

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DISCUTINDO CONCEITOS**  
*BILINGUAL EDUCATION: DISCUSSING CONCEPTS*

Ana Paula Simões Pessoa (UFSC)<sup>1</sup>

Ruberval Franco Maciel (UEMS)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Pesquisas no campo das linguagens, influenciadas pela sociolinguística da globalização, de perspectivas pós-estruturais da linguagem, têm buscado ampliar o olhar para questões da linguagem e políticas linguísticas, tornando mais abrangentes os modos de se fazer pesquisa e considerar linguagem. Assim, o presente artigo tem por objetivo propor uma redefinição de educação bilíngue. Para isso, apresento 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 fluído. A partir do conceito de translanguagem, podemos interpretar o que acontece no mundo escolar plurilíngue e transcultural. Pretendo 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. Modelos de educação bilíngue. Translanguagem.

**ABSTRACT:** Research in the field of languages, influenced by the sociolinguistics of globalization, from poststructural perspectives of language, has sought to broaden the view of language issues and broader language policies of doing research and considering language. In this sense, this article aims to propose a redefinition of bilingual education. For this, we will present some models of bilingual education, their characteristics and some reflections on bilingual education in the 21st century. The contributions of García (2009) and Canagarajah (2013a; 2013b) regarding a new paradigm for bilingual education in the 21st century allow us to see bilingual practices as a complex and fluid phenomenon. From the concept of translanguaging we can interpret what happens in the plurilingual and transcultural school world. With this work we intend to contribute to bilingual education studies in Brazil and expand language perspectives, considering it as a political, social and economic movement.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Estudos de Linguagem e Linguística Aplicada/UEMS e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED)/UCDB.

<sup>2</sup> Pós-Doutor pelo programa de PhD in Urban Education da City University of New York - Estados Unidos. Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês pela USP, com estágio doutoral no Centre for Globalization and Cultural Studies - University of Manitoba - Canadá. Mestre em Linguística Aplicada pela University of Reading - Inglaterra. Atualmente é professor da graduação e Pós-graduação em Letras e da graduação em Medicina e Assessor de Relações Internacionais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

**KEYWORDS:** Bilingual education. Bilingual education models. Translanguaging.

### Introdução

Ao falar em ensino bilíngue, logo remete-se à noção de que estaremos lidando com um grau parecido de proficiência em duas línguas independentes. Entretanto, ao tratar desta temática, é necessária uma discussão mais profunda sobre língua, linguagem e o contexto no qual elas estão inseridas. O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão e uma redefinição de bilinguismo e educação bilíngue. Termos estes que se tornaram não só difíceis de conceituar, mas também sujeitos a definições um tanto quanto divergentes. Para tanto, este trabalho se apresenta dividido em duas partes: na primeira, discuto os diferentes conceitos e as diversas definições de educação bilíngue; e na segunda, teço uma discussão sobre translanguagem no ensino bilíngue, respaldada pelos estudos de García e Wei (2014) e Canagarajah (2013).

De modo geral, a educação bilíngue é dividida em dois grandes grupos: educação bilíngue para grupos de classes dominantes e educação bilíngue para grupos minoritários (MEGALE, 2017). O segundo grupo pode ser representado por alunos socialmente desprestigiados,

como o caso dos indígenas no Brasil ou de imigrantes hispânicos nos Estados Unidos. Em relação aos alunos de classes dominantes, a educação bilíngue tem um caráter elitista, visando ao aprendizado de um novo idioma. As escolas internacionais e escolas bilíngues brasileiras que seguem este modelo são exemplos de educação bilíngue de elite ou de prestígio (BAKER; WRIGHT, 2017).

As escolas internacionais (EI) foram inicialmente fundadas por imigrantes com a preocupação de proporcionar aos seus filhos um ambiente no qual a língua e cultura do país de origem fossem preservados. Conforme discutido por Cantuaria (2005), as EI são escolas reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de seus respectivos países, fornecem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil quanto no exterior, seguem o calendário escolar de acordo com o vigente no país de origem e privilegiam a educação na língua não oficial do Brasil.

