

O discurso da diversidade linguística em textos acadêmicos*

The discourse of the linguistic diversity in academic texts

Cibele Krause-Lemke**

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir as concepções de língua e de identidade subjacentes a textos acadêmicos sobre aquisição e/ou ensino de línguas, observando de que forma concebem o ensino de línguas ante as diferentes realidades linguísticas existentes no Brasil. Busca-se compreender de que forma língua e identidade se imbricam na construção de uma política linguística. A análise leva em conta as atuais perspectivas críticas referentes ao estudo da linguagem, as de Hall (2006) e Iglesias (2009), por tratar sobre os conceitos de identidade, e a de Bourdieu (2008), por promover discussões sobre a língua/discurso e por problematizá-la, tanto como objeto de dominação quanto como capital simbólico. Os resultados indicam um deslocamento em certas produções acadêmicas, ao abdicarem de concepções hegemônicas para instaurar um novo discurso, pautado pela diversidade linguística brasileira. Não obstante, esse novo discurso, presente em muitas produções analisadas, ainda não foi incorporado às práticas políticas e pedagógicas no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Textos acadêmicos. Diversidade linguística. Política linguística. Ensino de línguas.

Abstract: Concepts of language and identity underlying academic texts on acquisition and language teaching are discussed to investigate how the texts deal with language teaching within the different language contexts in Brazil. When texts are taken as an object of academic study, it remains to understand how language and identity are interconnected within the construction of language policies when a multilingual situation in Brazil is held to be the parameter. Analysis is foregrounded on current critical perspectives for language studying by Hall (2006) and Iglesias (2009) on identity concepts and by Bourdieu (2008) on language and discourse, through its problematization as an object of domination and symbolic capital. Results reveal a shift in some scholarly productions when they shun hegemonic conceptions about language and its teaching and instead establish a new discourse based on the linguistic diversity in Brazil. The new discourse,

* Trabalho derivado da Tese de Doutorado intitulada “Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil”, defendida na Universidade de São Paulo, em dezembro de 2010.

** Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: <cibelekl@gmail.com>

however, has not yet been incorporated to policies and pedagogical practices within Brazilian educational context, albeit present in many productions analyzed.

Keywords: Academic texts. Linguistic diversity. Language policies. Language teaching.

Introdução

O Brasil, embora tenha apenas uma língua oficial, é, notadamente, um país de muitas línguas, representadas pelo português e suas variedades, pelas línguas indígenas e pelas de imigração faladas em nosso território. Ao considerar este fato, dedico-me, neste trabalho, a analisar as concepções de língua e de identidade subjacentes a textos acadêmicos, especialmente aquelas produções que têm como foco as línguas – seja a sua aquisição ou o seu ensino – para nelas observar de que forma esses textos discutem a temática diante das diferentes realidades linguísticas do nosso país.

Assim sendo, o objetivo central deste estudo é promover uma ampla discussão sobre como as produções acadêmicas concebem língua e identidade e compreender de que forma estes elementos se imbricam na construção de uma política linguística, por meio da incorporação do discurso acerca da diversidade linguística no Brasil, tendo como parâmetro a sua situação multilíngue.

Esclareço que este artigo é um recorte de um projeto maior, que visa a relacionar a produção acadêmica – textos científicos – com os textos reguladores do ensino, em relação à diversidade linguística brasileira. Neste trabalho procurarei problematizar somente a análise de textos acadêmicos no que concerne às suas abordagens sobre a aquisição e ensino de línguas, procurando responder a algumas questões: i) que concepções de língua e identidade subjazem aos textos acadêmicos?; ii) de que forma abordam o tema da diversidade linguística?

Levando em consideração as duas questões apresentadas, antes de prosseguir, explico que, primeiramente, a análise de textos acadêmicos se efetivaria para sinalizar um suposto apagamento das realidades multilíngues do Brasil, dada a generalização com que se trata do conceito “língua” no território brasileiro. Observa-se que sempre se trabalhou para inserir no imaginário brasileiro a noção de que o país é monolíngue; no entanto várias línguas sempre foram faladas no território nacional, e, apesar de algumas terem sido extintas, outras permanecem. Esse imaginário provoca dois apagamentos: i) a constituição heterogênea do Brasil; e ii) as vozes dos que são imigrantes; porém, ao começar o processo de leitura e seleção dos textos, observei que estava se produzindo um movimento esparso de mudança em relação às abordagens menos tradicionais de língua e de ensino de línguas em direção ao tratamento da diversidade linguística.

Deste modo, trabalhei na perspectiva de analisar alguns textos que deixam entrever a entrada de um novo discurso no ensino de línguas – momento em

que se rompe com as abordagens audiolinguistas e se estabelece o discurso da abordagem comunicativa no Brasil¹, até 2008, época em que foram publicadas as primeiras produções sobre a diversidade linguística.

