

IDENTIDADE: tensões e desafios no contexto da escola bilíngue pública e no currículo

IDENTITY: tensions and challenges in the context of the public bilingual school and the curriculum

IDENTIDAD: tensiones y desafíos en el contexto de la escuela pública bilingüe y en el plan de estudios

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de refletir sobre as tensões e os desafios em torno da identidade quando ela é convidada a participar do currículo das escolas bilíngues públicas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, lança-se mão de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que tem como ponto de partida trabalhos publicados na Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). Também busca-se amparo teórico nos principais autores que têm fundamentado a investigação na temática abordada. Na compreensão de identidade, opta-se por privilegiar a visão de identidade presente nos estudos culturais de Stuart Hall (1997, 2003 e 2014). No entendimento sobre a influência do imaginário social na construção da identidade, ampara-se nas pesquisas do filósofo Charles Taylor (2010) e Ramos (2018). Na compreensão do contexto das escolas bilíngues, busca-se amparo nos estudos de Megale (2009 e 2019). Além disso, busca-se orientação nos estudos de Moreira (2006), que analisa as possíveis contribuições da concepção de identidade pós-moderna para políticas e práticas curriculares. Os resultados mostram que as interações, nesse contexto, muitas vezes, são marcadas por tensões e conflitos em torno da identidade, em função das assimetrias de poder que as permeiam, que são fortalecidas pelo imaginário social. Assim, sugiro políticas públicas educacionais e curriculares, para essas escolas, que reflitam sobre a necessidade de tornar a sala de aula um espaço de diálogo entre os diferentes.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Bilíngue. Identidade.

Recebido em: 30/05/2019

Alterações recebidas em: 15/06/2021

Aceito em: 11/07/2021

Publicação em: 15/07/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.46191

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Amanda Cristine Corrêa Lopes Bitencourt

Mestre em Educação

Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail:

amandacristinebitencourt@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0229-2994>

Edmilson Monteiro de Souza

Doutor em Engenharia Nuclear

Professor do Centro Universitário da Zona Oeste, Brasil.

E-mail: edmilsonmonteiro@uezo.rj.gov.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7067-2011>

Como citar este artigo:

BITENCOURT, A. C. C. L.; SOUZA, E. M. IDENTIDADE: tensões e desafios no contexto da escola bilíngue pública e no currículo. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.46191>.

Abstract: This study aims to reflect on the tensions and challenges surrounding identity when it is invited to participate in the curriculum of public bilingual schools focused on teaching foreign languages. To this end, it uses a bibliographic research, which has as its starting point works published in Capes' Theses and Dissertations Base, in the Scientific Eletronic Library Online (SciELO) and in the National Association of Graduate Studies in Education. Theoretical support is also sought from the main authors who have grounded the investigation on the subject addressed. In the understanding of identity, one opts to privilege the vision of identity present in the cultural studies of Stuart Hall (1997, 2003, 2014). In the understanding about the influence of the social imaginary in the construction of identity, it is supported by the researches of the philosopher Charles Taylor (2010) and Ramos (2018). In understanding the context of bilingual schools, we seek support from the studies of Megale (2009, 2019). In addition, guidance is sought in the studies of Moreira (2006), who analyzes the possible contributions of the postmodern identity conception to curricular policies and practices. The results show that interactions, in this context, are often marked by tensions and conflicts around identity, due to the asymmetries of power that permeate them, which are strengthened by the social imaginary. Thus, I suggest public educational and curricular policies for these schools, which reflect on the need to make the classroom a space for dialogue between the different.

Keywords: Curriculum. Bilingual School. Identity.

Resumem: Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre las tensiones y desafíos en torno a la identidad cuando es invitada a participar en el currículo de escuelas públicas bilingües dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello se utiliza una investigación bibliográfica, basada en trabajos publicados en la Base de Datos de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes), en la Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO) y en la Asociación Nacional de Graduados. Estudios de Educación (Anped). También se busca apoyo teórico de los principales autores que han basado la investigación en el tema abordado. Al comprender la identidad, optamos por privilegiar la visión de la identidad presente en los estudios culturales de Stuart Hall (1997, 2003 y 2014). En la comprensión de la influencia del imaginario social en la construcción de la identidad, se apoya en las investigaciones del filósofo Charles Taylor (2010) y Ramos (2018). Para comprender el contexto de las escuelas bilingües, se busca apoyo en los estudios de Megale (2009 y 2019). Además, se busca orientación en los estudios de Moreira (2006), quienes analizan los posibles aportes de la concepción de la identidad posmoderna a las políticas y prácticas curriculares. Los resultados muestran que las interacciones, en este contexto, suelen estar marcadas por tensiones y conflictos en torno a la identidad, debido a las asimetrías de poder que las permean, que se ven reforzadas por el imaginario social. Por ello, sugiero políticas públicas educativas y curriculares para estas escuelas, que reflexionan sobre la necesidad de hacer del aula un espacio de diálogo entre diferentes personas.

