

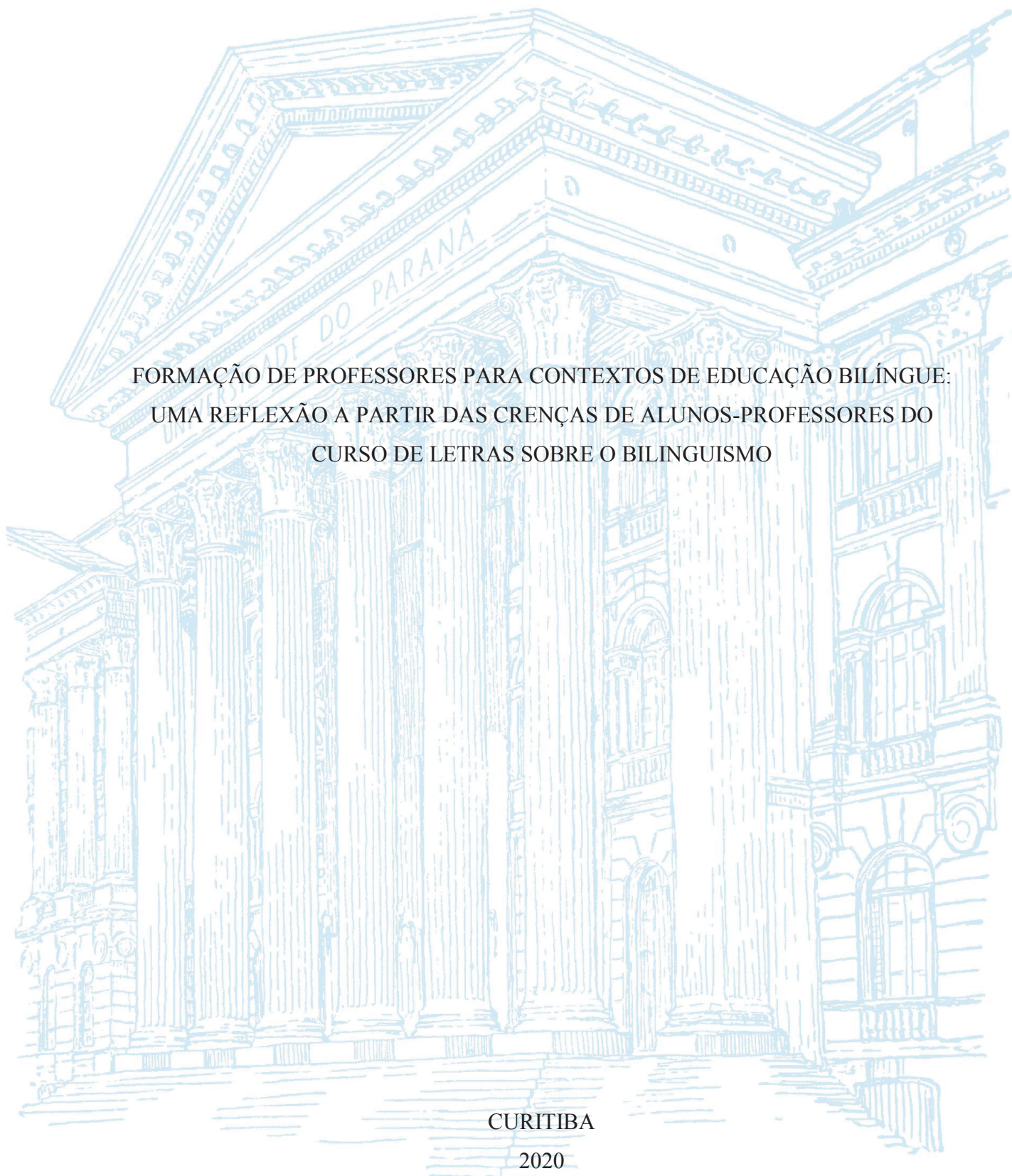
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANA MICHELI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE:
UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DO
CURSO DE LETRAS SOBRE O BILINGUISMO

CURITIBA

2020



LUCIANA MICHELI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE:
UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DO
CURSO DE LETRAS SOBRE O BILINGUISMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, área de concentração em Estudos Linguísticos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Micheli, Luciana

Formação de professores para contextos de educação bilíngue : uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de Letras sobre o bilinguismo. / Luciana Micheli. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

1. Professores de língua – Formação. 2. Bilinguismo. 3. Educação e globalização. 4. Educação bilíngue. 5. Línguas – Estudo e ensino. I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Título.

CDD – 407



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de LUCIANA MICHELI intitulada: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O BILINGUISTO**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2020.

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ALISON ROBERTO GONCALVES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -UFPR)

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Esta dissertação é dedicada a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram durante a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que com sua infinita sabedoria foi sempre um importante guia em toda a trajetória deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça – uma das pessoas mais cultas, de imensurável conhecimento, e gentis que já conheci – por todo acompanhamento, orientação e amizade construída.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, área de concentração em Estudos Linguísticos, na pessoa do seu coordenador Prof. Dr. Mauricio Mendonça Cardozo, pelo apoio recebido.

Aos Professores Dr. Alison Roberto Gonçalves e Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo pelas valiosas contribuições e sugestões no trabalho.

Aos meus pais, e aos demais familiares e amigos, pelas palavras de incentivo e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus queridos colegas de trabalho, que me incentivaram e apoiaram nos momentos críticos.

Especialmente, ao meu companheiro de vida e melhor amigo, que com seu apoio incondicional foi meu maior alicerce para a concretização desta conquista.

RESUMO

A demanda social contemporânea pelo conhecimento de outra(s) língua(s) tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Estamos na era da globalização, em um mundo cada vez mais multilíngue em virtude, especialmente, da facilidade de acesso à diversidade cultural, e conseqüentemente linguística. Assim sendo, a aprendizagem de uma língua adicional/segunda língua e por meio dela tem aumentado na sociedade, que representa um forte impacto sobre as questões de uso das línguas e, conseqüentemente, na educação. Sendo que o ensino de outras línguas ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está intimamente ligado a essa realidade (LEFFA e IRALA, 2014), e considerando que o acesso a uma ou mais línguas adicionais amplia as possibilidades, os horizontes de comunicação em diversos contextos, e contribui para participação do indivíduo nesse mundo globalizado e tão diversificado, a pesquisa ora relatada insere-se no campo da Linguística Aplicada, pautada em uma perspectiva de investigação de caráter qualitativo e interpretativista, na área de formação de professores para contextos de educação bilíngue. O foco da investigação trouxe algumas das crenças que os alunos de graduação em Letras (Português/Inglês) têm sobre o bilinguismo, e de modo conseqüente sobre a educação bilíngue, visto que as crenças podem ser também consideradas como um conceito social, e não somente cognitivo, pois nascem de nossas experiências e problemas, da interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 1995; MILLER e GINSBERG, 1995; RILEY, 1997). A pesquisa apresentou duas etapas, sendo a primeira a aplicação de um questionário semiaberto, com um grupo no período inicial da graduação, outro no meio do curso, e outro em um dos períodos finais. Para a segunda etapa, aplicamos uma entrevista semiestruturada para dois participantes de cada grupo seguindo o interesse na participação. Acreditamos que, através dos resultados apresentados nesse estudo, mesmo trazendo apenas as crenças apresentadas pelos alunos-professores do curso de Letras, poderemos contribuir de alguma forma para a reflexão sobre a necessidade de formação diferenciada durante o período de graduação para todos os profissionais que possam vir a atuar em diferentes contextos de educação bilíngue.

Palavras-chave: Globalização. Línguas. Bilinguismo. Educação Bilíngue. Crenças. Formação de professores.

ABSTRACT

Contemporary social demands for the knowledge of another language, or other languages, have grown considerably in recent years. We are in the era of globalization, in an increasingly multilingual world, particularly due to the easy access to cultural and, consequently, linguistic diversity. Thus, learning an additional/second language and through it has increased in society, which has a strong impact on language use issues and, consequently, on education. Since the teaching of other languages occurs within a reality located in time and space and is closely linked to that reality (LEFFA and IRALA, 2014), and considering that the access to one or more additional languages expands the possibilities, the horizons of communication in different contexts, and contributes to the individual's participation in this globalized and so diverse world, the research reported here falls within the field of Applied Linguistics, based on a qualitative and interpretive research perspective, in the area of teacher education for bilingual education contexts. The focus of the investigation presented some of the beliefs that undergraduate students of Modern Languages (Portuguese/English) have on bilingualism, and consequently on bilingual education, since the beliefs can also be considered as a social concept, and not only cognitive, as they are born from our experiences and problems, from the interaction with the context and from our ability to reflect and think about what surrounds us (BARCELOS, 1995; MILLER & GINSBERG, 1995; RILEY, 1997). The research had two stages, the first being a semi-open questionnaire, answered by a group of undergraduates in the initial period of the course, another in the middle, and another in one of the final periods. For the second stage, we applied a semi-structured interview to two participants from each group following their interest in being part of this second part of the research. We believe that, through the results presented in this study, even bringing only the beliefs presented by undergraduate students of Modern Languages, we will be able to contribute in some way to the reflection on the need for differentiated education during the graduation period for all professionals who may work in different contexts of bilingual education.

Key-words: Globalization. Languages. Bilingualism. Bilingual Education. Beliefs. Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 – DEZ PAÍSES COM A MAIOR CONCENTRAÇÃO DE LÍNGUAS | 56 |
| FIGURA 2 – UMA VISÃO MÍTICA DO BILÍNGUE “IDEAL” OU “COMPLETO” | 153 |
| FIGURA 3 – CONCEPÇÕES MAIS REALÍSTICAS DE BILÍNGUES | 154 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 – PROPOSTA DE REFORMA CURRICULAR PARA O NOVO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UFPR | 79 |
| QUADRO 2 – DADOS DOS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA ETAPA | 95 |
| QUADRO 3 – DADOS DOS PARTICIPANTES DA SEGUNDA ETAPA | 96 |
| QUADRO 4 – QUESTIONÁRIO: CRENÇAS SOBRE O BILINGUISMO | 99 |
| QUADRO 5 – ESCALA PARA CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA | 99 |
| QUADRO 6 – PERGUNTAS ADICIONAIS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 103 |

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|----------|---|--|
| ABDIIn | – | Associação Brasileira de Adversidade e Inclusão |
| BICS | – | Basic Interpersonal and Communicative Skills |
| BNCC | – | Base Nacional Comum Brasileira |
| CALP | – | Cognitive Academic Language Proficiency |
| CEB | – | Câmara de Educação Básica |
| CEE | – | Conselho Estadual de Educação |
| CEFR | – | Common European Framework of Reference for Languages |
| CEIF | – | Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental |
| CEMEP | – | Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio |
| DCNs | – | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DELEM | – | Departamento de Letras Estrangeiras Modernas |
| EBE | – | Educação Bilíngue de Elite/Prestígio |
| EJA | – | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | – | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EUA | – | Estados Unidos da América (ou Estados Unidos) |
| HPC | – | Hipótese do Período Crítico |
| IC | – | Abordagem de Intercompreensão |
| Inep | – | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| L1 | – | Primeira língua/Língua materna |
| L2 | – | Língua adicional/Segunda língua |
| LDB | – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LE | – | Língua Estrangeira |
| LEM | | Letras Estrangeiras Modernas |
| LEM | – | Língua Estrangeira Moderna |
| Libras | – | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | – | Ministério da Educação |
| MERCOSUL | – | Mercado Comum do Sul |
| OCDE | – | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PC | – | Período Crítico |
| PEIBF | – | Projeto Escola Intercultural de Fronteira |
| PEIF | – | Programa Escolas Interculturais de Fronteira |

| | |
|--------|--|
| Pisa | – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | – Plano Nacional de Educação |
| PPC | – Projeto Pedagógico de Curso |
| ProUni | – Programa Universidade para Todos |
| PUC-SP | – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| QI | – Quociente de Inteligência |
| Seduc | – Secretaria Estadual de Educação |
| TESOL | – Teachers of English to Speakers of Other Languages |
| UEG | – Universidade Estadual de Goiás |
| UFPR | – Universidade Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | BILINGUISMO | 30 |
| 2.1 | ASPECTOS COGNITIVOS SOBRE O BILINGUISMO..... | 34 |
| 2.2 | ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS SOBRE O BILINGUISMO | 38 |
| 3 | EDUCAÇÃO BILÍNGUE | 44 |
| 3.1 | A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM DIFERENTES CONTEXTOS..... | 48 |
| 3.2 | PEDAGOGIA PARA O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE..... | 64 |
| 3.3 | FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTO BRASILEIRO.. | 70 |
| 4 | AS CRENÇAS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE | 84 |
| 5 | TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO | 91 |
| 5.1 | OBJETIVOS DA PESQUISA | 91 |
| 5.2 | METODOLOGIA DE PESQUISA | 92 |
| 5.3 | PARTICIPANTES DA PESQUISA | 94 |
| 5.4 | GERAÇÃO DE DADOS..... | 96 |
| 5.4.1 | PRIMEIRA ETAPA: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO | 97 |
| 5.4.2 | SEGUNDA ETAPA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 101 |
| 6 | ANÁLISE DOS DADOS GERADOS | 106 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 175 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 183 |
| | ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO | 211 |
| | ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO | 216 |
| | ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ENTREVISTA | 217 |
| | ANEXO 4 – MARCAS DE ORALIDADE (ENTREVISTA) | 218 |

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas é algo de extrema importância para o estabelecimento de contatos numa escala global (LOUREIRO, 2013). A sociedade em geral está cada vez mais consciente de que o conhecimento básico ou o domínio de línguas é fundamental para os relacionamentos interpessoais (PEREIRA, 2017), e podemos, inclusive, perceber essa necessidade em algumas situações no nosso próprio contexto nacional, como, por exemplo, o aumento na mídia no número de ofertas de cursos de línguas à distância¹, a existência da avaliação em língua estrangeira moderna (LEM)² nos vestibulares para o ingresso em instituições universitárias públicas e privadas e no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)³,

¹ Encontramos algumas notícias que ilustram esse crescimento, que podem ser encontrados nos seguintes endereços eletrônicos: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/10-cursos-de-idiomas-online-e-gratuitos/>>; <<https://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2019/06/13/1165004/melhores-cursos-idiomas-comecar-agora.html>>; <<https://www.jornalatuilidades.net/senac-ead-oferta-mais-de-20-cursos-de-idiomas-a-distancia/>>; <<http://www.entremeios.inf.br/published/543.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

² Com a Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), o inglês se tornou a única Língua Estrangeira (LE) obrigatória na escola secundária, provocando o desaparecimento do ensino de francês. O ensino de LE vincula-se estritamente às determinações do mercado de trabalho, a partir da Lei 5.692 de 1971, e a educação passa a responder apenas aos anseios profissionalizantes; conseqüentemente, o inglês passa a ter sua supremacia no cenário do ensino de línguas. Em 1976, a resolução nº 58 de 1º de dezembro resgata, parcialmente, o prestígio de línguas estrangeiras, tornando o ensino de LE obrigatório para o ensino de 2º grau. Em dezembro de 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB= define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição), que torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental (atualmente 6.º ano – Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.). O Art. 26, § 5º dispõe que na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma LEM, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/191-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-com-a-ldb-1971>>. Acesso em: 17 jan. 2019;

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019;

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 ago. 2019.

A lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Art. 2º - o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar com a seguinte alteração quanto ao ensino da LE: o currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. Art. 3º - a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, trazendo uma divisão por áreas do conhecimento onde o I é denominado como linguagens e suas tecnologias. No § 4º, encontramos que os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 27 ago. 2019.

³ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

a exigência de suficiência em outra língua que não a materna/primeira língua (L1)⁴ para o ingresso em cursos de pós-graduação (mestrado, doutorado), e a procura por profissionais falantes de mais de uma língua para o setor trabalhista⁵ – muitas vezes com comprovação de proficiência, sendo que em algumas áreas, essencialmente nas empresas multinacionais, a língua adicional/segunda língua (L2) não é mais uma opção, mas um pré-requisito na seleção dos candidatos para cargos específicos (PEREIRA, 2017) –, entre outros tantos fatores que podem ser vivenciados no mundo corrente. Além disso, não podemos, de forma alguma, deixar de considerar que estamos na era da globalização – um fenômeno multifacetado que engloba dimensões econômicas, sociais, políticas, tecnológicas e culturais (MIR, HASSAN e QADRI, 2014), e em um mundo cada vez mais multilíngue em virtude, especialmente, da facilidade de acesso à diversidade cultural, e conseqüentemente linguística, favorecida pela evolução tecnológica nos meios de comunicação, conforme apontam Leffa e Irala (2014, p. 32):

A distância geográfica deixa de ser um critério confiável para dimensionar a distância que nos separa das línguas que estudamos ou falamos. Além do mais, no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos *games*, das redes sociais, podemos estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho.

Sendo assim, podemos dizer que a globalização desencadeou um processo de mudanças de longo alcance que vem afetando todos, em que novas tecnologias, apoiadas por políticas mais abertas, criaram um mundo mais interconectado do que nunca, abrangendo não apenas as relações econômicas – comércio, investimento, finanças e organização de produção – mas também a interação social e política entre organizações e indivíduos no mundo todo. Porém, vemos quão longe ainda estamos de atingir todo esse potencial, e, portanto, não podemos deixar de observar que o atual processo de globalização também vem gerando resultados desequilibrados, tanto como entre os países como dentro deles (MARTINE, 2005; GENNARI e ALBUQUERQUE, 2011; BAUMAN, 2013) – riquezas são criadas, mas muitos países e pessoas não compartilham desses benefícios –, e a revolução nas comunicações globais

⁴ O termo “língua materna” será utilizado neste trabalho como sinônimo de primeira língua (L1), ou seja, a língua que um indivíduo aprende e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com essa pessoa se identifica culturalmente.

⁵ Encontramos algumas notícias que ilustram essa demanda, que podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: <<https://www.gazetadopovo.com.br/economia/mercado-ingles-promissor-apesar-maioria-nao-querer-aprender/>>; <<https://qualifica.com/blog/idiomas/importancia-do-segundo-idioma-para-o-mercado-de-trabalho/>>; <<https://www.catho.com.br/educacao/blog/a-importancia-de-um-idioma-na-carreira/>>; <<https://www.ncchomelearning.co.uk/blog/why-speaking-another-language-makes-you-more-employable/>>; <<https://www.newamericaneconomy.org/press-release/demand-for-bilingual-workers-more-than-doubled-in-5-years-new-report-shows/>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

aumenta a conscientização sobre essas disparidades (*World Commission on the Social Dimension of Globalization*, 2004).⁶ Visto através dos olhos de alguns milhares de mulheres e homens, a globalização ainda não atende às suas aspirações simples e legítimas por empregos decentes e um futuro melhor para seus filhos. Muitos deles vivem no limbo da economia informal sem direitos institucionais e em uma faixa de países pobres que subsistem precariamente às margens da economia global – mesmo em países economicamente bem-sucedidos, alguns trabalhadores e comunidades são afetados adversamente pela globalização.

Therborn (2001, p. 126) nos apresenta a ideia de “globalizações” como algo que, como variável, pode “cobrir um número infinito de aspectos da vida social, isto é, pode variar em amplitude, de apenas multicontinental até rigorosamente planetária, e pode ser movida por dinâmicas diferentes”. Assim sendo, podemos facilmente perceber a grande dimensão que o uso de diferentes línguas vem tendo na vida pessoal, social e econômica das pessoas, e, sendo “a linguagem ainda amplamente considerada como o modo dominante de comunicação, particularmente em contextos de aprendizagem e ensino”⁷ (JEWITT, 2010, p. 363, tradução nossa), não podemos deixar de considerar que a aprendizagem de uma língua adicional/segunda língua (L2)^{8,9} tem aumentado na sociedade, especialmente em virtude dessa globalização – que inclui uma série de fenômenos como, por exemplo, os fluxos migratórios, o comércio, a transformação das relações acadêmicas e trabalhistas, entre outros –, e que apresenta forte

⁶ Relatório disponível em: <<https://www.ilo.org/public/english/wcsdg/docs/report.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

⁷ No original: “Language is still widely taken to be the dominant mode of communication, particularly so in contexts of learning and teaching.”

⁸ A expressão “língua adicional” tem sido usada para substituir os termos “língua estrangeira” ou “segunda língua/L2”, como uma tentativa de diminuir o distanciamento entre a língua materna e outras que os indivíduos possam vir a aprender, em contexto escolar ou não. O uso dessa expressão pressupõe a concepção de que aprender uma outra língua significa adquirir mais conhecimento, e que esse conhecimento não acarreta qualquer prejuízo nem substitui o conhecimento da língua materna (SCHLATTER e GARCEZ, 2012; LEFFA e IRALA, 2014 citados por FINGER; BRENTANO e FONTES *in* MAIA, 2018, p. 97). Para a pesquisa deste trabalho, optamos pelo uso do termo “língua adicional” para o ensino da Língua Inglesa por considerá-la como “uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 22).

⁹ “Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de ‘adicional’. O uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo ‘para fins específicos’, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de ‘língua adicional’. (LEFFA e IRALA, 2014, p. 32-33).

impacto sobre as questões de uso das línguas e, conseqüentemente, na educação. Portanto, não podemos deixar de considerar que o ensino de outras línguas ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está intimamente ligado a essa realidade (LEFFA e IRALA, 2014). E, considerando a língua inglesa¹⁰ como a que se sobressai nas interações devido ao papel de destaque que ela tem assumido no cenário mundial, pois muitos são os falantes de diversas outras línguas que estão em busca de sua aprendizagem, aprimoramento e contato, devemos considerar que sua expansão no mundo a coloca em um posicionamento diferenciado perante outras línguas em virtude da quantidade significativa de pessoas que a utiliza para os mais variados domínios, da possibilidade de inserção global por meio desta língua, de sua forte vinculação com o desenvolvimento econômico, dentre outros benefícios.

Pessoas estudam a língua inglesa por diferentes e variados motivos, e muitos não têm escolha – suas diversas razões estão relacionadas a como a língua inglesa afeta sua vida presente ou futura bem como à forma como elas entendem e percebem a natureza e o papel dessa língua – para muitos, gostem ou não, o inglês é um idioma que eles precisam aprender (RICHARDS, 2015b). Independentemente da aceitação desse fato pela maioria das pessoas, ou não, e o porquê de ela assim ser, o fato é que “não saber inglês é uma garantia de exclusão”¹¹ (LEFFA, 2002, p. 17, tradução nossa) desse mundo globalizado. Jenkins (2009) acredita que o inglês se tornou uma língua internacional, e que nenhuma nação tem sua custódia, visto que cada falante traz um pouco de si ao falar em uma língua e também ao fato de o idioma estar em constante desenvolvimento pelo mundo todo. Por outro lado, é preciso lembrar que o processo de globalização não se limita ao aspecto puramente linguístico, mas se apresenta sob a forma multidimensional, abrangendo aspectos relacionados à economia, finanças, ciência, tecnologia, comunicação, educação, cultura e política. Diante disso, precisamos considerar que

[...] estamos diante de um novo mundo interconectado em praticamente todas as áreas (educação, tecnologia, população, meio ambiente, política, economia etc.), onde a educação desempenha um papel importante no fornecimento das habilidades necessárias para o alcance do sucesso, ensinar tais habilidades é uma condição necessária para todos os educadores, incluindo os professores de língua inglesa.¹² (SHIN e CRANDALL, 2014, p. 324, tradução nossa).

¹⁰ Ao longo desta pesquisa, encontramos, nas referências bibliográficas utilizadas como embasamento teórico, o uso dos termos “língua inglesa” e “inglês” como sinônimos. Portanto, também os utilizaremos como sinônimos, e de forma randômica.

¹¹ No original: “...not knowing English is a guarantee to exclusion.”

¹² No original: “We are facing a new world in almost every area – education, technology, population, environment, politics, economics, etc. It is an interconnected world, in which education will play a major role in providing the skills needed for success. Teaching those skills is a requirement for all educators, including English language teachers.”

Portanto, ao voltarmos nosso olhar para as perspectivas positivas que a globalização favorece à educação, e considerarmos que o acesso a uma ou mais línguas adicionais amplia as possibilidades, os horizontes de comunicação em diversos contextos e contribui para participação do indivíduo nesse mundo globalizado e tão diversificado, “negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 35). Além disso, devemos considerar que seu ensino é “um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 35), não sendo um conteúdo isolado, mas sim que se soma aos outros conhecimentos, ampliando, assim, a compreensão do mundo dos alunos (LEFFA e IRALA, 2014), pois “a língua, além de remeter referencialmente a uma determinada realidade, pode também agir sobre essa realidade, modificando-a de algum modo” (LEFFA, 2016, p. 4). A aquisição de uma língua adicional também pode ser considerada como a aquisição de uma cultura adicional, na medida em que é um novo caminho para outro tipo de cognição, outro conjunto de emoções, outra identidade e até mesmo um filtro diferente da realidade (MOLSING, PERNA e RAMOS, 2015). Ao analisarmos o documento de caráter normativo nacional atual, ou seja, a BNCC¹³, homologada em dezembro/2017 pelo Ministério da Educação (MEC), “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), podemos observar na dimensão formativa do ensino de Língua Inglesa a visão de que aprender inglês oportuniza o engajamento e a participação dos alunos em um universo social, global e plural, contribuindo, assim, para o agenciamento crítico e para o exercício da cidadania, além de ampliar as possibilidades de interação e de mobilidade, criando novos percursos de construção de conhecimentos, diante de uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica (MOTTIN e XAVIER, 2019); e, na introdução do capítulo desenvolvido acerca do ensino da língua inglesa como componente curricular obrigatório,

¹³ Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro/2017. “Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.” Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

encontramos informações relevantes¹⁴ que corroboram essa perspectiva para o ensino de uma língua que não a L1. Porém, apesar de termos mudanças significativas em termos sociopolíticos, cabe ressaltar que ainda podemos visualizar que a educação monolíngüística é predominante em nosso país. As escolas públicas e privadas, por exemplo, seguem um currículo nacional onde o ensino da língua inglesa para os alunos do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) e médio é obrigatório. Contudo, esse componente curricular ainda não recebeu a devida atenção e espaço em todas as instituições educacionais, visto a pouca disponibilidade de tempo fornecida na grade horária (geralmente, 1 ou 2 aulas semanais), muito menos que o trabalho desenvolvido pela grande maioria (talvez, em virtude da formação acadêmica) possa chegar a favorecer uma formação bilíngüe para os educandos. E, diante das mudanças educacionais que vem ocorrendo ao longo dos anos, acreditamos que se faz necessário reconsiderarmos o ensino da língua inglesa e/ou de outras língüas adicionais, tanto para o setor público, quanto para o privado – o processo de ensino-aprendizagem nas escolas precisa acontecer de forma contextualizada e

¹⁴ “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.” (BRASIL, 2017, p. 241-242). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

intercultural, incorporando situações da vida real cotidiana no contexto da sala de aula, e oportunizando, assim, a inserção dos educandos no mundo atual.

Ao longo das propostas apresentadas na BNCC, a citar como exemplo, encontramos a proposta de trabalho quanto à dimensão intercultural, estando esse relacionado à compreensão de que outras culturas apresentam-se em contínuo processo de interação e de (re)construção, especialmente na sociedade atual – “...diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais” (BNCC, 2017, p. 245). Em vista disso, compreendemos que precisamos transcender as estruturas linguísticas prontas e sem sentido, e favorecer ao educando o acesso à uma variação linguística para a comunicação autêntica, dentro das dinâmicas sociais contemporâneas, que se encontram em acelerada e constante mudança. A língua inglesa, portanto, deve ser vista como uma ferramenta para o conhecimento, para a ampliação de perspectivas e de possibilidades, e para o exercício social, viabilizando a compreensão de valores de outras culturas, utilizados por diferentes grupos sociais. O referido documento normativo nacional nos apresenta diversas funcionalidades para o ensino da língua inglesa para uma perspectiva de cenário global, através de aprendizagens significativas que direcionam para a formação crítica e cidadã, sendo essa um instrumento capaz de ampliar horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, científico e acadêmico, e deixando o *status* de língua estrangeira, de uma língua falada somente em países que a utilizam como L1. Ademais, percebemos uma transição do modelo de língua ideal para um modelo mais real e contemporâneo, que considera as diferenças culturais e variações linguísticas decorrentes das diversificadas situações de uso e das comunidades que a falam, reconhecendo, dessa forma, os diversos repertórios linguísticos fora do contexto de sala de aula. Nesse sentido, Richards nos traz a seguinte reflexão:

Mas quando falamos em ensinar inglês, o que exatamente queremos dizer com “inglês”? A quem pertence esse inglês do qual estamos falando, e que tipo de inglês? O conceito de “inglês” é realmente uma abstração, pois se refere a toda uma gama de variedades e estilos de fala, usados de maneira diferente por pessoas em muitas partes do mundo. Em certo sentido, não existe “inglês”: existem apenas “ingleses” – ou diferentes maneiras de usar o inglês. Diferentes maneiras de usar o inglês refletem as diferentes identidades que as pessoas expressam através do uso do inglês.¹⁵ (RICHARDS, 2015b, p. 11, tradução nossa).

¹⁵ No original: “But when we talk about teaching English, what exactly do we mean by ‘English’? Whose English are we talking about, and what kind of English? The concept of ‘English’ is really an abstraction since it refers to a whole range of speech varieties and speech styles, used differently by people in many parts of the world. In a sense, there is no such thing as ‘English’: there are only ‘Englishes’ – or different ways of using English. Different ways of using English reflect the different identities people express through their use of English.”

Assim sendo, ao olharmos de forma mais crítica para as propostas apresentadas na BNCC, nos deparamos com considerável dúvida quanto à aplicação real das propostas apresentadas do documento de um modo geral, principalmente, se considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, que nos leva a acreditar que podemos ainda estar a uma grandiosa distância do alcance das metas apresentadas. Não podemos deixar de refletir sobre a realidade que encontramos no cenário brasileiro atual, isto é, há um documento normativo com uma proposta de alcance de desenvolvimento educacional pleno diante de uma realidade onde vemos pouquíssimos investimentos e incentivos na área, como a falta de recursos pedagógicos, que em muitos lugares chega a ser precária ou nula, a desvalorização dos profissionais e a falta de capacitação pedagógica – sendo que são os professores que são realmente os conhecedores da realidade escolar e, portanto, os que conseguirão fazer com que essas metas saiam do papel e se tornem realidade – sem falar da falta de credibilidade educacional que temos diante dos resultados apresentados em avaliações externas.^{16, 17}

Para a funcionalidade das propostas apresentadas, consideramos que esses fatores não devem ser ignorados, mas sim levar todos os envolvidos na educação a uma autoavaliação, em especial do governo, que muitas vezes apresenta políticas públicas educacionais mal planejadas e/ou sem continuidade. A título de exemplo, ao nosso ver, a BNCC traz uma definição de língua franca sem nenhum questionamento crítico, bastando o entendimento de que existem vários

¹⁶ Ver, por exemplo, os resultados apresentados para o Brasil em 2018 (disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2020) no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – tradução de *PISA – Programme for International Student Assessment*, site oficial: <<https://www.oecd.org/pisa/>>.), que é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre suas *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação. O Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE; coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas, a coleta das respostas dos participantes e a codificação dessas respostas; analisar os resultados e elaborar o relatório nacional. O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global (as informações aqui apresentadas sobre o Inep foram encontradas no endereço eletrônico: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 03 jan. 2020).

¹⁷ Ahamos importante pontuar que corroboramos com alguns dos questionamentos apresentados no artigo escrito para a revista Nova Escola, publicado em dezembro de 2016, em que o professor e jornalista Rodrigo Ratier aponta uma crítica ao teste Pisa (disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4697/nove-motivos-para-desconfiar-do-pisa>>. Acesso em: 01 fev. 2020). Nesse artigo, o autor pontua que “não há dúvida de que o Pisa é um instrumento útil, e que o programa oferece diagnósticos, identifica pontos de dificuldade e destaca bons exemplos – vistos em conjunto, os dados são úteis para estudar as condições de Educação no mundo”. Mas destaca que “não dá para perder de vista que, como qualquer outra prova, pode e deve ser questionado” e “conhecer como os dados são obtidos e suas fragilidades é a melhor forma para aproveitar bem seus resultados”.

“ingleses” para a comunicação internacional, e não questiona, em momento algum, o papel da língua inglesa (franca [?]) para a manutenção (ou mesmo o aumento) de diferenças nas condições socioeconômicas entre os povos, parecendo atribuir à língua um papel neutro que ela não tem – “a língua não é um instrumento neutro de comunicação, mas é atravessada pela política, pelo poder, pelos poderes.” (FIORIN, 2009, p. 164).

Ainda que a globalização tenha sido associada, no início dos anos 1990, à ideia de prosperidade econômica, Finardi e Porcino (2014) nos lembram que ela também produz efeitos negativos, tal como a comodificação da língua e do ensino da língua inglesa no mundo, podendo inclusive ser entendida como uma ameaça às culturas locais ao privilegiar uma cultura global. E, conforme apontado anteriormente, as mudanças sociais, econômicas e científicas apresentam forte impacto na educação, e a escola está totalmente vinculada à realidade social, recebendo influências da sociedade e também a influenciando, e, por conseguinte, deve se reorganizar no que se refere às práticas pedagógicas. Assim sendo, nos depararmos com a necessidade de um olhar diferenciado para o ensino da L2, pois,

[...] a globalização, por meio da mobilidade de pessoas, capital e tecnologias, mudou as condições sob as quais o ensino de línguas adicionais em geral e do inglês em particular se assentam, desestabilizando normas e convenções e exigindo que educadores repensem suas concepções e práticas pedagógicas para se adequar a esse novo cenário. (FINARDI e PORCINO, 2014, p. 269).

Por conseguinte, ao considerarmos o ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto vigente, podemos concluir que seria impraticável desenvolver habilidades comunicativas sem levarmos em consideração essa perspectiva global e intercultural. Ao longo de vida acadêmica ou pessoal, o indivíduo poderá utilizar a língua inglesa para comunicação com pessoas ao redor do mundo, ou mesmo dentro de seu contexto regional em virtude de questões turísticas ou mesmo de migração, para realização de pesquisas e estudo de diferentes áreas de conhecimento, para realização de negócios, ou mesmo solução de problemas com pessoas de diferentes línguas e nacionalidades – em suma, para o contato com uma vasta diversidade cultural e social. Diante disso, Richards aponta o seguinte:

Existem duas dimensões importantes para o sucesso do aprendizado da segunda língua: o que acontece dentro da sala de aula e o que acontece fora da sala de aula. Embora o ensino de idiomas sempre tenha sido visto como uma preparação para usos fora da classe, muito do foco no ensino de idiomas no passado foi tipicamente no aprendizado de idiomas em sala de aula. Ao mesmo tempo, as limitações da aprendizagem em sala de aula são frequentemente reconhecidas. As oportunidades de aprendizado ou "recursos" disponíveis na sala de aula são, portanto, bastante restritas, consistindo em uma gama limitada de práticas de discurso e letramento. Hoje, no entanto, a Internet, a tecnologia e a mídia, e o uso do inglês em redes sociais

presenciais e virtuais, oferecem maiores oportunidades de uso significativo e autêntico do idioma do que as disponíveis na sala de aula.¹⁸ (RICHARDS, 2015a, p. 1, tradução nossa).

Assim sendo, o interesse da presente pesquisa na área de formação de professores para um contexto bi/multilíngue, mais especificamente de professores que utilizam a L2 como meio de instrução, surgiu de motivações pessoais e profissionais. Pessoais, porque desde muito nova sou apaixonada pela língua inglesa, que levou minha mãe a me inscrever em cursos livres quando ainda criança, e essa paixão acabou me levando à graduação em Letras (Português/Inglês) e à pós-graduação em Língua Inglesa. Atuando como professora de Língua Inglesa (como língua estrangeira) em cursos livres, escolas públicas e particulares há mais de 15 anos, me deparei com o convite para coordenar professores de língua inglesa dentro de uma proposta de educação bilíngue (nesse caso, o modelo é o de educação bilíngue de elite, ou de prestígio¹⁹, que abordaremos no capítulo 2), em uma escola particular localizada em uma cidade vizinha à Curitiba. A motivação profissional, então, surgiu da multiplicidade de desafios que pude observar ao longo dos anos como coordenadora (atuo no cargo até a atualidade), e que despertaram um grande interesse em aprofundar meus conhecimentos teóricos a respeito do bilinguismo e da educação bilíngue, bem como sobre a necessidade de inovação no processo de formação de professores já durante o período de graduação para esse tipo de educação. A aquisição de conhecimento sobre bilinguismo e educação bilíngue²⁰ para a iniciação de minha prática nesse contexto ocorreu pela busca na literatura por estudos e pesquisas; porém, ao considerarmos um período de mais ou menos 10 anos atrás, quando eu estava no início de minha prática nesse contexto, só encontrávamos material relacionado a estudos em contextos externos ao nosso. O aperfeiçoamento em minha formação iniciou, então, por meio da participação em eventos na área, que eram poucos e fora da região (geralmente, em São Paulo), ou através de

¹⁸ No original: “There are two important dimensions to successful second language learning: what goes on inside the classroom and what goes on outside of the classroom. While language teaching has always been seen as a preparation for out-of-class uses of language, much of the focus in language teaching in the past has typically been on classroom-based language learning. At the same time the limitations of classroom-based learning have been frequently acknowledged. The opportunities for learning or ‘affordances’ available in the classroom are hence quite restricted, consisting of a limited range of discourse and literacy practices. Today, however, the internet, technology and the media, and the use of English in face-to-face as well as virtual social networks provide greater opportunities for meaningful and authentic language use than are available in the classroom.”

¹⁹ A expressão educação bilíngue é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilinguismo denominado de elite, ou seja, um bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente (CAVALCANTI, 1999, nota de rodapé #8, p. 387). Considerando a nossa realidade social, utilizaremos neste trabalho a terminologia educação bilíngue de elite e educação bilíngue de prestígio como sinônimos, em virtude desses modelos de ensino ocorrerem por meio de duas línguas, sendo uma delas de prestígio internacional, ou mesmo, nacional, como o Inglês, o Espanhol, o Alemão, o Francês etc.

²⁰ Algumas noções sobre bilinguismo e educação bilíngue serão discutidas no capítulo 2.

grupos de estudos para troca de experiências com professores que também estavam iniciando sua prática ou que já tinham certa experiência.

Durante minha prática como coordenadora no contexto de educação bilíngue, principalmente no início, pude observar, em momentos de planejamento e atuação, a dificuldade que tanto os professores de língua inglesa como os das áreas ministradas por meio da língua inglesa encontram ao realizar um planejamento de aulas que envolvem as duas ou mais áreas de conhecimento – a citar como exemplo, quando há o planejamento de aulas seguindo determinado tópico comum nas diferentes áreas, ou de um projeto interdisciplinar, e, principalmente, quando há a proposta de integração dessas áreas para o estudo da L2 como objeto, bem como meio de instrução. Certa vez, ao observar uma proposta de trabalho entre professores de língua inglesa e de outra área de conhecimento para a execução de um projeto para alunos de uma determinada série do ensino fundamental, pude observar o quanto os professores de língua inglesa precisaram estudar sobre o conteúdo que era específico da outra área, além de precisarem pesquisar como todo aquele conteúdo léxico seria em língua inglesa, bem como dos professores da outra área, que apresentaram dúvidas sobre como conduzir suas aulas em língua inglesa, no que se refere à preocupação que deveriam ter ou não quanto às estruturas linguísticas considerando-se eventuais “erros” ou perguntas que os alunos poderiam apresentar durante a execução do referido projeto.

Em vista disso, resolvi buscar por mais conhecimento para poder entender melhor sobre esse tipo de educação, e, conseqüentemente, auxiliar de maneira mais adequada os professores que trabalham comigo. Resolvi, então, me candidatar ao Programa de Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Paraná (UFPR). De início, minha intenção era a de pesquisar questões relacionadas aos desafios encontrados pelos professores de língua inglesa e de outras áreas de conhecimento que utilizam a língua inglesa como meio de instrução em programas de educação bilíngue. No entanto, após conversas e reflexões com meu orientador, Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça, decidimos por focar na investigação da base, isto é, em ter conhecimento sobre algumas das crenças que os alunos de graduação em Letras (Português/Inglês) apresentam, devido à demanda atual para esse perfil de educação bilíngue no contexto social atual, bem como por ser minha área de atuação. Sendo que as crenças podem ser também consideradas como um conceito social, e não somente cognitivo, pois nascem de nossas experiências e problemas, da interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 1995; MILLER e GINSBERG, 1995; RILEY, 1997), bem como que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”

(BREEN, 1985 citado por BARCELOS, 2004, p. 125), e como ainda há um trabalho lento quanto à oferta de estudos sobre o bilinguismo e/ou dos diferentes tipos de educação bilíngue existentes no contexto brasileiro além de Libras nos cursos de cursos de Pedagogia e Letras, e ainda nulo nas demais licenciaturas, os profissionais acabam atuando em escolas que apresentam esse perfil de educação sem ter uma boa formação para tal. Precisamos, portanto, urgentemente considerar que a formação para os diferentes tipos de educação bilíngue existentes no nosso contexto nacional apresenta uma grande lacuna – passível de muita investigação, pois, conforme apontado por Megale (2017, p. 7),

A demanda por parâmetros legais que regulem e norteiem essas escolas torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número dessas instituições e, conseqüentemente, da necessidade de formação de professores que atuem nesse contexto.

Liberali e Megale (2016) apresentam sua preocupação quanto à formação profissional de professores ao mencionarem a falta de regulamentação para a formação de professores de Educação Bilíngue de Elite (EBE) e cursos de graduação com esse foco, corroborada pela ausência de disciplinas em idiomas e/ou cursos de pedagogia que tratam desse assunto. Além disso, as autoras pontuam que, ao considerarmos o número exagerado de escolas no Brasil, ainda existem muito poucas extensões ou cursos de pós-graduação nessa área.

Internacionalmente, a necessidade de educação específica sobre questões de EBE já foi reconhecida. No entanto, é absolutamente claro que muitos coordenadores, educadores e diretores de escolas no Brasil não têm ideia das necessidades dessa área. Além disso, há uma busca crescente por propostas educacionais provenientes de editoras e/ou currículos importados de outras realidades muito distintas das brasileiras.²¹ (LIBERALI e MEGALE, 2016, p. 104, tradução nossa).

Ao buscarmos por estudos e pesquisas que corroborassem com a nossa preocupação quanto à formação de professores durante o período de graduação para atuação em programas de educação bilíngue, sendo que a de elite/prestígio acaba sendo um grande foco na atualidade, e ao considerarmos os contextos apresentados no cenário de educação nacional, conseguimos encontrar algumas referências bibliográficas relacionadas aos diferentes modelos de Educação Bilíngue existentes e questões afins; contudo, especificamente para a formação de professores,

²¹ No original: “Internationally, the necessity of specific education concerning EBE (Elite Bilingual Education; inserimos aqui o significado da sigla dado pela autora do trabalho, pois, no trabalho original a autora já havia explicado a terminologia antes dessa citação) issues has already been acknowledged. However, it is absolutely clear that many coordinators, educators, and school directors in Brazil have no idea of the needs in this area. Besides, there is an increasing search for educational proposals that come from publishing houses and/or curricula imported from other realities very distinct from the Brazilian ones.”

o número é ainda restrito, mas encontramos alguns bem interessantes, e destacamos três a seguir.

Wolffowitz-Sanchez (2009) teve por objetivo em sua pesquisa investigar como ocorria a formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue com base na produção de espaços criativo-crítico-colaborativos para a produção de conhecimento entre uma professora-formadora e alunas-professoras do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e uma professora assistente de uma escola de Educação Bilíngue de São Paulo, visando ao compartilhamento de significados e à produção de novos sentidos sobre Educação Infantil Bilíngue. Dentre os resultados apresentados, encontramos o relato da pesquisadora de que os conhecimentos produzidos na interação levaram as participantes a tornarem-se indivíduos diferentes daqueles que eram ao entrarem para a atividade, favorecendo, dessa forma, a criação de novas identidades, negociadas e modificadas em um *continuum*. Também, encontramos o relato de que as discussões ocorridas durante a pesquisa contribuíram para o compartilhamento de significados e a produção de novos sentidos pelo grupo em estudo para a Educação Infantil Bilíngue, por se caracterizarem como espaços de negociação, colaboração, reflexão, criticidade e criatividade.

Salgado et al. (2009) desenvolveram um estudo etnográfico em uma escola bilíngue, no qual aspectos linguísticos interessantes foram observados e que serviram como dados a serem analisados e como elementos para uma proposta inicial de formação de professores para a educação bilíngue. O artigo menciona a oferta em instituições públicas e privadas de boa formação aos futuros professores de línguas, no que se refere aos aspectos linguísticos das línguas, havendo, inclusive, pesquisas sobre questões como formação de professores de línguas estrangeiras, ensino de línguas estrangeiras na escola pública, e as questões estruturais das línguas que oferecem em seus cursos. Entretanto, afirmam haver poucas instituições que ofereçam disciplinas específicas sobre a questão da educação bilíngue, bem como sobre termos poucas pesquisas sobre bilinguismo e formação de professores para educação bilíngue no contexto brasileiro.

Faria e Sabota (2019), em uma pesquisa documental fundamentada em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Letras e Pedagogia, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, além da BNCC da Educação Infantil, problematizaram o cenário da Formação de professores da Educação Infantil Bilíngue, propondo, a partir da análise, a discussão de novos programas de formação, defendendo a importância de que os mesmos incorporem em seus objetivos a formação do

profissional de línguas adicionais que passa a atuar junto ao público infantil. Ao longo do estudo, as autoras apontam que a mudança na formação do professor de língua inglesa para crianças, mais especificamente no contexto da Educação Infantil Bilíngue, se justifica pelo fato de a oferta de graduações em Letras e Pedagogia existentes na atualidade não contemplarem a formação específica para atuação com língua adicional para crianças, e sugerem que as especificidades requeridas ao docente para atuação devem ser contempladas a partir de um repensar do currículo vigente, mediante algumas ações de formação, pois entendem que uma formação docente adequada deva atender tanto a aquisição da língua adicional (no caso desse trabalho, foi a língua inglesa), quanto as formas de ensiná-la, visando uma aprendizagem consonante com as necessidades vigentes.

A condução da nossa pesquisa com alguns alunos-professores do curso Letras (Português/Inglês), da UFPR, e de caráter qualitativo e interpretativista (que descreveremos em mais detalhes no capítulo 5), apresentou duas etapas, sendo a primeira a aplicação de um questionário semiaberto com dez (10) afirmações sobre o bilinguismo, que utilizamos como base a primeira pergunta norteadora dessa pesquisa, ou seja, “Quais são algumas das crenças que os alunos-professores do curso de Letras (Português/Inglês) apresentam quanto ao bilinguismo e, conseqüentemente, à educação bilíngue?”. A aplicação desse instrumento teve por objetivo identificar algumas das crenças que esses alunos-professores apresentavam sobre o bilinguismo, e conseqüentemente sobre educação bilíngue, pois acreditamos que essas crenças sem estudo direcionado podem “modelar” consideravelmente a atuação pedagógica do professor. Para a segunda etapa, aplicamos uma entrevista semiestruturada para os alunos que possuíam interesse em participar (sendo que o convite foi realizado a partir de uma escolha aleatória, que também descreveremos em mais detalhes no capítulo 5), e através dessa entrevista pudemos observar de forma mais detalhada algumas das concepções que os participantes apresentavam sobre o assunto, bem como identificar qual a importância dada por eles sobre a inclusão de uma disciplina específica nos cursos nos cursos de licenciatura e Pedagogia para o estudo sobre bilinguismo e/ou educação bilíngue, seguindo a segunda pergunta norteadora dessa pesquisa (“Como os alunos de Letras veem a importância de haver a inclusão de uma disciplina específica nos cursos de licenciatura e de Pedagogia para o estudo sobre bilinguismo e a educação bilíngue?”).

Ao longo dos séculos, vários povos ocuparam o nosso país sendo a maioria constituída por europeus, mas também chineses, japoneses, latino-americanos, entre outros. No entanto, ao longo dos últimos anos, houve um movimento crescente de grupos advindos tanto de países desenvolvidos quanto de países subdesenvolvidos, e o país vive um novo momento no que diz

respeito ao tema das migrações internacionais (PENA, [2019?])²². No Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais, divulgado em 22/08/2019²³, encontramos a informação de que de 2011 a 2018 foram registrados no Brasil 774,2 mil imigrantes, considerando-se todos os amparos legais, sendo que foram registrados 492,7 mil imigrantes de longo termo²⁴, com os haitianos (106,1 mil) representando 21,5%. No ano de 2018, predominaram os fluxos oriundos do Sul Global, com destaque para haitianos e venezuelanos que tiveram o maior número de carteiras de trabalho emitidas, sendo os haitianos os que figuram como a principal nacionalidade no mercado de trabalho formal nesse ano. Portanto, ao considerarmos que a tendência é que as migrações atuais no Brasil continuem aumentando, sobretudo de populações advindas de países subdesenvolvidos ou com uma precária situação econômica, além de povos de regiões marcadas por grandes conflitos (PENA, [2019?]), e que a evolução desse quadro afeta também a área da educação, acreditamos ser imprescindível a existência de uma reformulação de políticas públicas e educacionais e ações específicas que permitam a acolhida e a inserção desses imigrantes no país, além de atender a demanda atual e a iminente necessidade de formação de professores para os diferentes contextos atuais nas escolas no âmbito nacional – com distintos arranjos curriculares ou práticas discursivas sociais.

Assim sendo, diante de uma iminente necessidade de formação que esteja mais próxima de uma educação bi/multi/plurilíngue, o objetivo principal desta pesquisa é o de trazer, através da análise das crenças apresentadas por alunos-professores do curso de Letras (Português-Inglês), um questionamento quanto à formação no período de graduação não somente no curso de Letras, mas também nas demais licenciaturas e Pedagogia. Atualmente, já podemos encontrar ofertas de formação de profissionais que atuam na educação bilíngue em contexto brasileiro a nível de pós-graduação e cursos de extensão, além de haver recente crescimento na oferta sobre esse tipo de educação em seminários e congressos. Porém, nossa inquietação está na oferta de formação já nos cursos de graduação, pois vemos a iniciação da prática de professores nos diversos contextos de educação bilíngue logo após a conclusão da graduação, sem uma formação direcionada, e encontrando as mesmas dificuldades apontadas por mim, e, com certeza, de outros profissionais que atuam nesse contexto.

Com base nos apontamentos e considerações feitos neste primeiro capítulo, desenvolveremos esta dissertação em sete capítulos. No capítulo 2, a seguir, e dividido em duas

²² Artigo disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/imigracoes-atuais-no-brasil.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

²³ Material disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

²⁴ No documento, a referência para o termo “longo termo” é utilizada para referência aos imigrantes que, geralmente, permanecem no país em um período superior a um ano.

seções, falaremos sobre algumas das definições encontradas para o bilinguismo – que, em virtude das diversas combinações e variáveis que fazem do bilinguismo um campo de estudos tão complexo, acaba sendo uma tarefa bem complexa –, e abordaremos algumas relações do bilinguismo com questões cognitivas e sociocognitivas, que têm sido objeto de inúmeros estudos.

No capítulo 3, apresentaremos algumas concepções sobre educação bilíngue na primeira seção, bem como alguns dos exemplos encontrados em diferentes contextos, tanto no exterior como a nível nacional. Na segunda seção, trazemos uma breve discussão sobre as combinações de determinadas abordagens e metodologias voltadas para uma pedagogia que atenda a educação bilíngue de um modo geral, e na terceira seção, discutiremos questões acerca da formação de profissionais para atuação na educação bilíngue dentro de uma perspectiva de contexto nacional.

Na sequência, no capítulo 4, falaremos sobre a importância da consideração das crenças no período de graduação e de que como elas podem delinear consideravelmente a atuação pedagógica do professor, pois nosso estudo foi aplicado com alunos-professores em período de formação na graduação.

No capítulo 5, apresentaremos toda a trajetória da investigação da pesquisa, trazendo os objetivos para a realização desse estudo na primeira seção, a metodologia empregada na segunda seção, apresentaremos maiores detalhes sobre os participantes na terceira seção, e na quarta seção, sendo essa dividida em duas subseções, falaremos sobre como os dados foram gerados.

Já no capítulo 6, focamos na análise dos dados coletados nas duas etapas da pesquisa – sendo a primeira um questionário e a segunda uma entrevista semiestruturada –, trazendo as crenças que os participantes têm sobre o bilinguismo, e, conseqüentemente, sobre alguns aspectos da educação bilíngue, considerando além dos estudiosos que embasaram nossa pesquisa, as concepções que grande parte das pessoas tem sobre os temas abordados. Também, é importante informar que apresentaremos grande parte da fundamentação teórica desta pesquisa durante a análise dos dados.

Por fim, no capítulo 7, apresentamos nossas considerações finais acerca dos dados gerados e de suas implicações para pesquisadores, educadores, e, principalmente, para a comunidade de um modo geral.

2 BILINGUISMO

Embora para grande parte dos brasileiros o bilinguismo ainda possa parecer uma ideia relativamente nova e incomum, é bastante normal para grande parte da população do mundo falar mais de uma língua – os bilíngues estão presentes em todos os países do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias. Numericamente, bilíngues e multilíngues são maioria no mundo, com estimativas de ser entre metade e dois terços da população mundial (BAKER, 2001). Crystal (2003) estima que dois terços das crianças do mundo crescem em um ambiente plurilíngue – considerando-se apenas o bilinguismo que envolve a língua inglesa, os dados estatísticos coletados pelo autor indicam que de aproximadamente 750 milhões de pessoas que falam inglês no mundo, mais de 41%, ou 235 milhões, são plurilíngues em inglês ou em outra(s) língua(s). E, sendo o bilinguismo um tópico muito interessante, e ao mesmo tempo complexo, de acordo com alguns autores (TITONE, 1989, 1993; DESHAYS, 2003; BIALYSTOK, 2006; BAKER, 2011), é praticamente impossível encontrar uma única definição para o bilinguismo que possa satisfazer todas as várias combinações de línguas, nacionalidades, ambientes político e cultural, e todas as outras variáveis que fazem do bilinguismo um campo tão complexo e até mesmo delicado.

Ao procurarmos pela definição de bilinguismo no dicionário de Cambridge, por exemplo, encontramos o seguinte: “o fato de poder usar duas línguas igualmente bem”²⁵ (tradução nossa). Já no dicionário Oxford encontramos: “Fluência em ou uso de duas línguas”²⁶ (tradução nossa). Na visão popular, ser bilíngue significa ser capaz de falar duas línguas perfeitamente (HAMERS e BLANC, 2000). Bloomfield (1935) define o bilinguismo como sendo o controle nativo de duas línguas; Haugen (1953) diz que um bilíngue produz expressões completas e significativas em outras línguas; Weinreich (1953) considera o bilinguismo como a prática de se usar alternadamente duas línguas; já para Macnamara (1967), um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente da sua nativa.

Baker e Jones (1998) apontam que a palavra “bilíngue” também pode ser utilizada para incluir as muitas pessoas no mundo que apresentam graus variados de proficiência em três, quatro ou mais línguas. Bhatia e Ritchie (2013) apresentam a informação de que os termos bilinguismo e multilinguismo têm sido utilizados, respectivamente, para referência ao

²⁵ No original: “The fact of being able to use two languages equally well.” Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/bilingualism>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

²⁶ No original: “Fluency in or use of two languages.” Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/bilingualism>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

conhecimento e uso de duas ou mais línguas, e que, portanto, é necessário um termo que se refira a toda gama de fenômenos incluindo tanto o bilinguismo, quanto o multilinguismo, nesses sentidos. Ao invés de utilizar o termo ‘bi-/multilinguismo’, que os autores chamam como *awkward* (que podemos encontrar como tradução para o português como algo não familiar, inábil, estranho, entre outros), encontramos o uso do termo plurilinguismo pelos autores. Ainda de acordo com os autores, não há dúvidas que o plurilinguismo constitui um fato importante da vida no mundo de hoje, não sendo um fenômeno raro – há, de fato, mais falantes bilíngues/multilíngues no mundo que monolíngues.

No entanto, definir quem é e quem não é bilíngue é uma tarefa mais difícil do que aparece de início (BAKER e JONES, 1998). Enquanto quase todas as pessoas sabem ao menos algumas palavras em outras línguas, geralmente, requisitamos um pouco mais que isso antes de estarmos dispostos a reconhecer essa habilidade como bilíngue ou multilíngue. Mas onde o bilinguismo/multilinguismo “começa”? Como podemos classificar/acomodar diferentes níveis de fluência? E onde exatamente podemos delimitar essa margem de competência? – uma vez que competência é mais do que uma língua pode ser empregada de uma perspectiva social, bem como individual, e essas perspectivas não precisam estar perfeitamente conectadas como poderia se pensar anteriormente (BHATIA e RITCHIE, 2013). Grosjean (fev., 2002, não p., tradução nossa), caracterizou o bilinguismo como sendo “o uso de duas (ou mais) línguas no cotidiano de uma pessoa, e não como conhecer duas ou mais línguas igualmente bem e otimamente (como a maioria das pessoas leigas pensa)”²⁷. Essa definição de Grosjean nos leva à compreensão do bilinguismo como sendo o uso de duas línguas (ou mais línguas) em uma perspectiva cotidiana, diária, e não considerando o uso delas de forma perfeita, ou em mesmo nível de proficiência, e nos coloca em concordância com Maher (2007, p. 73), que aponta que

[...] o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas de comunicação.

A citar como exemplo, Baker (1988) pontua que um aluno pode ser capaz de entender o Inglês e o Galês na oralidade; falar o Inglês fluentemente, mas o Galês apenas com certa hesitação; ler em Galês com a habilidade de leitura de 6 anos e em Inglês com a de 8 anos;

²⁷ No original: “Bilingualism is the use of two (or more) languages in one’s everyday life and not knowing two or more languages equally well and optimally (as most lay persons think).” Disponível em: <http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html>. Acesso em: 29 jan. 2019.

escrever mal em Inglês, mas não escrever nada em Galês – e podemos considerar esses exemplos como sendo alunos bilíngues? Bhatia e Ritchie (2013) apontam que, certamente, a resposta para essa pergunta é que sim. Mas com essa mesma certeza, os autores pontuam que qualquer tentativa de se afastar dessa generalidade será problemática.

Segundo Hamers e Blanc (2000 citados por MEGALE, 2019, p. 17), o bilinguismo acaba sendo muito mais complexo, pois envolve uma variedade de aspectos, e apresentam uma proposta onde seis dimensões de bilinguismo e 15 tipos de sujeitos bilíngues são contemplados nos estudos sobre esse fenômeno (grifos nossos):

1. Considerando-se a dimensão da competência relativa, que foca na competência linguística do bilíngue, há o sujeito **bilíngue balanceado**, que apresenta competência linguística equivalente em ambas as línguas, e o **bilíngue dominante**, que apresenta competência maior em uma das línguas, sendo essa geralmente em sua língua L1;
2. Diante de uma visão de organização cognitiva, há o **bilíngue composto**, sendo este o sujeito que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e o **bilíngue coordenado**, aquele que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes;
3. Ao haver consideração quanto à idade de aquisição das línguas, há o **bilíngue** infantil, adolescente ou adulto, sendo que o bilinguismo infantil está dividido em **simultâneo** e **consecutivo**. No bilinguismo simultâneo, a aquisição das duas línguas acontece ao mesmo tempo, e a exposição às duas línguas acontece desde o nascimento. Já no consecutivo, a aquisição da L2 acontece na infância, porém após a criança já ter adquirido as bases linguísticas da sua L1;
4. Em virtude da presença ou não de falantes de uma L2 no ambiente social, considera-se o **bilinguismo endógeno**, que significa quando o indivíduo está imerso em uma comunidade onde as duas línguas são utilizadas, e o **bilinguismo exógeno**, que acontece quando o indivíduo está inserido em uma comunidade em que a L2 não é utilizada como meio de interação;
5. Há também o **bilinguismo aditivo** ou **subtrativo**, que se dá a partir do *status* atribuído às línguas dentro da comunidade. No aditivo, durante o desenvolvimento cognitivo da criança, as duas línguas são suficientemente valorizadas e a aquisição da L2 ocorre sem haver perda ou prejuízo na L1. Porém, no bilinguismo subtrativo, há uma desvalorização da L1, ocasionando prejuízo ou até mesmo a perda.
6. Tendo em vista a identidade cultural do indivíduo, obtêm-se o **bilíngue bicultural**, **monocultural**, **acultural** ou **descultural**. Para o bicultural, considera-se o indivíduo que

se identifica de forma positiva com os dois grupos culturais e é reconhecido por ambos. Já o indivíduo monocultural se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. O acultural é aquele indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a L1 e adota os valores culturais que estão relacionados ao grupo de falantes da L2. E o descultural refere-se ao indivíduo que desiste da identidade cultural relacionada a seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar os aspectos culturais do grupo falante da L2.