Este movimento discursivo notado nas produções sobre o ensino de línguas estrangeiras também é percebido e discutido por alguns pesquisadores, os quais, em seus estudos, apontaram a emergência de produções que tratavam da necessidade de ressignificação do ensino de língua portuguesa².

Esse discurso da mudança, como disse, vem atrelado às modificações impostas ao trabalho com a língua portuguesa através de uma mudança de paradigma: do ensino gramaticalista para o ensino baseado no texto e na leitura. Como afirma Pietri (2003, p. 10):

Esse discurso caracteriza-se por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino. Em seu componente de divulgação científica, a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Linguística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar.

Essa tendência parece estar refletida também nas produções sobre o ensino de línguas estrangeiras, sendo tal fato percebido no momento da leitura, seleção e análise de textos acadêmicos. Assim, a análise que farei sobre os textos acadêmicos toma como base inicial as discussões de Bourdieu (2008) sobre a língua e seus efeitos de dominação, portanto, a língua como poder simbólico. Segundo postula o autor,

Falar de a língua, sem outra especificação, como fazem os linguistas é o mesmo que aceitar tacitamente a definição oficial da língua oficial de uma unidade política: nos limites territoriais desta unidade, esta língua é a que se impõe a todos os que pertencem àquela jurisdição como a única legítima, e de maneira tanto mais imperativa quanto mais oficial (palavra que traduz precisamente o formal dos linguistas de língua inglesa) for a circunstância. Produzida por autores com autoridade para escrever, fixada e codificada pelos gramáticos

¹ O movimento de ruptura entre as abordagens ditas “tradicionalistas” iniciou bem antes na Europa, no fim dos anos 70, e continuou pelos anos 80. No Brasil, este discurso, ainda que aos poucos tenha sido incorporado pelas publicações internacionais, tornou-se evidentemente conhecido e divulgado a partir de produções de pesquisadores brasileiros, nos anos 90. Junto com este movimento de mudanças na abordagem de ensino, introduziram-se, também, as discussões sobre a prática reflexiva.

² Faz-se referência aos trabalhos de Pietri (2003) e Athayde Júnior (2006), os quais analisam a mudança discursiva promovida pelos textos de divulgação científica e pelos textos que norteiam práticas pedagógicas, cujas produções discutem: i) a necessidade de um novo enfoque nos estudos da linguagem através das reconsiderações sobre concepções de linguagem e ensino e ii) a necessidade de essas novas tradições serem incorporadas às práticas pedagógicas.

e professores, também incumbidos de inculcar seu manejo, a língua é um código, no sentido de cifra que permite estabelecer equivalências entre sons e sentidos, mas também na acepção de sistema de normas que regem as práticas linguísticas. (BOURDIEU, 2008, p. 31-32).

As ideias levantadas por Bourdieu são fundamentais para questionar não só o ensino, mas também a pesquisa sobre o ensino de línguas, a qual parte de pressupostos homogeneizantes, já que muitas vezes desconsidera a pluralidade tantos dos contextos em que estas pesquisas são elaboradas como dos dados. Sendo assim, é preciso, ao mesmo tempo em que se estudam as práticas linguísticas que se desenvolvem nas escolas e nas suas salas de aula, também olhar para as políticas que sustentam, legitimam ou desautorizam essas práticas.

A análise segue, também, as atuais perspectivas críticas referentes aos estudos da linguagem (IGLESIAS et al., 2009; BOURDIEU, 2008; HALL, 2006). Para esses autores, as noções de língua e identidade se constroem numa arena de conflitos: a língua já não é apenas um sistema abstrato, ela é construída socialmente. Do mesmo modo, o sujeito e sua representação da realidade são constantemente interpelados pela cultura e pela sua relação com o outro. Não existe uma identidade fixa: ela está sempre em movimento, é sempre provisória. Por isso, tanto a linguagem quanto o sujeito ganham um *status* fragmentário, mas, ao mesmo tempo, sustentado pela sua relação com o “outro” (IGLESIAS et al., 2009).

Deste modo, no que tange à língua, às noções de norma, às variedades (des)prestigiadas, os estudos teóricos que se têm difundido procuram reinterpretar essas noções. A Sociolinguística e as suas vertentes críticas reinauguram essa discussão e trazem à tona conceitos de *adequação* e *variedades linguísticas* que, vinculadas ao *contexto social*, conduzem a uma forma de entender o uso das línguas não por elas mesmas – pela norma –, mas pelo sujeito e a sua relação com o entorno social mais imediato.

Sendo assim, é necessário estudar os textos acadêmicos que legitimam determinadas práticas, porque, em suma, são estes textos que se transformam em políticas de línguas no Brasil. Por isso é o momento de recorrer aos textos que circulam na academia, que circulam nas escolas e que fundamentam as ações levadas a cabo pelas instituições formadoras e regulamentadoras do ensino.