Palabras clave: plan de estudios. Escuela bilingüe. Identidad.

1 INTRODUÇÃO

Em 1980, iniciou suas atividades a primeira escola bilíngue particular em que duas línguas de prestígio, português e inglês, foram usadas como meio para o aprendizado de conteúdos curriculares, em São Paulo, a PlayPen, atualmente Escola Cidade Jardim (MOURA, 2020). A partir da década de 1990, houve uma expansão das escolas dessa modalidade no país. Entretanto, inicialmente, essas escolas bilíngues estavam restritas a uma elite econômica que podia arcar com os elevados valores de suas mensalidades. Em 2013, surgem, no sistema público de ensino da cidade do Rio de Janeiro, escolas bilíngues voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, com o Programa Rio Criança Global (PRCG).

Nesse projeto, que teve início em 2009, todas as crianças da rede, com exceção das unidades que atendem, exclusivamente, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA), passaram a fazer parte do programa, que ampliou o acesso ao ensino de língua estrangeira na rede da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), antecipando o início das aulas de inglês para o 1º ano do ensino fundamental e aumentando a carga horária para duas aulas semanais. Além disso, o programa, em 2013, transformou duas unidades da rede em escolas bilíngues, todas funcionando em período integral: Escola Municipal Professor Affonso Várzea, localizada em Bonsucesso, no Complexo do Alemão, e Centro

Integrado de Educação Pública (CIEP) Glauber Rocha, na Pavuna. Em 2017, a rede contava com 10 escolas bilíngues em pleno funcionamento, e, dentre as 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), com exceção da 4ª, havia uma localizada em cada CRE, sendo 9 escolas bilíngues português-inglês e 1 português-espanhol. A SME-RJ, em 2018, decidiu ampliar o projeto em número de escolas atendidas, na quantidade de anos de estudo a serem cobertos e no número de línguas disponíveis. Passou a haver 25 escolas bilíngues no município, sendo 9 para o ensino de inglês, 12 para o ensino de espanhol, 3 para o ensino de alemão e 1 para o ensino de francês. O total de alunos beneficiados pelo projeto das escolas bilíngues, em julho de 2018, era de 7.605.

As explicações dadas, para a implementação do PRCG, foram as necessidades da atual sociedade globalizada e os eventos mundiais que ocorreriam no Rio de Janeiro: a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Momentos considerados ímpares para o desenvolvimento econômico do município, de acordo com o site Rioeduca da prefeitura.

Em 2014, também surgem escolas bilíngues dessa modalidade na rede pública estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Entre 2014 e 2016, foram inauguradas cinco unidades. Essas instituições fazem parte do Programa Dupla Escola e oferecem ensino médio intercultural. Para viabilizar a criação dessas escolas bilíngues na rede estadual, foram estabelecidas parcerias com Consulado-Geral da França no Rio de Janeiro, Academia de Créteil, Consulado-Geral dos Estados Unidos da América no Rio de Janeiro, Prince George's County Public Schools, Ministério de Cultura e Esporte da Espanha, Instituto Confucius, Consulado-Geral da China no Rio de Janeiro, BG Brasil, Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), Englishtown e Centro Cultural Brasil-Turquia. As explicações dadas para a implementação das escolas bilíngues na rede pública estadual são semelhantes às do município do Rio.

A iniciativa espalhou-se, lentamente, por outros estados, conforme Moura (2020). Como é o caso do Amazonas, que, em 2016, iniciou a educação bilíngue japonês-português, atendendo às demandas de empresas de origem japonesa que se instalaram no distrito industrial em Manaus. O Estado do Amazonas, como o Estado do Rio de Janeiro, também conta com uma parceria institucional: o Consulado-Geral do Japão em Manaus, a Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental (Nippaku) e a Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

Nesse cenário, tenho pesquisado, desde o meu mestrado, em 2015, até o presente momento, em que curso o doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o currículo das escolas bilíngues públicas.

Mediante as pesquisas que venho realizando, diante do contexto da expansão dessa modalidade de ensino na rede pública, e as propostas de abordarem diferentes culturas nos programas, sendo elas locais, nacionais ou internacionais, levanto a seguinte questão: Quais tensões e desafios estão presentes, no cotidiano dessas escolas, em torno da identidade em seus currículos?

