


Eu – Professor bilíngue? Um estudo sobre representações de sujeito bilíngue


***I - Bilingual teacher?
A study about the representations of the bilingual subject***

***Yo - Maestro bilingüe?
Un estudio sobre las representaciones del sujeto bilingüe***

Luã Armando de Oliveira Silva¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2791-6161>

João Fábio Sanches Silva²

 <https://orcid.org/0000-0002-8240-7968>

RESUMO: A educação bilíngue de prestígio ganha evidência significativa no cenário educacional brasileiro a partir do século XX. Porém, as identidades dos professores bilíngues, que é parte integrante desta evolução, ainda busca por uma definição. Procuramos, então, analisar por quais motivos os professores, que atuam em uma escola privada bilíngue brasileira de prestígio na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, se basearam para se autointitular como bilíngues. Para tanto, utilizamos os conceitos de sujeito bilíngue e heteroglossia de García (2009), repertório linguístico de Busch (2012) e Gumperz (1964) e, por fim, a de cultura por Kramsch (2001). Este estudo, ancorando-se nos autores supracitados, questiona a noção de bilinguismo como o simples fato de falar duas línguas e, por isso, compreende-o como um fenômeno multidimensional, o qual interfere no campo sociocultural, psicológico e linguístico do indivíduo. Os dados apresentados foram gerados por meio de uma entrevista semiestruturada e aplicação de um questionário em uma pesquisa realizada com cunho descritivo-exploratório. Os dados sugerem que todos os participantes se consideram bilíngues apesar de apresentarem visões divergentes do que vem a ser um sujeito bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Professor bilíngue. Representação identitária. Educação bilíngue.

ABSTRACT: Bilingual education of prestige has gained significant evidence in the Brazilian educational scenario since the 20th century. However, the identities of bilingual teachers, which is an integral part of this evolution, is still searching for a definition. Therefore, we

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela UEMS. E-mail: luarmando.linguistica@gmail.com

² Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: joaofabio@uems.br

sought to analyse the reasons why the teachers who work in a prestigious Brazilian bilingual private school in the city of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, used to call themselves bilingual. In order to do so, we used the concepts of bilingual subject and heteroglossia by García (2009), linguistic repertoire by Busch (2012) and Gumperz (1964) and, finally, culture by Kramersch (2001). This study, based on the previously mentioned authors, questions bilingualism as the simple fact of speaking two languages and, consequently, understands it as a multidimensional phenomenon, which interferes in the sociocultural, psychological, and linguistic fields of the individual. Data were collected through a semi-structured interview and a questionnaire by means of descriptive-exploratory research. Findings suggest that all the participants consider themselves bilingual despite having divergent views of what a bilingual subject is.

KEYWORDS: Bilingual teacher. Identity representation. Bilingual education.

RESUMEN: La educación bilingüe de prestigio ha ganado evidencia significativa en el escenario educativo brasileño desde el siglo XX. Sin embargo, las identidades de los docentes bilingües, que es parte integral de esta evolución, aún está buscando por una definición. Entonces, tratamos de analizar las razones por las cuales los profesores, que trabajan en una escuela privada bilingüe brasileña de prestigio en la ciudad de Campo Grande, Mato Grosso del Sur, se autodenominan bilingües. Para ello, utilizamos los conceptos de sujeto bilingüe y heteroglosia de García (2009), repertorio lingüístico de Busch (2012) y Gumperz (1964) y, finalmente, el de cultura derivado de Kramersch (2001). Este estudio, de acuerdo con los autores supra mencionados, cuestiona el bilingüismo como el simple hecho de hablar dos lenguas y, por lo tanto, lo entiende como un fenómeno multidimensional, que interfiere en el campo sociocultural, psicológico y lingüístico del individuo. Esta investigación es de carácter cualitativo y descriptivo-exploratorio. El *corpus* se generó a través de una entrevista semiestructurada y un cuestionario en una pesquisa llevada a cabo en el formato descriptivo-exploratorio. Finalmente, los datos sugieren que todos los participantes se consideran bilingües a pesar de tener opiniones divergentes sobre lo que es un sujeto bilingüe. *

PALABRAS CLAVE: Docente bilingüe. Representación identitaria. Educación bilingüe.

Introdução

A educação bilíngue de prestígio tem ocupado um lugar de destaque na sociedade brasileira, como apontado por Moura (2009). Alguns motivos podem ter desencadeado a popularização dessa modalidade de ensino e aprendizagem, possibilitando a criação de escolas bilíngues brasileiras (doravante EBBs).

A primeira razão se deve aos impactos da globalização. De acordo com McGrew e Held (1992), esse novo modelo de convivência transformou a ideia de tempo-espço, deixando o mundo mais conectado social e economicamente. Essa

interação global evidenciou o inglês como forma de comunicação em ampla escala, fazendo com que o idioma exercesse uma forte influência no imaginário nacional brasileiro, uma vez que ele proporciona maiores possibilidades de ascensão econômica e social (RAJAGOPALAN, 2009).

Por conseguinte, em decorrência deste processo de globalização no Brasil, de 2010 a 2018, foi registrada, pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, a Polícia Federal e o Ministério da Economia, a chegada de mais de 774,2 mil imigrantes de outros países. Deste total, 492,7 mil migrantes internacionais são de longo termo, quando o tempo de residência é superior a um ano. Assim, conforme este novo público passa a permanecer no Brasil, de forma definitiva, o início ou continuação da vida escolar de seus filhos torna-se uma questão eminente. Neste contexto, alguns pais que possuíam condições financeiras, optaram por matricular seus filhos em escolas bilíngues ou internacionais.

