

Educação bilíngue nos Estados Unidos: uma possível transição moral para a cidadania global

Anna Carolina Barbosa¹

Resumo

Este trabalho consiste em um estudo teórico cujo objetivo é investigar a importância de competências interculturais, tais como habilidades de comunicação, para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania global. Tem como hipótese a sugestão de que os argumentos contra a educação bilíngue nos Estados Unidos da América (EUA) podem representar indícios da existência de uma transição entre uma abordagem conservadora de cidadania e uma de cidadania global. Para esse fim, uma reflexão teórica sobre os aspectos morais associados a argumentos contra a educação bilíngue e em favor de movimentos *English-only* dentro do sistema educacional dos EUA, bem como sobre as suas implicações para a cidadania global, será construída por meio de uma análise crítica da literatura produzida na área. Demonstra-se que os argumentos a favor do uso exclusivo do inglês e contra a educação bilíngue parecem reforçar a necessidade de uma reforma educacional baseada tanto na teoria de Adela Cortina (2005) sobre ética mínima, quanto na proposição de Makoni e Pennycook (2007) a respeito da necessidade de uma *desinvenção* e reconstituição das línguas. Concluiu-se que uma análise crítica dos argumentos contra a educação bilíngue, e em favor movimentos educacionais *English-only*, parece reforçar a proposta de que os EUA podem estar enfrentando um período de transição entre uma condição de monismo moral para uma de pluralismo moral, ao mesmo tempo em que o pluralismo moral pode ser um pré-requisito para a cidadania global.

Palavras-chave

Educação bilíngue – Movimentos educacionais *English-only* – Monismo moral – Pluralismo moral – Cidadania global.

1- The University of Texas at El Paso (UTEP), El Paso, Texas, E.U.A.
Contato: aayrespereirabarbosa@utep.edu

Bilingual Education in the United States: possible moral transition toward global citizenship

Anna Carolina Barbosa¹

Abstract

This theoretical study investigates the importance of cross-cultural competencies, such as communicative skills, for the development of education that enables global citizenship. The study's hypothesis is the suggestion that arguments against bilingual education in the United States may represent evidence of a transition from a conservative approach to citizenship to a global citizenship. Thus, through critical analysis of the literature, a theoretical reflection is constructed about the moral aspects of arguments against bilingual education and for English-only education, including the implications for global citizenship. Arguments for English-only education and against bilingual education may reinforce the need for educational reform based on both Adela Cortina's theory of minimum ethics (2005), and Makoni and Pennycook's (2007) proposition of the disinvention and reconstitution of languages. In conclusion, the critical analysis of arguments against bilingual education and for English-only movements seems to reinforce the proposal that the United States may be experiencing a transitional period from moral monism to moral pluralism, at the same time that moral pluralism might be prerequisite for global citizenship.

Keywords

*Bilingual education – English-only movements – Moral monism
– Moral pluralism – Global citizenship.*

1- The University of Texas at El Paso (UTEP), El Paso, Texas, U.S.A.
Contact: aayrespereirabarbosa@utep.edu

No artigo intitulado *A pedagogia de multialfabetizações: projetando futuros sociais (A pedagogy of multiliteracies: designing social futures)*, o New London Group declarou que:

[...] cidadania efetiva e trabalho produtivo agora requerem que nós interagjamos de forma eficaz através de linguagens múltiplas, com ‘inglês’ múltiplos e padrões de comunicação que frequentemente cruzam fronteiras culturais, de comunidades e as fronteiras nacionais (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 4, tradução nossa).

Entendem, assim, que as habilidades comunicativas parecem constituir um aspecto daquilo que James A. Banks nomeou como competências interculturais individuais, ou “o conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para funcionar em diversos contextos culturais” (BANKS, 2006, p.26, tradução nossa), os quais também representam o principal objetivo para a educação global e multicultural.

Tendo em vista as considerações dos autores, entende-se que, para que uma educação voltada para a cidadania global ajude os indivíduos a desenvolverem as competências citadas, torna-se urgente que os campos de conhecimento relacionados com o desenvolvimento de habilidades comunicativas também se preocupem em transformar as suas próprias práticas pedagógicas, além das crenças pessoais dos seus agentes, a respeito dessa necessidade.

Dando continuidade a essas discussões, o presente trabalho pretende argumentar que o debate atual contra a implementação de programas bilíngues dentro de instituições norte-americanas de ensino parece representar um período de transição entre uma forma tendenciosa, conservadora e individualista de educação cívica para uma abordagem multicultural, humanista e global da cidadania. Além disso, neste artigo, busca-se explorar os aspectos morais associados a argumentos contra a educação bilíngue e argumentos em favor de uma educação baseada apenas na língua inglesa.

Pretende-se, com isso, investigar as implicações que esses argumentos possam ter para a cidadania global.

As reflexões apresentadas neste estudo pretendem demonstrar que os argumentos a favor de programas educacionais exclusivamente em inglês e contra a educação bilíngue confirmam a necessidade da *desinvenção* e reconstituição das línguas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), bem como da dissociação entre a percepção de diversos “projetos para uma vida feliz” e “mínimos de justiça” (CORTINA, 2005, p. 24), a fim de facilitar a transição dos EUA de uma etapa de monismo moral – imposição dos valores morais associados a um grupo hegemônico – para uma fase de pluralismo moral – partilha de valores comuns de justiça entre diferentes grupos. Nesse sentido, um estágio de pluralismo moral consistiria em um pré-requisito para a implementação da cidadania global.

Justificativa

De acordo com Banks (2006, p.24, tradução nossa)

Cidadãos alfabetizados em uma sociedade diversificada e democrática deveriam ser reflexivos, morais, e cidadãos ativos em um mundo interconectado e global. Eles devem ter o conhecimento, habilidades e empenho necessários para agirem de modo a mudar o mundo, para torná-lo mais justo e democrático. Os maiores problemas do mundo não resultam de as pessoas serem incapazes de ler e escrever. Eles são o resultado de pessoas no mundo – de diferentes culturas, raças, religiões e nações – serem incapazes de conviver e trabalhar juntos para resolver problemas difíceis do mundo, como o aquecimento global, a epidemia do HIV / AIDS, a pobreza, o racismo, o sexismo, e a guerra.