Buscando respostas, lanço mão de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que tem como ponto de partida trabalhos publicados na Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). As palavras-chave utilizadas no levantamento dialogaram com os principais temas e assuntos desta pesquisa, a saber: bilíngue, identidade e currículo. O primeiro, utilizando as palavras-chave acima citadas, foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes e contemplou os trabalhos de mestrado e doutorado publicados no período de 2010 a 2019, período esse equivalente ao limite disponível na plataforma. Foram identificadas 726 dissertações e 256 teses, dentre as quais, 51 dissertações e 9 teses tinham como foco de estudo as escolas bilíngues em que uma língua estrangeira era usada como meio para o ensino de conteúdos curriculares na rede privada de ensino, e 8 dissertações tinham como foco de estudo escolas bilíngues públicas que também usavam uma língua estrangeira como meio de ensino. Dentre as oito dissertações que pesquisavam as escolas bilíngues públicas, nenhuma abordava a temática identidade. Já dentre os 60 trabalhos que investigavam as escolas bilíngues particulares, foram identificadas 3 dissertações e 2 teses que tratavam sobre o assunto. Dentre as pesquisas que debatiam sobre a temática identidade, nenhuma tinha o currículo como um dos focos de estudo.

O segundo levantamento realizado foi na base de periódicos Scielo. Tal como no levantamento realizado no banco da Capes, a pesquisa exploratória teve como base as palavras-chave: “bilíngue”, “identidade” e “currículo”, e o período estimado das publicações foi de 2010 a 2019. Na busca pelo termo “bilíngue”, localizamos 67 trabalhos publicados. Após excluirmos os temas surdez, educação indígena, escolas de fronteira e tradução, restou apenas um, que não se relacionava à temática identidade. A busca pelo termo “identidade” apresentou 127 trabalhos. No entanto, nenhum deles estava relacionado à educação bilíngue e/ou ao currículo.

A investigação na base de dados da Anped abrangeu as reuniões de 2010 a 2019 e os Grupos de Trabalho (GTs) 12 – Currículo e 13 – Educação Fundamental. Essa busca se restringiu ao título dos trabalhos. No levantamento realizado, não foram encontrados como resultados trabalhos que abordassem a temática identidade e o currículo nas escolas bilíngues.

Ademais, para a realização desta pesquisa, amparo-me, teoricamente, dentre outros, nos principais autores que têm fundamentado a investigação na temática abordada. Na compreensão de identidade, opto por privilegiar a visão de identidade presente nos estudos culturais de Stuart Hall (1997, 2003 e 2014). No entendimento sobre a influência do imaginário social na construção da identidade, amparo-me nas pesquisas do filósofo Charles Taylor (2010) e Ramos (2018). Na compreensão do contexto das escolas bilíngues, busco amparo nos estudos de Megale (2009 e 2019). Além disso, busco orientação nos estudos de Moreira (2006), que analisa as possíveis contribuições da concepção de identidade pós-moderna para políticas e práticas curriculares.

Assim, o presente estudo tem o objetivo de refletir sobre as tensões e os desafios em torno da identidade quando ela é convidada a participar do currículo das escolas bilíngues públicas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, busca-se trazer contribuições para a compreensão da identidade no contexto dessas escolas, colaborando com os estudos no campo do currículo.

2 A IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Na contemporaneidade, a existência de um núcleo essencial do eu, estável, que passe, do início ao fim, sem mudanças, por todas as vicissitudes da história, passa a ser vista como uma mera fantasia. Na verdade, o que há é um sujeito fragmentado, instável, cambiante, deslocado (tanto do seu lugar no mundo social quanto de si mesmo), composto de várias identidades (algumas antagônicas ou não resolvidas). O que se tem é um sujeito pós-moderno (HALL, 1997, apud MOREIRA, 2006).

Aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório (HALL, 1997, apud MOREIRA, 2006). Constituindo e sendo constituídas por diferentes relações de poder, as identidades definem-se por suas relações com os outros. Pode-se considerar identidade e diferença como entidades inseparáveis e mutuamente determinadas, o que acarreta rejeitar a perspectiva que toma uma como ponto de origem da outra (SILVA, 2014). Conforme Moreira (2006), a afirmativa se justifica na medida em que é apenas por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais.

A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela. A diferença é o que separa uma identidade de outra, estabelecendo distinções entre “nós” e “eles” (WOODWARD, 2014).

Silva (2014) argumenta que o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. Além disso, para o autor, a identidade é um problema social, pedagógico e curricular. Social, pois, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. E um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço escolar, mas também porque a questão do outro e da diferença não podem deixar de ser matéria de preocupação pedagógica curricular.