Um outro motivo que impulsionou a criação das EBBs estaria atrelado à economia. Conforme evidenciado por Megale (2012), a ascensão da classe C possibilitou que mais de 90 milhões de pessoas tivessem a oportunidade de estudar no exterior ou fazer viagens de turismo em outros países. Por conseguinte, pais passaram a exigir das escolas um ensino eficiente da língua inglesa, já que por décadas, as escolas possuíam materiais inadequados, professores não fluentes e poucas horas de exposição do idioma (MARCELINO, 2009). Além disso, as escolas, em um segundo momento, permitiram que os institutos de idiomas dessem conta do ensino e aprendizagem da segunda língua (doravante, L2). Contudo, a terceirização também não se mostrou eficiente, pois os projetos pedagógicos não dialogavam (MARCELINO, 2009).

Desta forma, as EBBs parecem ter ganho evidência e espaço pela importância dada à língua inglesa, pelo fluxo migratório internacional e pelas condições favoráveis da classe C. Essas instituições conseguem fundir, em um mesmo lugar, dois desejos dos pais para com seus filhos: “[...] uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (MARCELINO, 2009, p. 2). Ressaltamos que este relato de pesquisa se ateu às EBBs do tipo prestígio ou de elite, nas quais os alunos apresentam condições financeiras favoráveis e aprendem línguas majoritariamente de prestígio internacional, neste trabalho, português e inglês.

No entanto, esta alta demanda por EBBs não dialoga com o número

insuficiente de formação inicial e continuada de professores bilíngues português-ínglês. Segundo Megale (2017), a gênese dessa problemática está na falta de uma lei de âmbito nacional que regulamente estas escolas e a formação mínima de professores que ali desejam atuar. Atualmente, como o parecer intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*³ ainda não fora homologado pelo Ministério da Educação, vigoram uma resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina⁴ e uma deliberação do estado do Rio de Janeiro⁵, as quais preveem recomendações para o funcionamento de EBBs.

Por conseguinte, a falta de normatização pode ser a causa de não haver, ainda, nenhum curso de graduação inteiramente voltado à formação de professores de EBBs. O que existem são cursos de formação continuada *lato sensu* e de extensão, principalmente na região Sul e na cidade de São Paulo (MEGALE, 2017).

Neste sentido, sobre a formação de professores, Salgado *et al.* (2009) afirmam que são realmente muito poucas as instituições de ensino que possuem, em sua grade curricular, disciplinas referentes à educação bilíngue. Isso se deve ao fato de que a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶ prevê que a formação mínima para atuar no ensino infantil e fundamental I é a titulação em pedagogia.

Não há no referido documento orientações para “aspectos teóricos e metodológicos relacionados à educação bilíngue, sem mencionar o conhecimento linguístico-discursivo referente às línguas de instrução para atuar nesse contexto” (MEGALE, 2014). Portanto, entendemos que a formação vigente do professor de EBBs apresenta alguns desafios, como, por exemplo, a falta de legislação, de modo a oferecer ao docente um ensino que contemple requisitos básicos para sua atuação.

É neste cenário de incipiência de elementos norteadores quanto à formação docente que se situa o professor de EBBs. Na busca por pertencimento, os professores de escolas bilíngues parecem formar grupos entre si, nos quais trocam

³ Brasil (2020).

⁴ Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (Florianópolis) (2016).

⁵ Conselho Estadual de Educação (Rio de Janeiro) (2013).

⁶ Brasil (1996).

experiências, se formam pedagogicamente e, assim, vão tecendo modos próprios de se pensar, fazer e sentir.

Frente aos dados e desafios apresentados, este trabalho tem por objetivo analisar como professores de línguas se posicionam em relação às representações de sujeitos bilíngues. Os dados apresentados foram gerados a partir de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com três professores em uma escola bilíngue particular durante o ano de 2019.

O texto está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos a base teórica utilizada para a análise dos dados. Partindo das diversas concepções que engendra a palavra *bilíngue*, realizamos um breve levantamento das ideias de bilinguismo mais excludentes e tradicionais para as mais inclusivas e modernas.

Para tanto, iniciamos explanando Bloomfield (1935), Macnamara (1967), Titone (1972) Barker e Prys (1998) e Mackey (2000). Mackey, por sua vez, faz uma importante contribuição ao começar a conceber dimensões não só linguísticas do sujeito bilíngue, cujo trabalho é expandido por Harmer e Blanc (2000). A fim de indagar e promover uma discussão, este estudo fundamenta-se em autores e suas teorias arrolados na tese de doutorado da pesquisadora Antonieta Megale (2017), os quais são de García (2009) no que tange a heteroglossia da língua, Busch (2012) e Gumperz (1964) no que se refere ao conceito de repertório linguístico e Maher (2007) e Kramsch (2001) quanto à ideia de uma cultura mais dinâmica.

Na seção seguinte, da metodologia, descrevemos brevemente a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados, o contexto de sua realização e os critérios dos participantes, assim como o procedimento de análise empregado. A seguir, na análise do corpus, expomos e analisamos trechos de falas dos participantes para que, finalmente, na seção Conclusão, delineamos comentários finais sobre a temática discutida.

