



BILINGUISMO EM PERCEPÇÃO DECOLONIAL E O PLURILINGUISMO COMO ALTERNATIVA PRAXIOLÓGICA

BILINGUISM IN DECOLONIAL PERCEPTION AND
PLURILINGUISM AS A PRAXIOLOGICAL ALTERNATIVE

Fernanda Mota-Pereira¹

Universidade Federal da Bahia

Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir, em linhas teóricas, o bilinguismo em percepção decolonial. Um dos desdobramentos das reflexões sobre o tema é a desconstrução da dicotomia sugerida pelo termo “bilíngue” a favor de uma concepção “plurilíngue” de aprendizado e uso de línguas, mais alinhada a uma visão ecológica, que considera confluências entre elas e problematiza suas fronteiras. Para isso, realizei uma pesquisa bibliográfica, que também se arvora em insumos resultantes de observações do contexto a partir do qual falo, nas quais identifiquei colonialidades em torno da formação bilíngue, discutidas criticamente no artigo.

Palavras-chave: Bilinguismo; Plurilinguismo; Decolonialidade

¹ pmotafernanda@gmail.com.

Abstract: *This article aims to discuss, along theoretical lines, bilingualism in decolonial perception. One of the consequences of reflections on the topic is the deconstruction of the dichotomy suggested by the term “bilingual” in favor of a “plurilingual” conception of learning and using languages, more aligned with an ecological vision, which considers confluences between them and problematizes their borders. To this end, I carried out bibliographical research, which is also based on inputs resulting from observations of the context from which I speak, in which I identified colonialities around bilingual education, critically discussed in this article.*

Keywords: *Bilingualism; Plurilingualism; Decoloniality.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em *Beloved*, a escritora afro-estadunidense Toni Morrison (2005, p. 190, tradução nossa) afirma que “definições pertenciam a quem define – não a quem é definida/o”². Enuncio esta citação, porque ela poliniza minhas reflexões sobre o tema bilinguismo em sua relação com colonialidades (Maldonado-Torres, 2019; Oliveira, 2018). No bojo delas, emergem perguntas, a exemplo de quem define o que é bilinguismo, a partir de que epistemologias, com base em que concepção de língua e tendo em horizonte que comunidades linguísticas? Aciono essas questões considerando contextos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, a exemplo de escolas bilíngues e públicas, bem como outros locais externos a elas.

A gama de questões engendradas me agenciou a pensar em várias possibilidades de discussão sobre o tema, no qual elejo o recorte social e racial, em afinação com meu lugar de fala (Ribeiro, 2019), e a necessidade de pensar ideologias (Althusser, 2008) e representações (Hall, 2016) que orbitam a noção de bilinguismo em documentos oficiais que regem a educação no país, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018; Moraes Filho; Pinheiro-Mariz, 2022), e em concepções comumente difundidas nas pesquisas sobre o tema (Megale, 2019; Silva; Silva, 2022; Barbosa; Mota-Pereira, 2023). Uma questão preliminar que se impôs foi a noção de bilinguismo e a constatação de que ele terá tantas definições

² No original, “definitions belonged to the definers – not the defined.”

quanto aquelas que as experiências subjetivas e coletivas, pesquisas e cosmopercepções (Oyewùmí, 2021) produzirem. Todavia, alguns conceitos que predominam de forma ampla no imaginário sobre a questão têm um caráter exclusivista ao diferir a educação bilíngue da educação linguística, o que se impõe a partir de uma concepção elitista voltada a definir quem pode ser considerada/o bilíngue.

A partir disso, ponderei sobre as malhas ideológicas (Althusser, 2008) subjacentes à concepção de bilinguismo e seus desdobramentos no reconhecimento ou não de quem são falantes bilíngues, tendo em tela o fator racial (Nascimento, 2019; Pereira, 2019). Essas reflexões me levaram a pensar sobre que bilinguismo ou plurilinguismo almejar para um país de dimensões continentais como o Brasil. Ao lado dessas questões, indaguei, ainda, quem são os sujeitos que ficam fora do retrato das representações que as elevadas mensalidades das escolas bilíngues sugerem e quem pode ter acesso a esse tipo de educação, bem como de que modo a concepção sobre o que é ser bilíngue encoraja ou desidrata o desejo de ser bilíngue ou, em linhas mais profícuas, plurilíngue.

Dividi este artigo, que, metodologicamente, resulta de uma pesquisa bibliográfica, em duas partes. Na primeira, discuto bilinguismo à guisa de suas (in)definições, acionando um leque de reflexões que abarcaram concepções de língua (Mufwene, 2011; Makoni, 2005), plurilinguismo (Carola; Albuquerque Costa, 2014; Moraes Filho; Pinheiro-Mariz, 2022), intercompreensão (Carola; Albuquerque Costa, 2014; Moraes Filho; Pinheiro-Mariz, 2022); e colonialidades (Maldonado-Torres, 2019; Oliveira, 2018). Na segunda, me debruço sobre educação bilíngue (Megale, 2019; Liberali, 2019; Silva e Silva, 2022), trazendo a proposta de expansão desse tipo de educação para abarcar o plurilinguismo (Carola; Albuquerque Costa, 2014; Moraes Filho; Pinheiro-Mariz, 2022).