Macedo e Moreira (2002) consideram que as concepções de identidade e de diferença, adotadas

no pensamento pós-moderno, apresentam potencial para nortear a formulação de currículos em que se atente para a pluralidade cultural, se desestabilizem identidades hegemônicas, se questionem os processos pelos quais indivíduos e grupos são rotulados de diferentes, de estranhos. Moreira (2006) reitera que o emprego da concepção pós-moderna de identidade, no processo curricular, traz à tona tensões e desafios que precisam ser enfrentados.

2.1 Identidade e imaginário social

No início dos anos 2000, o filósofo Charles Taylor desenvolveu o conceito de “imaginário social” a partir de outros autores que influenciaram seu pensamento, como Grotius, Locke e Anderson. Assim, Taylor define imaginário social:

Por imaginário social entendo algo de muito mais vasto e profundo do que os esquemas intelectuais que as pessoas podem aceitar, quando pensam, de forma desinteressada, acerca da realidade social. Estou a pensar sobretudo no modo como imaginam a sua existência social, como se acomodam umas às outras, como as coisas se passam entre elas e os seus congêneres, as expectativas que normalmente compartilham, as noções e as imagens normativas mais profundas que subjazem a tais expectativas (2010, p. 31).

Imaginário social não é um conjunto articulado de ideias, mas sim o que possibilita, mediante a atribuição de sentido, as práticas de uma sociedade. A abordagem de Taylor se debruça sobre o modo habitual como as pessoas imaginam seu ambiente social, apoiando-se, sobretudo, em imagens, narrativas e lendas, para além das teorias. Ademais, o imaginário social implica uma compreensão comum que possibilita práticas comuns e um “sentido de legitimidade amplamente compartilhado” (p. 31).

Conforme Ramos (2018), o conceito de imaginário social formulado por Taylor abriu novas possibilidades de análise e interpretação, dentre as quais estão a abordagem usada pelos pesquisadores Rizvi e Lingard (2010). Para eles, a ideologia da globalização reestrutura o imaginário social dos povos, levando ao que Robertson chama de “consciência global” (1992, *apud* RIZVI e LINGARD, 2010, p. 34). Para esses autores, a globalização produz não apenas mudanças econômicas, mas também uma mudança no senso de identidade e pertencimento por meio do desenvolvimento de um imaginário social de como o mundo se tornou interconectado e interdependente,

um imaginário que agora guia e modela o modo como as pessoas organizam suas condutas, seus comportamentos [...] um imaginário social é assim formado por imagens, mitos, parábolas, histórias, lendas e outras narrativas, e mais significativamente, na contemporaneidade, pela cultura de massa e pela cultura popular (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 34, *apud* RAMOS, 2018).

No entanto, os autores apontam para o fato de que, em função do imaginário social envolver uma força social coletiva, ele é também sempre múltiplo e contestado dentro e por meio de comunidades particulares, estando por isso sujeito a mudanças. Segundo Ramos (2018), a definição de Taylor se aproxima da ideia desenvolvida por Appadurai (1996) de que “a imaginação se tornou um fato social e coletivo” compreendido como uma representação coletiva, contemporaneamente influenciada por um “imaginário advindo da mídia de massa que frequentemente transcende o espaço nacional” (p. 5-6). Appadurai (1996) argumenta que a imaginação, sendo um fato social na era da globalização, tem um caráter duplo: por um lado, é por meio da imaginação que os cidadãos são disciplinados e controlados; por outro, é também por dela que padrões coletivos de divergência e novos modelos de vida coletiva podem emergir.

De acordo com Spring (2014), as políticas educacionais globais têm como “objetivo educar e moldar o comportamento humano para o ambiente do trabalho corporativo” (p. 2), estabelecendo um vínculo estreito entre educação e desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, os governos de diferentes países, especialmente os do Sul global, estabelecem seus objetivos educacionais de forma a estimular e promover a participação cada vez mais qualificada de seu capital humano na força de trabalho, seja para

supostamente aumentar seu crescimento interno, seja para atender às demandas do mercado global, deixando, em segundo plano, uma formação voltada para a cidadania e a participação política efetiva. Ao promoverem uma educação encapsulada nos moldes hegemônicos dos estados-nações considerados modelos (países do Norte global), alguns sistemas educacionais do Sul reforçam o padrão de dependência estrutural a partir de seu próprio imaginário, historicamente forjado (RAMOS, 2018).