Fundamentação

Definir quem é ou não é bilíngue tem sido uma tarefa árdua sobre a qual diversos estudiosos têm se debruçado, ao longo das décadas, na área de bilinguismo (BLOOMFIELD, 1935; HAMERS; BLANC, 2000; MACNAMARA, 1967; WEI, 2000, entre outros). As definições vão desde a mais excludente até a mais

inclusiva. Os autores mais excludentes têm sido alvos de crítica por parte de uma visão mais recente, a qual fundamenta este trabalho.

A primeira definição do termo veio com Bloomfield (1935), o qual afirmou que bilíngue é aquele que possui “o controle nativo de duas línguas”. A partir do termo *nativo*, percebemos o quão excludente é o conceito, uma vez que rechaça bilíngues que aprendem uma língua depois da infância. Apesar do tempo, a “admiração” pelos bilíngues perfeitos tem perdurado até os dias atuais. A problemática que reside nessa ideia, segundo Grosjean (1982), é a de excluir a maioria dos bilíngues existentes no mundo, pois não possuem os mesmos níveis linguísticos em ambas as línguas e nem vivem totalmente nas duas culturas.

Semelhantemente a Bloomfield (1935), o dicionário de Oxford (2000, p. 117) denomina bilíngue como “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Essa definição se revela a mais restritiva de todas, uma vez que, para ser considerado bilíngue, o indivíduo precisa ter adquirido as duas línguas ao mesmo tempo, quando criança, e deve possuir altos graus de proficiência nos dois idiomas. Percebemos, então, quão restritivos eram os critérios que serviam de parâmetros para definir alguém bilíngue.

Na contramão das definições de Bloomfield e Oxford, Macnamara (1967 apud HAMERS; BLANC, 2000, p. 6) define o indivíduo bilíngue como “alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”. Dois pontos se tornam importantes na fala de Mcnamara. O primeiro é o termo *mínimo* que refuta o fato de o indivíduo não precisar ter um alto grau de proficiência nos dois idiomas. O segundo é que o falante não precisa dominar as quatro habilidades linguísticas, podendo, por exemplo, falar muito bem e não saber escrever.

Já para Titone (1972), ser bilíngue é ter “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 apud HAMERS; BLANC, 2000, p. 7). Acreditamos que esta definição é bem mais inclusiva que a de Bloomfield, pois apenas requer

que o falante reconheça a estrutura linguística da língua. Para ele, alguém que apenas traduz palavras de uma língua para outra não é considerado bilíngue.

No entanto, mesmo que menos restritivas, as conceituações de Mcnamara e Titone se limitam a enxergar o bilinguismo como um fenômeno unidimensional. Estas definições têm sido criticadas por se aterem somente ao nível de proficiência linguística de cada indivíduo, não considerando fatores de ordem cultural e psicológica, por exemplo.

Assim, Barker e Prys (1998) levantam a suspeita de que, talvez, nem todos os bilíngues sejam iguais entre si. Indo mais adiante, Mackey (2000) leva em consideração algumas dimensões para além do linguístico quando traz a função e o uso, a alternância e a interferência das línguas. Nesta perspectiva, o grau de proficiência envolve os diferentes níveis linguísticos que um falante pode apresentar a depender da habilidade (leitura, fala, escrita e compreensão).

Ainda para o autor, a função e o uso das línguas faz referência às situações nas quais bilíngues desenvolvem cada uma de suas línguas. A título de exemplificação, consideremos uma pessoa que fala a língua A em casa com sua família, mas a língua B no seu trabalho. Isso pode fazer com que a língua B seja “especializada” no mundo do trabalho, enquanto a língua A, nas expressões, estruturas e vocabulário familiar.

No que se refere à alternância, Mackey (2000) leva em consideração como, quando e sob quais condições o falante alterna de uma língua para outra. Por fim, o autor estuda as influências que uma língua pode ter sobre a outra sob a perspectiva da noção de interferência ao seu trabalho. Mackey é, portanto, o primeiro autor a propor vários parâmetros de diferentes ordens para uma possível definição de bilinguismo.

Consecutivamente, Hamers e Blanc (2000) afirmam que bilinguismo é um fenômeno multidimensional por perceberem que ele extrapola o campo da linguística, podendo chegar à cognição, psicologia e sociologia, caracterizando dimensões e tipos de indivíduos bilíngues. Apesar da expressiva contribuição destes autores, em especial por considerar o fenômeno do bilinguismo como multidimensional quando falam sobre cultura, função social e organização cognitiva, ainda é evidenciado o intento de classificar os bilíngues de forma hierarquizada e estereotipada.

Ao trabalhar também com a ideia da multidimensionalidade, Wei afirma que “o bilinguismo não é um fenômeno estático e unitário. Ele se manifesta de diferentes maneiras e muda a depender de uma variedade de fatores, tais como, dentre outros, o fator histórico, cultural, político, econômico, ambiental, linguístico e psicológico” (WEI, 2000, p. 35).

Apesar de também advogar pela multidimensionalidade, Wei classificou os sujeitos bilíngues em 25 divisões em uma lista. Para o autor, o alto número de tipos de bilíngues se deve ao fato de que apenas um terço da população mundial usa duas ou mais línguas no trabalho, no lazer e na vida. Isso faz com que o uso de duas línguas seja irregular como, por exemplo, alguém que fala uma língua apenas no trabalho e não em sua vida pessoal.