Percebemos, a partir da reflexão realizada pelo autor, que o debate sobre qual a política

educacional deve ser a mais adequada para preparar os estudantes norte-americanos para compreender e incorporar os conhecimentos, habilidades e competências necessários para agirem como cidadãos ativos parece ir além de questões relacionadas à cultura, à língua e ao poder, uma vez que também representa uma fase de transição moral do monismo moral ao pluralismo moral.

Faz-se necessário esclarecer, com Adela Cortina (2005), que, quando uma sociedade plural é caracterizada por diversas visões de mundo que se referem a múltiplas fontes de felicidade, três cenários são possíveis: 1) politeísmo moral, 2) monismo moral e 3) pluralismo moral. Dessa forma, enquanto o politeísmo moral se refere a um estágio social em que diferentes grupos da sociedade não teriam valores morais em comum e, portanto, não seriam capazes de dialogar entre si, o monismo moral diz respeito a uma fase caracterizada pela imposição de valores morais de um determinado grupo sobre os outros. Já o pluralismo moral representa um estágio em que indivíduos de diferentes grupos são capazes de se engajarem em um diálogo intercultural, uma vez que eles compartilhem e concordem com valores comuns de justiça.

A autora explica, ainda, que o pluralismo moral só poderia acontecer, em uma sociedade plural e multicultural, se todos os seus membros optassem por aderir a esses princípios morais da justiça universal. Cortina (2005) enfatiza a necessidade de os indivíduos desenvolverem um sentimento de pertença a um grupo como um requisito fundamental para que aqueles que tenham diferentes formações (sexo, religião, raça, língua etc.) possam aderir a esses valores morais comuns e manifestarem um pluralismo moral. O sentimento de pertença seria, assim, necessário para que os indivíduos desenvolvessem a motivação para se integrarem e participarem ativamente em suas comunidades.

Dessa maneira, o debate sobre a implementação de políticas a favor de uma educação conduzida exclusivamente em inglês (*English-only*), em detrimento de programas bilíngues

poderia ser entendido como uma manifestação política, social e acadêmica de uma resistência em direção oposta à transição de uma fase de monismo moral para uma fase de pluralismo moral. Nesse sentido, o presente estudo pretende analisar as seguintes questões de investigação: 1) quais são as implicações morais associadas com os argumentos a favor de políticas educacionais *English-only* e contra os programas de educação bilíngue?; e 2) Como pode a educação bilíngue representar um mecanismo transitório em direção ao pluralismo moral?

Por fim, este trabalho pretende contribuir com o debate acerca de políticas educacionais que se posicionam a favor de uma educação *English-only* e contra educação bilíngue, por meio do argumento de que educadores e estudiosos não devem limitar as suas opiniões a respeito da educação bilíngue apenas quanto ao que essa é capaz de fazer por cada indivíduo, mas expandi-las para que reflitam sobre o que esse tipo de educação pode representar para a comunidade global. Por fim, este estudo visa a desenvolver argumentos morais que justifiquem a implementação de educação bilíngue como um pré-estágio para a educação multilíngue e, conseqüentemente, como um pré-requisito para o pluralismo moral e cidadania global.

Monismo moral versus pluralismo moral

No livro intitulado *Ciudadanos del mundo: hacia una teoria de la ciudadanía*, Adela Cortina (2005) explica que a principal tarefa atribuída ao campo da filosofia política é desenvolver uma teoria de justiça distributiva que deva ser integrada a todas as instituições sociais. Isso, por sua vez, somente seria possível caso os cidadãos concordassem em aderir a essa teoria de justiça, uma vez que refletiria seus próprios valores.

A autora identifica três etapas para que essa teoria seja desenvolvida e implementada de forma eficaz: 1) identificação do que é considerado como justo para os cidadãos; 2) desenvolvimento de uma teoria da justiça com

base no conhecimento obtido anteriormente; e 3) integração desses valores em instituições da sociedade. No entanto, Cortina (2005) também explica que um fator que pode comprometer a tentativa de construção e implementação de uma teoria da justiça distributiva dentro de uma sociedade multicultural é a existência de diversas visões de mundo em uma sociedade plural que defende múltiplos e, às vezes, contraditórios projetos para uma vida feliz, também descritos como máximos de felicidade.

É nesse contexto que a autora aponta a escolha da religião, a orientação sexual, a língua etc. como exemplos de um conjunto de opções que representariam máximos de felicidade de um indivíduo. Cortina (2005) expõe que a maioria dos conflitos entre os diversos grupos sociais e culturais estaria relacionada a uma incompreensão a respeito da diferença entre máximos de felicidade – valores que são escolhidos por cada indivíduo como forma de alcançar a felicidade – e ética mínima – valores morais essenciais de justiça que são comuns entre os diversos grupos sociais e culturais e que devem estar presentes como pré-requisito para o diálogo intercultural.

Em outras palavras, de acordo com Cortina (2005), a ausência de valores morais comuns de justiça – ética mínima – entre os indivíduos de diferentes grupos associados a uma confusão entre máximos de felicidade e ética mínima só poderia culminar em três possíveis consequências: 1) politeísmo moral, quando diversos grupos nada têm em comum; 2) monismo moral, quando um grupo hegemônico impõe seus próprios valores morais sobre os outros grupos; e 3) pluralismo moral, quando diversos grupos sociais e culturais concordam em aderir a valores comuns de justiça.

A autora enfatiza a necessidade de os indivíduos desenvolverem um sentimento de pertença a um grupo como um recurso essencial para o desenvolvimento de motivação para integrar ativamente suas comunidades e, conseqüentemente, aderir aos princípios morais da justiça universal. No entanto, esse sentimento

de pertença a um grupo só poderia existir se uma pessoa viesse a se sentir protegida e validada pelo grupo ao qual está ligada. Portanto, para que um indivíduo perceba a si mesmo como um cidadão global, seria necessária a capacidade de desenvolver um sentimento de pertença a uma comunidade global.