Os textos acadêmicos e a diversidade linguística: que concepções os sustentam?

Como tratado anteriormente, o estudo de textos acadêmicos que circulam nos espaços educativos brasileiros mostra-se como uma tarefa necessária para a compreensão de algumas políticas restritivas de língua que ainda são veiculadas.

Esta análise se faz a partir do estudo de algumas obras editadas tanto no Brasil quanto em outros países, mas tem como pauta a aquisição e/ou o ensino de línguas em diferentes instâncias. As obras estudadas estão agrupadas considerando-se principalmente o tratamento de temáticas comuns, e não exclusivamente a data de sua publicação. Assim, foram estabelecidos os seguintes eixos de discussão, os quais correspondem, também, à sua ordem de apresentação: i) As contribuições da Sociolinguística Educacional; ii) As interfaces língua-cultura-sujeito; iii) A educação bilíngue e a construção de identidades; iv) O inevitável confronto entre língua materna e estrangeira; e, v) A diversidade linguística em pauta no Brasil.

As contribuições da Sociolinguística Educacional

Início a apresentação e análise de textos por um estudo de Unamuno (2003). A partir de seu livro *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*, a autora trata do ensino de línguas a partir da consideração das variedades linguísticas dos alunos. O seu livro versa sobre o ensino de espanhol como língua materna, para alunos estrangeiros, ou ainda para alunos estrangeiros de incorporação tardia ao sistema educativo espanhol. Em seu livro, a pesquisadora apresenta formas de implementar o ensino de línguas ancorando-se nos conceitos da variação linguística, que tem por base o conhecimento produzido pela Sociolinguística Educacional. Além disto, em sua pesquisa Unamuno aponta como isto pode ser realizado até se chegar a uma educação linguística crítica, e para isto convoca os professores a atuarem como pesquisadores no ambiente escolar onde atuam.

O trabalho da pesquisadora busca promover o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte de professores e alunos, ao trabalhar o conceito de diversidade linguística como recurso para novas aprendizagens, tal como podemos observar a seguir, no excerto 1:

[...] la existencia de más de una lengua en nuestras aulas puede considerarse como un recurso muy interesante para “hacer lengua”: nos permite trabajar como lingüistas, contrastar formas y usos verbales (entre lenguas y entre dialectos diferentes de una misma lengua), describir y explicar su funcionamiento social, comparar la manera de comunicarse de diversas culturas, etc. También nos permite incidir sobre las actitudes hacia las lenguas, incentivando el interés hacia ellas y promoviendo una actitud positiva hacia el multilingüismo. (UNAMUNO, 2003, p. 57)³.

³ A existência de mais de uma língua nas salas de aula pode ser considerada como um recurso muito interessante para “fazer língua”: permite-nos trabalhar como linguistas, contrastar formas e usos verbais (entre línguas e dialetos diferentes de uma mesma língua), descrever e explicar seu funcionamento social, comparar a maneira de se comunicar nas diversas culturas, etc. Também nos permite refletir sobre as atitudes que temos em relação às línguas, incentivando o interesse por elas e promovendo uma atitude positiva em relação ao

Este livro, por ser uma produção fundada na sociolinguística crítica, apropria-se dos conceitos difundidos nesta área de estudos. Assim, a concepção de língua está vinculada a uma ideia de construção social, a qual considera que a língua não é uma estrutura estanque. Ao invés de considerar a língua como um objeto a ser assimilado pelo aluno, a pesquisadora investe em ampliar o conceito de língua como manifestação social, ao afirmar: “solamente podemos explorar las consecuencias que puede tener dejar de pensar la lengua como abstracto y pensarla como manifestaciones concretas y variables, como hechos sociales” (UNAMUNO, 2003, p. 62)⁴.

Essa perspectiva de língua expande-se para a noção de sujeito e de identidade. Já que as línguas não são produtos assimiláveis, também o sujeito não é o receptáculo de conhecimentos, não é um depósito a ser abastecido. Mais bem, o sujeito está sempre em construção. Esta posição relaciona-se à ideia de identidade vinculada a uma posição do sujeito pós-moderno, conforme propõe Hall (2006). Para este autor, existem três concepções de identidade: i) a do sujeito do Iluminismo; ii) a do sujeito sociológico; e iii) a do sujeito pós-moderno.

Na primeira temos a concepção de um

[...] indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia, e com ele se desenvolvia, ainda permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele, ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2006, p. 10-11).

A segunda está vinculada a uma concepção mais interativa do sujeito. Desconstrói-se a ideia do sujeito “individualista”, para a construção de uma identidade fundada em relação ao outro, através de valores, sentidos e símbolos manifestos pela cultura; mas, ao estabelecer esta relação dialógica entre o que é interno – eu – e o externo – a cultura, o sujeito tende a internalizar determinadas visões, na expectativa de estabelecer uma correlação direta entre elas, estabilizando-as, ou seja, tornando próprio o que poderia ser alheio.