Além disso, Wei continua a problematizar ao considerar bilíngues pessoas com diversos graus de proficiência e que utilizam as línguas para diferentes propósitos. Um falante nativo da língua berbere é, na maioria das vezes, fluente em árabe marroquino coloquial, mas certamente não sabe escrever nenhuma dessas línguas. Ademais, compreende o árabe clássico, que é proferido nas mesquitas e tem conhecimento da língua francesa (WEI, 2000).

Contudo, ainda que o autor supracitado tenha ampliado as representações de bilinguismo, procurou enquadrar indivíduos bilíngues em categorias pré-estabelecidas, como fizeram Hamers e Blanc (2000). Ao refletirmos sobre tais caracterizações, podemos verificar que estas apresentam alguns conceitos equivocados como, por exemplo, a ideia do bilíngue perfeito que possui o mesmo nível linguístico em duas línguas.

Entendemos que como o bilíngue não faz uso das duas línguas nos mesmos contextos, o seu repertório em cada língua será diferente, o que corrobora as ideias de Wei (2000). Um exemplo é o caso do Paraguai, em que 90% da população inteira fala guarani e espanhol (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2000). O guarani é usado para questões mais pessoais e informais como conversas familiares. Já o espanhol é utilizado em esferas maiores como no trabalho e comércio. Portanto, os paraguaios

possuem apenas um repertório linguístico, mas que, a depender do domínio, fazem uso do espanhol ou do guarani.

Nesta perspectiva, o conceito de bilíngue perfeito ou idealizado precisa ser abordado. Tal noção surge da *Hipótese de Duplo Monolíngue* de Saer (1922). Esta hipótese acreditava que um bilíngue era a união de dois monolíngues. A consequência dessa afirmação era atribuir ao bilíngue uma proficiência equivalente em ambas as línguas. A teoria de Saer sofreu duras críticas ao longo do século. Grosjean (1982) advoga pelo fato de que os sujeitos bilíngues podem demonstrar níveis díspares a depender das quatro habilidades (fala, compreensão, escrita e leitura) e também dos componentes linguísticos como fonologia, pragmática, sintaxe, morfologia, semântica e discurso.

Grosjean (*ibidem*) ainda afirma que o bilíngue é resultado de um conjunto de circunstâncias pelo qual um sujeito passa de monolíngue para bilíngue. Por isso, Grosjean cunhou o termo *continuum* para designar uma escala que contém diversos estágios que são percorridos pelos bilíngues. Para o autor, como as habilidades podem variar entre as línguas, à medida que alguém aprende/adquire uma nova língua, há mais uma mudança no perfil do sujeito. Dessa forma, o bilíngue se torna um sujeito fluido que se move num *continuum*.

Além de Grosjean (1982), diversos pesquisadores também refutam a concepção adotada por Saer. Hakuta (1986), por exemplo, afirma que o bilinguismo não pode ser visto como sinônimo de sujeito bilíngue, mas como um fenômeno amplo e complexo que é influenciado por diversos fatores. Além do mais, a forma de avaliar um monolíngue não se aplica ao bilíngue, uma vez que esse usa suas línguas em diferentes contextos (BUTLER; HAKUTA, 2006; COOK, 2003).

Por fim, Bialystok (2001) parece discordar de Saer por dizer que bilíngues utilizam suas línguas de acordo com o que querem expressar para atingir seus objetivos e que também possuem graus de proficiência distintos. Assim, um bilíngue é aquele que passa de um desconhecimento até um nível de competência aceitável a depender do contexto interacional numa língua.

Por um viés mais cultural, García e Wei (2014) também criticam a visão estruturalista de que o bilíngue equilibrado é aquele que tem o total controle de ambas as línguas e participa de duas culturas homogêneas, uma vez que não há

nem o domínio completo de idiomas nem culturas que sejam únicas, fazendo apagar as diversidades que compõem um povo, um país.

Além da ideia de bilíngue perfeito, a classificação de bilíngue aditivo e subtrativo é bastante criticada por García (2009), por reconhecer uma visão monoglóssica que enxerga o bilíngue como se fosse a soma da L1 mais a L2. A autora defende uma perspectiva mais heteroglóssica da língua na qual o sujeito bilíngue se constitui na afluência da L1 e da L2. Em vez de aditivo ou subtrativo, García sustenta a ideia de um bilinguismo dinâmico que se constrói mediante variados graus de habilidade e usos de múltiplas práticas linguísticas.

Megale (2017) traz a lume alguns teóricos que refutam e argumentam acerca das categorizações/dicotomias. García (2009) entende que a convergência da L1 com a L2 parece apagar as delimitações de língua e cultura da L1 e língua e cultura da L2. A este respeito, Busch (2012) acredita que a dicotomia entre L1 e L2 não consegue mais explicar as experiências identitárias e práticas linguísticas que estão presentes no século XXI e em seus sujeitos, pois as culturas e línguas não são impermeáveis umas às outras. Consoante à ideia de Busch, Derrida (2001) não diferencia entre língua nativa e estrangeira e, ademais, apresenta uma visão realista do sujeito bilíngue quando afirmou que este pode falar com maior ou menor desenvoltura suas línguas, mas nunca será capaz de tê-las como completa.

Como fruto da irrelevância da distinção de L1 e L2, Busch (2012) traz a ideia de repertório linguístico como uma forma de igualar essa divergência. O conceito de repertório linguístico se deu por Gumperz (1964, p.137) como “a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas”. Assim, para ele, o indivíduo faz escolhas sociais e gramaticais que fazem parte de convenções permitidas e aceitáveis ao falante.