Entende-se, no presente estudo, que antes de alcançar um sentido de cidadania global, parece necessário que esse tipo de análise aconteça em uma escala local. A esse respeito, pretende-se argumentar que apenas quando cada nação – plural – for capaz de desenvolver um senso de pertencimento nacional em seus cidadãos, com base em princípios comuns de justiça e não em um fanatismo e exclusivismo, seria possível para os indivíduos se engajarem em diálogos interculturais baseados em tolerância e respeito – pluralismo moral.

Kohlberg (2011) aponta a importância de os indivíduos compreenderem a diferença entre princípios e regras. Para o autor:

Princípios devem ser distinguidos das regras. Moralidade convencional é baseada em regras, principalmente ‘não farás’, como são representados pelos Dez Mandamentos, as prescrições de tipos de ações. Princípios são, antes, guias universais para se tomar uma decisão moral. (KOHLEBERG, 2011, p. 155, tradução nossa).

No entanto, mesmo que a motivação seja essencial, não pode ser o único recurso para o estabelecimento de diálogos interculturais. Além disso, as pessoas também devem adquirir e desenvolver habilidades comunicativas que lhes permitam participar de diálogos interculturais e transitar entre os diversos contextos culturais. Banks descreve esses “conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para funcionar em diversos contextos culturais”, como competência interculturais (BANKS, 2006, p. 26, tradução nossa).

No segmento seguinte, pretende-se analisar alguns dos argumentos a favor de políticas

educacionais *English-only* e contra a educação bilíngue, através de lentes de educação moral. Nesse sentido, a argumentação será a de que políticas educacionais *English-only* representam uma tentativa de manter um estágio de monismo moral dentro da sociedade americana, enquanto a educação bilíngue seria composta por um grupo particular de ações educativas que visa a desenvolver as competências interculturais necessárias para que os indivíduos possam transitar entre os diversos grupos linguísticos, sociais e culturais.

Entende-se, assim, que se a implementação da educação bilíngue for capaz de evitar tornar-se outra forma de pluralização monolíngue (GARCIA, 2007, p.xii, tradução nossa), isso consistiria em uma fase de transição moral do monismo moral ao pluralismo moral, e, portanto, aproximaria a educação americana da meta de cidadania global.

Implicações morais associadas com argumentos a favor de políticas educacionais *English-only* e contra a educação bilíngue

Para realizar a análise aqui proposta, será utilizada como principal estrutura teórica o livro *Fome de memória: a educação de Richard Rodriguez*. Uma autobiografia (RODRIGUEZ, 2005) (*Hunger of Memory: the education of Richard Rodriguez. An autobiography*). Richard Rodriguez é um escritor mexicano-americano oriundo de uma família de classe média, cuja experiência acadêmica, ao longo de sua vida, foi predominantemente orientada no contexto educacional de uso exclusivo da língua inglesa. Em sua autobiografia, correlaciona sua trajetória a argumentos contra a educação bilíngue e contra ações afirmativas. A fim de manter o foco sobre a questão da educação bilíngue *versus English-only*, a análise será limitada aos argumentos desse autor contra a educação bilíngue.

Os argumentos de Rodriguez (2005) que interessam à presente pesquisa baseiam-se na

separação entre dois tipos de linguagem: a privada e a pública. O autor enfatiza que:

O que eles [os defensores da educação bilíngue] parecem não reconhecer é que, como uma criança socialmente desfavorecida, eu considerava o espanhol como uma linguagem privada. O que eu precisava aprender na escola era que eu tinha o direito – e o dever – de falar a língua pública dos gringos (RODRIGUEZ, 2005, p.17-18, tradução nossa).

Rodriguez (2005) posiciona seus argumentos no campo da linguagem, mas também os correlaciona ao uso de linguagens privada e pública, com o desenvolvimento de uma identidade nos dois campos. A esse respeito, o autor reflete acerca os possíveis resultados caso tivesse sido exposto a uma educação bilíngue quando criança:

Sem dúvida, teria me agradado ouvir meus professores me tratarem em espanhol quando entrei na sala de aula. Eu teria sentido muito menos medo. Eu teria confiado neles e respondido com facilidade. Mas eu teria atrasado – por quanto tempo adiado? – ter que aprender a linguagem da sociedade pública. Eu teria evitado – e por quanto tempo eu poderia ter me permitido atrasar? – aprender a grande lição da escola, que eu tinha uma identidade pública. (RODRIGUEZ, 2005, p. 18, tradução nossa)

Nesse fragmento de texto, Rodriguez (2005) reconhece que o uso do espanhol na sala de aula poderia ter facilitado uma transição muito menos agressiva do ambiente familiar para o ambiente escolar. No entanto, demonstra preocupação com o tempo que teria levado para assimilar o inglês como segunda língua, o que também pode ser percebido como uma preocupação sobre o tempo que ele teria levado para desenvolver um sentimento de pertença à sociedade pública.

Krashen, por outro lado, explica que

[...] programas bilíngues bem-sucedidos, de fato, resultam em uma mais rápida aquisição do inglês quando comparados com programas de 'submersão' ou programas 'nade ou afunde', mesmo quando tais programas são complementados com inglês como segunda língua (ESL). (KRASHEN, 1992, p.355, tradução nossa)

Nesse sentido, a discussão sobre o desenvolvimento da identidade de Rodriguez não pode ser dissociada do sentimento de pertença a um grupo.

Rodriguez explica o que pode ter atuado como uma barreira inicial para sua imersão no inglês como segunda língua:

Mas eu não podia acreditar que o idioma Inglês era meu para usar. (Em parte, eu não queria acreditar.) Eu continuei a murmurar. Eu resisti à demanda do professor. (Será que de alguma maneira eu suspeitava que uma vez que eu aprendesse a linguagem pública, minha vida familiar agradável seria alterada?). Em silêncio, esperando para que a campanha soasse, permaneci atordoado, tímido, com medo. (RODRIGUEZ, 2005, p. 18-19, tradução nossa).