Esse imaginário global dominante se destaca nos discursos, nas políticas e nas práticas educacionais. De acordo com esse imaginário, os países do Norte global detêm o conhecimento universal, válido e científico, e, para se ter sucesso, na economia global, o país deve seguir suas regras e as políticas educacionais recomendadas pelas agências multilaterais internacionais (RAMOS, 2018).

Ramos (2018) faz algumas considerações sobre a questão e enfatiza que o que fundamenta todos esses processos e suas diferentes configurações e manifestações é um imaginário cunhado, desde os tempos das primeiras colonizações, o qual foi sendo, gradativamente, expandido e naturalizado quanto à hegemonia epistemológica, ontológica, cultural e política dos países ocidentais europeus, no início, e depois dos países hoje chamados de Norte global, as principais potências econômicas mundiais. Esse imaginário social dominante embasa a crença amplamente compartilhada que são os estados-nações desse grupo que detêm o saber e o conhecimento universal, são os modelos de civilização e desenvolvimento a serem seguidos, assim como os que determinam os padrões culturais e sociais universais, os valores e as condutas aceitáveis ou não, dentre outros. Também as questões de justiça social, direitos humanos, saúde e sustentabilidade são embasadas de acordo com esses padrões, assim como o conceito de cidadania global.

Conforme a autora, esse imaginário, ao situar de forma generalizada os países do Sul global como carentes e deficientes de algum modo, estabelece uma relação de poder desigual, estabelecimento esse que permeia nossas ações inconscientemente, na maioria das vezes, tanto de um lado quanto de outro, de modo que se faz necessário trazer essa questão-base para “o centro da mesa de discussões”, para torná-la consciente, e, assim, passível de ser mudada. Não há que se denunciar, mas há que se discutir as soluções viáveis para uma mudança estrutural nesse imaginário (RAMOS, 2018, p. 230). Ampliando a reflexão, busco, na próxima seção, pensar na questão da identidade no contexto das escolas com propostas de ensino bilíngue.

2.2 Identidade e educação bilíngue

Tajfel (1974) explica que a identidade cultural resulta do conhecimento que o indivíduo tem sobre ele pertencer a um ou dois grupos sociais, isto também inclui todos os valores e significados afetivos atrelados a esse pertencimento.

Se, em dada sociedade, certos grupos podem ser identificados em termos de etnia, características culturais e linguísticas, estes se tornarão traços salientes, percebidos como tais pelo indivíduo e utilizados por ele para categorização étnica, cultural e linguística. No processo de comparação social de um membro específico pertencente a determinado grupo, o mesmo tenderá, geralmente, a favorecer os traços salientes de seu próprio grupo em dimensões perceptuais, atitudinais e comportamentais. Além disso, ele tenderá a utilizar as características de seu próprio grupo como padrão para julgar os outros grupos (HARMERS e BLANC, 2000).

Ainda segundo Harmers e Blanc (2000), embora pouco se saiba sobre o processo de aquisição da identidade cultural, alguns estudos sugerem que esse processo começa bem cedo, e que, na idade de seis anos, as crianças já desenvolveram algum tipo de identidade cultural. Nessa idade, a criança já possui o conceito de identidade étnica que a diferencia dos outros, isto é, dos estrangeiros. Deve ser observado, contudo, que o conceito de estrangeiro para as crianças difere dos adultos.

Aboud e Skerry (1984), citados por Megale (2009), propõem um modelo de três estágios de desenvolvimento de atitudes étnicas. No primeiro estágio, a criança aprende a se identificar e a se avaliar, comparando-se com outros indivíduos que são diferentes de si. No segundo, então, a criança se percebe como membro de um grupo e percebe os outros como membros de outros grupos; neste estágio, a criança percebe similaridade dentro de um determinado grupo e diferenças entre eles. No terceiro,

finalmente, a criança é capaz de focar nela mesma e nos outros como indivíduos e também como membros de um grupo. Aboud e Skerry esclarecem, ainda, que, para uma criança identificar-se positivamente com membros de outro grupo étnico, deve primeiro perceber esse grupo de uma maneira positiva. Se a língua é um valor primordial étnico e existe incongruência entre língua e etnicidade, a criança não será capaz de identificar-se com outra pessoa, especialmente se esta é membro de seu próprio grupo, mas fala a língua de outro grupo.

Harmers e Blanc (2000) explicam que a relação entre bilinguismo, escolha da língua e identidade cultural em indivíduos bilíngues é muito complexa e depende de diversos fatores. Há indícios de que experiências bilíngues, na primeira infância, influenciam o desenvolvimento da identidade cultural; isso pode ocorrer devido a dois fatores: a criança não vê a língua como uma característica de identidade importante ou a criança bilíngue desenvolve processos de descentralização e reciprocidade mais cedo do que as monolíngues. As preferências dos bilíngues não coincidem, necessariamente, com características de identificação cultural (MEGALE, 2009).