A terceira concepção postula a desestabilização da identidade construída. A identidade do sujeito pós-moderno torna-se uma “‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987 apud HALL, 2006, p. 13). Assim, esta concepção se funda em razões mais históricas que biológicas.

multilinguismo. [Tradução minha].

⁴ Somente podemos explorar as consequências de deixar de pensar a língua como abstrata e pensá-la como manifestações concretas e variáveis, como fatos sociais. [Tradução minha].

Por isso, a noção de identidade deve ser tão cara ao estudo da língua/gem, pois tais conceitos estão implicados diretamente. Se a língua é uma construção histórica e o sujeito é concebido na e pela linguagem, não há como postular, nos dias de hoje, uma identidade que não seja permeada pela história, pela cultura.

As interfaces língua-cultura-sujeito

O segundo livro escolhido para análise aborda questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Constitui-se de uma coletânea de textos organizada por Sedycias (2005) na qual apresenta o mapa da situação sobre o ensino de espanhol no Brasil. O livro abarca questões sobre a relação específica entre a proximidade linguística entre o português e o espanhol e diferentes nuances relativas ao ensino de espanhol, tais como cultura, experiências e visão transcultural. De sua coletânea destacam-se dois textos: i) *Espanhol: língua de encontros* (GOETTENAUER, 2005) e ii) *El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia* (GONZÁLEZ; CELADA, 2005).

Do primeiro texto destacam-se as motivações para aprender (e ensinar) a língua espanhola. A autora divide estas motivações em dois mitos principais: o primeiro diz respeito ao papel econômico do ensino da língua espanhola no Brasil: primeiramente cotada por causa de seu aspecto promissor no mercado de trabalho, por causa do MERCOSUL. Mais do que suprir uma intenção mercantilista, o aprender e ensinar espanhol deveria priorizar o viés da cultura, não podendo estar atrelado unicamente a questões profissionais. Outro mito abordado diz respeito às afirmações de senso comum sobre a facilidade de se aprender a língua espanhola. Seu argumento está em defender que esta postura deveria ser mais bem trabalhada, já que a suposta facilidade acaba quando de fato se contrastam a sintaxe e a morfologia das duas línguas. Por isso essa concepção da facilidade entre as línguas é vista com cuidado neste texto. Já em outro texto da mesma coletânea este elemento é levantado como uma das razões para se aprender o espanhol. Embora sejam línguas irmãs, elas guardam suas especificidades, que ora facilitam, ora dificultam a aprendizagem pelo aluno brasileiro. Neste caso, observa-se que não há um consenso entre os profissionais da área acerca deste aspecto, porque ele redundava sempre nas noções de senso comum sobre a aprendizagem de línguas: ora por ser mais fácil, ora por ser mais difícil.

A proposição apresentada neste texto sugere que o ensino da língua espanhola esteja vinculado ao conhecimento do “outro”, partindo da cultura do aprendiz, o que se considera uma posição plausível para o ensino de línguas no Brasil. Neste sentido, conclui-se que, afora os métodos e abordagens existentes, a partir do momento em que se considera o outro no processo de aprendizagem, será possível o engajamento subjetivo necessário para a aprendizagem.

O segundo texto, *El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia* (GONZÁLEZ; CELADA, 2005), faz uma análise do conhecimento produzido no Brasil a respeito da língua e do ensino de Espanhol, sendo que as autoras retomam algumas publicações que caracterizam a pesquisa em língua espanhola. Primeiramente, argumentam que o Brasil esteve à *mercê* dos conhecimentos produzidos em outras partes do mundo, ou ainda, àqueles veiculados pelas associações das línguas. A inserção de pesquisadores brasileiros na produção de conhecimento da língua como objeto de estudos se deu tardiamente.

Na verdade, as produções existentes estiveram vinculadas a descrever, por um bom período, primeiramente, a semelhança entre o português brasileiro e o espanhol – ou seja, são trabalhos eminentemente de descrição linguística. As pesquisadoras argumentam que tal proximidade seria benéfica para uma aprendizagem rápida. Decorre dessa aprendizagem rápida uma superficialidade no ensino, caracterizada pelo “portunhol”.

A segunda vertente de estudos esteve ligada à primazia de um enfoque gramatical contrastivo, baseado num conhecimento lexical, sendo citados os estudos baseados nos falsos cognatos, como, exemplo, largo – ancho → comprimento – largura. As autoras concluem que essa abordagem sistêmica de estudo da língua exclui completamente o sujeito da aprendizagem, como se vê no excerto 3, abaixo:

[...] pocas veces se considera lo que está por detrás de la superficial semejanza de las formas, la ilusión de comprensión que produce la semejanza formal, eso mismo que hace que se multipliquen, como dice Revuz (1998), los diálogos entre sordos y las situaciones grotescas en las que no se comprende lo suficiente para comprender que no se comprende. Con frecuencia se elimina el peso de la historia sobre la lengua y los discursos y se cae en la ilusión de las equivalencias y de la relación directa entre la lengua – esa especie de stock de vocablos y construcciones, como apunta Celada [...]. (GONZÁLEZ; CELADA, 2005, p. 75)⁵.

