgimento dos Estados Unidos e seu crescimento súbito nos séculos XVIII e XIX, sobretudo no pós-guerra, gerou um imenso contexto de imigração. Esse contexto, por sua vez, criou novos contextos de diversidade linguística. A história mostra que a diversidade linguística encontra respaldo ou não na educação. Na primeira situação, isto é, quando tem apoio das políticas educacionais do país ou da região, a diversidade linguística se mantém e se perpetua de geração em geração; todavia, quando ocorre o oposto, a tendência é a extinção dessa diversidade.

Inicialmente, a variedade linguística era vista nos Estados Unidos com bons olhos. Segundo Garcia (1997), grupos etnolinguísticos dirigiam suas próprias escolas, valorizavam suas

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

línguas como símbolo da cultura convivente com o inglês, língua falada na nova terra. As línguas, portanto, num cenário ideal, pareciam coexistir harmonicamente.

No século XX, vários fatores fizeram com que o uso de línguas que não o inglês fosse condenado e a educação passou a ser intolerante perante outras línguas. Essa mudança de atitude quanto à diversidade linguística, segundo Baker (2006), aconteceu graças ao aumento do número de imigrantes, à primeira guerra mundial, que trouxe consigo sentimentos antirraciais devido ao aumento do nacionalismo e ao desenvolvimento da educação pública nos Estados Unidos.

A língua inglesa passou a ser vista como ideal de unificação de uma nação sedenta em defender sua identidade étnica. O ato nacionalista de 1906 selou a lealdade daqueles que pretendiam ser cidadãos americanos ao ditar que só seriam aceitos como americanos os imigrantes que falassem o inglês. A língua inglesa, que outrora convivia com outras línguas, tornou-se a única língua aceita e o uso de outras línguas e a educação bilíngue eram necessários apenas para ensinar imigrantes enquanto e até eles se tornarem falantes competentes da língua inglesa. Assim, as leis permissivas de instrução em outras línguas que não o inglês foi condenado à morte pela resolução adotada pelo Departamento de Americanização em 1919. Recomendou-se a todos os Estados que todas as escolas públicas e privadas deveriam conduzir suas aulas na língua inglesa.

Segundo esse autor, a intolerância linguística e à educação bilíngue perdurou até 1958 quando os Estados Unidos foram tomados por um sentimento de insegurança. Num momento de intensa disputa velada com a União Soviética, os Estados Unidos haveria de aceitar outras competências que não a deles por força do lançamento do Sputnik ao espaço. O Ato de defesa Nacional e Educação lançado nesse ano utilizou a língua para reacender o debate acerca da atitude com relação à pluralidade étnica. Havia agora a necessidade de conhecer outras línguas e culturas.

A criação do Ato de Direitos Civis de 1964 também incluiu à história americana diferentes grupos étnicos e suas línguas até então refugiadas da discriminação. Esse novo contexto permitiu que, no Sul da Flórida, em 1963, um grupo de exilados cubanos desse início a uma escola bilíngue em inglês e espanhol que se tornou modelo no país. Graças a essas atitudes favoráveis à educação bilíngue, voltou-se a atenção para os estudantes hispânicos com competência limitada na língua inglesa, e programas de educação bilíngue foram estabelecidos com verbas federais para remediar os níveis de desempenho pouco satisfatórios desses alunos. A educação bilíngue surge, então, como uma forma de sanar uma lacuna no desenvolvimento acadêmico dos imigrantes. Falantes de outra língua que não o inglês e não proficientes nessa última língua eram problemas que deveriam ser corrigidos pela educação.

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

A diversidade linguística volta a suspirar, mas não deixa de enfrentar as dificuldades da intolerância. Brigas judiciais iniciadas por alunos não americanos que estavam se sentindo prejudicados em sala por não entender o inglês obrigaram as escolas a oferecer alguma ajuda aos falantes de outra língua por meio de alguma forma de educação bilíngue, mas cada Estado atendeu a essa requisição de forma diferente. A Califórnia, por exemplo, embora seja um dos lugares de maior diversidade étnica, adota o movimento do *English-only*. Esse movimento político tem por objetivo estabelecer o inglês como única língua oficial dos Estados Unidos.

Posteriormente, novos eventos marcaram esse constante debate entre educação bilíngue ou monolíngue, debate este que reflete os ideais sociais e políticos de uma nação. Na década de 80, com Regan, a educação bilíngue perdeu sua força, força esta que ressurgiu com Bill Clinton e Bush nas décadas seguintes.