Entretanto, ainda dialogando com Cantuaria (2005), nos últimos anos, essas escolas passaram a receber um número cada vez maior de alunos de famílias brasileiras, o que acarretou uma

mudança nos cenários cultural e linguístico das EI. Por serem instituições que prezam pelo ensino de uma língua de prestígio, elas são seletivas, não apenas ao alto valor das mensalidades, mas também pela valorização atribuída ao grupo, pois pedem que os alunos tenham um grau de parentesco e/ou amizade com alunos ou ex-alunos.

Diferentemente das EI, as escolas bilíngues brasileiras (EBB), não são reconhecidas pelos órgãos educacionais oficiais dos países da língua ensinada em seus programas. As EBB não apresentam, na verdade, uma legislação específica que regulamente os procedimentos delas no Brasil. Em muitos estados brasileiros, essas escolas não estão submetidas a uma legislação obrigatória, ou à fiscalização periódica por parte dos órgãos educacionais brasileiros no que diz respeito à implantação, avaliação e desenvolvimento de programas educacionais bilíngues (STORTO, 2015). Por essa razão, essas escolas apresentam diferenças entre si em vários aspectos, uma vez que não há um modelo específico a ser seguido.

Entre as propostas existentes, Megale (2019, p. 24) apresenta as que mais se destacam: (i) escolas bilíngues com um

currículo no qual português e inglês estão integrados; (ii) escolas bilíngues com um currículo adicional e (iii) escolas bilíngues com um currículo optativo (MEGALE, 2019, p.24). Para a autora, o primeiro modelo é caracterizado por apresentar um único currículo no qual são feitas escolhas do que será ministrado em inglês ou em português. A segunda proposta é marcada pela incorporação de um currículo, normalmente disponibilizado por um sistema de ensino ou instituição responsável pela implementação do programa bilíngue na escola. Grande parte desses programas baseiam-se na abordagem *Contentand Language Integrated Learning* (CLIL), que visa integrar o ensino da língua adicional e o conteúdo concomitantemente.

Por fim, a proposta do currículo optativo oferece um período extra no qual os alunos, por opção, têm a complementação dos seus estudos em inglês, podendo ser as aulas baseadas na abordagem CLIL ou não. No caso da escola foco desta pesquisa, há a presença destes dois últimos modelos. Da educação infantil ao 5º do ensino fundamental as aulas são integradas à grade curricular, enquanto que do 6º ao 9º é oferecida a proposta optativa.

### Tipos de educação bilíngue

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. 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 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,

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 de palavras, a criatividade, a consciência metalinguística, a sensibilidade comunicativa e a confiança no aprendizado de mais línguas (BAKER, 2006). Nessa perspectiva, a educação bilíngue passa a ser vista como um bem cultural ou como uma vantagem a ser buscada pelo indivíduo.

A educação bilíngue, ainda nas palavras de Baker (2006), 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 do indivíduo. Corroborando a definição de educação bilíngue, Baker (2006)

diferencia o ato de se “ensinar uma língua” do ato de se “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. Em seus estudos, Mello (2002) traz várias definições que procuram caracterizar o indivíduo bilíngue – para alguns, o indivíduo bilíngue seria aquele cujo desempenho linguístico em 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; e por fim, o indivíduo bilíngue também seria 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 à segunda, que se pauta na fluência gradativa, abre espaço para uma discussão que, segundo a autora, reside na dificuldade de se identificar quem seria 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 à de um nativo. Seriam eles bilíngues ou monolíngues? Nesse sentido, a acepção de bilinguismo dinâmico apresentado na seção anterior é a que nos parece mais plausível para caracterizar o indivíduo bilíngue, visto que se apoia no uso, no contexto e na regularidade com que as línguas são faladas.

Como se vê, estabelecer quem é ou não é bilíngue pode ser uma tarefa difícil e controversa, mas deixar de falar desses sujeitos 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 entendermos que esta pode ser uma das maneiras de se chegar ao indivíduo bilíngue.