As reflexões trazidas pelas autoras estão fundadas em uma perspectiva crítica, a qual foi referida anteriormente. Elas estão preocupadas com a concepção de língua, ainda, como algo puramente sistêmico e, por outro lado, destacam o resgate do papel do sujeito no processo de ensino-aprendizagem,

⁵ Poucas vezes se considera o que está por trás da semelhança superficial das formas, a ilusão da compreensão que produz a semelhança formal faz com que se multipliquem, como diz Revuz (1998), os diálogos entre surdos e as situações grotescas, nas quais se compreende somente o suficiente para compreender o que não se compreende. Com frequência, se elimina o peso da história sobre a língua e os discursos e se cai na ilusão das equivalências e da relação direta entre a língua – esta espécie de estoque de vocábulos e construções, como aponta Celada [...]. [Tradução minha].

por meio da consideração do contexto, da cultura – a própria e a alheia – para a efetivação do processo de aprendizagem: língua e identidade, portanto, são consideradas construções sociais.

Saliento que, para que esse viés possa fazer parte das pautas educacionais, é relevante trabalhar também com políticas de formação que estabeleçam o equilíbrio entre o que se ensina da língua e a forma como se ensina; no entanto cabe uma ressalva: ao mesmo tempo em que esses textos buscam situar historicamente o processo de ensino e aprendizagem, ainda se desenvolvem pesquisas a partir de uma visão superficial desses processos históricos. Por outro lado, presume-se que seja possível uma produção calcada nas diferentes realidades linguísticas do país e que estas analisem, de fato, os elementos que permitem uma aproximação maior do ensino de línguas e dos seus pressupostos teóricos aos contextos onde essa aprendizagem ocorre.

A educação bilíngue e a construção de identidades

A obra estudada nesta seção é uma coletânea organizada por Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007), intitulada *Transculturalidade, linguagem e educação*. Os textos publicados neste livro intencionam (re)fundamentar as discussões sobre ensino de línguas, ao trazer à tona estudos sobre comunidades de falas, minorias étnicas e ensino multilíngue, o que revela, de certo modo, um olhar para o hibridismo linguístico no contexto brasileiro. Afirma uma das organizadoras da coletânea no excerto 4, abaixo:

Nosso foco é, portanto, a questão da transculturalidade, da linguagem e da educação no Brasil, partindo do pressuposto de que o país cultiva interna e externamente o mito da nação monolíngue, tornando, assim, invisíveis as “minorias” linguísticas e socioculturais. (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007, p. 8).

Entre as três partes principais dessa obra destacam-se os textos de Maher (2007) e Jung e Garcez (2007), dos quais o primeiro tem como título “Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural”. Em seu artigo a autora tenta desvelar o universo da educação bilíngue e intercultural no Brasil. Sua reflexão está embasada na complexidade do momento histórico em que vivemos: a diversidade linguística na escola. A educação bilíngue tem sido um dos tantos temas das pautas educacionais, mas não tem sido assumida de fato. A cada ano são inúmeras as crianças bilíngues que chegam às escolas, mas no decorrer do processo de escolarização se tornam monolíngues. O bilinguismo das comunidades de imigrantes é sempre visto como um problema, ou ainda, com desprestígio. Já o bilinguismo português-inglês, por exemplo, é visto como sinônimo de status, tendo em vista o prestígio do inglês como língua internacional.

Em seu texto, Maher trata de modelos de educação bilíngue, a saber: a) Modelo Assimilacionista de Submersão; b) Modelo Assimilacionista de Transição; e c) Modelo de Enriquecimento Linguístico.

O primeiro deles dá-se através da inclusão de um aluno bilíngue numa escola monolíngue. Não tendo com quem interagir em sua língua materna, o aluno esforça-se por aprender o português (como L2), tornando-se, com o passar do tempo, monolíngue em português se diminuïrem as oportunidades de interação na sua língua materna. Este modelo foi adotado no Brasil na época do Governo Vargas. Sabe-se que, nos contextos de imigração, a escolarização tinha como base a língua materna dos imigrantes, mas com a política de regulamentação linguística imposta por aquele governo, tanto os professores quanto os alunos e as comunidades de imigrantes tiveram que se enquadrar nas novas regras, acarretando a perda linguística e o apagamento das línguas de imigração.