Mais uma vez, podemos identificar que a ausência do espanhol na sala de aula também parece ter contribuído para o sentimento do autor de retirada, ou não pertencimento ao ambiente escolar e, conseqüentemente, à sociedade pública. Curiosamente, no entanto, Rodriguez (2005) descreve em sua autobiografia um pedido realizado por freiras de sua escola para os seus pais, que viria a ser responsável por alterar sua relação tanto com inglês quanto com o espanhol para o resto de sua vida.

De acordo com Rodriguez (2005), as freiras pediram para que os pais dele parassem de se comunicar em espanhol dentro de sua casa e falassem apenas em inglês com os seus filhos,

a fim de estimulá-los a imergirem totalmente no inglês. Com os pais, desse momento em diante, dialogando com seus filhos apenas em inglês, Rodriguez, que até então tinha associado o espanhol com um sentido de pertença à sua comunidade familiar, percebeu-se isolado de ambos os grupos (família e sociedade pública).

O autor expõe seus sentimentos em relação ao uso do inglês no ambiente doméstico, relatando que:

Aqueles sons gringos que proferiam me assustavam. Me empurravam. Nesse momento de incompreensão trivial e profunda intuição, senti minha garganta torcida pelo sofrimento mudo. Virei-me rapidamente e saí do quarto. Mas eu não tinha nenhum lugar para escapar com o espanhol. (O feitiço foi quebrado). (RODRIGUEZ, 2005, p.21, tradução nossa).

Assim, pode-se perceber que o conflito interior vivido por Rodriguez quanto à pertença a uma comunidade demonstra que a comunidade, como discutido pelo autor, estaria diretamente associada a uma unidade linguística. Essa mesma ideia pode ser identificada na seguinte declaração de John Edwards (2006, p. 23, tradução nossa):

Falar uma língua em particular significa pertencer a uma comunidade de fala em particular e isso implica dizer que parte do contexto social em que a personalidade individual de uma pessoa está imersa, o contexto que fornece matérias-primas para a formação desta personalidade, será linguístico.

De acordo com Canagarajah (2007), estudiosos e educadores ainda estão muito ligados à noção de comunidade como um constructo associado a termos linguísticos ou culturais. No entanto, somente quando esses profissionais forem capazes de desconstruir essa perspectiva limitada e colonizadora seria possível que a educação bilíngue fosse formulada e implementada sem

cometer a falácia da pluralização monolíngue (GARCIA, 2007, p.xii, tradução nossa).

Rodriguez complementa a análise anterior explicando a seus leitores como a imersão em inglês o teria ajudado a desenvolver “a garantia tranquilizante de que eu pertencia em público [...]” (RODRIGUEZ, 2005, p.21, tradução nossa). Mais uma vez, o sentimento da criança mexicana-americana de proteção e segurança foram associados à sensação de sentimento de pertença a um grupo.

A interrupção do sentimento de pertença à família teria dado lugar à possibilidade de pertencer a outro grupo, a sociedade pública. Curiosamente, a narrativa de Rodriguez (2005) destaca a separação entre diferentes grupos sociais e culturais, o nós – representado pelo espanhol e pela família – e os outros representado pelos gringos e pela sociedade pública –, bem como a inexistência de diálogo entre esses grupos. Tal relato também contribui para o entendimento de que o isolamento de diversos grupos, bem como a predominância do idioma e dos valores de um grupo em relação aos outros, serviria de evidência da existência de um monismo moral dentro da sociedade americana. A imersão de Rodriguez na língua inglesa e o seu desprendimento em relação ao espanhol teria culminado no desenvolvimento e assimilação de sua identidade como cidadão americano (RODRIGUEZ, 2005, p.22, tradução nossa).

Ullman (2010) concorda com essa ideia ao demonstrar, por meio de uma pesquisa qualitativa com imigrantes mexicanos nos EUA, que as esperanças de obter uma cidadania americana simbólica estaria vinculada à aquisição de um programa de autoaprendizado da língua inglesa, intitulado *Inglês sin barreras*. O autor expande sua análise ao articular a tentativa de imigrantes mexicanos de dominar o inglês como uma forma de obter uma cidadania ilusória.

Podemos perceber que a identidade de cidadão americano estaria correspondendo diretamente a uma identidade linguística como um cidadão de língua inglesa, mais uma vez reforçando a ideia de comunidade como anexa

a um domínio linguístico (SNOW; HAKUTA, 1988; NUNBERG, 1992; CANAGARAJAH, 2007). Nunberg (1992, p. 484, tradução nossa), por exemplo, argumenta que:

Não é a linguagem que, como tal, torna-se um vínculo de unidade nacional, mas uma língua como o emblema de uma concepção particular de comunidade.

Segundo o autor,

Para tornar o idioma Inglês ‘oficial’, no entanto, não basta apenas reconhecê-lo como a linguagem comumente usada no comércio, comunicação de massa, e assuntos públicos. Pelo contrário, deve-se atribuir ao Inglês um papel simbólico na vida nacional além de se endossar uma concepção cultural da identidade americana como base para a unidade política (NUNBERG, 1992, p.484-485, tradução nossa).

Nesse sentido, a ideia de uma cidadania americana não refletiria um pluralismo moral, mas um monismo moral que serviria para reafirmar a separação de indivíduos de diversos grupos. Da mesma forma, esse contexto social e moral, associado à necessidade de uma pessoa desenvolver a sua identidade em associação com um sentimento de pertença a um grupo, culminaria na suposição lógica de que:

Se minha barreira da linguagem não me permite pertencer à sociedade ‘pública’ ‘English-only’, então a minha única opção seria a de associar a minha identidade com a ‘língua espanhola’ do grupo social familiar e privado, e vice-versa (NUNBERG, 1992).