Os tipos de educação bilíngue, por estarem centrados em escolas de diferentes contextos e com populações diferentes de alunos, deram origem a terminologias e tipologias diversas. No entanto, Mello (2002) 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 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 considerações, 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 similares, 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 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 esta 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. No modelo de manutenção, as duas línguas caminham juntas até certo momento da escolarização, e no modelo de enriquecimento, as duas línguas estão presentes em proporções equilibradas até o fim da escolarização.

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

A L2 é adquirida primordialmente pelo conteúdo, isto é, ela é o meio de instrução para a transmissão dos conteúdos. A população de alunos deve estar presente em quantidade balanceada e estar 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 mencionada por Baker (2006) é o 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 1960. 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, podemos falar basicamente de 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, ou seja, que os alunos atingirão níveis satisfatórios de bilinguismo. Portanto, trata-se de 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 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. Baker (2006) 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, 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 Baker, C; Garcia, O; Alonso-Cortes (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. Os autores também salientam 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.

### **Translinguagem no ensino bilíngue**

Nos últimos anos, o conceito de monolinguíssimo 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 (MONTEAGUDO, 2012). 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 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, e que gradativamente espalhou-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 co-construção 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, as relações 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 a língua é considerada 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. Uma das grandes características dos séculos XX e XXI são as 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 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 na 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), além de ser bastante 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, em consequência disso, os modos de agir e de produzir textos estão mudando.

Assim, os modelos monolíngues construídos anteriormente podem ser considerados inadequados quando lidamos 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 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. O autor também declara que palavras sozinhas não são confiáveis para o entendimento da comunicação em sua totalidade.

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. Esse conceito 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.

O excerto acima revela o motivo pelo qual Garcia e Wei (2014) comparam o termo heteroglossia a um guarda-chuva, no sentido de que o mesmo abarca todas essas novas práticas linguísticas. As autoras enumeram os termos alternativos que são usados para pontuar as práticas de linguagem fluida que existem no mundo: *crossing, transidiomatic practices, polylingualism, metrolinguism, multivocality, codemeshing, bilanguaging and the “glish” terms such as Spanglish, Singlish, etc.* Porém, elas também argumentam que o termo translinguagem é o mais capacitado para apreender as práticas transformativas exigidas pela realidade emergente da nova linguagem. Com relação a termos utilizados para as novas orientações dos estudos linguísticos, cito Canagarajah (2013), quando elenca os utilizados por pesquisadores para representar suas ideias nas relações entre idiomas nas zonas de contato. Relato os termos: *translingual writing, codemeshing, transcultural literacy, multiliteracies, continua of biliteracy, hetero-graphy, fused lects, ludic Englishes, metrolinguistics, poly-lingual languaging, fragmented multilingualism, translanguaging,*

*dynamics bilingualism, pluriliteracy, plurilingualism e and third spaces*. O autor também nos explica que adota o termo prática translíngua como se fosse um guarda-chuva pois abrange os processos e orientações comuns e impulsiona esses modos comunicativos. Ao levantar a questão dos termos usados quando me refiro às novas orientações dos estudos linguísticos, observo que Garcia e Wei (2014) esclarecem que a diferença que a translíngua oferece é a de ser transformativa, e por tentar acabar com a hierarquia das práticas que parecem ter mais valor que as outras. Dessa maneira, relatam as autoras, a translíngua, quando utilizada com estudantes de comunidades de línguas minoritárias, seria uma ferramenta de justiça social. Portanto, estes autores se utilizam do termo translíngua quando teorizam o reflexo do fenômeno que surgiu para Garcia, como uma latina nos Estados Unidos, como uma pessoa que nasceu em Cuba e cresceu em Nova York. Observo que as transformações e as habilidades linguísticas do indivíduo que habita nesse novo mundo globalizado são inevitáveis. Apoiada nas afirmações de Canagarajah (2011), explico que é apropriado que a translíngua tenha uma maior atenção

por parte da academia. O autor relata que, levar uma língua contra a outra, tornar os não nativos como diminuídos, reverenciar os donos da língua levando os multilíngues ao estado de variações linguísticas, tratadas como deficientes, resultam como interferências de uma língua na outra. A tendência em adotar orientações linguísticas hierárquicas, nativo e não nativo, reconhece o autor, distorce a competência e a comunicação natural dos multilíngues. Assim podemos concluir que a translíngua ajuda a adotar orientações específicas para os multilíngues.