No segundo modelo apresentado, a língua de instrução nas séries iniciais é a língua materna do aluno, diferentemente do modelo apresentado acima. A criança vai aprendendo pela sua língua materna e, enquanto isso, o português é ensinado gradativamente, até que a língua materna seja excluída. Neste caso, a autora explica que se propõe um bilinguismo subtrativo, cujo objetivo é substituir uma língua por outra, num processo de transição. À medida que a escolaridade avança, a língua minoritária é substituída pela língua portuguesa. Possivelmente, haveria a transição de um ensino monolíngue na língua materna para um monolíngue em uma segunda língua. Como se observa no excerto 5, abaixo, para a autora,

[...] a função da língua minoritária no currículo é, portanto, servir apenas de elemento facilitador, de ponte, de muleta, para a aprendizagem da língua dominante, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. (MAHER, 2007, p. 70).

O terceiro modelo é uma proposta mais moderada e propõe um bilinguismo aditivo, apostando na efetivação do processo de manutenção da língua minoritária na escola. O Modelo de Enriquecimento Linguístico propõe que a língua minoritária seja a língua de instrução ao longo da escolarização, enquanto o português é adicionado, paulatinamente, ao repertório linguístico dos aprendizes.

O texto de Jung e Garcez (2007), intitulado “Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-linguística alemã na escola de comunidade rural multilíngue”, discute a construção de identidade num contexto multilíngue (alemão/brasileiro/português). Os pesquisadores apresentam resultados de seu estudo, no qual apontam que a construção de identidade, no contexto da pesquisa, se dá através da noção de gênero: enquanto as mulheres da comunidade pesquisada se alinham à definição

de uma identidade relacionada à língua portuguesa – o que lhes daria acesso à cultura hegemônica local –, os homens reforçam traços identitários atrelados ao legado dos imigrantes alemães. O estudo foi desenvolvido por meio da análise de interações em sala de aula, bem como de outros espaços interacionais daquela comunidade, tendo por base a perspectiva etnográfica de pesquisa.

O inevitável confronto entre língua materna e língua estrangeira

Enquanto Maher (2007) e Jung e Garcez (2007) detêm-se em classificar os tipos de bilinguismo e os modelos educacionais plausíveis para fins de manutenção de duas ou mais línguas em processos de aprendizagem, bem como a língua fundadora de processos identitários, a obra de Castellotti (2001) aplica-se ao estudo de algumas questões específicas sobre o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira. Em sua obra, intitulada *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, a autora trabalha com conceitos sobre alternância linguística e ensino de línguas em comunidades bilíngues, temas importantes para o estudo aqui proposto.

O livro está dividido em três partes. A primeira aborda as noções e definições das relações entre língua estrangeira e língua materna; a segunda parte trata da alternância de língua e da emergência da língua materna na aula de língua estrangeira; e a terceira trata dos aspectos didáticos da relação entre língua materna e língua estrangeira. Essa obra é importante como um todo, pois apresenta um panorama teórico dos fundamentos de uma didática voltada à alternância linguística, elemento fundamental para a implantação de políticas linguísticas menos restritivas nos espaços educacionais. Destaca-se a segunda parte, a qual trata da emergência da língua materna na aula de língua estrangeira, conforme o excerto 6, a seguir:

Dans de nombreux pays, la règle demeure de communiquer exclusivement dans la langue à apprendre et, si la langue première est parfois tolérée, c'est généralement pour appuyer des réflexions métalinguistiques fondées sur la comparaison, comme en témoignent certains extraits des Instructions Officielles (IO) française: “[tolérer] ponctuellement l'utilisation du français pour donner des explications d'ordre grammatical ou pour s'assurer d'une conceptualisation profitable” (IO d'anglais), ou encore [favoriser] des comparaisons enrichissantes [...] afin de faire prendre conscience des rapprochements possibles [IO d'espagnol]. (CASTELLOTTI, 2001, p. 48-49)⁶.

⁶ Em muitos países, a regra continua para se comunicar exclusivamente na língua que se aprende e, se a primeira língua é, por vezes tolerada, é geralmente para apoiar as reflexões metalinguísticas fundadas sobre a comparação, como testemunham alguns extratos das Instruções Oficiais (IO) francesa: “[tolerar] pontualmente a utilização do francês para dar explicações de ordem gramatical ou para garantir uma conceitualização mais aproveitável” (IO do inglês), ou ainda [favorecer] comparações enriquecedoras [...] a fim de conscientizar

A autora faz uma crítica aos modelos educativos que só permitem que se aprenda uma língua por ela mesma, sem a possibilidade de se apoiar nas línguas previamente conhecidas. Neste sentido, ao focalizar as orientações francesas sobre a aprendizagem de outras línguas, a autora destaca a necessidade de dar sentido às línguas de aprendizagem na escola, a fim de que se incorpore o conhecimento da língua materna para o desenvolvimento da consciência linguística, ancoragem importante para fazer comparações e para estudar as aproximações possíveis entre as línguas.