A história da educação bilíngue nos Estados Unidos nos dá a clareza de que a educação bilíngue reflete a maneira como os dirigentes e população entende e interpreta o multiculturalismo, traduzido pela língua. Por isso, o conhecimento dessa história se faz tão fundamental. A educação bilíngue, organismo vivo quando inserido num determinado contexto sócio histórico, também tem sua identidade no Canadá.

Conforme nos aponta Yule (1996), o Canadá é um país oficialmente bilíngue, coexistindo o Francês e Inglês. Em sua história, o país tinha, como língua falada, essencialmente o inglês. O grupo falante do francês era inicialmente um grupo minoritário, mas, mesmo diante de algumas turbulências, esse grupo lutou pelos seus direitos linguísticos até os terem reconhecidos. A educação bilíngue canadense é responsável pelo ensino e propagação de uma língua ou outra de status diferentes, mas de duas línguas oficialmente reconhecidas.

2. *Bilinguismo e suas diferenças*

O bilinguismo, há 30 anos, era visto como nocivo ao indivíduo, um mal social, com apenas algumas exceções a essa ideia. Era visto como um distúrbio cognitivo capaz de comprometer o desenvolvimento escolar das crianças que faziam o uso regular de duas ou mais línguas, como mostra Mello (2002).

Havia a crença de que adquirir duas línguas desde o nascimento seria prejudicial ao desenvolvimento da linguagem, obstruindo-o ou retardando-o, segundo Baker (2006). São desdobramentos dessa crença os princípios de que quanto mais uma pessoa aprende e utiliza a

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

segunda língua, menos habilidade terá na primeira língua; e de que a habilidade da fala e da comunicação de duas línguas custará a eficiência do pensar e do raciocínio. Nessa perspectiva, o bilinguismo era entendido como um déficit a ser superado pelo indivíduo, o que levou a uma educação compensatória.

Certamente, as atitudes quanto à tolerância linguística foram mudando e as pesquisas foram trazendo outras acepções, desta vez mais positivas ao bilinguismo. Evidenciou-se que os bebês aparentam estar biologicamente prontos para adquirir, armazenar e diferenciar duas ou mais línguas desde o nascimento, sendo o bilinguismo infantil normal e natural, além de ser benéfico em vários aspectos: cognitivamente, culturalmente, comunicativamente, para otimização curricular e para aumentar as chances de emprego e promoção, segundo Baker (2006).

Ratificam a boa aceção do bilinguismo conclusões tais como a melhora da flexibilidade mental, da capacidade e habilidade de pensar abstratamente, a superioridade de formação de conceitos independente de palavras, a criatividade, a consciência metalinguística, a sensibilidade comunicativa e a confiança no aprendizado de mais línguas, trazidas pelo autor. Nessa perspectiva, a educação bilíngue passa a ser vista como um bem cultural ou como uma vantagem a ser buscada pelo indivíduo.

3. *Educação bilíngue: alguns conceitos*

Baker (2006) diz que educação bilíngue é um rótulo simples para um complexo fenômeno. Cabe, assim, analisar o que se diz ser a educação bilíngue, o que a influencia e a caracteriza. Para Cummins (2006) o termo educação bilíngue geralmente se refere ao uso de duas ou mais línguas para instrução em algum ponto da vida escolar do estudante. Corroborando a definição de educação bilíngue, Baker (2006) diferencia o ensinar uma língua de ensinar pela língua.

Na primeira situação a língua é o objeto de estudo enquanto que na segunda, além de ser objeto de estudo, a língua é também o meio de instrução para todas as disciplinas do currículo. A educação bilíngue, portanto, vai além do ensinar a língua propriamente dita, pois visa desenvolver no indivíduo uma competência bilíngue sem prejuízo para quaisquer línguas. Chega-se então ao(s) conceito(s) de indivíduo bilíngue, amplamente discutidos na literatura devido à complexidade de seus aspectos.