1 (IN)DEFININDO O BILINGUISMO

Referenciais teóricos sobre o bilinguismo (Megale, 2019; Silva; Silva, 2022; Moraes Filho; Pinheiro-Mariz, 2022) enunciam consonâncias e dissonâncias entre diferentes concepções de língua. Essas concepções, em termos gerais, se referem a uma visão monoglóssica ou heteroglóssica a respeito de sujeitos bilíngues, como define García (Megale, 2019; Silva; Silva, 2022).

A perspectiva monoglóssica, facilmente situada em epistemologias do norte global (Santos, 2019), que têm como uma de suas premissas a homogeneização para a construção de conceitos que tenham um teor totalizante, advém de autores como Bloomfield e Macnamara (Megale, 2019). Esses autores traduzem as epistemes vigentes em sua época, ou seja, décadas de 1930 e 1960, respectivamente, ainda dominadas por vertentes linguísticas que não consideravam o caráter ecológico das línguas em sua interação orgânica com os mais diversos fatores externos a elas, mas que nelas se imbricam, (re)configurando-as (Mufwene, 2011). A concepção ecológica converge, em certa medida, com uma visão heteroglóssica, “pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas” (Megale, 2019, p. 20). Tal visão, que propõe uma heterogeneidade na qual as línguas não são tratadas linearmente, se aproxima da concepção com a qual me alinho ao pensar bilinguismo.

A vertente heteroglóssica sobre o bilinguismo conflui com o pensamento de Busch a respeito de repertório linguístico, que problematiza uma linearidade e dicotomia entre as línguas de falantes bilíngues. De acordo com Megale (2019, p. 20), “Busch (2015), [...], propõe que o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido de maneira a incluir pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas e a experiência vivida da língua”. Cito este trecho porque ele traz dois termos caros a este trabalho: ideologia e experiência. Eles evocam reflexões que podem contribuir para decolonizar as dicotomias atreladas ao

bilinguismo, subjacentes ao próprio termo, que sugere a justaposição ou coexistência de duas línguas.

A concepção mais comumente difundida de bilinguismo, que remonta às teorias do início do século XX, é expandida pela noção de repertórios, que nem sempre são considerados nos discursos que definem bilinguismo. Trazer essa concepção é um avanço, que permite mitigar fronteiras que delimitam e limitam as línguas em relação a outros elementos que atuam nas práticas de seu uso, a exemplo da cultura e dos contextos sociais. Assim, considero profícua a conclusão à qual chegam Silva e Silva (2022), mediante a análise de diversas teorias que versam sobre bilinguismo, que os leva a conceber 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.” (Silva; Silva, 2022, p. 52).

Não obstante os avanços que essa concepção “multidimensional” (Silva; Silva, 2022, p. 52) abarca, não é tratada, nessas discussões, a confluência entre línguas, que favorece a intercompreensão (Carola; Albuquerque Costa, 2014; Moraes Filho; Pinheiro-Mariz, 2022) e leva à possibilidade de haver comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes cada uma em sua própria língua. Embora a intercompreensão ocorra nas mais diversas interações entre falantes de línguas pertencentes à mesma família linguística, não é comum encontrar discussões sobre ela entre docentes, estudantes e falantes em geral, sendo mais incidentes argumentos favoráveis à diferenciação entre as línguas (Makoni, 2005).

Uma concepção de língua que privilegia uma divisão estanque entre elas desconsidera, por extensão, a pluralidade das variações dentro de uma mesma língua (Carola; Albuquerque Costa, 2014), que, por si mesmas, apontam para uma tendência à pluralidade. Tal pluralidade se manifesta, por sua vez, não apenas nas variedades de uma língua, mas também na presença de outras que estão latentes nela e que, por esse motivo, já sinalizam para, no mínimo, um

bilinguismo em todas/os as/os falantes, que pode ser mais proficuamente pensado como plurilinguismo.

O não reconhecimento da confluência entre línguas na composição delas resulta de uma perspectiva linguística ainda uniformizante. Nesse tocante, assinalo que a tendência à categorização estanque entre as línguas, que desconsidera a invenção sobre suas delimitações (Makoni, 2005), reforça, com isso, a visão imposta pelo colonialismo aos usos de linguagem sofrido pelas populações colonizadas, cujas línguas se entrelaçam nas malhas da comunicação com fluidez e sem fronteiras demarcadas (Makoni, 2005).

No tocante ao colonialismo, a reflexão sobre línguas usadas como tecnologias imperialistas, a exemplo do português e do inglês, remete à discussão empreendida por Thiong'o (2011) sobre a dominação que subjugou outras línguas faladas na ecologia linguística dos territórios colonizados. A discussão feita por Thiong'o (2011) tem como resultado a ideia de que a língua do colonizador se impôs às demais línguas faladas pelos povos colonizados, desconsiderando que, nesse processo de dominação linguística, também houve resistência e uma reconfiguração delas por parte daquelas/es que se viram forçados a usá-las e, em resposta, as remodelaram, amalgamando nelas elementos advindos de suas próprias línguas (hooks, 1994). Essa resistência à dominação linguística e a resposta a ela mediante reconfigurações reforçam uma tendência ao plurilinguismo.