Nesse sentido, na esteira do pensamento de Gumperz, Busch (2015, p. 14) redimensionou como sendo “domínio heteroglóssico de limites e potencialidades”. A autora não considera que o repertório linguístico pode ser influenciado apenas pelo domínio linguístico, mas também pelo que não é linguístico e visível. Desta forma, repertório linguístico não é uma caixa de ferramentas de onde se pode tirar a melhor

frase ou palavra para uma determinada situação, mas se pode fazer uso, concomitantemente, de conotações emocionais ou ideológicas. Em suma, o repertório linguístico encampa uma miscelânea de modalidades, habilidades, recursos e possibilidades linguísticas que foram aprendidos pelo sujeito durante toda a sua vida para que sejam utilizados sempre que o contexto demandar.

Outro ponto que chama atenção é a concepção de cultura na sexta dimensão. No quadro de Hamers e Blanc (2000), a cultura está fixada em categorias como monocultural, bicultural, acultural e descultural. Não compartilhamos com esta visão neste trabalho, o qual vê as culturas como algo que está em constante movimento e que não é estático.

A cultura não é entendida como um conto do passado, o qual elucida fatos históricos e acontecimentos como algo pronto. Neste sentido, a cultura pode tomar diversos contornos que vão se delineando no presente de forma mais fluida do que as pessoas costumam imaginar, uma vez que, quando se encontram, as culturas “não são impermeáveis umas às outras” (MAHER, 2007, p. 89).

Desta forma, ser bicultural ou multicultural não deve ser encarado como uma simples justaposição de culturas. Em consonância com Maher, Kramsch (2001) afirma que culturas são conceitos móveis já que são continuidades de um período pós-moderno e que enxergá-las como estáveis e imutáveis é algo totalmente reducionista no século XXI (KRAMSCH, 2001).

De outra feita, ainda para Kramsch, cultura é um discurso semiótico imbuído de “subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (2011, p. 356). Assim, a cultura é contada por meio de histórias que, por sua vez, são (re) negociadas por meio da linguagem.

Nesse sentido, este estudo concebe o sujeito bilíngue como um indivíduo que apresenta um repertório linguístico e uma cultura que estão em constante movimento e dinamicidade, não localizados sob classificações estanques e pré-estabelecidas. Posto isso, o termo torna-se multidimensional.

Metodologia

O presente artigo traz dados evidenciados a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho exploratório, segundo Gerhardt e Silveira (2009),

com informações obtidas com a aplicação de um questionário⁷ e a realização de entrevistas com três professores bilíngues de uma escola de educação básica da rede particular de ensino na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A escola em questão passou a oferecer um programa bilíngue a partir de 2019 do infantil III ao nono ano do ensino fundamental II. Ademais, os dados foram interpretados pelo viés teórico da heteroglossia e multidimensionalidade por meio das falas capturadas na entrevista dos participantes que serão apresentados a seguir.

Os professores participantes desta pesquisa foram identificados por nomes fictícios de Ana, Bruno e Carol, sendo eles oriundos de classe média, com grau superior completo e falantes fluentes de língua inglesa. Para poderem participar deste estudo, eles obedeceram aos seguintes critérios: a) ser brasileiro; b) ter trabalhado há mais de dois anos em uma escola bilíngue brasileira; c) possuir formação inicial distinta das dos outros participantes e d) estar disposto a compartilhar sua trajetória profissional.

Com a metodologia da pesquisa delineada, apresentaremos, na próxima seção, a discussão dos resultados a partir da análise do corpus para buscarmos compreender como professores de línguas se posicionam em relação às suas representações sobre o que vem a ser um sujeito bilíngue.

Análise

No âmbito desta pesquisa, a primeira questão que versava sobre representações de sujeitos bilíngues perguntava aos participantes se eles eram considerados sujeitos bilíngues e que eles justificassem suas respostas. Na sequência, Ana, Bruno e Carol revelaram suas posições no que diz respeito ao que é ser bilíngue e à noção de bilinguismo para eles. Nas respostas, Bruno disse se considerar bilíngue por se comunicar nas duas línguas e também por ter vivido tanto

⁷Foram quatro perguntas realizadas aos participantes. 1. Quais foram os motivos que te levaram a trabalhar em uma escola bilíngue? 2. Qual formação te ajudou para desempenhar a função de professor bilíngue? 3. Para você, quem é bilíngue? 4. Você se considera um sujeito bilíngue? Por quê?

em um país de língua portuguesa quanto em um país de língua inglesa, possibilitando, para ele, um maior entendimento do mundo. Nas palavras de Bruno,

Bruno: Eu me considero um sujeito bilíngue, porque consigo desenvolver comunicação de uma maneira natural em ambas línguas (Português e Inglês) e já vivi experiências em ambos países que me permitiram associar e entender o mundo de uma maneira mais ampla. (Questionário, 2019)

A ideia de “comunicação de maneira natural” emergiu na resposta de Bruno. Assim, ao perguntar o que significava “natural” para ele, Bruno disse que se devia a não utilização da L1 quando falava na L2. Bruno, então, parece excluir a função da L1 (português) na L2 (inglês), evidenciando a demarcação de línguas, que é criticada por Derrida (2001). Indo mais além, ele sugeriu que essa proficiência deve estar presente tanto na L1 como na L2, quando proferiu “em ambas as línguas”.