Mello (2002) traz em seus estudos várias definições que procuram caracterizar o indivíduo bilíngue – para alguns o indivíduo bilíngue seria aquele cujo desempenho linguístico em

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

todos os níveis se assemelha ao de um falante nativo; para outros, aquele que demonstra uma fluência gradativa numa escala que vai desde a produção de simples enunciados até o domínio das quatro habilidades linguísticas; para outros ainda o indivíduo bilíngue é aquele que utiliza regularmente e de modo alternado duas ou mais línguas com propósitos e situações específicas, e com pessoas diferentes. (BAKER, 2006; MELLO, 2002)

Tanto a primeira acepção, que compara o desempenho bilíngue do indivíduo ao desempenho monolíngue de um falante nativo, quanto a segunda que se pauta na fluência gradativa abrem espaço para uma discussão que, segundo a autora, reside na dificuldade em se identificar quem é ou não bilíngue ou ainda como seriam denominados aqueles indivíduos que usam regularmente duas ou mais línguas em seu cotidiano, mas que não têm fluência igual a de um nativo. Seriam eles bilíngues ou monolíngues?

Nesse sentido, a terceira acepção é a que nos parece mais plausível para caracterizar o indivíduo bilíngue, visto que apoia no uso, no contexto e na regularidade com que as línguas são faladas. 18 Como se vê, falar quem é bilíngue ou não pode ser uma tarefa difícil e controvertida, mas deixar de falar deles seria injusto já que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias constituindo metade ou 2/3 da população mundial, conforme alerta Baker (2006). Tendo apresentado as definições de bilinguismo mais comuns na literatura, discutimos a seguir os modelos e tipos de educação bilíngue, por entender que está é uma das maneiras de se chegar ao indivíduo bilíngue.

3.1. Tipos de educação bilíngue

Mello (2002) reporta que os modelos e tipos de educação bilíngue, por estarem centradas em escolas de diferentes contextos e com populações diferentes de alunos, deram origem a terminologias e tipologias diversas. No entanto, a autora considera mais adequada a proposta de caracterização da educação bilíngue descrita por Hornberger (1991) porque se apoia em dois eixos principais: os modelos e os tipos de programas de educação bilíngue.

Os modelos são definidos em termos dos objetivos, dos planejamentos linguísticos e educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade; os tipos de programas, por sua vez, são norteados pelas características contextuais e estruturais específicas. As características contextuais englobam a natureza da população de alunos

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

enquanto as características estruturais dizem respeito à situação do programa na escola, à distribuição das línguas no currículo e ao padrão de uso das línguas na escola.

Diante de tais esclarecimentos, parte-se para a elucidação dos modelos e tipos encontrados na literatura. No que diz respeito aos modelos de educação bilíngue, Hornberger (1991 apud MELLO, 2002) distingue entre o modelo transicional, o de manutenção e o de enriquecimento. O modelo transicional é um modelo que tem objetivos assimilacionistas, pois espera que os alunos da minoria linguística adotem a língua e a cultura da sociedade majoritária em detrimento de suas próprias; o modelo de manutenção ou desenvolvimental, por sua vez, encoraja a manutenção da língua minoritária e reafirma a identidade cultural dos grupos minoritários na sociedade nacional; o modelo de enriquecimento vê a língua como um recurso a ser utilizado por ambos os grupos minoritário e majoritário rumo ao pluralismo cultural e à autonomia social.

O resultado dessas diferentes perspectivas tem implicações distintas. No modelo transicional o aluno que em geral não é proficiente na língua majoritária acaba sendo visto como “deficiente”, pois funcionalmente não atende às expectativas da escola e espera-se que ele se adquira a língua majoritária rapidamente em detrimento de sua primeira. Em outras palavras, a primeira língua é utilizada apenas como um instrumento de mediação entre a primeira e a segunda língua, caracterizando-se assim, por uma orientação subtrativa de línguas.

No modelo de manutenção, a segunda língua é adquirida ao mesmo tempo em que a primeira vai sendo desenvolvida, já que está é vista como um direito do falante. Esta é uma orientação aditiva de línguas. Por fim, o modelo de enriquecimento se coloca como o ideal em termos de educação bilíngue, pois além de se apoiar no princípio da adição de línguas, busca fomentar a pluralidade linguística e cultural dos alunos. A diferença entre o modelo de manutenção e o de enriquecimento está, pois, na distribuição do tempo e na maneira como as línguas são alocadas no programa. Naquele as duas línguas caminham juntas até certo momento da escolarização enquanto neste último as duas línguas estão presentes em proporções equilibradas até o fim da escolarização.

Prosegue-se, então, à descrição de alguns tipos abordados pela literatura. Baker (2006) define que a educação bilíngue dual ocorre quando um número igual de estudantes da língua majoritária e da língua minoritária está na mesma sala e ambas as línguas são usadas como meio de instrução e ensinadas também como um fim. Aqui as línguas (L1 e L2) são utilizadas numa proporção de pelo menos 50% do tempo de instrução e, seguindo, em geral, nesta proporção por mais de seis anos. Em cada período de instrução, apenas uma língua é normalmente usada. A

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

instrução deve ser coerente ao nível da linguagem do estudante, mas deve ser desafiadora, fortalecedora e dar destreza.