Para ilustrar as resistências e as respostas dos povos colonizados frente ao colonialismo linguístico, aciono as reflexões de hooks (1994), que explana sobre a presença de marcas africanas na língua inglesa, que, por sua vez, confluem com as configurações teóricas de Gonzalez (1988) sobre o pretuguês. De acordo com a autora brasileira, o pretuguês “nada mais é do que a marca da africanização do português falado no Brasil” (Gonzalez, 1988, p. 70). Essa afirmação, ao ser considerada a partir das discussões de pensadores como Nascimento (2019), enuncia a presença de línguas africanas no português, o que se torna evidente ao

estudar línguas como iorubá e quimbundo. A presença das línguas africanas, contudo, não recebe a devida atenção e, por muito tempo, ela foi pensada sob o crivo da noção de uma influência ao invés de se reconhecer o seu protagonismo na formação do português falado no Brasil. Esse não reconhecimento tem como matriz o que Nascimento (2019) define como racismo linguístico.

O racismo linguístico não é um fenômeno apenas no Brasil, incidindo em outros países com histórico de escravização, a exemplo dos Estados Unidos, onde o inglês negro é alvo de preconceito, apesar de ser “mais complexo do que inglês padrão, não menos.”³ (McWhorter, 2017, p. 35-36). Por mais complexo, McWhorter (2017) quer dizer com mais recursos. A partir de uma concepção de língua que reconhece que aspectos peculiares de usos linguísticos recorrentes configuram uma outra língua, falantes do inglês negro são, no mínimo, bilíngues, porque falam inglês negro e padrão, assim como as/os falantes do pretuguês. Todavia, embora esses falantes conheçam duas línguas, é comum ouvir, nas salas de aula brasileiras, estudantes dizerem que não aprenderão inglês porque não sabem, nem ao menos, português. Essa noção é alimentada por uma colonialidade linguística que se arvora no “maniqueísmo” (Maldonado-Torres, 2019, p. 38), que se manifesta em diversas dicotomias, a exemplo daquela entre as línguas, mesmo quando possuem convergências substanciais; e os falantes, ou seja, aquelas/es que têm e os que não têm acesso às condições materiais necessárias para ser bilíngue ou plurilíngue, o que, no Brasil, geralmente, é visto como restrito a quem frequenta escolas bilíngues.

Ao contrário de uma visão dicotômica, uma percepção plurilíngue celebra a confluência entre as línguas e tensiona divisões entre elas, incentivando o seu contato, que, em tempos de vastas conexões territoriais e virtuais, se torna mais acessível. Nesse ponto, é válido afirmar que mesmo as pessoas que não dispõem das tecnologias digitais e analógicas de contato têm um plurilinguismo latente

³ No original, “more complex than Standard English, not less.”

pela presença de outras línguas na constituição daquela que falam. Deslocar uma visão dicotômica, engendrada pelas epistemologias nortecêntricas, requer acionar outras cosmopercepções (Oyewùmí, 2021), a exemplo do que permite a leitura de textos como o de Makoni (2005) e acessar outros modos de conceber línguas e suas confluências, como ocorre em alguns países do Sul Global. Ao contrário da lógica do monolinguismo, que predomina em países multilíngues onde cada região fala uma língua específica, em outros contextos, como o indiano, as pessoas falam diferentes línguas sem um conhecimento totalizante sobre elas (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022).

Um fenômeno análogo ao mencionado por Menezes de Souza e Hashiguti (2022) ocorre em países africanos, onde as comunidades usam diferentes línguas para comunicação, transitando entre elas com fluidez (Makoni, 2005). Assim, considero países do continente africano como um exemplo profícuo de pluralidade linguística. Na Tanzânia, por exemplo, há 120 línguas (Roy-Campbell, 2005). Apesar dessa riqueza linguística, ao se pensar em casos de plurilinguismo, não raro, países europeus são mencionados. Isso se deve ao etnocentrismo, que tem conferido uma posição privilegiada à Europa, e um etnolinguismo que, inclusive, leva a considerar “formas linguísticas⁴” (Roy-Campbell, 2005, p. 84, tradução nossa) europeias como línguas e as línguas nativas africanas como dialetos.

O desconhecimento do plurilinguismo africano não é aleatório e converge com uma prática nortecêntrica que coloca países não pertencentes ao Norte Global fora da paisagem das discussões epistêmicas. Ao contrário do que preconizam as tendências epistêmicas hegemônicas, o exemplo africano teria muito a contribuir não só como um modelo exponencial de confluências linguísticas, mas também para reflexão sobre os limites instituídos entre as línguas, que levaram à invenção de suas delimitações (Makoni, 2005).

⁴ No original, “linguistic forms”.

Problematizar fronteiras linguísticas contribuiria para decolonizar as demarcações impostas às línguas e reforçar as inclinações plurilíngues comprometidas por uma visão monoglóssica, que impõe critérios de validação que servem para legitimar quem é bilingue e, no caso de uma grande maioria de pessoas, deslegitimar.

Um exemplo de inclinações plurilíngues é a possibilidade de comunicação entre falantes de português e de espanhol, que, mesmo sem terem estudado essas línguas, acionam, ainda que de forma inconsciente, suas estratégias de intercompreensão (Carola; Albuquerque Costa, 2014; Morais Filho; Pinheiro-Mariz, 2022). O uso dessas estratégias revela a competência plurilíngue, que é considerada intrínseca (Carola; Albuquerque Costa, 2014). Essa competência, de acordo com Carola e Albuquerque Costa (2014, p. 102), se refere à “capacidade para utilizar mais de uma língua na comunicação/interação social, qual seja o grau de domínio destas línguas, para os mais variados fins”. Enquanto essa capacidade aponta para a tendência a falar mais de uma língua, ela também descortina a pluralidade das línguas, engendrada por essa mesma capacidade, ou seja, as pessoas, por terem uma tendência plurilíngue, facilmente aderem a uma identidade linguística plurilíngue e também trazem às línguas os repertórios daquelas com as quais têm contato.