Essa ideia é também retratada por Neve e Hakuta (1988, p. 386, tradução nossa), quando afirmam que:

O adulto que aprende uma segunda língua tão bem que ele pode ‘passar’ por um

falante nativo representa, em certo sentido, uma situação muito arriscada. Ele está em perigo de perder a identidade que já está bem estabelecida na primeira língua, porque ele está sendo tratado como um nativo da segunda cultura.

A incompreensão do contexto social, histórico e moral, descrito por Rodriguez, culminaria na suposição limitada de um indivíduo de que ele não poderia pertencer a ambos os grupos ao mesmo tempo e que sua identidade privada não poderia se envolver em um diálogo com sua identidade pública, uma vez que elas não partilhariam nada em comum.

Além disso, a associação da cidadania americana com a noção de cidadania linguística – neste caso, a inglesa – estaria demonstrando outros efeitos negativos também mencionados por outros estudiosos envolvidos no debate sobre políticas *English-only* ou de educação bilingue. Nesse sentido, os argumentos desenvolvidos por Edwards (2006, p. 11, tradução nossa) a respeito das atitudes arrogantes geralmente atribuídas a anglófonos sobre a aprendizagem de uma segunda língua “revelam mais sobre dominância social e convenções do que com aptidão”.

O autor discute essa atitude negativa por anglófonos em relação ao bilinguismo como uma manifestação de um sentimento social e político mais profundo contra o afluxo significativo de imigrantes para os EUA, o qual seria um efeito direto da globalização e do aumento de processos migratórios.

Makoni e Pennycook (2007) argumentam que a construção da ideia de linguagem teria servido como mecanismo colonizador de controle da pluralidade linguística e de promoção da noção de homogeneidade de um grupo linguístico como a única norma aceita. Portanto, a correlação entre uma cidadania baseada no domínio do inglês com a cidadania americana parece demonstrar uma nova forma de colonização pós-moderna em relação aos imigrantes de minorias linguísticas.

Segue-se a isso a crítica de Rodriguez (2005, p. 26, tradução nossa) a dois argumentos

típicos de defensores de educação bilingue. Primeiro,

Eles não parecem perceber que há duas maneiras de uma pessoa ser individualizada. Então, eles não percebem que enquanto um sofre uma sensação de individualidade *privada* diminuída, ao tornar-se assimilado pela sociedade pública, tal assimilação possibilita, ao mesmo tempo, a obtenção de uma individualidade pública.

Segundo, “Os bilingualistas insistem que um estudante deva ser lembrado de sua diferença em relação a outros na sociedade em massa, sua herança.” (p.26) . Ambos os trechos estariam relacionados à ideia de que não haveria diálogo entre a individualidade privada e a pública ou, em outras palavras, entre diferentes grupos sociais e culturais. Assim, a falta de diálogo representaria a incapacidade de uma pessoa em desenvolver um sentimento de pertença a mais de um grupo social e cultural.

Finalmente, concordamos com Krashen (1992, p. 357), quando afirma que:

[...] a evidência empírica suporta a probabilidade de que Rodriguez tivesse conseguido ser [academicamente] muito bem sucedido sem abrir mão do Espanhol em casa.

Como aponta Cummins (1984, p.33),

Assim, sendo o uso do Inglês ou de uma língua minoritária em casa seria, em si, relativamente sem importância para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. [...] O que é importante para o sucesso acadêmico futuro é a qualidade da experiência de interação de crianças com adultos. Visto dessa perspectiva, o incentivo para que pais de minorias se comuniquem em Inglês com os seus filhos em casa pode ter consequências muito prejudiciais. Se os pais não se sentem confortáveis em Inglês, a qualidade de

sua interação com seus filhos em Inglês é provável que seja inferior do que em L1.

Após apresentação de algumas das implicações morais associadas com argumentos a favor de políticas educacionais *English-only* e contra a educação bilíngue (monismo moral), pretende-se enfatizar, no que se segue, os possíveis mecanismos por meio dos quais a educação bilíngue poderia representar uma aproximação quanto a um estágio de pluralismo moral.

Educação bilíngue: um possível estágio moral transitório em direção ao pluralismo moral

Como demonstrado anteriormente, a correlação entre a cidadania linguística inglesa e a americana parece reforçar a noção de comunidade como uma unidade linguística que deve ser separada de outras comunidades linguísticas. Além disso, essa correlação também parece estar de acordo com o argumento de Pennycook de que:

[...] em vez de oferecer oportunidade para todos, o inglês opera como uma linguagem profundamente excludente. (PENNYCOOK, 2007, p.103, tradução nossa)

De fato, Nunberg conclui que:

É inegável que o racismo e a xenofobia têm desempenhado um papel importante nos êxitos eleitorais do movimento inglês oficial ou que alguns dos organizadores do movimento tenham defendido explicitamente pontos de vista antihispânico e anticatólicos (NUNBERG, 1992, p.484, tradução nossa).

Nesse sentido, defensores do movimento *English-only* parecem utilizar a noção de inglês como língua internacional como outra razão para argumentar em favor de uma educação que prioriza a aprendizagem de inglês em detrimento de outras línguas minoritárias (PENNYCOOK, 2007).

No entanto, não se pretende advogar para a implementação de programas de educação bilíngue como se a aplicação exclusiva desses recursos fosse capaz de resolver os conflitos linguísticos e sociais que estão presentes no interior das sociedades plurais, como nos EUA. Autores como Snow e Hakuta (1988, p. 391, tradução nossa), por exemplo, afirmam que:

[...] as iniciativas bilíngues que foram tomadas na década de 1960 certamente facilitaram a transição para os alunos. Mas o principal interesse de todos esses programas tem sido o objetivo limitado relacionado à extensão e desenvolvimento de proficiência na língua inglesa.