A verdade é que o bilinguismo é um fenômeno global, que envolve simultaneamente um estado psicológico do indivíduo e uma situação de línguas em contato²⁸ a nível interpessoal e coletivo (HAMERS e BLANC, 2000). Savedra (1994, p. 20) aponta que “o bilinguismo é um fenômeno que envolve uma ‘complexa relação psicológica, linguística e social’”. Em outras palavras, é um fenômeno interdisciplinar, que está ligado ao multiculturalismo. Assim sendo, podemos dizer que o bilinguismo não é apenas o conhecimento ou uso de uma língua (ou mais línguas), ele envolve muito mais do que isso – diz respeito às atitudes de um povo em relação ao meio social e à cultura (AQUINO, 2009), e por estar relacionada às atividades humanas, “a condição de bilíngue se modifica na trajetória da vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas” (SAVEDRA, 1994, p. 122).

Trata-se, portanto, de um *continuum* que passa por diferentes estados intermediários de processamento e ativação das línguas, ao invés de um estágio exato a partir do qual uma pessoa se torna bilíngue ou multilíngue (GROSJEAN, 1985, 1997); e acreditamos em um bilinguismo dinâmico, e não apenas aditivo (GARCÍA, 2009), que, ao contrário da visão de dois sistemas separados que são adicionados (ou mesmo interdependentes), apresenta uma conceituação dinâmica que vai além da noção de duas línguas autônomas, de uma L1 e uma L2, do bilinguismo aditivo ou subtrativo. Ao invés disso, diante de uma perspectiva “translíngue”, que amplia o repertório de práticas semióticas dos indivíduos e as transforma em recursos móveis dinâmicos que podem se adaptar a situações sociolinguísticas globais e locais, atendendo assim à construção social do idioma e do bilinguismo sob o qual os falantes operam, esse bilinguismo dinâmico sugere que as práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e

²⁸ Os autores apontam no livro que quando usam o termo “línguas em contato”, eles entendem o uso de dois mais códigos nas relações interpessoais e intergrupais, bem como o estado psicológico de um indivíduo que usa mais de uma língua – no original: “By 'languages in contact' we mean the use of two more codes in interpersonal and intergroup relations as well as the psychological state of an individual who uses more than one language” (HAMERS e BLANC, 2000, p. 6, tradução nossa). Importante informar que na referida obra, os autores fazem certa diferenciação entre um nível individual de bilinguismo (indivíduo bilíngue) e um nível social de Bilinguismo (sociedade bilíngue), que não abordaremos com mais detalhes em virtude do nosso foco de pesquisa ser outro.

inter-relacionadas, e não emergem de forma linear, nem funcionam separadamente, uma vez que existe apenas um sistema linguístico, que vai além da ideia de que existem duas línguas que são interdependentes, mas sim de um sistema linguístico que produz novas práticas que extrapolam as práticas socialmente construídas (cf. GARCÍA e WEI, 2014).

Consideramos o bilinguismo, portanto, como um fenômeno complexo e muito relevante na atualidade, com definições multifacetadas e que pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, como a cognitiva e a sociocognitiva, por exemplo. Portanto, abordaremos nas duas próximas seções, algumas questões cognitivas e sociocognitivas apresentadas em alguns estudos, que consideramos como relevantes, mas que não adentraremos com mais especificidade e maiores detalhes em virtude, exatamente, das diversas variáveis e dos diferentes contextos.

2.1 ASPECTOS COGNITIVOS SOBRE O BILINGUISMO

A relação entre o bilinguismo e as questões cognitivas tem sido objeto de inúmeros estudos. Ao buscarmos na literatura pelo histórico de estudos acerca do bilinguismo, podemos encontrar algumas referências mais antigas, com apontamentos e conclusões negativos quanto ao uso de duas ou mais línguas. Professores, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos de escolas, entre outros profissionais, chegavam, às vezes, a aconselhar os pais a não criarem seus filhos como bilíngues, pois poderiam ter problemas (BAKER, 2001). Dentre alguns desses problemas, estava a visão do bilinguismo como um fardo para o cérebro, confusão mental, inibição da aquisição da língua majoritária, conflitos de identidade, até mesmo esquizofrenia. Quando as crianças persistiam em falar duas línguas na escola, lavar a boca com água e sabão, e até mesmo bater com uma vara, eram vistos como uma solução, como medidas a serem utilizadas (ibidem, 2001). Acreditava-se, por exemplo, que poderia haver o abandono da L1 em decorrência da aprendizagem de uma L2, ou, então, na possibilidade de mistura entre as línguas, causando assim problemas de interferência, com possível desenvolvimento negativo linguístico e cognitivo, particularmente durante a infância, além das dificuldades na expressão linguística devido à interferência fonética, semântica, lexical e morfossintática, e consequências como ansiedade, insegurança ou frustração na comunicação oral, com efeitos negativos inclusive na aquisição de habilidades escritas.

Estudos realizados nas décadas de 1920 a 1950 apresentaram resultados de que indivíduos que falavam vários idiomas obtiveram baixa pontuação em testes verbais que mediam as habilidades cognitivas (para uma revisão, cf. DARCY, 1953). O uso de mais de uma

língua era visto como algo que confundia as crianças e levava a comprometimentos cognitivos, como podemos verificar em alguns excertos: “[...] confusão mental é vista em crianças bilíngues em maior grau do que em crianças monolíngues”²⁹ (SAER, 1923, p. 38, tradução nossa); “[...] o bilinguismo em crianças pequenas é uma dificuldade e sem vantagens aparentes”³⁰ (YOSHIOKA, 1929, p. 479, tradução nossa); “[...] o uso de uma língua estrangeira em casa é um dos principais fatores na produção de retardo mental”³¹ (GOODENOUGH, 1926, p. 393, tradução nossa). No entanto, estudos durante esse período, não levaram em consideração conflitos experimentais como idade, *status* e grau de bilinguismo (ANTONIOU, 2019).

Com o avanço das pesquisas científicas, pode-se verificar uma significativa mudança na concepção sobre os efeitos do bilinguismo. O estudo realizado pelos psicólogos Elizabeth Peal e Wallace E. Lambert (PEAL e LAMBERT, 1962) fez com essa visão de efeitos negativos quanto ao bilinguismo começasse a mudar. Usando uma amostra de bilíngues “equilibrados” (isto é, como consideravam os bilíngues com proficiência similar em ambos os idiomas) em alguns testes verbais e não verbais de habilidade cognitiva, eles superaram indivíduos monolíngues. Os autores concluíram que as crianças bilíngues tinham uma estrutura mais diversificada de cognição e flexibilidade mental. Esse estudo desencadeou uma série de investigações adicionais, examinando os benefícios cognitivos de se conhecer e utilizar dois sistemas de linguagem. Segundo Diaz (1983 citado por BILLIG e FREDERES, 2008), essa investigação é um marco na pesquisa sobre bilinguismo. Bialystok (1991) e Diaz e Klingler (1991) encontraram em seus estudos uma relação positiva entre indivíduos bilíngues e os processos de pensamento, habilidades de organização, raciocínio e habilidades visuais e espaciais. Em estudos mais recentes, baseados em aspectos cognitivos e socioculturais, encontramos relatos de que a proficiência na L1 auxilia no desenvolvimento tanto da L1 quanto da L2 porque os conhecimentos linguísticos e conceituais são compartilhados entre as línguas (CUMMINS, 1986, 1994, 1996).

Uma das evidências cognitivas de que a L1 tem um papel positivo na aquisição e no desenvolvimento de uma L2 apoiam-se, sobretudo, no princípio da interdependência entre as línguas (*The Linguistic Interdependence Hypothesis*) apresentado por Jim Cummins (1981, 1994, 1996) – uma das principais autoridades do mundo em educação bilíngue e aquisição de L2 – de que a aprendizagem ocorre por meio da integração de novos conhecimentos às nossas

²⁹ No original: “[...] mental confusion is seen to exist in bilingual children to a higher degree than in monoglot children”.

³⁰ No original: “[...] bilingualism in young children is a hardship and devoid of apparent advantage”.

³¹ No original: “[...] the use of a foreign language in the house is one of the chief factors in producing mental retardation”.

estruturas cognitivas já existentes, sendo base para a interpretação de novas informações. Com base nessa teoria, Cummins (1981, 1994, 1996) afirma que há duas concepções acerca da proficiência bilíngue: *Separate Underlying Proficiency* (Proficiência Subjacente Separada, tradução nossa) e *Common Underlying Proficiency* (Proficiência Subjacente Comum, tradução nossa). A primeira concepção sugere que a proficiência em L1 é separada da proficiência em L2. A segunda apresenta a existência de significativa transferência de conceitos e competências entre as línguas (L1 e L2), isto é, que há uma competência comum subjacente que promove o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, que decorre a partir da existência de condições necessárias, como motivação, insumo, interação, etc. Cummins faz distinção entre dois tipos diferentes de proficiência linguística (1979, 1981): *BICS* (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*). O primeiro faz referência às habilidades básicas de comunicação interpessoal, a linguagem de conversação usada para comunicação oral, também descrito como linguagem social – que são as habilidades "superficiais" de ouvir e falar. Esse tipo de comunicação é uma linguagem incorporada ao contexto social, que é, geralmente, adquirida de forma rápida por muitos estudantes, particularmente por aqueles de origem linguística semelhante ao inglês que passam boa parte do seu tempo na escola interagindo com falantes nativos. Já o *CALP* é uma proficiência acadêmica cognitiva, uma linguagem acadêmica reduzida ao contexto da sala de aula, onde são necessárias habilidades de pensamento de ordem superior, como análise e síntese, exigidas fora das situações comunicativas diárias imediatas, necessárias para que o aluno trabalhe com tarefas acadêmicas, nas quais o meio de instrução é diferente da sua L1. Um tempo depois (1981 citado por BROWN, 1994), Cummins expandiu esses conceitos considerando os contextos em que a linguagem acontece: *context-reduced communication*, onde a comunicação apresenta-se em contexto reduzido (relacionado ao *CALP*); e *context-embedded communication*, onde a comunicação está incorporada ao contexto (relacionado ao *BICS*).

Mechelli et al. (2004)³² analisaram as densidades cerebrais de pessoas bilíngues. Primeiramente, eles recrutaram 25 pessoas que falam uma língua, 25 que aprenderam uma L2 europeia antes dos 5 anos, e 33 que se tornaram bilíngues entre os 10 e 15 anos. Todos os participantes falavam inglês como idioma principal. Aqueles que aprenderam uma L2 em um período mais tarde de suas vidas, a praticavam regularmente há pelo menos cinco anos. Segundo

³² Estudo mencionado por Miranda Hitti (2004) – *Being Bilingual Boosts Brain Power Second Language Brain Benefits Start in Childhood, Study Shows*; © 2004 WebMD, Inc. Disponível em: <<https://www.webmd.com/parenting/news/20041013/being-bilingual-boosts-brain-power>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

os pesquisadores, o cérebro tem dois tipos de tecido visíveis a olho nu, denominados massas (ou substâncias) cinzenta e branca. Os estudos mostraram uma associação com a densidade da massa cinzenta (ou volume e intelecto), especialmente em áreas de linguagem, memória e atenção. Imagens cerebrais mostraram que falantes bilíngues tinham uma massa cinzenta mais densa comparada com a de participantes monolíngues. Os pesquisadores afirmaram que, embora se pense que a linguagem seja mediada por mudanças funcionais no cérebro, ser bilíngue muda estruturalmente o cérebro. Esse estudo mostra que o efeito foi mais forte em pessoas que aprenderam uma L2 antes dos 5 anos. Em um segundo teste, os pesquisadores estudaram 22 falantes nativos de italiano que aprenderam inglês como L2 entre 2 e 34 anos. Aqueles que aprenderam inglês ainda jovens tinham maior proficiência em ler, escrever, falar e entender o inglês. Como no primeiro teste, os aumentos na densidade de massa cinzenta na região esquerda do cérebro estavam ligados à idade em que uma pessoa se tornou bilíngue. Os primeiros alunos de L2 tinham a massa cinzenta mais densa naquela parte do cérebro. Segundo eles, suas descobertas sugerem que a estrutura do cérebro humano é alterada pela experiência de se adquirir uma L2.

Nos últimos anos, o bilinguismo tem sido associado a vantagens no controle executivo e a impactos positivos no envelhecimento, a citar como exemplos, e tais efeitos cognitivos positivos foram atribuídos à crescente necessidade de controle da linguagem durante o processamento bilíngue e ao aumento da reserva cognitiva, respectivamente (GRANT, DENNIS e LI, 2014). Pesquisas sobre o bilinguismo têm recentemente gerado muito entusiasmo no estudo da mente e do cérebro (cf. DIAMOND, 2010; BIALYSTOK, 2011), trazendo o bilinguismo para o centro de atenções na ciência cognitiva, e um dos principais motivos pode ser a perspectiva (e as descobertas) de que a experiência do bilíngue com duas ou mais línguas transmite benefícios cognitivos a longo prazo. Tais benefícios se refletem no fato de que, em comparação com os monolíngues, os bilíngues costumam exibir habilidades aprimoradas de controle cognitivo, mostram mais flexibilidade mental e podem lidar melhor com tarefas que envolvem troca e monitoramento de conflitos, por exemplo (cf. BIALYSTOK e BARAC, 2013). Pliatsikas et al. (2020) apontam que um número crescente de estudos sugere que, em comparação aos monolíngues, os adultos bilíngues (ou multilíngues) apresentam alterações estruturais nas regiões corticais e nas estruturas de substância cinzenta subcortical, bem como nos setores de substância branca que conectam essas regiões (cf. HAYAKAWA e MARIAN, 2019; PLIATSIKAS, 2019). Essas descobertas sugerem que o bilinguismo/multilinguismo está em pé de igualdade com outros tipos de experiência de longo prazo que levam a alterações estruturais cerebrais significativas durante a aquisição e

manutenção de uma nova habilidade, como o malabarismo, o uso de novas ferramentas e a navegação, por exemplo (DRAGANSKI et al., 2004; MAGUIRE et al., 2000; QUALLO et al., 2009; TAUBERT et al., 2010).

O fato é que à medida que os cientistas desvendam mais segredos neurológicos do cérebro bilíngue, eles aprendem que falar mais de uma língua pode trazer benefícios cognitivos que se estendem da infância à velhice (MECHELLI et al., 2004).

2.2 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS SOBRE O BILINGUISMO

Uma das primeiras preocupações que os pesquisadores abordaram foi a ideia de que o bilinguismo confundia as crianças (GENESEE, 1989). No entanto, pesquisas demonstraram que o bilinguismo não provoca confusão, não tem impacto negativo inerente ao desenvolvimento e, mais importante, apresenta algumas vantagens sociocognitivas significativas (GENESEE, 2001). De acordo com o artigo publicado em 2016 no endereço eletrônico do *The New York Times*³³, de Katherine D. Kinzler, a pesquisadora aponta dois novos estudos, realizados na Universidade de Chicago, que demonstram que a exposição multilíngue melhora não apenas as habilidades cognitivas das crianças, mas também suas habilidades sociais.

Kinzler e colaboradores (FAN et al., 2015) puderam observar que crianças multilíngues podem ser melhores na comunicação do que crianças monolíngues. Eles realizaram esse estudo com um grupo de setenta e duas crianças nos Estados Unidos (EUA), apresentando idades entre 4 e 6 anos e de diferentes *backgrounds*: crianças que ouviam e falavam apenas inglês e tinham pouca experiência com outras línguas; crianças que ouviam e falavam principalmente o inglês, mas tinham alguma exposição regular a falantes de outra língua; e crianças que eram expostas a duas línguas regularmente e eram capazes de falar e entender as duas – havia 24 crianças em cada grupo. Cada criança sentou-se em um lado de uma mesa, de frente para um adulto, e participou de um jogo de comunicação que requiritava a movimentação de alguns objetos dentro de uma grade de 16 quadros (4x4)³⁴. A criança conseguia ver todos os objetos, mas o adulto do outro lado da grade tinha alguns quadrados bloqueados e, portanto, não conseguia ver todos os objetos. Para garantir que as crianças

³³Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2016/03/13/opinion/sunday/the-superior-social-skills-of-bilinguals.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

³⁴Mais detalhes sobre esse estudo, incluindo uma imagem representativa do jogo descrito, podem ser encontrados em um artigo disponível em: <<https://www.languagemagazine.com/multilingual-exposure-improves-childrens-social-skills/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

entendiam que o adulto não podia ver tudo, a criança primeiro brincou do lado do adulto. Apresentaram-lhes, então, uma situação em que precisavam considerar a perspectiva da outra pessoa para entender seu significado. Um exemplo dos procedimentos adotados: o adulto disse para a criança: “Ooh, um carro pequeno! Você pode mover o carro pequeno para mim?” A criança podia ver três carros – pequenos, médios e grandes –, mas ela estava em posição capaz de observar que o adulto não conseguia ver o menor carro. Como o adulto podia ver apenas os carros médio e grande, quando ele disse carro “pequeno”, deveria, então, estar se referindo ao carro de tamanho “médio” visto pela criança. Eles descobriram que as crianças bilíngues eram melhores do que as monolíngues nessa tarefa. De acordo com a autora do artigo, se pensarmos sobre isso, faz sentido – um sentido intuitivo³⁵. Interpretar a enunciação de alguém, frequentemente, requer atenção não apenas ao seu conteúdo, mas também ao contexto circundante. O que a pessoa (a autora usa *speaker* no texto original, que acreditamos estar relacionado à pessoa adulta na pesquisa) sabe ou não sabe? O que ela pretendia transmitir? Crianças em ambientes multilíngues têm experiências sociais que proporcionam a prática rotineira de se considerar as perspectivas dos outros: eles precisam pensar em quem fala qual língua e para quem, quem entende determinado conteúdo, e os momentos e lugares nos quais diferentes idiomas são falados. Curiosamente, eles também puderam observar que as crianças que eram efetivamente monolíngues, ainda que expostas regularmente a outra língua – por exemplo, aquelas que tinham avós que falavam outra língua –, eram tão talentosas quanto às crianças bilíngues nessa tarefa. Ao que parece, ser criado em um ambiente em que várias línguas são faladas, ao invés de ser bilíngue *per se*, é o fator determinante. Ao se questionarem quanto às descobertas serem explicadas como apenas mais um exemplo das habilidades cognitivas que têm sido observadas em crianças bilíngues, eles aplicaram para todas as crianças um teste cognitivo padrão de função executiva, e puderam observar que as crianças bilíngues tiveram melhor desempenho do que as crianças monolíngues; porém, as crianças que eram efetivamente monolíngues, mas regularmente expostas a outra língua, não tiveram esse mesmo melhor desempenho. Essas crianças de “exposição” tiveram desempenho como monolíngues na tarefa cognitiva, mas como bilíngues na tarefa de comunicação; algo diferente de habilidades cognitivas – algo mais “social” – deve explicar essa facilidade em adotar a perspectiva do outro, segundo a autora.

³⁵ No original: “[...] *it makes intuitive sense.*”

Kinzler e colegas (2016), então, examinaram os efeitos da exposição multilíngue em crianças ainda mais jovens: bebês de 16 meses de idade³⁶. Nesse estudo (cf. LIBERMAN et al., 2016) foram mostradas aos bebês duas versões do mesmo objeto, como uma banana, sendo que um era visível para o bebê e o adulto, e o outro visível apenas para o bebê – escondido da visão do adulto. Quando o adulto pediu ao bebê “a banana”, ele poderia entregar qualquer um dos objetos – pois, afinal, ambos eram bananas –; ainda que o bebê entendesse o contexto social, ele alcançava mais frequentemente a banana que o adulto podia ver. Eles descobriram que bebês em ambientes monolíngues pegavam com igual frequência qualquer uma das duas bananas; bebês em ambientes multilíngues, incluindo aqueles que eram minimamente expostos a uma segunda língua, já entendiam a importância de se adotar a perspectiva da outra pessoa para a comunicação: eles pegavam com mais frequência a banana que o adulto podia ver. Kinzler finaliza esse artigo pontuando que a exposição multilíngue, ao que parece, facilita as habilidades básicas de compreensão interpessoal. Segundo ela, obviamente, tornar-se totalmente bilíngue ou multilíngue nem sempre é fácil ou possível para todos. Mas a vantagem social que puderam identificar parece emergir simplesmente de se ser criado em um ambiente em que vários idiomas são vivenciados, não por ser bilíngue por si só (*per se*).

Meiran (2010) argumenta que a flexibilidade cognitiva não é relevante apenas para resolver tarefas cognitivas, mas também é fundamental para as interações sociais. Por exemplo, quando indivíduos trabalham juntos para resolver um problema que existe uma necessidade de atenção flexível à própria perspectiva e à perspectiva do colaborador (MEIRAN, 2010). Em apoio a esse argumento, Bonino e Cattelino (1999) verificaram que pares de crianças com melhor desempenho em resolver a tarefa de classificação de cartões de Wisconsin (*Wisconsin Card Sorting task* – uma avaliação da flexibilidade cognitiva em que as crianças são solicitadas a inibir uma classificação aprendida para encontrar uma nova classificação) foram mais cooperativos durante suas interações sociais. Essa interação cooperativa envolve regulação emocional para avaliar os sinais sociais em uma determinada situação e realçar as estratégias sociais necessárias para essa situação, que é funcionalmente análoga à comutação cognitiva (MEIRAN, 2010). Em um estudo realizado por Ikizer e Ramírez-Esparza (2018)³⁷, os autores propõem que bilíngues, além de poder se adaptar aos ambientes sociais, também são capazes de ler pistas sociais no ambiente, uma habilidade que facilita a interação social e a cooperação.

³⁶ Texto disponível em: <<https://www.nytimes.com/2016/03/13/opinion/sunday/the-superior-social-skills-of-bilinguals.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

³⁷ O estudo completo está disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/bilinguals-social-flexibility/BCE874F6A5B00DEB932FCF078C704D40/core-reader>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Nesse estudo, os pesquisadores exploram se o bilinguismo também fornece uma vantagem na flexibilidade social, que definem como a capacidade de (a) alternar com facilidade e adaptar-se entre diferentes ambientes, e (b) ler com precisão as dicas sociais no ambiente. Os dados foram coletados de 465 monolíngues e 206 bilíngues. Os bilíngues retrataram maior flexibilidade social do que os monolíngues. As análises de mediação demonstraram que a flexibilidade social dos bilíngues lhes dava uma vantagem sobre os monolíngues na frequência de interações sociais auto relatadas (*self-reported*). Esse estudo relata a primeira evidência de uma vantagem de flexibilidade social dos bilíngues, e sugere que, à medida que os bilíngues alternam entre dois idiomas, eles também podem alternar entre dois mundos culturais, fornecendo ferramentas para se adaptar a diferentes ambientes e facilitando a frequência das interações sociais.

Dewaele e Wei (2012) abordam que a questão da empatia – dentre outros apontamentos abordados nos estudos relatados – também tem sido mencionada como uma variável psicológica que pode ser relevante na aquisição de uma L2. De acordo com os autores, a empatia é de difícil definição à sua natureza multidimensional, e foi conceituada pelos psicólogos sociais como tendo duas vertentes principais: “(1) a empatia cognitiva – ‘a compreensão intelectual/imaginativa de outro estado mental’, e (2) a empatia emocional – ‘uma resposta emocional às ... respostas emocionais de outros’”³⁸ (LAWRENCE et al., 2004, p. 911, tradução nossa). Múltiplos questionários têm sido desenvolvidos para medir a empatia, mas Baron-Cohen e Wheelwright (2004) afirmam que muitos instrumentos mediam diversos aspectos, como habilidades sociais, autoconfiança social, temperamento tranquilo/controlado (*even-temperedness* no texto original, tradução nossa), sensibilidade, inconformismo, fantasia e assim por diante. Guiora et al. (1975, p. 48, tradução nossa) sugerem que a empatia é essencial para o sucesso no aprendizado da L2: “falar uma segunda língua de forma autêntica é assumir uma nova identidade. Como na empatia, é entrar em um novo, e talvez não familiar, par de sapatos”³⁹. Para Baron-Cohen e Wheelwright (2004, p. 193, tradução nossa), a empatia se refere à capacidade de “sintonizar com a forma que alguém está se sentindo, ou com o que ela pode estar pensando”⁴⁰; portanto, desempenha um papel crucial nas interações sociais, pois nos permite “entender as intenções dos outros, prever seus comportamentos e experimentar uma emoção desencadeada por suas emoções”⁴¹ (ibidem, p. 193, tradução nossa), e se referem à

³⁸ No original: “[...] (1) cognitive empathy – ‘the intellectual/imaginative apprehension of another’s mental state’ and (2) emotional empathy – ‘an emotional response to ... emotional responses of others’.”

³⁹ No original: “To speak a second language authentically is to take on a new identity. As with empathy, it is to step into a new and perhaps unfamiliar pair of shoes.”

⁴⁰ No original: “[...] to tune into how someone else is feeling, or what they might be thinking.”

⁴¹ No original: “[...] to understand the intentions of others, predict their behaviour, and experience an emotion triggered by their emotion.”

empatia como "a 'cola' do mundo social, nos atraindo para ajudar os outros e nos impedindo de machucar os outros"⁴² (ibidem, p. 193, tradução nossa). Dewaele e Wei (2012) apontam que um número crescente de estudos tem mostrado que o efeito do multilinguismo se estende além do nível cognitivo e afeta mais do que apenas o controle executivo (BARAC e BIALYSTOK, 2011); na verdade, o multilinguismo tem sido associado ao comportamento criativo e divergente (KHARKHURIN, 2008). Pesquisas recentes também sugerem que existe uma relação entre o multilinguismo e os perfis de personalidade, com usuários proficientes em vários idiomas e que as usavam frequentemente, tipicamente com pontuação mais alta em abertura/mente aberta (*openness/openmindedness* no texto original) (DEWAELE e STAVANS, 2012; DEWAELE e VAN OUDENHOVEN, 2009; KORZILIUS et al., 2011), sobre *TA – Tolerance of Ambiguity* (tolerância de ambiguidade, tradução nossa) (DEWAELE e WEI, 2012) e sofrendo menos com *FLA – Foreign Language Anxiety* (ansiedade quanto à uma língua estrangeira, tradução nossa) (DEWAELE, 2010a, 2010b).

A maioria das pesquisas no campo da língua estrangeira e do multilinguismo usou a empatia como uma variável preditora (GUIORA, BRANNON e DULL, 1972; HU et al., 2012; OŽAŃSKA-PONIKWIA e DEWAELE, 2012; REITERER, 2011; ROTA e REITERER, 2009). Um estudo anterior, que analisou os efeitos da personalidade em sua relação com o multilinguismo, constatou que altos níveis de multilinguismo correspondiam a níveis mais altos de Empatia Cultural, Mente Aberta (*Openmindedness* no texto original, tradução nossa) e Iniciativa Social (DEWAELE e STAVANS, 2012). Os resultados do presente estudo são congruentes: participantes multilíngues (especialmente aqueles que usam vários idiomas com frequência) obtêm uma pontuação mais alta em empatia cognitiva, o que significa que eles tenderão a ser mais hábeis nas conversas, pois eles podem ver o mundo do ponto de vista do interlocutor, e pode-se, portanto, concluir que esses participantes realmente se tornaram multicompetentes (COOK, 2002).

Ao longo deste segundo capítulo, apresentamos alguns conceitos do bilinguismo, bem como alguns dos estudos realizados considerando questões cognitivas e sociocognitivas. E vimos que, em contraste com os alertas precoces sobre consequências negativas, as pesquisas realizadas quanto ao bilinguismo têm demonstrando ser essa uma experiência que acaba sendo benéfica em muitos aspectos do desenvolvimento – crianças bilíngues podem desfrutar de certos benefícios cognitivos, como a melhora na função executiva – que é fundamental para a solução de problemas e outras atividades mentalmente exigentes (KINZLER, 2016), além de

⁴² No original: “[...] the ‘glue’ of the social world, drawing us to help others and stopping us from hurting others.”

que estudos sugerem que as vantagens bilíngues na função executiva não se limitam às redes de linguagem do cérebro (BIALYSTOK, CRAIK e LUK, 2012). Quando comparadas aos monolíngues, crianças bilíngues podem apresentar algumas vantagens no desenvolvimento sociocognitivo, particularmente no entendimento das crenças dos outros, na escolha das variáveis importantes para resolução de um problema, e ao apresentar duas possíveis interpretações do mesmo estímulo de uma vez só, por exemplo (NICOLADIS, CHARBONNIER e POPESCU, 2016).

O fato é que diversas questões envolvendo indivíduos bilíngues têm atraído cada vez mais a atenção de estudiosos, e a demanda por conceitos e perspectivas que esclareçam as complexas interações entre as múltiplas variáveis que compõem o bilinguismo vem se destacando cada vez mais. De um modo geral, podemos dizer que, apesar de haver muitas pesquisas direcionadas para a investigação de questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e as consequências do bilinguismo, a questão é que sempre houve uma visão de senso comum de que o número de línguas que os indivíduos aprendem, seja por exposição natural ou intervenção educacional, tem consequências no seu desenvolvimento. Diante de uma perspectiva de que “a aquisição de outra língua altera a mente de maneiras que vão além do conhecimento real da própria língua”⁴³ (COOK, 2002, p. 7, tradução nossa), e dando continuidade às nossas reflexões, no próximo capítulo, subdividido em duas seções, apresentaremos alguns conceitos e informações sobre a educação bilíngue.

⁴³ No original: “Acquiring another language alters the L2 user’s mind in ways that go beyond the actual knowledge of language itself.”

3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O termo “educação bilíngue” tem sido utilizado de maneira ampla para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução, ou parte dela, em uma língua diferente da sua L1. Todavia, dizer o que se entende por educação bilíngue, também, nem sempre é uma tarefa fácil visto que a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros agentes socializantes como a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade maior, os meios de comunicação etc. (AKKARI, 1998 citado por MELLO, 2010). Além disso, envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros (MELLO, 2010).

May (2016) pontua que uma das principais razões pelas quais debates públicos e políticos mais amplos sobre educação bilíngue continuam sendo tão contestados está nos amplos e diferentes entendimentos sobre o que esse tipo de educação realmente compreende. Em uma extremidade do *continuum*, estão aqueles que classificariam como bilíngue qualquer prática educacional adotada ou direcionada a estudantes bilíngues, independentemente de suas atividades educacionais (promovendo o bilinguismo ou o monolinguismo) ou o papel (se houver) da L1 e da L2 como idiomas de instrução. Em outras palavras, simplesmente a presença de alunos bilíngues na sala de aula é considerada suficiente para classificar o programa como bilíngue (cf. BAKER e DE KANTER, 1981). No outro extremo do *continuum* estão aqueles que distinguem claramente entre programas não-bilíngues, fracos e fortes (cf. BAKER, 2011; CUMMINS, 2010; MAY, 2010; SKUTNABB-KANGAS, 1981, 2000).

Ao buscarmos por concepções e conceitos para a Educação Bilíngue, encontramos várias que corroboram o nosso entendimento sobre esse modelo de ensino envolvendo duas ou mais línguas. Iniciamos com uma definição clássica de educação bilíngue apresentada por Andersson e Boyer (1970, p. 12, tradução nossa), que dizem que “a educação bilíngue é a instrução em dois idiomas e o uso desses dois idiomas como meio de instrução para qualquer parte, ou todas, do currículo escolar.”⁴⁴ Hamers e Blanc (2000 citados por MEGALE, 2019) descrevem a Educação Bilíngue como sendo qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Para Genesee (2006, p. 2, tradução nossa), “a educação bilíngue

⁴⁴ No original: “Bilingual education is instruction in two languages and the use of those two languages as mediums of instruction for any part of or all of the school curriculum.”

pode ser definida como sendo uma educação que visa promover a competência bilíngue (ou multilíngue) usando ambas (ou todas) as línguas como meio de instrução para partes significativas do currículo acadêmico.”⁴⁵ Romaine (1995) aponta que a educação bilíngue apresenta contextos escolares ou de sala de aula onde os alunos aprendem em dois idiomas para quantidades aproximadamente iguais de tempo na escola. Corson (2001) e Cummins e Corson (1997) dizem que a educação bilíngue pode ser caracterizada onde um idioma não dominante for usado como meio de instrução durante uma parte substancial do dia escolar.

De maneira simplificada, podemos, então, considerar que a educação bilíngue envolve instrução em dois idiomas. Isso exclui imediatamente programas que incluem estudantes bilíngues, mas que não envolvem o ensino bilíngue, principalmente programas de língua majoritária por submersão, nos quais os estudantes são ensinados apenas no idioma majoritário, independentemente da bagagem linguística (*language background*). Também exclui programas em que uma L2 é ensinada apenas como disciplina, ou seja, como objeto de estudo, que, juntamente com os programas de submersão, também podem ser claramente considerados como programas não-bilíngues. Para que um programa seja considerado bilíngue, a questão chave é que ambos os idiomas sejam usados como meio de instrução e, portanto, forneçam conteúdo curricular. Nessa base, também estão os modelos de imersão que ensinam os alunos de língua majoritária por meio de uma língua minoritária ou “alvo” (MAY, 2016).

García (2009, p. 5, tradução nossa) afirma que "a educação bilíngue é a única maneira de educar as crianças no século 21."⁴⁶ Diante disso, chamamos a atenção quanto à valorização dos diferentes repertórios linguísticos nesse formato de educação, pois eles (os repertórios) não nos contam sobre um espaço geográfico (de origem) supostamente estável, mas sobre mudanças sociopolíticas e fissuras que remodelam o espaço e impactam o repertório (BUSCH, 2015) – “o fato é que ... o repertório linguístico de alguém reflete uma vida, e não apenas nascimento, e é uma vida que é vivida em um verdadeiro espaço sociocultural, histórico e político”⁴⁷ (BLOMMAERT, 2008, p. 17, tradução nossa). Nossos repertórios mudam e crescem ao longo da vida e podem nos levar a repensar a diversidade cultural e a interação humana, desde categorizar as diferenças das pessoas até entender como nossos repertórios podem se expandir e se sobrepor a outros, ajudando-nos, assim, a encontrarmos um terreno comum e a nos

⁴⁵ No original: “Bilingual education is defined as education that aims to promote bilingual (or multilingual) competence by using both (or all) languages as media of instruction for significant portions of the academic curriculum.”

⁴⁶ No original: “Bilingual education is the only way to educate children in the 21st century.”

⁴⁷ No original: “The fact is... that someone’s linguistic repertoire reflects a life, and not just birth, and it is a life that is lived in a real sociocultural, historical and political space.”

comunicarmos em diferentes esferas sociais cada vez mais multiculturais (RYMES, 2014). Ao explorarem a questão de como os recursos linguísticos são funcionalmente distribuídos em uma colcha de retalhos de recursos e habilidades e como essas competências entram no repertório, Blommaert e Backus (2013) atribuem um papel central aos processos de aprendizado, tanto em situações formais de aprendizado de línguas quanto em encontros informais, e entendem que esses processos são dirigidos pelo cognitivo e pelo social; portanto, corroboramos a concepção de que “a maneira como pensamos sobre língua tem uma enorme influência sobre como a aprendizagem interdisciplinar de línguas e o uso são concebidos e incorporados à instrução formal”⁴⁸ (TURNER, 2019, p. 251, tradução nossa).

Desde que Cen Williams usou pela primeira vez o termo galês *trawsieithu* em 1994 para se referir a uma prática pedagógica em que os alunos das salas de aula bilíngues galês/inglês eram solicitados a alternar os referidos idiomas para fins de uso receptivo ou produtivo, o termo *translanguaging*⁴⁹ tem sido cada vez mais utilizado na literatura acadêmica para se referir às práticas linguísticas complexas e fluidas dos bilíngues, bem como às abordagens pedagógicas que alavancam essas práticas (GARCÍA e LIN, 2016). Williams, ao invés de ver essas práticas de forma negativa, como costumava ser o caso em salas de aula envolvendo alunos bilíngues, sugeriu que elas ajudavam a maximizar os recursos linguísticos do aluno e do professor no processo de solução de problemas e construção de conhecimento (WEI, 2017). Naquele tempo, os estudiosos galeses apresentavam preocupação e questionaram a crença de longa data quanto à separação das línguas para o desenvolvimento dessas línguas; estudiosos de línguas, com algumas exceções, continuavam a ver o bilinguismo e a educação bilíngue como simplesmente a adição de dois idiomas separados. Apresentando, no entanto, fortes identidades bilíngues, os estudiosos galeses entenderam que o bilinguismo era precisamente um instrumento importante na aprendizagem e no desenvolvimento de seu bilinguismo integrado, bem como no envolvimento cognitivo necessário para ser educado de forma bilíngue (GARCÍA e LIN, 2016).

Lewis, Jones e Baker (2012b) esclarecem que a translanguagem se refere ao uso de um idioma para reforçar o outro, a fim de aumentar a compreensão e aumentar a atividade do aluno em ambos idiomas. Baker (2011) observou como a prática do que ele traduziu pela primeira vez do termo galês, *trawsieithu*, como *translanguaging* (BAKER, 2001) ajudou os alunos a dar

⁴⁸ No original: “The way we think about language has an enormous influence on how cross-curricular language learning and use is conceived and embedded into formal schooling.”

⁴⁹ Ao longo deste trabalho, usaremos o termo em Língua Inglesa – *translanguaging*, bem como em português – translanguagem, para qualquer autor(a) citado(a) e de forma randômica.

sentido e obter entendimentos e conhecimento, e explicou: “Ler e discutir um tópico em um idioma, e depois escrever sobre isso em outro idioma, significa que o assunto deve ser processado e ‘digerido’”⁵⁰ (BAKER, 2011, p. 289, tradução nossa). Lewis, Jones e Baker (2012a, p.1, tradução nossa) afirmam ainda que,

[...] na translanguagem, as duas línguas são usadas de maneira dinâmica e funcionalmente integrada para organizar e mediar processos mentais na compreensão, fala, letramento, e, não menos importante, no aprender. A translanguagem envolve uma comunicação eficaz, a função e não a forma, a atividade cognitiva, bem como a produção de linguagem.⁵¹

Assim sendo, em contextos educacionais bi/multilíngues, uma perspectiva de translanguagem requer, portanto, uma melhor compreensão da formação linguística e das identidades sociais dos professores e alunos bi/multilíngues (RAMPTON, 1995; HELLER, 2007), pois “a translanguagem transforma noções tradicionais de linguagem, bilinguismo e educação”⁵² (GARCÍA e WEI, 2014, p. 70, tradução nossa). Ao longo dos anos, a translanguagem tem provado ser uma prática pedagógica eficaz em vários contextos educacionais, nos quais a língua da escola ou a língua de instrução é diferente das línguas dos alunos (WEI, 2017). Por conseguinte, consideramos a translanguagem como relevante para a área de ensino de línguas, uma vez que favorece o engajamento através de duas ou mais línguas, bem como o modo como nos engajamos enquanto indivíduos dotados de repertórios linguísticos complexos, e corroboramos a perspectiva de que a translanguagem vai além da visão de duas (ou mais) línguas separadas (GARCÍA e WEI, 2014), pois os indivíduos utilizam os recursos dessas línguas de forma dinâmica e simultânea em um *continuum* sem fronteiras definidas, translanguajando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo constituídas, reconstruídas e ressignificadas (LUCENA e CARDOSO, 2018, p. 144). García e Wei (2014) acreditam que a translanguagem possibilita o acesso a um único repertório linguístico expandido, que não diferencia línguas, e que alunos e professores a utilizam para construir sentido e aprender (LUCENA e CARDOSO, 2018, p. 144), pois “ao invés de aprender uma nova ‘segunda língua’ separada, os alunos estão envolvidos ao se apropriarem de uma nova linguagem que compõe

⁵⁰ No original: “To read and discuss a topic in one language, and then to write about it in another language, means that the subject matter has to be processed and ‘digested’.”

⁵¹ No original: “[...] in translanguaging, both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and, not least, learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as well as language production.”

⁵² No original: “[...] translanguaging transforms traditional notions of language, bilingualism and education.”

seu próprio repertório único de significado, gerando recursos”⁵³ (GARCÍA e WEI, 2014, p. 80, tradução nossa).

Em muitos países, as pessoas já aceitam naturalmente a educação bilíngue, ou até mesmo multilíngue, como parte de suas vidas. Em um mundo global onde as sociedades multiculturais se tornaram um fenômeno cada vez mais comum, ao fornecermos aos nossos alunos à aprendizagem por meio de duas (ou mais) línguas, estamos oportunizando o acesso a outra(s) cultura(s), que muito provavelmente os tornarão indivíduos mais abertos, mais tolerantes, e que poderão visualizar essa aprendizagem como pontes de conexão com o mundo, como meios de ligação com outros povos, e em diferentes contextos. Este intercâmbio cultural que a aprendizagem de línguas e por meio delas favorece pode certamente ser considerado como um dos mais importantes benefícios da educação bilíngue. Como pudemos observar anteriormente, podemos encontrar na literatura diferentes linhas para a educação bilíngue ao redor do mundo, que variam de acordo como duas (ou mais) línguas são ensinadas, da política regional e da atitude da sociedade, ou mesmo de uma comunidade específica, em relação ao bilinguismo, dos motivos da escolha desse ensino e da pedagogia empregada no processo de ensino aprendizagem, e, essencialmente, dos corpos docente e discente que fazem parte de determinada instituição educacional, que abordaremos nas duas próximas seções.

3.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM DIFERENTES CONTEXTOS

No cenário mundial, podemos encontrar diversos modelos/tipos de educação bilíngue, e, considerando-se os variados e múltiplos fatos que influenciam no conceito de educação bilíngue, para que se possa fazer uma boa denominação do estilo de educação que uma instituição deseja oferecer para sua comunidade, faz-se necessário obter-se uma ideia global acerca do tópico, pois a educação bilíngue não está somente relacionada ao aprendizado de habilidades linguísticas ou conteúdos acadêmicos – ao se oferecer educação bilíngue, ou um programa de educação bilíngue, a escola precisa, em primeira estância, analisar qual o contexto que ela está inserida e quais as demandas que essa sociedade, ou comunidade, apresenta, sem jamais deixar de considerar esse contexto, que pode ser diversificadamente rico e multicultural.

De acordo com Freeman (1998, p. 3, tradução nossa), os modelos de educação bilíngue são definidos de acordo com os "objetivos de planejamento de linguagem e orientações

⁵³ No original: “Rather than learning a new separate ‘second language’, learners are engaged in appropriating new languaging that makes up their own unique repertoire of meaning making resources.”

ideológicas para a diversidade linguística e cultural da sociedade."⁵⁴ Mackey (1970), descreveu 90 modelos diferentes de escolas bilíngues, e foram consideradas como variáveis a L1 do aluno, a língua do currículo da escola, as línguas da comunidade escolar e as condições sociais das línguas nessa região e no mundo. Baker (2007) reúne vários tipos de educação bilíngue em dez categorias diferentes, que são divididas em três grupos principais, dependendo dos objetivos linguísticos de cada modelo de educação bilíngue. Cada modelo depende da forma como as duas línguas são utilizadas em determinado contexto, de como elas são ensinadas, dos motivos da oferta desse ensino, dos métodos empregados, das características do corpo discente e docente, bem como das atitudes de determinada sociedade em relação ao bilinguismo, das políticas governamentais, entre outros fatores. Portanto, os agentes que influenciam a escolha de um determinado modelo de educação bilíngue são múltiplos e variados.

John Edwards, ao definir a educação bilíngue como sendo uma educação na qual duas línguas são utilizadas dentro da escola (1984), sugeriu, dentre as várias variações existentes, haver duas importantes/principais. A primeira, *transitional bilingual education* (educação bilíngue de transição – tradução nossa), é um modelo de educação onde uma língua vai sendo “substituída/eliminada” gradualmente, ao passo que a língua dominante ou majoritária vai se desenvolvendo. A L1 serve apenas como um meio para a instrução escolar provisório, visto que essa educação tende a ser reduzida naturalmente, pois o objetivo é a fluência na língua majoritária. Esses programas são geralmente relacionados a processos de assimilação e exemplos desse tipo de educação podem ser encontrados, por exemplo, nos EUA e na Europa, onde as “deficiências” de linguagem em crianças de grupos minoritários podem ser “curadas”, favorecendo assim que possam ser escolarizadas em língua inglesa ou na língua majoritária local. A segunda variação, *maintenance/enrichment bilingual education* (educação bilíngue de manutenção ou enriquecimento – tradução nossa), na qual as duas línguas são mantidas durante todo o processo escolar, ou em sua maior parte, tem por objetivo principal garantir que a criança tenha uma boa competência nas duas línguas. Programas dessa natureza, geralmente, são relacionados ao pluralismo, enriquecimento, restauração/recuperação de língua e biculturalismo. Exemplos desse perfil podem ser encontrados no Canadá e no País de Gales, por exemplo, onde os falantes de língua inglesa são ensinados em francês ou galês a fim de torná-los “totalmente” bilíngues.

Já para May (2016), os modelos de educação bilíngue podem ser classificados como sendo três (*transitional*, *maintenance* e *enrichment*), sendo que o modelo de enriquecimento

⁵⁴ No original: “[...] their language-planning goals and ideological orientations toward linguistic and cultural diversity in society.”

(*enrichment*) estaria separado, mas muito próximo, do modelo de manutenção (*maintenance*) (cf. HORNBERGER, 1991). Para o autor, o modelo de transição (*transitional*) utiliza a L1 dos alunos minoritários nas fases iniciais da escolarização, mas visa afastar os alunos do uso dessa L1 o mais rápido possível em direção ao maior uso da língua majoritária (L2) para que possam “lidar” melhor com essa L2 academicamente. Em outras palavras, a L1 é usada apenas na medida em que facilita a transição do falante do idioma minoritário (L1) para o idioma majoritário (L2). Consequentemente, a maioria dos programas de transição também são programas de saída antecipada, nos quais a L1 é usada por apenas 1-2 anos antes de ser substituída pela L2 e, portanto, pode ser considerado um modelo bilíngue subtrativo e fraco. Ao assumir que a L1 (minoritária) será substituída por uma L2 (majoritária), o bilinguismo aqui não é considerado necessariamente como benéfico, seja para o indivíduo ou para a sociedade como um todo. Isso, por sua vez, sugere que a eventual “atrofia” de idiomas minoritários, ou o objetivo de, eventualmente, mudar o multilinguismo para o monolinguismo na língua majoritária, continua sendo um objetivo central dos programas bilíngues de transição. Por exemplo, os programas bilíngues de transição foram desenvolvidos nos EUA para falantes de espanhol (L1) nos anos 70 e, embora em declínio desde os anos 90, ainda permanecem comuns em alguns estados (por exemplo, no Texas, cf. MAY, 2016). O modelo de manutenção (*maintenance*) visa a língua minoritária do aluno, fortalecendo o senso de identidade cultural e linguística do aluno e confirmando seus direitos etnolinguísticos individuais e coletivos, portanto, pode ser considerado como um modelo aditivo e forte. No entanto, o participante típico de um programa bilíngue de manutenção será membro de um grupo minoritário nacional (por exemplo, galês na Grã-Bretanha, catalão na Espanha, francês canadense no Canadá, latinos nos EUA (cf. MAY, 2016)) cuja L1 já esteja desenvolvida para um nível adequado para a idade (embora ainda não precisem estar alfabetizados no idioma). O idioma de instrução do programa será predominantemente a L1 ou, se ambas as L1 e L2 forem usadas como meios de instrução, pelo menos 50% na L1. Isso se dá porque o objetivo de tais programas, como sugere a designação deles, é o de manter a L1 por um período de tempo suficiente para que a proficiência em linguagem acadêmica na L1 seja alcançada, que, por sua vez, facilita a aquisição da alfabetização na L2, com base no que Cummins (1979, 2000) denominou como o princípio da “interdependência linguística”. Consequentemente, os programas mais comuns em um modelo bilíngue de manutenção são os de saída tardia (*late exit programs*) – ou seja, o uso da L1 como língua instrucional continua por pelo menos 4-6 anos – geralmente por mais tempo. Já o modelo de enriquecimento (*enrichment*) em geral (mas não exclusivamente) estão associados ao ensino de alunos de idiomas majoritários (como falantes de inglês como L1) em um idioma alvo

minoritário. A imersão francesa no Canadá, onde muitos dos estudantes são de lares de classe média e apresentam a língua inglesa como L1, é talvez o exemplo mais frequentemente citado de um modelo de educação bilíngue de enriquecimento. A ênfase nos programas de enriquecimento não consiste apenas em alcançar o bilinguismo e o bilinguismo para cada aluno, mas também na manutenção contínua da(s) língua(s) minoritária(s) na comunidade em geral. Hornberger (1991, p. 222, tradução nossa) argumenta que

[o modelo de enriquecimento] abrange todos os tipos de programas de educação bilíngue que visam não apenas a manutenção, mas o desenvolvimento e a extensão das línguas minoritárias, do pluralismo cultural e de uma sociedade nacional integrada, baseada na autonomia dos grupos culturais.⁵⁵

Consequentemente, Hornberger (1991 citada por MAY, 2016, p. 6) afirma que esse tipo de programa tem o maior potencial de educar os alunos com sucesso, dada a sua forte base bilíngue aditiva – é também o programa com maior probabilidade de reduzir as desigualdades educacionais, sociais e linguísticas mais amplas, vivenciadas por falantes de línguas minoritárias.

Hornberger (1991) diferencia os conceitos para “modelo de educação bilíngue” e “tipo de programa bilíngue”. A autora define modelo como sendo uma categoria ampla que tem a ver com os objetivos respeitando-se língua, cultura e sociedade, que ela divide (conforme apontado anteriormente, como *transitional*, *maintenance* e *enrichment models*). Já os tipos de programa bilíngue, que ela considera como categorizações mais concretas que os modelos e que podem ser diferenciados pela análise de características específicas contextuais (características dos alunos= números, estabilidade/mobilidade na escola, *status* socioeconômico, *status* minoritário, formação linguística e dos professores= histórico étnico, grau de bilinguismo, treinamento, papéis/funções) e estruturais (o tipo de estrutura do programa (seja em toda a escola ou direcionado), as línguas do currículo (sequencial, desenvolvimento oral/letramento, e alocação dos idiomas nas disciplinas), e o uso da(s) língua(s) em sala de aula (cf. HORNBERGER, 1991; MAY, 2016).

García (2009) apresenta uma tabela (cf. original em língua inglesa, p. 134) com diferentes tipos de educação bilíngue (TABELA 1):

⁵⁵ No original: “[the enrichment model] encompasses all those bilingual education program types which aim toward, not only maintenance, but development and extension of the minority languages, cultural pluralism, and an integrated national society based on autonomy of cultural groups.”

TABELA 1 – Tipos de Educação Bilingue e características

| Tipo de EB | Objetivo linguístico | Orientação/Ecologia linguísticas | Ecologia cultural | Tipo de crianças | Ênfase linguística inicial |
|----------------------------|-------------------------|---|------------------------------|---|----------------------------|
| MONOGLÓSSICA | | | | | |
| Transicional | Monolingüismo | Problema/troca | Monocultural | Minoria linguística | L1 |
| Manutenção | Bilingüismo aditivo | Enriquecimento/manutenção | Bicultural | Minoria linguística | L1+L2 |
| Prestígio | Bilingüismo aditivo | Enriquecimento/adição | Monocultural para bicultural | Maioria linguística | L1+L2 |
| Imersão | Bilingüismo aditivo | Enriquecimento/adição | Monocultural para bicultural | Maioria linguística | L2 |
| HETEROGLÓSSICA | | | | | |
| Imersão revitalização | Bilingüismo recursivo | Certo/revitalização das línguas em risco | Multiplicidade bicultural | Minoria linguística Diferentes pontos do contínuo bilingue | ThL |
| Desenvolvimental | Bilingüismo recursivo | Certo/revitalização das línguas em expansão | Multiplicidade bicultural | Minoria linguística Diferentes pontos do contínuo bilingue | ThL+DL |
| Polidirecional língua dual | ou Bilingüismo dinâmico | Recurso/plurilingüismo | Transcultural | Todos os pontos no contínuo bilingue | X(ThL)+Y(DL) |
| CIL | Bilingüismo dinâmico | Recurso/plurilingüismo | Transcultural | Todos os pontos no contínuo bilingue | DL+X |
| Multilingüal múltiplo | Bilingüismo dinâmico | Recurso/plurilingüismo | Transcultural | Todos os pontos no contínuo bilingue | X(ThL)+Y(DL) |

FONTE: GARCÍA, 2009 citada por MARCHIORI, 2010, p. 28, tradução da autora.

NOTA: No rodapé da tabela na obra original (GARCÍA, 2009, p. 134), encontramos a seguinte informação (tradução nossa): “Os modelos monolinguísticos começam com o primeiro idioma da criança ou com ambos. Como os modelos heteroglóssicos partem de uma concepção bilingue e não monolinguê, não indicamos os idiomas como sendo o primeiro ou o segundo, mas, ao contrário, indicamos se são ameaçados (*ThL*= *Threatened Language*) ou dominantes (*DL*= *Dominant Language*). Quando as línguas não têm uma valência clara, elas são indicadas simplesmente como X ou Y. Para alguns tipos, dependendo do grupo em questão, as línguas X/Y também podem estar ameaçadas ou serem dominantes.”⁵⁶

García (2009) alerta que essa conceituação de tipos de educação bilingue é problemática e imprecisa, pois, à medida que os esforços na educação bilingue em todo o mundo se expandiram, cada contexto local adaptou o tipo que pudesse atender às suas necessidades. A autora aponta que as mudanças provocadas pela globalização e tecnologia modernas mudaram nossos conceitos quanto ao bilingüismo, desde os tipos lineares do passado, até os tipos mais recursivos e dinâmicos do presente. No entanto, os tipos de educação bilingue lineares continuam a existir ao lado de tipos mais dinâmicos – às vezes, até mesmo na mesma escola. Ainda segundo a autora, nenhum tipo é melhor que o outro – as vantagens de um tipo sobre o outro estão sempre relacionadas à lente pela qual se olha, e aos objetivos, aspirações e desejos de pais e filhos, bem como aos recursos educacionais disponíveis.

⁵⁶ No original: “Monolingüistic models start out with either the child's first language or both. Because heteroglossic models start out from a bilingual and not monolingüal conception, we do not indicate the languages as being first or second, but instead indicate whether they are threatened (*ThL*) or dominant (*DL*). When the languages do not have a clear power valance, they are indicated simply as X or Y. For some types, depending on the group in question, the X/Y languages could be also be threatened or dominant.”

Nos EUA⁵⁷, por exemplo, em virtude dos problemas educacionais apresentados por crianças que ingressavam nas escolas locais que tinham como L1 uma diferente da utilizada como meio de instrução, como baixo rendimento e o abandono escolar, foram criados programas especiais que pudessem desenvolver a habilidade linguística na língua inglesa para crianças que apresentavam baixa proficiência nessa língua. A educação bilíngue assumiu nesse período o papel de uma solução frente a um problema que se fundamentava na perspectiva de um bilinguismo do tipo subtrativo e na assimilação de uma cultura pela outra – características de um ensino compensatório, sendo o objetivo principal o de conseguir, de forma rápida, inserir essas crianças nos programas regulares de ensino onde a língua majoritária, a de instrução, era a língua inglesa. Posteriormente, outros modelos e tipos de programas foram implementados (cf. GÁNDARA e ESCAMILLA, 2017).

No Canadá, a educação bilíngue também surgiu como uma resposta às demandas sociais das minorias linguísticas, porém como consequência dos movimentos de valorização da língua e da cultura francesa, que estavam insatisfeitos com as desigualdades linguísticas e culturais existentes na sociedade (francês e inglês), particularmente na região do Quebec. A busca por esse modelo educacional tinha como premissas básicas tanto o estabelecimento de um bilinguismo do tipo aditivo quanto a integração social de comunidades linguística e culturalmente distintas. Esses movimentos acabaram chamando a atenção da comunidade anglofalante que passou, então, a reconhecer a importância do francês para a comunicação na região. Um grupo de pais anglofalantes, preocupados com as barreiras linguísticas e culturais que estavam separando as duas comunidades, passou a reunir-se informalmente para discutir a situação e acabaram apresentando uma proposta de ensino que caracterizava-se pela orientação aditiva de línguas e pelo uso da L2, desde os anos iniciais, para ensinar disciplinas regulares do currículo além da própria língua, proporcionando, assim, condições para uma aprendizagem da L2 à medida que as crianças progrediam acadêmica e linguisticamente. A instrução da língua inglesa e em língua inglesa era gradativamente introduzida até atingir uma proporção de aproximadamente 60% do tempo de instrução para o inglês e 40% para o francês. Esperava-se com essa estrutura que as crianças desenvolvessem as duas línguas em níveis linguísticos e

⁵⁷ Para uma revisão de histórico, sugerimos a leitura do texto *Bilingual Education* (GOLDENBERG, C.; KIRSTIN W., 2015?), bem como das referências ali apresentadas. Disponível em: <https://www.aft.org/ae/fall2015/goldenberg_wagner>. Acesso em: 13 maio 2020.

acadêmicos satisfatórios para a comunicação nas duas comunidades existentes (cf. DICKS e GENESEE, 2017).⁵⁸

Obondo (1997) expõe que em muitos países africanos o uso das línguas indígenas na educação formal é limitado ao primeiro ciclo do sistema educacional, geralmente nas 3 primeiras séries, e nos programas de alfabetização em massa para adultos. Em muitos lugares, a linguagem da educação inclui um idioma que geralmente é uma linguagem de comunicação mais ampla. Assim, todas as ex-colônias britânicas têm inglês, todas as ex-francesas e colônias belgas têm francês, todas as ex-colônias portuguesas têm português e as ex-colônias espanholas têm o espanhol. No Quênia, como no Gana e no Malawi, o inglês é o único meio de instrução depois dos três primeiros anos de escola. Em Uganda, na Zâmbia e nos estados do leste da Nigéria, o inglês é usado como meio de instrução após quatro anos da escola primária (primeiro estágio da educação escolar), mas é ensinado como disciplina desde o início. Tanzânia, Lesoto, Etiópia e Somália introduzem o inglês como o único meio de instrução desde o início do ensino médio. Ao buscarmos por algo mais atual, encontramos em um artigo publicado por Posel e Zeller (2016) que na era pós-*apartheid*, a África do Sul adotou uma política de idiomas que atribui *status* oficial a 11 idiomas (inglês, africâner (Afrikaans) e nove idiomas Bantu). No entanto, o inglês continua sendo o idioma dominante nos negócios, cargos públicos e educação, e algumas pesquisas sugerem que o inglês está sendo cada vez mais falado em ambientes domésticos. Portanto, foram levantadas preocupações sobre o futuro das línguas Bantus da África do Sul. Neste estudo, ao utilizarem os dados do Censo Demográfico de 1996, 2001 e 2011 para investigar se há evidências de uma mudança de idioma para o inglês, no sentido de que o inglês está substituindo um idioma Bantu como idioma de origem, foi verificado que a prevalência do idioma inglês entre os africanos aumentou consideravelmente – um aumento que deriva particularmente do crescimento do inglês como L2. A distribuição etária dos relatórios, no entanto, sugere que o inglês como L2 é frequentemente adquirido através da educação e do tempo gasto no mercado de trabalho, e não em casa. Além disso, os relatórios em L2 de muitas das línguas Bantu também aumentaram e, conseqüentemente, o uso de quase todas as línguas oficiais Bantu também aumentou. O período em análise está, portanto, associado a um maior bilinguismo, e não ao deslocamento das línguas Bantus pelo inglês.