Diante das confluências entre as línguas, que ganham ainda maior permeabilidade pela capacidade plurilíngue, pondero que, se para Thiong’o (2011), o contato com as línguas europeias trouxe prejuízos ao uso das línguas africanas, para Achebe (2009), elas coexistiram. Sabemos que essa coexistência é atravessada por mecanismos de poder que trouxeram silenciamentos, como narra Thiong’o (2011), mas a resposta a eles não foi uma atitude de aceitação passiva, mas, sim, um ato de resistência e rasura das línguas imperialistas, ilustram as discussões tecidas por hooks (1994) e Gonzalez (1988). Justapor línguas imperialistas às dos povos colonizados como se houvesse entre elas

apenas uma relação unilateral de dominação é considerar que elas são blocos impenetráveis e uniformes.

Uma das consequências de visões que justapõem as línguas, como se fossem inconjugáveis, é aderir à noção de uniformidade, que se insere no mesmo eixo de outras facetas das colonialidades, a exemplo da tendência a manter posições como se fossem fixas, sem possibilidade de mobilidade (Maldonado-Torres, 2019). Essa observação emerge de uma percepção sobre o sentido semântico do termo bilinguismo, que demarca a dualidade de uma língua, geralmente, a materna, em relação à outra, estrangeira/adicional, como se fosse possível dissociá-las precisamente e, em termos sociais, como se fosse plausível discernir pessoas bilíngues de não bilíngues. Em outras palavras, essa dicotomia discrimina aprendizes de línguas em dois grupos que, explicitamente, corresponderiam ao das pessoas privilegiadas porque tiveram acesso a uma educação bilíngue e ao daquelas que se restringem ao aprendizado não efetivo de uma língua que não as tornará falantes dela aos olhos de instituições que chancelam quem é ou não bilíngue. Nesse ponto, adentro o escopo do próximo artigo, em que abordo a educação plurilíngue como alternativa decolonial à educação bilíngue.

2 EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE COMO ALTERNATIVA DECOLONIAL A UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Conforme Megale (2019), a educação bilíngue se refere ao ensino em que a língua a ser aprendida é também usada como a língua de instrução. Essa definição aciona um cenário da educação bilíngue no Brasil, a saber: escolas onde se ensina através do português e do inglês (a língua à qual se atribui maior prestígio no país) e que se destinam a um padrão social bem definido: o da elite, que é capaz de arcar com os altos valores das mensalidades, que podem chegar a 9 mil reais (Cardoso, 2023).

A imagem acionada sobre esse recorte acerca da educação bilíngue desconsidera outros contextos de ensino, mas é acionada por ser a que mais tem se expandido nas últimas décadas (Silva; Silva, 2022). Esse recorte também permite uma discussão sobre as contradições no campo de sua definição que incide na incongruência entre a defesa da concepção heteroglóssica de língua, que considera repertórios (Megale, 2019; Silva; Silva, 2022), ao invés de se ater a uma visão estática e uniforme do domínio ou proficiência linguística, e a concepção de educação bilíngue subjacente a um ensino conduzido por duas línguas, que terá como um desdobramento o domínio ou a proficiência nelas. A promessa ou o crediário de crenças vendidos pelas escolas que são reconhecidas como bilíngues é que as/os alunas/os que nelas estudarem terão fluência na língua adicional em nível compatível com o da língua materna.

O requisito da proficiência em uma língua adicional, anunciado por escolas bilíngues, converge com a teoria de Bloomfield conforme as configurações teóricas desse autor abordadas por Megale (2019) e Silva e Silva (2022). Ela, por sua vez, é problematizada por Macnarama para quem o sujeito bilíngue pode ter alguma competência na língua, que pode inclusive, ser “mínima” (Silva; Silva, 2022, p. 47) e o seu conhecimento não precisa abranger todas as habilidades. Silva e Silva (2022) veem limitações nessa concepção de Macnarama, que não abarca outras dimensões da formação de um sujeito bilíngue. A limitação identificada amplia a teoria de Macnarama, mas não refuta a sua afirmação sobre o caráter dispensável de um pleno domínio da língua que, para Derrida (1996), é impossível mesmo na língua materna. Se essa é a concepção mais aceitável, por que não se considera o ensino de línguas estrangeiras/adicionais, como o inglês, nas escolas públicas e em outras instituições privadas como educação bilíngue? Por que é tão fundamental manter a distinção entre essas escolas e as demais onde língua estrangeira/adicional é ensinada? A palavra-chave para a resposta está própria pergunta: distinção. As elites precisam se distinguir.