A naturalidade e a dualidade fazem alusão à ideia de bilíngue balanceado (HAMERS; BLANC, 2000), sujeito que fala igualmente bem as duas línguas que, por sua vez, reforça a hipótese de duplo monolíngue de Saer (1922) ou do bilíngue perfeito, que preconiza que o indivíduo bilíngue é a junção de dois monolíngues. Bruno continua sua narrativa dizendo que,

Bruno: Quando aprendi a segunda língua na adolescência, ainda não me considerava fluente, nem proficiente. Então, eu só fui me considerar realmente bilíngue depois que eu fui exposto a uma situação onde eu fui obrigado a usar a língua inglesa que foi o meu intercâmbio. Porque até então, eu sabia falar inglês, mas era aquela coisa....Não vou falar porque não preciso. Mas quando eu fui obrigado a falar inglês, eu pensei: “Nossa, eu sei falar inglês, consigo pensar e entender numa outra língua”. Foi aí que eu me considerei bilíngue (Entrevista, 2019).

Bruno parece ter abordado na sua fala os conceitos de proficiente e bilíngue como sinônimos, entendendo que bilinguismo esteja associado a altos níveis de proficiência, o que vai de encontro ao que traz Grosjean (1982) quando afirma que ser bilíngue está relacionado ao uso regular de duas línguas, independentemente do estágio de aquisição.

Ademais, Bruno ainda expôs que, por mais que falasse o idioma, não se considerava bilíngue. Ele precisou ter uma confirmação, provavelmente de um falante nativo, de que falava bem inglês para que, assim, se considerasse bilíngue. Ou seja, sua representação enquanto sujeito bilíngue se confirmou somente a partir da validação de outro falante. Norton (2001) atribui a esse falante nativo o conceito

de *gatekeeper*, que se apresenta como alguém que está em uma posição superior de poder e, portanto, possui autorização para legitimar quem fala ou não sua língua.

Porém, quando questionado sobre quem ele considerava bilíngue, Bruno afirmou que podem “ter graus diferentes de proficiência em ambas as línguas”. Ao verificar essa afirmação na entrevista, Bruno deu importância à comunicação e não à estrutura da língua, como no excerto que segue.

Bruno: Porque se a comunicação é entendida, a pessoa te faz uma pergunta e você entende... por mais que essa pergunta tenha alguns erros (+) de gramática ou de conjugação verbal... preposições incorretas... A pessoa vai conseguir entender... por exemplo, se eu pergunto a ela... “You live on Spain?” Eu sei que está errado, mas a pessoa vai entender que eu estou querendo saber se ela mora na Espanha. Então, a mensagem final é o que é o mais importante. A comunicação acontece (Entrevista, 2019)

Observamos na fala acima que Bruno considerou níveis menores de proficiência quando o sujeito disse: “You live on Spain?”. Ademais, ele parece não ter levado em conta aspectos morfológicos, mas tão somente o entendimento da mensagem, reiterando Grosjean (198) que afirma que os sujeitos bilíngues podem demonstrar níveis díspares de proficiência e também dos componentes linguísticos como fonologia, pragmática, sintaxe, morfologia, semântica e discurso.

Pudemos inferir representações distintas coexistem em Bruno no que tange a sua visão linguística do que é ser bilíngue. Isto é, Bruno usou parâmetros diferentes para se considerar bilíngue e considerar outros bilíngues, pois muito provavelmente quando ele produzia sentenças como “You live on Spain?” não se considerava bilíngue.

Por mais que Bruno apresentasse um conflito sobre o aspecto linguístico de um bilíngue, ele demonstrou em suas respostas uma orientação parcialmente alinhada à de Hamers e Blanc (2000). Isto foi evidenciado pelo fato de Bruno considerar que ser bilíngue não é tão somente uma questão linguística, mas também cultural, coadunando com os autores que afirmam que o fenômeno do bilinguismo pode ser multidimensional, uma vez que a língua está intimamente ligada à cultura (MAHER, 2007).

Ana, por sua vez, acredita ser bilíngue por conseguir se comunicar, ler e

escrever em um segundo idioma. Ana parece associar bilinguismo às habilidades linguísticas (compreensão, leitura, escrita e fala), indo ao encontro do que diz Macnamara (1967), que indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas. Ao ser questionada, afirmou que *“Conforme eu fui aprendendo mais sobre o que era bilíngue... eu aprendi que [...] a pessoa que consegue se comunicar em uma dessas maneiras [...] sendo escrita ou [...] lendo [...] pode ser considerada bilíngue”* (ANA, Entrevista, 2019).

Neste sentido, entendemos que Ana passou a ter uma concepção diferente sobre seu conceito do que é ser bilíngue, confirmado pela fala “eu aprendi que não, que não era bem assim”. Ana afirmou ainda que foi a partir de quando se tornou professora bilíngue, isto é, passou a trabalhar em uma EBB, que a sua ideia de quem é bilíngue começou a mudar.

Acreditamos que tal mudança possa ter sido causada devido ao fato de Ana começar a participar de uma comunidade de sujeitos que falam português e/ou inglês. Ao ser questionada sobre qual é o momento em que se sente mais bilíngue, ela alegou que,

Ana: Acredito que [...] na escola com alguns funcionários porque [...] muitas vezes [...] estou falando alguma coisa [...] em inglês [...] e eles não conseguem entender algo. Aí, tem a necessidade de eu traduzir. Eu posso explicar aquilo em português pra eles entenderem. Eu posso ir de um idioma pra outro [...] pra eles entenderem. Então, acredito que [...] a parte de mais me considerar bilíngue. Eu vejo, né, nessa transição (Entrevista, 2019).