A China é um país multinacional com o número total de 56 nacionalidades, entre as quais a maioria Han (grupo étnico) é composta por quase 91,5% da população total, e o restante

⁵⁸ Para uma revisão, sugerimos a leitura do capítulo de DICKS, J.; GENESEE, F. Bilingual Education in Canada. In: García O., Lin A., May S. (Eds) **Bilingual and Multilingual Education**. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). Springer, Cham, 2017.

são 55 grupos minoritários organizados oficialmente, constituindo aproximadamente 8,5%, com uma população combinada em torno de 114 milhões (Censo Nacional de 2010). Residindo em mais de 60% do território, os grupos minoritários étnicos são muito diversos em termos de história, cultura e idioma. A inter-relação entre centralidade e diversidade apresenta a complexidade e a dinâmica do contexto geral. A centralidade do governo como nação etnicamente unificada faz com que grupos étnicos minoritários governem sob as mesmas leis e legislatura que a maioria Han e tenham constitucionalmente direitos iguais. Por um lado, Putonghua, o chinês padrão, é promovido em todo o país, incluindo comunidades minoritárias dominantes; por outro lado, grupos étnicos minoritários são concedidos pela constituição nacional a usar e manter seus idiomas, que abre caminho para futuras educação bilíngue e trilingue em áreas de minorias étnicas. Os governos central e local formularam e implementaram políticas bilíngues de educação em língua nativa em áreas minoritárias desde a formação da República Popular da China (também conhecida simplesmente como China), em 1949. Desde a virada do século, as políticas de linguagem na educação foram projetadas para grupos de minorias étnicas para promover o trilinguismo devido à expansão do inglês. *Sanyu Jiantong* (domínio de três idiomas, ou seja, a língua materna minoritária como L1, chinês como L2 e inglês como L3) tornou-se assim o objetivo do ensino de línguas em áreas minoritárias e *Sanyu Jiaoyu* (educação trilingue) expandiu-se rapidamente (FENG e ADAMSON, 2015 citados por SHAN, 2018), que é benéfico para o desenvolvimento da educação e do idioma das minorias étnicas e uma abordagem eficiente para melhorar a educação étnica e manter e transmitir a cultura das minorias étnicas (cf. SHAN, 2018).

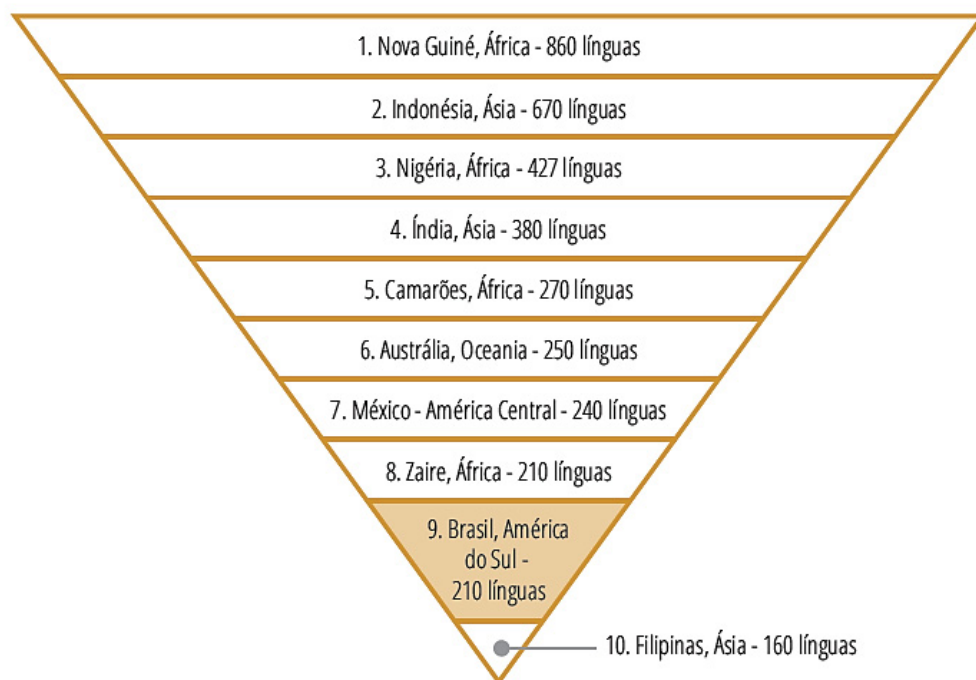
Antes de pensarmos sobre os modelos/programas de educação bilíngue que encontramos no cenário brasileiro, acreditamos que há a necessidade de primeiramente falarmos sobre o mito do monolinguismo ainda existente em nosso país – fortemente enraizado e que está na base do “apagamento” da existência das minorias linguísticas do país que, compostas por membros de nações indígenas, de comunidades surdas e de imigrantes representam uma parcela considerável da população brasileira (MEGALE, 2018), pois ainda há a crença de que somos uma nação onde a língua portuguesa é exclusivamente falada em todo o âmbito nacional, e de que somos culturalmente “homogêneos”.

De 2002 a 2016, foram cooficializadas 11 línguas – tukano, baniwa, nheengatu, pomerano, talian, hunsrückisch, akwê-xerente, macuxi, wapixana, guarani e alemão – em 19 municípios brasileiros. Cooficializar uma língua significa que, além do português, todos os órgãos da prefeitura e da iniciativa privada devem oferecer serviços também nas outras línguas oficiais. Isso inclui todos os serviços básicos de atendimento ao cidadão, como por exemplo: a documentação pública municipal, as

campanhas publicitárias institucionais, a contratação de intérpretes falantes das línguas cooficiais no atendimento dos serviços públicos e privados e as placas de sinalização, entre outros serviços. (MEGALE, 2018, não p.).

Bassani (2015) aponta que, embora exista um enorme número de línguas em todo o mundo, e é certo que em todos os países mais de uma língua é usada pela população, mais de 70% das línguas encontradas no mundo estão concentradas em vinte países. A autora (BASSANI, 2015, p. 7) apresenta um quadro com os dez países com a maior concentração de línguas, dentre os quais está o Brasil:

FIGURA 1 – DEZ PAÍSES COM A MAIOR CONCENTRAÇÃO DE LÍNGUAS



Fonte: BASSANI, I. S. Disciplina 3: **Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo, e Multilinguismo** (20 horas), p. 7, 2015. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático para o curso de Aperfeiçoamento em Políticas Linguísticas para Ed).

De acordo com a autora (2015), apesar de quase todos os países incorporarem um grande número de grupos falantes de diversas línguas, como é o caso do Brasil, em muitos casos, apenas uma ou duas línguas são reconhecidas como oficiais.

O fato de serem reconhecidas como oficiais implica em que serão línguas ensinadas na escola, nas instituições oficiais e nas instituições legitimadoras, como a mídia. Isso porque, no geral, os grupos politicamente mais poderosos de qualquer sociedade conseguem impor suas línguas aos grupos menos poderosos. Convenciona-se chamar de minorias linguísticas os grupos menos poderosos. No que diz respeito ao uso do termo minorias linguísticas como comunidades linguísticas em um estado-nação, os estudiosos classificam dois tipos de configuração populacional: as que são indígenas, também chamadas de autóctones, e as não-indígenas, que são aquelas formadas por imigrantes ou migrantes. O termo minoria, no entanto, não significa necessariamente

que a comunidade de falantes é pequena, mas se refere, sobretudo, ao seu papel político na sociedade em que se insere. (BASSANI, 2015, p. 7).

Podemos dizer que a educação bilíngue no Brasil está primeiramente associada à educação para os povos indígenas. Segundo Braggio (2001, manuscrito, citada por MELLO, 2010), esse tipo de educação bilíngue tem início oficialmente em 1972, quando se prevê que a educação dos grupos indígenas com “problemas linguísticos” será sempre bilíngue. Pela própria formulação da lei, comenta a autora, pode-se depreender que os programas de ensino dessa época estavam pautados numa orientação que vê a língua como um problema.

Dada a situação sociolinguística na qual a língua indígena é a primeira língua adquirida pela criança, a educação bilíngue é entendida, nessa perspectiva, como uma ponte de transição para a aquisição da língua e da cultura dominante. Nesse modelo, a língua indígena passa a ser usada na escola apenas com a função de traduzir e facilitar a aquisição do português e dos conhecimentos necessários à integração do indígena na sociedade brasileira. Só posteriormente, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, há uma mudança nesse contexto e o “Estado reconhece o direito à alteridade e ao pluralismo cultural e linguístico [dos povos indígenas] e não mais insiste na posição de integração/assimilação”. Segundo essa mesma autora, a partir daí, foi possível estruturar o modelo atual de educação escolar para os indígenas: “diferenciado, específico, bilíngue e intercultural”, deixando de ter, portanto, o caráter transicional presente no modelo anterior. (BRAGGIO, 2001, manuscrito, citada por MELLO, 2010, p. 126).

Essa modalidade de ensino vem recebendo amparo do MEC, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade.⁵⁹ Incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, o MEC vem implementando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na LDB (Lei 9.394) e no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172). Nessa legislação, estabeleceu-se como competência do MEC a coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados, e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias e permitindo a esses povos que desenvolvam projetos

⁵⁹ Informações retiradas dos endereços eletrônicos: <<https://educacaobilingue.com/2010/01/17/indigena/>>. ; <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

educacionais bilíngues que valorizam suas línguas, culturas e identidades, ao mesmo tempo que os instrumentalizam para sua inserção na sociedade brasileira não indígena.

Temos também como referência para o contexto brasileiro a associação à educação bilíngue para surdos. Antes da década de 1960, o primeiro método utilizado para educar uma pessoa surda foi o denominado “oralismo”, ou filosofia oralista, onde a surdez é percebida como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30-31). Conforme apresentado por Wilcox e Wilcox (2005), foi a partir das pesquisas realizadas pelo linguista norte-americano William Stokoe, que em 1965 lançou o Dicionário de Língua de Sinais Americana, que avanços na educação de surdos puderam ser mundialmente observados. Stokoe também foi o inventor de uma escrita para a língua de sinais (agora chamada Notação Stokoe)⁶⁰. Após pesquisas sobre a língua de sinais, o bilinguismo passa a ser divulgado no Brasil nos anos 80, cuja divulgação trouxe o questionamento acerca da possibilidade de sua utilização no processo ensino-aprendizagem. Lane (1992 citada por PEREIRA et al., 2011, p. 12) ressalta que:

Na década de 1980, os surdos, na condição de minoria, passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais como válida e passível de ser usada na educação de crianças surdas, a reivindicar o direito de ter reconhecida sua cultura e de transmitir essa cultura às crianças surdas. Saíram de uma situação de passividade, em que tinham sua vida decidida pelos ouvintes, e iniciaram um movimento que exigia respeito a seus direitos de cidadãos.

A educação bilíngue surge, então, para romper com a concepção oralista. Discute-se uma mudança tanto metodológica, quanto ideológica, na qual a língua de sinais passa a ser aceita como a língua natural dos surdos, e reconhece-se a importância dessa no processo educativo. Vieira (2000) relata que alguns fatores motivaram a escolha pela proposta bilíngue para a educação de surdos. Dentre eles destaca-se a própria valorização da língua de sinais, advinda das pesquisas a respeito de sua complexidade; as críticas formuladas em relação ao uso concomitante de fala e sinais; as próprias reivindicações da comunidade surda pelo direito legítimo de utilizar a língua visual como língua do pensamento, capaz de ser adquirida naturalmente por meio de interações.

Atualmente, é direito do aluno surdo ter acesso aos conteúdos curriculares por meio da utilização da língua brasileira de sinais (Libras) ou por intermediação de professores

⁶⁰ Criado pelo linguista William Stokoe em 1960 com letras e números latinos que transcrevem, em correspondência, a posição, o movimento e a orientação das mãos, Notação Stokoe é o primeiro sistema de escrita fonêmica para a língua de sinais americana (ASL) (KYLE et al., 1985).

Ver, também, mais algumas informações em:

<<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/escritaDeSinaisI/scos/cap15515/12.html>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

intérpretes. Esse modelo educativo parte do princípio de que os sujeitos surdos tenham a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução em sala de aula ocorra por meio da Libras, e a Língua Portuguesa seria, então, ensinada como L2. A educação bilíngue dos surdos no Brasil está amparada pela lei e é recomendada pelo MEC como uma proposta válida e eficaz para o ensino das duas línguas reconhecidas pelo país, a Língua Portuguesa e Libras, necessárias para a inclusão social efetiva desses sujeitos. O decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22, determina que se organize, para a inclusão escolar:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
 II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (NOVAES, 2010, p. 73).

Podemos dizer que esse reconhecimento da Libras como Língua oficial abriu o caminho para a educação bilíngue para os surdos, bem como para a aceitação da existência dessa cultura. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, foi sancionada, no dia 18 de abril de 2019, a lei n. 8.383, que institui a criação de escolas públicas que ofereçam aos surdos uma educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa). Segundo informações encontradas no endereço eletrônico da Associação Brasileira de Adversidade e Inclusão (ABDIIn)⁶¹, a Libras será considerada como língua de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos. A língua portuguesa, como L2, deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o aluno surdo possa construir seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento. Estas escolas estarão vinculadas à Secretaria Estadual de Educação (Seduc), destinando-se a crianças, jovens e adultos com surdez, surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdocegueira. Elas atenderão as etapas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda considerando nosso contexto brasileiro, podemos encontrar escolas bilíngues em comunidades de fronteira, como é o caso do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de

⁶¹ Informações disponíveis no endereço eletrônico: <<https://abdindiversidadeeinclusao.blogspot.com/2019/04/lei-estadual-aprovada-no-rio-de-janeiro.html>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

Fronteira (PEIBF)⁶², rebatizado como Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que apresenta como principal objetivo o de promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países, sendo desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro.⁶³ Conforme informações encontradas no portal oficial do MEC do Governo brasileiro (cf. endereço eletrônico e data de acesso na nota de rodapé #62), o projeto foi criado em 2005. Atualmente, é desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizada por meio de um currículo intercultural que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento aos estudantes, sendo que a proposta de metodologia utilizada se pauta em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues (cf. endereço eletrônico e data de acesso na nota de rodapé #63).

Encontramos também em nosso âmbito nacional escolas que foram criadas para atender os filhos de imigrantes em suas comunidades: alemães, holandeses, japoneses, poloneses, entre outros. Segundo Moura (2009, p. 15),

a presença das denominadas escolas bilíngues no Brasil podia ser considerada como relativamente recente, tendo a maior parte delas surgido em meados do século XX, embora a maioria das escolas tenha surgido há menos de uma década. Inicialmente, essas escolas tinham o objetivo de atender filhos de imigrantes ou de estrangeiros, pois tinham a intenção de manter sua língua e cultura e, em alguns casos, também, o de adquirir a língua portuguesa. Parte dessas escolas passou também a acolher crianças de famílias brasileiras, inclusive de famílias monolíngues, que procuravam a escola com objetivos diversos, como dar aos filhos a oportunidade de um contato precoce com a segunda língua.

Conforme apontado anteriormente, há as EBE (ou que apresentam um projeto de educação bilíngue dentro da instituição escolar), assim conhecidas por atenderem famílias de classe média-alta e alta, que buscam por esse tipo de educação por ser uma opção diferenciada de escolarização e muito valorizada no cenário atual, ou de prestígio, em virtude desses modelos de educação acontecer na língua portuguesa e em uma língua de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol etc.). Atualmente, podemos dizer que a EBE já não é mais uma novidade no Brasil, pois só no estado de São Paulo, por exemplo, as escolas particulares já vêm oferecendo programas bilíngues há mais de 30 anos. Além disso, não há mais exclusividade de oferta para

⁶² Informações retiradas do endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

⁶³ Informações disponíveis no endereço eletrônico: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

famílias de classe média e alta, pois já encontramos ofertas de escolas bilíngues públicas. Ao pesquisarmos por alguns exemplos, encontramos no *site* do governo municipal do Rio de Janeiro a informação de que, desde 2013, o município oferece o aprendizado de uma L2 em algumas unidades escolares públicas. Segundo informações encontradas em uma reportagem no *site* da prefeitura municipal, o projeto das escolas bilíngues no município, deu-se em 2009, com o Programa Rio Criança Global, que tinha como meta estender e intensificar o ensino da língua inglesa na rede municipal – primeiro veio a inclusão de dois tempos semanais do idioma na grade, para os alunos do 1.º ao 9.º ano, e quatro anos depois, houve, então, a transformação de algumas escolas em unidades bilíngues, com turmas da pré-escola ao 6.º ano.⁶⁴

Em Santa Catarina, na cidade de Bombinhas, encontramos a notícia sobre a primeira escola pública municipal integral e bilíngue (português-espanhol), trazendo como principal objetivo do ensino a formação vocacionada de seus alunos para atender a economia da região, que apresenta uma procura significativa de turistas que falam o espanhol.⁶⁵ Nesse mesmo estado, encontramos uma notícia da prefeitura da cidade de Blumenau apontando a intenção do governo local em implementar ensino bilíngue em todas as escolas municipais, sendo que o investimento prevê mais professores e formação, e a oferta de Alemão, Inglês ou Libras. Na data da publicação (cf. referência na nota de rodapé #66), a Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau apresentava 46 instituições de Ensino que atendiam quase 23 mil estudantes. Para 2019, o Ensino Bilíngue teve início nas turmas de primeiro ano e o governo apresentava a intenção de progressivamente estender o programa para as demais turmas do Ensino Fundamental, ano a ano, até que a Escola toda apresentasse essa organização curricular. Para 2020, encontramos a declaração de intenção de que o ensino bilíngue fosse ampliado para mais nove escolas, que teriam esta organização de ensino.⁶⁶

Um dos modelos de educação bilíngue bastante presente, principalmente nos grandes centros urbanos, é a chamada “escola internacional”, que traz como um de seus objetivos de ensino o de proporcionar um currículo, uma educação, seguindo os princípios educacionais de determinado país, para crianças cujos pais ou responsáveis acabam saindo de seu país de origem por motivo profissional, favorecendo um padrão de ensino, e até mesmo cultural, caso essas

⁶⁴ Informações disponíveis no endereço eletrônico:

<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7190780>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

⁶⁵ Informações disponíveis no endereço eletrônico: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2018/11/15/bombinhas-deve-ter-1a-escola-publica-integral-e-bilingue-de-sc.ghtml>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

⁶⁶ Informações disponíveis no endereço eletrônico: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/especial-publicitario/prefeitura-de-blumenau/noticia/2019/12/11/blumenau-quer-implementar-ensino-bilingue-em-todas-as-escolas-municipais.ghtml>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

crianças precisem passar por vários deslocamentos. Essas escolas seguem o currículo e calendário do país em foco, e os professores são, predominantemente, advindos de lá, especialmente recrutados pela instituição escolar, garantindo que o currículo obrigatório daquele país seja seguido, além da manutenção de uma identidade cultural. Para serem reconhecidas pelo MEC, essas escolas seguem também o currículo nacional brasileiro básico obrigatório, paralelamente, porém em menor carga horária. Pode haver, também, a escolha de estudo de uma terceira ou até quarta língua, que são ensinadas, porém, como língua estrangeira.

Há 30 anos, não era comum o ingresso de crianças brasileiras em escolas bilíngues – elas eram frequentadas em sua maioria por crianças estrangeiras. Nas últimas décadas, contudo, podemos visualizar um número crescente significativo de crianças brasileiras matriculadas nessas escolas. Esse crescimento se deve ao interesse dessas famílias pelo perfil bicultural, ou até multicultural, oferecido pela instituição de ensino, e/ou mesmo pela oportunidade de a criança adquirir fluência em uma L2 (ou mais) enquanto inserida no meio escolar regular. Há um número considerável de escolas bilíngues que oferecem o modelo de imersão, e que seguem o currículo brasileiro e valorizam a nossa cultura – a escola tem uma grande carga horária na L2 e a aprendizagem desse segundo idioma se dá na vivência de situações significativas, sem deixar de apresentar nessas experiências a cultura e o jeito de ser brasileiros.

Outras escolas passaram a oferecer a opção de ensino com currículo bilíngue, onde os alunos passam um tempo maior na escola que o do período regular – período semi-integral ou integral –, possibilitando, assim, o cumprimento da carga horária para as disciplinas que são obrigatórias a serem ministradas em língua portuguesa pelo MEC, e que determinadas disciplinas, escolhidas pela instituição, sejam ministradas na L2. Muitas das escolas bilíngues existentes trazem como foco a oferta de aquisição de determinados níveis de proficiência nas duas línguas utilizadas na escola, por meio de uma abordagem baseada na aprendizagem de conteúdos e através deles. Nas escolas bilíngues que apresentam duas línguas, na grande maioria sendo a língua portuguesa e a língua inglesa, ao invés de os alunos terem acesso somente às aulas de L2, onde o objetivo de ensino é unicamente a aprendizagem da língua como objeto de estudo, a escola fornece aulas de outras áreas de conhecimento, que são ministradas na outra língua, sendo o propósito, basicamente, o ensino de uma L2 e o ensino de conteúdos acadêmicos por meio dela.

Ao realizarmos uma busca no início de janeiro de 2020, pelo *site* de busca *Google Maps*, por escolas particulares que oferecem a proposta de educação bilíngue (estamos considerando as propostas de escolas Internacionais também), ou com programas bilíngues – para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na região de Curitiba, sem

considerar a região metropolitana –, encontramos em torno de quatro páginas contendo diversas instituições que apresentam diferentes ofertas pedagógicas, sendo que grande parte não ofertam todas as séries da educação básica e a maioria traz a língua inglesa como oferta de L2. A citar como exemplo, encontramos apenas duas instituições com proposta de ensino bilíngue onde o alemão transita entre as séries iniciais como língua principal (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I) e depois como L2, sendo que em uma delas, a proposta pedagógica para o jardim de infância (a instituição denomina dessa forma a divisão para alunos de 2 a 5 anos) a língua e a cultura alemã acompanham os alunos em todas as atividades; no 1.º ano, a instituição objetiva a alfabetização em alemão – primeiramente em alemão e depois em português –, e a partir do 2.º ano, a escola oferece disciplinas em alemão, bem como as disciplinas em Português do currículo brasileiro (não há oferta de ensino médio). A outra instituição traz o ensino do alemão como língua principal na educação infantil; no ensino fundamental I, a alfabetização acontece paralelamente em alemão e português, e há a oferta de três línguas (português, alemão e francês) no ensino fundamental II (6.º ao 9.º ano). Para o ensino médio, a escola traz a proposta de oferta do programa do Diploma *IB* (*International Baccalaureate*= Bacharelado Internacional)⁶⁷, inserido nas atividades regulares do Ensino Médio, iniciando no 2.º semestre da 2.ª série. Encontramos apenas uma oferta de escola considerando o português, o inglês e o espanhol para o ensino médio (havia também a oferta de educação bilíngue português/inglês para as séries do fundamental I e II e também para o ensino médio). Mas, é importante mencionar que não encontramos nenhuma oferta para a Libras, bem como que, ao considerarmos nossa busca para as escolas públicas, não encontramos nenhuma oferta de educação bilíngue ou programas bilíngues na região.

Além de considerarmos as especificidades e/ou necessidades da comunidade, ou do público maior, onde uma escola bilíngue está inserida, outros pontos a serem considerados, quando da formação de professores para a educação bilíngue (que abordaremos com mais detalhes no capítulo 3), são as características do projeto pedagógico de cada escola. Muitas discussões teóricas parecem se ancorar na definição de bilinguismo para a inserção ou proposta de educação bilíngue, e, talvez, por isso, tendem a se equivocar ao deixarem de considerar que esse tipo de educação deve ser um processo com foco constante na transformação do indivíduo bilíngue, e não puramente um sistema social, conforme aponta Megale (2019, p. 10):

⁶⁷ Informações sobre esses programas podem ser encontradas no endereço: <<https://www.ibo.org/>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

É imperativo o exercício de pensar a Educação Bilíngue no Brasil com base em nossas demandas e aspirações. Apenas desse modo poderemos levantar questões mais profundas e antecipar problemas que estão se descortinando, mas que ainda não eclodiram. Isso só será possível se existirem constância e continuidade no trabalho de pesquisadores dedicados aos temas que se conectam e se relacionam com nossa realidade, aportando contribuições específicas para que se desenvolva um conhecimento mais sistematizado.

Além disso, ao pensarmos em educação bilíngue, precisamos considerar que não se trata simplesmente da adição de uma (ou mais) línguas ao sistema educacional, mas sim de uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos contextos sociais, bem como de favorecer ao educando um trabalho consciente e responsável, no qual os profissionais que atuam nessa realidade educacional dinâmica, em que duas ou mais línguas estão presentes em níveis muitas vezes bem variados e projetam diversificados graus de proficiência linguística nas muitas práticas dessas línguas, estejam aptos e em constante busca por capacitação em suas competências linguística e pedagógica.

A educação e a pedagogia para o ensino de línguas no século XXI não podem ser apenas monolíngues. Mas uma pedagogia bilíngue tradicional também não é mais o suficiente. Devemos experimentar e inovar com pedagogias plurilíngues dinâmicas que respondem ao bilinguismo mais complexo dos estudantes e às salas de aula mais linguisticamente heterogêneas do século XXI.⁶⁸ (GARCÍA e FLORES, 2012, p. 244, tradução nossa).

3.2 PEDAGOGIA PARA O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Segundo García (2009), todos os programas de educação bilíngue têm vantagens importantes sobre os monolíngues para as crianças, bem como para a sociedade e nossa ecologia social e política do mundo, sendo importante entendermos que os programas bilíngues com o objetivo de bilinguismo (todos, exceto o tipo de transição) são muito mais eficazes no desenvolvimento de idiomas e proficiência acadêmica do que aqueles com o objetivo de monolingüismo. Portanto, do ponto de vista da aprendizagem e do ensino de línguas, corroboramos a defesa de Rymes (2014) para uma abordagem de repertório que vai além da linguagem e inclui a dimensão multimodal da comunicação, reconhecendo a existência de um repertório comunicativo de caráter individual, porém enfatizando que precisamos

⁶⁸ No original: “Education and language pedagogy in the twenty-first century cannot solely be monolingual. But a traditional bilingual pedagogy no longer suffices either. We must experiment and innovate with dynamic plurilingual pedagogies that respond to the more complex bilingualism of students and to the more linguistically heterogeneous classrooms of the twenty-first century.”

constantemente expandir nosso repertório para encontrar um terreno comum de comunicação com o outro. Nesse sentido, Souza (2019, p. 45) aponta o seguinte:

A Educação Bilingue transforma quem dela participa, assim como outros modelos de Educação, mas de maneiras diferentes: por envolver duas ou mais línguas, ela abre possibilidades, expande olhares, problematiza como nós fazemos parte da sociedade e como nos vemos nela, modifica quem somos e, por vezes, destaca diferenças culturais e sociais que não nos chamariam a atenção se estivéssemos em um espaço monolíngue. Isso se deve ao fato de que há diversos modos de colocar a Educação Bilingue em prática, de entender o ser bilingue: como ele se adapta aos espaços, às culturas, ao tempo, às questões sociais e econômicas que podem prestigiar uma língua em detrimento de outra.

Além disso, devemos considerar que “a educação bilíngue mistura/combina abordagens voltadas para a educação em geral com abordagens específicas para o ensino de línguas. Ou seja, a educação bilíngue sempre integra linguagem e conteúdo”⁶⁹ (GARCÍA, 2009, p. 313-314, tradução nossa), sendo que a construção de novos entendimentos no currículo sempre acompanha o desenvolvimento da linguagem, principalmente da linguagem adicional (GIBBONS, 1991). Snow, Met e Genesee (1989) sugerem que o desenvolvimento bilíngue acontece quando o idioma é utilizado como meio de instrução baseado em três razões: o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento de língua estão inextrincavelmente ligados; essa ligação permite que os alunos desenvolvam o tipo de língua que é utilizado na escola; e, como as crianças precisam falar na escola sobre as disciplinas escolares (áreas de conhecimento), esse uso da língua como meio de instrução favorece a motivação e a oportunidade para que a comunicação significativa aconteça. Considerando o ensino através de uma L2, García (2009) aponta que, geralmente, há a combinação de três abordagens bem conhecidas no ensino de idiomas: a abordagem gramatical, a abordagem comunicativa e a abordagem cognitiva.

Na abordagem gramatical, baseada em uma estrutura behaviorista⁷⁰, as regras e a estrutura da língua que está sendo adquirida ganham ênfase, envolvidos em muita prática. Em geral, essa abordagem baseia-se em três metodologias distintas: o método da gramática e tradução, o método direto e o método áudio-lingual.⁷¹ García (2009) aponta que o primeiro, o

⁶⁹ No original: “Bilingual education blends approaches towards education in general with approaches that are specific to language education. That is, bilingual education always integrates language and content.”

⁷⁰ Neste trabalho, consideramos que o leitor já tenha certo conhecimento sobre o behaviorismo. Para uma revisão, cf., por exemplo: BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.; _____. **Outline Guide for the practical study of foreign language**. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.; LANGENDOEN, D. T. Bloomfield. In: **The MIT Encyclopedia of Cognitive Science**, ed. by Robert A. Wilson and Frank C. Keil, MIT Press, p. 90-91, 1999.

⁷¹ Neste trabalho, consideramos que o leitor já tenha certo conhecimento sobre as metodologias mencionadas. Para uma revisão dessas metodologias, cf., por exemplo: LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In:*

método da gramática e da tradução, caiu em desuso, mas os demais, ou seja, o método direto e o método áudio-lingual, em que há menor concentração na instrução explícita da gramática, ainda são amplamente utilizados. Já a abordagem comunicativa é derivada de uma estrutura teórica construtivista⁷², que sugere que a aprendizagem de línguas ocorre à medida que os alunos extraem significado da experiência e da interação interpessoal, defendendo a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula, nas quais o professor deixa de exercer seu papel de orientador e passa a considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os na participação, e aceitando sugestões.

García (2009, p. 314-315) aponta que foi o surgimento da educação bilíngue na segunda metade do século XX que lançou as bases para o desenvolvimento do que se tornaram os dois métodos mais importantes de aprendizado de idiomas sob a abordagem comunicativa (grifos nossos):

- ***immersion instruction***: utilizada nos programas de imersão, onde a ênfase está na aquisição de conhecimento de conteúdo juntamente com o desenvolvimento em L2, e que podem ser total (*total immersion*) – em que os alunos terão todas as aulas ensinadas por meio da L2; parcial (*partial immersion*) – que ocorre quando uma parte do dia letivo, geralmente a metade, é dedicada ao ensino em L2; e a dual (*two-way immersion*), que consiste na integração de alunos de ambos os idiomas (L1 e L2), com o objetivo de promover fluência nos dois idiomas paralelamente a ambos os grupos.⁷³

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988. Disponível em: <http://leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.; ROCHA, M. O. **Opções metodológicas e aquisição de Língua Estrangeira – Inglês – em cursos livres**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/767/TCC%20-%20MicheleORocha.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 fev. 2020.; JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)**; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, p. 774-784, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_4.html>. Acesso em: 08 fev. 2020.

⁷² Neste trabalho, consideramos que o leitor já tenha certo conhecimento sobre o construtivismo. Para uma revisitação e acesso a diversas fontes sobre a teoria, cf.: KALPANA, T. **A Constructivist Perspective on Teaching and Learning**: A Conceptual Framework. *International Research Journal of Social Sciences*, Vol. 3(1), 27-29, 2014. Disponível em: <<http://isca.me/IJSS/Archive/v3/i1/6.ISCA-IRJSS-2013-186.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

⁷³ A metodologia de imersão tornou-se popular como resultado do crescimento da educação bilíngue por imersão no Canadá, a fim de desenvolver o bilinguismo em um idioma minoritário, mas é também utilizada em vários países do mundo para revitalização de línguas, ou em países que não apoiem o bilinguismo – popular na instrução monolíngue para imigrantes e refugiados (para mais informações, cf. GARCÍA, 2009).

- ***integrated content-based instruction***: refere-se à instrução para o ensino de línguas e conteúdo simultaneamente, e pode ser considerada como uma adaptação da metodologia de imersão, sendo que a ênfase dessa forma de instrução está mais no desenvolvimento de linguagem e letramento em L2.⁷⁴

Ainda seguindo a linha apresentada por García (2009, p. 316-317), há também a abordagem cognitiva, que surgiu na década de 1980 como uma visão de aprendizagem baseada no processo de construção de significado pelas crianças, usando estratégias de pensamento e raciocínio – ou seja, o aprendizado é reconhecido por ser tanto cognitivo quanto social e interativo. A ênfase nessa abordagem está nos processos metacognitivos do aluno, ou seja, o controle ativo sobre os processos cognitivos usados na aprendizagem (FLAVELL, 1979 citado por GARCÍA, 2009). Ocorrendo ênfase nas interações dos alunos com as estruturas de texto e discurso presentes na sala de aula, essa abordagem distingue entre três tipos de conhecimento: o conhecimento declarativo, que se refere ao que sabemos; o conhecimento processual, que está relacionado ao que sabemos fazer; e o conhecimento condicional, que é o conhecimento do quando, do porquê ou de onde usar informações e habilidades. Portanto, o aprendizado ocorre na interação entre esses três tipos de conhecimento, armazenados em estruturas ou esquemas (no texto original encontramos o termo *schemata* (plural de *schema*)) de memória de longo prazo (no caso de conhecimento declarativo e condicional) ou em sistemas de produção (no caso de conhecimento processual). Sendo assim, a abordagem cognitiva auxilia na transferência de conhecimento armazenado como esquemas ou sistemas de produção em um idioma para o aprendizado de novas tarefas em um segundo idioma. Os métodos que se enquadram nessa abordagem geralmente integram a teoria cognitiva com estratégias de comunicação e perspectivas construtivistas centradas na criança, havendo também ênfase na reflexão do aluno quanto à aprendizagem e na habilidade de integrar conhecimentos já existentes aos novos.

A abordagem cognitiva é amplamente empregada em programas de educação bilíngue que utilizam os dois idiomas com maior flexibilidade, como, por exemplo, em programas de educação bilíngue dual (*two-way bilingual education programs*) nos EUA e em programas *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*⁷⁵ na Europa. Portanto, não é uma questão

⁷⁴ Essa metodologia geralmente depende de professores de línguas, em vez de professores de áreas de conhecimento. Portanto, os professores geralmente não são educadores bilíngues, embora possam trabalhar em programas bilíngues. Assim como os professores de imersão, os professores dessa metodologia também planejam seus objetivos de conteúdo e idioma simultaneamente. Durante a instrução, o vocabulário principal é geralmente previamente ensinado (para mais informações, cf. GARCÍA, 2009).

⁷⁵ O termo *CLIL* foi apresentado por David Marsh e Anne Maljers (entre outros) em 1994 como um termo abrangente que se refere à situação onde áreas de conhecimento ou parte delas são ensinadas/aprendidas através

de aprender primeiro um e somente depois o outro, mas sim de aprender simultaneamente conteúdo e língua (COYLE, HOOD e MARSH, 2010), aliando o aprendizado de um conteúdo com o aprendizado de um novo idioma sendo que a base de seu conceito didático, da metodologia, não deve ser considerada como propriedade exclusiva dos professores de línguas, especialmente, devido às recomendações e diretrizes que tornaram evidentes que o ensino curricular bilíngue assenta nos princípios da didática das disciplinas escolares e que a aquisição dos conteúdos das disciplinas é tão importante como a aprendizagem de uma língua.

Suwannoppharat e Chinokul (2015) apontam que tem havido certa confusão sobre as diferenças entre *CLIL* e *CBI* (*content-based instruction*), bem como sobre o fato de que muitos estudiosos vêm debatendo as semelhanças e diferenças entre os dois termos (cf. CENOZ, GENESEE e GORTER, 2013; DALTON-PUFFER et al., 2014). A posição de Suwannoppharat e Chinokul (2015) é de que o *CBI* é uma abordagem situada sob a égide do ensino comunicativo da língua (*CLT*= *Communicative Language Teaching*) – “o ensino de conteúdo ou informações no idioma que está sendo aprendido com pouco ou nenhum esforço direto ou explícito para ensinar o idioma separadamente do conteúdo que está sendo ensinado”⁷⁶ (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 204, tradução nossa), e o uso de tópicos de conteúdo é mais enfatizado do que regras gramaticais ou a pedagogia do vocabulário (DUEÑAS, 2004; ELHOSEINY, 2008). Tanto o *CLIL* quanto o *CBI* são gerenciados com os mesmos princípios básicos, mas o *CLIL* representa uma abordagem mais elaborada, promovendo o favorecimento à diversidade linguística e aumentando as oportunidades de interação mais do que o *CBI* (SUWANNOPPHARAT e CHINOKUL, 2015).

No que se refere à comparação entre a abordagem comunicativa e cognitiva, García (2009) aponta que ambas, considerando tanto o ensino por meio de uma L2 bem como de uma língua falada em casa, apoiam o aprendizado que ocorre por meio da construção guiada ou independente do significado. Para as abordagens cognitiva e comunicativa, o aprendizado de línguas é indutivo (isto é, do geral para o específico) e desenvolvidos pela interação. A diferença entre as duas abordagens é que, enquanto a abordagem comunicativa apoia o aprendizado de línguas através da comunicação autêntica como construção social, a cognitiva também acredita no ensino explícito e na modelagem de estratégias de aprendizagem e linguagem. Assim, a

de uma língua estrangeira (MARSH, 2012 citado por ANDERSON, MCDOUGALD e CUESTA MEDINA, 2015, p. 137).

⁷⁶ No original: “[...] the teaching of content or information in the language being learned with little or no direct or explicit effort to teach the language itself separately from the content being taught.”

intenção da abordagem cognitiva é desenvolver os processos metacognitivos do aluno e sua capacidade de introspecção, que eles podem usar no aprendizado da linguagem e do conteúdo.

Ao pensarmos em uma abordagem que promova o pluri/multilinguismo no nosso contexto brasileiro, corroboramos às abordagens apresentadas a sugestão de Finardi (2017) para o uso de uma abordagem de ensino-aprendizado de línguas conhecida como Abordagem de Intercompreensão (IC), que visa desenvolver a compreensão mútua entre diferentes idiomas em interações nas quais pessoas se comunicam em sua própria língua, sendo essa uma abordagem multilíngue para desenvolver a compreensão de L2 e não é uma alternativa para aprender todas as habilidades de uma língua específica ou uma abordagem para aprender várias línguas ao mesmo tempo. Considerando as habilidades linguísticas, a autora pontua que a IC implica a conscientização da proximidade linguística, explorando a transparência e a proximidade de elementos linguísticos (lexical, fonológico, morfológico, sintático) para ajudar na compreensão – elementos esses que são muitas vezes subutilizados na maioria das abordagens de ensino de uma L2, devido à tendência de considerar a proximidade linguística mais como um problema para a aprendizagem L2 do que como um recurso que pode auxiliar a aquisição de L2. Portanto, um dos principais objetivos da IC é destacar a proximidade entre os idiomas, de modo a aumentar a intercompreensão entre os idiomas que compartilham características comuns em alguns desses elementos, podendo ser utilizada para promover o pluri/multilinguismo em todos os níveis de educação (GUIMARÃES e FINARDI, 2018).

Devido à complexidade de se educar enquanto pensa-se no desenvolvimento do bilinguismo, podemos dizer que a pedagogia empregada nesse contexto educacional é o eixo de todo processo. Assim como todas as pedagogias, a pedagogia da educação bilíngue deve ser vista como uma arte e também uma ciência (GARCÍA, 2009), levando-se sempre em consideração as várias práticas linguísticas que ocorrem em virtude dos diversos perfis linguísticos presentes e do contexto sociocultural. As práticas, metodologias e/ou abordagens pedagógicas dependerão muito do contexto sociocultural em que a escola está localizada e dos objetivos da proposta pedagógica, podendo serem mais tradicionais ou mais transformadoras (CUMMINS, 2001 citado por GARCÍA, 2009). O importante é que essa educação bilíngue abra espaço para diferentes propostas pedagógicas, da mesma maneira que abre espaço para diferentes conteúdos linguísticos e culturais. Dewey (1897, p. 313, tradução nossa) afirma que “a vida social da criança é a base da concentração, ou correlação, em todo o seu treinamento ou crescimento. A vida social fornece a unidade inconsciente e o contexto de todos os seus esforços

e de todas as suas realizações.”⁷⁷ Assim sendo, ao se considerar a pedagogia, a sociedade em que a criança vive e seu contexto social e comunitário não podem ser ignorados (GARCÍA, 2009).

3.3 FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTO BRASILEIRO

Ao considerarmos que a educação bilíngue não se refere apenas à adição de uma L2 ao repertório do aluno, esse tipo de educação deveria ter como questão central o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, muitas vezes, contextos sociais diversificados (MEGALE, 2014). Através de uma visão bi/multilíngue, o indivíduo torna-se capaz de conhecer diferentes culturas e seus patrimônios, sendo para entretenimento, fruição, ou para a ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. Blommaert (2010 citado por MEGALE e CAMARGO, 2015) enfatiza que se faz necessária a atualização da área de estudos sociolinguísticos na era da globalização. Para tanto, se faz premente a implementação de novas ideologias que entendam a linguagem como um conjunto de práticas perpetuamente móveis no tempo e no espaço.

Em vista disso, vem a consideração com a formação dos professores que exercem suas funções nesse contexto bi/multilíngue e tão plural (cf. CAVALCANTI, 1999), sendo o objeto de estudo deste trabalho, conforme pontuado no início desta seção, a educação bilíngue. O professor deve estar apto a lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando diversos graus de proficiência linguística nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas (SALGADO et al., 2009 citados por MEGALE, 2014). Devemos, portanto, nos perguntar sobre a formação curricular desses profissionais em todos os cursos de licenciatura nas universidades brasileiras ou somente o currículo de Letras e de Pedagogia deveriam apresentar preparação de profissionais?

Segundo Finardi (2014), as L2 são importantes para manter a coesão nacional; expandir o acesso à informação, expandir o acesso à educação *online* por meio de cursos *online* abertos e dirigidos a um público amplo (*MOOC – Massive Online Open Courses*), incluir imigrantes e refugiados; impulsionar a circulação da produção acadêmica mundial; e promover a internacionalização crítica da educação superior. Cavalcanti (2013, p. 226) defende que a

⁷⁷ No original: “The social life of the child is the basis of concentration, or correlation, in all his training or growth. The social life gives the unconscious unity and the background of all his efforts and of all his attainments.”

educação de professores de línguas não deve ser somente linguística, e sim “transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atendida, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e práticas translíngues e os estudos sobre transculturalismo”. Corroboramos a defesa da autora, porém acrescentamos, novamente, que essa formação deve se estender a todos os profissionais que atuam no contexto de educação bilíngue, não devendo mais estar limitada apenas às especificidades de uma área de formação na graduação, mas sim para uma visão mais ampla, com vistas às práticas sociais que esse formato de educação pode favorecer.

Conforme pontuado na introdução dessa pesquisa, ao longo de minha trajetória como professora de Língua Inglesa e coordenadora de grupos de professores que atuam no ensino da língua inglesa, recebi minha formação no período da graduação – Letras (Português e Inglês) – para atuação do ensino da língua inglesa como língua estrangeira, pois na época (graduação concluída em 1997) não havia tamanha familiaridade com a realidade contextual dos países que a utilizam como L1 e/ou L2. Durante minha trajetória como coordenadora de professores de Língua Inglesa em contexto de educação bilíngue, comecei a analisar alguns materiais importados utilizados em algumas escolas bilíngues, ou com oferta de programas bilíngues, onde a língua inglesa é também o meio de instrução para áreas de conhecimento como História, Geografia, Matemática, Ciências, Literatura, entre outras. Passei, então, a me questionar quanto à necessidade dos professores dessas outras áreas de conhecimento, já no período de formação inicial (graduação), passarem por um período de estudos sobre os diferentes gêneros de educação bilíngue, assim como também deveria um profissional graduado em Letras e Pedagogia, além de termos nos currículos e estágios probatórios um período destinado para o estudo sobre esse modelo de educação, pois precisamos sempre considerar a prática pedagógica para a realidade em que o professor atua – impor ao professor um método com o qual ele não se identifica pode resultar em um ensino mecânico, rotinizado (PRABHU, 1990 citado por LEFFA e IRALA, 2014) e sem condições de produzir os resultados esperados (LEFFA e IRALA, 2014). Ao nosso olhar, portanto, ao considerarmos o contexto atual na educação e as demandas contemporâneas para o ensino de uma L2 (ou mais), onde a língua passa a assumir também o papel de meio de instrução e não só apenas como objeto de estudo, e seguindo a filosofia de Vygotsky – que diz que o conhecimento e o significado são construídos socialmente na interação do outro e que a aprendizagem acontece na prática, através da experimentação –, acreditamos que deveria haver uma proposta dentro dos cursos de licenciaturas e Pedagogia de obrigatoriedade de, pelo menos, uma disciplina voltada para o estudo do bilinguismo e sobre educação bilíngue, bem como maior integração dos profissionais de diferentes áreas de

conhecimento durante o período de formação – uma “interformação”. Pois, quando pensamos que a língua inglesa, a citar como exemplo, está sendo utilizada como meio de instrução para o ensino de outras áreas de conhecimento, uma das situações que precisamos ter em mente é a heterogeneidade de níveis de proficiência que há em aulas deste molde e, segundo Wächter e Maiworm (2014), o maior desafio encontrado pelos professores é a habilidade de lidar com tal diversidade e sua própria capacidade de domínio da língua, sendo um dos papéis do professor o de dar conta desta disparidade através de um bom planejamento de aula. Porém, há de se pensar que não somente a língua pode ser um desafio no ensino dessas áreas de conhecimento, mas também os aspectos culturais de seus participantes, visto que divergências culturais no modo das pessoas se expressarem, de aprenderem, ou mesmo de ouvir, poderão ser encontradas.

O professor que atua no ensino da língua inglesa como objeto de estudo, ou que leciona outras áreas de conhecimento por meio dela, precisará, por exemplo, considerar a utilização de variação linguística contemporânea, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação de perspectivas e possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social, permitindo ao indivíduo utilizá-la como ferramenta de pesquisa, como meio de interação e, também, de posicionamento e produção de sentidos em práticas de letramento, sem deixar de agir de forma crítica, responsável e, principalmente, ética. Mas, além da preocupação com os aspectos linguísticos em uma disciplina, se pensarmos em um contexto de sala de aula multi/pluricultural, por exemplo, precisamos também levar em consideração as questões específicas de cada localidade, a identidade da instituição de ensino, dos alunos e também do grupo de funcionários, as questões estruturais, além de outros aspectos que também vão de encontro com esse ambiente escolar, pois, além de uma boa e sólida formação linguística e cultural sobre a língua que se pretende ensinar, em virtude das dimensões continentais que nosso país apresenta, o professor de uma escola bilíngue deve ser preparado para atender os diferentes propósitos de acordo com cada contexto.

Podemos observar que o contexto de educação escolar no Brasil está em grande modificação nos últimos anos, principalmente, quanto à oferta de ensino de uma L2, em especial a língua inglesa e na educação bilíngue. Portanto, muito há ainda que se discutir sobre o assunto e a presença de leis federais que regulamentem e atendam esse estilo de ensino. Conforme já apontamos, a evidente expansão do número de EBE gera questionamentos sobre a legislação atual e sobre a formação de professores, pois não há, em termos legais, nenhum documento federal que determine o que é ou não uma EBE, por conseguinte, não temos especificações sobre qual formação o professor precisa ter para atender as demandas desse

contexto. Ao observamos as ofertas atuais envolvendo uma L2 (ou até mesmo mais), encontramos algumas escolas que apresentam a oferta de ensino com a carga horária maior, ou “estendida”, sendo na grande maioria para a língua inglesa, e que se denominam como sendo escolas bilíngues. Há escolas com ofertas de áreas de conhecimento ensinadas por meio de outra língua (matemática, ciências, arte, etc.), que são integradas à grade curricular, ou ensinadas de forma adicional, geralmente para o Fundamental II. Há outras com oferta de programa bilíngue, extracurricular, muitas vezes não-obrigatório a todos alunos, como os casos de dupla certificação no ensino médio através de parceria com instituições estrangeiras (programas de *High School*, por exemplo). Em muitos casos, essa classificação como tal não fica muito compreensível para as famílias e pode assumir diversos sentidos, conforme a realidade, os objetivos e as opções curriculares adotados pela escola.

Na prática, nem sempre pais de alunos e corpo docente têm clareza sobre o que vem a ser educação bilíngue de fato, sobre seus objetivos e orientações, modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia. Como são muitas as variações de um contexto para outro, é importante ir além das discussões sobre o que significa educação bilíngue para investigar *como e por que* os programas bilíngues funcionam da maneira como são num determinado contexto sócio-histórico. (MELLO, 2010, p. 119).

Apesar desse crescimento significativo das escolas de educação bilíngue, não há nenhuma lei nacional que embase este tipo de educação. Essa falta de regulamentação nacional faz com que a própria definição do que é uma escola bilíngue se torne um tema bastante controverso e repleto de mal-entendidos. As divergências ocorrem uma vez que a educação bilíngue formal pressupõe conceitos distintos em função de questões étnicas, de fatores sóciopolíticos, dos legisladores e dos próprios professores. (MEGALE, 2014, p. 2).

Conforme apontado anteriormente, na BNCC (alterações realizadas na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – ver nota de rodapé #2), há a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental, e encontramos normas governamentais para os casos da Educação bilíngue para surdos e inclusão, segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05⁷⁸, e a Educação Bilíngue Indígena⁷⁹, que assegura, pela Constituição Federal, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, além dos programas de apoio governamentais para o ensino bilíngue em escolas de fronteiras (MERCOSUL). Para as escolas que apresentam oferta de EBE

⁷⁸ Informações encontradas no endereço eletrônico:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004>. Acesso em: 02 jan. 2019.

⁷⁹ Informações encontradas no endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

e as Escolas Internacionais, encontramos algumas resoluções e/ou pareceres de secretarias de educação estaduais e/ou municipais, a citar como exemplos:

- RESOLUÇÃO CEE Nº 087, de 22 de novembro de 2016⁸⁰, que estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina, considerando o disposto na Lei Nº 9.394/1996, na Lei Complementar Estadual Nº 170/1998 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação e no Parecer CEE/SC Nº 200.
- DELIBERAÇÃO CEE Nº 341, de 12 de NOVEMBRO de 2013⁸¹, que estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.
- PARECER CEE/CEB N.º 649/11, APROVADO EM 01/08/11, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, INTERESSADO: NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA MUNICÍPIO: CURITIBA ASSUNTO: Consulta sobre a normatização da proposta pedagógica e regimento escolar para instituições de ensino “bilíngue/internacional”.⁸²
- PARECER CEE/CEIF/CEMEP N.º 26/12 APROVADO EM 05/12/12, CÂMARA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL/CÂMARA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, ASSUNTO: Consulta sobre o reconhecimento e a normatização para a oferta de ensino bilíngue e internacional.⁸³

⁸⁰ Informações encontradas no endereço eletrônico: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-resolucoes/1355-resolucao-2016-087-cee-sc-1/file>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

⁸¹ Informações disponíveis em: <http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2013-341.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

⁸² Informações disponíveis em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202011/CEB/pa_ceb_649_11.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

⁸³ Informações disponíveis em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa_bicameral_26_12.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

No cenário brasileiro escolar atual, por exemplo, encontramos escolas de educação infantil com imersão total ou parcial, onde toda ou grande parte das interações com os alunos é feita por meio de uma L2. Para esse contexto, seguindo a LDB n.9394/96, artigo 62, acreditamos que o professor deve obrigatoriamente ter formação no antigo Magistério, Curso Normal Superior ou em Pedagogia. O profissional de Pedagogia recebe formação para o trabalho na educação infantil, porém não recebe formação durante o curso em uma L2. Ao realizarmos uma busca por formação, conseguimos encontrar algumas ofertas de cursos de extensão e de especialização para formação para educação bilíngue/bilinguismo⁸⁴, presencial e até mesmo à distância, que trazem na estrutura curricular do curso estudos sobre essa proposta educacional e que acabam sendo o meio que os profissionais encontram para sua formação. Porém, se comparado à demanda atual, ainda são poucas as entidades que oferecem esse tipo de formação, principalmente pela falta de mestres e doutores com formação na área. Podemos encontrar, considerando os últimos dez anos, um crescimento na oferta de seminários, simpósios e/ou congressos na área e que trazem em sua programação a apresentação de palestrantes, nacionais e internacionais, que abordam a EBE e/ou o bilinguismo, e que acabam, também, funcionando como meio de acesso aos estudos realizados e como meio de formação.⁸⁵

As escolas que apresentam um programa bilíngue, ou que se denominam como escolas bilíngues, buscam no mercado por profissionais para a prática, porém faltam professores devidamente capacitados para atuar nesse contexto curricular e que, idealmente, exige um profissional com conhecimento sobre bilinguismo, educação bilíngue e/ou sobre as questões cognitivas/sociocognitivas sobre aprendizagem e aquisição de língua. Acima de tudo, independentemente da exigência da formação do professor, precisamos considerar que a

⁸⁴ Alguns cursos de extensão e/ou de especialização com foco em educação bilíngue e/ou bilinguismo encontrados: <<https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/bilinguismo-revisao-de-teorias-e-analise-de-dados>>; <<https://www.unidombosco.edu.br/cursos/pos-graduacao-em-praticas-da-educacao-bilingue/>>. (EAD); <<http://institutosingularidades.edu.br/novoportal/produto/educacao-bilingue-desafios-e-possibilidades-2/>>; <<https://www.institutoivoti.com.br/ensino-superior/agenda-detalle/pos-em-educacao-bilingue---joinville->>>; <<https://faculdade.ienh.com.br/br/educacao-bilingue-e-cognicao-nova-turma>>; <<https://universidade.up.edu.br/pos-graduacao/educacao-internacional/>>; <<https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/bilinguismo-revisao-de-teorias-e-analise-de-dados>>; <<https://faculdade.ienh.com.br/br/educacao-bilingue-e-cognicao-3-turma-2018>>; <<https://www.opet.com.br/opetxp/cursos/metodologia-para-educacao-bilingue/>>. (EAD); <<https://www.educaedu-brasil.com/pos-graduacao-em-metodologia-do-ensino-de-ingles-come-segundo-idioma-pos-graduacao-62950.html>> (oferta de metodologia de ensino da língua inglesa como segunda língua); <<https://www.uni7.edu.br/posgraduacao/especializacao-em-educacao-bilingue-e-bilinguismo/>>; <<https://www.pucpr.br/cursos-extensao/metodos-e-tecnicas-avaliativas-para-o-aprendizado-bilingue/>>. Acesso em: 24 fev. 2019; 01 set. 2019; 12 fev. 2020.

⁸⁵ Como ouvinte, a autora participou dos seguintes eventos considerando como foco o bilinguismo e/ou educação bilíngue: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “PRÁTICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO. *BIA (Bilingual Institute for Advancement)*. Set. 2014, São Paulo, SP.; 1.º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE. Ago., 2018, Novo Hamburgo, RS.; SPHERE INTERNATIONAL SEMINAR. Set., 2019, São Paulo, SP.

aprendizagem de línguas e de todos os outros saberes escolares precisa ser significativa, portanto, entender o sujeito como parte ativa da construção de saberes e que a formação de sua identidade cultural dependerá dessas experiências e vivências, é essencial. Salgado et al. (2009, p. 8043) afirmam que entender o que é a educação bilíngue e as peculiaridades que ela adquire nos contextos sociais e políticos brasileiros é condição para que se possa “analisar as competências linguística, pedagógica e psicológica que o professor dessa modalidade de ensino deve ter”. Geralmente, para a Educação Infantil e Fundamental I, as instituições escolares exigem profissionais formados em Pedagogia, com comprovação de determinado nível de proficiência na L2; algumas escolas aceitam graduados em Letras, desde que posteriormente complementem sua formação com o curso de Pedagogia. Para o Ensino Fundamental II e Médio, considerando o ensino da língua inglesa, vemos a busca por profissionais formados em Letras; já para o ensino de áreas de conhecimento por meio de uma L2, há a procura por profissionais especialistas (Matemática, Geografia, História, entre outras), também com comprovação de determinado nível de proficiência na L2 (geralmente, B2/C1 (CEFR)⁸⁶). Porém, ao buscarmos no contexto brasileiro por cursos de licenciatura que visem à formação de professores, de forma teórica e prática, para atuação em escolas bilíngues (EBE), ou com programas de educação bilíngue, ainda não encontramos instituições que apresentem uma modificação significativa na grade curricular que vise trabalhar especificamente com a formação destes profissionais para os diversos arranjos curriculares bilíngues existentes.

Se considerarmos a organização de uma matriz curricular onde áreas de conhecimento são ministradas por meio de uma L2 (ou mais), não encontramos ainda cursos que forneçam a formação de profissionais para ministrar essas áreas com uma formação diferenciada, e o profissional de Letras, que recebe formação para o ensino da Língua Inglesa, por exemplo, não recebe formação para ministrar outras áreas de conhecimento por meio de uma L2.

Os cursos de Letras – Licenciaturas em Línguas Estrangeiras – de universidades brasileiras em geral oferecem boa formação aos futuros professores de línguas, informando-os e capacitando-os em relação aos aspectos linguísticos das línguas que se propõem a ensinar no futuro. Muitas dessas instituições públicas e particulares pesquisam questões como formação de professores de línguas estrangeiras, ensino de línguas estrangeiras na escola pública, e as questões estruturais das línguas que oferecem em seus cursos. Todavia, são realmente poucas as instituições que oferecem

⁸⁶ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*) é um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas, que foi projetado para fornecer uma base transparente, coerente e abrangente para a elaboração de programas de idiomas e diretrizes curriculares, o design de materiais de ensino e aprendizagem e a avaliação da proficiência em idiomas estrangeiros. É usado na Europa, mas também em outros continentes e está disponível em 40 idiomas. Informações disponíveis em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

disciplinas específicas sobre a questão da educação bilíngue. (SALGADO et al., 2009, p. 8043).

Os professores formados em Letras (Português/Idioma) que apresentam sua trajetória profissional em um contexto de ensino de línguas estrangeiras, e que acabam inseridos neste contexto pedagógico de proposta de educação bilíngue (EBE), precisam repensar a sua formação e prática pedagógica, visto que se trata de uma proposta diferenciada, em constante transformação, e com características e práticas muito específicas, sendo necessária uma mudança, até mesmo, de suas crenças. Temos, portanto, o grande desafio na formação dos professores ao trabalhar com as reconceituações que os pressupostos do ensino da língua inglesa trazem para o ensino, e em entender as implicações da expansão dessa língua. A orientação do ensino de língua inglesa muda substancialmente: de correto para apropriado, de normas exclusivas do falante nativo para inclusão global e de maneiras igualitárias de falar que satisfaçam as necessidades locais (SEIDLHOFER, 2001).

Como mediadores da aprendizagem no contexto de educação bilíngue, professores de língua inglesa podem tanto reforçar quanto desafiar identidades projetadas pelo discurso da integração baseada na economia (GIMENEZ, 2005). Diante de uma perspectiva de ensino como L2, ou até mesmo como língua franca ou internacional – em face à complexidade do mundo contemporâneo –, e considerando a necessidade de discussão desses aspectos nos cursos de formação inicial de professores, vemos a necessidade de adaptação, até mesmo de uma reformulação, dos currículos dos cursos de licenciatura, para que possam proporcionar a construção de novas identidades, pois o currículo constitui identidades individuais e sociais na medida em que possibilita e cria espaços, caminhos e percursos nos quais os sujeitos se engajam (SILVA, 2002). Ademais, dada à limitação de material teórico sobre o bilinguismo e educação bilíngue no contexto brasileiro, esses profissionais acabam encontrando diversas dificuldades na prática pedagógica.

No Brasil, em oposição ao crescimento das EBE, há uma quase ausência de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos e práticos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, além de conhecimento linguístico-discursivo para atuar nesses contextos. O número de cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu no Brasil com a função de formar profissionais para EB⁸⁷ aumenta gradualmente, uma vez que os cursos de graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar nessas escolas (MEGALE e LIBERALI, 2016, p. 14) . Para suprir essa lacuna existente na formação de professores para contextos de educação bilíngue surgem, embora a passos lentos, cursos de extensão e de pós-graduação no Brasil que assumem a função de formar esses profissionais, uma vez que os cursos de

⁸⁷ A autora utiliza essa sigla para referir-se à Educação Bilíngue.

graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar em escolas bilíngues. (MEGALE, 2014, p. 4).