O encapsulamento da educação como moeda de definição de status ressoa nas reflexões de Lyotard (2006). Para ele, “o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção” (Lyotard, 2006, p. 5). Com isso, ele assinala a relação entre saber e poder econômico, uma vez que o saber é a mola propulsora das “capacidades produtivas” (Lyotard, 2006, p. 5) dos países. Essa visão sugere que o saber também é o ponto de divisão entre as classes sociais, que podem ou não ter acesso a ele, e é, igualmente, um caminho para mobilidade social na contemporaneidade. Conforme uma lógica neoliberal cada vez mais presente na linguagem da educação (Vaz, 2023), o conhecimento é um capital para ascensão social e acessível para quem o tem. As escolas bilíngues não só conhecem essa divisão como a engendram e reforçam, confirmando o que Leffa (2011) afirmou ao declarar que a educação tem um caráter discriminante devido à divisão entre quem pode ou não ir para as escolas privadas. Em leituras outras sobre essa divisão, ela foi interpretada como também racial, porque, facilmente, se identifica o grupo racial para o qual o único acesso possível à educação é à escola pública (Pereira, 2019). Essa divisão, contudo, não parece ser suficiente para as elites. Foi preciso criar uma camada hierárquica entre as próprias escolas privadas de modo que surgisse uma categoria ainda mais inacessível e na qual estivessem pessoas da mesma classe privilegiada. Algumas dessas escolas são chamadas bilíngues ou internacionais e suas mensalidades, por si só, enunciam o alunado ao qual se destinam.

A configuração dessas escolas tem um forte apelo elitista que nem elas nem as pesquisas sobre educação bilíngue parecem interessadas em problematizar. Em uma pesquisa qualitativa realizada em 2023 (Barbosa; Mota-Pereira, 2023), ficou evidente que o interesse em problematizar questões sociais, incluindo nelas, a temática étnico-racial inerente às disparidades socioeconômicas no Brasil, não figura nas pesquisas desenvolvidas na área. Nelas, falta uma discussão sobre os reflexos do elitismo da educação bilíngue para a população racializada não branca, que, em sua maioria, não pode arcar

com essas escolas. Se, por um lado, faltam pesquisas que abordam essas questões, por outro, há manchetes, a exemplo de “Do Brasil para o mundo: alta demanda por ensino bilíngue estimula expansão de redes no país” (Cardoso, 2023), que evidenciam a busca de pais e mães por escolas que preparem suas/seus filhas/os para estudar no exterior, definindo, a partir desse objetivo, um perfil social que não é difícil de vislumbrar e que se circunscreve a uma classe social privilegiada socioeconomicamente, à qual me refiro como elite.

Manchetes como a supramencionada enunciam que as elites não estão mais tão interessadas em escolas que preparem para as universidades brasileiras. Afinal, pelo que facilmente infiro, como nelas há pessoas de camadas populares, não funcionam mais como fator de distinção. Assim, as famílias elitizadas querem que suas/seus filhas/os estudem no exterior e, certamente, os países escolhidos são do Norte Global geopolítico, que nutrem os sonhos encapsulados pela colonialidade do ser, do poder e do saber (Maldonado-Torres, 2019). Por esses e outros motivos, é necessário manter uma diferenciação em relação ao que é escola bilíngue. Essa diferenciação atua no reforço da noção do que é ser bilíngue, instituindo-a como um caminho desde a primeira infância, materializando, com isso, uma concepção de bilinguismo que remonta a Bloomfield e que contradiz os estágios mais avançados da discussão sobre o tema. Tais estágios, apesar dos avanços, ao não considerarem questões políticas, sociais e, por extensão, também étnico-raciais (já que classe social no Brasil é indissociável de fatores raciais) se mostram unidimensionais.

Se a unidimensionalidade do conceito de educação bilíngue tem propósitos enviesados que servem aos interesses do mercado e, em linhas mais explícitas, ao neoliberalismo (Vaz, 2023), a noção de sujeito bilíngue também sugere suas exclusões. Essas exclusões começam pela língua eleita como parâmetro para definir quem é bilíngue. Nesse caso, o parâmetro é o inglês (Morais Filho; Pinheiro-Mariz, 2022), que, embora seja ensinada ao longo da vida escolar de todas/os as/os estudantes da educação básica, como reforça a BNCC

(Brasil, 2018), o seu processo de aprendizagem em escolas públicas é estigmatizado como inefetivo (Quevedo-Camargo; Silva, 2017).

O argumento a respeito da ineficácia no ensino de inglês em escolas públicas comumente recai sobre escolhas metodológicas, número de estudantes e formação de professoras/es. Entretanto, não são considerados, nesse caso, os exemplos exitosos, o que contribui para uma história única (Adichie, 2009) sobre ensino de inglês em escolas públicas com desdobramentos sobre as representações de quem pode falar inglês, idealizado como “branco e de classe social privilegiada” (Mota-Pereira, 2022, p. 105). Essa idealização desconsidera que a maioria da população efetivamente bilíngue no Brasil é de etnias não brancas, mas, sim, indígenas. No país, de acordo com o censo de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), há 274 línguas indígenas e a população que fala essas línguas, em sua maioria, fala também português e vive em contextos de uso dessas línguas, transitando entre elas dentro dos locais onde circulam. De acordo com o censo, apenas 17,5% da população indígena não fala português e não há menção se ela fala outras línguas indígenas, o que é plausível. Uma ressalva feita na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) é se essas línguas são, de fato, línguas ou variações. Nesse ponto, me refiro, mais uma vez, à discussão sobre as fronteiras linguísticas, feita por Makoni (2005), para quem a não divisão das línguas de forma estanque tem um fundamento arvorado na organicidade com a qual elas se interrelacionam. No caso da ressalva mencionada, no entanto, o que orienta, não raro, dúvidas sobre línguas ou variações não é uma concepção decolonizada sobre elas, mas, sim, uma suspeita sobre essa pluralidade linguística. Essa suspeita é trazida à cena sempre que se quer deslegitimar a riqueza linguística de um determinado povo, mas ela não ocorre ao se pensar em línguas românicas de grande familiaridade, a exemplo do português e do espanhol, ou, ainda, línguas escandinavas, como sueco e norueguês, que também permitem fácil intercompreensão por serem muito próximas (Roy-Campbell, 2005).