Diante do excerto supracitado, Ana parece se basear em uma concepção de língua mais heteroglóssica (GARCÍA, 2009), ao aceitar o imbricamento da L1 e da L2 em um único contexto com os mesmos sujeitos, sendo legitimada como sujeito bilíngue neste contexto. Por fim, Ana parece ver o bilinguismo com um olhar unidimensional, por não mencionar, em nenhum momento, questões culturais, sociais ou psicológicas inerentes aos bilíngues.

Carol, nossa última participante, também se considerou bilíngue ao afirmar que, *“Apesar de ter muito a aprender ainda sobre a língua inglesa, eu me considero um sujeito bilíngue porque consigo me comunicar em língua portuguesa e língua inglesa”* (CAROL, Questionário, 2019). Notamos em sua fala que a legitimação de ser bilíngue veio precedida de uma ressalva em “ter muito a aprender ainda”, que pode ser entendida como uma forma de se resguardar de alguma possível

responsabilidade atribuída ao termo “bilíngue”. Carol relata, ainda, que nem sempre se considerou bilíngue.

Carol: [...] eu não me considerava bilíngue porque era muito básico do básico. Hoje, não. Eu já consigo me expressar por gírias.... Algumas, né?! Expressões... então, antes não. Era tudo muito.... É porque eu não tinha cultura, né.... Porque hoje eu já tenho esse conhecimento (Entrevista, 2019)

A partir da fala de Carol, podemos depreender duas situações que merecem atenção. A primeira é o fato de que, no começo de sua aprendizagem da L2, Carol não se via como bilíngue. O motivo para tal afirmação foi devido ao seu grau de proficiência que, segundo ela, “era o básico do básico”. Contudo, no momento da coleta de dados, ela alegou já conseguir se comunicar com muito mais segurança, segundo ela. Dessa forma, ao longo de sua trajetória, Carol evidenciou que o processo de aprendizagem pelo qual passou a levou a se considerar bilíngue. Muito mais que isso, ela passou a se identificar como um sujeito bilíngue.

Carol parece ter se reconhecido bilíngue no momento em que percebeu que seu grau de proficiência havia progredido e era suficientemente bom para manter diálogos mais complexos e longos. Porém, assim como Bruno, ela apresentou uma contradição ao afirmar que alguém pode ser bilíngue independentemente da competência linguística. Desta feita, podemos constatar que ela não leva em consideração o grau de proficiência como um fator para definir outras pessoas bilíngues, pois estas podem apresentar um nível básico de L2. Mas, quando Carol teve que analisar a si mesma, o fator grau de proficiência exerceu forte influência na sua tomada de decisão. Por isso, a exigência de Carol quanto à sua representação enquanto sujeito bilíngue é maior do que a definição que apresenta em relação a outras pessoas, no que se refere à proficiência.

Trazemos, a seguir, uma síntese das principais representações dos sujeitos bilíngues participantes desta pesquisa. Quanto a Bruno, primeiramente, observamos que foi necessário a validação de um falante nativo de inglês para que houvesse, de fato, a consideração dele como sujeito enquanto bilíngue. Outro fato encontrado foi o de denominar outras pessoas como bilíngues, não levando em conta o grau de

proficiência e fazendo prevalecer a crença no mito do bilíngue perfeito. Ademais, é apresentada uma visão mais monoglóssica das línguas, separando inglês de português.

No que se refere à Ana, ela também traz uma visão mais unidimensional do sujeito bilíngue, por serem levadas em consideração apenas questões linguísticas, mesmo que o indivíduo apresenta níveis distintos nas quatro habilidades. Contudo, há uma orientação mais heteroglóssica das línguas, por possibilitar a não hesitação no trânsito entre um idioma e outro. Carol, por sua vez, parece acreditar que o domínio da língua se sobressai ao definir o sujeito bilíngue, estabelecendo uma contradição na qual o grau de proficiência é considerado necessário para o eu e desnecessário para o outro.

Conclusão

Ao revisitarmos o objetivo geral deste trabalho, reunindo pensamentos, dizeres e representações dos três professores participantes, acreditamos que poderíamos verificar diferenças e/ou semelhanças quanto aos modos pelos quais eles constroem suas identidades de sujeitos bilíngues. No entanto, os dados analisados evidenciam maneiras semelhantes de ver a si mesmos como bilíngues e de enxergar os outros.

Foi possível ratificar que todos os professores-participantes se consideram bilíngues, em especial, à medida que vão revendo seus conceitos sobre o que é ser bilíngue, na convivência com pessoas que falam duas ou mais línguas, deixando os ideais monolíngues e de bilíngues perfeitos vigentes vão ficando para trás.

No empenho pela busca em tentar definir quem é o sujeito bilíngue, língua, cultura e proficiência foram os fatores que mais apareceram nas falas dos três professores, como critérios para a caracterização de alguém bilíngue. Já no que se refere à visão de língua, Ana entende que a L1 e a L2 exercem papéis fulcrais no que tange ao repertório linguístico, ao passo que, por diversas vezes, tentava igualar o papel da língua inglesa ao do português, apresentando uma orientação mais heteroglóssica por não hesitar em ir de um idioma a outro, como sugerido por García (2009).