Não podemos deixar de considerar que a formação linguística é essencial para a formação do professor que atua nesse contexto de educação. O profissional que ensina em um programa de educação bilíngue precisa ter conhecimento sólido dos processos de aquisição de linguagem, tanto para a L1 quanto para a L2, tendo o compromisso de manter-se atualizado quanto aos processos de aprendizagem e aquisição, não se deixando estagnar, pois poderá comprometer a formação dos alunos.

O professor que atua na educação bilíngue precisa estar preparado para lidar com as diferentes fases de desenvolvimento da criança, bem como ter conhecimento na área de estudos linguísticos, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da linguagem, bilinguismo e educação infantil bilíngue, além de ter proficiência na língua que vai ensinar, obviamente. (SILVA, 2010, p. 298).

Ao analisarmos a proposta de reforma curricular (2019) para o curso de Letras-Ingês da UFPR (ver QUADRO 1), que não mais se caracterizará como uma Habilitação, pois será ofertada como um Curso de Licenciatura, podemos observar uma preocupação da instituição com políticas públicas recentes no país criadas como investimento para formação de professores, e um avanço por parte da academia direcionado para uma licenciatura com foco diferenciado para a língua inglesa, considerando temas atuais no ensino de línguas, sem deixar de considerar que a grande maioria das escolas oferta a língua inglesa como LEM, e, portanto, a responsabilidade social da universidade pública. No Plano Político Pedagógico da instituição, podemos encontrar a informação de que o modelo de licenciatura apresentado pretende dar ênfase à formação específica na língua inglesa e aos temas que estão no centro das discussões sobre seu ensino-aprendizagem e nas pesquisas atuais na área, bem como incentivar a participação do/a aluno/a em disciplinas que unem formação na língua com conteúdos relevantes em projetos pedagógicos formativos, que o/a ajudem a pensar o seu papel na sociedade e sua inserção no mundo. Portanto, encontramos uma concepção de curso que não valoriza tão somente os conteúdos de determinadas disciplinas, mas que se fundamente na busca da transdisciplinariedade, e que seja capaz de incentivar a autonomia e a participação do/a aluno/a na sua própria formação, condição *sine qua non* para a atuação profissional competente no mundo extremamente complexo e multifacetado em que vivemos.

QUADRO 1 – PROPOSTA DE REFORMA CURRICULAR PARA O NOVO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UFPR

| Currículo anterior | Novo currículo | Justificativa |
|---|--|---|
| Dois cursos de licenciatura, sendo um de licenciatura dupla Português-Inglês (matutino) e um de licenciatura simples em Inglês (noturno). | Licenciatura simples (matutino e noturno) | <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de dar foco na licenciatura por recomendação do MEC (resolução 02/2015) |
| Bacharelado e licenciatura | Licenciatura apenas | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura como prioridade, com todas as disciplinas pensadas para a formação de professores de línguas • Impossibilidade de contarmos com professores e estrutura para organizar dois cursos • Além de fortalecermos a licenciatura por conta da resolução, também estamos seguindo recentes políticas públicas no país que foram criadas justamente como investimento para formação de professores (PIBID, PARFOR, Licenciar, PDPI, etc.). Ainda, a grande maioria das escolas oferta inglês como LEM, há muita demanda no mercado de trabalho, o que nos faz entender a responsabilidade social da universidade pública. |
| Disciplinas de língua inglesa divididas por habilidades: produção e percepção oral; leitura e produção escrita | Disciplinas temáticas com foco em temas atuais da Linguística Aplicada relacionados ao ensino da língua inglesa; disciplinas de escrita com foco na escrita acadêmica. | <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de dar foco a temas atuais no ensino de línguas; • Preparar os alunos linguisticamente em relação a tópicos de Linguística Aplicada, com aulas ministradas em inglês, propiciando maior prática na oralidade |
| Disciplinas teóricas dadas pelo departamento de linguística e literatura (em língua portuguesa) | Disciplinas teóricas ministradas em inglês, exclusivamente pela área (curso) de inglês | <ul style="list-style-type: none"> • Maior foco em questões teóricas relevantes para e específicas da área de inglês, tanto em Literatura quanto em Linguística • Linguística Aplicada como área de maior interesse em um curso de licenciatura |
| Carga maior de disciplinas teóricas nos primeiros semestres do curso, incluindo Linguística, Teoria da Literatura, e Clássicas | Disciplinas teóricas e práticas distribuídas ao longo do curso | <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar o engajamento e identificação dos alunos com o curso e com a profissão, dando-lhes mais oportunidades de articular teoria e prática |

QUADRO 2 – PROPOSTA DE REFORMA CURRICULAR PARA O NOVO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UFPR

(conclusão)

| | | |
|--|---|---|
| Estágio curricular realizado em escolas de ensino regular | Estágio a ser realizado em mais campos, tais como institutos de idiomas, projetos de extensão já existentes na área de inglês, além das escolas públicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Maior alcance do estágio curricular, que trará diferentes experiências docentes aos discentes do curso |
| Disciplinas de língua inglesa introdutórias: Inglês Básico (90h) e Introdução à Escrita em inglês (45h - optativa) | Disciplinas de língua inglesa introdutórias: Práticas Integradas I (60h), Práticas Integradas II (60h), Introdução à Escrita (60h) e Introdução à Leitura (60h) | <ul style="list-style-type: none"> • Atendimento mais adequado aos calouros que chegam sem ou com pouca experiência de língua inglesa na universidade • Diminuir evasão de alunos que não se acham capazes de acompanhar as aulas em inglês • Construir uma base mais sólida de práticas de sala de aula em inglês desde o início do curso |
| Entrevistas e produção escrita de nivelamento permitiam dispensas até Escrita III e Oral III | O nivelamento permitirá apenas dispensa em Práticas Integradas I e II | <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a experiência acadêmica profissional em inglês dos alunos • Desfazer a perspectiva de que “saber inglês geral” basta para formação profissional • Evitar evasão de alunos que eram dispensados das aulas de inglês e acabavam não se identificando com o curso e desistiam sem nem ter tido aulas com professores de inglês |

Fonte: Área de Inglês do DELEM (Departamento de LEM da UFPR).

Ao analisarmos as disciplinas obrigatórias, encontramos nas referências bibliográficas das ementas alguns tópicos que já corroboram nossa ideia de formação contemporânea para esses professores de Letras no que se refere à Língua Inglesa (não estamos considerando as disciplinas voltadas para a área de Literatura):

- questões socioculturais, políticas, linguísticas e pedagógicas relacionadas à expansão e ao uso da língua inglesa (exemplos: a língua inglesa como língua franca, global, e/ou internacional);
- teorias de aquisição de segunda língua e diferentes perspectivas metodológicas para o ensino de línguas (exemplo: *translanguaging*);
- novos letramentos, letramento crítico, multiletramentos e multimodalidade em processos de ensino e aprendizagem;
- o uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas;

- currículo e materiais didáticos para o ensino de inglês; o papel da língua inglesa no mundo globalizado e sua relação com realidades locais (exemplos: a língua inglesa em tempos de globalização; a linguística aplicada na era da globalização; globalização e multilinguagem no Brasil).

Nas disciplinas opcionais, encontramos uma direcionada para o estudo do ensino de português para falantes de outras línguas; e uma disciplina direcionada para o ensino-aprendizagem de línguas na educação infantil, sendo que na ementa há menção sobre os pressupostos teórico-metodológicos concernentes ao ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil e à avaliação nesses contextos, sobre o inglês como L2, e sobre a educação bilíngue.

Ainda que os alunos participantes da nossa pesquisa não tenham feito parte desse novo currículo, pois acabou de ser implementado pela instituição, achamos relevante apresentar as alterações curriculares feitas, pois, assim como no currículo anterior, a nova proposta para o curso de Letras também não contempla a formação de professores para a educação bilíngue; portanto, ao nosso ver, muito ainda precisa ser acrescentado considerando uma formação mais completa para os diferentes tipos de educação bilíngue existentes no nosso cenário nacional. Conforme apontamos anteriormente, nos últimos anos, podemos visualizar um aumento significativo no interesse científico em se entender os benefícios de ser bi/multi/plurilíngue diante dos processos envolvidos na aprendizagem de uma ou mais línguas. Portanto, considerando que os profissionais que atuam na área da educação apresentam forte impacto no processo de desenvolvimento da linguagem dos alunos, e frente à essa realidade de formação pedagógica e linguística no cenário das instituições de ensino superior brasileiras, além de uma formação diferenciada no período de graduação, apostamos que o ideal, além da formação inicial e continuada, seria que cada escola também apresentasse um programa de formação para seus professores, com foco tanto no desenvolvimento linguístico, na interdisciplinaridade, e no estudo acerca desse tipo de educação, pois,

[...] sem uma preparação adequada, professores de educação bilíngue podem não ver a conexão entre teoria e prática. Formadores de professores precisam auxiliar os professores a perceber a validade da teoria e sua conexão com a prática.⁸⁸ (FLORES, 2001, p. 266, tradução nossa).

⁸⁸ No original: “[...] without an adequate teacher preparation, these bilingual education teachers were not likely to see a link between theory and practice. Teacher educators need to assist teachers explore the validity of theory and the linkages to practice.”

Além disso, ao considerarmos a prática pedagógica nesse contexto, acreditamos que a instituição escolar também precisa se preocupar com a formação continuada de seu grupo pedagógico, oferecendo momentos de estudo e de planejamento em conjunto, tendo vista o ensino de uma L2 (ou mais) como objeto de estudo, bem como as áreas de conhecimento que atuam por meio dela(s).

Reuniões de planejamento, de avaliação e de formação são essenciais para compor um trabalho integrado e coerente na escola, e a construção de uma equipe que conhece e discute a educação bilíngue e suas especificidades são ações que precisam estar presentes nas escolas. (MOURA, 2010, p. 293).

Diante dessa reflexão, estendemos nosso olhar quanto à formação não apenas aos professores que trabalham com o ensino bilíngue, mas sim para a todas as pessoas envolvidas nesse contexto, como diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários que atuam no campo pedagógico, pois acreditamos não ser possível a oferta dessa proposta educacional diferenciada com qualidade e responsabilidade na ausência de profissionais bem formados. E, diante de uma perspectiva educacional com dois ou mais idiomas e as particularidades que essa perspectiva pode oferecer, fica, portanto, nosso questionamento quanto à formação para atuação em contextos de educação bilíngue desde o período de graduação: será que apenas modificações nos cursos de licenciatura e/ou Pedagogia seriam suficientes para atender uma demanda com tantas especificidades e um campo de estudo tão rico, onde vemos que muitas descobertas ainda estão por vir, não somente para o campo educacional, mas também para as demais áreas que a linguística aplicada pode contemplar? Para o favorecimento de mudanças, Almeida Filho (1993) atenta para a importância do contexto, pois, para ele, a mudança implica ver os casos particulares em que se encontram professores e alunos e suas cognições, e apresenta a seguinte reflexão:

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13, grifo no original).

Fullan (1991) acredita que a mudança verdadeira envolve alteração nas concepções e no comportamento. Simão, Caetano e Flores (2005, p. 174) caracterizam a mudança como um processo lento que demanda tempo e é resultado de um processo de aprendizagem que inclui “novas formas de pensar e de entender a prática”. Diante das inúmeras teorias que buscam

compreender a práxis pedagógica nesse contexto tão diverso, o da educação bilíngue, e considerando que os “professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas”, sendo que estes “funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas” (ABRAHÃO, 2004, p. 131), discutiremos no próximo capítulo o conceito de crença, bem como sobre sua influência na formação e na atuação do educador, pois acreditamos que, ao entrar em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica (ABRAHÃO, 2004, p. 131). “Nossas crenças sobre o mundo nos são dadas por meio de nossas experiências familiares e educacionais”⁸⁹ (FLORES, 2001, p. 252, tradução nossa).

Além disso, consideramos que “conhecer, discutir e compreender as crenças contribui para ampliar as discussões no campo educacional, de forma, inclusive, a possibilitar um repensar das lacunas existentes na abordagem da prática pedagógica” (SOARES e BEJARANO, 2008, p. 55). Assim sendo, trazer à tona essas crenças e refletir sobre elas pode ser uma possibilidade de modificação ou, ao menos, de nos tornarmos mais conscientes de como algumas delas podem interferir nas nossas decisões e atitudes. “Para tanto, é necessário aprendermos a trabalhar com as incertezas, com o desconhecido, se quisermos nos aproximar dessa complexidade que é o trabalho pedagógico (SOARES e BEJARANO, 2008, p. 69).

⁸⁹ No original: “[...] our beliefs about the world are given to us through our familial and educational experiences.”

4 AS CRENÇAS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A importância de se saber sobre mudança está relacionada ao próprio contexto educacional. Afinal de contas, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca.

Ana Maria Ferreira Barcelos (2007, p. 110)

“As crenças desempenham um papel importante em muitos aspectos do ensino, bem como na vida. Elas estão envolvidas em ajudar as pessoas a entender o mundo, influenciando como as novas informações são percebidas e se elas são aceitas ou rejeitadas”⁹⁰ (BORG, 2001, p. 186, tradução nossa). O conceito de crenças abrange outras áreas como a Psicologia, Sociologia e Educação, não somente a Linguística Aplicada (SILVA, SILVA e COELHO, 2017). Para Barcelos (2006, p. 19-20), as crenças apresentam algumas características a serem consideradas (grifos nossos):

- **Dinâmicas:** dentro da visão sociocultural, as crenças mudam através do tempo ou em uma mesma situação; o que não significa, entretanto, segundo Dufva (2003 citada por BARCELOS, 2007), que as crenças são geradas imediatamente.
- **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente,** isto é, incorporam as perspectivas sociais, visto que surgem no contexto da interação e na relação com grupos sociais. A autora direciona para a “modificação, desenvolvimento e ressignificação⁹¹ das crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por ela.”
- **Experienciais:** “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (HOSENFELD, 2003 citada por BARCELOS, 2007, p. 39). A autora cita que “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência” (LANGACKER, 1990, 1991 citado por WATSON-GECEO, 2004, p. 333).

⁹⁰ No original: “Beliefs play an important role in many aspects of teaching, as well as in life. They are involved in helping individuals make sense of the world, influencing how new information is perceived, and whether it is accepted or rejected.”

⁹¹ Em seu artigo, Barcelos (2007, p. 114) traz como a nota de rodapé #7 a seguinte citação: “O termo ‘ressignificação’ foi utilizado por Blatyta (1999) para se referir a ‘rupturas’ entre as fases de produção do processo e a abordagem de ensino do professor, no modelo de operação global de ensino de línguas de Almeida Filho (1993). Aqui, utilizo a palavra para me referir à ressignificação de crenças, que também não necessariamente significa ‘romper’ com velhas crenças, mas atribuir um novo significado a elas.”

- **Mediadas:** diante de uma perspectiva atual e sociocultural, as crenças são vistas como instrumentos de mediação que servem para regular a aprendizagem e a solução de problemas (ALANEN, 2003; DUFVA, 2003).
- **Paradoxais e contraditórias:** são entendidas como “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS e KALAJA, 2003b, p. 233).
- **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** mesmo podendo influenciar na ação ou no comportamento, a ação nem sempre acontece de acordo com as crenças;
- **Não tão facilmente distintas do conhecimento:** para alguns teóricos não é possível separá-las tão facilmente de aspectos como o conhecimento. Para Woods (2003), as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Borg (2001, p. 186) aponta que o conceito fica mais claro se considerarmos algumas características comuns de sua definição (grifos nossos):

1. **O elemento verdadeiro** – de acordo com pesquisas na filosofia do conhecimento, uma crença é um estado mental que tem como conteúdo uma proposição que é aceita como verdadeira pelo indivíduo que a mantém, embora o indivíduo possa reconhecer que crenças alternativas podem ser mantidas por outras pessoas. Essa é uma das principais diferenças entre crença e conhecimento, pois o conhecimento deve realmente ser verdadeiro em algum sentido externo.⁹²
2. **A relação entre crenças e comportamento** – a maioria das definições de crença propõe que crenças descartam ou guiam o pensamento e ação.
3. **Crenças conscientes versus inconscientes** – nesse ponto há desacordo, pois alguns sustentam que a consciência é inerente à definição de crença, e outros consideram que um indivíduo é consciente de algumas crenças e inconsciente de outras.
4. **Crenças como compromissos de valor** – muitas definições de crença reconhecem um aspecto avaliativo do conceito, que para a autora não é algo surpreendente, pois

⁹² A autora traz como nota de rodapé que o conhecimento é comumente definido como uma crença verdadeira justificada (FENSTERMACHER, 1994).

descreve que a palavra em si se origina da palavra Arianiana *lubh*, que significa “gostar ou valorizar”, da qual a palavra amor também se origina (OED, 1989⁹³).

De maneira resumida, Borg (2001) aponta que uma crença é uma proposição que pode ser sustentada consciente ou inconscientemente, é avaliativa na medida em que é aceita como verdadeira pelo indivíduo e, portanto, é imbuída de compromisso emotivo. Além disso, ela serve como um guia para o pensamento e o comportamento. Barcelos (2007, p. 114) aponta que as crenças são “socialmente construídas e situadas contextualmente” – à medida que as pessoas interagem e modificam suas experiências, são também modificadas por elas; assim, as crenças “incorporam as perspectivas sociais”. A autora ainda destaca que, ao mesmo tempo em que são sociais, as crenças também são individuais e únicas, porque cada pessoa assimila uma experiência de modo particular (BOTASSINI, 2015, p. 108). Acreditamos, portanto, que alunos-professores, assim como professores e formadores de professores, possuem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino/aprendizagem, e o que eles fazem em sala de aula é moldado por essas experiências (FREEMAN e JOHNSON, 1998 citados por BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2009). E, diante de uma perspectiva de que “as crenças são concepções individuais, mas que extrapolam essa individualidade justamente por estarem inseridas na convivência coletiva, com outros membros da sociedade” (SOARES e BEJARANO, 2008), acordamos com Ramos (1997, p. 19) quando destaca que “[...] a subjetividade também tem uma origem coletiva, pois a pessoa se desenvolve a partir das circunstâncias que vivenciou, isto é, dos valores, das crenças, dos usos e costumes do grupo à sua volta.”

Por se tratarem de criações socioculturais, e considerando os elementos presentes em um contexto específico, as crenças também são históricas, resultantes dos interesses e valores pessoais, da relação do indivíduo com sua profissão e da relação que estabelece com sua classe social, da sua posição diante do mundo, de sua opção política, em suma, da sua história de vida resultante da análise que esse indivíduo faz do real, e que é transformado considerando o que ele pensa ser ou que deva ser (SOARES e BEJARANO, 2008). Compreender as crenças dos professores nos ajuda a entender as ações e os processos de tomada de decisão tanto dos professores quanto dos alunos (BORG, 2003; JOHNSON, 1999; PAJARES, 1992; WOODS, 1996), e conhecer as percepções, concepções e crenças não somente possibilita ao professor formador de alunos-professores ampliar a sua consciência sobre os conhecimentos implícitos

⁹³ The Oxford English Dictionary (SIMPSON; A.; WEINER, E. S. C. Oxford: Clarendon Press; Oxford; New York: Oxford University Press, 1989).

que seus alunos-professores trazem acerca do processo de ensino/aprendizagem, como também de auxiliá-los no processo de formação de suas práticas pedagógicas. “No caso dos professores, crenças sobre como os outros aprendem podem ser construídas socialmente a partir de ideologias teóricas e filosóficas como crenças epistemológicas”⁹⁴ (FLORES, 2001, p. 252, tradução nossa) – são profissionais que são parte de construções e reconstruções, que podem utilizar suas crenças como instrumentos de mediação para regular a aprendizagem e a solução de problemas, podendo elas influenciarem suas ações de maneira indireta, até mesmo complexa. Para o aluno-professor em sua formação inicial (graduação), ter consciência de suas crenças quanto aos processos de ensino/aprendizagem apresenta grande importância tanto para o seu olhar como aprendiz, quanto para como isso refletirá em sua prática.

Alguns pesquisadores (DAY, 2004; ZEMBYLAS, 2004, 2005) têm enfatizado como as emoções estão inextricavelmente ligadas às identidades dos professores e têm um papel essencial na compreensão do pensamento, raciocínio, aprendizado e mudança dos professores – e as crenças fazem parte das emoções, pois dão significados aos eventos, pois são inerentemente emocionais. Além disso, as emoções não apenas envolvem as crenças formadas há muito tempo ou em um dado momento, mas também estimulam a elaboração de crenças – são processos nos quais as informações geram respostas emocionais, as quais, por sua vez, geram novas informações, e quanto mais se pensa sobre algumas crenças, mais fortes elas se tornam, tornando-as mais resistentes a serem desafiadas (BARCELOS, 2015). Barcelos (2015) ainda aponta que a identidade dos professores é influenciada pela maneira como eles se sentem em relação a si mesmos e a seus alunos, e sua identidade profissional os ajuda a se posicionar em relação aos alunos e a fazer ajustes em sua prática e crenças, a fim de se envolver com os alunos (DAY, 2004); e, considerando que as emoções e o ensino estão inter-relacionados epistemológica e constitutivamente (ZEMBYLAS, 2004), podemos, então, dizer que o ensino é definido como “uma maneira de ser e sentir, historicamente, em relação aos outros”⁹⁵ (ZEMBYLAS, 2005, p. 469, tradução nossa).

Identidades influenciam os tipos de emoções e crenças que os indivíduos atribuem a si mesmos e aos outros; e as emoções podem influenciar nas identidades e como as construímos (BARCELOS, 2015). Assim sendo, é importante que as propostas que buscam modificar as posições assumidas, não deixem de considerar as crenças como um aspecto relevante para a mudança de comportamento (SOARES e BEJARANO, 2008). Crenças e identidades são

⁹⁴ No original: “In the case of teachers, beliefs about how others learn may be socially constructed from theoretical and philosophical ideologies as epistemological beliefs.”

⁹⁵ No original: “[...] a way of being and feeling, historically, in relation to others.”

relacionadas de maneira íntima e complexa – somos o que acreditamos e nossas crenças compõem nossas identidades. Portanto, “acreditar é atribuir significado ao mundo e a nós mesmos, e quando fazemos isso, estamos construindo nossas identidades no mundo”⁹⁶ (BARCELOS, 2015, p. 311, tradução nossa).

Conseqüentemente, “a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores” (BARCELOS, 2007, p. 112). Ramos (1997, p. 20) garante que “as crenças são pressupostos sobre os quais construímos nossas verdades.” Para Dewey (1933 citado por SILVA, 2000, p. 6),

[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Ao falarmos sobre conhecimento, Soares e Bejarano (2008) apontam, de uma maneira bem simplificada, como sendo uma forma de crença hiperjustificada – analogamente crenças são formas de conhecimento que abdicam de justificações, e sempre que nos aproximamos de alguma forma de conhecimento o fazemos imbuídos de nossas crenças, o que acaba causando a impossibilidade prática da existência de um conhecimento puro isento de crenças. Para os autores,

a cristalização das crenças ocorre a partir dos conhecimentos, saberes e valores adquiridos em um determinado período por uma pessoa e que lhe oferece segurança de tal forma que mesmo com o avanço das teorias – que podem, inclusive, discordar dessas elaborações – eles se recusam a ser modificados, especialmente se em algum momento elas lhes possibilitaram resolver alguma questão. Assim, as crenças não se solidificam sem nenhuma reflexão, mas, depois que essa estagnação acontece, elas se tornam mais impermeáveis. (SOARES e BEJARANO, 2008, p. 63).

Sendo assim, diante de uma mudança de perspectiva quanto à formação de docentes para a prática em contexto de educação bilíngue, julgamos como essencial observar as crenças que alunos-professores do curso de Letras (incluímos também essa perspectiva para as demais licenciaturas e Pedagogia) apresentam quanto ao bilinguismo e educação bilíngue para o processo de formação desses profissionais de forma a atender a demanda educacional atual, e acreditamos que, através dos resultados apresentados nesse estudo, mesmo trazendo apenas as apresentadas pelos alunos-professores do curso de Letras, poderemos contribuir de alguma

⁹⁶ No original: “Thus, to believe is to ascribe meaning to the world and to ourselves, and when we do this, we are constructing our identities in the world.”

forma para a reflexão sobre a formação durante o período de graduação, favorecendo um novo olhar para a necessidade de formação, de instrução, que também habilite esses profissionais a atuar em contextos de educação bilíngue.

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Portanto, ao considerarmos que as crenças não são estáticas, mas sim dinâmicas e relativas, e embora as experiências pessoais possam inicialmente influenciar as crenças dos professores de educação bilíngue, elas são reafirmadas, modificadas ou alteradas com o aumento do conhecimento por meio da preparação ou de experiências profissionais (FLORES, 2001). Para Dewey (1938, p. 111, tradução nossa), “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução da experiência”⁹⁷; e, sendo que “a experiência não é um estado mental, mas a interação, adaptação e ajuste dos indivíduos ao meio ambiente”⁹⁸ (BARCELOS, 2003a, p. 174, tradução nossa), consideramos que “as crenças coloremem as memórias com sua avaliação e julgamento e servem para emoldurar nossa compreensão dos eventos”⁹⁹ (BORG, 2001, p. 187, tradução nossa). Sendo assim, as crenças atuam como um filtro para o comportamento humano, e são, portanto, uma característica importante do ensino reflexivo (RICHARDS e LOCKHART, 1996), que incentiva os professores a refletir e questionar suas crenças para entender como ensinam (BARCELOS, 2015). Podemos dizer, então, que “as crenças são uma característica importante na mudança educacional e de professores, uma vez que uma mudança nas práticas dos professores exige uma mudança em suas crenças”¹⁰⁰ (BARCELOS, 2015, p. 304, tradução nossa).

Diante de todos os apontamentos feitos até o momento, nesses primeiros quatro capítulos, passamos agora para o próximo capítulo, no qual descrevemos a trajetória de investigação de nossa pesquisa, dividido em quatro seções, sendo que na primeira seção apresentaremos os objetivos da pesquisa, na segunda a metodologia empregada, na terceira apresentaremos informações sobre os participantes da pesquisa, e na quarta, subdividida em

⁹⁷ No original: “[...] teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience.”

⁹⁸ No original: “Experience is not a mental state but the interaction, adaptation, and adjustment of individuals to the environment.”

⁹⁹ No original: “Beliefs colour memories with their evaluation and judgement, and serve to frame our understanding of events.”

¹⁰⁰ No original: “[...] beliefs are an important feature of educational and teacher change, since a change in teachers’ practices requires a change in their beliefs.”

duas etapas, comentaremos sobre as ferramentas utilizadas para a geração de dados. Na sequência, no capítulo 6, apresentaremos a análise dos dados gerados, seguida, então, pelas nossas considerações finais, no último capítulo.

5 TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa aqui apresentada foi realizada com alunos do curso de Letras (Português/Inglês) da UFPR¹⁰¹, e ao longo deste capítulo apresentaremos maiores detalhes sobre a trajetória de investigação de nossa pesquisa. Iniciaremos com os objetivos da pesquisa e as perguntas que a nortearam, seguidos pela apresentação da escolha metodológica para a realização da referida pesquisa, trazendo suas principais características diante de algumas referências teóricas. Em seguida, apresentaremos informações sobre os participantes, além de todo o processo desenvolvido para a geração de dados, e finalizaremos, então, com explicações sobre as ferramentas utilizadas, sendo a primeira um questionário e a segunda a aplicação de entrevista semiestruturada.

5.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Conforme apontamos na introdução, o objetivo principal desta pesquisa, como professora e coordenadora de professores de língua inglesa, é o de colaborar para a formação de professores que atuam, ou pretendem atuar, na educação bilíngue¹⁰², considerando o contexto atual brasileiro. Para esta pesquisa, utilizamos duas perguntas norteadoras:

- “Quais são algumas das crenças que os alunos-professores do curso de Letras (Português/Inglês) apresentam quanto ao bilinguismo e, conseqüentemente, a educação bilíngue?”
- “Como os alunos de Letras veem a importância de haver a inclusão de uma disciplina específica nos cursos de licenciatura e de Pedagogia para o estudo sobre bilinguismo e educação bilíngue?”

A escolha dessas perguntas se deu pelo interesse em conhecermos, em um contexto formador de professores de línguas (alunos-professores), algumas das crenças que esses alunos em período de graduação apresentam quanto ao bilinguismo e, conseqüentemente, sobre a educação bilíngue. Grosjean, em 1982, estimou que cerca da metade da população do mundo era bilíngue, ou seja, já nessa década, não se tratava apenas de um fenômeno excepcional. E,

¹⁰¹ Currículo do curso disponível no endereço eletrônico da UFPR (o plano político pedagógico foi reformulado, conforme mencionamos no capítulo 3): <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2019/01/Grades-Curr%C3%ADculo-2007-Letras-UFPR-ATUALIZADO-EM-22-01-2019.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

¹⁰² Algumas noções sobre bilinguismo e educação bilíngue foram discutidas nos capítulos 2 e 3.

ao considerarmos que a educação bilíngue, como discutida por García (2013), deveria não só se estender a todos, minorias e majorias, como também se engajar no desejo de se ensinar a língua acadêmica de acordo com os padrões monolíngues e as práticas linguísticas dinâmicas dos falantes bilíngues, além de acreditarmos que a educação bilíngue deve se desenvolver ao longo do tempo sempre protegendo a identidade dos indivíduos nela envolvidos – pois não se trata somente da adição de uma L2, mas sim uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas que abrangem múltiplos e, às vezes, de contextos sociais bem diferenciados –, o professor inserido nesse ambiente pedagógico deve, pois, ser devidamente capacitado para lidar com um sistema em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados, projetando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas e de organizações curriculares que atendam a esse tipo de educação, por meio de um trabalho consciente e responsável diante do cruzamento linguístico presente. Isso implica dizer que o professor deve ser preparado para o uso de práticas que atendam diferentes propósitos, bem como para compreender a prática social desse tipo de educação, com base na interação e envolvimento e, principalmente, na colaboração e no trabalho em grupo com as demais áreas de conhecimento devido à abordagem interdisciplinar. Acreditamos, portanto, que o professor da educação bilíngue, como em qualquer outra forma de ensino, deva conduzir essa dinâmica de ensino-aprendizagem, que se estabelece de múltiplas maneiras, com muita consciência e embasamento teórico e prático, bem como que apresente um valor educacional que tenha como base a tolerância linguística e cultural.

5.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.

Arilda Schmidt Godoy (1995a, p. 61)

Sendo a pesquisa social uma análise sistemática por meio de métodos empíricos nos quais várias abordagens podem ser distinguidas em diferentes campos de aplicação, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20). Na atualidade, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995b), pois não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado –

diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e as práticas da pesquisa (FLICK, 2009). Dentro da metodologia de pesquisa qualitativa, a coleta de dados é dada de forma muito mais aberta e abrangente, havendo a possibilidade de reconstrução do que está sendo estudado e menos limitada quanto às questões que guiam a pesquisa e expectativas de respostas, pois o foco é o de compreender e aprofundar o conhecimento sobre os fenômenos diante da percepção dos participantes ante um contexto natural e relacional da realidade que os rodeia, de modo a exprimir suas subjetividades, com base em suas experiências, opiniões e significados (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013; MINAYO, 2014).

Com base nos estudos apresentados por Bogdan e Biklen (1982), no livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, LÜDKE e ANDRÉ (1986) apresentam cinco características básicas que configuram uma pesquisa qualitativa:

- 1 A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (p. 11);
- 2 Os dados coletados são predominantemente descritivos (p. 12)¹⁰³;
- 3 A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (p. 12);
- 4 O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador (p. 12);
- 5 A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (p. 13).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Diante disso, temos a presente pesquisa como sendo de caráter qualitativo e interpretativista, pois ela apresenta uma análise dos dados coletados e a construção de significados acontece a partir dessa leitura. A escolha dessa metodologia se deu, principalmente, por acreditarmos que ela atende nossos propósitos analíticos diante das crenças que os participantes apresentam em virtude de uma visão do contexto social que os norteia e/ou de suas experiências pessoais. DINIZ et al. (2006) consideram como estudos interpretativistas

¹⁰³ Podemos dizer que essa pesquisa possibilitou reflexão por parte dos participantes, bem como da pesquisadora, de forma que as crenças iniciais muito provavelmente foram modificadas. Podemos afirmar, nesse sentido, que a pesquisa teria também um caráter interventivo, pois agiu sobre os participantes, transformando-os.

[...] aqueles que apresentam evidências de uma perspectiva não determinista; na qual a intenção do pesquisador é ampliar seu entendimento sobre o fenômeno em situações contextuais e culturais; onde este é examinado em seu local de ocorrência e a partir das perspectivas dos participantes; e na qual os pesquisadores não impõem a priori seu entendimento de alguém “de fora” da situação. (ORLIKOWSKI e BAROUDI, 1991 citados por DINIZ et al., 2006, p. 7).

Portanto, para o pesquisador interpretativo, o objetivo da pesquisa social é o de desenvolver a compreensão da vida social e de descobrir como as pessoas constroem significado no contexto natural (BALSINI e GODOI, 2004), buscando entender o foco de estudo através dos significados que são atribuídos pelos participantes da pesquisa, e apresentando uma perspectiva na qual se busca a compreensão, valoriza-se a interpretação, e se reconhece a centralidade da linguagem nos processos de objetivação (SÁ, 2001).

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A condução da nossa pesquisa com alguns alunos do curso Letras (Português/Inglês), da UFPR, apresentou duas etapas, sendo a primeira a aplicação de um questionário semiaberto com dez (10) afirmações sobre o bilinguismo, na qual utilizamos como base a primeira pergunta norteadora dessa pesquisa, ou seja, “Quais são algumas das crenças que os alunos-professores do curso de Letras (Português/Inglês) apresentam quanto ao bilinguismo e, conseqüentemente, à educação bilíngue?”. Optamos por realizar nossa pesquisa com diferentes grupos de alunos-professores, considerando um grupo que estivesse no período inicial da graduação, outro estando um pouco mais próximo ao meio do curso, e outro em um dos períodos finais, a fim de identificar se haveria diferenciação nas respostas e justificativas de respostas em virtude do período de formação.¹⁰⁴ Portanto, convidamos três professores¹⁰⁵ que ministram aulas no referido curso para nos auxiliar com a realização da pesquisa, que prontamente aceitaram nosso convite, nos autorizando a utilizar o tempo que fosse necessário para aplicação do questionário

¹⁰⁴Na época da pesquisa, a oferta do curso seguia a proposta de currículo de 2007 – cf. no endereço eletrônico: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2019/01/Grades-Curr%C3%ADculo-2007-Letras-UFPR-ATUALIZADO-EM-22-01-2019.pdf>>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

¹⁰⁵Apesar de os professores que concederam tempo de suas aulas para a aplicação do questionário (ferramenta 1 da pesquisa) não terem participado da pesquisa efetivamente, deixamos aqui, a modo de conhecimento, os endereços eletrônicos dos currículos Lattes:

- Professora Dra. Paula Marques Beato-Canato (disciplina HE 277 – Inglês Básico I) – currículo disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4231825H6>>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- Professor Dr. Francisco Carlos Fogaça (disciplina HE 280 – Língua Inglesa Oral II) – currículo disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4753589Z1>>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- Professora Dra. Regina Célia Halu (disciplina HE285 – Língua Inglesa Escrita IV) – currículo disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4792128E6>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

durante suas aulas (precisamos de no máximo duas aulas por turma). Considerando uma turma que estivesse cursando os períodos iniciais do curso, aplicamos para alunos cursando a disciplina HE 277 – Inglês Básico I¹⁰⁶, que estavam matriculados no primeiro período do curso, e dez (10) alunos compareceram e responderam ao questionário. Como optamos, também, pela participação de uma turma que estivesse em meados do andamento do curso – aplicamos, então, para alunos cursando a disciplina HE 280 – Língua Inglesa Oral II¹⁰⁷, que estavam matriculados no terceiro período, e nove (09) alunos compareceram e responderam ao questionário. E, por último, ao considerarmos uma turma que estivesse cursando uma disciplina nos períodos finais, aplicamos para alunos cursando a disciplina HE285 – Língua Inglesa Escrita IV¹⁰⁸, que estavam matriculados no sétimo período, e doze (12) alunos compareceram e responderam ao questionário (QUADRO 2). Portanto, para essa primeira etapa, tivemos a participação de um total de trinta e um (31) alunos.

QUADRO 3 – DADOS DOS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA ETAPA

| DISCIPLINA | PERÍODO EM CURSO | NÚMERO DE PARTICIPANTES | FAIXA ETÁRIA |
|-----------------------------------|------------------|-------------------------|--------------|
| HE 277 – Inglês Básico I | 1.º | 10 | 18 – 45 anos |
| HE 280 – Língua Inglesa Oral II | 3.º | 09 | 18 – 25 anos |
| HE285 – Língua Inglesa Escrita IV | 7.º | 12 | 21 – 37 anos |

Durante o processo de aplicação do questionário, informamos os participantes sobre a existência da segunda etapa (entrevista semiestruturada), bem como que, caso tivessem interesse em participar, que deixassem um contato pessoal (*e-mail*, telefone ou *WhatsApp*) no próprio questionário, sendo que o convite seria realizado a partir de uma escolha aleatória para dois alunos por turma – totalizando, portanto, seis participantes. Para o convite, observamos as respostas fornecidas no questionário pelos participantes que apresentaram interesse em realizar a entrevista semiestruturada, e, ao analisarmos as respostas apresentadas em cada grupo, selecionamos as que apresentavam certa diferenciação de conceitos. As entrevistas foram realizadas em uma sala privada na própria instituição (UFPR), durante o mês de agosto, e os participantes convidados (QUADRO 3) receberam as disponibilidades de horários,

¹⁰⁶ Ementa da disciplina disponível no endereço eletrônico da UFPR: <<http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2018/05/HE277-2.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2019.

¹⁰⁷ Ementa da disciplina disponível no endereço eletrônico da UFPR: <<http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2018/05/HE277-2.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2019.

¹⁰⁸ Ementa da disciplina disponível no endereço eletrônico da UFPR: <<http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2018/05/HE277-2.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2019.

considerando manhãs, tardes e noites – todos aceitaram o convite de imediato e compareceram conforme escolha pessoal de horários. As entrevistas foram gravadas em áudio, com a permissão dos participantes devidamente documentada (ANEXO 3), perfazendo um total de seis (06) gravações, com duração de em torno de 20 a 50 minutos cada.

QUADRO 3 – DADOS DOS PARTICIPANTES DA SEGUNDA ETAPA

| NOME FICTÍCIO | PERÍODO EM CURSO (ENTREVISTA) | INTERESSE PROFISSIONAL | IDADE | DATA DA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA |
|---------------|-------------------------------|------------------------------------|---------|----------------------------------|
| VALÉRIA | 2.º | TRADUÇÃO | 19 anos | 13/08/2019 |
| CAROLINA | 2.º | (Formada em pedagogia) LECIONAR | 45 anos | 23/08/2019 |
| MÁRCIA | 4.º | LECIONAR | 19 anos | 20/08/2019 |
| EDUARDA | 4.º | TRADUÇÃO | 19 anos | 16/08/2019 |
| FERNANDA | 8.º | LECIONAR | 27 anos | 20/08/2019 |
| SUELI | 8.º | PESQUISAS | 22 anos | 12/08/2019 |

Através da entrevista semiestruturada, pudemos observar de forma mais detalhada algumas das concepções que os participantes apresentavam sobre o assunto, bem como identificar qual a importância dada por eles sobre a inclusão de uma disciplina específica nos cursos nos cursos de Pedagogia e licenciaturas para o estudo sobre bilinguismo e/ou educação bilíngue, seguindo a segunda pergunta norteadora da pesquisa (“Como os alunos de Letras veem a importância de haver a inclusão de uma disciplina específica nos cursos de licenciatura e de Pedagogia para o estudo sobre bilinguismo e a educação bilíngue?”).

5.4 GERAÇÃO DE DADOS

Diante dessa perspectiva na qual se busca a compreensão, valoriza-se a interpretação, e se reconhece a centralidade da linguagem nos processos de objetivação como sendo a mais adequada para “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 334), ao traçarmos os objetivos da pesquisa e planejarmos a trajetória de execução, optamos por duas ferramentas para a geração de dados – conforme apontamos anteriormente e que explicaremos nas duas próximas seções –, sendo a primeira a aplicação de um questionário, intitulado como *Crenças sobre o bilinguismo* (ANEXO 1), e a segunda uma entrevista semiestruturada, que estaria alinhada às respostas fornecidas pelos participantes no questionário aplicado durante a primeira etapa. A escolha da entrevista como instrumento para gerarmos dados se deu a partir

de reflexões acerca do conceito de método e pesquisa científica nas diversas áreas do conhecimento, no nosso caso, especificamente, no campo da Linguística Aplicada.

Para ambos os instrumentos utilizados, diante das considerações apresentadas por Celani (2005), que diz que a proteção dos participantes é essencial (DENZIN e LINCOLN, 1998) e, portanto, indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa, documentos contendo todas as informações sobre o objetivos e procedimentos da pesquisa para as duas etapas foram elaborados e assinados pelos participantes (ANEXOS 2 e 3). Ainda considerando os apontamentos de Celani (2005, p. 110),

esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.

5.4.1 PRIMEIRA ETAPA: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Os alunos foram previamente avisados pelos professores sobre a realização da pesquisa, e informados de que não eram obrigados a participar de nenhuma das etapas, sendo assim, a caracterização de participação livre e espontânea. Conforme apontado anteriormente, decidimos aplicar as ferramentas de pesquisa para alunos matriculados em diferentes períodos de formação, a fim de verificar se encontraríamos distinções nas respostas em virtude do período de formação (que abordaremos com detalhes durante o capítulo 6, o da análise dos dados coletados). Para essa primeira etapa, o instrumento de pesquisa teve por objetivo identificar algumas das crenças que esses alunos-professores apresentavam sobre o bilinguismo, e conseqüentemente sobre educação bilíngue, pois acreditamos que essas crenças sem estudo direcionado podem “modelar” consideravelmente a atuação pedagógica do professor. A aplicação ocorreu entre a segunda quinzena do mês de maio/2019 e primeira quinzena do mês de junho/2019, sendo que alguns participantes utilizaram apenas de 5 a 10 minutos para responder ao questionário (em torno de 1 a 2 alunos por turma); a maioria utilizou um pouco mais de tempo – em torno de 20 a 40 minutos; alguns utilizaram o tempo de uma aula e mais alguns minutos (50 minutos + em torno de 10 minutos); e alguns (em torno de 2 a 3 alunos por turma) utilizaram praticamente todo o tempo permitido, que era o tempo máximo de duas aulas (1 hora e 40 minutos). Ao analisarmos os dados coletados, pudemos perceber que

o tempo utilizado por cada participante pode ter sido em virtude de questões como interesse ou desinteresse, dificuldade e/ou desconhecimento acerca do assunto abordado para a elaboração das respostas, bem como a questão de se ter nenhum ou algum conhecimento acerca de alguns dos pontos elencados (nenhum participante apontou apresentar conhecimento considerável quanto ao assunto).

A escolha da aplicação de um questionário se deu pelo caráter da metodologia aplicada para este estudo, pois os participantes poderiam responder às propostas apresentadas de forma espontânea, utilizando de suas próprias palavras e narrativas pessoais acerca do tema abordado. E, como o objetivo era o de conhecer algumas das crenças que os alunos do curso apresentavam quanto ao bilinguismo, e conseqüentemente sobre educação bilíngue – visto que o curso também favorece a opção de formação na forma de licenciatura –, o instrumento aplicado trazia dez (10) concepções sobre bilinguismo (ver QUADRO 4), para a análise dos participantes e apresentação do conhecimento que apresentavam sobre cada uma delas, que foi elaborado a partir de três fontes bibliográficas distintas, que traziam alguns dos mitos que as pessoas têm quanto ao bilinguismo em diferentes esferas sociais. Seguindo as informações apresentadas nessas fontes referenciais (explicação a seguir, nas próximas páginas), apenas duas sentenças podemos dizer que poderiam ser consideradas como não sendo mitos (#3 e #6), pois as adaptamos a partir das informações apresentadas nas fontes com o intuito de não deixarmos um documento que trouxesse apenas “mitos” ou apenas “verdades”, pois achamos que isso poderia acabar induzindo o participante nas respostas. A escolha de deixarmos as concepções de #3 e #6 como “verdadeiras” se deu porque, atualmente, muito se fala sobre a idade ideal para a aquisição/aprendizagem¹⁰⁹ de uma L2 (#3), como também sobre a proficiência que um indivíduo supostamente deve apresentar para ser considerado como bilíngue (#6). Abordaremos cada proposta apresentada mais adiante, durante a análise dos dados coletados (capítulo 6) tanto no questionário, quanto na entrevista.

¹⁰⁹ Falaremos um pouco, sem muito aprofundamento, pois não é o objetivo de análise nessa pesquisa, sobre conceito de aquisição x aprendizagem de língua na apresentação dos dados coletados para a sentença de número seis (6) do questionário.

QUADRO 4 – QUESTIONÁRIO: CRENÇAS SOBRE O BILINGUISMO

1. O bilinguismo é um fenômeno raro.
2. Aprender dois idiomas confunde as crianças e prejudica sua capacidade cognitiva (ou seja, sua capacidade de pensar e aprender).
3. Atualmente, não existe consenso entre os pesquisadores sobre uma idade específica na qual se torna difícil ou impossível aprender uma segunda língua no mesmo grau dos falantes nativos daquela língua.
4. Bilíngues verdadeiros não têm sotaque estrangeiro em seus diferentes idiomas.
5. Crianças criadas como bilíngues sempre misturam suas línguas.
6. Termos como “bilíngues completos” e “bilíngues equilibrados” representam conceitos idealizados que não caracterizam a grande maioria dos bilíngues do mundo. Raramente qualquer bilíngue será igualmente proficiente em falar, ouvir, ler e escrever os dois idiomas em todas as diferentes situações e domínios.
7. Os bilíngues também são biculturais (multiculturais).
8. Os bilíngues têm personalidades duplas ou divididas.
9. Os bilíngues expressam suas emoções em sua língua materna (primeira língua).
10. A língua falada em casa terá um efeito negativo na aquisição da língua da escola, quando esta é diferente.

Para cada sentença apresentada, o participante poderia escolher a opção que melhor se enquadrava ao seu conhecimento/crença acerca de cada concepção, considerando uma escala de 1 a 5, onde 1 significava que ele discordava totalmente e 5 que concordava totalmente. Na sequência de cada proposta havia um espaço de dez (10) linhas com a orientação de que o participante precisaria fazer comentários acerca da opção marcada, podendo, assim, discursar livremente (QUADRO 5).

QUADRO 5 – ESCALA PARA CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|-------|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| _____ | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | |

Uma das fontes referenciais que utilizamos para a montagem do questionário foi o artigo *Common Myths About Bilingualism* ([201?], não p.)¹¹⁰, concedido pela *Hawai'i Community Foundation*, apoiado pelo *Social Science Research Institute*, da Universidade do Havai em Manoa, e editado por membros do Conselho de Planejamento e Política do Havai e funcionários do Centro de Pesquisa em Segunda Língua, e do Departamento de Inglês como L2 da Universidade do Havai em Manoa. O referido artigo foi disponibilizado no endereço eletrônico de um dos professores eméritos da Universidade da Pensilvânia, Harold F.

¹¹⁰ COMMON Myths About Bilingualism. Harold F. Schiffman Home Page, [201?], não p. Disponível em: <<https://www.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/bilingt1/myths.html>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Schiffman¹¹¹, do departamento de linguística e cultura dravidianos [201?]. A escolha desse artigo se deu pelo interesse em apresentarmos diferentes perspectivas quanto aos mitos sobre o bilinguismo se comparadas à nossa realidade, bem como para fugir um pouco da visão que muitas pessoas têm quanto ao assunto advinda de estudos realizados em países da América do Norte e Europa, por exemplo. O artigo traz alguns mitos comuns sobre o bilinguismo, estando dividido em subtópicos, considerando os sujeitos (indivíduos) bilíngues, as sociedades multilíngues, e também sobre os direitos linguísticos (idiomas). Para a montagem do nosso questionário, utilizamos alguns dos mitos apresentados no primeiro subtópico – o do sujeito bilíngue.

Outra referência que optamos para a elaboração do questionário foram os mitos apresentados no primeiro capítulo da segunda edição do livro *Bilingualism in Schools and Society* (SHIN, 2018). Doutora em linguística pela Universidade de Michigan, Sarah Shin estabeleceu uma reputação internacional como estudiosa em bilinguismo, línguas de herança, ensino de idiomas e professora de *TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages)*¹¹². A visão apresentada na escrita de Shin (2018) nos chamou a atenção também por apresentar uma diferenciada perspectiva quanto ao ensino de línguas, pois ela é uma imigrante coreana que veio para os EUA e faz parte da geração “1,5”:

Entre os milhares de imigrantes e refugiados que chegam anualmente aos EUA, há crianças e adolescentes trazidos anualmente para este país por seus pais. O *US Census Bureau* estima que, em 2001, cerca de 17% ou 310.000 os imigrantes que chegaram aos EUA tinham entre 5 e 16 anos (*U.S. Census Bureau, 2012*). Esses jovens são chamados de geração 1.5 porque seu *status* é “*in-between*”, isto é, não são inteiramente americanos, mas são mais que recém-chegados (Asher e Case, 2008). Segundo Benesch (2008), eles não são nem imigrantes da primeira, nem da segunda geração, nem recém-chegados, nem americanos.¹¹³ (BENYAMIN, 2018, p. 18, tradução nossa).

Aos analisarmos os trabalhos escritos pela autora, encontramos em sua bibliografia abordagens interessantes sobre o bilinguismo, como, por exemplo, o bilinguismo de crianças de minorias linguísticas como sendo um recurso a ser cultivado e não um problema a ser

¹¹¹ Professor Emeritus of Dravidian Linguistics and Culture, Dept. of South Asia Studies, University of Pennsylvania, Philadelphia. Home Page: <<https://www.sas.upenn.edu/~haroldfs/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹¹² Informações encontradas na página da Universidade de Maryland. Disponível em: <<https://education.umbc.edu/faculty-list/sarah-j-shin/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹¹³ No original: “Among the thousands of immigrants and refugees arriving annually in the United States, there are children and adolescents brought each year to this country by their parents. The U.S. Census Bureau estimates that in 2001, about 17% or 310,000 immigrants arriving in the United States were between the ages of 5 and 16 (U.S. Census Bureau, 2012). These young individuals are referred to as the 1.5 generation because their status is “in-between”, in that they are not entirely American, but more than a newcomer (Asher & Case, 2008). According to Benesch (2008), they are neither first nor second-generation immigrants, and neither newcomer nor American.”

superado; as pressões educacionais, sociais e econômicas que dificultam a transmissão intergeracional de línguas de herança, e os fatores que contribuem para o sucesso da educação bilíngue de crianças apesar dessas pressões, entre outros. No livro em questão, no qual se encontra o capítulo que aborda alguns dos mitos sobre o bilinguismo (SHIN, 2018, p. 1-23), a autora aborda alguns aspectos sociolinguísticos e educacionais e as questões políticas que envolvem o bilinguismo, bem como sobre o que significa estudar e viver com vários idiomas em um mundo globalizado.

Como uma terceira referência, buscamos por uma fonte que fosse um expoente nos estudos sobre o bilinguismo e trouxesse uma trajetória considerável. Citado em algumas discussões de nossa pesquisa, buscamos, então, por algo produzido por François Grosjean, em virtude de seu interesse de estudo sobre o biculturalismo, a linguística aplicada, o processamento de linguagem natural, e a linguagem de sinais, por exemplo. Sendo mais conhecido por seu trabalho sobre o bilinguismo, no qual ele investigou a visão holística, os modos de linguagem (*language mode*), o princípio da complementaridade (*the complementarity principle*), e o processamento de troca de códigos linguísticos (*code switching*), entre outros, Grosjean apresenta como especialidade a psicolinguística e seus domínios de interesse são a percepção, compreensão e produção da linguagem, em monolíngues e bilíngues. Em sua *home page*¹¹⁴, encontramos um resumo dos vários mitos sobre o bilinguismo que são discutidos em seu livro *Bilingual: Life and Reality* (2010), e que muito nos auxiliaram na montagem do questionário.

5.4.2 SEGUNDA ETAPA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A segunda etapa, conforme pontuado no primeiro parágrafo deste capítulo, aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas, que estariam alinhadas às respostas fornecidas pelos participantes no questionário aplicado durante a primeira etapa e variaria diante dos rumos que as respostas tomassem, pois a entrevista pode ser considerada como “uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação” (MIGUEL, 2010, p. 2). Duarte (2004, p. 215) aponta que as entrevistas são ferramentas essenciais quando o objetivo da pesquisa é o de “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os

¹¹⁴ Disponível em: <https://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html>. Acesso em: 11 set. 2019.

conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.” Ainda segundo a autora (DUARTE, 2004, p. 215), as entrevistas,

se forem bem realizadas, permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

É importante informar que a condução das entrevistas se deu a partir do que cada participante pontuou no questionário, portanto, essa ferramenta foi utilizada para esclarecimentos sobre essas respostas, bem como sobre as falas dos entrevistados, buscando sempre pela compreensão do que não foi entendido, ou que não ficou muito claro, na primeira etapa – logo, maiores detalhes, ou até mesmo exemplos, foram solicitados. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa; esses questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes favorecendo não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Ao considerarmos que esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, bem como que ela tem como foco o assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, e que são complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 1990/1991), algumas das perguntas que conduziram a entrevista foram previamente planejadas, mas grande parte delas acabaram surgindo de forma espontânea em virtude das respostas fornecidas pelos participantes durante a condução de cada entrevista, que apresentaremos a seguir (QUADRO 6):

QUADRO 6 – PERGUNTAS ADICIONAIS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

| SENTENÇAS DO QUESTIONÁRIO | PERGUNTAS PRÉ- ESTABELECIDAS | PERGUNTAS ESPONTÂNEAS |
|---------------------------|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • “O que significa bilinguismo pra você?” | <ul style="list-style-type: none"> • “Por que você acredita que o bilinguismo não acontece no Brasil com a mesma incidência que em outros países?” • “Você considera, então, que o bilinguismo só acontece quando você tem duas línguas maternas?” • “Você fez uma relação com a tua experiência de vida – é por isso que para você é raro (bilinguismo)?” • “[...]então, uma pessoa que aprende uma língua mais tarde, durante adolescência ou no período adulto, não é bilingue?” • “[...] e o que você vê de principal diferença nas duas situações: em uma pessoa que aprende depois, ou em uma pessoa que aprende quando criança, e uma que nasceu num contexto bilingue?” |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • “Por que você acredita que o bilinguismo pode (ou não) causar atraso/prejuízo/benefício ao cognitivo de uma criança?” | <ul style="list-style-type: none"> • “Qual a relação que você faz da linguagem com o raciocínio lógico?” • “Você escreveu que essa aprendizagem de língua ao seu ver abre para diferentes visões de mundo - como que a língua influencia nisso?” • “[...] ‘depende da definição de aprender – aprender e adquirir uma língua são coisas diferentes’ – você pode me explicar sobre isso?” • “[...] você pode me explicar por que você acha que quanto mais novo mais fácil aprender uma língua?” |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • “Você acha que existe realmente uma idade específica na qual se torna difícil ou impossível aprender uma segunda língua no mesmo grau dos falantes nativos daquela língua?” | <ul style="list-style-type: none"> • “Você acha que existe, então, um período de “janela aberta” e ela se fecha?” • “O que você acha que questões como tempo, a mente cansada porque trabalhou o dia todo, problemas, ou outros fatores podem influenciar na aprendizagem?” • “Então, na verdade você acredita que depende do contexto? Depende da situação?” |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • “Para você, ‘bilíngues verdadeiros’ podem ou não ter sotaque estrangeiro?” | <ul style="list-style-type: none"> • “Você acredita que o sotaque está relacionado à região?” • “Sotaque, então, é uma questão regional e não tem nada a ver com ser ou não bilingue?” |

QUADRO 6 – PERGUNTAS ADICIONAIS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(conclusão)

| | | |
|----|--|---|
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • “Você já ouviu, ou já leu, alguma coisa sobre <i>codeswitching</i>, <i>codemixing</i> ou <i>translanguaging</i>?” | <ul style="list-style-type: none"> • “Você falou da criança que está no processo de aprendizagem de duas línguas – você acredita que essas duas línguas estão no cérebro dela misturadas ou elas estão em caixinhas separadas?” |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> • “Você já ouviu, ou leu, sobre os termos ‘bilíngues completos’ e ‘bilíngues equilibrados’?” | <ul style="list-style-type: none"> • Poderia, então, explicar o que você acredita significar os dois conceitos (bilíngues completos e bilíngues equilibrados)? |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • “O que, então, significa cultura para você?” | <ul style="list-style-type: none"> • “Você acha que a língua está ‘dentro’ de uma cultura, ou uma cultura está ‘dentro’ de uma língua?” • “[...] O que você quis dizer é que uma pessoa bilíngue necessariamente é bicultural? [...] E uma pessoa monolíngue, então, não é?” • “[...] você acha que cultura só se aprende estando imersa nela?” • “Mas aí você se torna bicultural só estudando uma cultura?” |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> • “Para você, o que significa ser bilíngue e ter personalidades duplas ou divididas?” | <ul style="list-style-type: none"> • “E o que que você entende, portanto, como essa personalidade dividida considerando o uso de mais de uma língua?” |
| 9 | <ul style="list-style-type: none"> • “Qual a relação que você faz de emoções com língua(s)?” | <ul style="list-style-type: none"> • “A expressão em determinada língua, então, tem a ver com uma questão de se ter um repertório linguístico maior; maior proficiência?” |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • “Para você, qual seria o efeito que a língua falada em casa teria na aquisição da língua da escola, quando elas são diferentes?” | <ul style="list-style-type: none"> • “Você acha, então, que quando aprendemos uma outra língua podemos ter uma adição dessa nova língua, mas se deixarmos de usar a primeira podemos perdê-la?” |

Concluídas as entrevistas, todas foram ouvidas e transcritas, para, então, trabalharmos com a análise do material gerado, conforme descreveremos no próximo capítulo – o da análise dos dados. Nessas transcrições, os nomes dos participantes foram trocados para preservar suas identidades e manter a confidencialidade, e as transcrições completas estão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora (a tabela com as marcas de oralidade pode ser encontrada no ANEXO 4).

Considerando que as entrevistas produzem uma quantidade significativa de informações e dados, ressaltamos que analisamos somente as informações que estavam diretamente ligadas à nossa pesquisa, isto é, as crenças que os participantes apresentavam quanto ao bilinguismo e, conseqüentemente, à educação bilíngue. Ao fazermos as perguntas, não houve presunção de respostas, estabelecendo, assim, um território a ser explorado e permitindo que o participante pudesse responder de maneira livre, porém, sem perder de vista

a finalidade e o foco da entrevista, pré-ajustando e redirecionando a conversa quando necessário, auxiliando na construção de significados dos participantes, e promovendo o andamento da entrevista ao explorar determinadas temáticas, sempre dando prioridade à fala do participante sem prejudicar sua sequência argumentativa.

Também, é preciso pontuar que durante o processo de análise, tivemos consciência de que muito do que nos foi dito é subjetivo, pois consideramos que no discurso de cada participante há sua observação, análise, e/ou vivência do seu momento histórico social, isto é, tentamos compreender a lógica das relações do entrevistado com o(s) meio(s) em que está inserido (grupos sociais), sempre levando em consideração questões como tempo, lugar e posição social. Compreendemos, portanto, que o conhecimento não deve ser visto como algo a ser possuído, mas sim que se constrói coletivamente (SÁ, 2001).

6 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados gerados por meio dos dois instrumentos utilizados durante a pesquisa (questionário e entrevista semiestruturada) de forma conjunta e harmoniosa, pois, conforme explicado na seção sobre a metodologia de pesquisa adotada para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada apresentava como objetivo principal a busca por maiores esclarecimentos para as respostas fornecidas pelos participantes na primeira etapa, e mesmo a entrevista tendo apresentando um roteiro pré-estabelecido, outras perguntas inerentes, porém espontâneas, foram adicionadas às circunstâncias momentâneas ocorridas durante a condução. Para a organização dessa apresentação de dados e análise, optamos por seguir a ordem apresentada nas afirmações do questionário (QUADRO 4).