A L2 é adquirida pelo conteúdo primordialmente, isto é, ela é o meio de instrução para a transmissão dos conteúdos. A população de alunos deve estar presente em quantidade balanceada e está integrada para a maior parte da instrução do conteúdo e em todas as lições. O equilíbrio entre a população de alunos falantes da L1 e da L2 cria oportunidades de uso de ambas as línguas, podendo levar à aquisição da L2 em níveis de proficiência satisfatórios tanto na primeira quanto na segunda língua dos estudantes. Além das conquistas e benefícios em termos acadêmicos, há o fortalecimento de atitudes e comportamentos interculturais positivos em relação tanto às línguas quanto às pessoas de culturas diferentes.

Outro tipo de educação bilíngue mencionado pelo mesmo autor é aquele que trabalha com a língua de herança, ou seja, aquele em que as crianças falantes da língua minoritária a usam na escola como meio de instrução com o objetivo de manter a língua de herança além de adquirir aquela falada na sociedade majoritária. Nessa proposta, acredita-se que as crianças transferem facilmente ideias, conceitos, habilidades e conhecimentos para a outra língua.

Além disso, valoriza-se a língua de herança por entender que ela pode ser rapidamente substituída pela língua majoritária já que esta última é a mais usada na maioria dos contextos de interação dentro e fora da escola. Desta forma, a imersão por herança linguística pretende revitalizar e desenvolver as línguas de outras origens étnicas. Baker (2006) destaca também a educação bilíngue de imersão, derivada inicialmente de uma educação experimental no Canadá na década de 60. Os programas de imersão apresentam características variadas e podem se diferenciar quanto à idade: imersão inicial (quando se inicia na pré-escola); imersão mediana (iniciada aos 9/10 anos); e tardia (quando se inicia no nível secundário).

Quanto ao tempo gasto na imersão há basicamente dois tipos: imersão total (100% de imersão na segunda língua reduzido a 80% após 2 ou 3 anos e terminando com 50% de imersão na segunda língua); e imersão parcial (50% de imersão na segunda língua em todos os anos escolares). A escolha por um programa de imersão baseia-se na convicção de que esse projeto trará bons resultados, isto é, que os alunos atingirão níveis satisfatórios de bilinguismo. Tem, portanto, uma orientação aditiva de línguas, uma vez que seu objetivo é o bilinguismo.

As crianças na imersão inicial podem utilizar a língua de casa nos anos iniciais para se comunicar na sala de aula e não há a obrigatoriedade de se falar a segunda língua no parque ou no refeitório. A língua da criança é apreciada e não renegada. Os professores são, em geral, bilíngues

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

ou pelo menos entendem a língua de casa das crianças. A comunicação objetiva ter sentido, ser autêntica e relevante. O conteúdo do currículo é o foco principal e a língua é o meio de instrução. Os erros não são corrigidos imediatamente e de forma negativa, uma vez que são considerados parte do processo de formulação de hipóteses na aprendizagem.

Assim, aprender uma segunda língua na forma de imersão torna-se um processo acidental e subconsciente, semelhante à aquisição da primeira língua. O entender é mais importante que o falar, mas uma posterior instrução poderá acontecer. O autor ainda salienta que, na imersão, os professores são os falantes da L2 que servem de modelo para a aquisição das formas das línguas – pronúncia, estrutura, estilo e etc. Esses profissionais devem ser defensores entusiasmados do bilinguismo na sociedade, isto é, devem ter uma atitude positiva em relação ao bilinguismo e à diferença intercultural.

É preciso também que os professores se façam compreensíveis para as crianças e negociem significados, utilizando uma comunicação autêntica e real. Para isso, precisam ser qualificados e estar dispostos a lidar com as diferenças. A submersão é outro tipo de educação “bilíngue” destacado por Garcia (1997). Na verdade, a submersão não se caracteriza como um programa bilíngue tendo em vista que não há espaço para a L1 dos alunos. Não há reconhecimento da diversidade linguística. A instrução ocorre unicamente por meio da L2 bem como os materiais e a metodologia utilizada são desenvolvidos nessa língua.