Entende-se, assim, que, para que a implementação de programas de educação bilíngue seja capaz de aumentar o potencial de diálogos interculturais entre indivíduos de diferentes origens linguísticas e culturais, é essencial que os estudiosos e educadores levem em consideração que:

[...] a maioria dos cientistas políticos que estudaram a relação entre linguagem e política parecem concordar que a linguagem é raramente o agente causal de tais conflitos. Embora as diferenças de linguagem possam servir como o ponto focal das controvérsias, elas geralmente apenas espelham as tensões já existentes. (SNOW; HAKUTA, 1988, p. 390, tradução nossa).

Assim, se a linguagem não seria a causa, os programas de educação bilíngue então não poderiam constituir a solução. Em verdade, mesmo que alguns estudos tenham demonstrado os impactos positivos de programas desse tipo de educação no desenvolvimento cognitivo dos alunos e na proficiência da língua inglesa (BIALYSTOCK, 2009; GORT, 2006; MOLL, DWORIN, 1996), esses resultados não parecem fornecer argumentos suficientes para alterar

a percepção daqueles que são defensores de políticas *English-only*.

Isso se torna mais evidente quando verificamos que a existência de argumentos que mostram o bilinguismo como uma forma de proteção contra o declínio cognitivo em idade mais avançada, bem como capaz de fornecer “um atraso no aparecimento dos sintomas de demência” (BIALYSTOCK; CRAIK; LUK, 2012, tradução nossa) não parecem alterar a posição das pessoas que vivem em uma sociedade centrada na juventude e desenvolvimento de novas formas de aumentar a expectativa de vida. De fato, alguns desses estudos a favor da educação bilíngue podem estar reforçando a noção de comunidades linguísticas e direitos das minorias linguísticas, sem alterar o paradigma moderno de linguagem, percebida como uma construção natural e rígida. Em outras palavras, Garcia (2007, p. XII, tradução nossa) comenta que:

[...] se a linguagem é uma invenção, então não há razão para os estudantes serem separados em classes de ESL [English as a second language – Inglês como segunda língua] ou para se defender a educação bilíngue que seria simplesmente ‘pluralização monolíngue’.

Nesse sentido, com a ideia de *desinvenção* da linguagem em mente, o autor tenta promover uma reflexão crítica sobre algumas das características linguísticas que constituem os principais objetos de pesquisa relacionados com a educação bilíngue:

E assim, a noção de ‘Espanglês’, que tem sido tão controversa nos Estados Unidos, é tão inventada quanto as noções de Espanhol e de Inglês. E a pergunta que devemos perguntar não é se a troca de códigos é uma pedagogia adequada e responsável, ou se a ‘translinguagem’ é valiosa em si mesma ou se ‘Espanglês’ deve ser aceito na sala de aula. Se a linguagem é uma invenção, então temos de observar de perto o modo como as

pessoas usam a linguagem e basear nossas práticas pedagógicas nesse uso, e não no que o sistema escolar considera como práticas valiosas. (GARCIA, 2007, p. XIII, tradução nossa).

A esse respeito, Canagarajah (2007) propõe que, com a ideia de *desinvenção* de línguas em mente, estudiosos e educadores deveriam refletir sobre novas formas para a reconstituição de línguas e repensar o conceito de comunidade. Além disso, o autor destaca a importância dos estudiosos para realizar a diferenciação do conceito de comunidade, apresentado em comunidades multiculturais pré-coloniais/pré-modernas e a definição contemporânea desse termo. Como exemplo, o autor afirma que:

[...] comunidade para populações locais era baseada não em línguas unitárias, mas um espaço comum, onde muitas línguas coexistem. Em outras palavras, comunidade fora concebida em termos espaciais, não em termos linguísticos ou culturais. (CANAGARAJAH, 2007, p.234, tradução nossa).

Essa mudança de significado é apresentada como uma das possíveis formas de se reconstituir a linguagem, o que reflete o que Canagarajah designa como práticas linguísticas que são “baseadas em negociação e não na fidelidade à construções unitárias.” (CANAGARAJAH, 2007, p. 234, tradução nossa).

Consequentemente, se os defensores da educação bilíngue focarem no desenvolvimento de programas que pretendam proporcionar aos indivíduos de diversas origens linguísticas e culturais as habilidades e competências para se deslocarem entre comunidades, em vez de se concentrarem unicamente na assimilação de um conjunto de recursos linguísticos e na proficiência, isso poderia ajudar a contribuir com as exigências da globalização e dos processos migratórios.

Apesar de tudo isso, estamos ajudando os estudantes a se deslocarem entre

comunidades, e não a pensarem em apenas aderirem a uma comunidade. Esta última tem sido o foco de todo o ensino de línguas. Nós criamos a expectativa de que ao aprender outra língua os estudantes, idealmente, se tornariam participantes dentro de uma comunidade [insiders]. Sabemos agora que as comunidades não funcionam dessa maneira. Não existem participantes internos ou externos permanentes. Todos nós estamos envolvidos uns com os outros para objetivos específicos e, em seguida, dissolvemos e formamos novas comunidades para outras necessidades. (CANAGARAJAH, 2007, p. 238, tradução nossa)

Em conclusão, se os defensores dos programas de educação bilingue mantiverem em mente as diferenças entre o que é universalmente justo – ética mínima – e que pode ser de interesse de um determinado grupo – máximas de felicidade –, talvez possamos ter sucesso no desenvolvimento de um conjunto de competências interculturais individuais com base na ética mínima, o que conduziria a sociedade norte-americana a um passo mais perto da promoção de diálogos interculturais baseados na justiça e, conseqüentemente, no pluralismo moral.

Conclusão

As reflexões desenvolvidas neste estudo tiveram como objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa: quais são as implicações morais associadas com os argumentos a favor de políticas educacionais *English-only* e contra os programas de educação bilingue? Como pode a educação bilingue representar um mecanismo transitório em direção ao pluralismo moral?

A esse respeito, a fim de responder a primeira pergunta, foram articuladas as seguintes ideias: 1) monismo moral *versus* pluralismo moral; 2) a necessidade de uma pessoa de desenvolver um sentimento de pertença a um grupo, como condição necessária para desenvolver a motivação para participar ativamente em uma

sociedade plural e aderir aos princípios universais de justiça (CORTINA, 2005); e 3) a proposta de Canagarajah (2007) para desconstruir a ideia de comunidades linguísticas como uma forma de tentarmos reconstituir idiomas.