Como é possível observar no quadro 4, a primeira sentença do questionário traz a afirmação do bilinguismo como sendo um fenômeno raro. Para Grosjean (2002), estima-se que mais da metade da população mundial seja bilíngue, isto é, vive com duas ou mais línguas – o bilinguismo é encontrado em todas as partes do mundo, em todos os níveis da sociedade, em todas as faixas etárias. Wei (2000) aponta que o bilinguismo é comum e está em ascensão em muitas partes do mundo, com talvez uma em cada três pessoas sendo bilíngue ou multilíngue. Porém, conforme já pontuamos anteriormente, ao considerarmos o nosso âmbito nacional, ainda é comum a visão de que o bilinguismo não existe, ou que bilíngues não existem no Brasil, mesmo dentro da academia¹¹⁵ (MARCELINO, 2009). A nação brasileira é constituída de diversos grupos indígenas e povos oriundos das mais diversas partes do mundo, desde os tempos da colonização até os dias de hoje, que faz com que compreendamos que, mesmo antes da chegada dos portugueses, já éramos um território plurilíngue. Assim sendo, a língua portuguesa se apresenta como uma entre tantas outras línguas que compõem o grande mosaico linguístico do país (SMAHA e LOREGIAN-PENKAL, 2018). Segundo Oliveira (2000, p. 1), “no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones).” Porém, percebemos nessa pesquisa, conforme apresentaremos a seguir, pouco conhecimento quanto a existência do bilinguismo considerando a língua portuguesa e as línguas de herança, línguas indígenas

¹¹⁵ Neste artigo, o autor apresenta a seguinte nota de rodapé (nota de rodapé #9, p. 7): “Não entrarei aqui na discussão sobre comunidades de imigrantes ou indígenas, que existem no Brasil e que constituem comunidades bilíngues, reforçando a ideia de que bilinguismo no Brasil existe e é mais comum do que possa imaginar quem nega sua existência.”

brasileiras, a Libras e/ou as línguas de regiões de fronteira; e quando há algum conhecimento acerca da existência desse fenômeno, a grande maioria faz relação do termo com as línguas de prestígio que estão em destaque no cenário contemporâneo, especialmente a língua inglesa.

Ao analisarmos as respostas dos participantes matriculados na disciplina Inglês Básico I (1.º período), pudemos observar que a maioria discorda parcialmente (50%) da afirmação; 30% dos participantes discorda totalmente; não houve nenhum apontamento sobre não saber pontuar sobre o assunto; 20% concorda parcialmente; e também não houve nenhuma marcação quanto à total discordância quanto à informação apresentada, conforme podemos verificar a seguir:

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

1. O bilinguismo é um fenômeno raro.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|--------------------------------|----------------|-----------------------------|---------------------|
| discordo totalmente XXX | discordo parcialmente XXXXX | não sei opinar | concordo parcialmente XX | concordo totalmente |

Para as respostas dos participantes matriculados no segundo grupo, Língua Inglesa Oral II (3.º período), pudemos observar que a maioria discorda totalmente da afirmação (aproximadamente 55,5%); apenas um participante discorda parcialmente (aproximadamente 11,1%); não houve nenhum apontamento quanto a não saber opinar sobre o assunto; aproximadamente 33,4% concorda parcialmente; e não houve nenhuma marcação quanto à total discordância quanto à informação apresentada:

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

1. O bilinguismo é um fenômeno raro.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|----------------------------|----------------|------------------------------|---------------------|
| discordo totalmente XXXXX | discordo parcialmente X | não sei opinar | concordo parcialmente XXX | concordo totalmente |

E, como poderemos observar no quadro a seguir, nas marcações dos participantes do terceiro grupo, Língua Inglesa Escrita IV (7.º período), pudemos observar que a maioria (50%) discorda parcialmente da afirmação; 33,3% discorda totalmente; não houve nenhum apontamento quanto a não saber opinar sobre o assunto; aproximadamente 16,7% concorda parcialmente; e não houve nenhuma marcação quanto à total concordância quanto à informação apresentada:

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

1. O bilinguismo é um fenômeno raro.

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|---|---------------------------------|---|----------------|---|-----------------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente XXXX | 2 | discordo parcialmente XXXXXX | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente XX | 5 | concordo totalmente |
|---|-----------------------------|---|---------------------------------|---|----------------|---|-----------------------------|---|---------------------|

Ao passarmos para a análise das justificativas de respostas para cada grupo, no primeiro grupo, no qual a marcação que mais se destacou foi a opção 2 – discordo parcialmente, encontramos concepções quanto à crença de que o bilinguismo é um fenômeno raro de acordo com o contexto ou o acesso (1); referência à língua inglesa, porém com ressalva quanto ao exercício desse bilinguismo por falta de situações de uso prático (2); fenômeno ainda em crescimento no nosso contexto nacional (3), e até mesmo uma relação do bilinguismo com a educação bilíngue (4), conforme vemos nos excertos a seguir:

1. “É raro dependendo do contexto e do acesso.”
2. “Há pessoas que leem e entendem Inglês, mas não falam pela falta de ambiente de prática.”
3. “Está em crescimento no Brasil, mas em outros países já é mais comum.”
4. “É possível desde que haja uma proposta adequada por parte da instituição.”

Uma das participantes do processo de entrevista, e parte desse grupo, marcou discordar totalmente quanto ao fato de o bilinguismo ser um fenômeno raro, porém menciona que aqui no Brasil o bilinguismo não ocorre com frequência. Ao perguntarmos sobre a justificativa de resposta dada, pudemos observar em sua fala a crença sobre uma menor incidência do bilinguismo no Brasil, mas sim presente em outros países: “o bilinguismo não acontece, por exemplo, aqui no Brasil com frequência, mas há países que têm duas línguas e seus falantes falam as duas desde que aprenderam a falar.” Ao conversar com a participante sobre o que ela acredita, então, significar o bilinguismo, podemos visualizar que ela apresenta a concepção de que ela mesma não tem a “cultura do bilinguismo”, mas menciona sobre as culturas indígenas, relacionando o bilinguismo ao fato de se ter duas L1, porém com incerteza sobre essa afirmação:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Quando você diz: “discordo totalmente do bilinguismo ser um fenômeno raro”, você pode comentar o que que você entende quando você diz que o bilinguismo não acontece aqui no Brasil com frequência? |
| PA1: | Ah, eu acredito que...por exemplo eu não... não tenho essa cultura do bilinguismo mas pode ser que culturas indígenas tenham, né? |
| Pq.: | [Aham]. |
| PA1: | Por conta do contexto, eles provavelmente aprendem o português e a língua materna deles da família e tal, da comunidade que eles vivem. |

(conclusão)

| | |
|------|--|
| Pq.: | Você considera então que o bilinguismo ele só acontece quando você tem duas línguas maternas? |
| PA1: | A-acho que sim. |
| Pq.: | Acha que sim? |
| PA1: | Aham. |
| Pq.: | Tá... por isso que você faz essa referência de que aqui no Brasil não acontece com frequência? |
| PA1: | Exato. |

Diante dessa perspectiva apresentada pela entrevistada, surgiu, então, o interesse sobre quais crenças ela apresentava sobre o que significa ser um sujeito bilíngue, e sobre o período de aquisição de duas (ou mais) línguas:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Então ao seu ver... <i>pra</i> eu entender... uma pessoa que aprende uma língua mais tarde, durante adolescência ou no período adulto, não é bilíngue? |
| PA1: | ...não, ela é, mas tipo... eu não sei explicar, mas tipo... ela tem o bilinguismo mas ela não é da mesma forma que uma pessoa que já nasceu com as duas línguas. |
| Pq.: | Entendi... e o que você vê de principal diferença nas duas situações: em uma pessoa que aprende depois, ou em uma pessoa que aprende quando criança, e uma que nasceu num contexto bilíngue? |
| PA1: | Eu acho que <i>pra</i> uma pessoa que nasceu se torna algo... extremamente natural. |
| Pq.: | [Entendi]. |
| PA1: | Como eu <i>tô</i> falando aqui português mas, às vezes, eu que <i>tô</i> aprendendo uma outra língua, eu tenho que ficar pensando mais, eu tenho que ficar raciocinando <i>pra</i> tudo que eu vou dizer. |
| Pq.: | Você acha, então, que são bilinguismos diferentes – um é mais natural do que o outro? |
| PA1: | É. |

Podemos observar que a participante faz uma diferenciação sobre o sujeito bilíngue que aprende uma língua depois de aprender a L1 (bilinguismo simultâneo), como sendo mais “natural”, e ao bilinguismo consecutivo, como sendo um tipo de bilinguismo diferente, isto é, como sendo menos natural.

Dentre as respostas apresentadas como justificativa no segundo grupo (Língua Inglesa Oral II), considerando que a opção que apresentou maior escolha por esse grupo foi a 1 – discordo totalmente, voltamos a encontrar algumas concepções quanto à realidade brasileira, e até mesmo local (1, 2, 3), havendo inclusive a pontuação de que no Brasil não há outra língua oficial além da língua portuguesa (2); vemos uma perspectiva de maior acessibilidade (4), mas relacionando o bilinguismo à língua inglesa (não encontramos nenhuma menção quanto às línguas indígenas ou Libras, por exemplo), e novamente a menção da relação do bilinguismo com a educação bilíngue (4):

1. “No Brasil está em expansão, mas no mundo é comum.”

2. “Para o curitibano é uma raridade, mas nas cidades mais turísticas onde há maior imigração é melhor percebido. No Brasil não há outra língua oficial além do português.”
3. “O bilinguismo está aumentando por causa dos fluxos migratórios recentes.”
4. “O acesso à uma segunda língua atualmente está mais fácil por causa da tecnologia, acesso ao inglês.”
5. “As escolas bilíngues são atrativas para as famílias.”

Ao entrevistar uma das alunas desse grupo, pudemos observar que há uma relação do bilinguismo como um fenômeno mais amplo: “...tanto na escola quanto na faculdade e nos seus círculos sociais há várias pessoas que pelos mais diferentes motivos falam duas ou mais línguas”. Porém, notamos que há, também, uma relação com línguas de prestígio, “levando em conta a globalização, o bilinguismo tem se tornado mais popular – em especial, o aprendizado do inglês”. Também, pudemos observar novamente a menção do termo “natural” para o bilinguismo, porém, aqui, ela faz uma relação do termo com o contexto cotidiano:

| | |
|------|---|
| Pq.: | O que é bilinguismo, então, pra você? |
| PA4: | Acredito que seja saber falar pelo menos duas línguas com a proficiência natural; por exemplo, conseguir se comunicar com outras pessoas que falam essa língua. |
| Pq.: | Esse “natural” é em qualquer contexto? |
| PA4: | No contexto do dia a dia, eu diria. |

Já para o terceiro grupo (Língua Inglesa Escrita IV), no qual voltamos a ter a opção 2 (discordo totalmente) como a de maior marcação, voltamos a encontrar como justificativas de resposta concepções quanto à crença de que o bilinguismo é um fenômeno não comum no Brasil (1, 2), havendo inclusive menção de que a população de grandes centros urbanos são monolíngues (3); mas aqui encontramos menção quanto às línguas indígenas e Libras (4, 5, 6), de comunidades de imigrantes (6) e de regiões de fronteiras (6); e novamente vemos a relação do bilinguismo com a educação bilíngue (6, 7), porém aqui encontramos um relação desse tipo de educação ligada ao nível de escolaridade (7), bem como às questões de posição social e financeira (8, 9), e havendo relação com as línguas de prestígio:

1. “Pouco comum no Brasil.”
2. “Bastante comum em diversos países, porém no Brasil é menos comum.”
3. “População dos grandes centros urbanos brasileiros são monolíngues.”
4. “Em comunidades indígenas, surdos, ou comunidades de imigrantes o fenômeno é presente e multifacetado.”

5. “Há o Português e Libras como línguas oficiais, mais uma parcela pequena é fluente em ambas.”
6. “Há diversos países com mais de uma língua oficial, há regiões de fronteira, e há os surdos (português/libras).”
7. “Depende da definição de bilinguismo e da formação acadêmica (bilíngue quando há formação ‘completa’ = universidades).”
8. “Bilíngues estão em camadas mais privilegiadas, maior poder e representatividade econômica, de difícil acesso àqueles com menos capital financeiro.”
9. “Ensino de língua como espanhol e inglês está muito restrito às classes sociais mais altas.”

Durante a entrevista com uma das alunas desse grupo, ela menciona sobre o bilinguismo nas comunidades de imigrantes e indígenas e em países com mais de uma língua oficial, como a África; porém, percebemos que ela acredita que o bilinguismo é um fenômeno raro no Brasil porque em sua experiência de vida só teve contato mais próximo com poucas pessoas que ela julga como bilíngues:

| | |
|------|---|
| Pq.: | ... você fez uma relação com a tua experiência de vida por isso que para você é raro? ((pesquisadora está falando do bilinguismo)). |
| PA6: | Exatamente. |
| Pq.: | Porque você conhece poucas pessoas... isso? |
| PA6: | É. |
| Pq.: | E se você considerar o mundo todo? |
| PA6: | Aí eu não colocaria parcialmente, provavelmente, porque é algo meio comum em muita parte do mundo, né? |

Ao passarmos para a análise da segunda sentença do questionário, que trazia a afirmação de que “aprender dois idiomas confunde as crianças e prejudica sua capacidade cognitiva (ou seja, sua capacidade de pensar e aprender)”, podemos observar no primeiro grupo (Inglês Básico I) que a maioria discorda parcialmente (70%) da afirmação; 30% dos participantes discorda totalmente; e não houve nenhum apontamento sobre não saber pontuar sobre o assunto, nem quanto à discordância parcial ou total quanto à informação apresentada. No segundo grupo (Língua Inglesa Oral II), 100% dos participantes discorda totalmente da afirmação quanto à aprendizagem de dois idiomas confundir as crianças e prejudicar sua capacidade cognitiva; e no terceiro grupo (Língua Inglesa Escrita IV), a maioria (aproximadamente 83,3%) discorda totalmente da afirmação; aproximadamente 8,3% discorda

parcialmente da afirmação; aproximadamente 8,3% não soube opinar; e não houve nenhum apontamento quanto à concordância parcial ou total:

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

2. Aprender dois idiomas confunde as crianças e prejudica sua capacidade cognitiva (ou seja, sua capacidade de pensar e aprender).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------|------------------------------|----------------|-----------------------|---------------------|
| discordo totalmente XXXXXXXX | discordo parcialmente XXX | não sei opinar | concordo parcialmente | concordo totalmente |

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

2. Aprender dois idiomas confunde as crianças e prejudica sua capacidade cognitiva (ou seja, sua capacidade de pensar e aprender).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------|-----------------------|----------------|-----------------------|---------------------|
| discordo totalmente XXXXXXXXXXXX | discordo parcialmente | não sei opinar | concordo parcialmente | concordo totalmente |

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

2. Aprender dois idiomas confunde as crianças e prejudica sua capacidade cognitiva (ou seja, sua capacidade de pensar e aprender).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| discordo totalmente XXXXXXXXXXXX | discordo parcialmente X | não sei opinar X | concordo parcialmente | concordo totalmente |

Dentre as respostas apresentadas como justificativa para a opção que mais se destacou nos três grupos, isto é, a opção 1 (discordo totalmente), encontramos no primeiro grupo apenas uma pontuação quanto a crença sobre a existência de certo atraso inicial na assimilação de palavras (1), e vemos que muitos dos participantes acreditam que há aspectos positivos quanto ao bilinguismo (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), ainda que haja certa ressalva quanto à idade da criança (7), que abordaremos com mais detalhes na próxima análise (a de número 3 do questionário); e a rerepresentação de ligação do conceito de bilinguismo com a educação bilíngue (8, 9):

1. “Crianças que aprendem mais de um idioma ao mesmo tempo podem demorar mais para assimilar as palavras, mas têm uma capacidade maior para memoriza-las com o passar do tempo.”
2. “Acredito que em nada prejudica, mas sim só aumenta a capacidade cognitiva.”
3. “A aquisição de uma nova língua muda a forma como se observa e se descreve a realidade pela linguagem.”
4. “As crianças têm maior aptidão para aprender outra língua e isso em nada atrapalha, mas sim amplifica a capacidade de aprendizado de uma criança.”

5. “A capacidade de pensar e aprender se desenvolvem de maneira objetiva, oferecendo bons resultados.”
6. “Aprender dois idiomas pode ajudar as crianças e seu raciocínio lógico.”
7. “Quanto mais nova a criança, mais fácil o aprendizado de outra língua, e ajuda a desenvolver diversas habilidades na mente da criança.”
8. “O bilinguismo não prejudica a capacidade cognitiva, ao contrário, provoca o aperfeiçoamento desde que a didática adotada seja coerente com uma educação integral e integrada.”
9. “Acredito que o aprendizado de um outro idioma estimula ainda mais o desenvolvimento intelectual e a capacidade mental de um indivíduo. Entretanto, esse aprendizado precisa ser devidamente orientado com a consulta da outra língua e também do seu estudo para se evitar equívocos.”

Dentre as justificativas de respostas apresentadas pelo segundo grupo (Língua Inglesa Oral II), encontramos algumas concepções quanto a um “choque cultural” (1) – que abordaremos com mais detalhes na análise da questão 7 do questionário; podemos encontrar referência quanto a estudos que comprovam que não há confusão para a criança durante a aprendizagem de duas ou mais línguas (2); encontramos a concepção de que mesmo havendo certa confusão, isso não prejudicará a cognição, mas sim funcionará como um estimulador (3); e vemos que grande parte das justificativas apresentam a crença de que aprender duas ou mais línguas pode funcionar como estimulador, ajudar, ampliar a questão cognitiva, e até mesmo favorecer diferentes visões de mundo:

1. “O que pode acontecer é um choque de cultura (ou de línguas), mas não acredito que seja algo negativo.”
2. “Apesar de muitas pessoas pensarem que o aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras durante a infância possa causar uma certa confusão, pesquisas científicas já comprovaram que não.”
3. “Por mais que em alguns momentos a exposição à duas línguas podem deixá-las um pouco confusas, isso não prejudica em nada a capacidade cognitiva delas. Aprender dois idiomas, de fato, se enquadra como um estimulador das capacidades cognitivas da criança.”
4. “Na verdade, ajuda na capacidade cognitiva das crianças por adquirir um conhecimento a mais.”
5. “Aprendizado jamais atrapalharia a cognição; aprendizado estimula a cognição.”

6. “Um novo idioma amplia a capacidade cognitiva de uma criança, assim como pode abrir e expandir sua visão do mundo.”
7. “Aprender um novo idioma significa também pensar em dois idiomas, fazendo com que a capacidade de pensar seja expandida.”
8. “Além de ajudar a desenvolver outras capacidades cognitivas além das usuais, ajuda na alteridade e na construção do indivíduo.”
9. “Conhecimento a mais não faz mal e conhecer uma segunda ou mais línguas pode abrir portas para diferentes visões de mundo, o que seria benéfico em minha opinião.”

Para o terceiro grupo, Língua Inglesa Escrita IV, ao verificarmos as justificativas de respostas, encontramos pontuação quanto à dúvida sobre uma idade ideal para o processo (1) – que abordaremos na próxima análise; dúvida quanto à ser prejudicial, mas também benéfico (2), e sobre poder gerar alguma confusão na criança (3); mas a maioria pontua ser benéfico para o aspecto cognitivo, mesmo havendo concepções relacionadas quanto à sistematização da língua de forma pedagógica (6), quanto aos possíveis “equivocos” durante a aprendizagem (7), e a consideração quanto à diferença de aprendizagem e aquisição (10), que abordaremos um pouco, logo em seguida, nos detalhes fornecidos através da entrevista com uma das participantes desse grupo:

1. “Não sei se há uma idade ‘ideal’ para começar a aprender outra língua, mas pelo que ouvi, até de professores na universidade, é que um contato precoce com outra língua pode ser benéfico para o desenvolvimento cognitivo.”
2. “Não sei opinar, pois muito se fala sobre isso. De um lado, acho que pode ser prejudicial, por outro lado, quando vejo uma criança em situação de bilinguismo, me impressiono com a sua capacidade cognitiva. Já trabalhei com educação bilíngue e fiquei encantada com a capacidade de aprendizado das crianças.”
3. “Acredito que o aprendizado de mais de um idioma por crianças pode gerar alguma confusão (no sentido de uma mistura de idiomas) na expressão de ideias, mas de modo geral entendo que uma educação bilíngue estimula a capacidade cognitiva delas muito mais do que poderia prejudicar.”
4. “Já foi pesquisado que o desenvolvimento linguístico na infância é muito fértil e que as crianças têm a capacidade e facilidade de não só aprender mais de uma língua, como também saber em que momentos específicos é pertinente a utilização de cada uma das estruturas linguísticas que adquire.”

5. “Acredito que o aprendizado de uma segunda língua não atrapalhe a aquisição da primeira, tampouco outras atividades cognitivas.”
6. “A criança não aprende as regras gramaticais de maneira consciente, ela faz o uso da língua intuitivamente; dessa maneira, não há qualquer prejuízo à capacidade cognitiva.”
7. “Claro que pessoas expostas a mais culturas e línguas têm mais possibilidade de cometer equívocos na aprendizagem, mas isso não tem nenhuma ligação com um possível prejuízo na capacidade de pensar, muito pelo contrário.”
8. “Crianças aprendem de forma ‘natural’, não precisando aprender apenas uma coisa de cada vez.”
9. “Nesse ponto eu não comento com base em leituras, mas em experiência própria ((a participante descreve sua experiência como babá de uma criança exposta desde os anos iniciais ao espanhol, ao português, e ao inglês)) – e sua capacidade cognitiva ((da criança mencionada)) sempre foi muito bem desenvolvida, o que sempre me surpreendeu.”
10. “Depende da definição de aprender – aprender e adquirir uma língua são coisas diferentes. De maneira geral, para aprender uma língua quanto mais novo, mais fácil.”

Durante nossas entrevistas, nas quais vemos um consenso quanto aos benefícios favorecidos pelo bilinguismo, apresentamos, como exemplo, excertos de três participantes que justificam de forma interessante as concepções sobre essa abordagem. Na entrevista com uma aluna do primeiro grupo (Inglês Básico I), percebemos que a participante corrobora uma visão de benefício cognitivo relacionado ao aumento na atenção, bem como quanto ao raciocínio lógico:

| | |
|------|---|
| Pq.: | A segunda sentença dizia: “aprender dois idiomas confunde as crianças e prejudica sua capacidade cognitiva, ou seja, sua capacidade de pensar e aprender”. Você colocou discordo totalmente e na sua justificativa de resposta disse que acredita que aprender dois idiomas pode ajudar as crianças e seu raciocínio lógico. Qual a relação que você faz da linguagem com o raciocínio lógico? Algum estudo, por exemplo? |
| PA1: | Eu não tenho nenhum estudo, mas eu acredito que quando você aprende essas duas línguas, você acaba conseguindo prestar mais atenção, você consegue ter um pouco mais de raciocínio porque aprender uma língua já é difícil, aprender duas ao mesmo tempo é ainda mais difícil, então, de certa forma você vai <i>tar</i> expandindo mais seu conhecimento e provavelmente seu raciocínio lógico. |

Já na entrevista com uma aluna do segundo grupo (Língua Inglesa Oral II), ao perguntarmos sobre sua crença quanto ao fato de que aprender mais de uma língua é uma forma de abertura para diferentes visões do mundo, encontramos a seguinte resposta:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Você acredita que não faz mal e conhecer uma segunda ou mais línguas pode abrir portas para diferentes visões de mundo, que seria benéfico, <i>né?</i> Além disso, você escreveu que essa aprendizagem de língua, ao seu ver, abre para essas diferentes visões de mundo. Como que a língua influencia nisso? |
| PA3: | Eu peguei isso muito de uma matéria que eu tive um pouco logo no início que ele ((acreditamos que deve ser o professor Francisco Fogaça)) falava que, por exemplo, quando você vê as línguas diferentes, elas separam as coisas de forma diferentes. Eu acho que isso são formas diferentes de ver o mundo e isso contribui um pouco pra ampliar os horizontes. |

Durante a entrevista com uma das participantes do terceiro grupo (Língua Inglesa Escrita IV), podemos visualizar que a entrevistada apresenta sua concepção de aquisição/aprendizagem considerando uma perspectiva de educação bilíngue, bem como uma relação quanto à idade dessa aquisição/aprendizagem (que abordaremos na nossa próxima análise, a da sentença de número 3):

| | |
|------|---|
| Pq.: | Dentro do seu texto você inicia com: “depende da definição de aprender – aprender e adquirir uma língua são coisas diferentes.” Você pode me explicar sobre isso, por favor? |
| PA6: | Sobre a diferença entre aprender e adquirir – bom, é porque aprender eu penso num processo que é escolarizado e a aquisição de linguagem é diferente; eu não sei se eu consideraria, por exemplo, uma criança que vai a uma escola bilíngue que ela está adquirindo uma língua necessariamente; talvez, ela esteja só aprendendo – acho que depende da escola bilíngue em si é... e de toda circunstância, <i>né?</i> Se ela pensa a língua em outros lugares, se na escola bilíngue é meio a meio ou não é: enfim, meu ponto, eu acho, que é adquirir, com certeza, eu não tenho dúvida nenhuma, de que não é um problema aprender; eu também não sei se seria na verdade; é, provavelmente, eu continuaria explicando se eu acho que é ou não ((a participante se refere aqui ao questionário da primeira etapa, onde eles puderam justificar a opção marcada para cada afirmação)), mas, basicamente, é essa diferença que eu vejo entre aprender e adquirir, <i>né...</i> |
| Pq.: | É... você coloca “não sei se aprender em um processo consciente, geralmente instrucionalizado, é necessariamente benéfico... mas duvido que prejudique a capacidade cognitiva.” Você não sabe se é benéfica realmente essa aprendizagem de duas línguas, mas você acha que não atrapalharia a capacidade cognitiva da criança; isso? |
| PA6: | É... o desenvolvimento sim... |
| Pq.: | <i>Tá...</i> e daí você coloca no final o seguinte: “sei que esse processo de aprendizado é isolado numa escola bilíngue, por exemplo, e talvez não seja eficiente. E, talvez, se conduzido sem cuidado, pode dificultar o aprendizado futuro, contudo de maneira geral, para aprender uma língua quanto mais novo mais fácil.” Na verdade, essa resposta sua tem a ver com a próxima frase que fala sobre a idade de aprendizagem de outra língua e os estudos, mas você pode me explicar por que você acha que quanto mais novo, mais fácil aprender uma língua? |
| PA6: | Bom, é:: de maneira geral, pelo que eu conheço, <i>né</i> , quando o cérebro ainda está se desenvolvendo, quando a criança é ainda uma criança, é mais fácil você: aprender uma língua – geralmente abaixo dos doze anos de idade começa a ficar mais difícil não só língua, na verdade, qualquer coisa – acho que é mais fácil quando você <i>tá</i> -quando você é criança, ainda mais se começar desde cedo; então, é:: basicamente isso. Depois que o cérebro <i>tá</i> mais bem formado, eu gosto de semântica cognitiva... diga-se de passagem sobre educação eu não sei tanto necessariamente, é mais o que eu peguei aqui e ali em aulas da faculdade, sobre outras coisas sobre educação, na verdade; Enfim... o ponto é que a partir de uma certa idade, até onde eu sei, a criança não tem mais tanta facilidade, ela não vai, com certeza, adquirir mais; quando você <i>tá</i> falando de uma criança pequena, ainda tem uma possibilidade de ser um processo mais orgânico até. |

No que se refere aos termos aquisição e aprendizagem, pontuados pela participante desse terceiro grupo (Língua Inglesa Escrita IV), segundo Krashen (1982, *internet edition* 2009), a aquisição é um processo automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por força da necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da L1, onde as pessoas, geralmente, não estão cientes do fato de que estão adquirindo uma língua, mas são apenas cientes do fato de que a estão usando para a comunicação. O resultado da aquisição da linguagem, competência adquirida, também é subconsciente – geralmente, não temos consciência das regras das línguas que adquirimos. Outras maneiras de descrever a aquisição incluem aquisição implícita, aquisição informal e aquisição natural. Já para a aprendizagem, o autor aponta como sendo um conhecimento consciente de uma L2, de suas regras, estando o indivíduo ciente sobre elas, e capaz de falar sobre elas. Em termos não-técnicos, aprender é "conhecer" uma língua, conhecido pela maioria das pessoas como "gramática" ou "regras". Através da aprendizagem (que depende de esforço intelectual para acontecer), o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua meta. Alguns sinônimos incluem conhecimento formal de um idioma ou aprendizado explícito. Já para McLaughlin,

a hipótese é falha desde o início uma vez que Krashen não define claramente os termos “aquisição”, “aprendizagem”, “consciente” e “subconsciente”, tornando assim impossível determinar exatamente o que seriam “língua adquirida” e “língua aprendida”. Além disso, embora Krashen relate algumas pesquisas feitas com aprendizes de língua estrangeiras, McLaughlin questiona a metodologia empregada na comprovação de que determinadas estruturas foram “adquiridas”. Para o crítico, é muito difícil (ou praticamente impossível) para um falante de língua estrangeira reconhecer se, ao elaborar uma sentença, valer-se de seu conhecimento gramatical da língua (*rule*) ou de uma intuição (*feel*). Não existem, segundo este pesquisador, mecanismos que consigam detectar essa sutil diferença. McLaughlin ressalta que ainda não existem evidências empíricas que possam comprovar a existência e o funcionamento dos dois mecanismos (aquisição e aprendizagem) (MCLAUGHLIN, 1987 citado por CALLEGARI, 2006, p. 88-89).

Ao nosso ver, e de um modo bem geral sem adentrar o tópico de forma mais minuciosa, pois há muito mais teorias a serem consideradas acerca do assunto (cf. MITCHELL e MYLES, 2004; ELLIS, 1986, 2008), acreditamos que aprendizes de uma L2 (ou mais), quando imersos em um ambiente onde essa língua é falada com frequência (*input*) e em situações de comunicação reais e funcionais, tanto a aquisição quanto a aprendizagem ocorrerão de forma mais dinâmica, favorecendo, assim, maior fluência e conseqüentemente a comunicação. Acreditamos também que apenas o estudo dos aspectos estruturais, formais, de uma língua quando isolados de um contexto significativo, não garante como resultado a competência

comunicativa – grande parte das regras gramaticais aprendidas formalmente, dissociadas de situações que apresentam funcionalidade, muitas vezes, não são aplicadas na comunicação.

No que se refere à questão sobre o fato de que aprender dois idiomas confunde as crianças e prejudica sua capacidade cognitiva, podemos dizer que nos últimos anos há um interesse emergente pelos efeitos que a aprendizagem e o uso de mais de uma língua têm na estrutura do cérebro (PLIATSIKAS et al., 2020), e pesquisas têm indicado que a aprendizagem de outros idiomas pode trazer benefícios cognitivos (cf. VIORICA e SHOOK, 2012; SNYDER, 2016; PLIATSIKAS et al., 2020), como, por exemplo, uma melhor percepção metalinguística (a capacidade de reconhecer a linguagem como um sistema que pode ser manipulado e explorado), bem como uma melhor memória, habilidades visual-espaciais e até criatividade (cf. DIAZ e KLINGER, 1991). Alguns estudos mencionam que o declínio cognitivo que ocorre naturalmente com o passar dos anos é mais lento em pessoas bilíngues porque, aparentemente, o uso continuado de ambas as línguas como uma necessidade comunicativa retarda os sintomas de demência senil (BIALYSTOK, CRAIK e LUK, 2012). Além disso, quando crianças ou idosos que falam fluentemente duas ou mais línguas são comparados com pessoas que falam apenas uma língua, os bilíngues são mais capazes de associar conceitos e lembrar palavras (MARIAN et al., 2009).

No início dos anos 50, o psicólogo americano Joy Paul Guilford começou a sentir a necessidade de desenvolver um sistema para classificar as muitas habilidades mentais que haviam sido e continuavam sendo descobertas. A primeira versão do seu famoso modelo *Structure of Intellect* (Estrutura do Intelecto, tradução nossa) foi apresentada em 1955 em uma conferência internacional sobre análise fatorial em Paris, trazendo 5 categorias de operação (cognição, memória, produção divergente, produção convergente, avaliação) e cruzando (*intersecting*) com suas 4 categorias de conteúdo (figurativa, simbólica, semântica, comportamental), e essas, por sua vez, cruzando com suas 6 categorias de produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações, implicações). Ao focarmos no pensamento convergente e divergente, verificamos que o convergente (*convergent thinking*) consiste em achar uma única solução apropriada a um problema. Já o pensamento divergente, *divergent thinking* ou *creative thinking*, é um processo de pensamento cujo objetivo é achar o maior número possível de soluções para um problema – essa capacidade é usada para gerar ideias e resolver algo criativamente. Para a investigação do pensamento divergente, algumas questões simples e diretas são utilizadas, como, por exemplo, “Quantos usos você pode pensar para um tijolo?” ou “Quantos usos interessantes e incomuns você consegue pensar para uma caixa de papelão?”. Nesses tipos de questões abertas, o participante precisa pensar no maior número

possível de respostas criativas. Dentro do pensamento convergente, a tendência é a produção de poucas, e básicas, respostas para a questão. Um *converger* pode dizer que tijolos são usados para construção de casas, para construir uma parede e uma churrasqueira, por exemplo. Já o *diverger* tende a rapidamente produzir um número maior de respostas e diferenciadas, podendo produzir 10, 15, 20 ou mais respostas para a questão. Além das respostas esperadas como construir uma casa ou uma parede, o *diverger* pode dar algumas respostas incomuns como, por exemplo, para sustentar uma mesa que está instável (balançando), como um cinzeiro, como um limpador de pés (*foot wiper*), para quebrar uma janela quando há um incêndio, ou para erguer/sustentar um carro ao consertar um furo no pneu, entre outras (BAKER e JONES, 1998). E qual a relação dessas informações com o bilinguismo? Pesquisadores tendem a achar uma ligação entre o pensamento criativo (*divergent thinking*) e o bilinguismo – segundo pesquisas, o indivíduo que possui duas ou mais línguas pode aumentar a fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração no pensamento, pelo menos quando mensurados por testes psicológicos. Possivelmente, devido ao seu processamento de duas línguas, os indivíduos bilíngues podem ter uma probabilidade um pouco maior de produção de pensamento divergente (*fruitful divergent thinking*). E por que isso ocorre? Bilíngues terão duas ou mais palavras para um único objeto ou ideia. Eles terão duas ou mais maneiras para se referir à mesma área de conteúdo, conceito, ideia ou informação. A noção principal é de que ter duas ou mais línguas permite aos bilíngues mais liberdade e riqueza em seus pensamentos (BAKER e JONES, 1998).

De Houwer (2002), ao comparar a aquisição monolíngue à aquisição de dois idiomas desde a infância, pontua que ainda não há base empírica para a afirmação de que, como um grupo, o desenvolvimento da linguagem das crianças bilíngues está atrasado em comparação com o de crianças monolíngues. A autora ainda discute que não devemos esquecer que nas comparações entre bilíngues e crianças monolíngues que adquirem um idioma comum, pode haver muita variação entre as crianças se considerarmos a individualidade de cada um. Essa variação individual torna bastante difícil, em alguns casos, determinar se um pequeno ponto de diferença está relacionado ao fato de a criança bilíngue está adquirindo simultaneamente outro idioma ou não. Patelli (2015, p. 28) pontua que as implicações do desenvolvimento cerebral na aquisição de L2 por crianças pré-escolares são positivas, pois a estrutura cerebral da criança oferece disponibilidade de aproveitamento sináptico de toda e qualquer informação proveniente do meio em que ela está inserida, nesta fase o desenvolvimento cerebral é surpreendentemente acelerado, o que facilita muito as sinapses e ramificações neuronais. Além disso, bilinguismo e letramento se favorecem mutuamente, uma vez que bilíngues são expostos a uma maior

quantidade de informações, aspectos sociais e culturais dos dois idiomas, o que faz com que seja letrado nas duas línguas.

Mas o que há de tão especial em se tornar bilíngue que produziria esses benefícios cognitivos? Ao se questionar sobre isso, Snyder (2016) pontua que quando uma pessoa monolíngue está usando sua língua, ela ativa palavras relacionadas, então usa esforço mental para selecionar a palavra necessária e suprimir outras palavras candidatas. No caso da pessoa bilíngue, ela está usando uma de suas línguas, mas pesquisas descobriram que ambas são ativadas no cérebro, portanto precisa ter muito mais controle sobre seus dois léxicos (*lexicons*). Assim, o bilíngue desenvolve um maior nível de controle de atenção e outros tipos de controle cognitivos (ABUTALEBI et al., 2008; ABUTALEBI e GREEN, 2008; ABUTALEBI et al., 2012; BIALYSTOK, CRAIK e LUK, 2012; GREEN, 2011). Ao longo da vida, o indivíduo bilíngue não apenas desenvolve um nível mais alto de controle de atenção (SCHROEDER e MARIAN, 2012), mas também capacidades cognitivas adicionais, como a reserva cognitiva, por exemplo (LINCK, HOSHINO e KROLL, 2008; SCHROEDER e MARIAN, 2012; SCHWEIZER et al., 2012; SUMOWSKI et al., 2013). Para manter o equilíbrio relativo entre duas línguas (ou mais), o cérebro bilíngue depende das funções executivas – um sistema regulador de habilidades cognitivas gerais que inclui processos como atenção e inibição. E como as línguas de uma pessoa bilíngue estão sempre ativas e “competindo” (aspas nossas), essa pessoa usa esses mecanismos de controle toda vez que fala ou ouve, e essa prática constante fortalece os mecanismos de controle e altera as regiões cerebrais associadas (ABUTALEBI et al., 2008; ABUTALEBI e GREEN, 2008; ABUTALEBI et al., 2012; BIALYSTOK, CRAIK e LUK, 2012; GREEN, 2011).

Pessoas ao redor do mundo podem apresentar diferentes concepções quanto ao crescimento de crianças com uma segunda ou mais línguas, e essas concepções podem influenciar como as pessoas interagem com seus filhos, bem como profissionais como professores, médicos, fonoaudiólogos, que aconselham pais de crianças bilíngues e/ou convivem/trabalham (educação) com elas diretamente. Muitas pessoas ainda pensam que aprender um segundo idioma é muito difícil e que as crianças podem ficar confusas, especialmente se a L1 ainda não estiver bem estruturada – o fato é que cada pessoa aprende de uma maneira bastante particular, e as pessoas têm diferentes graus de conhecimento em diferentes habilidades, e todos temos nossas próprias dificuldades; mas ter em mente que uma segunda língua pode prejudicar as pessoas é ignorar a realidade (CARDOZO, 2011). Se olharmos para outros países, podemos ver facilmente que em muitos lugares as crianças crescem aprendendo duas, três e, às vezes, mais línguas, e sem nenhum custo para o seu

desenvolvimento educacional. Na verdade, a maioria da população do mundo é bilíngue ou multilíngue (VIORICA e SHOOK, 2012), e, ao contrário da ideia de que duas línguas confundem as pessoas, há evidências de que o bilinguismo bem desenvolvido realmente aprimora a flexibilidade cognitiva – ou seja, pessoas bilíngues (incluindo crianças) são mais capazes de ver as coisas de duas ou mais perspectivas e entender como as outras pessoas pensam (HAKUTA, 1986).

As vantagens cognitivas, neurais (e sociais) observadas em pessoas bilíngues destacam a necessidade de considerarmos como o bilinguismo molda a atividade e a arquitetura do cérebro e, finalmente, como a linguagem é representada na mente humana, especialmente porque a maioria dos falantes do mundo experimenta a vida através de mais de uma língua (VIORICA e SHOOK, 2012). Portanto, concluímos nossa análise dessa segunda sentença do questionário corroborando o apontamento de Nascimento e Santo (2013, p. 34) que trazem a seguinte reflexão:

Um novo olhar sobre a prática pedagógica no ensino de línguas, diante da contribuição neurocientífica, mostra-se cada vez mais necessário e oportuno. Isso demonstra a estreita ligação de aplicabilidade existente na interface Linguagem, Educação e Neurociência.

Seguindo com nossa análise, passamos para a terceira sentença do questionário, que dizia que “atualmente, não existe um consenso entre os pesquisadores sobre uma idade específica na qual se torna difícil ou impossível aprender uma segunda língua no mesmo grau dos falantes nativos daquela língua”, e que poderia ser considerada como uma informação “verdadeira” (conforme apontamos no capítulo 5, apenas as sentenças 3 e 6 não eram mitos). Nas marcações de respostas dos participantes matriculados na disciplina Inglês Básico I, pudemos observar que 20% dos participantes discorda totalmente, apenas 10% diz que discorda parcialmente, a maioria não sabia opinar sobre a afirmação (50%), não houve nenhuma marcação quanto à concordância parcial, e 20% dos participantes concordou totalmente:

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

3. Atualmente, não existe um consenso entre os pesquisadores sobre uma idade específica na qual se torna difícil ou impossível aprender uma segunda língua no mesmo grau dos falantes nativos daquela língua.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| | XX | | X | | XXXXXX | | | | XX |

Ao analisarmos as respostas dos participantes matriculados no grupo Língua Inglesa Oral II, pudemos observar que nenhum participante assinalou a primeira e segunda opções; novamente a maioria assinalou a terceira opção constando não saber opinar sobre o assunto (aproximadamente 66,7%); e três participantes (aproximadamente 33,3%) marcaram a quarta opção (concordo parcialmente):

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

3. Atualmente, não existe um consenso entre os pesquisadores sobre uma idade específica na qual se torna difícil ou impossível aprender uma segunda língua no mesmo grau dos falantes nativos daquela língua.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|--------|----------------|-----|-----------------------|---|---------------------|
| | | | | XXXXXX | | XXX | | | |

No grupo 3 (Língua Inglesa Escrita IV), também tivemos a maioria dos participantes (50%) não sabendo opinar sobre a afirmação; aproximadamente 8,3% discorda totalmente da afirmação; aproximadamente 8,3% discorda parcialmente; aproximadamente 33,4% concorda parcialmente; e não houve nenhuma marcação quanto à concordância total:

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

3. Atualmente, não existe um consenso entre os pesquisadores sobre uma idade específica na qual se torna difícil ou impossível aprender uma segunda língua no mesmo grau dos falantes nativos daquela língua.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|--------|----------------|------|-----------------------|---|---------------------|
| X | | X | | XXXXXX | | XXXX | | | |

Dentre as justificativas de respostas apresentadas pelo grupo 1 (Inglês Básico I), onde a opção que mais se destacou foi a terceira (não sei opinar), encontramos dois (2) espaços para a escrita das respostas totalmente em branco, e dois (2) com a afirmação de que nunca tinham lido algo sobre o assunto e/ou não tinham embasamento teórico para a justificativa de resposta; encontramos concepções quanto à crença de que quando criança há mais “abertura” para a aprendizagem de uma língua (1); que cada faixa etária apresenta formas diferentes de aprendizagem (1); que a internalização estruturada da L1 pode dificultar a aprendizagem de outra língua (2) – que acreditamos ter a ver com a questão da idade, corroborando a resposta apresentada na resposta 3; a crença de que a proficiência (talvez o participante estivesse se referindo à fluência ou sotaque) similar à de uma pessoa nativa em determinada língua (L1) dificilmente será atingida enquanto aprendiz dessa como L2 (4); porém, vemos certa consideração quanto à exposição linguística estar relacionada à aprendizagem de uma língua

no mesmo grau de falantes nativos (5), bem como que outros fatores além da idade devem ser considerados durante esse processo (6), como, por exemplo, tempo e interesse (7):

1. “Acredito que uma criança tem uma cabeça mais aberta para a aquisição de um idioma, e acho que cada faixa etária possui uma forma diferente de aprender.”
2. “Acredito que a partir do momento em que uma pessoa tem a língua materna e sua estrutura de funcionamento bastante fixada, é mais difícil, como eu aos 19.”
3. “Sei que é difícil aprender uma língua com uma idade elevada, mas não é impossível.”
4. “Quanto ao assunto de falar a segunda língua como os próprios nativos, acho que é muito difícil, ou seja, impossível, segundo minha concepção.”
5. “O processo de aprendizado de uma língua não possui como forma decisiva de desempenho a idade – o que faz os diferentes alunos apresentarem melhor ou mau resultados é o tempo de exposição linguística.”
6. “Acho que diversos fatores precisam ser levados em consideração, e são tantos que seria muito difícil chegar a um consenso preciso sobre essa questão.”
7. “Concordo, pois aprender um novo idioma vai depender da pessoa, da sua disponibilidade de tempo, a vontade de querer aprender e dedicação. Para mim, a idade não é a questão tão importante.”

Dentro da perspectiva apresentada pela aluna na resposta de número 7, surgiu o interesse quanto à perspectiva dela quanto à idade não ser uma questão tão importante, mas sim outros fatores. Porém, durante o processo de entrevista vemos que ela apresenta algumas divergências quanto às suas crenças, ou mesmo dúvidas:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Diante da resposta apresentada no questionário, você acha que não existe uma idade que se torna mais difícil, que se torna até impossível, de aprender? |
| PA2: | Não, impossível de aprender não acho; acho que todo mundo tem a capacidade de aprender. O que eu acho é que <i>pra</i> uma criança é muito mais fácil aprender. |
| Pq.: | Por quê? |
| PA6: | Porque ela ainda está aprendendo o mundo; <i>tô</i> falando de aprendendo divisão de mundo – ela não tem conceito ainda, <i>tá</i> internalizando toda a vivência dela. Agora se a gente levar para o português-ínglês especificamente: ela olha aqui uma cadeira e aprende que é <i>chair, ok?</i> |
| Pq.: | <i>Tá.</i> |
| PA6: | Quando ela vai utilizar essa ((aqui a entrevistada se refere à cadeira)), ela já entra como duas palavras na mente dela. |
| Pq.: | [<i>Aham</i>]. |
| PA6: | Então, se ela <i>tiver</i> falando com um americano mais <i>pra</i> frente quando adulto, ela não vai precisar traduzir como eu. |
| Pq.: | <i>Aham.</i> |

(continua)

| | |
|------|---|
| PA6: | Entendeu? Demora-se muito mais aquele processo que <i>tô</i> tentando desvencilhar desse processo da tradução da mente por ser mais rápida e assimilar a imagem cadeira com <i>chair</i> – cadeira, <i>né?</i> Que é a mesma coisa, então, quer dizer: a criança consegue. Lógico, aí eu vou falar: tem que ter a continuidade, <i>né</i> , pra ela continuar a ter esse desenvolvimento, interesse. |
| Pq.: | Mas você acha que isso acontece porque ela é nova, por causa da idade dela? |
| PA6: | Eu acho que é mais fácil quando mais novo. |
| Pq.: | Por quais razões? |
| PA6: | Eu acho que como a formação da mente <i>tá</i> ainda em desenvolvimento, é muito mais fácil porque aí vou pegar um pouquinho da minha área que é a psicopedagogia, <i>tá?</i> |
| Pq.: | <i>Tá.</i> |
| PA6: | ((risada)) Porque a gente sabe que a mente – () neuropedagogia – ela tem várias <i>partezinhas</i> ali. Vamos dizer que a mente é recortada em várias partes, <i>tá?</i> |
| Pq.: | [<i>Tá</i>] |
| PA6: | E quando você aprende o português, ela vai lá <i>praquela partezinha</i> – a caixinha do português, <i>tá?</i> |
| Pq.: | <i>Aham.</i> |
| PA6: | Vamos usar assim: aprendeu inglês, vai <i>pra</i> caixinha do inglês. Nós ((a entrevistada aqui se refere aos adultos)) não temos isso. Nós temos que criar, eles já estão criando toda essa concepção, entendeu? Eles conseguem ligar as duas caixinhas. |
| Pq.: | <i>Aham.</i> |
| PA6: | Português com inglês nós já temos a nossa cognição formada, a nossa mente, nosso pensamento já <i>tá</i> formado; então, <i>pra</i> colocar algo novo é muito mais complicado e utiliza e exige-se muito mais esforço do que <i>pra</i> uma criança. |
| Pq.: | Você acha que existe então um período de janela aberta e ela se fecha? |
| PA6: | Eu acho que sim. |
| Pq.: | Em qual idade mais ou menos? |
| PA6: | A idade mesmo, assim, eu não posso dizer porque, apesar que também a mente é uma coisa tão formidável e tão <i>eh</i> : enigmática, <i>né</i> , que uma pessoa com sessenta anos pode aprender muito mais rápido que uma criança de seis; isso é óbvio, <i>né?</i> Mas se você generalizar porque precisa colocar numa média é muito mais fácil <i>pra</i> uma criança. Posso usar um exemplo aqui: é muito mais fácil meu sobrinho de seis anos aprender o alemão e o inglês do que minha mãe. |
| Pq.: | Por que você acha que fechou a janela do desenvolvimento? |
| PA6: | Não só porque fechou a janela do desenvolvimento, mas porque a gente se torna muito mais envergonhado de cometer erros, de aprender a falar uma palavra errada no meio e alguém tirar sarro, alguém te constranger ali no meio, a criança não tem isso. |
| Pq.: | <i>Aham.</i> O que você acha que questões como tempo, a mente cansada porque trabalhou o dia todo, problemas, ou outros fatores podem influenciar? |
| PA6: | Influenciam muito mais porque a criança ela não tem, <i>né?</i> Tudo é novo, tudo é novidade, tudo eu ((aqui a entrevistada se refere às crianças)) vou aprender. A gente também é assim, mas tem outros fatores que acabam sobrecarregando – o tempo é um deles. |
| Pq.: | <i>Aham.</i> |
| PA6: | Apesar que se a gente quer aprender, a gente acha tempo. Mas eu acho que a dificuldade entra muito mais nisso do erro. Porque, assim, a criança ela não tem medo de errar. O adulto já tem. Então, ele tenta fazer certinho. |
| Pq.: | <i>Aham.</i> |
| PA6: | Então, ele quer aprender e usa aquela frase <i>the book is on the table ok?</i> Então, o <i>book</i> está sempre <i>on the table</i> . Se ele tirar o <i>book</i> , eu ((aqui a entrevistada se refere aos adultos)) não sei mas como falar se for outra coisa. |
| Pq.: | E a criança você acha que sim? |
| PA6: | A criança consegue se adaptar mais. Ela consegue achar outras formas <i>pra</i> dizer não só o <i>book is on the table</i> , ela consegue formular mais frases e agilizar muito mais. |
| Pq.: | Então, você concorda totalmente que não existe um consenso sobre uma idade específica que isso aconteça? |

(conclusão)

| | |
|------|--|
| PA6: | Não. Acho que não. Acho que aprender todo mundo pode, né? Eu acho que a idade não é um fator, no sentido que influencia. Mas não há mesmo um consenso. |
|------|--|

Dentre as respostas apresentadas como justificativa no segundo grupo (Língua Inglesa Oral II), considerando a que apresentou maior escolha (opção 3 – não sei opinar), encontramos algumas referências quanto ao desconhecimento parcial ou total acerca do assunto ou sobre a existência de um consenso ou não entre os pesquisadores (1, 2, 3, 4, 5); a maioria apresentou certa tendência a discordar de que a idade possa impedir a aprendizagem de uma nova língua (3, 4, 6, 7, 8); um dos participantes trouxe a preocupação quanto à aquisição de pronúncia similar ao de falantes nativos em adultos devido ao aparelho fonador já estar totalmente “adaptado” à L1 (3); um participante trouxe concepções sobre haver influência de fatores externos e internos durante o processo de aprendizagem (7); e um apontou ter dúvidas quanto ao grau de dificuldade de acordo com a idade e a crença de que cada indivíduo aprende de forma e velocidades diferenciadas:

1. “Acredito que não posso opinar sobre o assunto por desconhecer a literatura existente sobre isso.”
2. “Eu nunca estudei a fundo sobre o assunto, apesar de ter uma vaga ideia de que é no início da infância, e de que existem vários estudos sobre o assunto, mas não sei se era um consenso.”
3. “Não tive acesso ainda a muitas pesquisas relacionadas a idades e aprendizados de novas línguas. Porém, acredito que não é impossível aprender uma nova língua com idade mais avançada. Mesmo assim, me parece que adultos tem mais dificuldades em pronúncia do que crianças, por conta de o aparelho fonador já estar ‘adaptado’ à sua língua materna. Já as crianças estão em fase de desenvolvimento e crescimento, por isso a facilidade em pronunciar as palavras como um ‘nativo’”.
4. “Não sei opinar, mas existem muitos comentários que dizem que quanto mais velha for a pessoa, menor capacidade de aprendizagem ela tem. Porém, não acredito nisso.”
5. “Não tenho certeza se existe um consenso em relação à idade entre os pesquisadores, mas penso que há divergências.”
6. Ao meu ver, não há limite de idade para dominar uma língua; nossa capacidade cognitiva não se deteriora na idade adulta. Talvez o adulto tenha certa lentidão em assimilar novas palavras, tendo um volume menor de aprendizado num período de tempo, quando comparado com uma criança.”

7. “Não acredito que exista alguma idade onde seja impossível aprender uma nova língua, mas penso que quanto mais avançada a idade, existem certos fatores externos, como falta de tempo, obrigações excessivas, ou internos, como preocupações, inseguranças adquiridas, que podem dificultar esse processo.”
8. “Não sei definir o grau de dificuldade de acordo com a idade, porém sei que indivíduos aprendem de maneiras e velocidades diferentes – não há um padrão específico.”

Optamos por compreender um pouco melhor sobre as concepções que uma das participantes desse grupo trouxe em sua justificativa, a de número 8, quanto às diferentes formas e velocidades de aprender uma língua para cada indivíduo. E como podemos observar a seguir, essa crença da participante está vinculada a questões de idade, fatores externos, e ao contexto que o indivíduo está inserido:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Você coloca que você não é capaz de definir o grau de dificuldade de acordo com a idade, porém sabe que indivíduos aprendem de maneiras e velocidades diferentes, que não há um padrão específico; então, a sua opinião é que existe uma idade que se torna difícil ou mais difícil, ou até impossível, de se aprender uma língua? |
| PA3: | <i>Eh</i> :: eu acho que é. Sempre eu cresci ouvindo a famosa frase de que quanto mais velho você for, mais difícil é de aprender; só que a gente <i>tá</i> num tempo, numa era, que é muito diferente – a sociedade, <i>eh</i> , as pessoas, elas <i>tão</i> começando as coisas mais tarde também; a gente vê na própria universidade pessoas começando já com muitos anos além do que seria entre aspas, <i>né</i> , a idade certa de entrar e eu acho que fica um pouquinho difícil de aprender conforme vai passando o tempo porque todo mundo tem obrigações além disso, então, <i>pra</i> criança, ela tem que aprender aquilo e ela <i>tá</i> aprendendo brincando, então, <i>tá</i> ótimo pra ela, mas pessoas mais velhas têm outras responsabilidades e eu acho que esses fatores externos influenciam também na aprendizagem; e daí também tem toda a questão de você se sentir de fora porque você não <i>tá</i> na idade que os outros alunos estão – você se sente de muitas formas, <i>eh</i> , acho que você se sente de lado, excluído, que você não deveria <i>tá</i> ali. |
| Pq.: | Então, na verdade, você acredita que depende do contexto? |
| PA3: | É. |
| Pq.: | [Depende da situação]. |
| PA3: | Eu acho que sim. |
| Pq.: | Então, a idade, em si, é o fator determinante <i>pra</i> isso. |
| PA3: | É. |

Dentre as respostas apresentadas como justificativa pelo terceiro grupo (Língua Inglesa Escrita IV), que também apresentou a opção 3 (não sei opinar) como a de maior marcação, encontramos pontuação sobre haver dificuldades cognitivas que possam dificultar a aprendizagem (1), ou que questões cognitivas, entre outros fatores, devem ser também considerados (8, 9); vemos desconhecimento (ou certo conhecimento (4)) quanto à existência ou não de haver um consenso entre pesquisadores (2, 3, 5, 7); dúvidas e/ou pontuações quanto

à questão da idade ser um determinante na aquisição de uma L2 (2, 3, 4, 5, 6, 7); e apontamentos e/ou inquietações quanto à utilização do termo “no mesmo grau dos falantes nativos daquela língua” (4, 6, 7, 8):

1. “Discordo totalmente, exceto para os casos muito específicos de dificuldade intelectual, pois considero a inteligência humana muito abrangente, capaz de grande aprendizado de línguas.”
2. “Não acredito que exista uma idade limite para a aquisição efetiva de uma segunda língua, porém, não estou certo sobre o que dizem os pesquisadores.”
3. “Já ouvi argumentos dos dois lados – sobre ser bom aprender uma segunda língua cedo e sobre ser confuso para a criança; mas, não sei qual lado é o mais embasado cientificamente.”
4. “Até onde eu sei, existe um consenso de algo perto disso – a partir dos 12 anos, a conexão entre os hemisférios (direito e esquerdo) se torna mais definida; e a partir daí adquirir o ‘grau nativo’ é bem mais difícil.”
5. “Acho que existe mais ou menos uma idade perto da adolescência durante a qual, para os estudos gerativistas¹¹⁶, as pessoas têm mais dificuldade de aprender como nativo, mas não sei até que ponto existe um consenso entre pesquisadores sobre isso.”
6. “É sabido que quanto mais tarde se inicia o aprendizado de uma segunda língua, mais difícil se torna obter proficiência na língua – realmente, não há uma idade específica. O que me incomoda na afirmação é o ‘atingir o mesmo grau dos falantes nativos’ de determinada língua – isso eu realmente acho que não há como atingir.”
7. “Não acho que seja adequado estabelecer como objetivo o ‘grau’ dos falantes nativos de uma língua. Entendo que exista uma concordância de que a idade seja um fator que influencie o aprendizado de uma segunda língua, mas não acredito que haja um consenso sobre uma idade específica válida para todas as pessoas.”
8. “A definição de falante nativo em si já é problemática, e o tempo para a obtenção desse nível linguístico também deve ser considerado.”

¹¹⁶ A linguística gerativa – ou gerativismo, ou ainda gramática gerativa – é uma corrente de estudos da ciência da linguagem que teve início nos EUA, no final da década de 50, a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky. Considera-se o ano de 1957 a data do nascimento da linguística gerativa, ano em que Chomsky publicou seu primeiro livro, *Estruturas sintáticas*. Ao longo dos anos, o gerativismo passou por diversas modificações e reformulações, que refletem a preocupação dos pesquisadores dessa corrente em elaborar um modelo teórico formal, inspirado na matemática, capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana. A linguística gerativa foi inicialmente formulada como uma espécie de resposta e rejeição ao modelo behaviorista de descrição dos fatos da linguagem – modelo esse que foi dominante na linguística e nas ciências de uma maneira geral durante toda a primeira metade do século XX. Para os behavioristas, dentre os quais se destacava o linguista norte-americano Leonard Bloomfield, a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano produzia mediante os estímulos que recebia da interação social (KENEDY, 2008).

9. “Tendo em vista que a idade não é o único fator responsável pelo aprendizado, imagino que se há a definição de faixa etária, ela deve ser também baseada em outras razões relacionadas à cognição.”

Observação: não acrescentamos nenhuma parte das entrevistas para esse grupo, pois, durante o processo de análise, não encontramos nenhum apontamento diferenciado das justificativas de respostas já apresentadas na primeira ferramenta de pesquisa.

A questão de como a idade em que uma pessoa é exposta pela primeira vez a uma língua que não a sua L1 influencia a experiência de aprendizagem tem sido um dos tópicos mais frequentemente considerados na pesquisa de aquisição de segunda língua (GARCÍA-MAYO e GARCÍA-LECUMBERRI, 2003). Singleton (2003) aponta que a questão sobre saber se existe algum fator etário no desenvolvimento da linguagem é permanentemente um tópico que atrai grande interesse e gera debates, sendo as razões de natureza teórica e prática, sendo que na frente teórica, há uma interação entre a noção de restrições maturacionais na aquisição da linguagem e a ideia de que o desenvolvimento da linguagem é sustentado por bioprogramação especial; já a nível prático, a alegação de que iniciantes mais jovens de L2 apresentam uma vantagem sobre os iniciantes mais velhos é constantemente invocada e contestada quando decisões estão sendo tomadas sobre o ponto de partida ideal para o ensino de L2 nas escolas. A questão que continua a dividir o campo, no entanto, é se os efeitos da idade na aquisição de L2 constituem uma manifestação de um período crítico (PC) pré-programado especificamente relacionado à linguagem ou se refletem outros fatores mais gerais que podem militar contra o aprendizado de novas habilidades e que são concomitantes com o aumento da idade (SINGLETON, 2003).