Importa refletir, no exemplo das línguas indígenas, sobre um bilinguismo que passa ao largo das discussões sobre esse tema no Brasil. O não reconhecimento dele se insere no exercício de invisibilidade dos povos indígenas, um dos efeitos da colonialidade (Maldonado-Torres, 2019; Oliveira, 2018), e se estende à ausência de uma ênfase mais explícita e acessível sobre a contribuição dessas línguas à formação do português brasileiro ou, nos termos de Gonzalez (1988), do pretuguês. Se esses exemplos de bilinguismo no país são desconsiderados, muito menos são as línguas indígenas aventadas como possibilidade de inclusão curricular nas escolas. Apesar das contribuições que um acesso à cosmopercepção indígena poderia trazer para decolonizar práticas de vida que em nada contribuem para um Bem Viver (Acosta, 2016), ou seja, para uma coexistência não predatória entre os seres em geral, não há um projeto no Brasil que proponha o ensino de línguas indígenas, que permitiram o acesso a essas cosmopercepções e cumpriria, inclusive, a Lei 11.645 (Brasil, 2008). Essa lei obriga o ensino de culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas e nunca foi amplamente implementada. Sem esse capítulo na história da educação formal de sujeitos aprendizes nas escolas, a invisibilidade das línguas e culturas indígenas permanece.

Um grau análogo de silenciamento incide sobre as línguas africanas. Existe uma forte presença de línguas africanas no português, como já mencionado ao tratar da concepção de pretuguês (Gonzalez, 1988). Com base em um pouco de conhecimento de quimbundo, por exemplo, percebo que o ensino de português poderia ser dilatado se as aulas inserissem estudos sobre o quimbundo e outras línguas africanas, como o iorubá. Reconhecer a contribuição das línguas africanas seria um importante passo para a decolonização linguística, que sustenta a premissa de que a língua falada no Brasil é europeia. Essa decolonização se estenderia aos âmbitos epistemológicos e ontológicos, já que língua está, intrinsecamente, relacionada a modos de saber e existir.

O ensino do português em articulação com o de línguas africanas reforçaria, ainda, o plurilinguismo ao descortinar o trançado existente entre as diversas línguas que compõem o português e que abre caminho para elas. Essa poderia ser, inclusive, uma estratégia pedagógica que partiria de um território de familiaridade e intercompreensão ao invés da exploração da diferença, que enfatiza a dificuldade.

A ênfase na dificuldade tem como um dos seus desdobramentos a ausência de opção por uma língua como espanhol para o currículo escolar, que, ao ter um percentual elevado de cognatos com o português, no âmbito da educação básica, favoreceria a formação de mais falantes plurilíngues. Ao invés dela, impõe-se o ensino exclusivo de inglês, que também poderia ter um caráter mais profícuo se fossem considerados os insumos que favorecem a intercompreensão e acionam o potencial bi/plurilíngue das/os estudantes. Na contramão desse exercício de estudo no âmbito da familiaridade, o ensino de inglês não só apresenta essa língua como estrangeira ao enfatizar as diferenças, como ainda o afasta dos interesses das/os alunas/os ao privilegiar conteúdos que não favorecem a comunicação, mas, sim, se voltam para conteúdos gramaticais infrutíferos (Quevedo-Camargo; Silva, 2017; Pereira, 2016) em uma lógica de educação bancária (Freire, 2011). Além disso, a imposição dela como única língua contribui para um bilinguismo monolíngue.

Diante do exposto, afirmo que uma alternativa ao quadro do ensino de inglês no país seria contemplar as interseções entre as línguas e as inclinações ao plurilinguismo, abarcando uma reflexão sobre as epistemologias atreladas a esse ensino, como aponta a concepção de praxiologia (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), e ampliando-as. Nesse ponto, é válido assinalar que o enfoque no plurilinguismo poderia ser um caminho de abertura a outras ecologias que tornam este mundo um pluriverso (Escobar, 2018) e, nesse sentido, o que proponho, na esteira de Menezes de Souza e Hashiguti (2022), é uma educação linguística. Esse tipo de

educação não se limita ao ensino da língua em si, envolvendo as implicações sociais, políticas, culturais e ideológicas amalgamadas a ela.