Ainda de acordo com Harmers e Blanc (2000), o desenvolvimento da idade cultural resulta tanto de fatores psicológicos como sociológicos. A relação entre bilinguismo e identidade cultural é recíproca: o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade cultural e este influencia o desenvolvimento do bilinguismo. Por outro lado, diferenças na construção da identidade cultural são mais ou menos toleradas por diferentes comunidades. Identidade cultural, assim como o desenvolvimento da linguagem, é uma consequência do processo de socialização que a criança experiencia. Este é um mecanismo dinâmico desenvolvido pela criança e pode ser modificado por eventos sociais e psicológicos durante a vida do indivíduo. É importante ressaltar que uma criança bilíngue não desenvolve duas identidades culturais, mas integra ambas as culturas em uma única identidade (GROSJEAN, 1982, p. 160, *apud* MEGALE, 2009).

Assim, Megale (2009 e 2019) enfatiza a importância da língua como marca significativa na formação da identidade cultural de indivíduos bilíngues. Como afirmam Harmers e Blanc (2000, p. 124), o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade cultural e esta influencia o desenvolvimento do bilinguismo. Qual é, então, o papel da escola bilíngue na formação da identidade cultural das crianças que se encontram nesse ambiente?

A escola bilíngue, conforme Megale (2009), deve adotar uma série de medidas visando à integração das culturas que coexistem em seu ambiente. Smolicz (1979) argumenta que cada cultura detém um número de características básicas essenciais para sua transmissão e manutenção. Os valores específicos de cada comunidade cultural se encontram em contato no ambiente escolar e devem ser, portanto, valorizados e respeitados. O *status* atribuído às línguas nesse ambiente é de suma importância na formação da identidade cultural de alunos bilíngues. As duas línguas devem ser suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição da segunda língua deve ocorrer, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da língua materna. Deve-se levar sempre em consideração que as escolhas linguísticas dos alunos se baseiam também em aspectos psicológicos e afetivos.

Segundo Harmers e Blanc (2000), o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Para aqueles que optaram por um modelo de educação bilíngue, é necessário o estudo e o planejamento curricular permanentes de como isto será realizado.

3 REFLETINDO SOBRE AS TENSÕES E OS DESAFIOS EM TORNO DA IDENTIDADE NAS ESCOLAS BILÍNGUES PÚBLICAS E DO CURRÍCULO

Moreira (2006), em seu artigo “Identidades, saberes e práticas”, aborda as tensões e os desafios quando as identidades e as diferenças são “convidadas” a participarem do currículo. Em primeiro lugar, ele enfatiza, nesse estudo, os desafios implicados na tentativa de se tornar a sala de aula um espaço de diálogo entre os diferentes. Parece ser um ganho quando se reconhece que toda a identidade se constrói por meio da diferença e quando se começa a viver com a política dela. Mas a aceitação de que a identidade é uma construção, uma ficção, também requer seu oposto – o fechamento necessário para criar comunidades de identificação (nação, família, grupo étnico). Formas de ação política (partidos, movimentos, classes) são também fechamentos temporários, arbitrários e parciais. Não é possível existir

identidade no mundo sem um fechamento arbitrário, sem o fim da sentença. O discurso é sem fim. Mas, para dizer algo em particular, é preciso parar de falar. Esses fechamentos arbitrários, não terminados, podem ser chamados de eu, sociedade, política (HALL, 1997).

Em segundo lugar, Moreira (2006) reporta-se às relações entre identidade e subjetividade para ressaltar as tensões envolvidas nos processos referentes ao investimento dos sujeitos nas identidades que assumem. Por que determinadas posições de sujeito são aceitas por certos indivíduos e outras não? Para responder a essa questão, é preciso levar em conta a nossa subjetividade (composta por nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais), vivida em um contexto social que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade (WOODWARD, 2014). Ou seja, identidade e subjetividade não são intercambiáveis. A identidade constitui-se como uma ponte entre o eu e as dimensões culturais e sociais. A subjetividade, por sua vez, dá conta dos sentimentos, dos processos psíquicos mais íntimos, mais particulares. É no discurso dos sistemas sociais e culturais que essa particularidade é significada e se significa. Subjetividade e identidade dão lugar ao sujeito: “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade” (WOODWARD, 2014).