Ainda sobre língua, a ideia de relacionar proficiência a bilinguismo apareceu

de forma recorrente nos três professores. Pudemos notar que houve um esforço inicial dos três participantes em rechaçar o nível de proficiência como critério para definir alguém bilíngue. Contudo, pela continuação de suas falas, eles acabaram reforçando a ideia de que bilíngue é quem possui altos níveis de proficiência, o que corrobora com a crença social (GROSJEAN, 1982). Mas, é válido ressaltar que só a tentativa em querer enxergar o sujeito bilíngue com outros olhos já demonstra uma diferença substancial no resultado de trabalhos anteriores, nos quais o quesito proficiência era deliberadamente sinônimo de bilinguismo.

Quanto ao aspecto cultural, o qual apareceu em segundo lugar, ainda foi possível verificar a distinção entre a cultura da L1 e a da L2 como distintas, o que diverge da ideia de Maher (2007) de que são permeáveis. Assim, foi possível perceber que mesmo os professores que se definem como bilíngues, consideram a cultura um conjunto de modos de agir e pensar referentes ao grupo A ou B. Esta crença popular evidencia uma visão reducionista no século XXI, como afirma Kramersch (2001).

No que tange a outros elementos que compõem o sujeito bilíngue, os três participantes citaram muito pouco os fatores psicológicos, cognitivos e sociais, enfatizando, a todo momento, questões mais externas de língua e cultura, deixando de lado o que é mais subjetivo, o que por sua vez acaba reduzindo um olhar mais multidimensional do termo.

Nesse sentido, apesar de os professores se considerarem bilíngues, eles apresentam ideias divergentes sobre cultura, língua e bilinguismo. A partir das análises realizadas, evidenciamos que os participantes tentam enxergar estes fatores, que influenciam substancialmente o sujeito bilíngue, com um olhar mais dinâmico, heterogêneo e heteroglóssico. Contudo, por meio de suas contradições, acabam regressando a ideias fixas e categóricas.

As respostas obtidas mostraram um ponto de partida que possibilita às escolas e aos institutos de idiomas contribuírem significativamente no que tange à construção da identidade de sujeito bilíngue em professores de inglês, uma vez que, ainda hoje, muitos desses não se denominam como tal ou possuem concepções

divergentes no que concerne à representação de sujeito bilíngue.

Referências

BAKER, C.; PRYS, J. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Staple Hill: Multilingual Matters, 1998.

BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: language, literacy, cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 499-517, 1935.

BRASIL. *Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+62+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases++Lei+9394%2F96>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 26 ago. 2021.

BUSCH, B. *Linguistic repertoire and spracherleben, the lived experience of language*. [S. l.]: Working Papers in Urban Language & Literacies, 2015.

BUSCH, B. The Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Cognitive factors in children's L1 and L2 reading. *Academic Exchange Quarterly*, New York, v. 10, n. 1, p. 23–27, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). *Deliberação CEE Nº 341, de 12 de novembro de 2013*. Estabelece normas para a oferta de ensino bilíngue e internacional na educação básica, pelas instituições pertencentes ao sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CEE, 2013. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2013-341.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (Florianópolis). *Resolução CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016*. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: CEE, 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-SC_Resolu2016087CEESC.pdf?query=lecionar. Acesso em: 26 ago. 2021.

COOK, V. Linguistics and second language acquisition: one person with two languages. In: ARONOFF, Mark; RESS-MILLER, Janie. *The handbook of linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 2003. p. 488-501.

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro ou a prótese da origem*. Tradução:

Fernando Berardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st Century: a global perspective*. Malden, MA: Basil/Blackwell, 2009.

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

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Da UFRGS, 2009.

GROSJEAN, F. *Life with two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, Washington, v. 66, n. 6, pt. 2, p.137-53, 1964.

HAKUTA, K. *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books, 1986.

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

KRAMSCH, C. Intercultural communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 201-206.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: WEI, Li. *The bilingualism reader*. New York: Routledge, 2000.

MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, p. 1-17, Apr. 1967.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/1_Marcello_Bilinguismo%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

MEGALE, A. H. *Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.



MEGALE, A. H. A Formação de professores para a educação infantil bilíngue. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, p. 1-5, abr. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/Documents/in/Educa%C3%A7%C3%A3o_Bil%C3%ADngue_E_Forma%C3%A7%C3%A3o_De_Professores. Acesso em: 26 ago. 2021.

MEGALE, A. H. *Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite*. 2017. 235 p. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325801>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOURA, S. de A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

NORTON, B. Non-Participation, Imagined Communities, and the Language Classroom. In: BREEN, M. (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. p. 159-71. Harlow: Pearson Education.2001

OXFORD advanced learner's dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2000.

RAJAGOPALAN, K. The identity of "world english". In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. de O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 97-107.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. *Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai*. 2000. 254 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SAER, D. J. The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, London, v. 14, p. 25-38, 1922.

SALGADO, A. C. P.; TEIXEIRA, P. M.; CORREA, T. H.; ROCHA, W. I. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 8042-8051.

TITONE, R. *Le Bilinguisme Précoce*. Brussels: Dessart, 1972.

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. *The bilingualism reader*. New York: Routledge, 2000.

Recebido em: 20 out. 2021.
Aprovado em: 26 fev. 2022.