Como não há qualquer apoio formal para que as crianças possam manter a L1, a L2 acaba substituindo-a em pouco tempo. Nessas condições a aquisição da L2 se dá em detrimento da L1, ficando esta relegada apenas ao contexto familiar. A autora salienta que pode haver na submersão aulas de reforço com o intuito de acelerar a competência linguística dos alunos para que eles possam acompanhar as aulas regulares de outras disciplinas. O objetivo é, portanto, facilitar a aquisição da língua majoritária sem qualquer apreço para com a língua do estudante.

4. Translinguagem no ensino bilíngue

Nos últimos anos, o conceito de monolíngüístico tem sido discutido por teóricos da Linguística Aplicada. Noto que esta orientação carrega um modelo normativo e interiorizado, considerado muitas vezes como natural. Por outro lado, o bilinguismo é tido como especial e anômalo. Corroborando com este pensamento, Canagarajah (2013, p.27) afirma que “o paradigma monolíngue é construído sobre um conjunto de pressupostos inter-relacionados, que se solidificou

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

na Europa Ocidental por volta do século XVIII”. Assim, podemos inferir que a orientação monolíngue é formada por valores instituídos em um contexto histórico e social pré-estabelecido.

Apesar de o bilíngue ser tido como especial e anômalo (MONTEAGUDO, 2012), houve um aumento da oferta de escolas bilíngues no país, inicialmente nos grandes centros, como São Paulo, mas gradativamente espalhando-se por outras regiões do país. É a partir deste contexto que se faz necessária uma investigação para compreender as práticas de linguagem de indivíduos em ensino bilíngue. Para isso, as contribuições de García (2009) e Canagarajah (2013a; 2013b) sobre um novo paradigma para a educação bilíngue do século XXI nos permitem enxergar as práticas bilíngues como um fenômeno complexo e fluído. A partir do conceito de translinguagem apresentado pelos autores anteriormente mencionados, podemos interpretar o que acontece no mundo escolar plurilíngue e transcultural.

Esta interpretação, feita por meio da lente da translinguagem, implica uma nova forma de ver o fenômeno das práticas bilíngues, uma vez que, é uma abordagem centrada não em línguas, mas em “prática de indivíduos bilíngues observáveis” (GARCÍA, 2009, p. 44). Ao levantar esta questão, a autora pontua que as práticas bilíngues integradas são observadas a todo o momento para coconstrução de sentidos em salas com alunos bilíngues ao mesmo tempo em que eles se apropriam da linguagem e do conteúdo que está sendo trabalhado. Desta maneira, a relação entre línguas são mais dinâmicas, fundem-se umas às outras e se transformam nos usos dos falantes, construindo novos sentidos e até mesmo novas gramáticas.

A partir do momento que consideramos a língua independente do seu sistema de signos, passamos a enxergar falantes plurilíngues, inclusive dentro de um mesmo idioma (CARDOSO, 2015). Nesse sentido, entendemos que as regras gramaticais estão abertas à renegociação e reconstrução, e que não são fixas e muito menos estáveis. Os séculos XX e XXI têm como característica grandes mudanças em todas as áreas. Nesse contexto, Garcia e Wei (2014) afirmam que, mudanças radicais com fluxos intensos de pessoas, de capital e dos discursos, proporcionaram novos modelos de atividade global.

Esses fluxos, segundo as autoras, foram direcionados pelas novas tecnologias e pela economia neoliberal desestabilizando velhas estruturas sociais e produzindo novas formas de desigualdades globais. A intensidade dessas interações gerou um novo espaço: as chamadas “zonas de contato”. Apoiadas em Mary Louise Pratt (1991), Garcia e Wei (2014) esclarecem que são zonas geralmente virtuais, onde os falantes são pessoas de origens diferentes, bem como experiências e características. Acrescentam que nesse meio, a língua quase não é entendida como um sistema

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

monolítico autônomo feito por discretas estruturas, nem uma gramática de contexto livre mental. Citando Becker (1995:227) e Foucault (1986), Garcia e Wei (2014) afirmam que entramos em uma nova maneira de ser no mundo. Um mundo com espaços que não eram conhecidos e nem formados.