Porém, não devemos ser unilaterais, execrando o monolinguismo em detrimento do translíngüismo. Concordo com a posição de Canagarajah (2013) no sentido de que devemos ser críticos quando marginalizamos uma tradição teórica, e de que os estudos sobre a translíngua ocorram para que se faça a comunicação multilíngua parecer mais diversificada, dinâmica e democrática que a comunicação “monolíngua”. O autor defende a adoção de uma atitude crítica em direção aos recursos/limitações e projeções/desafios da translíngua e critica a oposição multilíngua e monolíngua. Nessa perspectiva, o autor explica que o uso de

mais de uma língua, ao contrário do monolinguismo, não é novo, como já mencionado anteriormente. A translanguagem não pode ser sugerida como uma prática pós-moderna e urbana.

### CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho tecei discussões sobre os conceitos e definições relacionadas a educação bilíngue. Um dos maiores problemas referentes à essa temática é que por causa das divergências nas definições deste conceito, escolhas e classificações errôneas têm sido realizadas e as consequências destas ignoradas ou subestimadas. Apesar de, atualmente, a educação bilíngue e, conseqüentemente, o bilinguismo serem cada vez mais discutidos, diversas das questões apresentadas ao longo deste estudo ainda são ignoradas. Somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, de suas relações com o desenvolvimento cognitivo e também das condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão é que ocorrerá a desmistificação da educação bilíngue, esclarecendo, assim, as diversas possibilidades existentes e suas possíveis consequências.

Por tudo o que foi exposto, podemos afirmar existir 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, como afirma o autor, é necessária a concepção de novos paradigmas para mostrar como a comunicação funciona em zonas de contato e que não se trata somente de 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 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. O autor também declara 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. Os autores relatam um ensino em mutação, onde as línguas minoritárias estão ganhando visibilidade por meio de políticas escolares que atendem a essas necessidades. Portanto, reconhecemos que a língua não é um sistema estável e coeso e olharmos através de diferentes posições, mas não

deixando de lado os discursos normatizadores, é um desafio que nos leva a romper com limites tradicionais e expressar a igualdade nas zonas de contato, conduzindo a um relacionamento igualitário entre seus habitantes.

Além disso, neste mesmo trabalho, os autores Garcia e Wei (2014) explicam que o conceito de heteroglossia de Bakhtin serve para agregar todas essas práticas. Já o conceito de heteroglossia em Clark e Holquist (1998, p. 49 Apud CARVALHO, 2006, p. 92) nos traz a heteroglossia como “a mistura de diferentes grupos de língua, cultura e classes”, algo considerado por Bakhtin como “a condição ideal”. Essa condição poderia garantir uma “perpétua revolução linguística e intelectual que guardava contra a hegemonia de qualquer ‘língua única da verdade’ ou ‘língua oficial’ em dada sociedade, operando “contra a ossificação e a estagnação do pensamento” (Idem).

## REFERÊNCIAS

- BAKER, Colin; WRIGHT, Wayne E. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters, 6ª ed, 2017.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*. v. 13, n.2, p. 1-22, 2011.
- CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Nova Iorque: Routledge, 2013b.

CANTUARIA, A. L. *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo*. 2005. 183 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A*, v. 15, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 233-252, 2006.

GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

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.

MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. *Journal of Social Issues*, v. 23, p. 1-7, 1967.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38.

MARCELINO, M. *O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2*. Tese (Doutorado Linguística) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007.

MEGALE, Antonieta Heydenet al. *Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2017.

MEGALE, Antonieta. *Bilinguismo e Educação Bilíngue*. Educação Bilíngue no Brasil, p. 13, 2019.

MELLO, H. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem, em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue*.

2002. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2002.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 2, 2015.