Estes aspectos retratam a tendência europeia de adotar, para o ensino de línguas, o Modelo de Intercompreensão, tal como revelam vários estudos já desenvolvidos: Nussbaum (1991); Mondada (1999); Capucho (2004) e Santos e Andrade (2002). Ênfase que esta reflexão também já foi tema de discussão de um estudo realizado anteriormente (KRAUSE-LEMKE, 2010), no qual debati a importância de se considerar, no processo de ensino em comunidades bilíngues, a sua língua materna ou o conhecimento das línguas anteriores como aspectos que influenciam positivamente o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, os textos até aqui apresentados conduzem-nos a compreender a língua como uma construção social, sempre com a possibilidade de buscar nas práticas linguísticas as suas regularidades e os elementos que aproximam e distanciam as línguas em estudo. De fato, um processo de aprendizagem calcado no contexto social e na reflexão metalinguística e metacomunicativa possibilita a formação de sujeitos capazes para o exercício da comparação, da análise. É um exercício linguístico que não se acaba em si mesmo, mas que constrói, no sujeito, capacidades para ampliar suas competências e seu conhecimento.

A diversidade linguística em pauta no Brasil

A próxima obra a ser analisada foi publicada no ano de 2008, sob o título *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Trata-se de uma coletânea organizada em decorrência do IV Fórum Internacional de ensino de línguas estrangeiras (FILE). Esta coletânea mostrou-se representativa por abordar uma série de aspectos que circulam no meio acadêmico sobre o tema. Por isso considere que, ao escolher esta obra, como as demais aqui tratadas, fosse possível abarcar as ideias sobre língua e diversidade linguística que circulam entre os pesquisadores e, por conseguinte, que circulam nos cursos de formação de professores.

A obra contém 23 artigos, os quais apresentam discussões sobre as relações entre cultura, ensino de línguas e literatura. Conta com algumas

para aproximações possíveis “(IO do espanhol). [Tradução minha].

contribuições de autores estrangeiros, os quais compartilham suas concepções sobre a inserção dos debates sobre cultura e diversidade linguística na sala de aula; porém são esparsos os trabalhos realizados que, de fato, discorram sobre o tema da diversidade linguística na escola. Em outras palavras, não há trabalhos que tragam as reflexões advindas de experiências de pesquisa nos ambientes educativos. Os trabalhos se voltam mais para a “cultura do aprender”, “autonomia da aprendizagem”, “cidadania”, com uma abordagem descomprometida com o tema: “é preciso reconhecer a importância do tema na formação de professores”; “é preciso incluir o tema nas disciplinas escolares”, entre outras afirmações semelhantes, como se vê a seguir, no excerto 7, abaixo:

[...] as políticas de ensino de LE comprometidas com um projeto político ideológico de promoção da cidadania e não apenas de produção de competência instrumental na LE, devem considerar as comunidades de prática de alunos e alunas, seu investimento no tipo de capital simbólico que estão agregando às suas identidades e seus desejos projetados em comunidades imaginárias. (FONTANA, 2008, p. 63).

Deste modo, não se evidenciam propostas claras de como, na prática, esta necessidade seria contemplada nos currículos, nem sobre como incorporar o debate da diversidade linguística à formação dos professores. Os textos assumem um caráter de sugestão apenas, e cada pesquisador tenta demonstrar a relevância de levar em conta determinados conceitos e perspectivas relativos à consideração de formas menos hegemônicas de línguas, de identidades e de abordagens (de) práticas.

Os conceitos trabalhados ficam presos ao “nível do discurso”, já que, em sua maioria, são resultantes de pesquisas bibliográficas. Por outro lado, poderão contribuir mais efetivamente nas discussões sobre políticas e diversidade linguística a partir do momento que forem experimentados e confrontados com as práticas. Não se está cogitando uma “aplicabilidade” de conceitos, de forma que se poderia pressupor a testagem de métodos, como consagra a história da aquisição e do ensino de línguas, mas, por meio das discussões apresentadas, procura-se resgatar a língua das comunidades citadas em seus estudos ou por eles consideradas. Também se poderia investir em uma formação inicial de professores que os incluísse mais efetivamente na comunidade de produtores de conhecimento em sua especialidade.

Conclusões

Os textos aqui apresentados nos apontam um novo discurso educacional sobre o ensino de línguas: saem de cena as abordagens sistêmicas e gramaticistas e entram os estudos calcados em compreensões híbridas do fenômeno

linguístico, o que denomino de *Abordagem da diversidade linguística*, marcada, então, por concepções mais heterogêneas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Esse novo discurso trata também da própria noção de língua: já não se considera a língua apenas como uma estrutura fixa e passível de descrição, nem sujeito e identidade como construções homogêneas, pelo contrário, consideram-se tanto a língua quanto a identidade como reflexos de construções fluidas e, por isso, não uniformes, próprias da modernidade líquida, no dizer de Bauman (2005).