Em terceiro lugar, conforme Moreira (2006), ainda que se reconheça que nossas identidades jamais foram centradas e que se aceite a concepção não essencialista do eu difundida pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, cabe considerar o ponto de vista de Carlson e Apple (2000, p. 29), para os quais “a possibilidade de o eu ser multifacetado não quer dizer que ele não possa ter um centro, que as pessoas não lutem, com sucesso, para criar essa identidade politicamente centrada”. Cabe também examinar a argumentação de Philip Wexler (1992), que, com base em pesquisa desenvolvida em escolas secundárias americanas, afirma que os adolescentes frequentam a escola para se tornarem alguém, e não ninguém, como fariam supor algumas interpretações pós-modernas do eu descentrado. “Eles desejam ser alguém, um eu apresentável e real, sustentado pelos olhos vigilantes dos amigos que vieram encontrar nas escolas” (p. 7). Nesse ambiente, a instituição escolar constitui o espaço em que ocorre um sistema de trocas cujo produto valorizado é o alguém, o eu, a identidade. Então, Moreira sugere que se discuta como as práticas curriculares podem contribuir para esse centramento provisório, para esse fechamento instável e arbitrário, necessário a uma convivência com os outros, assim como uma participação na construção e na materialização de um projeto comum. O autor vê como inviável a elaboração de uma proposta curricular sem que nela se inclua a intenção de produzir identidades articuladas em torno da construção de um mundo melhor (MACEDO e MOREIRA, 2002; MOREIRA, 2006).

Em quarto lugar, o pesquisador chama a atenção para possíveis paradoxos implicados na consideração de questões de diferença e identidade no currículo. Efeitos opostos aos previstos podem ocorrer, em propostas curriculares que visem a fortalecer o poder de indivíduos e grupos oprimidos, com a criação de um espaço de “confinamento” para as crianças das camadas subalternas, no qual elas sejam sempre as “outras”, sempre as “diferentes”. O autor ampara-se, nessa argumentação, em análise de Thomas Popkewitz e Fendler (1999) sobre políticas e práticas curriculares nas quais o discurso da preocupação com o “outro”, com o estudante de grupos minoritários, se faz presente. Os conhecimentos pedagógicos balizados dessas iniciativas podem favorecer a produção de um espaço discursivo em que “a criança da cor e da pobreza” jamais consiga ser uma criança “padrão”, “normal”, “média”. Explicando um pouco mais: os conhecimentos que organizam o ensino, o currículo e a escola inscrevem certa seletividade no modo como os professores pensam, sentem e falam sobre os estudantes. Essas formas de conhecimento são produtivas, qualificando uns alunos e desqualificando outros para participarem da sociedade. Os discursos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem configuram, então, um espaço imaginário em que o aluno é situado, podendo mesmo ser “confinado”. A política, desse espaço, relaciona-se, assim, ao modo como as práticas discursivas da pedagogia funcionam para “confinar” uma criança como “diferente” e “fora do normal”.

Além dessas tensões e dos desafios abordados por Moreira (2006), pensando no contexto e nos programas das escolas bilíngues públicas e no referencial teórico analisado nesta pesquisa, amplio a reflexão. Assim, em quinto lugar, ressalto, conforme Pacheco e Pereira (2007), que toda e qualquer discussão escolar e curricular relativa à globalização e à identidade necessita incorporar a questão do conhecimento, quer como instrumento de homogeneização e diversificação cultural, quer como recurso

de formação de sujeitos, pois as escolas e os currículos fazem parte das estruturas de homogeneização pela sua especificidade das funções de educação e formação, já que o currículo só existe a partir do momento em que se elabora um projeto de vinculação social a organizações formais e/ou informais.

Em sexto lugar, destaco que, de acordo com o imaginário social global, os países do Norte detêm o conhecimento universal, válido e científico, e, para se ter sucesso na economia global, o país deve seguir suas regras e as políticas educacionais recomendadas pelas agências multilaterais internacionais (RAMOS, 2018). Esse imaginário, ao situar de forma generalizada os países do Sul global como carentes e ineficientes, de algum modo, estabelece uma relação de poder desigual, de modo que se faz necessário trazer essa questão para discussão, principalmente quando pensamos no currículo e nas questões em torno da identidade de escolas bilíngues, que, em suas propostas, trabalham não apenas com a estrutura linguística de uma língua estrangeira com um maior foco, mas também com a cultura e o conhecimento por meio da língua estudada, que sofrem influência desse imaginário social.