A Hipótese do Período Crítico (HPC), termo proposto por Lenneberg (1967) em sua obra *Biological Foundations of Language*, afirma que o período entre dois anos de idade e a puberdade seria um PC para a aquisição de línguas, por ser este o período em que ocorre a finalização da lateralização hemisférica do cérebro. Alguns anos antes, Penfield e Roberts (1959) já haviam feito algumas observações sobre o assunto ao estudarem indivíduos que buscavam recuperar a fala após algum tipo de acidente cerebral, e ao observarem que as crianças conseguiam recuperar a fala e transferir os mecanismos de fala para o hemisfério não-dominante com muito mais facilidade do que os adultos, pontuaram que “para o propósito de aprendizagem de línguas, o cérebro humano se torna progressivamente duro e rígido após os nove anos de idade”¹¹⁷ (PENFIELD e ROBERTS, 1959, p. 236, tradução nossa), sugerindo que

¹¹⁷ No original: “[...] for the purpose of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine.”

as crianças deveriam ser introduzidas à aprendizagem de L2s cedo na vida ao afirmarem que “quando as línguas são aprendidas pela primeira vez na segunda década de vida, é difícil ... alcançar um bom resultado ... porque é não-fisiológico”¹¹⁸ (ibidem, p. 255, tradução nossa). Ellis (1986) observa que há um período em que a aquisição da linguagem pode ocorrer de maneira natural e eficiente, mas após certa idade o cérebro não consegue mais processar a linguagem dessa maneira. Scovel (1988) define que, em resumo, a HPC é a noção de que a linguagem é melhor aprendida durante os primeiros anos da infância e que, após os primeiros doze anos de vida, todos enfrentam certas restrições na capacidade de aprender uma nova linguagem. Muito debate sobre lateralização, grande parte focada no ponto de conclusão, tem ocorrido ao longo dos anos (cf. SINGLETON, 2005), e diferentes estudiosos sugerem tempos diferentes para o encerramento do PC, sendo que nenhuma explicação clara foi oferecida sobre os motivos do momento específico do encerramento (BUTLER e HAKUTA, 2006). As propostas mais citadas referem-se à neurobiologia – Penfield (PENFIELD e ROBERTS, 1959) refere-se à diminuição da plasticidade cerebral à medida que o cérebro amadurece; Lenneberg (1967) e Molfese (1977) se referem ao processo de lateralização das funções da linguagem; Seliger (1978) refere-se à localização de subfunções linguísticas específicas no hemisfério dominante; e Diller (1981) refere-se aos (variados) cronogramas de maturação de diferentes tipos de células cerebrais. Uma outra perspectiva é oferecida por Pulvermüller e Schumann (1994), que afirmam que a mielinização reduz a plasticidade nas áreas da linguagem do cérebro até a puberdade, e que essa plasticidade permanece baixa, que explica os efeitos da idade na aquisição da língua. Trabalhos na neurociência (cf. BIALYSTOK e HAKUTA 1999; GAZZANIGA, 1992; ROBERTSON, 1999) mostram que a estrutura e a organização do cérebro são tão propensas a refletir diferentes tipos de experiência quanto a determinar essas experiências, o que significa que características da estrutura e organização podem resultar, ao invés de causar, de diferentes aspectos cognitivos, afetivos (e outros) da aquisição da linguagem – incluindo o nível de proficiência (cf. PERANI et al., 1998; ABUTALEBI, CAPPA e PERANI 2001). DeKeyser (2003) sugere que restrições maturacionais se aplicam apenas a mecanismos implícitos de aprendizado de línguas, havendo um declínio inevitável na capacidade de aquisição em virtude da maturação cognitiva, e sugere que há uma capacidade decrescente para o aprendizado implícito de sistemas abstratos complexos – incluindo a linguagem, mas sem excluir outros sistemas complexos.

¹¹⁸ No original: “[...] when languages are taken up for the first time in the second decade of life, it is difficult . . . to achieve a good result . . . because it is unphysiological.”

Alguns pesquisadores acreditam que há de fato uma diferença fundamental na maneira como os alunos iniciais adquirem um L2 *versus* os alunos tardios (BLEY-VROMAN, 1989), outros acreditam que há um declínio gradual nas habilidades de aprendizado de línguas ao longo da vida (BIALYSTOK e HAKUTA, 1999; HAKUTA, BIALYSTOK e WILEY, 2003) e ainda há outros que consideram a variação como uma diferença na motivação e outros fatores afetivos (MASGORET e GARDNER, 2003). Birdsong (2018), a partir das perspectivas de plasticidade, variabilidade e idade para o contexto de L2, aponta que a plasticidade é uma propriedade dos mecanismos neurocognitivos, estruturas e sistemas que permitem e restringem o aprendizado da L2; e a variabilidade na obtenção da L2 a nível individual é condicionada por fatores que podem ser de natureza experimental, biológica, intelectual, linguística, conativa, educacional e identificacional. Ainda segundo o autor (2018), tanto a variabilidade quanto a plasticidade são moduladas pela idade em que o aprendizado de L2 começa (idade de aquisição); e a idade de aquisição também pode condicionar indiretamente as variáveis do aluno, como a extensão em que um indivíduo é motivado a adquirir uma L2 com altos níveis de proficiência, a se envolver na cultura dessa L2, e a se identificar com os falantes da L2 (cf. DÖRNYEI e SKEHAN, 2003; MOYER, 2014). Para Shin (2018), pesquisadores de L2 tem se deparado com essa questão há várias décadas e atualmente não há consenso sobre se a aquisição de uma L2 é ou não limitada por um PC. Além disso, a autora aponta que estudos sobre aquisição de idade e L2 têm sido limitados principalmente ao conhecimento e pronúncia da gramática, enquanto outros aspectos da linguagem (por exemplo, uso da linguagem e pragmática) não foram investigados na mesma extensão (BUTLER e HAKUTA, 2006).

Vários estudos empíricos mostram que há um declínio no desempenho em diferentes domínios da língua entre os alunos mais velhos de uma L2, especialmente na área da pronúncia (cf. BUTLER e HAKUTA, 2006). Alguns pesquisadores mostraram uma correlação negativa significativa entre a idade de chegada em um país e o conhecimento gramatical em uma L2. A citar como exemplo, Johnson e Newport (1989) aplicaram um teste de gramática a alunos de inglês que chegaram aos EUA entre 3 e 39 anos e descobriram que as pessoas que vieram para os EUA mais cedo geralmente tiveram um desempenho melhor do que aquelas que vieram mais tarde. No entanto, nenhuma correlação foi observada entre aqueles que chegaram aos EUA após os 17 anos de idade, e grandes diferenças individuais foram observadas. Outros pesquisadores argumentam que a idade de exposição inicial a uma L2 não é um fator crítico na aquisição da L2. Em vez disso, sugerem que variáveis individuais – como motivação, aptidão para o aprendizado de idiomas, nível de ansiedade e quantidade e qualidade de *input* – exercem uma influência maior na aquisição (cf. GASS e SELINKER, 2008).

No que diz respeito à aquisição de L2 em ambientes escolares, Shin (2018) traz a observação de Genesee (2006) que aponta que as descobertas sobre os efeitos de começar a ensinar crianças por meio de uma L2 no jardim de infância *versus* ensino Fundamental 2/ Ensino Médio foram variadas. Enquanto alguns relatam que alunos mais velhos em programas bilíngues podem fazer um progresso impressionante em direção ao aprendizado da L2 (GENESE, 1988; KRASHEN, LONG e SCARCELLA, 1979), outros acham que os alunos que começam no jardim de infância se saem melhor (GENESE, 1981; WESCHE, TOEWS-JANZEN e MACFARLANE, 1996). Mas mesmo alguns estudiosos que afirmam que começar mais cedo produz melhores resultados (cf. WESCHE, TOEWS-JANZEN e MACFARLANE, 1996) observam que as diferenças entre os alunos bilíngues de início precoce e bilíngue de início tardio tendem a diminuir à medida que os alunos se aproximam do final do ensino médio. Outros pesquisadores (cf. SINGLETON, 2001) também mostram que os aprendizes iniciais da L2 não são mais bem-sucedidos, nem mais eficientes, na aquisição de uma L2 se comparados aos aprendizes tardios, pois quando consideradas as configurações sociais e educacionais em que crianças e adultos se encontram, é possível explicar muitas das diferenças observadas na aquisição de uma L2. Por exemplo, estudar em uma L2 por seis a sete horas por dia é uma fonte significativa de contribuição para crianças imigrantes – as escolas oferecem às crianças oportunidades estruturadas para desenvolver a linguagem falada e escrita por meio de uma ampla gama de atividades acadêmicas e sociais. A maioria dos adultos, por outro lado, não podem estar na escola seis a sete horas por dia. Os adultos imigrantes, geralmente, têm uma entrada limitada no segundo idioma no trabalho e pouco tempo e energia para estudá-lo sistematicamente quando não estão no trabalho; mas, com tempo adequado, instrução, motivação e apoio eficazes, os adultos são capazes de se tornarem bilíngues. E com um treinamento intensivo em tempo integral, os adultos podem se tornar bilíngues bastante proficientes. A citar como exemplo, o Instituto de Idiomas de Defesa dos EUA fornece instruções para militares e outros funcionários do governo dos EUA em duas dúzias de idiomas, cinco dias por semana, sete horas por dia, com duas a três horas de lição de casa a cada noite (*Defense Language Institute Foreign Language Center (DLIFLC)*, 2017). A maioria dos adultos, no entanto, não tem oportunidades como essa, e é por isso que temos a sensação de que eles não são tão bons quanto as crianças na aprendizagem de uma L2.

No artigo concedido pela *Hawai'i Community Foundation* (MYTHS About Bilingualism, [201?], não p.)¹¹⁹, ao abordarem a questão de que quanto mais idade a pessoa

¹¹⁹ Conforme apontamos no capítulo 5, uma das fontes que utilizamos para a montagem do questionário foi o artigo *Common Myths About Bilingualism*, concedido pela *Hawai'i Community Foundation*, apoiado pelo *Social*

tiver, mais difícil será adquirir uma L2, encontramos a informação de isso depende de muitas coisas – diferentes locais no cérebro humano são responsáveis por diferentes tarefas no aprendizado de idiomas, e algumas dessas tarefas, como adquirir a pronúncia nativa em uma L2, são mais fáceis para as crianças, o que não significa que é impossível para alunos adultos parecerem "nativos" – pode ser apenas mais difícil. Outras tarefas de aprendizado de idiomas, como adquirir gramática, vocabulário, sintaxe e alfabetização, são mais fáceis para os alunos mais velhos porque eles já desenvolveram proficiência nessas áreas em sua L1, e esse recurso “transfere” para outro idioma. Alunos imigrantes mais velhos cujas habilidades de alfabetização na L1 são bem desenvolvidas adquirem proficiência em inglês significativamente de forma mais rápida do que os estudantes imigrantes mais jovens (CUMMINS, 1994). No entanto, encontramos o apontamento de que é preciso lembrar que a idade é apenas um fator que afeta o aprendizado de línguas – outros, como motivação, atitudes em relação às duas línguas, contexto social e o próprio ambiente de aprendizagem, também têm um forte impacto no grau em que as pessoas adquirem ou não uma L2. Para DZIB GOODIN (2012a), não há uma idade definida – o cérebro é plástico, gosta de aprender e experimentar coisas novas, é inovador. Se a L2 for aprendida como uma necessidade, haverá um progresso maior, pois há a necessidade de praticá-la com mais frequência e assim aprender mais. Segundo a autora (2012b), com base na flexibilidade cerebral, é possível aprender uma L2, independentemente da idade, como evidenciado por imigrantes em vários países que, sob diversas necessidades, precisam aprender uma L2, embora apresentem, neste tentar falar e no compartilhar da necessidade de comunicação, características notórias de sua L1.

Em resumo, podemos dizer que existem fatores relacionados à idade que podem afetar a aprendizagem/aquisição da L2 por crianças e adultos, assim como outros fatores também devem ser considerados como determinantes e importantes no sucesso (ou não) dessa aprendizagem/aquisição. Singleton (1989, p. 266, tradução nossa) nos diz que “os vários fenômenos relacionados à idade ... provavelmente resultam da interação de uma multiplicidade de causas”¹²⁰, e aponta (2003) que essa perspectiva certamente pode abranger a noção de que a diminuição da plasticidade cerebral e/ou outras alterações no cérebro podem desempenhar um papel, mas a noção de que os efeitos da idade na L2 são exclusivamente uma questão de

Science Research Institute da Universidade do Havaí em Manoa, e editado por membros do Conselho de Planejamento e Política do Havaí e funcionários do Centro de Pesquisa em Segunda Língua, e do Departamento de Inglês como L2 da Universidade do Havaí em Manoa. Disponível em: <<https://www.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/bilingtl/myths.html>>. Acesso em: 16 maio 2020.

¹²⁰ No original: [...] the various age-related phenomena . . . probably result from the interaction of a multiplicity of causes.”

predeterminação neurológica, de que estão associados a limites maturacionais absolutos e bem definidos e que eles são específicos da linguagem, parece ser cada vez menos plausível (que corroboramos).

Ao passarmos para a análise da afirmação de número quatro (4), que dizia que “bilíngues verdadeiros não têm sotaque estrangeiro em seus diferentes idiomas”, para o primeiro grupo (Inglês Básico I), vemos que 70% dos participantes discordou totalmente da afirmação; 20% discordou parcialmente; apenas 10% não soube opinar; e não houve nenhuma marcação quanto à concordância parcial ou total:

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

4. Bilíngues verdadeiros não têm sotaque estrangeiro em seus diferentes idiomas.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| | XXXXXXXX | | XX | | X | | | | |

Para os participantes da disciplina Língua Inglesa Oral II, também verificamos que a maioria, aproximadamente 66,7%, discordou totalmente da afirmação; e os demais, aproximadamente 33,3%, discordam parcialmente. Nenhum participante marcou a opção sobre não saber opinar sobre o assunto, nem concordou parcialmente ou totalmente:

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

4. Bilíngues verdadeiros não têm sotaque estrangeiro em seus diferentes idiomas.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| | XXXXXX | | XXX | | | | | | |

Ao verificarmos as opções marcadas pelos participantes do 7.º período, Língua Inglesa Escrita IV, também percebemos que a maioria (75%) discordou totalmente da afirmação; aproximadamente 16,7% discordou parcialmente; apenas um participante apontou não saber opinar sobre o assunto (aproximadamente 8,4%); e ninguém marcou as opções concordo parcialmente ou concordo totalmente:

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

4. Bilíngues verdadeiros não têm sotaque estrangeiro em seus diferentes idiomas.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| | XXXXXXXXXX | | XX | | X | | | | |

Nas justificativas apresentadas pelo primeiro grupo (Inglês Básico I), podemos visualizar certa percepção quanto a todos termos sotaques nas línguas que falamos em virtude do contexto de aquisição dessas línguas:

1. “Pensar em bilíngues verdadeiros ou falsos é uma premissa errônea.”
2. “Penso que todos têm sotaques; então, uma pessoa bilíngue vai ter o sotaque do seu idioma.”
3. “Não há como não ter sotaque – ele existe por causa da diferença de origem, de onde crescemos, vivemos, do fato de possuímos uma língua materna.”
4. “Todos temos sotaques, independentemente de ser nativo na língua ou um estrangeiro que aprendeu uma nova forma linguística.”
5. “Bilíngues tem o sotaque de como aprenderam a falar, ou seja, de quem os ensinou ou do lugar onde aprenderam e que língua materna é a sua.”
6. “Sotaque funciona como uma identidade linguística e diz muito sobre uma pessoa.”
7. “Acredito que sempre haverá sotaques entre diferentes regiões (mesmo com pouco distanciamento) que falem as mesmas línguas.”

Ao buscarmos por razões que levaram a participante desse grupo a pensar nas questões de regionalismo, apresentada na justificativa de resposta número 7, podemos verificar que ela traz a questão de que cada região tem sua própria identidade:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Você acredita que o sotaque está relacionado à região, então? |
| PA2: | Isso, isso, isso. Eu acredito nisso porque, por exemplo, a África tem países que falam francês e a gente pensa que é só o português, <i>né?</i> Mas não é – tem o francês, tem o inglês, <i>né?</i> Eu <i>tava</i> ouvindo uma pessoa da África falando em língua inglesa e o sotaque dela não é o sotaque como a gente <i>tá</i> acostumado a ouvir, o do americano. O negócio é que a gente <i>tá</i> muito bitolado ((tosse)) com o sotaque americano que dentro do próprio EUA tem o sotaque do Texas, de Nova York, <i>né?</i> No sul e no norte dos EUA tem sotaque como aqui tem, então o inglês africano com sotaque são os nativos que aprenderam o inglês lá como língua oficial. |
| Pq.: | [<i>Aham</i>] |
| PA2: | Não como aqui que não temos o inglês como língua oficial – a gente aprende falando. A Inglaterra tem o sotaque, a forma deles. Uma vez eu <i>tava</i> conversando com uma professora de inglês inglesa e ela tinha um sotaque que eu não entendia a metade do que ela falava. A Austrália, o australiano, tem sotaque. Então, diversos países do mundo que têm o inglês como uma das línguas oficiais () também têm diferentes sotaques. |
| Pq.: | <i>Aham</i> . Então, você acredita que bilíngue “verdadeiro” <i>eh</i> : não tem nada a ver se ele não tiver o sotaque digamos assim “padrão” – por exemplo, as pessoas acreditam em um único inglês americano. |
| PA2: | [Não]. |
| Pq.: | Ou em um único inglês britânico... |
| PA2: | Não. |
| Pq.: | Ele vai ter um sotaque e isso não quer dizer que ele não é bilíngue, isso? |
| PA2: | Sim, é! |

Dentre as justificativas dadas pelo segundo grupo (Língua Inglesa Oral II), vemos na primeira justificativa (1) a crença quanto ao fato de que quando crianças estão imersas em um contexto onde a L2 é a dominante, não haverá, então, o sotaque estrangeiro; mas já vemos que os demais participantes trazem certa noção quanto a todos termos sotaque, que faz parte de nossa identidade, e de que o conceito de ser bilíngue (ou não) não deve estar diretamente relacionado à existência de sotaques diferenciados (no caso, estrangeiros):

1. “Depende do contexto em que estão inseridos ou como aprenderam a segunda língua: crianças que moram num país de língua inglesa, provavelmente, não terão sotaque; um adulto que decide morar em outro país é bem possível que tenha. Também tem a questão da facilidade em aprender um novo idioma.”
2. “Nosso sotaque é uma identidade.”
3. “Acredito que todo mundo tem um sotaque de certa forma.”
4. “Sotaque não precisa ter tanta relação com o bilinguismo.”
5. “Todo mundo tem sotaque, inclusive os nativos.”
6. “Ter sotaque não torna alguém menos bilíngue.”
7. “O sotaque nada tem a ver com a capacidade bilíngue.”
8. “Acredito que as pessoas carregam traços de sua língua e cultura na fala.”

Ao perguntarmos para a aluna que escreveu a justificativa de número 8 qual seria essa relação de língua, cultura e fala com o sotaque, pudemos compreender que a participante estava se referindo às questões de regionalismo também, assim como apontado pela participante entrevistada do grupo anterior:

| | |
|------|--|
| PA3: | Eu acho que eu pensei: a gente <i>tava</i> vendo sobre <i>non native and native speaker</i> () e daí eu comecei a pensar sobre como as pessoas falam a mesma língua só que pode ser uma cidade diferente, estado, país, aquilo ((que compreendemos significar o sotaque)) vai alterar totalmente – você pode ser um falante nativo, mas você vai carregar traços, (assim) vai ser perceptível; não tem um padrão estabelecido de uma língua que seja o considerado aquele, que é aquele que deve ser seguido. |
| Pq.: | E isso não quer dizer que ele é bilíngue verdadeiro ou não; é isso? |
| PA3: | [É:] |
| Pq.: | ...que cada um tem o seu sotaque e carrega, como você disse, na fala os traços da língua e da cultura, isso? |
| PA3: | Isso. |
| Pq.: | Eu entendi assim: o brasileiro falando inglês no Paraná é de um jeito, no Rio de Janeiro é outro, lá no Ceará é outro; é isso que você quer dizer? |
| PA3: | Isso. |

Dentre as justificativas fornecidas pelo terceiro grupo (Língua Inglesa Escrita IV), encontramos alguns questionamentos quanto ao uso do termo “bilíngues verdadeiros” (1, 2, 3,

(até mesmo na 8 notamos certo questionamento)); questionamentos quanto à relação de sotaque e o bilinguismo ou o desenvolvimento linguístico (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); mas assim como encontramos no primeiro grupo, vemos aqui a crença quanto à questão de não haver sotaque algum quando o sujeito está inserido em situações “normais” (8), que também acreditamos estar relacionado às questões de imersão na L2, e que investigamos na entrevista, conforme apresentamos logo em seguida, bem como sobre a concepção de que alguém possa, ou não, ser considerado como “bilíngue verdadeiro”:

1. “É muito difícil definir o que significa ‘não ter sotaque’ ou que poder ser um ‘bilíngue verdadeiro’, pois os casos de bilinguismo são muito variados.”
2. “O termo bilíngue verdadeiro me parece um pouco problemático. Quanto aos sotaques, existem diversos em um mesmo idioma.”
3. “O uso de ‘bilíngues verdadeiros’ parece um pouco tendencioso – seria um falante nativo de todas as línguas? E para ser esse falante é preciso que as duas línguas sejam faladas no ‘*standard*’ ((grifo nosso)) por toda a população? E o que é sotaque estrangeiro? Será que o americano consideraria o sotaque de um indiano ou jamaicano falando inglês como estrangeiro? Pode ser, mas isso significa que o indiano ou o jamaicano não são bilíngues? Acho que não.”
4. “Se até alguém que passou a vida em Curitiba já volta falando diferente depois de passar um mês no Rio de Janeiro, imagina só acreditar que para ‘dominar verdadeiramente’ um idioma uma pessoa precisa tem que ‘higienizar’ sua fala de qualquer sotaque existente. Sotaque pode ser um elemento de personalidade, de identidade, pode ser consciente ou inconsciente, bem como manipulado.”
5. “O sotaque faz parte da identidade do falante, portanto, tê-lo não implica em uma competência menor no uso da língua.”
6. “A presença de sotaque é, pra mim, algo normal no desenvolvimento das habilidades em língua estrangeira.”
7. “Me parece que a noção de bilinguismo não implica em um sotaque ‘nativo’.”
8. “Já conheci algumas pessoas que não são ‘bilíngues verdadeiros’, mas que não têm sotaque nenhum (grifo da participante) do português brasileiro. Em que circunstâncias foi aprendida essa língua? Só posso dizer que em circunstâncias normais, eles não têm sotaque.”

Ao perguntarmos para a participante sobre o significado dessas circunstâncias “normais” apontadas na resposta do questionário, realmente encontramos certa ligação com a questão de se estar imerso na língua L2:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Você falou das circunstâncias normais, <i>né?</i> O que seriam essas circunstâncias normais para você, pois você diz que daí não haveria sotaque. |
| PA6: | Eu imaginei é: a pessoa completamente inserida naquela língua, por exemplo: não sei, talvez um país africano; uma criança latina que se mudou criança para os EUA – ela ((a criança)) está imersa nessa língua. |

Devido à complexidade e diversas funções da língua inglesa no mundo atual, encontrar uma forma conveniente para descrever os diferentes papéis que a língua inglesa tem é difícil. Em alguns países, a língua inglesa é a língua majoritária e a L1 da maioria da população, como na Austrália, Canadá, EUA, e o Reino Unido. O linguista Kachru (1985) se refere a esses países como "as bases tradicionais culturais e linguísticas do inglês", ou o "círculo interno" (*inner circle*)¹²¹. Os termos "inglês como idioma nativo" ou "inglês como língua materna" são usados para se referir ao *status* desse idioma nesses países. Em países onde a língua inglesa é a L1 dominante para a maioria da população, ela é a principal língua usada no governo, educação, mídia, negócios etc. A maneira como a língua inglesa é falada nesses países é tradicionalmente um ponto de referência no ensino de inglês para falantes de outras línguas, e esses são os países onde também foram desenvolvidas as principais abordagens para o ensino do inglês (RICHARDS, 2015b). No entanto, há muitas partes do mundo onde a língua inglesa tem um *status* diferente (países multilíngues), onde seu uso, de forma bem ampla – particularmente na educação, governo, comércio, e na mídia – é um legado do colonialismo, que refere ao *status* da língua inglesa em muitas partes da África, no Paquistão e na Índia, em Singapura, na Malásia, nas Filipinas, em Fiji e outros lugares, que o linguista Kachru (1985) os considerou como parte do círculo externo (*outer circle*); no mundo todo, há maiores números de falantes de língua inglesa nos países considerados como parte do círculo externo que nos considerados como parte do círculo interno (RICHARDS, 2015b). Em diversas partes do mundo, a língua inglesa é ensinada como uma área de conhecimento na escola, e isso pode ser necessário para certos propósitos práticos, mas ela não é amplamente utilizada dentro do país. Kachru (1985) se referiu a esses países como parte do círculo em expansão (*expanding circle*). A língua inglesa em países pertencentes a esse círculo, como a China, Japão, Espanha e Rússia, tem geralmente recebido

¹²¹ O *Inner Circle* (Círculo Interno), um dos três círculos (círculos interno, externo e em expansão) concêntricos do inglês mundial identificados pelo linguista Braj Kachru em "*Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle*" (1985), é composto de países nos quais a língua inglesa é a L1 ou a língua dominante. Para o linguista, os rótulos representam o tipo de propagação, os padrões de aquisição e a alocação funcional da língua inglesa em diversos contextos culturais. Esses rótulos permanecem controversos (NORDQUIST, 2020). Informações disponíveis em: <<https://www.thoughtco.com/inner-circle-english-language-1691069>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

referência como sendo uma língua estrangeira. Nesses contextos, variedades locais da língua são menos propensas a surgir, e o objetivo para aprendizagem tem tradicionalmente sido uma variedade externa da língua, como o Inglês Britânico ou o Americano.

A sentença original apresentada na entrevista concedida por Grosjean (2002), para *Université de Neuchâtel*, trazia o mito que dizia que “bilíngues verdadeiros não têm sotaque em seus diferentes idiomas.” Para a montagem do nosso questionário, adicionamos a palavra estrangeiro, em virtude da crença que muitas pessoas têm de que para ser um falante “verdadeiro” de língua inglesa, por exemplo, a pessoa precisa carregar traços de pronúncias que caracterizam o inglês americano ou britânico, esquecendo que dentro dessas variações também há diferentes sotaques de acordo com cada região – vivemos em um mundo de diversidade linguística, e mesmo dentro de países onde a língua dominante é a língua inglesa, por exemplo, podemos encontrar heterogeneidade linguística, pois as L1s de várias pessoas podem não ser essa língua majoritária/dominante/oficial. Grosjean (2002) aponta que ter um sotaque ou não em uma língua não nos torna mais ou menos bilíngue. Segundo o linguista, alguns falantes extremamente fluentes têm sotaque em uma língua ou na outra; além disso, bilíngues menos fluentes podem não ter sotaque algum. Ter um sotaque "estrangeiro" em um ou mais idiomas é, de fato, a norma para bilíngues; não ter um é a exceção, e não existe relação entre o conhecimento de uma língua e se alguém tem sotaque nela (GROSJEAN, 2010).

A importância dada ao sotaque está ligada à ideologia (LIPPI-GREEN, 1997), que ao mesmo tempo tem levado à discriminação. No passado, traços de L1 ou sotaque não-padrão eram considerados distúrbios da fala, e constituíam uma barreira social também. Felizmente, hoje em dia, tem sido dada importância à inteligibilidade, ao invés da busca por um sotaque nativo (BARRIO e LLURDA, 2015). Nos últimos anos, há evidências de que para muitos aprendizes nesses contextos, falar a língua inglesa com sotaque que reflete características da L1 (como, por exemplo, o sotaque francês, o sotaque holandês, o sotaque coreano) não é mais considerado como um sinal de domínio inadequado da língua, mas sim como uma expressão válida de identidade cultural (KIRKPATRICK, 2007). Em suma, corroboramos a percepção de Grosjean (2020) ao afirmar que ter sotaque quando se conhece e usa duas ou mais línguas é um fato da vida, é algo com o qual nos acostumamos, assim como os outros com quem interagimos; e complementamos: o importante é haver comunicação. A questão é que o sotaque não é uma característica apenas dos falantes nativos da língua inglesa, por exemplo, mas sim uma característica de seus usuários em todo o mundo – em todos os contextos, os sotaques são variados – não há apenas um sotaque do inglês americano, mas sim muitos sotaques do inglês americano, e a tremenda variação nos sotaques é algo a ser comemorado e explorado (LEVIS e

ZHOU, 2017). Quanto à conceituação do que venha a ser um bilinguismo verdadeiro ou não, que já apresentamos alguns conceitos no capítulo 2, e abordaremos mais adiante na análise da sentença de número 6, Baker (2006, p. 16, tradução nossa) aponta que “definir exatamente quem é ou não é bilíngue é essencialmente ilusório e, em última análise, impossível”¹²². Na linguagem comum, quando alguém é chamado de “perfeitamente bilíngue”, uma das coisas implícitas é o entendimento que a pessoa fala as duas línguas igualmente bem. Infelizmente, essa condição de igualdade não ajuda na definição do bilinguismo porque não há como determinar se alguém fala duas línguas igualmente bem; além disso, nenhum indivíduo pode ter vivenciado cada experiência linguística da mesma forma duas vezes (THIERY, 2018). A questão é que o *continuum* bilíngue nos ajuda a perceber que os bilíngues desfrutam de habilidades linguísticas variadas – alguns são capazes de falar e escrever nas suas duas (ou mais) línguas, outros são capazes de entender e ler; alguns estão em um estágio inicial de aquisição/aprendizagem de uma L2 – eles podem entender, mas, talvez, ainda não podem falar, e alguns estão no meio, e outros no final (MAFTOON e SHAKIBAFAR, 2011). Além disso, ao considerarmos a inteligibilidade na comunicação, a tentativa de se falar uma L2 seguindo determinado padrão ideológico, de nada adianta, pois, ao considerarmos um mundo linguisticamente plural, precisamos considerar que muitos falantes não-nativos usam a língua inglesa, por exemplo, para se comunicar com outros falantes não-nativos – diversificamente plurais em seus bilinguismos e sotaques.

Ao passarmos para a análise da afirmação de número 5, que dizia que “crianças criadas como bilíngues sempre misturam suas línguas”, na disciplina Inglês Básico I (1.º período), pudemos observar que 40% dos participantes concordou totalmente com a afirmação; apenas 10% discordou totalmente; não houve nenhuma marcação quanto à discordância parcial; 30% não sabia opinar; e 20% concordou parcialmente:

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

5. Crianças criadas como bilíngues sempre misturam suas línguas.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| | X | | | | XXX | | XX | | XXXX |

Ao analisarmos as marcações apresentadas pelos participantes da disciplina Língua Inglesa Oral II (3.º período) pudemos observar que aproximadamente 11, 2% discordou totalmente da afirmação; aproximadamente 33,3% discordou parcialmente; aproximadamente

¹²² No original: “[...] defining exactly who is or is not bilingual is essentially elusive and ultimately impossible.”

33,3% não sabia opinar sobre o assunto; aproximadamente 11, 1% concordou parcialmente, e o mesmo número (aproximadamente 11,1%) concordou totalmente com a afirmação:

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

5. Crianças criadas como bilíngues sempre misturam suas línguas.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|-----|-----------------------|-----|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| X | | XXX | | XXX | | X | | X | |

Nas marcações dos participantes do 7.º período (Língua Inglesa Escrita IV), foi possível verificar que apenas aproximadamente 8,3% discordou totalmente da afirmação; a maioria (assim como no segundo grupo), aproximadamente 41,7%, discordou parcialmente; aproximadamente 16,7% não sabia opinar sobre o assunto; 25% concordou parcialmente; e aproximadamente 8,3% concordou totalmente com a afirmação:

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

5. Crianças criadas como bilíngues sempre misturam suas línguas.

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|-------|-----------------------|----|----------------|-----|-----------------------|---|---------------------|
| X | | XXXXX | | XX | | XXX | | X | |

Considerando as justificativas apresentadas, encontramos no primeiro grupo (Inglês Básico I) crenças de que a “mistura” de línguas ocorre no início das interações linguísticas, pois ainda não há a consolidação das línguas (1), que a criança ao melhor distinguir as línguas, deixaria de misturá-las (2), ou que essa mistura está relacionada ao processo de aprendizagem (3). Podemos observar uma crença oposta a essa última, onde o participante acredita que essa mistura de línguas, visto como algo comum, mas também como uma confusão, pode estar relacionada ao fato de se aprender outro idioma após a consolidação da L1 (4). Seguindo essa mesma linha de pensamento da justificativa de número quatro (4), vemos a crença quanto a mistura de línguas poder estar relacionada à fluência nas línguas (5), bem como que a interferência linguística está relacionada ao fato de o(s) ambiente(s) de uso dessas línguas não ser(em) o(s) de costume, e até mesmo como um erro de desempenho linguístico, seguindo a linha de pensamento da escola gerativista (6). Contrárias a todas as demais justificativas, encontramos duas respostas que veem essa mistura como algo natural (7, 8):

1. “Não acredito em generalização – ocorre que em certos casos, o início das interações linguísticas, há uma mistura, mas após esse estágio, as consolidações ocorrem.”

2. “Acho que as línguas se misturam até certo ponto – depois de um tempo, a criança passa a distinguir melhor as línguas.”
3. “Acredito que durante o processo de aprendizagem essa mistura se torna real.”
4. “É comum confundir os dois idiomas, mas quando uma criança já possui o idioma materno e somente anos depois aprende o segundo, fica mais fácil misturar as línguas.”
5. “Não sei se totalmente, pois não conheço uma criança que fale fluentemente um segundo idioma.”
6. “A interferência linguística ocorre em ambientes onde o indivíduo não costuma utilizar tais formas. Além disso, levando-se em consideração a escola gerativista, isso pode até ser um erro de desempenho linguístico.”
7. “Acredito ser esse um processo natural quando se está exposto a mais de um idioma.”
8. “Como vai ser algo natural para esses indivíduos, é normal eles misturarem as línguas – se torna algo ‘naturalizado’.”

Ao buscarmos por razões que levaram a participante desse grupo a usar os termos “natural” e “naturalizado” na justificativa 8, podemos visualizar há a visualização das línguas dentro do processo de aquisição como estando misturadas no campo cerebral, e que com o passar do tempo (a entrevistada usa o termo “maior”, que acreditamos poder estar relacionado tanto com a idade, quanto com o tempo de exposição à língua), vemos que ela pontua que haverá uma melhor distinção dos repertórios linguísticos, que corroboram a crença apresentada na sentença de justificativa de número dois (2), apresentada na página anterior:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Você poderia me explicar melhor o que significa “natural” e por que que você acha que é normal essa mistura? |
| PA1: | <i>Ah</i> eu acho que: uma criança: não vai conseguir distinguir totalmente o que são duas línguas diferentes, provavelmente, já consegue, <i>né?</i> Mas, tipo assim, ela não vai perceber que talvez sei lá eu não saiba a língua que ela <i>tá</i> falando e ela vai falar do jeito que ela quer, <i>né?</i> Por exemplo, se uma criança <i>tá</i> aprendendo – ela sabe português e <i>tá</i> aprendendo inglês – eu acredito que como ela vai <i>tá</i> estudando as duas, ela vai de certa forma misturar porque quando eu aprendia espanhol, eu lembro que eu misturava muito português com espanhol e até hoje eu também faço isso um pouco com o inglês. |
| Pq.: | E você acha isso um processo natural? |
| PA1: | Sim. |
| Pq.: | <i>Eh</i> :... você já viu ou já leu alguma coisa sobre <i>codeswitching</i> , <i>codemixing</i> ou <i>translanguaging</i> ? |
| PA1: | Não. |
| Pq.: | Você falou da criança que está no processo de aprendizagem de duas línguas – você acredita que essas duas línguas estão no cérebro dela misturadas ou elas estão em caixinhas separadas? |
| PA1: | ... acho que eu nunca parei <i>pra</i> pensar nisso, mas eu acredito que elas <i>tão</i> de certa forma misturadas. |
| Pq.: | ... e é por isso que talvez essa mistura das línguas de forma natural aconteça? |

(conclusão)

| | |
|------|---|
| PA1: | Isso. Eu acredito que ela vai, provavelmente, separar as línguas quando ela estiver maior e tiver uma capacidade de conseguir distinguir as duas. |
|------|---|

Dentre as justificativas dadas pelo segundo grupo (Língua Inglesa Oral II), vemos a crença sobre haver certo discernimento de línguas com o passar do tempo (1), que acreditamos estar relacionado tanto com a idade quanto com o tempo de exposição à língua; vemos a concepção de que a criança saberia como “lidar” com as duas línguas, ocasionando a mistura dos repertórios ocasionalmente (2); percebemos nesse grupo certo conhecimento sobre o uso do repertório linguístico de acordo com a esfera social (3, 4), ou como recurso linguístico para atender a situação de uso das línguas (3, 4); e notamos a percepção de que a mistura de línguas não deveria ser vista como algo prejudicial ou um problema (5, 6), como já abordamos na análise na sentença de número 2:

1. “As crianças aprendem a discernir as duas línguas com o tempo.”
2. “Acredito que as crianças criadas como bilíngues são capazes de lidar com as duas línguas, sendo que, ocasionalmente, podem vir a misturar algum aspecto das línguas.”
3. “Às vezes, é possível lembrar de uma palavra em uma determinada língua, mas não na outra; porém não acho que isso é uma mistura.”
4. “Acredito que sim, pois se elas têm as duas línguas em suas mentes, dependendo da situação ou contexto, buscam em seus arcabouços o que elas acreditam melhor se encaixar naquela determinada situação, por isso misturam as línguas. Além disso, pode ocorrer de não se saber alguma palavra em uma das línguas, e a criança recorrer a outra língua para conseguir se expressar.”
5. “Sempre não, mas na fase de aprendizado/aquisição das línguas isso pode acontecer, o que não significa que essa mistura não tenha um refinamento lógico – tais misturas acontecem, mas não são prejudiciais.”
6. “Acho que isso não é um problema, no sentido de afetar seu desenvolvimento e aprendizado de línguas.”

Observação: no processo de entrevista, nenhum dos participantes pontuou ter tido algum contato teórico com conceitos como *codeswitching*, *codemixing* ou *translanguaging*.

Nas justificativas dadas pelo terceiro grupo (Língua Inglesa Escrita IV), encontramos muitos espaços em branco ou com a pontuação sobre não terem conhecimento sobre o assunto para justificar as marcações (7 respostas). Dentre as justificativas dadas, encontramos a crença sobre haver a possibilidade de mistura das línguas, mas não como regra, nem como algo que deveria ser visto como prejudicial ou que atrapalhe o desenvolvimento (1), que acreditamos

estar relacionado ao desenvolvimento linguístico ou cognitivo, como já abordamos na análise na sentença de número 2. Vemos novamente a crença sobre essa mistura estar relacionada ao processo de aquisição de língua (3), bem como que ela (a mistura) reduz ao passo que as crianças adquirem certa maturidade linguística (2) ou se “habitua” com a L2 (3), além da consideração de que essa mistura seja apenas uma fase, visto como uma confusão (4). Recebemos uma resposta nesse grupo onde o participante pontua apresentar certo conhecimento sobre o conceito de translinguagem (5), porém esse participante não apresentou muitas informações, e, infelizmente, não estava dentre os que se dispuseram a participar da entrevista:

1. “Acho que é possível que elas misturem as línguas às vezes, mas não a ponto de estabelecer isso como regra ou como algo que atrapalhe o desenvolvimento.”
2. “Penso que depois de atingir certa ‘maturidade’ linguística, talvez, as crianças não misturem mais as línguas.”
3. “Em alguns momentos, durante o processo de aquisição, elas podem misturar, porém no decorrer do processo elas vão se habituando com as especificidades da língua.”
4. “Os humanos em geral fazem confusão em algum momento quando dominam mais de um idioma. Acredito que para as crianças seja como uma ‘fase’, em que essa confusão será mais comum e depois ela será capaz de administrar melhor a divisão das línguas.”
5. “Essa afirmação também me fez pensar no conceito de translinguismo, no qual, dependendo do contexto, duas línguas podem ser usadas de forma concomitante na medida em que os falantes as falem e se entendam.”

Nas entrevistas com as participantes desse grupo, apenas uma trouxe alguma referência para os termos *codeswitching* e *translanguaging* quando fizemos a pergunta pré-planejada: “Você já ouviu ou já leu alguma coisa sobre *codeswitching*, *codemixing* ou *translanguaging*?”

| | |
|------|--|
| PA5: | <i>Translanguaging</i> que é do: Canagarajah, né? |
| Pq.: | [Aham]. |
| PA5: | Aquele que fala bastante – ele <i>teve</i> aqui há uns dois anos atrás; e o <i>codeswitching</i> com o professor Fogaça – nas aulas dele. |
| Pq.: | E o que você lembra dos dois? |
| PA5: | <i>Hum: codeswitching</i> , pelo que eu lembro, é quando a gente <i>tá</i> falando em um código e aí de repente a gente precisa passar para um outro código <i>pra</i> : expressar melhor a ideia, ou porque a gente não recorda como é a palavra. |
| Pq.: | Esse código seria a língua – a língua vista como código? |
| PA5: | Sim. |
| Pq.: | <i>Tá</i> , e o <i>translanguaging</i> ? |

(conclusão)

| | |
|------|---|
| PA5: | O <i>translanguaging</i> eu acho que é:: é um conceito mais carregado, <i>tá?</i> De-daquela questão de poder de ideologia, que a gente vive em um mundo que <i>tá</i> muito mais aberto à diversidade, <i>né;</i> às mudanças, a aceitação de outros povos, e que o inglês já não é mais visto como algo que pertence à uma região e a um povo e sim a todo mundo, <i>eh:</i> principalmente () a língua inglesa. Os professores, eles acham que isso é uma coisa que agrega muito à aula, à uma palestra – usam duas línguas diferentes, por exemplo. Eu já ouvi falar de palestras que os <i>slides</i> eram numa língua e a pessoa conversava, dava a palestra, em uma outra língua. |
| Pq.: | ... misturava as duas línguas... |
| PA5: | É. <i>Aham.</i> |

“Em diferentes períodos da vida, em diferentes momentos do dia a dia, ou mesmo simultaneamente [...], os sujeitos participam de vários espaços que são social e linguisticamente constituídos de formas diferentes”¹²³ (BUSCH, 2015, p. 4, tradução nossa). E, ao considerarmos que os indivíduos são constituídos, portanto, pela linguagem, precisamos, de forma breve, pensar nesse conceito de língua, diante de uma perspectiva bi/multilíngue, e não a partir de uma visão monoglóssica, onde há o resultado da ação de forças centrípedas que buscam unificar e centralizar a linguagem de forma a mantê-la em alinhamento a posicionamentos dominantes ou hegemônicos (BAKHTIN, 1981). Segundo García (2009), a visão monoglóssica trata cada língua de forma separada, numa visão de duas línguas como sistemas autônomos. Já a heteroglossia (BUSCH, 2015) é inerente a qualquer forma de linguagem viva, estabelecendo um “diálogo de línguas”¹²⁴ (BAKHTIN, 1981, p. 294), independentemente desse diálogo se desenvolver dentro do que é referido como uma língua ou entre línguas diferentes que “estabeleceram contato e reconhecimento mútuo”¹²⁵ (BAKHTIN, 1981, p. 295, tradução nossa); sendo assim, há uma multiplicidade de línguas e formas retóricas que criam uma interação linguística (GARCÍA, 2009).

Portanto, seguindo o pensamento de Bakhtin (1992) quanto às práticas de linguagem serem dialógicas, e envolvendo a contínua construção e reconstrução de um indivíduo em outro a fim de que usem a linguagem de forma a conquistar a atenção um do outro, acreditamos que o desenvolvimento de uma ou mais línguas e da linguagem emerge das múltiplas maneiras de seu uso e das interações dos indivíduos envolvidos no processo de comunicação. Sendo assim, a linguagem e as estruturas linguísticas são socialmente construídas e dinamicamente negociadas a cada momento de interação, e podemos considerar, portanto, que

[...] os limites de linguagem são socialmente construídos enquanto há modos infinitos e criativos de usar as línguas, que são promovidas pela livre expressão dos seres humanos; a linguagem é muito mais criativa do que qualquer livro de gramática possa

¹²³ No original: “At different periods in their lives, at different moments of their day, or even simultaneously [...], speakers participate in several spaces that are socially and linguistically constituted in different ways.”

¹²⁴ No original: “a dialog of languages”.

¹²⁵ No original: “have established contact and mutual recognition with each other”.

descrever, uma vez que envolve uma variedade de fontes, palavras, combinações, sínteses, códigos, imagens, figuras e manifestações multimodais.¹²⁶ (SHOHAMY, 2006, p. 154, tradução nossa).

Em vista disso, compreendemos que o comportamento linguístico surge das interações de todos os componentes envolvidos no processo educacional: os educandos, os professores, o ambiente escolar, a sala de aula, as atividades propostas, entre outros. A gramática, a fonologia e o léxico vão surgindo a partir de modelos recorrentes da língua, pois a língua está viva em ação a cada processo comunicativo. Pessoas que falam mais de uma língua ou que dominam mais de uma variedade de qualquer língua, geralmente, são muito sensíveis às diferenças na vitalidade das línguas que utilizam e estão igualmente conscientes de que, em alguns contextos, uma variedade atenderá melhor às necessidades do que outra (MEYERHOFF, 2006). A habilidade que os indivíduos têm de potencializar seu repertório linguístico-semiótico contribui para a construção de sentidos e transformação contínua desse repertório. Consequentemente, as práticas de linguagem vão se desenvolvendo de acordo com os saberes de mundo exigidos nas relações e nas interações de pessoas que fazem parte de diferentes universos que constituem suas identidades. Nas justificativas apresentadas pelos participantes, vemos que alguns entenderam essa mistura de línguas como algo comum (*translanguaging*), outros viram com certa conotação negativa (interferência linguística).

A noção de repertório vem atraindo um novo interesse na sociolinguística atual, e isso se aplica particularmente à análise de práticas linguísticas como “cruzamento de idiomas” (RAMPTON, 1995) ou “translinguagem” (GARCÍA, 2009; BLACKLEDGE e CREESE, 2010; WEI, 2011), em que os falantes usam recursos heteroglössicos como um meio de estilização.¹²⁷ (BUSCH, 2015, p. 5, tradução nossa).

Conforme já explicitamos no capítulo 3, no qual trouxemos o conceito da translinguagem para uma perspectiva de utilização com uma visão pedagógica, a diversidade e a complexidade com que indivíduos multilíngues são constituídos permite que eles experimentem e utilizem recursos variados e complexos na medida que interagem em práticas comunicativas (LUCENA e NASCIMENTO, 2016), “nas quais novas práticas de linguagem,

¹²⁶ No original: “[...] language boundaries are socially constructed while there are endless creative and natural ways of using languages which are promoted by the free expression of human beings; language is much more creative than any grammar book can describe, encompassing a variety of sources, words, combinations, synthesis, codes, images, pictures and multimodal manifestations.”

¹²⁷ No original: “[...] the notion of repertoire is attracting renewed interest in current sociolinguistics. This particularly applies to the analysis of linguistic practices such as ‘language crossing’ (RAMPTON, 1995) or ‘translanguaging’ (GARCÍA, 2009; BLACKLEDGE e CREESE, 2010; WEI, 2011), in which speakers make use of heteroglossic resources as a means of stylization.”

práticas multimodais significativas, subjetividades e estruturas sociais são dinamicamente geradas em resposta às complexas interações do século XXI"¹²⁸ (GARCÍA e WEI, 2014, p. 43, tradução nossa). E, entendendo que os indivíduos não têm competências separadas para o uso de diferentes línguas, o processo comunicativo deve, portanto, ser baseado em translinguagem: “as múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se envolvem a fim de dar sentido aos seus mundos bilíngues”¹²⁹ (GARCÍA, 2009, p. 45, tradução nossa).

Canagarajah (2013) aponta que a translinguagem é uma habilidade de negociação de sentidos na comunicação que indivíduos desenvolvem a partir de atitudes críticas em relação ao ensino de variedades prestigiadas. Sem abdicar a ideia de ensinar essas variedades, o autor alega que para o sucesso da comunicação num mundo global, entretanto, “é possível modificar, se apropriar e renegociar normas de variedades dominantes”¹³⁰ (CANAGARAJAH, 2013, p. 12, tradução nossa) a partir do desenvolvimento de uma competência performática que permite que indivíduos lidem com “normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis”¹³¹ (CANAGARAJAH, 2013, p. 173, tradução nossa). Dessa forma, ainda de acordo com os apontamentos do linguista (2013), como todos os recursos semióticos móveis disponíveis são utilizados com criatividade, intencionalidade e estratégia para atingir os objetivos de comunicação, a adaptação com diferentes interlocutores e em contextos variados é, portanto, facilitada.

A translinguagem refere-se às práticas comunicativas nas quais as pessoas se envolvem ao trazer para esse contato diferentes biografias, histórias, e origens linguísticas. Entendemos que o repertório de uma linguagem inclui aspectos da comunicação nem sempre considerados como linguagem, incluindo gesto, vestuário, humor, postura e assim por diante. A translinguagem difere da escolaridade da linguagem, pois aponta explicitamente as práticas de linguagem em ambientes linguística e socialmente diversos.¹³² (CREESE e BLACKLEDGE, 2019, p. 2, tradução nossa).

Assim sendo, a translinguagem também deve ser vista de maneira diferente do conceito de *codeswitching*, pois, mesmo para os estudiosos que o veem como representação de

¹²⁸ No original: “[...] where new language practices, meaning-making multimodal practices, subjectivities and social structures are dynamically generated in response to the complex interactions of the 21st century.”

¹²⁹ No original: “[...] multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds.”

¹³⁰ No original: “It is possible to modify, appropriate, and renegotiate dominant norms.”

¹³¹ No original: “[...] plural language norms and mobile semiotic resources.”

¹³² No original: “Translanguaging refers to the communicative practices in which people engage as they bring into contact different biographies, histories, and linguistic backgrounds. We understand a translanguaging repertoire to include aspects of communication not always thought of as language, including gesture, dress, humour, posture, and so on. Translanguaging differs from scholar-ship on languaging in that it explicitly points to languaging practices in linguistically and socially diverse environments.”

domínio linguístico (cf. AUER, 2005; GUMPERZ, 1982; MYERS-SCOTTON, 2005), o *codeswitching* baseia-se na visão monoglóssica que os bilíngues têm dois sistemas linguísticos separados. Ao longo dos anos, vários estudiosos têm apresentado definições para *codeswitching* e *codemixing* (cf. HALLIDAY, 1978; ATOYE, 1994; MUYSKEN, 2000). Hymes (1974, p. 103, tradução nossa) aponta que *codeswitching* se tornou “um termo comum para o uso alternativo de duas ou mais línguas, variedades de uma língua ou mesmo estilos de fala.”¹³³ Bokamba (1989, p. 281, tradução nossa) define os dois conceitos da seguinte forma:

A troca de código (*code-switching*) é a mistura de palavras, expressões e sentenças de dois (sub)sistemas gramaticais distintos que percorrem os limites da sentença dentro do mesmo evento de fala ... a mistura de código (*code-mixing*) é a incorporação de várias unidades linguísticas, como afixos (morfemas vinculados), palavras (morfemas livres), sentenças e orações de um atividade cooperativa onde os participantes, a fim de inferir qual é a intenção, devem conciliar o que ouvem com o que entendem.¹³⁴

Ao considerarmos que um código pode ser uma língua ou uma variedade ou ainda um estilo de uma língua, e que o termo *codeswitching* enfatiza o movimento de um idioma para outro, e o termo *codemixing* enfatiza a hibridação das línguas; a translíngua, no entanto, postula o comportamento linguístico dos bilíngues como sendo sempre heteroglóssico, sempre dinâmico, respondendo a um sistema linguístico integrado, e não a dois sistemas monolíngues (GARCÍA e LIN, 2016). Creese e Blackledge (2019), ao buscarem pela definição da translíngua, reconhecem o impulso oposto das forças centrífugas e centrípetas (BAKHTIN, 1981). Enquanto a força centrípeta constitui um impulso em direção à linguagem unitária, homogeneidade, padronização e precisão, a força centrífuga puxa em direção à desunificação heteroglóssica e descentralização, e essas forças raramente estão livres uma da outra. Para entender a dinâmica e a dialética da translíngua, os autores apontam para a necessidade de observarmos que a normatividade e a pressão em direção à uniformidade também fazem parte do uso da linguagem (PIETIKÄINEN e DUFVA, 2014). Do ponto de vista da teoria linguística, Otheguy, García e Reid (2015, p. 281) diferenciam de forma explícita a definição de *translanguaging* e *codeswitching* definindo que a prática da translíngua extrai a capacidade de uso de todo o repertório linguístico do falante, sem levar em consideração a adesão vigilante

¹³³ No original: “...a common term for alternative use of two or more language, varieties of a language, or even speech styles.”

¹³⁴ No original: “Code-switching is the mixing of words, phrases and sentences from two distinct grammatical (sub)systems across sentence boundaries within the same speech event... code-mixing is the embedding of various linguistic units such as affixes (bound morphemes), words (unbound morphemes), phrases and clauses from a cooperative activity where the participants, in order to infer what is intended, must reconcile what they hear with what they understand.”

aos limites social e politicamente definidos pelas línguas oficiais (geralmente a nível nacional e estadual). Para García e Leiva (2014) o conceito de *translanguaging* vai além do de *codeswitching*, pois o segundo se refere à mistura ou troca de dois códigos de língua estáticos, já o primeiro, baseado no conceito de transculturação, trata de uma nova realidade de linguagem, original e independente de qualquer um dos “pais” ou códigos – uma nova maneira de ser, agir e linguajar em um contexto social, cultural e político diferentes, favorecendo as trocas discursivas abertas entre as pessoas de maneiras que possam reconhecer seus valores de linguagem. Ao permitir que os discursos fluam, a translanguagem tem o potencial de dar voz a novas realidades sociais.

O bilinguismo separado encontra-se sob pressão constante para reforçar suas fronteiras contra a polifonia das práticas de linguagem, enquanto o bilinguismo flexível encontra hostilidade e uma pressão para padronização e precisão a todo momento – a translanguagem é uma orientação ideológica para o estudo das diferenças sociais e linguísticas, que vê o bilinguismo separado (visão monoglóssica) e flexível (visão heteroglóssica) em uma dialética constante (CREESE e BLACKLEDGE, 2010, 2011, 2015). A heteroglossia como pedagogia teria, portanto, que adotar este gesto crítico, visando desenvolver entre todos os participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem um alto grau de consciência linguística (BLACKLEDGE e CREESE, 2014), sendo a translanguagem, vista sob a ideia de Williams (1994) e Baker (2001) – isto é, que ela não é concebida como objeto ou fenômeno estrutural linguístico para descrever e analisar, mas sim como uma prática e um processo –, como “uma prática que envolve o uso dinâmico e funcionalmente integrado de diferentes línguas e variedades de línguas, mas, mais importante, um processo de construção de conhecimento que vai além das línguas”¹³⁵ (WEI, 2017, p. 15).

A sentença de número 6 do questionário, que era uma das duas únicas sentenças que não consideramos como mitos (a outra era a de número 3, conforme apontamos anteriormente), dizia que “termos como ‘bilíngues completos’ e ‘bilíngues equilibrados’ representam conceitos idealizados que não caracterizam a grande maioria dos bilíngues do mundo”. Ao verificarmos as respostas marcadas pelos alunos do grupo cursando o 1.º período, da disciplina Inglês Básico I, verificamos que nenhum pontuou discordar totalmente ou parcialmente; três (30%) assinalaram que não sabiam opinar sobre o assunto; apenas um (10%) concordou parcialmente; e a maioria, seis (60%), concordou totalmente:

¹³⁵ No original: “[...] a practice that involves dynamic and functionally integrated use of different languages and language varieties, but more importantly a process of knowledge construction that goes beyond language(s).”

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

6. Termos como “bilíngues completos” e “bilíngues equilibrados” representam conceitos idealizados que não caracterizam a grande maioria dos bilíngues do mundo. Raramente qualquer bilíngue será igualmente proficiente em falar, ouvir, ler e escrever os dois idiomas em todas as diferentes situações e domínios.

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|----------------------------|---|-------------------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar XXX | 4 | concordo parcialmente X | 5 | concordo totalmente XXXXXX |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|----------------------------|---|-------------------------------|

Ao observarmos as opções marcadas pelos participantes que estavam cursando o 3.º período, da disciplina Língua Inglesa Oral II, apenas um (aproximadamente 11,1%) discordou totalmente; não houve nenhuma discordância parcial; um (aproximadamente 11,1%) não soube opinar; três (aproximadamente 33,3%) concordaram parcialmente; e quatro (aproximadamente 44,5%) concordaram totalmente:

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

6. Termos como “bilíngues completos” e “bilíngues equilibrados” representam conceitos idealizados que não caracterizam a grande maioria dos bilíngues do mundo. Raramente qualquer bilíngue será igualmente proficiente em falar, ouvir, ler e escrever os dois idiomas em todas as diferentes situações e domínios.

| | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|-----------------------|---|---------------------|---|------------------------------|---|-----------------------------|
| 1 | discordo totalmente X | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar X | 4 | concordo parcialmente XXX | 5 | concordo totalmente XXXX |
|---|--------------------------|---|-----------------------|---|---------------------|---|------------------------------|---|-----------------------------|

Ao observarmos as opções marcadas pelos participantes do terceiro grupo, cursando o 7.º período, da disciplina Língua Inglesa Escrita IV, não encontramos marcações para a discordância total, nem para a de não saberem opinar; apenas dois (aproximadamente 16,7%) participantes marcaram total discordância; quatro (aproximadamente 33,3%) concordaram parcialmente; e a maioria (50%) concordou totalmente:

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

6. Termos como “bilíngues completos” e “bilíngues equilibrados” representam conceitos idealizados que não caracterizam a grande maioria dos bilíngues do mundo. Raramente qualquer bilíngue será igualmente proficiente em falar, ouvir, ler e escrever os dois idiomas em todas as diferentes situações e domínios.

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------------|---|----------------|---|-------------------------------|---|-------------------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente XX | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente XXXX | 5 | concordo totalmente XXXXXX |
|---|---------------------|---|-----------------------------|---|----------------|---|-------------------------------|---|-------------------------------|

Ao analisarmos as justificativas de respostas dadas pelo primeiro grupo, foi possível averiguar que cinco participantes não sabiam discorrer sobre o assunto; mas os demais, na sua totalidade, trouxeram alguma percepção quanto à definição de proficiência não estar relacionada ao fato de um indivíduo ter repertório capaz de atender a todas as situações de

comunicação possíveis, e de que não há como termos um repertório completo mesmo na L1, o que não significa falta de proficiência na língua:

1. “Definir proficiência é algo muito difícil já que a capacidade do indivíduo de usar seu repertório depende do que ele foi exposto naquele idioma.”
2. “Erros podem ser cometidos, e sempre há palavras ou expressões novas a serem aprendidas.”
3. “Ninguém é proficiente em falar, ouvir, ler, escrever em todas as diferentes situações e domínios nem na língua materna.”
4. “Não é possível conhecer/compreender plenamente nem a língua materna.”
5. “Sinceramente, não sei; mas acho que um indivíduo bilíngue é capaz sim de ser proficiente em ambas as línguas de maneira plena. Acredito que pode acontecer de haver o desconhecimento de expressões ou gírias, mas ainda há o domínio da língua.”