Não obstante, ainda são poucos os pesquisadores que se arriscam a propor como a diversidade linguística, sendo própria da realidade brasileira, pode vir a ser desmistificada e incorporada aos fazeres pedagógicos. Esta pesquisa contemplou apenas dois trabalhos a respeito de realidades multilíngues estudadas *in loco*, pois em outros que abordam a temática, apenas se nomeia, sabe-se, diz-se algo sobre, do que se conclui que as discussões apresentadas parecem não estar incorporadas a um exercício que ultrapasse a reflexão e proponha alguma intervenção. Entendo que os textos estão mais relacionados ao que se considera, de modo geral, “fazer ciência”, ao abstrair sobre um determinado tema, em vez de se trabalhar desde a perspectiva da “prática” – quando se estuda a fundo um contexto particular.

Percebe-se que o movimento discursivo está esboçado, mas ainda não incorporado aos grandes debates sobre o ensino de línguas. É em vista disto que se pode afirmar que há um silenciamento a respeito das realidades linguísticas brasileiras. Conforme postula Bourdieu (2008, p. 32),

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese, como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.) [...] enquanto produto de dominação política, incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma “comunidade linguística” constitui a condição de instauração de relações de dominação linguística.

Ou, ainda, como postula Oliveira (2004, p. 46, grifo do autor):

[...] estes dois “esquecimentos” sistemáticos estruturais tanto na história de ampla divulgação (via, por exemplo, livros didáticos, como na história especializada de muitos projetos de investigação) *aponta para a vontade política de representar a unidade, mostrando-a como originária*: sempre fomos um, e sempre o português foi nossa língua.

É por isso que a noção de multilinguismo em contexto brasileiro é permeada politicamente pela tensão histórica de um imaginário de unidade, tensão

que não se sustenta em comunidades em que coexistem duas ou mais línguas. Sendo assim, para dar conta do ensino de línguas tendo-se como parâmetro a realidade brasileira, a qual é formada por uma inerente diversidade linguística, são necessárias políticas linguísticas e políticas de formação de professores coerentes com este fato já estabelecido. Língua e identidade mostram-se como conceitos-chave, pois a definição dada a cada um desses termos influi tanto no desenvolvimento de diretrizes para o ensino de línguas quanto na elaboração de políticas de linguística.

Para finalizar, o estudo realizado teve como enfoque um movimento bastante recente, para o qual foram elaboradas as primeiras análises. Observo, por outro lado, a necessidade de que mais pesquisas sejam desenvolvidas no sentido de historiar a entrada deste novo discurso no cenário educacional brasileiro, bem como avaliar as mudanças e impactos do percurso aqui descrito, em relação tanto à produção de conhecimento quanto aos fazeres pedagógicos.

Referências

- ATHAYDE JÚNIOR, M. C. de. **Articulando vozes. Deslocar sentidos. O ensino de Língua Portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores.** 100 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2006.
- BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas.** São Paulo: Edusp, 2008.
- CAPUCHO, F. Língua e identidades culturais. Da implicação de políticos e (sócio)linguistas. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A linguística que nos faz falhar.** Investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004. p. 83- 87.
- CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère.** Paris: CLE Internacional, 2001.
- CAVALCANTI, M. do C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- FONTANA, B. Sala de aula de LE: comunidades de prática, investimento e práticas sociais para a cidadania. In: SANTOS, S. C. K.; MOZILLO, I. **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira.** Pelotas: Ed. da UFPEL, 2008. p. 54-65.
- GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil.** Passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70.
- GONZÁLEZ, N.; CELADA, M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil.** Passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p. 71-96.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- IGLESIAS, S. et al. **Identidades sociais e identidades linguísticas.** Madrid: Complutense, 2009.

JUNG, N.; GARCEZ, P. Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-linguística alemã na escola de comunidade rural multilíngue. In: CAVALCANTI, M. do C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 97-122.

KRAUSE-LEMKE, C. A língua espanhola entre o português e o ucraniano: um estudo sobre a aprendizagem de terceiras línguas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 52, n. 1, 10 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/2831Lemke.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. do C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MONDADA, L. Alternances de langues el linguistique des practiques interactionnelles. **Cahiers du Français Contemporain**, n. 5, p. 83-98, 1999.

NUSSBAUM, L. La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. **Signos**, Valparaíso, n. 4, p. 36-47, 1991.

OLIVEIRA, G. M. **Política linguística, política historiográfica - epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional**. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.

SANTOS, L.; ANDRADE, A. I. Competência Plurilingue, Competência de Auto-aprendizagem e Intercompreensão. In: MARCO, A. et al (Ed.). **Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Tomo 2. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, 2002. p. 287-298.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**. Passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

UNAMUNO, V. **Lengua, escuela y diversidad sociocultural**. Hacia una educación linguística crítica. Barcelona: Graó, 2003.

Recebido em 29/04/2012

Versão final recebida em 30/09/2012

Aceito em 10/10/2012