O quadro teórico foi utilizado como um filtro para interpretar argumentos elaborados por Rodriguez (2005) contra a educação bilingue e em favor de um sistema educacional apenas em inglês. Nesse sentido, os argumentos do autor foram caracterizados por uma tentativa de reforçar a ideia de uma comunidade linguística associada à noção de cidadania americana. Essa associação tem demonstrado ser responsável pelo desenvolvimento de um critério de exclusão linguística – para se pertencer à comunidade americana todas as pessoas devem ser proficientes em inglês – e, conseqüentemente, de uma forma de imposição de valores de um grupo dominante em relação aos outros – monismo moral.

Uma vez que seja possível entender os mecanismos por meio dos quais esse paradigma linguístico se manifesta na sociedade americana – como um mecanismo de controle pós-colonial em relação aos grupos minoritários –, torna-se mais fácil entender o conflito de Rodriguez de ter de escolher entre uma identidade privada e uma identidade pública. Além disso, o conflito quanto à perda de sua identidade, quando foi impedido de se comunicar em espanhol, parece demonstrar dois fatos importantes: a ausência de aceitação por parte da comunidade hispânica após o autor ter adquirido proficiência na língua inglesa – o que teria atuado como uma barreira para que ele pertencesse a essa comunidade –, bem como a falta de princípios comuns de justiça que motivassem o diálogo intercultural entre os dois grupos – a suposição limitante de que o indivíduo só poderia pertencer a um grupo.

Além disso, a identificação dos argumentos em favor do movimento educacional *English-only* como uma manifestação de monismo moral pareceu facilitar a compreensão a respeito da incapacidade de Rodriguez em distinguir sobre o que poderia constituir um projeto para uma

vida feliz – máximo de felicidade – e o que seria moralmente justo – ética mínima.

Nesse sentido, a análise dos argumentos apresentados por Richard Rodriguez pretendeu demonstrar que a posição contra o bilinguismo estaria relacionada à incapacidade do autor de distinguir o que é moralmente justo de projetos para uma vida feliz. Isso pode ser facilmente percebido na medida em que procurou articular sua imersão na língua inglesa com seu sentimento de pertença a uma sociedade pública, o que, na verdade, corresponderia a sua escolha por um máximo de felicidade pessoal – projeto de uma vida feliz.

A esse respeito, a necessidade de Rodriguez de pertencer a um grupo – no caso, a sociedade pública –, o convenceu a correlacionar essa necessidade com uma escolha pessoal de felicidade. Assim, os argumentos em favor de políticas educacionais *English-only* e contra a educação bilíngue parecem perder sua credibilidade, uma vez que estariam baseados em um viés pessoal, em vez de adotar uma abordagem humanista e universal.

A segunda parte deste estudo, por outro lado, pretendeu responder à seguinte questão de pesquisa: como podem os programas de educação bilíngue representarem um mecanismo transitório em direção ao pluralismo moral? Primeiro, parece necessário reconhecer que os programas de educação bilíngue não podem constituir o único caminho possível para um indivíduo alcançar fluência em dois idiomas. Na verdade, como afirma Krashen:

Educação bilíngue é especialmente útil para as crianças que não vivem em bairros cujo idioma predominante é o inglês, e que não conseguem input compreensível desta língua fora da sala de aula. Mas esta [educação] teria sido útil até mesmo para uma ‘história de sucesso’, como a de Rodriguez. Isso poderia ter significado uma aquisição do inglês de forma mais rápida, mais confortável, melhor comunicação com sua família, e até mesmo uma carreira mais

frutífera como um estudioso da literatura, com duas grandes tradições literárias para serem aprendidas, ao invés de apenas uma. (KRASHEN, 1992, p. 357, tradução nossa).

Em segundo lugar, uma vez que os programas de educação bilíngue sejam projetados com base em princípios comuns de justiça e na desconstrução da linguagem e de comunidades linguísticas, eles poderão ser considerados como uma tentativa de manifestar uma sociedade mais humanista, o que corresponderia, por sua vez, a mais um passo em direção ao diálogo intercultural e democrático entre os diversos grupos. Nesse sentido, a implementação de programas de educação bilíngue poderia representar, simbolicamente, o início da dissolução da ideia de nós contra os outros, sendo essa separação uma barreira contra o desenvolvimento de um sentimento de pertença à uma sociedade plural.

Enquanto isso, a identificação de valores comuns de justiça entre esses grupos (CORTINA, 2005), associada ao desenvolvimento de competências interculturais entre os indivíduos (BANKS, 2006), poderia contribuir para a implementação de diálogos interculturais e, conseqüentemente, para o pluralismo moral. Dessa forma, de acordo com Banks (2006, p. 52, tradução nossa), aos indivíduos que se limitassem a seus próprios grupos “seriam negados partes importantes da experiência humana e seriam culturalmente e etnicamente encapsulados”

Os programas de educação bilíngue não deveriam ser entendidos como uma resposta a um problema social e moral, mas como um caminho em direção a um conceito de cidadania americana mais humanista e democrático. Além disso, as reflexões desenvolvidas neste estudo possibilitaram a emergência de novos desafios e questões para futuros pesquisadores que desejem prosseguir nesse campo de investigação:

1) Quais são os valores comuns de justiça que existem entre diversas culturas, neste caso, entre culturas de língua inglesa e espanhola?;

2) Como a educação bilíngue poderia auxiliar os indivíduos a desenvolverem um senti-

do democrático de pertença a mais de um grupo social e cultural sem promover a assimilação cultural e o monismo moral?; e

3) Como os programas de educação bilíngue podem ser projetados de maneira a estarem alinhados à meta de cidadania global?