Como apenas uma das participantes desse grupo pontuou acreditar que há como os bilíngues serem proficientes nas duas línguas (resposta 5), e houve apontamento quanto ao domínio (no sentido de competência e não de campo/esfera), perguntamos na entrevista sobre a justificativa de resposta da participante, a fim de termos mais clareza quanto ao seu discurso. Notamos que a participante quis, de certa forma, explicitar que, mesmo quando não conhecemos vocabulário de determinada esfera social (domínio), não significa ausência de proficiência em determinada língua; além disso, vemos que ela relaciona o nível de proficiência nas línguas de acordo com a exposição e aos contextos de uso:

| | |
|------|---|
| PA1: | <i>Ah: é porque... quando você é mais novo, por exemplo, a gente usa muita gíria, né? E daí muitas pessoas mais velhas, ou que não tão de certa forma no teu grupinho, elas não vão entender essa gíria, né? E daí é isso que eu penso.</i> |
| Pq.: | <i>... que isso não significa que ela não domine a língua...</i> |
| PA1: | <i>[Isso] é: às vezes, só algumas expressões e gírias? né?</i> |
| Pq.: | <i>Vamos dizer que a pessoa saiba o português e o inglês, e ela tá inserida nos dois mundos linguísticos: por exemplo, uma criança que foi morar nos EUA e vive com os pais em uma comunidade de brasileiros...</i> |
| PA1: | <i>[Tá].</i> |
| Pq.: | <i>Você acha que há esse equilíbrio, que a pessoa possa ser igualmente proficiente nas duas línguas? Ou ela vai ser mais proficiente em uma do que na outra?</i> |
| PA1: | <i>Eu acho que é-capaz que uma língua acabe se destacando mais do que a outra, né?</i> |
| Pq.: | <i>Por quê?</i> |
| PA1: | <i>Porque se você tiver mais contato, por exemplo, com o português – tá vivendo nessa comunidade que é brasileira, e você muito provavelmente vai ter muito mais contato com português do que com o inglês; com o inglês você só vai ter contato quando você sai ou quando tá numa escola todo dia.</i> |
| Pq.: | <i>Depende do contexto e do contato?</i> |
| PA1: | <i>Isso!</i> |

Dentre as justificativas dadas pelo segundo grupo, pudemos observar que a maioria dos participantes focou na análise do uso da palavra ‘raramente’, bem como trouxeram a questão do contexto de *input* de línguas e o uso delas de acordo com o contexto:

1. “Acredito que essa dupla proficiência não seja algo tão distante da realidade – tudo depende da quantidade ou tempo, estudo e contato que cada indivíduo tem com essas respectivas línguas. Esse equilíbrio não é uma tarefa rara e impossível.”
2. “Acho difícil, mas não é impossível – com tempo e prática é possível alcançar um nível semelhante nas duas línguas.”
3. “Acredito que não há como dominar totalmente uma língua – há como ser proficiente em determinadas ocasiões e em outras não.”
4. “Cada pessoa tem algo em que ela se destaca mais, ou gosta mais, e isso se manifesta em outro idioma também.”
5. “Há diferenças de registro, de contexto, de subjetividade – um baixo desempenho numa área específica, em um contexto específico, não descarta uma proficiência na língua.”
6. “Acredito que depende em quais contextos as línguas foram aprendidas. Um adulto Inglês (acreditamos que seja a nacionalidade Britânica) que foi criado em um ambiente onde a língua espanhola é falada, pode saber usá-la em contextos familiares e afins. Porém, em contextos acadêmicos, ou de área de trabalho, possua mais destreza em sua outra língua, a que aprendeu na escola.”
7. “Existem contextos em que falar, ouvir, ler e escrever são mais fáceis ou mais difíceis em qualquer língua, sendo praticamente impossível uma proficiência igual nas duas.”
8. “Ter proficiência no mesmo nível em todos os aspectos em duas línguas diferentes é bem difícil, em especial porque muitos bilíngues vivem em locais em que só se fala um idioma, ou onde o outro idioma está restrito a certos contextos, dificultando adquirir e manter a proficiência.”

Nas justificativas de respostas fornecidas pelo terceiro grupo, pudemos observar a crença de que ser “completo” significa falar bem o outro idioma (1); o conceito de proficiência não estar relacionado apenas à área linguística (2); a concepção de que proficiência é algo difícil de se mensurar em virtude da diversidade contextual (3); mas também a crença de que há pessoas igualmente proficientes nas duas línguas considerando-se qualquer esfera de uso (4); e, novamente, vemos a pontuação quanto à proficiência linguística estar relacionada aos contextos de uso (5), bem como que o conceito de equilíbrio de proficiência é algo idealizado (6, 7):

1. “Acredito que várias pessoas podem ser bilíngues ‘completos’. Já conheci algumas pessoas da Alemanha que falam inglês muito bem.”
2. “Essa disparidade de proficiência se dá em outras áreas do conhecimento também.”
3. “Acredito que há muita variabilidade para se poder afirmar que a pessoa é proficiente.”
4. “Acredito que existam bilíngues que sejam bem proficientes no uso dos dois idiomas em qualquer domínio.”
5. “Características de proficiência devem ser levadas em consideração num panorama situacional – tudo depende das características individuais, de local, tema, cultura, e interesse.”
6. “A proficiência nas diferentes habilidades não é algo que se desenvolve igualmente – conceitos idealizados.”
7. “Nunca tinha ouvido os termos ‘bilíngues completos’ e ‘bilíngues equilibrados’, mas acredito que as pessoas não têm domínios iguais nas diversas variedades de sua língua nativa, não importa o quanto tenham sido expostos a ela – por que seria diferente ao se tratar de duas línguas?”

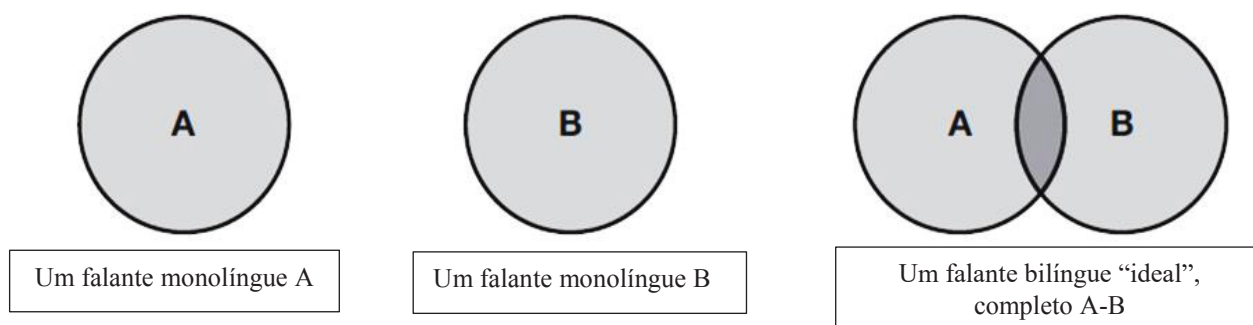
Termos como bilíngue “completo” e bilíngue “equilibrado” representam conceitos idealizados que não caracterizam a grande maioria dos bilíngues do mundo, pois indivíduos bilíngues raramente terão proficiência equilibrada em suas duas (ou mais) línguas. Conforme já abordamos de forma rápida na análise da sentença de número 4, supõe-se frequentemente que bilíngues “verdadeiros” são aqueles que são igualmente proficientes em suas línguas, com competência em ambas (ou todas) comparável às dos monolíngues dessas línguas. Para Grosjean (1985, p. 471, tradução nossa),

[o] indivíduo bilíngue é um falante/ouvinte totalmente competente, que desenvolveu competências (nos dois idiomas e possivelmente em um terceiro sistema que é uma combinação dos dois) na medida exigida por suas necessidades e os do ambiente. O bilíngue usa os dois idiomas separadamente ou em conjunto – para diferentes fins em diferentes domínios da vida e com pessoas diferentes. Como as necessidades e usos das duas línguas são geralmente bem diferentes, o bilíngue raramente é igualmente ou completamente fluente nos dois idiomas. Os níveis de fluência em um idioma dependerão da necessidade desse idioma e será extremamente de acordo com domínios específicos.¹³⁶

¹³⁶ No original: “The bilingual is a fully competent speaker/hearer; he or she has developed competencies (in the two languages and possibly a third system that is a combination of the two) to the extent required by his or her needs and those of the environment. The bilingual uses the two languages separately or together—for different purposes in different domains of life and with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages. Levels of fluency in a language will depend on the need for that language and will be extremely domain specific.”

No entanto, a visão monolíngue do bilinguismo está ainda tão arraigada no pensamento popular e acadêmico que os próprios bilíngues podem se desculpar com os monolíngues por não falarem sua língua tão bem quanto eles (SHIN, 2018). A figura 2¹³⁷ (SHIN, 2018, p. 4, tradução nossa) mostra três indivíduos, sendo um falante monolíngue da língua A, um falante monolíngue da língua B e um falante bilíngue “ideal” das línguas A e B, que ilustra o mito quanto ao equilíbrio nas línguas. Importante observar que o tamanho dos círculos (que indicam o nível de proficiência em cada língua) é o mesmo para os falantes monolíngue A e monolíngue B, bem como para o falante bilíngue A-B.

FIGURA 2 – UMA VISÃO MÍTICA DO BILÍNGUE “IDEAL” OU “COMPLETO”



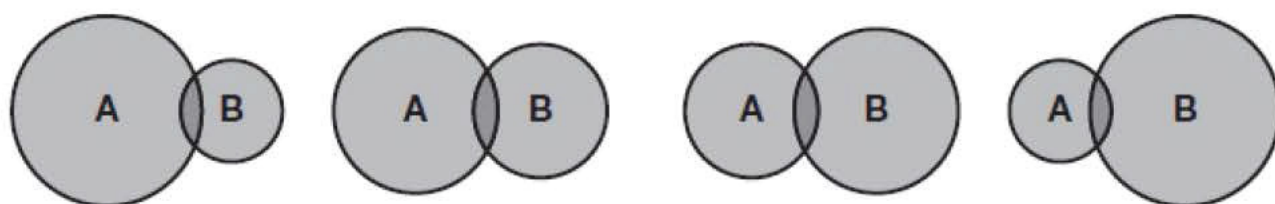
FONTE: SHIN, S. J. **Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy**, p. 4, 2018.

Raramente qualquer bilíngue será igualmente proficiente ao falar, ouvir, ler e/ou escrever as duas línguas em todas as situações e domínios diferentes; em outras palavras, um bilíngue não é a soma de dois monolíngues (SHIN, 2018). A figura 3¹³⁸ (SHIN, 2018, p. 5, tradução nossa) mostra uma visão mais realística – a maioria dos bilíngues do mundo se parece mais com os dessa figura, que mostra quatro bilíngues A-B. Os tamanhos relativos dos círculos são diferentes em cada representação, indicando que os bilíngues têm proficiências diferentes nas duas línguas, podendo a proficiência dos bilíngues em cada uma delas ser inferior ao dos falantes monolíngues de cada língua. Porém, ao serem consideradas juntas, como um todo, as duas línguas dos bilíngues são maiores que a única língua de um indivíduo monolíngue em termos de vocabulário, sintaxe e alcance de expressão. A maioria dos bilíngues tem proficiências diferentes nas duas línguas porque elas são frequentemente aprendidas sob diferentes condições, para uma variedade de propósitos, e são usadas em uma variedade de situações com pessoas diferentes.

¹³⁷ No original: “A Mythical View of the “Ideal” or “Full” Bilingual”. Para a legenda das imagens, da esquerda para a direita: a monolingual A speaker; a monolingual B speaker, an “ideal”, “full” bilingual A-B speaker.

¹³⁸ No original: “More Realistic Conceptions of Bilinguals”.

FIGURA 3 – CONCEPÇÕES MAIS REALÍSTICAS DE BILÍNGUES



FONTE: SHIN, S. J. *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy*, p. 5, 2018.

TREFFERS-DALLER (2015) destaca que é comum na literatura sobre bilinguismo a distinção entre “bilíngues balanceados”, que são igualmente fluentes em ambas as línguas, e “bilíngues dominantes”, que possuem uma língua mais forte e uma mais fraca. A autora argumenta que essa dominância geral de línguas não existe e que a noção de “equilíbrio” é inútil no estudo de bilíngues – a dominância varia de acordo com os domínios e as funções para as quais as línguas são usadas e não é uma característica permanente visto que os padrões de dominância mudam com o tempo, dependendo de uma variedade de fatores. O domínio é frequentemente visto como proficiência relativa nas duas línguas, mas também pode ser analisado quanto ao uso das línguas, ou seja, com que frequência os bilíngues usam suas línguas e como elas estão divididas entre os domínios (TREFFERS-DALLER, 2019). Diferentes aspectos da vida frequentemente requerem línguas diferentes – algumas línguas abrangem muitos domínios da vida, outras menos, e algumas cobrirão determinados domínios juntamente com outra(s) língua(s); raros serão os bilíngues que terão todos os domínios da vida cobertos por todas as suas línguas (GROSJEAN, 2015).

Passamos para a análise das respostas dadas para a afirmação de número 7, que trazia o mito de que “os bilíngues também são biculturais (multiculturais)”¹³⁹. Ao verificarmos as respostas marcadas pelos participantes do primeiro grupo (Inglês Básico I), notamos que nenhum dos participantes pontuou discordar totalmente; dois (20%) assinalaram discordar parcialmente; apenas um (10%) apontou não saber opinar sobre a afirmação; 2 (20%) pontuaram concordar parcialmente; e a maioria (50%) apontou concordar totalmente:

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

7. Os bilíngues também são biculturais (multiculturais).

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|----|-----------------------|---|----------------|----|-----------------------|-------|---------------------|
| | | XX | | X | | XX | | XXXXX | |

¹³⁹ Utilizamos a palavra “multiculturais” visando expandir a aplicação de uso pensando em um contexto mais amplo, na coexistência de várias culturas num mesmo território, país etc.

Para a segunda turma (Língua Inglesa Oral II), não encontramos nenhuma marcação para discordância total ou sobre não saberem opinar sobre o assunto; apenas um participante (aproximadamente 11%) pontuou discordar parcialmente; e tivemos um empate para a concordância parcial e total (4 em cada= aproximadamente 44,5% cada):

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

7. Os bilíngues também são biculturais (multiculturais).

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|----------------------------|---|----------------|---|-------------------------------|---|-----------------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente X | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente XXXX | 5 | concordo totalmente XXXX |
|---|---------------------|---|----------------------------|---|----------------|---|-------------------------------|---|-----------------------------|

Para a terceira turma (Língua Inglesa Escrita IV), também não encontramos nenhuma marcação para discordância total; apenas um participante pontuou discordar parcialmente (aproximadamente 8,4 %); três pessoas marcaram a opção sobre não saber opinar sobre o assunto (25 %); cinco marcaram concordar parcialmente (aproximadamente 41,7%); e três marcaram a opção “concordo totalmente” (25%):

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

7. Os bilíngues também são biculturais (multiculturais).

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|----------------------------|---|-----------------------|---|--------------------------------|---|----------------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente X | 3 | não sei opinar XXX | 4 | concordo parcialmente XXXXX | 5 | concordo totalmente XXX |
|---|---------------------|---|----------------------------|---|-----------------------|---|--------------------------------|---|----------------------------|

Dentre as justificativas de respostas dadas pelo primeiro grupo, recebemos três respostas em branco e duas respostas com pontuação sobre não saber como justificar a opção marcada, e todos os demais fizeram relação de aquisição de cultura, por causa da aquisição e/ou aprendizagem de outra língua, com o fato de se residir em outro país que não o de nascimento. Uma das participantes fez uma relação muito próxima de cultura e língua, que buscamos compreender melhor na entrevista:

| | |
|------|---|
| Pq.: | Você acha que a cultura tem tudo a ver com a língua, a linguagem? Uma está dentro da outra; uma faz parte da outra? [(o que você acha?)] |
| PA2: | Eu acho que a língua <i>tá</i> dentro da cultura. |
| Pq.: | Ok. |
| PA2: | A cultura é muito mais ampla, <i>né</i> ? Se você for falar de cultura mesmo, ela é: é um homem dentro da sociedade. Mas agora eu vou falar da cultura como <i>internalizadora</i> da língua... |
| Pq.: | <i>Aham.</i> |
| PA2: | Eu acredito que sim porque se você <i>tá</i> disposto a aprender um idioma, você <i>tá</i> disposto a conhecer mais daquela cultura. Um exemplo é o inglês – a partir do momento que você aprendeu o idioma, você começa a aprender que existe outros países nessa imensidão que é o nosso mundo e que falam o inglês como língua oficial ou como segunda língua. |
| Pq.: | <i>Tá.</i> |

(conclusão)

| | |
|------|---|
| PA2: | Aí, você pega e fala assim: “poxa, mas que país é esse, né? Cê sabe que a França é um dos países que tem um pouco desse nacionalismo – não que todos lá não falem com você em inglês, né? mas a maioria...” |
| Pq.: | <i>Aham.</i> |
| PA2: | Aí, você pega e fala: “ <i>ah</i> , vou aprender francês e acaba aprendendo a cultura francesa e então uma puxa a outra, e, então, você acaba aumentando teu repertório cultural. |

Dentre as justificativas de respostas dadas pelo segundo grupo, encontramos quatro em branco. Para os demais, pudemos observar a crença de que cultura e língua estão fortemente ligados, porém com certa diversidade de opiniões quanto ao fato de que ser um indivíduo bilíngue necessariamente nos torna um indivíduo bicultural (multicultural). Porém, uma das participantes pontuou que “língua é em si um aspecto cultural”, que investigamos melhor na entrevista:

| | |
|------|--|
| Pq.: | <i>Pra</i> você, aprender uma língua envolve, até certo ponto, entender a cultura da língua? |
| PA4: | [<i>Aham</i>]. |
| Pq.: | E você escreveu: “Além disso, língua é um aspecto cultural”. Você pode me explicar o que você acredita significar cultura, e porque que a língua é um aspecto cultural? |
| PA4: | Eu acho que é porque (assim:) a língua em si é uma representação da cultura dos falantes – pelo menos, foi isso que eu aprendi né ((risada)). |
| Pq.: | [<i>Aham</i>]. |
| PA4: | Porque muitos aspectos de como você fala, às vezes, <i>tão</i> muito ligados com a sua cultura <i>hum</i> : por exemplo, eu puxo muito pelo japonês ((risada)). É uma língua que eu gosto e é uma língua que eu tive muito contato com pessoas tanto que falam o japonês como que também gostam da cultura japonesa. Por exemplo, uma coisa que eu percebo muito na nossa língua: a gente usa muito sarcasmo e o japonês não tem sarcasmo. |
| Pq.: | [<i>Aham</i>]. |
| PA4: | Então, a cultura deles não compreende o sarcasmo – <i>pra</i> um japonês aprender o português, ele também vai ter que aprender um pouquinho do que é a cultura do sarcasmo, ou também <i>pra</i> aprender o inglês que tem isso. <i>Ah e</i> : eu acho que a língua é muito ligada à cultura porque ela é a forma que as culturas têm de se mostrar <i>pro</i> mundo. |
| Pq.: | Entendi. Então, por exemplo, <i>pra</i> eu entender um pouquinho mais, okay? O que você quis dizer é que uma pessoa bilíngue necessariamente é bicultural? |
| PA4: | É. |
| Pq.: | E uma pessoa monolíngue, então, não é? |
| PA4: | Depende. Se ela quiser, ela não precisa aprender a língua para conhecer a cultura. A língua é um aspecto da cultura, mas a cultura não é só a língua. |
| Pq.: | <i>Ah</i> , então, por exemplo, vamos pensar numa pessoa monolíngue: um:: britânico. |
| PA4: | [<i>Aham</i>]. |
| Pq.: | ...que fala a língua inglesa e vai morar nos EUA... |
| PA4: | <i>Aham</i> . |
| Pq.: | A língua é a mesma, certo? |
| PA4: | [E]. |
| Pq.: | Ele continua sendo monolíngue, pois ele não fala outra língua, mas ele vai viver em outra cultura, então, ele pode ser bicultural? |
| PA4: | Pode. |
| Pq.: | E você acha que cultura só se aprende estando imersa nela? |
| PA4: | Não, você pode estudar ela. |

(conclusão)

| | |
|------|---|
| Pq.: | Mas aí você se torna bicultural só estudando uma cultura? |
| PA4: | Não, daí você teria que também praticar um pouco, <i>né?</i> Mesmo que você não esteja imerso; mas eu acredito que a partir do momento em que você começa a agir de acordo com essa cultura, você já <i>tá</i> participando dela. |

Para o terceiro grupo, encontramos cinco respostas em que os participantes pontuaram não saber, ou estarem incertos, sobre como se posicionar sobre o assunto. Porém, os demais trouxeram uma perspectiva de mundo globalizado, com acesso à multiculturalidade, favorecendo novos olhares, e ampliação de perspectivas e visões de mundo. Além disso, pode-se observar uma percepção de que as línguas “carregam” características culturais, mas que também há a possibilidade da multiculturalidade além da aquisição de uma ou mais línguas, e da empatia cultural, como podemos observar na entrevista com uma das participantes:

| | |
|------|--|
| PA5: | Eu acho que esse aprendizado de línguas <i>tá</i> ligado a você aprender sobre aquele povo, sobre aquela cultura, e não <i>pra</i> você se colocar contra, mas nessa ideia de um mundo em que a gente caminha junto, <i>né?</i> E não contra. Enfim, que a gente respeite aquele povo, de onde vem, e que a gente se respeite e se coloque de uma maneira linguística a respeitar aquele povo. |
| Pq.: | Não sei se eu entendi bem, mas ao seu ver a língua e a cultura estão totalmente relacionadas – para fazer o bom uso de uma língua que você está aprendendo, você precisa entender um pouco da cultura; pelo menos, <i>pra</i> saber o uso devido daquela língua; é isso? |
| PA5: | [<i>Ah, sim</i>]. |
| Pq.: | E a língua <i>tá</i> dentro da cultura, ou a cultura <i>tá</i> dentro da língua? |
| PA5: | Eu acho que elas caminham juntas. |

O número de falantes de língua inglesa tem crescido de forma significativa e o conceito de linguagem tem se expandido para que novos tipos de linguagem e formas mais abrangentes e complexas de criação de significado possam ser inclusos; e uma das características positivas da globalização é como ela favorece o apagamento das fronteiras geográficas, permitindo, assim, que pessoas, ideias, informações e bens fluam rapidamente pelo mundo em uma intensa interconectividade (KUMARAVADIVELU, 2006; MATTOS, 2015 citados por MENDES e FINARDI, 2018) – tanto virtualmente, através da comunicação digital e o aumento das redes sociais, ou fisicamente, pela recente migração em massa e de refugiados (MENDES e FINARDI, 2018). Por conseguinte, diversas variedades da língua inglesa vêm surgindo através do contato linguístico e cultural. A linguagem agora é concebida como híbrida, versátil e mutante, especialmente devido ao aspecto colaborativo do processo de criação de significado que ganhou novas dimensões na era digital (BOHN, 2013; DUBOC, 2015; CANAGARAJAH, 2005).

Embora muitos bilíngues também sejam biculturais – isto é, interagem com duas culturas e combinam aspectos de cada uma (GROSJEAN, 2002, 2010, 2015), podemos

encontrar bilíngues que não são, assim como monolíngues que são biculturais, como é o caso de uma pessoa nascida em um país onde a língua oficial é a língua inglesa (como nos EUA, por exemplo), e que se muda para outro país onde há a mesma língua oficial, como na Inglaterra. O inverso também pode ocorrer: muitos podem ser monoculturais, como no caso dos habitantes de um país como a Suíça, onde há quatro idiomas oficiais e muitos dialetos, mas isso não significa que todos são bi/multiculturais. Muitos bilíngues aprendem duas línguas enquanto aprendem também sobre as culturas associadas a essas línguas simultaneamente, e essas culturas podem ser internalizadas como parte de sua identidade. No entanto, nem todos os bilíngues necessariamente internalizam duas culturas (RAMÍREZ-ESPARZA e GARCÍA-SIERRA, 2014). A capacidade relativa de se falar duas línguas pode estar relacionada ao grau em que os bilíngues “percebem suas identidades convencionais e étnico-culturais como compatíveis e integradas *versus* opostas e difíceis de se integrar”¹⁴⁰ (BENET-MARTÍNEZ et al., 2002, p. 9, tradução nossa). Bilíngues que possuem alta integração de identidade bicultural, isto é, que são capazes de integrar suas duas culturas e vê-las como compatíveis (BENET-MARTÍNEZ e HARITATOS, 2005), apresentam mais probabilidade de usar as duas línguas em suas vidas cotidianas. Por outro lado, bilíngues com baixo índice de identidade cultural, ou seja, aqueles que veem suas duas culturas em oposição e em conflito (BENET-MARTÍNEZ e HARITATOS, 2005), têm menos probabilidade de manter as línguas de ambas as culturas.

Tendo-se, então, em mente que a língua é um componente da cultura, membros de uma mesma sociedade que não partilham da mesma língua, podem não partilhar de todos os significados e comportamentos daquela sociedade. Hamers e Blanc (2000 citado por MEGALE, 2009) explicam que a relação entre bilinguismo, escolha da língua e identidade cultural em indivíduos bilíngues é muito complexa e depende de diversos fatores – aprender uma nova língua, se tornar fluente e ao mesmo tempo manter ou esquecer a língua nativa é parte integral da adaptação cultural. Os processos de enculturação, aculturação e deculturação são partes importantes na determinação de habilidades bilíngues e da identidade cultural do indivíduo bilíngue, e esse desenvolvimento da identidade cultural resulta tanto de fatores psicológicos como sociológicos. Na relação entre o bilinguismo e a identidade cultural, deve-se considerar que há uma reciprocidade: o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade cultural e esse influencia o desenvolvimento do bilinguismo. De acordo com as informações apontadas no capítulo 2, Hamers e Blanc (citados por MEGALE, 2019), ao considerarem a identidade

¹⁴⁰ No original: “[...] perceive their mainstream and ethnic cultural identities as compatible and integrated vs. oppositional and difficult to integrate.”

cultural do indivíduo, apontam haver o bilíngue bicultural, monocultural, acultural ou descultural.

Mockaitis (2017) aponta que a linguagem é um mecanismo primário para a transferência de valores e normas culturais, e que certamente podemos aprender (sobre) outra cultura; mas, sem o conhecimento da língua, não é possível entendermos completamente o contexto cultural, as nuances e as normas de comportamento – quanto mais fluência houver em uma língua, mais fácil será a transferência da cultura associada a ela. Ainda segundo Mockaitis (2017), língua e cultura são transferidos através da socialização. As crianças não tomam decisões fundamentadas sobre o uso da língua e da cultura, mas seus ambientes linguísticos e culturais são determinados e moldados pelos valores, atitudes, crenças (e comportamentos) das pessoas que compõem seu ambiente.

Diante disso, ao voltarmos nosso olhar para a realidade escolar – no caso deste estudo, a relação com a educação bilíngue –, corroboramos a pontuação de Megale (2009, p. 99) quando diz que “os valores específicos de cada comunidade cultural se encontram em contato no ambiente escolar e devem ser, portanto, valorizados e respeitados”, sendo que “o *status* atribuído às línguas em contato no ambiente escolar é de suma importância na formação da identidade cultural de alunos bilíngues.” Ainda segundo a autora (2009, p. 98) “o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas” (HAMERS e BLANC, 2000). Portanto, dentro da educação bilíngue é necessário o estudo e planejamento permanente de como isso será realizado:

“Os programas de educação bilíngue devem ter como objetivo, não apenas que seus alunos obtenham a proficiência necessária para utilizar ambas as línguas adequadamente em contextos formais e informais, mas que desenvolvam também compreensão e apreciação pela cultura do grupo associado à segunda língua.” (CLOUD, GENESEE e HAMAYAN, 2000 citados por MEGALE, 2009, p. 99).

E, sem deixar de considerar que estamos diante de um mundo cada vez mais globalizado, é comum que as pessoas tenham múltiplas origens raciais e culturais, vivam em ambientes etnicamente diversos, morem em mais de um país ao longo da vida, ou, simplesmente, tenham mais acessibilidade à imensa diversidade cultural existente em virtude das facilidades de comunicação, conforme já apontado.

Diante disso, precisamos considerar que temos uma estreita relação entre a questão 7, que trazia a questão da biculturalidade (multiculturalidade), e a questão 8, que dizia que “os bilíngues têm personalidades duplas ou divididas.” Ao observamos as respostas apresentadas pelos participantes do primeiro grupo, vemos que muitos não souberam discorrer sobre a

afirmação, mesmo quando houve marcação em discordância total ou parcial; alguns relacionaram o apontamento sobre dupla personalidade com questões psicológicas e até mesmo psiquiátricas (principalmente, nas entrevistas, e por isso não adicionamos nenhum apontamento pois não houve acréscimo de informação); e alguns já trouxeram essa relação com a questão cultural, como observaremos com mais detalhes a seguir.

A maioria dos alunos matriculados no primeiro período discordou totalmente da afirmação (40%); 20% discordou parcialmente; 30% não soube opinar; 10% concordou parcialmente; e ninguém marcou a opção que apontava total concordância. Como podemos observar adiante, as quatro primeiras justificativas fazem relação de dupla personalidade com uma espécie de transtorno dissociativo de identidade – também conhecido como transtorno de personalidade múltipla ou de dupla personalidade, que caracteriza-se pela presença de duas ou mais identidades diferentes que controlam algum comportamento da pessoa.¹⁴¹ Já as demais (5 e 6) fazem uma relação da afirmação com diferentes formas de expressão, pontos de vista ou opiniões:

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

| 8. Os bilíngues têm personalidades duplas ou divididas. | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|---|-----------------------------|---|-----------------------|---|----------------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente XXXX | 2 | discordo parcialmente XX | 3 | não sei opinar XXX | 4 | concordo parcialmente X | 5 | concordo totalmente |

1. “Não. Aí seria um caso de psiquiatria. Aprender um idioma nada tem a ver com personalidade dupla.”
2. “Acredito que o bilinguismo não interfere na personalidade dos indivíduos.”
3. “Falar mais de uma língua não tem nada a ver com dupla personalidade.”
4. “A personalidade não está relacionada aos conhecimentos linguísticos.”
5. “Diferentes idiomas possibilitam diferentes formas de se expressar.”
6. “Alguns pontos de vista e opiniões podem mudar e acrescentar na personalidade, mas não mudá-la.”

Para os alunos do segundo grupo, que estavam cursando o terceiro período, vemos certa variação nas marcações, pois, aproximadamente 22,2% dos alunos optou pela concordância total; aproximadamente 33,2% concordou parcialmente; aproximadamente

¹⁴¹ Ver artigo escrito por uma médica, Dra. Janyele Sales, que discorre brevemente sobre o assunto em: <<https://medicoresponde.com.br/transtorno-dissociativo-de-identidade-significa-ter-dupla-personalidade/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

11,2% não soube opinar – também tivemos aproximadamente 11,2% que concordou parcialmente; e aproximadamente 22,2% concordou totalmente. Também foi possível visualizar nessa turma que muitos não sabiam discorrer sobre o assunto (3 participantes), ou estavam confusos com a afirmação (2 participantes). Porém, como podemos observar a seguir, apenas a primeira justificativa faz relação com questões psiquiátricas, os demais trazem relação conceitual com a existência de formas diferenciadas de expressão e ação, bem como cultura(s), em virtude da existência de mais de uma língua:

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

8. Os bilíngues têm personalidades duplas ou divididas.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|-----------------------|----------------|-----------------------|---------------------|
| discordo totalmente | discordo parcialmente | não sei opinar | concordo parcialmente | concordo totalmente |
| XX | XXX | X | X | XX |

1. “Bilíngues não têm, *a priori*, esse tipo de doença psiquiátrica.”
2. “Acredito que o tom de voz, assuntos e expressões mudam de uma língua para outra, assim como o modo de se expressar [...] o que mudará são as formas que as duas línguas serão utilizadas para se expressar e agir.”
3. “Nos expressamos de formas diferentes nas diferentes línguas, mas isso não significa que temos mais de uma personalidade.”
4. “Como quem é bilíngue tem acesso a duas culturas, e as culturas são diferentes, logicamente, quem é bilíngue terá uma ‘dupla personalidade’.”

Já a maioria dos alunos do sétimo período, aproximadamente 41,7%, pontuou discordar totalmente; aproximadamente 16,6% discordou parcialmente; o mesmo número, isto é, aproximadamente 16,6% não soube opinar; e aproximadamente 8,4% discordou parcialmente – não tivemos nessa turma nenhuma marcação quanto à discordância total. Nas justificativas, também pudemos observar que alguns não sabiam justificar a opção marcada (3 participantes) ou estavam confusos quanto à afirmação (2 participantes). Vemos apenas uma das justificativas fazendo relação com a psiquiatria, e a maioria fez relação com as mudanças de comportamento, opiniões, sentimentos etc., que a presença de mais de uma língua no indivíduo pode resultar em virtude de contextos diversos:

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

8. Os bilíngues também são biculturais (multiculturais).

| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| | XXXXX | | XX | | XX | | X | | |

1. “Para se fazer uma afirmação dessa, seria necessário um respaldo psicológico ou psiquiátrico.”
2. “Acredito que isso não seja uma característica própria ou consequente do bilinguismo.”
3. “Acredito que a personalidade é algo que pode mudar ou se apresentar de maneira diferente em diferentes ocasiões e por influência de inúmeros elementos – não apenas pelo idioma.”
4. “Não sei se ‘dupla’ ou ‘dividida’ são palavras adequadas, mas, há diferenças na personalidade que assumimos ao falar cada língua, mas acho que não existe uma separação definida entre essas personalidades, até porque quando falo inglês é como se o português ainda estivesse sempre lá – ‘atrás’ na minha mente.”
5. “Acredito que cada língua dá ao falante uma visão de mundo diferente, mas não necessariamente uma nova personalidade.”
6. “Em termos de comportamento relacionado à produção na língua, e conseqüentemente ao desenvolvimento das habilidades, considero que o bilíngue tenha personalidades divididas – mais confiante falando em português e menos em inglês, por exemplo.”
7. “Acho que as pessoas podem se expressar de maneiras diferentes em cada língua, mas acho que personalidade é algo muito complexo para que isso seja afirmado.”

Como, no geral, os participantes estavam um pouco confusos quanto ao significado da referência “personalidade dividida” ou “dupla”, e muitos pontuaram não ter conhecimento para discursar sobre o assunto, perguntamos, então, nas entrevistas, o que as participantes acreditavam ser o significado disso com relação ao uso de mais de uma língua, e as seguintes respostas se destacaram:

| | |
|-------------------|--|
| PA3: (Oral II) | Acho que a gente <i>tava</i> vendo em alguma disciplina isso de que você é um tipo de pessoa quando você fala a sua língua e você é outro tipo de pessoa quando fala outra língua e a gente vê isso porque tem pessoas que falam demais e são extrovertidas, são sempre assim – elas chamam atenção por-por natureza, elas falam alto, elas dão risada; daí quando elas vão <i>pra</i> outra língua, elas são pessoas tímidas, inseguras... É talvez pelo:: por acharem que ainda não estão preparadas, ou algo do tipo, daí eu acho que as pessoas acabam mudando de muitas maneiras quando elas trocam a língua. |
|-------------------|--|

(conclusão)

| | |
|----------------------|---|
| PA4: (Oral II) | Por exemplo, uma pessoa que não tem tanta confiança em falar uma outra língua talvez ela seja mais tímida ao se expressar nessa outra língua. Eu acredito que () não é uma mudança completa da personalidade dela, mas é uma mudança diferente – se ela <i>tivesse</i> falando a língua dela original, a que ela aprendeu desde o início, ela <i>ia</i> falar com mais propriedade, mais livre; se ela for falar com outra língua, talvez, ela fique mais fechada ou mais tímida. |
| PA5: (Escrita IV) | Quando a gente estuda outra língua, ela nos enriquece enquanto seres, então, claro que algumas situações vou achar que algo é melhor expresso em inglês, e às vezes melhor expresso em português, mas o que eu acho é que isso não quer dizer que a pessoa tenha uma dupla personalidade e sim que isso venha a dar recursos <i>pra</i> ela se colocar de uma melhor forma em determinada ocasião [e aí] acho que essa visão é uma visão às vezes errada que se tem de que a pessoa tem uma dupla personalidade. Eu acho que isso é uma riqueza que as línguas fornecem porque nós somos naturalmente inquietos em algumas situações e mais espontâneos em outras, e se a língua consegue dar expressão a isso, isso é um agregar e não um dividir. |

Atualmente, pode-se dizer que muitas pessoas acabam sendo multiculturais ao invés de monoculturais (BENET-MARTÍNEZ et al., 2002), e, diante de diferentes situações e pessoas, indivíduos bilíngues/multilíngues adaptam seu comportamento – que, geralmente, leva a uma mudança de línguas. Essa mudança, geralmente, dá a ideia de que os indivíduos são "diferentes" ao falar uma ou outra língua. Porém, é a situação ou a pessoa com quem se está falando que induz à pequenas mudanças de comportamento, opiniões, sentimentos etc., e não o fato de se ser bilíngue (GROSJEAN, 2002). Além disso, Benet-Martínez et al. (2002) pontuam que as pessoas têm sistemas de significado culturalmente específicos, isto é, redes associativas de ideias, valores, crenças e conhecimentos que foram aprendidas e são compartilhadas por indivíduos da mesma cultura (D'ANDRADE, 1984), e esses sistemas de significado cultural são quadros interpretativos que afetam o comportamento, cognição e comportamento das pessoas (GEERTZ, 1973; HONG, CHIU e KUNG, 1997; KASHIMA, 2000; MENDOZA-DENTON et al., 1999). Apesar de muitas pessoas associarem essa mudança de uma língua para outra como uma mudança de personalidade, muito se acredita que essa transição tem uma forte relação com as culturas que estão associadas à cada língua.

Frequentemente tem se observado que bilíngues expressam diferentes personalidades quando falam em diferentes idiomas – às vezes, observado pelos próprios bilíngues. Uma das explicações teóricas mais convincentes para esses fenômenos é o efeito da Troca de Estrutura/Quadro Cultural (*CFS= Cultural Frame Switching* – HONG, CHIU e KUNG, 1997; HONG et al., 2000, tradução nossa para o termo), onde indivíduos biculturais mudam valores e atribuições na presença de estímulos relevantes para a cultura, isto é, um processo psicológico experimentado por indivíduos biculturais, pelo qual a exposição a uma sugestão ou estímulo

culturalmente significativo faz com que o indivíduo processe instintivamente as informações por meio de um dos dois quadros mentais culturais – um mais alinhado à identidade cultural do indivíduo como membro da cultura dominante, outro mais estreitamente alinhado à identidade do indivíduo como membro de uma cultura étnica ou imigrante e, geralmente, subordinada. Como resultado dessa ativação diferencial, o indivíduo processa as informações e responde dentro do quadro mental cultural ativado pela sugestão e/ou estímulo (NORIEGA, 2015). Segundo o autor, isso pode ocorrer porque no processo de se tornar bicultural, esses indivíduos geralmente desenvolvem duas redes associativas um tanto distintas em sua mente. Dependendo do significado cultural dos estímulos que eles processam, acredita-se que uma rede esteja mais envolvida no processamento do que a outra. Com o passar do tempo, cada rede associativa torna-se cada vez mais "sintonizada" com cada uma das duas culturas que o indivíduo bicultural acolhe. Em poucas palavras, essas duas redes associativas correspondem a cada uma das duas identidades culturais que o indivíduo possui, até o ponto que a identidade cultural ativada passa a ter acesso mais fácil, mais rápido e mais significativo a uma rede associativa do que a outra. E quanto mais diferentes forem as duas culturas, mais diferentes serão os conteúdos de cada rede associativa.

Acreditando também haver uma interligação com as sentenças anteriores, a 7 e a 8, passamos agora para a análise da sentença 9, que trazia a afirmação de que “os bilíngues expressam suas emoções na sua língua materna (primeira língua).” Ao analisarmos as marcações feitas pelos alunos, verificamos que nos três grupos a maioria optou pela marcação onde concordaram parcialmente. O interessante dessa questão foi que, excetuando-se as respostas onde os participantes apontaram que não sabiam justificar suas opções de marcação por desconhecimento ou porque não tinham embasamento teórico, é que todos os demais justificaram suas marcações considerando essa questão como algo individual, que varia de pessoa para pessoa, incluindo questões como o contexto para a expressão das emoções, a inter-relação entre os indivíduos, a intensidade das emoções, sensação de conforto – que, talvez, esteja relacionado à confiança por ser uma questão da proficiência e maior intimidade com a L1. Porém, pudemos observar que nenhum dos participantes fez algum tipo de menção quanto a haver uma relação emocional negativa com a L1 em virtude de experiências vividas, como vimos nos apontamentos teóricos anteriormente:

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

9. Os bilíngues expressam suas emoções em sua língua materna (primeira língua).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|--|---|
| discordo totalmente XX (20%) | discordo parcialmente X (10%) | não sei opinar X (10%) | concordo parcialmente XXXX (40%) | concordo totalmente XX (20%) |
| “Sempre tento expressar minhas emoções na língua materna, mas não acho impossível expressar emoção em outra língua.” | “É possível expressar emoções em diversas línguas, mas na primeira é mais natural, fácil, confortável e verdadeiro.” | “Muitos usam a L1 para isso, principalmente as emoções fortes; mas é possível referir-se a elas em outra língua com quase a mesma intensidade.” | “Sim, pois é a língua que aprendemos a nos expressar por primeiro, e a língua em que nos sentimos mais confortáveis com nossos sentimentos.” | “É mais fácil na primeira língua, mas é totalmente possível na segunda também.” |
| “Pra mim é mais fácil na língua materna – mas é algo intuitivo.” | | “Depende muito de pessoa para pessoa.” | | “É mais fácil na minha própria língua, principalmente porque aprendi a outra recentemente.” |
| | | | | “Talvez, a língua materna aja como forma de ‘refúgio’ e seja mais fácil.” |

Ao perguntarmos para a participante do primeiro grupo (Inglês Básico I) o que significava para ela a palavra “refúgio”, verificamos que o uso da palavra estava relacionado à questão de se ter repertório linguístico, proficiência, na língua para expressão:

| | |
|------|--|
| PA1: | Eu acredito que na língua materna você consegue talvez se expressar de formas que com a outra você não conseguiria você... eu:: eu não sei explicar direito, sabe? Mas é exatamente isso que eu penso – que talvez a língua: materna vai agir mesmo como um, sei lá, como um porto seguro mesmo. |
| Pq.: | A expressão em determinada língua, então, tem a ver com uma questão de se ter um repertório linguístico maior; maior proficiência? |
| PA1: | [<i>Aham</i>]. Eu acho que... que depende da pessoa mesmo, o que ela vai achar... |
| Pq.: | Como que ela se relaciona com a língua; isso? |
| PA1: | Isso. Tem situações que tem pessoas que se expressam melhor na língua materna, e tem gente que acha que consegue expressar algumas situações melhor em outra língua, né? |
| Pq.: | Okay. |

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

9. Os bilíngues expressam suas emoções em sua língua materna (primeira língua).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----------------------------|----------------|-----------------------------------|--------------------------|
| discordo totalmente | discordo parcialmente X | não sei opinar | concordo parcialmente XXXXXXXX | concordo totalmente X |

| | | |
|---|---|---|
| “Se existe fluência em ambos os idiomas, a expressão das emoções pode ocorrer em qualquer uma das línguas.” | “Expressão de emoção pode ser em qualquer língua, mas, talvez, haja mais intensidade na materna.” | “Quando se trata de emoção, a pessoa não se controla tanto, e aí fala mais alto sua língua materna.” |
| “Sim, falamos com mais vontade na primeira língua; a segunda língua eu aprendi na escola.” | “Devido ao fato de ser a língua materna, acredito que emoções são expressadas de maneira real.” | “Depende de quem, quando e o contexto geral da conversa.” |
| “As emoções são expressas conforme as situações e o contexto – há pessoas que preferem utilizar a língua materna para falar ‘palavrões’, outros sentem-se mais confortáveis na segunda língua.” | | “É mais fácil achar as palavras que definem o que sentimos em uma língua que conhecemos mais profundamente e estamos mais acostumados.” |

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

9. Os bilíngues expressam suas emoções em sua língua materna (primeira língua).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------------|---|-------------------------------------|---|
| discordo totalmente X | discordo parcialmente XX | não sei opinar X | concordo parcialmente XXXXXXXXXX | concordo totalmente |
| “Muitas vezes é mais fácil expressar na segunda língua, pois o falante precisa refletir sobre o que está falando, tendo, assim, mais tempo para realmente entender o que está sentindo.” | | “Somos mais familiarizados com a nossa língua materna, mas pode ser relativo – vi uma escritora americana que amava a língua italiana ao ponto de preferir escrever por um tempo só em italiano.” | | “Em momentos de muita emoção, talvez, exista uma tendência a maior uso da primeira língua, mas, bilíngues podem sim expressar suas emoções em ambas.” |
| “Depende da situação e do ambiente. Tendemos a fazer escolhas diferentes em momentos e situações diferentes.” | | “Acredito que os bilíngues expressem igualmente suas emoções em ambas as línguas – vai depender do interlocutor ou da relação imediata de uma emoção.” | | “Depende – conheço pessoas que conseguem se expressar melhor na segunda língua.” |
| “Já vi estrangeiros que em situações de estresse começaram inconscientemente a usar a língua materna.” | | “Depende do contexto – se mais de uma língua for aprendida de forma natural e familiar.” | | “Pessoas que adquiriram fluência em outra língua expressam suas emoções em ambas.” |

A relação entre emoções e bilinguismo é diferente para indivíduos diferentes e áreas linguísticas distintas (GROSJEAN, 2011), e, por muitos anos, pesquisas sobre bilinguismo e emoções foram realizadas em um paradigma separatista onde as línguas e as emoções eram teorizadas como fenômenos independentes (PAVLENKO, 2002). Alguns bilíngues, em particular aqueles que vivem e funcionam em dois ou mais ambientes linguísticos e culturais, podem ter vínculos emocionais e investimentos em todos os seus vários idiomas e perceber

todos eles como investidos de poder e significado emocional (PAVLENKO, 2002), como podemos visualizar nos seguintes excertos:

O espanhol certamente era a língua para contagem de histórias, a linguagem do corpo e dos sentidos e da ligação emocional da criança, de modo que, ainda quando alguém me chama de '*Hoolia*' (pronúncia espanhola de Julia), sinto meu "eu emocional" (aspas nossas) vem à tona. Eu respondo *Sí* (Sim, tradução nossa), e me inclino para frente para dar um beijo na bochecha ao invés de responder *Yes* (deixamos sem tradução para deixar claro o uso da língua inglesa), e estender minha mão para dar um aperto de mão – uma "Julia" (aspas nossas) um pouco mais interior (no sentido emocional da palavra, explicação nossa) ou "a primeira Julia" (aspas nossas) está sendo chamada.¹⁴² (Alvarez, em NOVAKOVICH e SHAPARD, p. 218, tradução nossa).

[...] o chinês é a língua com a mais profunda ressonância emocional para mim. Era a única língua que importava, e penso nela como a língua do meu coração. Talvez seja por isso que, mesmo agora, quando choro, choro em chinês.¹⁴³ (Minfong Ho, em NOVAKOVICH e SHAPARD, 2000, p. 161, tradução nossa).

Explorações psicolinguísticas e estudos de caso psicanalíticos sugerem que quando uma L2 é aprendida após a puberdade, por exemplo, os dois idiomas podem diferir em seu impacto emocional, com a L1 sendo a língua do envolvimento pessoal e a L2 a do distanciamento e desapego (cf. PAVLENKO, 2002¹⁴⁴). Essa distância emocional entre a L1 e a L2 foi, inclusive, apontada como um dos principais motivos para se explicar porque alguns escritores bilíngues preferem escrever em uma "língua madrasta" ("*stepmother tongue*" no texto original, tradução nossa): para escapar da sobrecarga emocional e dos poderes traumatizantes da língua materna" ("*mother tongue*" no texto original, tradução nossa) (KELLMAN, 2000 citado por PAVLENKO, 2000, p. 48).

Estudos na psicolinguística do bilinguismo demonstram claramente que a distância emocional entre a L1 e a L2 é vivenciada não apenas por escritores bilíngues, mas também por outros bilíngues. Quando indivíduos bilíngues tiveram uma infância em uma língua e houve falta de afeto ou foi marcada por eventos angustiantes, a citar como exemplos, eles podem preferir expressar suas emoções na L2. Quando com raiva, cansados ou estressados, pode haver o resurgimento do sotaque em determinado idioma, ou até mesmo ganhar mais força, em alguns

¹⁴² No original: "Spanish certainly was the language of storytelling, the language of the body and of the senses and of the emotional wiring of the child, so that still, when someone addresses me as '*Hoolia*' (Spanish pronunciation of Julia), I feel my emotional self come to the fore. I answer *Sí*, and lean forward to kiss a cheek rather than answer *Yes*, and extend my hand for a handshake. Some deeper or first Julia is being summoned."

¹⁴³ No original: "[...] Chinese is the language with the deepest emotional resonance for me. It was the only language which mattered, and I think of it as the language of my heart. Perhaps that's why, even now, when I cry, I cry in Chinese."

¹⁴⁴ Para mais estudos sobre emoções e bi/multilinguismo, ver o endereço eletrônico: <<http://www.anetapavlenko.com/index.html>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

indivíduos. Muitas vezes, pessoas bilíngues retomam o(s) idioma(s) em que expressam suas emoções, seja esse a L1 ou a L2, ou ambos (GROSJEAN, 2011). Bond e Lai (1986) mostram que *codeswitching* e o uso da L2 podem atuar como uma função de distanciamento, permitindo aos usuários de uma L2 expressar ideias nesse segundo idioma que seriam muito perturbadores na L1. Da mesma forma, Javier e Marcos (1989) sugerem que mudar para a L2 pode representar uma tentativa de se evitar conteúdos que provocam ansiedade.

A verdade é que muitas podem ser as razões para o uso de determinada(s) língua(s) para descrever emoções – emoções e bilinguismo produzem uma realidade muito complexa, mas também muito pessoal, que não possui regras definidas. Alguns bilíngues preferem usar um idioma, outros o outro, e alguns usam os dois para expressar seus sentimentos e emoções (GROSJEAN, 2010).

As diferentes línguas estão ligadas a diferentes formas de pensar, bem como a maneiras diferentes de sentir; elas estão ligadas a diferentes atitudes, diferentes maneiras de se relacionar com as pessoas, diferentes maneiras de expressar os sentimentos.¹⁴⁵ (WIERZBICKA, 2004, p. 98, tradução nossa).

Passamos, então, para a análise da última afirmação, que dizia que “a língua falada em casa terá um efeito negativo na aquisição da língua da escola, quando esta é diferente.” Não podemos deixar de considerar que a análise dessa proposta muito nos remete aos apontamentos já feitos no capítulo 2, no qual falamos sobre alguns dos diferentes tipos de bilinguismo, bem como ao capítulo 3, que trouxemos questões acerca da educação bilíngue, sem deixar de incluir os conceitos de *codeswitching* e *translanguaging*, que abordamos na análise da sentença de número 5. Ao analisarmos as marcações feitas pelos participantes, notamos que em todas as turmas não houve marcação alguma para concordância parcial, nem para concordância total, e a marcação que se destacou para a maioria em todos os grupos foi a discordância total quanto à afirmação (Inglês Básico I= 40%; Língua Inglesa Oral II= aproximadamente 55,6%; Língua Inglesa Escrita IV= 50%). Analisando as demais marcações, vemos que no grupo do 1.º período, 30% discordou parcialmente; e os mesmos 30% não souberam opinar:

¹⁴⁵ No original: “Different languages are linked with different ways of thinking as well as different ways of feeling; they are linked with different attitudes, different ways of relating to people, different ways of expressing one’s feelings”.

INGLÊS BÁSICO I – 10 PARTICIPANTES

10. A língua falada em casa terá um efeito negativo na aquisição da língua da escola, quando esta é diferente.

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|---|------------------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente XXXX | 2 | discordo parcialmente XXX | 3 | não sei opinar XXX | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|-----------------------------|---|------------------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|---------------------|

No segundo grupo, matriculados no 3.º período, aproximadamente 22,2% discordou parcialmente; sendo que houve porcentagem igual para a opção sobre não saber opinar sobre o assunto:

LÍNGUA INGLESA ORAL II – 9 PARTICIPANTES

10. A língua falada em casa terá um efeito negativo na aquisição da língua da escola, quando esta é diferente.

| | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|---|-----------------------------|---|----------------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente XXXXX | 2 | discordo parcialmente XX | 3 | não sei opinar XX | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|------------------------------|---|-----------------------------|---|----------------------|---|-----------------------|---|---------------------|

No grupo cursando o 7.º período, aproximadamente 41,6% discordou parcialmente; e apenas aproximadamente 8,4% marcou não saber opinar sobre o assunto:

LÍNGUA INGLESA ESCRITA IV – 12 PARTICIPANTES

10. A língua falada em casa terá um efeito negativo na aquisição da língua da escola, quando esta é diferente.

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|---|--------------------------------|---|---------------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente XXXXXX | 2 | discordo parcialmente XXXXX | 3 | não sei opinar X | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|-------------------------------|---|--------------------------------|---|---------------------|---|-----------------------|---|---------------------|

Nas justificativas de respostas do primeiro grupo, vemos que eles trouxeram questões como conflitos/contrastes entre as línguas, porém não como um fator negativo – mas que, com tempo de exposição ao segundo idioma, essas questões podem ser resolvidas:

1. “Acredito que possam acontecer alguns conflitos, já que o aprendizado também depende do tempo de exposição ao idioma, mas aumentando esse tempo, essa dificuldade pode ser superada.”
2. “Talvez, o indivíduo perceba os contrastes existentes entre os idiomas e com isso desenvolva-se melhor na língua falada e utilizada no ambiente escolar.”
3. “Quanto mais a criança ver, ouvir e falar, mais conexões conseguirá fazer, assim o efeito será positivo.”
4. “Acredito que para o falante bilíngue acontecerá de forma natural, independentemente do contexto.”

Nas justificativas fornecidas pelo segundo grupo, assim como no primeiro grupo, vemos apontamentos quanto aos conflitos entre as línguas – aqui houve apontamento quanto ao conflito cultural; mas, percebemos que nenhum participante fez algum apontamento quanto a haver efeitos negativos ou prejudiciais, mas sim certo favorecimento cognitivo:

1. “A falta de contato/imersão com/na língua em processo de aquisição pode atrasar essa tarefa, mas não é um efeito negativo.”
2. “O que pode acontecer é um choque cultural (ou de línguas), mas não acredito que isso seja negativo.”
3. “Línguas não contradizem uma a outra.”
4. “Ao aprender uma nova língua, a criança amplia sua capacidade cognitiva e não o contrário.”
5. “Aprendizados nunca são prejudiciais, apenas incrementam nossa cognição.”
6. “A língua falada em casa tornará mais fácil a aquisição da língua da escola.”
7. “Conheço uma pessoa que escrevia ao contrário (do fim para o início) por conta da influência do japonês, mas não acho que isso tenha influenciado seu aprendizado de outras línguas – inclusive, ela falava o português e o inglês bem melhor que o japonês.”

Na entrevista, temos para esse grupo uma pontuação quanto à transferência de uma língua para outra quanto à escrita (justificativa número 7), mas não de forma negativa, e a questão de perda de uma língua em desuso (bilinguismo subtrativo):

| | |
|------|---|
| Pq.: | O japonês era a primeira língua dela? |
| PA4: | <i>Aham.</i> |
| Pq.: | Então, quando ela aprendeu outras línguas, você acha que ela perdeu um pouco da língua materna dela? |
| PA4: | Eu acho que é possível que ela tenha perdido sim. |
| Pq.: | Por que? |
| PA4: | Porque são os avós dela que falavam e daí ela passou a morar com os pais dela, e aí ela perdeu bastante do japonês – tipo, ela conseguia ler, mas ela às vezes não sabia falar. |
| Pq.: | Você acha, então, que quando aprendemos uma outra língua podemos ter uma adição dessa nova língua, mas se deixarmos de usar a primeira, podemos perdê-la? |
| PA4: | Eu acho que sim. |
| Pq.: | E você acha que podemos chegar a perdê-la por completo? |
| PA4: | Por completo eu acho que não; eu acho que alguma coisa você sempre vai ter porque fica na memória. Às vezes, fica tipo assim – ela fica mais esquecida – até porque eu conheço algumas pessoas que são brasileiras mas que foram morar no exterior e quando elas voltaram para casa, às vezes, elas tinham dificuldade pra falar em português porque elas não <i>tão</i> mais acostumadas, <i>né?</i> Então, eu acho que é uma questão de costume porque o costume leva a proficiência. |

Nas justificativas de respostas do terceiro grupo, vemos apontamentos mais elaborados e que trazem possibilidades de efeitos negativos em virtude de questões emocionais, como, por exemplo, a obrigação de se falar diferentes línguas em diferentes ambientes (1), e quanto à forma que essa aprendizagem em outra língua acontece na escola (2). Houve apontamento quanto à afirmação estar relacionada a questões de preconceito linguístico e/ou senso comum (3), mas o participante remete a afirmação à uma forma de bilinguismo. Porém, vemos que todos os demais se voltam para um olhar para a aprendizagem em uma língua diferente da materna como algo natural e positivo:

1. “Talvez quando as crianças são obrigadas a falar somente a língua materna em casa – isso pode deixar a criança intimidada.”
2. “Depende de como funciona a aprendizagem na escola.”
3. “O efeito que uma língua tem na outra pode ser de auxílio, mas não com teor negativo.”
4. “Acho que a influência é inevitável, mas não necessariamente de forma negativa.”
5. “Me parece uma informação baseada em preconceito e senso comum. Falar uma língua em casa e outra na escola pode ser uma forma de bilinguismo.”
6. “Pode até haver um desconforto inicial, mas a criança tende a fazer o uso da língua intuitivamente – o objetivo é comunicar-se – não acredito que tenha efeito negativo.”
7. “Nosso cérebro busca pela sobrevivência e a superação – crianças que possuem pais de nacionalidades e línguas diferentes se expostas a um ambiente de terceira língua, comumente a desenvolverá normalmente.”

Brown, Hammond e Onikama (1997, p. 11) apontam que crianças expostas a duas línguas em casa não apresentam consequências negativas em aprendê-las (AUGUST e HAKUTA, 1997). Ao invés disso, o fator importante para o desenvolvimento linguístico de uma criança pode ser a natureza da interação na língua, até o ponto de incentivar a linguagem acadêmica (CUMMINS, 1989, 1991) – quando pais e filhos falam a língua que melhor conhecem, eles estão trabalhando seu nível real de maturidade cognitiva (COLLIER, 1995). Grosjean (2010) afirma que, na verdade, a L1 pode ser usada como base linguística para a aquisição de aspectos da outra língua, fornecendo às crianças um idioma conhecido para comunicação (com pais, responsáveis e, talvez, professores) enquanto adquirem o outro. O autor aponta que o fator crítico no processo é a necessidade – a criança deve perceber, na maior parte do tempo, inconscientemente, que precisa de duas ou mais línguas na vida cotidiana.

Muitas crianças no mundo crescem em comunidades multilíngues e interagem com falantes de diferentes línguas. Na escola, quando os alunos usam sua língua de origem para aprender outra, é provável que sua compreensão e desempenho melhorem – ser capaz de transitar entre duas línguas diminui a carga cognitiva e permite que os alunos expliquem o que sabem e podem fazer (DIXON, 2018). Ainda segundo a autora, os seres humanos são solucionadores de problemas, e usamos nossos recursos para nos comunicarmos de várias maneiras diferentes – o que pode ser considerado como erro na língua em foco (nesse caso, estamos nos referindo ao utilizado na escola), pode ser uma tentativa criativa para se resolver um problema usando os recursos linguísticos que os alunos já possuem. Abrir espaço para apenas uma língua, pode passar uma mensagem de que não há espaço para outra, no caso a falada em casa. Porém, quando os alunos sentem que sua L1 é respeitada, eles estarão mais dispostos a participar em sala de aula (DIXON, 2018).