A proposta de uma educação linguística converge com as palavras esperançosas de Liberali (2019, p. 41) em suas considerações sobre educação bilíngue no Brasil,

Em um contexto de globalização em que as escolas parecem caminhar em busca de resultados preestabelecidos de eficiência e, em muitos casos, relativos a uma proposta de mercantilização e de competição, o foco da Educação Bilíngue pode ser a formação para a justiça social, em que o currículo escolar considere transformações sociais que afetem o cotidiano das pessoas direta ou indiretamente como um de seus objetivos centrais. (Liberali, 2019, p. 41)

Acredito que um passo importante que se soma aos desencapsulamentos propostos por Liberali (2019) em prol da justiça social em seu capítulo seja desencapsular a própria noção de educação bilíngue, reconhecendo o plurilinguismo latente em cada língua e, portanto, em cada falante. Com isso, seria possível ter uma atitude e um emblema sobre as línguas que ressaltassem a propensão a aprendê-las ao invés das barreiras impostas a elas pela institucionalização dos mecanismos de legitimação de suas/seus falantes. Tais mecanismos se voltam a manter o *status quo*, constituído por assimetrias sociais e a serviço delas.

Em face de mecanismos de exclusão e opressão, proponho uma educação linguística decolonial (Mota-Pereira, 2022, Pereira, 2020), que, ao ser acrescida por essa última palavra, conclama aquelas/es que se imbuem dela para se engajar no compromisso de luta com as/os oprimidos (Freire, 2011), ou seja, pessoas subalternizadas pela modernidade capitalista (Oliveira, 2018). Para alcançar essa finalidade, é preciso refletir sobre educação linguística, considerando as epistemologias amalgamadas a ela, ou seja, as praxiologias (Pessoa; Silva; Freitas, 2021). Assim, me permito mais uma reconfiguração do termo para defender uma praxiologia plurilíngue decolonial, que tenha como propósito abraçar e fomentar

o plurilinguismo inerente nas pessoas, realçando suas potencialidades em constituir esse pluriverso linguístico, passível de ensinar não só diversas línguas, mas a pluralidade necessária para usá-las em nome de maior equidade e justiça social, cognitiva e linguística.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo teórico, me debrucei sobre a concepção de bilinguismo e educação bilíngue, tendo em horizonte o contexto brasileiro e o lugar a partir de onde eu falo, ou seja, a cidade de Salvador. Esse quadro levou à reflexão sobre colonialidades que atravessam a educação bilíngue a começar pela própria concepção de bilinguismo. Nesse tocante, foi notada uma incongruência entre a definição desse tipo de educação e as discussões sobre bilinguismo que problematizam o caráter restritivo que uma visão monoglóssica traduz e que se encontra no cerne do que propagam escolas bilíngues em sua definição.

Concluí, pelas discussões empreendidas neste artigo, que é fundamental repensar a noção de educação bilíngue e problematizar as configurações praxiológicas que destinam a esse campo um exclusivismo, propagador de exclusões. No bojo dessa ponderação, assinalo que a permanência dessa delimitação de campo promove uma hierarquização sobre o ensino de línguas em relação a escolas não consideradas bilíngue, que são vistas como incapazes de formar bilíngues. Assim, o bilinguismo é franqueado apenas a uma elite que pode arcar com os elevados valores das mensalidades, mesmo em escolas que, apesar de cobrarem valores menos elevados, ainda, sim, se destinam a uma classe privilegiada. A configuração dessa reserva de mercado, para usar termos neoliberais bem alinhados com as lógicas que soerguem os discursos em torno das escolas bilíngues, encontra-se no mesmo eixo de sentidos e práticas das colonialidades (Maldonado-Torres, 2019), que tem como um dos seus pilares a hierarquização.

Diante das conclusões a que cheguei e que continuam em processo de elaboração, sublinho a necessidade de promover uma educação plurilíngue decolonial. Essa proposta se pauta em três propósitos. O primeiro deles é desconstruir o exclusivismo e a exclusão sugeridos pela noção de escola bilíngue, considerando-a como uma modalidade entre outras escolas regulares onde se ensina língua estrangeira/adicional para formação de pessoas bi/plurilíngues, já que, como as próprias teorias sobre bilinguismo advogam, não é preciso aprender a outra língua no mesmo parâmetro da primeira, nem se requer uma proficiência para que uma pessoa seja considerada bilíngue. O segundo se refere à presença latente de outras línguas dentro de uma mesma língua, como discutido a partir de Mufwene (2011), hooks (1994) e Makoni (2005), evidenciando a propensão ao plurilinguismo (Carola; Albuquerque Costa, 2014) ao invés de enfatizar o que distancia as pessoas do ideal de ser plurilíngue. Por fim, o terceiro se volta ao projeto de democratização do acesso às línguas, que pode ser iniciado a partir de uma concepção mais inclusiva e afirmativa sobre as potencialidades do ato de aprender nos mais diversos espaços, deslocando, com isso, a noção de que apenas alguns locais reservados às classes privilegiadas podem preparar pessoas a se tornarem bilíngues. Nesse tocante, constato que essas escolas bilíngues continuarão a existir, porque já está consolidado um nicho de mercado que as sustenta e as define, mas que elas não sejam legitimadas por uma população excluída por elas.

É papel da universidade pública e de outros espaços educacionais primar por praxiologias decoloniais que celebrem a ecologia plural dos diferentes modos de aprender e viver o plurilinguismo. Para isso, é preciso problematizar e ampliar o conceito de bilinguismo, enunciando, na esteira de Morrison (2005), que essas definições dizem mais sobre suas/seus definidoras/es do que as pessoas que são definidas por elas. Na ampliação dessa definição, rasuro o termo educação bilíngue para que ele abarque o plurilinguismo, subjacente às línguas, e para que não fique sob a posse de quem se autoriza a defini-la como tal e, por extensão,

restringir quem é e quem pode ser considerada/o bi/plurilíngue sob os crivos de suas colonialidades.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. *The Education of a British-Protected Child*. New York: Anchor Books, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of the Single Story. TEDGlobal 2009, [S. l.], 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 2 mar. 2024.