E, em sétimo e último lugar, ressalto a tensão e o desafio para que os valores específicos de cada comunidade cultural, que se encontram em contato no ambiente escolar, sejam valorizados e respeitados. O status atribuído às línguas no ambiente escolar é de suma importância na formação da identidade cultural de alunos bilíngues. As duas línguas devem ser suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo do sujeito, e a aquisição da segunda língua deve ocorrer sem perda ou prejuízo da língua materna, conforme Harmers e Blanc (2000). Deve-se levar em consideração que as escolhas linguísticas dos alunos baseiam-se também em aspectos psicológicos e afetivos (SMOLICZ, 1979). Assim, é necessário estudo e planejamento permanentes de como isto irá ser realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas públicas bilíngues, observa-se a presença de uma diversidade de culturas locais e as relações entre elas. Além disso, há, nessas unidades, o contato com a cultura de outros países. Essas interações, tanto locais quanto internacionais, muitas vezes, são marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam, que são fortalecidas pelo imaginário social.

Assim, nesse contexto, sugiro políticas públicas educacionais e curriculares, para essas escolas, que reflitam sobre a necessidade de tornar a sala de aula um espaço de diálogo entre os diferentes; que estejam atentas às relações de identidade e subjetividade; que possuam a intenção de produzir identidades articuladas em torno da construção de um mundo melhor; que se atentem para possíveis paradoxos implicados na consideração de questões de diferença e identidade no currículo; que incorporem em sua discussão a questão do conhecimento, pois escolas e currículos fazem parte das estruturas de homogeneização; que discutam sobre a questão do imaginário social, que reforçam, muitas vezes, as assimetrias nas relações entre os diferentes sujeitos e as sociedades; e, além disso, devem cuidar para que valores específicos de cada comunidade cultural, que se encontram em contato no ambiente escolar, sejam valorizados e respeitados.

Ademais, percebe-se, neste estudo, que há uma lacuna sobre os estudos de identidade em currículos de escolas bilíngues públicas no Brasil. Evidencia-se, assim, a necessidade de se desenvolverem mais trabalhos, além deste, que pesquisem a temática, possibilitando, assim, uma visão mais ampla sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- ABOUD, F. & SKERRY, S. The Development of Ethnic Attitudes. In: **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 15, p. 3-34, 1984.
- APPADURAI, A. **Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- ARONOWITZ, S. **Dead Artists, Live Theories, and Other Cultural Problems**. Routledge, 1994.
- BALL, S. **The Micro-Politics of the School**. London: Methuen, 1997.
- CARLSON, D.; APPLE, M. Teoria educacional crítica em tempos incertos. **Educação em tempos de**

- incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-58, 2000.
- CASTELLS, M. **Fim de milênio.** São Paulo: Paz e Terra, 2000 (Coleção A era da informação: economia, sociedade e cultura, 3).
- GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização.** Lisboa: Presença, 2000.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- HALL, S. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- HARMERS, J. e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MACEDO, E. F. de; MOREIRA, A. F. B. Currículo, identidade e diferença. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, p. 11-33, 2002.
- MEGALE, A. H. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, p. 90-103, 2009.
- MEGALE, A. H. **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MOREIRA, A. F. B. Identidades, saberes e práticas. **Educação e filosofia**, v. 20, n. 40, p. 137-157, 2006.
- MOURA, S. de A. Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios. In: CARDOSO, A.; GOLDMEYER, M. C.; MOURA, S. de A. **Práticas reflexivas na educação bilíngue.** São Leopoldo: Oikos, 2020.
- PACHECO, J. A. e PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 371-398, 2007.
- POPKEWITZ, T. & FENDLER, L. (Ed.). **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics.** New York: Routledge, 1999.
- RAMOS, R. K.; SOUZA, M. I. G. F. M. de. O processo de internacionalização na formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP. Rio de Janeiro, 2018. 281 p. **Tese de Doutorado** – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: núcleo curricular básico.** Rio de Janeiro: Rede Municipal, 1996.
- RIZVI, F. e LINGARD, B. **Globalizing Education Policy.** New York: Routledge, 2010.
- SILVA, T. A produção da identidade e da diferença. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15ª ed. Editora Vozes, 2014.
- SMOLICZ, J. **Culture and Education in a Plural Society.** Canberra: The Curriculum Development Centre, 1979.
- SPRING, J. **Globalization of Education: an introduction,** 2nd Edition. New York, NY: Routledge, 2014.
- TAJFEL, H. Social identity and intergroup behavior. In: **Social Science Information** 13, p. 65-93, 1974.
- TAYLOR, C. **Imaginários sociais modernos.** Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2010.
- WEXLER, P. et al. **Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School.** London: Falmer Press, 1992.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15ª ed. Editora

Voices, 2014.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).