Para explicar esses novos espaços que estão surgindo, Garcia e Wei (2014) pontuam que, com o crescimento da era pós-estruturalista e pós-moderna, foi criada uma rede de relações sociais e cognitivas à qual os falantes são incorporados; um novo conceito de língua começou a ser formado, com uma série de práticas sociais. As autoras acrescentam que pesquisadores críticos da linguística pós-estruturalista tratam a língua como um espaço apropriado para os usuários atuais. O objetivo desses críticos é romper com as concepções estáticas da língua que mantem o poder nas mãos de poucos. As transformações decorrentes das novas tecnologias têm marcado de uma maneira muito tensa as diferentes áreas do conhecimento, afirmam Rocha e Maciel (2015), bem como é perceptível uma mudança nos modos de produção e organização social, tendo em vista a economia global e os relacionamentos entre as pessoas. Os autores afirmam, que o modo de agir e de produzir textos também estão mudando.

5. Conclusão

Diante do exposto, observo que a construção dos sentidos é o marco zero por onde giram as mudanças observadas pelos autores citados no parágrafo anterior. Entendo que os usuários da língua não são mais aqueles falantes atrelados a uma noção de língua estática, normatizada e dominada pela ideia de território linguístico estabelecido dentro de linhas fronteiriças. Existe a necessidade de mudanças impostas pela realidade vivida pelos usuários da língua, seja em zonas virtuais ou físicas. A ruptura advinda pelos fluxos globais, a mobilidade, as conexões transnacionais estão sempre sendo ressignificadas. Apoiada nas premissas de Garcia e Wei (2014) e Rocha e Maciel (2015), advogo em direção à possibilidade da circulação de discursos menos autoritários e opressores, tornando os falantes passíveis de uma comunicação global e plural.

Os modelos monolíngues construídos anteriormente, segundo Canagarajah (2013), são inadequados e não são úteis quando estamos lidando com línguas e interlocutores plurais. Portanto, afirma o autor, é necessária a concepção de novos paradigmas para mostrar como a comunicação funciona em zonas de contato e que não é somente uma necessidade teórica. As pessoas já estão empregando práticas alternativas para fazer sentido no contexto de recursos semióticos móveis e múltiplos no seu dia a dia. Nessa perspectiva, Canagarajah (2013 p.34) afirma que “as pessoas estão

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

trabalhando colaborativamente para uma construção de sentido para recursos semióticos os quais estão emprestando de diversas línguas e sistemas de símbolos”. Nessas condições, o autor afirma que as pessoas estão co-construindo sentidos e que a adoção de estratégias de negociação recíprocas provoca uma adaptação positiva nas interações entre os falantes. Declara o autor, que palavras sozinhas não são confiáveis para o entendimento da comunicação no seu total.

A descrição de línguas como diferentes sistemas que enfatizam as práticas dos falantes, segundo Garcia e Wei (2014), tem produzido um grande número de termos que objetivam explicar a nova realidade linguística. As autoras explicam que o conceito de heteroglossia de Bakhtin serve para agregar todas essas práticas. O conceito de heteroglossia em Clark e Holquist (1998, p.49) apud Carvalho (2006 p. 92) diz que: A heteroglossia, ou a mistura de diferentes grupos de língua, cultura e classes, foi para Bakhtin a condição ideal, garantindo uma perpétua revolução linguística e intelectual que guardava contra a hegemonia de qualquer “língua única da verdade” ou “língua oficial” em dada sociedade, contra a ossificação e a estagnação do pensamento.

Referências

- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge, 2013.
- CARDOSO, Angela Cristina et al. "*A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só*": práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. 2015.
- FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. *En Español ¡Qué lindo ! ¡Sabe dos idiomas! Em Português e em Espanhol. ¡Qué rico! Tá?: Um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professor/alunos em uma escola na fronteira de Brasil-Bolívia*.
- GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCIA, O.; MENKEN, K. *Stirring the onion*. In: GARCIA, O.; MENKEN, K. (Eds.) *Negotiating language policies in schools*. Nova Iorque: Routledge, 2010.
- GARCIA, O. *Language spread and its study in the 21st century*. In: KAPLAN, R. (ed.). *Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2011. pp. 398-411.
- GARCIA, O.; LI WEI, LI. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2014, edição kindle. DOI: 10.1057/9781137385765.
- LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. *Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue*. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2018.
- MONTEAGUDO, Henrique. *A invenção do monolingüismo e da língua nacional*. Niterói: Gragoatá. N.32, p. 43-53, 1 sem. 2012.
- ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Ensino de língua estrangeira como prática translingue: articulações com teorizações bakhtinianas*. D.E.L.T.A., 31-2. 2015 (411-415). Disponível

I Encontro de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-graduação em Letras da UEMS/CG – *Letras Compartilhadas*

em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2018.