ALTHUSSER, Louis. *On Ideology*. London, New York: Radical Thinkers, Verso, 2008.

BARBOSA, Davi; MOTA-PEREIRA, Fernanda. Pesquisas em Educação Bilíngue: por uma Rosa-dos-Ventos que navegue ao Sul. *Revista de Letras Norte@mentos*, [S. l.], v. 16, n. 46, 2023. DOI: 10.30681/rln.v16i46.11330. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11330>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

CARDOSO, Letycia. Do Brasil para o mundo: alta demanda por ensino bilíngue estimula expansão de redes no país. *O Globo*. 8 out. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/noticia/2023/10/08/do-brasil-para-o-mundo-alta-demanda-por-ensino-bilingue-estimula-expansao-de-redes-no-pais.ghtml>. Acesso em 24 mar. 2024.

CAROLA, Cristina; ALBUQUERQUE COSTA, Heloisa. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. *Revista Moara, Estudos Linguísticos*, n.42, jul.-dez. 2014, p. 99-116.

DERRIDA, Jacques. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Tradução Fernanda Bernardo. Porto: Editions Galilée, 1996.

ESCOBAR, Arturo. *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham and London: Duke University Press, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.
- HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora APUC-RIO: Apicuri, 2016.
- hooks, bell. Language: Teaching New Worlds/New Words. In: _____. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge: New York, 1994, p. 167-175.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indígenas. Disponível em: <[LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de \(org.\). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta \(org.\). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 29-42.

MAKONI, Sinfree. From misinvention to disinvention of language: multilingualism and the South African Constitution. In: _____. MAKONI, Sinfree; SMITHERMAN, Geneva; BALL, Arnetha F.; SPEARS, Arthur K. *Black Linguistics: Language, Society, and Politics in Africa and the Americas*. London and New York: Routledge, 2005, p. 132-151.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta \(org.\). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 15-26.

MENEZES DE SOUZA, Mario Trindade; HASHIGUTI, Simone. Decolonialidade e\(m\) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 53, jan. - mar., 2022, p. 149-177.

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Sobre políticas linguísticas do Brasil e a necessidade de uma educação plurilíngue e pluricultural. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. Spécial, 2022.

MORRISON, Tony. *Beloved*. New York: Alfred A. Knopf, 2005.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Materiais Didáticos e Currículo no Ensino de Inglês sob uma Perspectiva Decolonial: Reflexões e Propostas. In: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. *Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: EDUFBA, 2022, p. 101-136.

MUFWENE, Salikoko. Language Evolution: an Ecological Perspective. *Perspectives* \(Réseau français des institutes d'études avancées\), RFIEA, 2011, p. 3.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Boitempo, 2021.](https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada#:~:text=Os%20resultados%20do%20Censo%202010,pertencentes%20a%20305%20etnias%20diferentes.>)

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Tradução Monique Pfau. Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, Fernanda Mota. From Non-Cultural to Intercultural Principles: a Proposal for English Classes in Brazilian Public Schools. *Intercultural Education*, Routledge, 2016.

PEREIRA, Fernanda Mota. Por uma Pedagogia Decolonial: uma análise crítica de discursos sobre educação em textos literários em língua inglesa e o que eles ensinam. *Cadernos de Linguística*, v. I, n. 2, 2020.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. Praxiologias do Brasil Central: Floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. (orgs). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 15-24.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017, p. 258-271.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROSA DE ARAÚJO, Evandro; TIRABOSCHI, Fernanda Franco; JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO, Francisco (2022). Praxiologias nas Aulas de Literaturas de Língua Inglesa: Um Olhar sobre A Tempestade, de Shakespeare, na Perspectiva Decolonial. *Porto das Letras*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 34–53. DOI: 10.20873/223ctm-eff. Available at: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/sistemas.uft.edu.br.periodicos.index.php.portodasletras.issue.vi>>. Accessed on: June 17th, 2023.

ROY-CAMPBELL, Zaline M. Promoting African languages as conveyors of knowledge in educational institutions. In: _____. MAKONI, Sinfree; SMITHERMAN, Geneva; BALL, Arnetha F.; SPEARS, Arthur K. *Black Linguistics: Language, Society, and Politics in Africa and the Americas*. London and New York: Routledge, 2005, p. 83-102.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Luã Amaral de Oliveira; SILVA, João Fábio Sanches. Eu – professor bilíngue? Um estudo sobre representações de sujeito bilíngue. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 2, 2022, p. 42-62.

THIONG'O, Ngugi wa. *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. New Hampshire: James Currey/ Heinemann, 2011.

VAZ, Raphael Barreto. Neoliberalismo como uma face do neocolonialismo e uma camada de dominação ao lado da colonialidade. In: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; JORDÃO, Clarissa Menezes; MONTEIRO, Danielle do Rêgo (orgs.) *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. São Paulo: Pontes, 2023, p. 55-90.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 28 de março de 2024.

Aprovado em sistema duplo cego em: 08 de novembro de 2024.