Implicações

Os efeitos da globalização e os fluxos migratórios parecem exigir que as sociedades plurais enfrentem o desafio de redefinir comunidades e fornecer competências interculturais aos indivíduos de diferentes comunidades, permitindo-lhes transitarem entre essas comunidades, ao mesmo tempo em que garantam a esses indivíduos a possibilidade de manter um sentimento de pertença às suas próprias comunidades.

À luz das reflexões desenvolvidas ao longo desta revisão da literatura da área, torna-se mais fácil entender por que os argumentos em favor de políticas educacionais *English-only* e de uma cidadania americana com base na proficiência da língua inglesa poderiam constituir uma tentativa desesperada de manter o *status quo* em uma etapa de monismo moral. No entanto, na medida em que a globalização e seus efeitos não parecem estar retrocedendo, podemos concluir que o fim do monismo moral deva ser tão inevitável como a queda de qualquer império político e social.

Por outro lado, caso os estudiosos e educadores forem incapazes de desenvolver práticas educacionais pós-modernas baseadas em princípios comuns de justiça associadas ao ensino de competências interculturais individuais, quando o futuro se tornar presente e latinos se tornarem maioria incontestável nos EUA, novos movimentos migratórios provenientes de outras nações poderão instigar uma nova forma de monismo moral, originária do oprimido que se torna o opressor.

Portanto, algumas das implicações deste estudo se relacionam com a necessidade de educadores e estudiosos, envolvidos em progra-

mas de formação de professores com estudantes bilíngues e monolíngues: 1) ampliem o âmbito da educação multicultural; 2) perceberem a educação bilíngue, bilinguagem, educação multilíngue e multialfabetizações como exemplos de facilitadores de competências interculturais individuais, essenciais para que os indivíduos estabeleçam diálogos interculturais entre diversos grupos; e 3) compreenderem a necessidade da discussão sobre cidadania global de ser mediada por princípios universais de justiça.

As reflexões desenvolvidas neste artigo pretenderam também instigar estudiosos envolvidos no desenvolvimento de pesquisas sobre a educação bilíngue ou *English-only* a levarem em consideração aspectos morais presentes nesta discussão. Nesse sentido, os defensores de ambas as propostas deveriam se lembrar de que a educação também deve ser responsável por auxiliar os indivíduos, independentemente de seus grupos linguísticos de origem, a entenderem que todos os seres humanos têm o direito de serem validados e protegidos por suas nações e, conseqüentemente, por todos os seus grupos constituintes (no caso, as comunidades de língua inglesa e espanhola).

Destaque-se o fato de que este estudo teve como objetivo contribuir para que educadores envolvidos com programas de educação bilíngue transformem suas crenças pessoais e práticas pedagógicas, a fim de estarem preparados para entenderem e ensinarem que todos os indivíduos devem ser livres para escolher diferentes projetos para uma vida feliz (nesse caso, a língua), desde que não imponham as suas escolhas sobre outros (monismo moral).

Finalmente, espera-se que futuras pesquisas relacionadas à eficiência de programas de educação bilíngue possam ajudar seus estudantes a alcançarem o chamado sucesso acadêmico, levando em consideração algumas das reflexões desenvolvidas neste estudo, a fim de evitarem reproduzir uma pluralização monolíngue e o monismo moral.

Referências

- BANKS, James A. **Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching**. Boston: Ally and Bacon, 2006.
- BIALYSTOCK, Ellen. The extent of the bilingual mind. In: BIALYSTOCK, Ellen. **Bilingualism in development: language, literacy, and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 219-248.
- _____; CRAIK, Fergus I.M.; LUK, Gigi. Bilingualism: consequences for mind and brain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 16, n. 4, p. 240-250, 2012.
- CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Toronto: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.
- CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.
- CUMMINS, James. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: LEYBA, Charles F. (Org.). **Schooling and language minority students: a theoretical framework**. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center: California State University, 1984. p. 3-50.
- EDWARDS, John. The foundations of bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (Orgs.). **The handbook of bilingualism**. Malden; Oxford; Victoria: Blackwell, 2006. p. 7-31.
- GARCIA, Ofelia. Foreword. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Toronto: Multilingual Matters, 2007. p. xi-xv.
- GORT, M. Strategic codeswitching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing: lessons for first grade dual language classrooms. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 6, p. 323-354, 2006.
- KOHLBERG, Lawrence. The cognitive-developmental approach to moral education. In: ORNSTEIN, Allan C.; PAJAK, Edward F.; ORNSTEIN, Stacey B. (Orgs.). **Contemporary issues in curriculum**. New Jersey: Pearson, 2011. p.150-163.
- KRASHEN, Stephen D. Sink-or-swim "success stories" and bilingual education. In: CRAWFORD, James (Org.). **Language loyalties: a source book on the official english controversy**. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 354-357.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Ontario: Multilingual Matters, 2007.
- MOLL, Luis; DWORIN, Joel. Biliteracy development in classrooms: social dynamic and cultural possibilities. In: HICKS, Deborah (Org.). **Discourse, learning, and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 221-246.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 59-92, 1996.
- NUNBERG, Geoffrey. Afterword. The official english movement: reimagining America. In: CRAWFORD, James (Org.). **Language loyalties: a source book on the official English controversy**. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 479-494.
- PENNYCOOK, Alastair. The myth of english as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Toronto: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.
- RODRIGUEZ, Richard. **Hunger of memory: the education of Richard Rodriguez: an autobiography**. New York: Dial, 2005.
- SNOW, Catherine E.; HAKUTA, Kenji. The costs of monolingualism. In: CRAWFORD, James (Org.). **Language loyalties: a source book on the official English controversy** Chicago: University of Chicago Press, 1988. p. 384-394.

ULLMAN, Char. Consuming English: how mexican transmigrants form identities and construct symbolic citizenship through the English-language program ingles sin barreras [English without barriers]. **Linguistics and Education**, v. 21, p. 1-13, 2010.

Recebido em: 13.11.2012.

Aprovado em: 11.03.2013.

Anna Carolina Barbosa é estudante de doutorado no programa Teaching, Learning and Culture do Departamento de Educação da Universidade do Texas, em El Paso (UTEP).