A verdade é que o escopo de pesquisa em língua e linguagem é vasto, e diversos campos vêm se esforçando para entender como a língua é aprendida e como ela funciona – questões relacionadas às interferências de uma língua para outra, principalmente da L1 para a L2, apresentam amplo campo de estudo, pois vários fatores devem ser analisados, incluindo as semelhanças e diferenças entre as línguas em questão, fatores como idade, influências políticas e sociais, motivação, entre tantos outros. Nossa afirmação aqui nesse estudo se refere às crianças que ingressam em um ambiente escolar que apresenta uma língua de instrução diferente da sua L1, e ao nosso ver, assim como temos a capacidade de adquirir línguas, também podemos perdê-las se não as usarmos ou se elas não forem necessárias. A perda de habilidades linguísticas pode ocorrer pela falta de um ambiente social linguisticamente apropriado para usá-las, e estudos têm mostrado que quanto mais jovens as crianças, mais suscetíveis estão às forças sociais que as levam a abandonar sua L1 (GONZÁLEZ e MAEZ, 1995). Nossas línguas expressam sentimentos, conceitos, ideias, valores etc., e utilizá-las em contexto escolar onde há a aprendizagem de uma L2, pode ajudar a criar comunidades, favorecer a transição entre as diferentes culturas, e fortalecer a individualidade e confiança nesse processo – escolas que apresentam um perfil onde o multilinguismo é respeitado, podem diminuir o preconceito, ampliando, assim, o conceito de valorização das diversidades linguísticas.

Ao final das entrevistas, a fim de alinharmos o bilinguismo à formação de alunos-professores para uma realidade de educação bilíngue, perguntei às participantes duas questões adicionais, que não estavam relacionadas às sentenças apresentadas no questionário utilizado como a primeira ferramenta de pesquisa:

- "Considerando a quantidade de escolas denominadas como bilíngues, ou com oferta de programas bilíngues, no cenário brasileiro atual, como você vê a importância de haver uma disciplina nos cursos de Letras e demais licenciaturas, que estivesse voltada para o estudo do bilinguismo e/ou educação bilíngue? Por quê (sim ou não)?"
- "Considerando que algumas escolas bilíngues e/ou com programas bilíngues (SP, por exemplo) solicitam que o profissional que trabalha com a educação infantil tenha formação em Pedagogia e comprovação (certificados internacionais) de nível linguístico B2 a C2 (CEFR), você acha que deveria haver uma disciplina sobre bilinguismo/educação bilíngue no curso de Pedagogia? Por quê (sim ou não)?"

Carolina, aluna do 1.º período, e pertencente ao grupo Inglês Básico I, pontuou acreditar ser muito importante haver uma disciplina que esteja voltada para o estudo do bilinguismo e/ou educação bilíngue nos cursos de Letras e demais licenciaturas, e Pedagogia, pois considera a aquisição de língua como algo muito importante. Além disso, pontuou como principalmente importante o aprender sobre essa aquisição, pois todo mundo aprende, mas aprende no seu tempo, e de um jeito diferente – “cada um tem sua aprendizagem e é importante o professor saber todos os mecanismos, os caminhos e como adaptar essa aprendizagem *pros* diversos alunos existentes em sala de aula.” A entrevistada afirmou haver a necessidade da inserção de uma disciplina específica também em virtude de se haver atualmente ofertas de escolas com currículo internacional – “por exemplo, a matemática, a geografia, a história, em que há a possibilidade de se ensinar por meio de outra língua.”

Eduarda, aluna do 3.º período, e pertencente ao grupo Língua Inglesa Oral II, acredita que para dar uma base para os futuros professores que tiverem um interesse na área, ou até para ampliar as opções, ter uma disciplina voltada para esse estudo parece ser uma opção interessante, mesmo que não seja obrigatória. Para ela, oferecer a oportunidade de estudar sobre o assunto além de somente no curso de Letras, que geralmente já toca nesse assunto, mas em especial nas outras licenciaturas, onde geralmente não se pensa muito nisso, é muito importante. Para a segunda pergunta, Eduarda pontua que acredita que também deveria haver uma disciplina sobre bilinguismo/educação bilíngue no curso de Pedagogia, pois isso oferece uma base de como trabalhar com o ensino bilíngue – “Mesmo se não for uma matéria obrigatória, ter a opção é sempre bom, ainda mais com o aumento da demanda dessa modalidade de ensino e o fato de a pedagogia estar bem relacionada com a educação.”

Fernanda, aluna do 7.º período, e pertencente ao grupo Língua Inglesa Escrita IV, pontua achar muito importante a criação de disciplinas que abordem o bilinguismo e/ou

educação bilíngue porque simplesmente saber um outro idioma, no caso a língua inglesa, não é o suficiente para o profissional que atua na educação bilíngue, pois não só a língua deve ser estudada, mas toda a concepção do que vem a ser o bilinguismo, suas implicações e importância. Fernanda acredita que o embasamento teórico é muito importante para a prática pedagógica, para a qualificação do professor. Para ela, entender sobre o bilinguismo possibilita que as pessoas deixem de acreditar na aprendizagem de outra língua *per se*, e permite que as pessoas possam visualizar que há toda uma questão cultural, ideológica; além de favorecer um posicionamento do profissional perante a realidade atual para os alunos e a sociedade. Para a segunda questão, que perguntava sobre a inserção de uma disciplina no curso de Pedagogia, a participante também acha importante, porém vê como obrigatória, pois muitas escolas apresentam a proposta de educação bilíngue e há a dúvida se os profissionais que atuam nesses contextos são realmente qualificados para atuar nessa realidade, pois retoma que é uma questão que vai muito além da questão linguística.

E assim finalizamos este capítulo de análise dos dados coletados, no qual nosso objetivo foi o de mostrar algumas das crenças que esses professores-alunos do curso de Letras (Português-Inglês) apresentam sobre o bilinguismo, e conseqüentemente sobre a educação bilíngue, ilustrando-as com as justificativas de repostas fornecidas pelo participantes na primeira ferramenta da pesquisa – o questionário –, e que mais se destacaram, bem como com excertos das entrevistas que nos auxiliaram na compreensão de alguns apontamentos. Trouxemos também, a cada análise, teorias que nos levaram a algumas reflexões acerca de alguns conceitos, bem como dessas crenças. Passamos, portanto, para as nossas considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demanda social contemporânea pelo conhecimento de outra(s) língua(s) tem crescido consideravelmente, e, como vimos durante o desenvolver do nosso trabalho, a educação desempenha um papel importante em todo esse processo, pois está totalmente vinculada à realidade social, influenciando e sendo influenciada pela sociedade. Diante das diferentes modalidades de educação bilíngue presentes no Brasil, a formação de profissionais e as práticas pedagógicas – passível ainda de muita investigação –, também precisam ser reorganizadas, pois “a legislação educacional brasileira apresenta lacunas e coloca barreiras à efetiva adoção de outras línguas como meio de instrução, impondo uma política linguística de monolinguismo na educação básica regular” (MULON, 2017). Em vista disso, a condução da nossa pesquisa com alguns alunos-professores do curso Letras (Português/Inglês), da UFPR, teve como foco trazer o olhar de pesquisadores, instituições formadoras de professores, e professores atuantes na educação bilíngue para uma formação que transcenda as estruturas linguísticas e favoreça o acesso à uma variação para uma comunicação autêntica e real, onde a L2 possa ser vista como uma ferramenta para o conhecimento e para a ampliação de perspectivas e possibilidades dentro das dinâmicas sociais contemporâneas, viabilizando a compreensão de diferentes valores e culturas, e em diferentes papéis sociais.

As línguas são recursos individuais que constroem pontes entre diferentes grupos de pessoas (HÉLOT, 2006 citada por BOLZAN, 2014), e, independentemente do tipo de educação bilíngue que o indivíduo participa – pois sabemos que há diferentes linhas e que essas variam de acordo como as línguas são ensinadas –, dos motivos da escolha, das políticas regionais, da cultura de cada comunidade/sociedade, e dos professores e alunos que fazem parte de determinada instituição educacional, surge a necessidade urgente de uma especial atenção quanto à formação dos profissionais que exercem suas funções nesse contexto tão múltiplo, em que duas ou mais línguas estão presentes não somente como objeto de estudo, mas também como meio de instrução. Optamos, então, por conduzir esse estudo trazendo uma análise interpretativista de algumas das crenças de alunos-professores quanto ao bilinguismo, e conseqüentemente sobre educação bilíngue, matriculados no curso de Letras (Português-Inglês) em três períodos diferentes (1.º, 3.º e 7.º períodos), pois acreditamos que essas crenças podem interferir de forma significativa na formação desses profissionais, e conseqüentemente na atuação pedagógica.

Reforçamos o pensamento de Turner (2019) que nos diz que a maneira que pensamos sobre língua tem enorme ação sobre como a aprendizagem e o uso interdisciplinar das línguas

são concebidos e incorporados à instrução formal. “Incentivar os professores bilíngues a examinar suas crenças pode ajudar nessas práticas reflexivas. Quando os professores se envolvem em uma reflexão crítica, eles ganham ideias que podem ajudar no seu desenvolvimento como professores eficientes”¹⁴⁶ (FLORES, 2001, p. 255, tradução nossa). Em muitos países já há uma aceitação natural do bi/multilinguismo e da educação bi/multilíngue, porém, diante de uma sociedade que ainda apresenta uma concepção enraizada quanto à separação das línguas durante o processo educacional, reforçamos a necessidade de revermos nossas concepções a fim de melhor entender as práticas linguísticas que abrangem os múltiplos contextos sociais existentes, visando o favorecimento do aprendiz ao se oferecer uma realidade educacional dinâmica, e que possibilite melhor desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e sociocognitivas.

De início, nossa intenção de pesquisa trouxe questões relacionadas aos desafios encontrados pelos professores de língua inglesa e das demais áreas de conhecimento que utilizam a língua inglesa como meio de instrução durante a prática pedagógica em contexto de EBE, em virtude de minha experiência profissional. No entanto, optamos por focar na investigação da base, isto é, em termos de conhecimento sobre algumas das crenças que os alunos de graduação em Letras – Português/Inglês apresentavam, devido à demanda atual para esse perfil de educação bilíngue no contexto social atual, bem como por essa área ser a minha de atuação e acompanhamento de outros profissionais. No primeiro instrumento de pesquisa, o questionário, trouxemos algumas afirmações a fim de verificar quais eram as crenças que esses alunos-professores apresentavam quanto ao bilinguismo e, conseqüentemente, a educação bilíngue, baseando-se na nossa primeira pergunta norteadora de pesquisa. No processo de entrevista, após conversar com os participantes que se dispuseram a participar desse segundo processo e conversar mais sobre as pontuações feitas no questionário, perguntamos sobre como eles viam a importância de haver a inclusão de uma disciplina específica nos cursos de licenciatura e de Pedagogia para o estudo sobre bilinguismo e educação bilíngue, seguindo, portanto, a nossa segunda pergunta norteadora.

Tivemos tempo hábil para observar apenas alguns alunos do curso de Letras (Português-Inglês), conforme apontado, porém, ao nosso ver, esse olhar e essa formação deve se estender a todos os profissionais que atuam no contexto de educação bilíngue, considerando a necessidade de uma visão mais ampla com vistas às práticas sociais que esse formato de

¹⁴⁶ No original: “Encouraging bilingual teachers to examine their beliefs may assist these reflective practices. When teachers engage in critical reflection, they gain insights that may assist their development as effective teachers.”

educação pode favorecer, pois todos os profissionais que atuam em qualquer contexto educacional influenciam de maneira direta e indireta, e, portanto, devem ser considerados como parte de construções e reconstruções – suas percepções, concepções e crenças possibilitam não somente o enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem, como também abrem espaço para novas teorias. Sem uma mudança das crenças dos professores, as outras mudanças feitas nas outras fases da operação global (planejamento, produção de materiais, avaliação) serão apenas transições superficiais (BARCELOS, 2007, p. 116). “Professores podem desenvolver uma consistência entre crenças, práticas e teorias, examinando e analisando suas crenças e tornando sua teoria ativa”¹⁴⁷ (FREEMAN e FREEMAN, 1994, p. 39, tradução nossa).

Ao analisarmos os dados coletados, pudemos perceber influência nas respostas dos participantes ao se ter pouco, ou nenhum, conhecimento teórico e/ou prático acerca dos assuntos abordados, bem como do tempo de formação. Durante o processo de análise dos dados coletados, já na sentença 1, que trazia a afirmação de que o bilinguismo é um fenômeno raro, a maioria dos participantes nos 3 grupos discordou da afirmação; porém, vemos que alguns ainda acreditam no Brasil monolíngue, independentemente do período que estavam matriculados e do tempo de estudo, e quase não vemos menção quanto ao bilinguismo indígena e Libras/Português, quanto às línguas de fronteira, nem as de herança – quando há algum conhecimento acerca da existência desse tipo de bilinguismo/educação bilíngue, encontramos alguma relação com as línguas de prestígio – principalmente, com a língua inglesa.

As sentenças 2, 3, e 4 abordaram questões sobre a aquisição/aprendizagem de duas línguas e os efeitos cognitivos, sobre o fator idade na aquisição/aprendizagem de uma L2 (ou mais), e as concepções quanto à existência, ou inexistência, de indivíduos bilíngues “verdadeiros” e da presença de sotaques estrangeiros nas L2s desses indivíduos. A inserção desses temas em nosso estudo apresentou-se com uma perspectiva de aquisição/aprendizagem de uma ou mais línguas com vistas às percepções que extrapolam o estudo dos aspectos estruturais e formais das línguas, isoladas de contextos significativos e sem uma visão de competência comunicativa. Vimos nos resultados apresentados que muitos dos alunos participantes consideraram questões variáveis e mesmo individuais, e que aspectos como identidade, cultura, aptidão e quantidade/qualidade de *input*, contexto, segurança, entre outros, exercem influência; mas, pudemos observar que muito do que nos foi apresentado, a partir do que pode ser estudado até o momento ou de suas crenças, trouxe incertezas, sem posicionamentos teóricos mais concretos. Encontramos certo conhecimento sobre o uso do

¹⁴⁷ No original: “Teachers can develop a consistency among beliefs, practice, and theory by examining and analyzing their beliefs and making their theory active.”

repertório linguístico de acordo com a esfera social, ou como recurso linguístico para atender a situação de uso das línguas, além de certa percepção de que a “mistura” de línguas não deveria ser vista como algo prejudicial, mas apenas dois participantes, sendo um durante a etapa do questionário e um durante o processo de entrevista, trouxeram alguma noção sobre os conceitos como *codeswitching*, *codemixing* ou *translanguing*. Portanto, reforçando que a base para o desenvolvimento educacional está nas interações de todos os componentes envolvidos no processo educacional, vemos que estudos acerca do bilinguismo e/ou educação bilíngue são essenciais no processo de formação.

Para a sentença 6, que trazia a visão monoglóssica de que para alguém poder ser considerado bilíngue precisa ser fluente em seus dois ou mais idiomas, conceito esse idealizado por grande parte da população e que não caracteriza a grande maioria dos bilíngues do mundo, vimos que a maioria dos participantes já trouxe alguma percepção quanto à definição de proficiência e bilinguismo não estarem relacionados ao fato de se ter repertório capaz de atender a todas as situações de comunicação possíveis, e de que mesmo na L1 não há como termos um repertório completo – o que não significa falta de proficiência naquela língua. Já para a sentença 7, que abordava questões sobre as relações de língua e cultura, onde o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade cultural e esse influencia o desenvolvimento do bilinguismo, encontramos em grande parte das justificativas a perspectiva de um mundo globalizado, com acesso à multiculturalidade, e certa percepção de que as línguas apresentam características culturais próprias, havendo a possibilidade da multiculturalidade além da aquisição de uma ou mais línguas, em que a identidade cultural de cada indivíduo é complexa e depende de diversos fatores – como os processos de enculturação, aculturação e deculturação – resultantes tanto de fatores psicológicos como sociológicos. Na análise da sentença 8, que trazia questões sobre dupla personalidade e estava conectada com as afirmações 6 e 7, vimos que alguns alunos trouxeram crenças de que as mudanças de uma língua para outra se apresentam como uma mudança de personalidade, até mesmo relacionadas a questões psiquiátricas. Mas alguns já trouxeram concepções relacionadas à transição entre as culturas associadas à cada língua, aos valores e atribuições diante de estímulos relevantes para que cada indivíduo processe as informações por meio de aspectos alinhados à sua identidade.

Na sentença 9, na qual vimos o mito sobre as emoções serem expressadas na L1, nos deparamos com o interessante resultado em que a maioria considerou essa questão como algo individual, que varia de pessoa para pessoa, incluindo questões como o contexto para a expressão dessas emoções, a inter-relação entre os indivíduos, a intensidade das emoções, e a sensação de conforto ou desconforto – em virtude de haver ou não maior intimidade com a L1.

Porém, pudemos observar que nenhum dos participantes fez algum tipo de menção quanto às expressões alternarem de uma língua para outra em virtude de emoções negativas e as relações com cada língua, seja ela na L1 ou na L2, sendo que, na verdade, muitas pessoas, por diversas razões, podem usar determinada língua para situações emocionais específicas, pois as emoções e o bilinguismo apresentam uma realidade muito pessoal e complexa. Na última sentença, a de número 10, que trazia a afirmação de que a língua falada em casa traria um efeito negativo na aquisição da língua da escola quando esta é diferente, que consideramos estar relacionada aos apontamentos feitos na sentença anterior, a de número 9, em virtude dos impactos emocionais que uma língua pode trazer ao indivíduo, nos surpreendemos ao ver que mesmo havendo certos apontamentos quanto aos conflitos que podem acontecer entre as línguas no processo de aprendizagem escolar, nenhum dos participantes trouxe alguma consideração quanto a haver realmente efeitos negativos ou prejudiciais, mas sim certo favorecimento cognitivo.

Como vimos ao longo deste trabalho, o escopo de pesquisa em língua e linguagem é vasto e apresenta amplo campo de estudo, sendo que diversos fatores precisam ser analisados levando-se em consideração os mais variados contextos. A escolha de estudo de algumas das crenças dos alunos-professores do curso de Letras (Português-Inglês) se deu principalmente por acreditarmos que “se uma crença central é alterada, outras crenças no sistema de crenças da pessoa são afetadas”¹⁴⁸ (RATHS, 2001, não p., tradução nossa). Portanto, ao nosso ver, nosso estudo contribui com a educação bilíngue, para a formação de professores para a educação bilíngue, bem como para a linguística aplicada – ao olharmos para as 3 turmas e o que eles responderam, é possível perceber uma progressão de pensamento e de conceitos em algumas justificativas de respostas de acordo com o período cursado, porém, por mais que possamos perceber que os alunos-professores do curso de Letras estejam discutindo os conceitos aqui abordados na pesquisa, talvez, esses conceitos não estão sendo discutidos no curso de graduação considerando-se especificamente a educação bilíngue – por mais que eles tragam algumas crenças, ou opiniões mais bem formadas sobre as teorias, não parece haver um direcionamento para isso, e quando perguntados sobre educação bilíngue, eles não vislumbram isso na discussão dos conceitos porque não participaram desse contexto, nem de disciplinas sobre isso, nem de experiências (não foram efetivamente alunos, nem professores) em contextos de educação bilíngue. Portanto, mesmo esses alunos estando bem informados sobre conceitos teóricos da linguística e da linguística aplicada, e especificamente da formação de professores, eles ainda não estão pensando nesses conceitos com um olhar para a educação bilíngue porque não têm

¹⁴⁸ No original: “[...] if a central belief is changed, other beliefs within the person's belief system are affected.”

direcionamento para isso, não há disciplina(s) para isso – eles estão pensando a partir de outros contextos, e essas discussões não estão sendo feitas à luz da educação bilíngue. Isso mostra, enfatiza, a importância que a inserção de disciplinas voltadas para esse fim tem nos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas. Diante disso, foi possível observar que, mesmo esses alunos estando em um curso na área da linguística, mesmo apresentando excelentes professores, ao considerarmos o bilinguismo como um fenômeno dinâmico, não instável, muito ainda precisa ser estudado acerca das questões apresentadas quanto ao bilinguismo – que são tão específicas, amplas e até mesmo complexas. E coloco-me nesse escopo de necessidade de estudos também, pois mesmo tendo certa experiência na área, visualizo que muito ainda preciso estudar sobre o assunto. Posso afirmar, como pesquisadora, que muito pude aprender através das crenças apresentadas pelos participantes, pois a cada pontuação feita, a cada dúvida e/ou questionamento, deparei-me com a necessidade de realizar muita pesquisa e trocas com meu orientador. Esse estudo muito contribuiu para o direcionamento de meu olhar como educadora e também como auxiliadora na formação de profissionais que atuam na educação bilíngue, para um olhar mais informado sobre a realidade atual no nosso contexto, pois "a qualidade da educação em línguas adicionais pode significar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento" (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 40).

Diante disso, reforço a certeza de que a inserção de disciplinas que favoreçam estudos sobre o bilinguismo e educação bilíngue pode ser um marco significativo na formação dos profissionais para atuação em contextos de educação bilíngue, pois apenas saber o idioma utilizado como meio de instrução, além de objeto de estudo, não é o suficiente – estudar a concepção do que vem a ser o bilinguismo, as variedades da educação bilíngue, e suas implicações faz parte da caracterização de um profissional mais bem preparado. O embasamento teórico e a prática pedagógica devem caminhar juntos, auxiliando no posicionamento do profissional perante essa realidade tão complexa, e que ultrapassa questões linguísticas. Além disso, utilizar as diferentes línguas em contexto escolar pode ajudar a fortalecer a individualidade, favorecer a transição e o respeito entre as diferentes culturas, e ampliar a valorização das diversidades linguísticas. Portanto, acredito que mais pesquisas direcionadas para nossa realidade precisam ser desenvolvidas, havendo a necessidade de uma reinterpretação de fundamentos e perspectivas críticas, que sejam mais globais quanto ao ensinar e o aprender de línguas e por meio delas, pois os resultados aqui apresentados sugerem o papel relevante que o período de graduação deve ter diante de uma sociedade que não está mais restrita apenas à aprendizagem de uma (ou mais línguas) como uma língua *per se*, mas

sim como algo de relevante atuação no desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo de todos os envolvidos.

Em virtude do tempo restrito para a realização de um estudo como pesquisa de mestrado, acreditamos que esse estudo apresentou uma limitação importante quanto à observação de perspectivas e crenças dos demais alunos matriculados em outros períodos. Ao nosso ver, o ideal seria termos feito um acompanhamento maior, em todos os períodos de graduação, a fim de uma melhor visualização do quadro evolutivo durante o processo de formação, bem como das lacunas apresentadas no que se refere ao tema do nosso estudo, além de podermos ter tempo para entrevistar os professores que nos concederam suas aulas para aplicação da primeira ferramenta (questionário), assim como os demais professores que atuam no curso em questão. Também, achamos que seria muito interessante a aplicação desta pesquisa para alunos-professores do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, pois todos fazem parte do processo educacional. Assim, concluímos que novas pesquisas que se proponham a complementar esse estudo podem muito contribuir para a formação de alunos-professores para os diferentes tipos de educação bilíngues existentes em nosso país, pois, conforme apontam García e Flores (2012, p. 244, tradução nossa):

Nas últimas décadas, à medida que o movimento de pessoas, ideias e bens têm aumentado como resultado da globalização, a heterogeneidade linguística das salas de aula aumentou. Os modelos de bilinguismo desenvolvidos para o século XX não são mais aplicáveis em um mundo bilíngue mais complexo. O bilinguismo agora é entendido por sua recursividade no caso de situações de revitalização da linguagem e por seu dinamismo no caso do desenvolvimento plurilíngue necessário para o século XXI.¹⁴⁹

Devemos, portanto, considerar que, “na complexidade linguística do século XXI, o bilinguismo envolve um ciclo muito mais dinâmico, onde as práticas linguísticas são múltiplas e sempre se ajustam ao terreno multimodal multilíngue do ato comunicativo”¹⁵⁰ (GARCÍA, 2009, p. 53, tradução nossa). E, assim sendo, como educadores e linguistas, precisamos olhar para o desenvolvimento desse indivíduo, desse aluno, enquanto ser humano único em toda sua complexidade linguística, mas também como parte da sociedade e das construções e

¹⁴⁹ No original: “In the last few decades, as the movement of people, ideas, and goods has increased as a result of globalization, the linguistic heterogeneity of classrooms has grown. The models of bilingualism developed for the twentieth century are no longer applicable in a more complex bilingual world. Bilingualism is now understood for its recursivity in the case of language revitalization situations and for its dynamism in the case of the plurilingual development needed for the twenty-first century.”

¹⁵⁰ No original: “In the linguistic complexity of the twenty-first century, bilingualism involves a much more dynamic cycle where language practices are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act.”

transformações que podem ocorrer nesse meio social em virtude das diferenças ocasionadas na sua formação educacional, buscando formas de favorecer que esse dinamismo aconteça, começando por mudanças nas nossas concepções, crenças e, conseqüentemente, na nossa formação:

[...] mudança implica momentos de dúvida, de incerteza, de ambigüidade, já que deixamos algo conhecido para embarcarmos no desconhecido, e o desconhecido sempre gera incertezas. A mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente). (BARCELOS, 2007, p. 115).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.
- ABUTALEBI, J.; ANNONI, J.-M.; ZIMINE, I.; PEGNA, A. J.; SEGHEIR, M. L.; LEE-JAHNKE, H.; LAZEYRAS, F.; CAPPÀ, S. F.; KHATEB, A. **Language control and lexical competition in bilinguals: An event-related fMRI study**. *Cerebral Cortex*, 18(7), 1496–1505, 2008.
- ABUTALEBI, J.; CAPPÀ, S.; PERANI, D. **The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging**. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (2): 179–190, 2001.
- ABUTALEBI, J.; GREEN, D. W. **Control mechanisms in bilingual language production: Neural evidence from language switching studies**. *Language and Cognitive Processes*, 23(4), 557–582, 2008.
- ABUTALEBI, J.; PASQUALE, A. D. R.; GREEN, D. W.; HERNANDEZ, M.; SCIFO, P.; KEIM, R.; CAPPÀ, S. F.; COSTA, A. **Bilingualism Tunes the Anterior Cingulate Cortex for Conflict Monitoring**. *Cerebral Cortex*, *Cerebral Cortex*, Volume 22, Issue 9, Pages 2076–2086, September 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/cercor/bhr287>>. Acesso em: 17 maio 2020.
- AKKARI, A. **Historical context of bilingual education**. BRJ, v. 22, n. 2/3/4, University of Fribourg, Switzerland, 1998. Disponível em: <<http://brj.asu.edu/v22234/articles/art2.html>> Acesso em: 22 set. 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANTONIOU, M. **The Advantages of Bilingualism Debate**. *Annual Review of Linguistics*. 5. 10.1146/annurev-linguistics-011718-011820, 2019.
- ATOYE, R.O. Code-mixing, Code-switching, Borrowing and Linguistic Competence: Some Conceptual Fallacies. In: ADEDIRAN, B. (ed.). **Cultural Studies in Ife**: Institute of Cultural Studies, Obafemi Awolowo University, Nigeria, 1994.
- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 55-86, 2003.
- ANDERSON, C. E.; MCDUGALD, J. S.; CUESTA MEDINA, L. **Children learning English: From research to practice**. Garnet Education, chpt. 8, 2015. Disponível em <<https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/CLIL-for-Young-Learners.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ANDERSSON, T.; BOYER, M. **Bilingual schooling in the United States: Vol. 1**. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1970.

AQUINO, C. **Uma discussão acerca do bilinguismo e do preconceito linguístico em populações bilíngues no sul do Brasil.** *Letrônica*. 2(1):231-240, 2009.

ASHER, C.; CASE, E. **A generation in transition:** A study of the usage and attitudes toward public libraries by generation 1.5 composition students. *Reference & User Services Quarterly*, 47(3), 274–279, 2008.

AUER, P. **A postscript:** Code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*, 37(3), 403–410, 2005.

AUGUST, D.; HAKUTA, K. **Improving schooling for language-minority children:** research agenda. Washington, DC: National Academy Press, 1997.

BAKER, C. **Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education.** Clevedon: **Multilingual Matters**, 222 p., 1988.

_____. **Foundations of bilingual education and bilingualism** (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters, 484 p., 2001.

_____. **Foundations of bilingual education and bilingualism** (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters, 510 p., 2006.

_____. **A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism** (3rd ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

_____. **Foundations of bilingual education and bilingualism** (5th ed.). Clevedon: Multilingual Matters, 498 p., 2011.

BAKER, K.; DE KANTER, A. **Effectiveness of bilingual education:** A review of the literature. Washington, DC: US Department of Education, 1981.

BAKER, C.; JONES, S. P. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education.** Clevedon: Multilingual Matters, 758 p., 1998.

BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination:** Four essays (M. Holquist, Trans. & Ed.). Austin, TX: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALSINI, C. P. V.; GODOI, C. K. A Metodologia Qualitativa nos Estudos Organizacionais: análise da produção científica entre 1997 e 2003. *In: EnEO - Encontro de Estudos Organizacionais*, 2004, Atibaia. *EnEO - Encontro de Estudos Organizacionais*, 2004. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2004-466.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BARAC, R.; BIALYSTOK, E. **Research timeline:** Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44, 36-54, 2011.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas.** *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

_____. **Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities.** *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2015. DOI: 10.14746/ssllt.2015.5.2.6.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. TEACHERS' AND STUDENTS' BELIEFS WITHIN A DEWEYAN FRAMEWORK: CONFLICT AND INFLUENCE. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, p. 171-199, 2003a.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring Possibilities for Future Research on Beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, p. 231-238, 2003b.

BARON-COHEN, S.; WHEELWRIGHT, S. **The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175, 2004.

BARRIO, N.T.; LLURDA, E. **Accent, intelligibility and discrimination of non-native speakers of English**, 2015. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Accent%2C-intelligibility-and-discrimination-of-of-Barrio-Llurda/cc96bfda299d2d411542cae0994e5e82ff300a5e>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BASSANI, I. S. Conhecendo os povos indígenas do Brasil contemporâneo - Desconstruindo Preconceitos. Disciplina 2: Aspectos Linguísticos da Cultura Indígena (20 horas); Marcos conceituais referentes à variação linguística. **Disciplina 3: Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo, e Multilinguismo (20 horas).** 2015. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático para o curso de Aperfeiçoamento em Políticas Linguísticas para Ed). Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/37742494.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BAUMAN, Z. **Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENESCH, S. **Generation “1.5” and its discourses of partiality: A critical analysis.** *Journal of Language, Identity, and Education*, 7(3/4), 294–311, 2008.

BENET-MARTÍNEZ, V.; HARITATOS, J. **Bicultural Identity Integration (BII): Components and psychosocial antecedents.** *Journal of Personality*, 73, 1015–1050, 2005.

BENET-MARTÍNEZ, V.; LEU, J.; LEE, F.; MORRIS, M. W. **Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities.** *Journal of Cross-Cultural Psychology, J CROSS-CULT PSYCHOL.* 33, p. 492-516, 2002. DOI: 10.1177/0022022102033005005.

BENYAMIN, N. A. **The Ethnic Identity Journey of 1.5 Generation Asian American College Students.** (2018). Dissertations. 477. Disponível em: <<https://digscholarship.unco.edu/dissertations/477>>. Acesso em: 11 set. 2019.

BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism.** Malden. 2nd edition. MA & Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2013.

BIALYSTOK, E. **Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency.** In Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 113–140). London, England: Cambridge University Press, 1991.

_____. **Bilingualism in development: language, literacy & cognition;** Cambridge University Press; Cambridge, 2006.

_____. **Reshaping the mind: the benefits of bilingualism.** *Can. J. Exp. Psychol.* 65, 229–235, 2011. DOI: 10.1037/a0025406

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I.; LUK, G. **Bilingualism: Consequences for mind and brain.** *Trends in Cognitive Sciences.* 16(4):240–250, 2012.

BIALYSTOK, E.; BARAC, R. Cognitive effects. In: **The Psycholinguistics of Bilingualism,** eds. P. Li and F. Grosjean (Malden, MA: Wiley-Blackwell), 193–213, 2013.

BIALYSTOK, E.; HAKUTA, K. Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: David Birdsong (Ed.). **Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 161–181, 1999.

BILLIG, J. D.; FREDERES, P. P. **Bilinguismo e sua relação com a consciência metalinguística de crianças.** *Anais do CELSUL,* 2008.

BIRDSONG, D. **Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism.** *Front. Psychol.* 9:81, 2018. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.00081

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Multilingualism: A critical perspective.** New York: Continuum, pp. viii, 255, 2010.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds) **Heteroglossia as Practice and Pedagogy.** *Educational Linguistics,* vol. 20. Springer, Dordrecht, 2014.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, p. 63-81, 1999.

BLEY-VROMAN, R. What is the logical problem of foreign language learning? In: Susan M. Gass and Jacquelyn Schachter (Eds.) **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 41–68, 1989.

BLOMMAERT, J. **Language, asylum, and the national order.** *Urban Language & Literacies* 50: 2–21, 2008.

BLOOMFIELD, L. **Linguistic aspects of science.** *Philosophy of Science* 2: 499-517. Reprinted in Hockett, 1970, pp. 307-321, 1935.

BLOMMAERT, J.; BACKUS A. Superdiverse Repertoires and the Individual. *Current Challenges for Educational Studies*. In: DE SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J.-J. (eds.): **Multilingualism and Multimodality.** Sense, pp. 11–32, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education.** Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festchrift** para Antonieta Celani (pp. 79-98). São Paulo: Parábola, 2013.

BOKAMBA, E. G. Are there syntactic constraints on codemixing? In: **World Englishes**, Vol.8: pp. 277-92, 1989.

BOLZAN, D. B. **Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores.** *Linguagem, Educação e Memória*, n. 7, nov./2014.

BOND, M.; LAI, T.-M. **Embarrassment and code-switching into a second language.** *The Journal of Social Psychology* 126 (2), 179-186, 1986.

BONINO, S.; CATTELINO, E. **The relationship between cognitive abilities and social abilities in childhood: A research on flexibility in thinking and co-operation with peers.** *International Journal of Behavioral Development*, 23(1), 19–36, 1999.

BORG, M. **Key concepts in ELT.** Teachers' beliefs, *ELT Journal*, Volume 55, Issue 2, Pages 186–188, April 2001.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do.** *Language Teacher*, 36, 81-109, 2003.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. **Um aluno formando de Letras (Inglês): quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa?** *Intercâmbio (CD-ROM)*, v. XIX, p. 125-150, 2009.

BOTASSINI, J. O. M. **A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística.** *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.

BRAGGIO, S. L. B. **Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção.** Relatório de Pesquisa 1898/09 Capes, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. **Decreto Nº 5.626** - regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Presidência da República, 2005.

_____. **Lei Federal 10.436** - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Presidência da República, 2002.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005** – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BREEN, M. P. **The social context for language learning** – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 135-158, 1985.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, Z. A.; HAMMOND, O. W.; ONIKAMA, D. L. **Language use at home and school: A synthesis of research for Pacific educators**, 1997. Disponível em:
<<http://www.paddle.usp.ac.fj/collect/paddle/index/assoc/prel015.dir/doc.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BUSCH, B. **Linguistic repertoire and *Spracherleben***, the lived experience of language. University of Vienna, 2015.

BUTLER, Y.G.; HAKUTA, K. Bilingualism and second language acquisition. In: Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (eds.). **The handbook of bilingualism**. Malden, MA: Blackwell, pp. 114-144, 2006.

CALLEGARI, M. O. V. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen**: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trab. linguist. apl.* [online], vol.45, n.1, pp.87-101, 2006.

CANAGARAJAH, A. S. **Functions of codeswitching in ESL classrooms**: socialising bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 6, n. 3, p. 173-195, 1995.

_____. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 3-24, 2005.

_____. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London/New York: Routledge, vii + 216 pp., 2013.

CARDOZO, R. W. **A review on the theories of bilingual development**. BELT Journal, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 190-214, jul/dez 2011.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, p.385-417, 1999.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. In: L.P. MOITA LOPES (org.), **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo, Parábola, p. 211-226, 2013.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005

CENOZ, J., GENESEE, F.; GORTER, D. **Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward**. Applied Linguistics, 35(3), 243–262, 2013.

CLOUD, N.; GENESEE, F.; HAMAYAN, E. **Dual language instruction**. USA: Heile & Heile, 2000.

COLLIER, V. **Acquiring a second language for school**. Directions in Language and Education, I (4). National Clearinghouse for Bilingual Education, 1995.

COMMON Myths About Bilingualism. **Harold F. Schiffman Home Page**, [201?], não p. Disponível em: <<https://www.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/bilingtl/myths.html>>. Acesso em: 10 set. 2019.

COOK, V. Introduction: Background of the L2 user. In: V. Cook (Ed.), **Portraits of the L2 user** (pp. 1-28). Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

CORSON, D. **Language diversity and education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and language integrated learning**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, B. **Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching**. Modern Language Journal, 94, 103–115, 2010.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, B. **Flexible and separate bilingualism in complementary schools**. Journal of Pragmatics, 43, 1196–1208, 2011.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, B. **Translanguaging and identity in educational settings**. Annual Review of Applied Linguistics, 35, 20–35, 2015.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, B. **Translanguaging and public service encounters: language learning in the library.** *The Modern Language Journal*, 2019.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press. xv + 212 pp., 2003.

CUMMINS, J. **Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters.** *Working Papers on Bilingualism* 19, p. 121–129, 1979.

_____. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (ed.), **Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, Evaluation, Dissemination and Assessment Center** California State University, Los Angeles, 1981.

_____. Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. In: CUMMINS, J.; SWAIN, M. **Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice.** London: Longman, p. 80-98, 1986.

_____. **Empowering minority students.** Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education, 1989.

_____. **Language shift and language learning in the transition from home to school.** *Journal of Education*, 173 (2), 85-97, 1991.

_____. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: BIALYSTOK, E. **Language processing in bilingual children.** Great Britain: Cambridge University Press, p. 70-89, 1994.

_____. **Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.** Ontario, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

_____. **Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.** Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 2000.

_____. Assessment and Intervention with Culturally and Linguistically Diverse Learners. In: HURLEY, S. R.; TINAJERO, J. V. (Eds.). **Literacy Assessment of Second Language Learners.** Allyn and Bacon, Boston, MA, pp. 3-21, 2001.

_____. Bilingual and immersion programs. In: M. LONG, M.; DOUGHTY, C. (Eds.). **The handbook of language teaching.** Malden: Wiley Blackwell, pp. 161–181, 2010.

CUMMINS, J.; CORSON, D. (Eds.). **Bilingual education.** Boston: Kluwer Academic, 1997.

D'ANDRADE, R. G. Cultural meaning systems. In: SHWEDER, R. A.; LEVINE, R. A. (Eds.). **Cultural theory: Essays on mind, self, and emotion.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 88-119, 1984.

DALTON-PUFFER, C., LLINARES, A., LORENZO, F., NIKULA, T. **You can stand under my umbrella: Immersion, CLIL and bilingual education: A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013).** *Applied Linguistics*, 35(2), 213–218, 2014.

DARCY, N. T. **A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence.** *J. Genet. Psychol.* 82:21–57, 1953.

DAY, C. **A passion for teaching.** London: Falmer, 2004.

DEFENSE LANGUAGE INSTITUTE FOREIGN LANGUAGE CENTER (DLIFLC), 2017. About DLIFLC. Retrieved on January 10, 2017 from <<http://www.dliflc.edu/about/>> by SHIN, 2018.

DE HOUWER, A. **How different are monolingual and bilingual acquisition?** *Ilha do Desterro* (A journal of English language, literatures in English and cultural studies) 43: 127-148, 2002.

DEKEYSER, R. **Confusion about confounding:** The critical period and other age-related aspects of second language learning. Paper presented at ELIA VIII (Encuentros de Linguística Inglesa Aplicada), El factor edad en la adquisición y enseñanza de L2, Seville, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Ed.) **Strategies of Qualitative Inquiry.** Thousand Oaks, SAGE, 346 p., 1998.

DESHAYS, E. **Come favorire il bilinguismo dei bambini.** Red edizioni, Novara, 2003.

DEWAELE, J.-M. **Emotions in multiple languages.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010a.

_____. **Multilingualism and affordances:** Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 105-129, 2010b.

DEWAELE, J. -M.; STAVANS, A. **The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals.** *International Journal of Bilingualism*, 2012.

DEWAELE, J. -M.; VAN OUDENHOVEN, J. P. **The effect of multilingualism/multiculturalism on personality:** No gain without pain for third culture kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), p. 443-459, 2009.

DEWAELE, J.-M.; WEI, L. **Multilingualism, empathy and multicompetence.** *International Journal of Multilingualism*, 9:4, p. 352-366, 2012.

DEWEY, J. **My Pedagogic Creed.** *School Journal* 54, p. 77-80, 1897.

_____. **How we think.** Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DIAMOND, J. **The benefits of multilingualism.** *Science* 330, 332–333, 2010. DOI: 10.1126/science.1195067

DIAZ, R.; KLINGLER, C. **Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development.** In BIALYSTOK, E. (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 167-192, 1991.

DIAZ, R. M. **Thought and two languages**: the impact of bilingualism on cognitive development. *Review of Research in Education*, vol.10, p. 23-54, 1983.

DICKS J.; GENESEE F. Bilingual Education in Canada. In: García O., Lin A., May S. (Eds) **Bilingual and Multilingual Education**. *Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham, 2017.

DILLER, K. 'Natural methods' of foreign language teaching: Can they exist? What criteria must they meet? In: HarrisWinnitz (Ed.). **Native Language and Foreign Language Acquisition**. New York: The New York Academy of Sciences, 75–91. 1981.

DINIZ, E. H.; PETRINI, M.; BARBOSA, A. F.; CHRISTOPOULOS, T. P.; SANTOS, H. M. **Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas**: além do positivismo nas pesquisas na área de Sistemas de Informação. EnANPAD, 30º, Anais ..., Salvador, BA, 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2006-adid-1812.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

DIXON, K. **Seven reasons for teachers to welcome home languages in education**. British Council Voices Magazine, ago. 2018. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/reasons-for-teachers-to-prioritise-home-languages-in-education>> Acesso em: 16 fev. 2020.

DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In: C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), **The handbook of second language acquisition** (pp. 589–630). Oxford: Blackwell, 2003.

DRAGANSKI, B.; GASER, C.; BUSCH, V.; SCHUIERER, G.; BOGDAHN, U.; MAY, A. **Neuroplasticity**: Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427(6972), 311–312, 2004.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educ. rev.* 2004, n.24, pp.213-225. ISSN 0104-4060.

DUBOC, A. P. M. **Letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

DUEÑAS, M. **The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second and foreign language education**. *International Journal of English Studies*, 4(1), p. 73-96, 2004.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.

DZIB GOODIN, A. **Two languages, one brain**: bilingualism. *Education 5-0*, Hawaii Education News Magazine, Vol. 5, May-Jun 2012a.

_____. **Chicago**: el lugar de los acentos. *Hablando de aprendizaje*, Mar, 2012b. Disponível em: <<http://neurocognitionyaprendizaje.blogspot.com/2012/03/chicago-el-lugar-de-los-acentos.html>>. Acesso em: 16 maio 2020.

EDWARDS, J. R. (Ed.). **Linguistic Minorities, Policies and Pluralism**. London: Academic Press, 1984.

ELHOSEINY, A. S. **Content-based instruction & its application to Arabic English classroom**. Unpublished paper presented at the ISNA Education Forum, Chicago, IL, March, 2008.

ELLIS, R. **Understanding of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FAN, S. P.; LIBERMAN, Z. R.; KEYSAR, B.; KINZLER, K. D. **The Exposure Advantage: Early Exposure to a Multilingual Environment Promotes Effective Communication**. *Psychological Science*, 26 7, 1090-7, 2015.

FARIA, M.; SABOTA, B. **DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE**. Dossiê Especial FICLLA. REVISTA X, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 244-264, 2019. ISSN: 1980-0614. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i5.65814>

FENG, A. F.; ADAMSON, B. (Eds.). **Trilingualism in Education in China: Models and Challenges**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2015.

FENSTERMACHER, G. D. **The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching**. *Review of Research in Education* 20: 3–56, 1994.

FIORIN, J. L. **Língua, discurso e política**. Alea, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-165, jun. 2009.

FINARDI, K. R. **The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language**. *Studies in English language teaching*. v. 2, p. 401-411, 2014.

_____. **What Brazil can learn from Multilingual Switzerland and its use of English as a Multilingual Franca**. *Acta Scientiarum* (UEM), v. 39, p. 219-228, 2017.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. S. **Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização**. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 66, p. 239-282, 2014.

FINGER, I., BRENTANO, L; FONTES, A. **Neurociências, Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas Adicionais: um Diálogo Necessário no Contexto da Educação do Século 21**, in: MAIA, M. (org.) **Psicolinguística e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FLAVELL, J. **Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry**. *American Psychologist* 34, 906-911, 1979.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, cap. 3, 2009.

FLORES, B. B. **Bilingual Education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices**. In: **Bilingual Research Journal**, v. 25, p. 275-299, 2001.

FREEMAN, D. **Teaching bilingual children**. USA: Heile & Heile, 1998.

FREEMAN, D. E.; FREEMAN, Y. S. **What influences how teachers teach? In Between worlds: Access to second language acquisition**. Portsmouth, NH: Heinemann, p. 30-46, 1994.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. **Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education**. TESOL Quarterly, v. 32, n. 3: 397-417, 1998.

FULLAN, M. G. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 1991.

GÁNDARA, P.; ESCAMILLA, K. Bilingual Education in the United States. In: García O., Lin A., May S. (eds) **Bilingual and Multilingual Education**. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). Springer, Cham, 2017.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century - A global perspective**. Blackwell, United Kingdom, 496 p., 2009.

_____. From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century. IN: Abello-Contesse, C.; Chandler, P. M.; López-Jiménez, M. D.; Chacón-Beltrán, R. **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education**. Reino Unido: Multilingual Matters, 2013.

GARCÍA, O.; FLORES, N. **Multilingual pedagogies**. In Martin-Jones, Marilyn, Blackledge, Adrian and Creese, Angela (Eds). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London & New York: Routledge, 232-246, 2012.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In: Blackledge A., Creese A. (Eds). **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Educational Linguistics, vol. 20. Springer, Dordrecht, 2014.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Translanguaging in bilingual education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. (Eds.). **Bilingual and Multilingual Education** (Encyclopedia of Language and Education, Switzerland: Springer, pp. 117-130, 2016.

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

GARCÍA-MAYO, M. P.; GARCÍA-LECUMBERRI, M. L. (Eds.), **Age and the Acquisition of English as a Foreign Language**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.

GASS, S.M.; SELINKER, L. **Second language acquisition: An introductory course** (3rd ed.). New York: Routledge, 2008.

GAZZANIGA, M. S. **Nature's Mind: The Biological Roots of Thinking, Emotions, Sexuality, Language, and Intelligence**. New York: Basic Books, 1992.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GENNARI, A.; ALBUQUERQUE, C. **Globalização, desemprego e (nova) pobreza: Estudo sobre impactes nas sociedades portuguesa e brasileira.** Revista Crítica de Ciências Sociais [online], 92 | 2011. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.3970>.

GENESE, F. **A comparison of early and late second language learning.** Canadian Journal of Behavioral Science, 13, 115-127, 1981.

_____. Neuropsychology and second language acquisition. In: Beebe, L. (ed.), **Issues in second language acquisition** (pp. 32-57). Rowley, MA: Newbury House, 1988.

_____. **Early bilingual development: One language or two?** Journal of Child Language; 16(1):161-179, 1989.

_____. **Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty;** 21:153-168, 2001.

_____. What do we know about bilingual education for majority language students? In: T. BHATIA & W. RITCHIE, **Handbook of bilingualism and multiculturalism.** Malden, MA: Blackwell, p. 547-576, 2006.

GIBBONS, P. **Learning to learn in a second language.** Newtown, N.S.W.: Primary English Teaching Association, 1991.

GIMENEZ, T. Línguas Estrangeiras Modernas: questões para debate. In: PARANA. Secretaria da Educação do Estado. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná.** Curitiba, p. 168-173, 2005.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** ERA – Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

_____. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais.** RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GONZÁLEZ, G.; MAEZ, L. **Advances in research in bilingual education.** Directions in Language and Education, I (5). National Clearinghouse for Bilingual Education, 1995.

GOODENOUGH, F. L. **Racial differences in the intelligence of school children.** J. Exp. Psychol. 9:388–97, 1926.

GRANT, A.; DENNIS, N. A.; LI, P. **Cognitive control, cognitive reserve, and memory in the aging bilingual brain.** Front. Psychol. 5:1401. 2014. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01401.

GREEN, D. W. Bilingual worlds. In: Cook, V., & Bassetti, B. (Eds.). **Language and bilingual cognition** (pp. 229-240). New York: Psychology Press, 2011.

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

_____. **The bilingual as a competent but specific speaker-hearer.** Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, 467-477, 1985.

. **Interview on bilingualism.** 2002. Disponível em:
<http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html>. Acesso em: 29 jan. 2019.

_____. **The bilingual individual.** *Interpreting*, 2(1/2), 163-187, 1997.

. **Having an accent in a language.** Chapter 7 of Grosjean, F. **Bilingual: Life and Reality.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.

. **Emotions in More than One Language:** The language(s) of emotions in bilinguals. *Psychology Today.* Sussex Publishers, LLC, 2011. Disponível em:
<<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201108/emotions-in-more-one-language>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Bicultural bilinguals.** *International Journal of Bilingualism*, Vol. 19(5) 572–586, 2015.

. **Understanding Someone With a Foreign Accent.** Can heavily accented speech remain intelligible? *Psychology Today.* Sussex Publishers, LLC, 2020. Disponível em:
<<https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/202002/understanding-someone-foreign-accent>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. **Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão:** qual a relação? *Ilha Desterro, Florianópolis*, v. 71, n. 3, p. 15-37, 2018.

GUIORA, A.; BRANNON, R.; DULL, C. **Empathy and second language learning.** *Language Learning*, 22, 111-130, 1972.

GUIORA, A.; PALUSZNY, M.; BEIT-HALLATIMI, B.; CATFORD, J.; COOLEY, R.; YODER DULL, C. **Language and person studies in language behavior.** *Language Learning*, 25, 43-61, 1975.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies.** New York: Cambridge University, 1982.

HAYAKAWA, S.; MARIAN, V. **Consequences of multilingualism for neural architecture.** *Behavioral and Brain Functions*, 15(1), 1–24, 2019.

HAKUTA, K. **Mirror of language** – The debate on bilingualism. New York: Basic Books Inc., 286 pp., 1986.

HAKUTA, K.; BIALYSTOK, E.; WILEY, E. **Critical evidence:** A test of the Critical Period Hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science* 14 (1): 31–38, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.** London: Edward Arnold Publishing, 1978.

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

HAUGEN, E. **The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

- HELLER, M. Bilingualism as ideology and practice. In: M. Heller (Ed.), **Bilingualism: A social approach** (pp. 1-24). Basingstoke: Palgrave, 2007.
- HÉLOT, C. Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: M. Ó. LAOIRE, **Multilingualism in educational settings**. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, p. 47-72, 2006.
- HITTI, M.: **Being Bilingual Boosts Brain Power**. 2004. Disponível em: <<https://www.webmd.com/parenting/news/20041013/being-bilingual-boosts-brain-power>>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- HONG, Y.-Y.; CHIU, C. -Y.; KUNG, T. Bringing culture out in front: Effects of cultural meaning system activation on social cognition. In: LEUNG, K.; KASHIMA, Y., KIM U.; YAMAGUCHI, S. (Eds.). **Progress in Asian social psychology**. Vol. 1, pp. 135-146. Singapore: Wiley, 1997.
- HONG, Y.-Y.; MORRIS, M. W.; CHIU, C.-Y.; BENET-MARTÍNEZ, V. **Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition**. *American Psychologist*, 55, 709–720, 2000.
- HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCÍA, O. (Ed.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman**. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, p. 215-234, 1991.
- HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 37-54, 2003.
- HU, X.; ACKERMANN, H.; MARTIN, J.A.; ERB, M., WINKLERE, S.; REITERER, S.M. **Language aptitude for pronunciation in advanced second language (L2) learners: Behavioural predictors and neural substrates**. Unpublished manuscript, 2012.
- HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**. An ethnographic approach. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press, 1974.
- IKIZER, E. G.; RAMÍREZ-ESPARZA, N. **Bilinguals' social flexibility**. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 957–969, 2018.
- JAVIER, R.; MARCOS. L. **The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena**. *Journal of Psycholinguistic Research* 18 (5), 449-472, 1989.
- JENKINS, J. **World Englishes: A resource book for students**. New York: Routledge, 2009.
- JEWITT, C. Technology and Learning: A Multimodal Approach. In: LITTLETON, K.; WOOD, C.; KLEINE, J. S. (Eds.), **International handbook of psychology in education**. Bingley: Emerald Group Publishing, pp. 361-397, 2010.
- JOHNSON, K. E. **Language teaching: Reasoning in action**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

JOHNSON, J.S.; NEWPORT, E.L. **Critical period effects in second-language learning:** The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99, 1989.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.) **English in the World: Teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: CUP, p. 11-30, 1985.

KASHIMA, Y. **Conceptions of culture and person for psychology**. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, p. 14-32, 2000.

KELLMAN, S. **The Translingual Imagination**. Lincoln/London: University of Nebraska Press, 2000.

KENEDY, E. Gerativismo. *In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.) In.: Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 127-140, 2008.

KHARKHURIN, A.V. **The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking**. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 225-243, 2008.

KINZLER, K. **The Superior Social Skills of Bilinguals**. *The New York Times*, March 11, 2016. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2016/03/13/opinion/sunday/the-superior-social-skills-of-bilinguals.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KIRKPATRICK, A. **World Englishes: Implications for international communication and English language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon, 1982. Versão disponível *online* (2009) em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

KRASHEN, S.; LONG, M.; SCARCELLA, R. **Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition**. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582, 1979.

KORZILIUS, H.; VAN HOOFT, A.; PLANKEN, B.; HENDRIX, C. **Birds of different feathers?** The relationship between multicultural personality dimensions and foreign language mastery in business professionals working in a Dutch agricultural multinational. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 540-553, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In: L. P. MOITA LOPES, L. P. (Ed.) Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 129-148, 2006.

KYLE, J. G.; WOLL, B.; PULLEN, G.; MADDIX, F. **Sign Language: The Study of Deaf People and Their Language**. Cambridge University Press, 1985.

LANGACKER, R. W. **Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1990.

_____. **Foundations of cognitive grammar: Vol. 2. Descriptive application.** Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LAWRENCE, E.J.; SHAW, P.; BAKER, D.; BARON-COHEN, S.; DAVID, A. S. **Measuring empathy: Reliability and validity of the empathy quotient.** *Psychological Medicine*, 34, 911-924, 2004.

LEFFA, V. J. **Teaching English as a multinational language.** *The Linguistic Association Of Korea Journal*. Seul, Korea, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

_____. **ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo.** *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEVIS, J.; ZHOU, Z. Accent. In: John I. Lontas (Ed.). **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching.** John Wiley & Sons, Inc., 2017.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. **Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation.** *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670, 2012a.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. **Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond.** *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654, 2012b.

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language.** New York: Wiley, 1967.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. **Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective.** *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 18(2), pp. 95-108, 2016.

LIBERMAN, Z.; WOODWARD, A.; KEYSAR, B.; KINZLER, K. **Exposure to multiple languages enhances communication skills in infancy.** *Developmental Science*. 20. n/a-n/a. 10.1111/desc.12420, 2016.

LINCK, J. F.; HOSHINO, N.; KROLL, J. F. **Crosslanguage lexical processes and inhibitory control.** *Mental Lexicon*, 3(3), 349–374, 2008.

LIPPI-GREEN, R. **English with an Accent.** London: Routledge, 1997.

LOUREIRO, A. P. **Aprender inglês como segunda língua – a importância do domínio de outras línguas num mundo globalizado.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2013.

LUCENA, M. I. P.; DO NASCIMENTO, A. M. **Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais.** *Revista da ANPOLL (Impresso)*, v. 1, p. 46-57, 2016.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. **Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue.** *Calidoscópico*, v. 16, p. 143-151, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACKEY, W. **A typology of bilingual education.** *Foreign Language Annals*, 3: 596–608, 1970.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning.** London, Arnold, 1987.

MACNAMARA, J. **Bilingualism in the modern world.** *Journal of Social Issues*, v. 23, p. 1-7, 1967.

MAFTOON, P.; SHAKIBAFAR, M. **Who Is a Bilingual?** *JOURNAL OF ENGLISH STUDIES.* Islamic Azad University, Science & Research Branch, 1(2), 79-85, 2011.

MAGUIRE, E.; GADIAN, D. G.; JOHNSRUDE, I. S.; GOOD, C.; ASHBURNER, J.; FRACKOWIAK, R. S. J.; FRITH, C. D. **Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers.** *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97(8), 4398–4403, 2000.

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

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELINO, M. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas.** *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22-2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

MARCHIORI, J. P. **O primeiro contato da criança pequena com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso.** *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Universidade de São Paulo, 2010.

MARTINE, G. **A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21.** *São Paulo Perspec.* vol.19 no.3 São Paulo Jul./Sept. 2005. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392005000300001>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MARIAN, V.; FAROQI-SHAH, Y.; KAUSHANSKAYA, M.; BLUMENFELD, H. K.; SHENG, L. **Bilingualism: Consequences for Language, Cognition, Development, and the Brain.** *The ASHA Leader*, 2009.

MARSH, D. **Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory.** Córdoba, Spain: University of Córdoba, 2012.

MASGORET, A. M.; GARDNER, R. C. **Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates.** *Language learning*, 53(1), 123-163, 2003.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de inglês como Língua estrangeira na escola pública:** letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paço Editorial, 197-239, 2015.

MAY, S. Curriculum and the education of cultural and linguistic minorities. In: MCGRAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (Eds.). **International encyclopedia of education** (3rd ed., Vol. 1, pp. 293–298). Oxford: Elsevier, 2010.

_____. Bilingual Education: What the Research Tells Us. In: GARCÍA, O.; LIN, A., MAY, S. (Eds), **Bilingual and Multilingual Education**. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). Springer, Cham, 2016.

MECHELLI, A.; CRINION, J. T.; NOPPENNEY, U. **Neurolinguistics:** structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*; vol 431: p. 757, Oct 2004.

MEGALE, A. H. **Duas línguas, duas culturas?** A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Veredas (UFJF. Online)*, v. 2/09, p. 90-102, 2009.

_____. **Bilinguismo e Formação Docente**. Pátio Educação Infantil, pp. 12-15, 01 abr. 2014.

_____. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. 2017. 1 recurso *online* (235 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325801>>. Acesso em: 01 set. 2019.

_____. **Mitos e evidências sobre a Educação Bilíngue no Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/instituto-singularidades/mitos-e-evidencias-educacao-bilingue/>> Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 138 p., 2019.

MEGALE, A. H.; CAMARGO, H. **Práticas translíngues:** o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. *Tabuleiro de Letras*, v.9, p. 36-49, 2015.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil:** perspectivas da linguística aplicada. *Raído, Dourados, MS*, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016.

MEIRAN, N. **Task switching:** Mechanisms underlying rigid vs. flexible self control. In R. HASSIN, K. OCHSNER, & Y. TROPE (Eds.), **Self control in society, mind and brain** (pp. 202–220). New York: Oxford University Press, 2010.

MELLO, H. A. B. **Educação bilíngue:** uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MENDES, A. R. M.; FINARDI, K. R. **Linguistic Education Under Revision:** Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. *Education and Linguistics Research*, v. 4, p. 45-64, 2018.

MENDOZA-DENTON, R.; SHODA, Y.; AYDUK, O.; MISCHER, W. Applying cognitive-affective processing system (CAPS) theory to cultural differences in social behavior. In: LONNER, W. J.; DINNELL, D. L.; FORGAYS, D. K.; HAYES, S. A. (Eds.). **Merging past, present, and future in cross-cultural psychology: Selected proceedings of the 14th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology**. Lisse, the Netherlands: Swets and Zeitlinger, 1999.

MEYERHOFF, M. **Introducing Sociolinguistics**. London and New York: Routledge Publishing, 2006.

MIGUEL, F. V. **A Entrevista Como Instrumento Para Investigação Em Pesquisas Qualitativas No Campo Da Linguística Aplicada**. Revista Odisseia – P P g E L / U F R N, Nº 5 [j a n – j u n 2 0 1 0] I S S N 1 9 8 3 - 2 4 3 5.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. **Folklinguistic theories of language learning**. In B. F. Freed (org.), **Second language acquisition in a study abroad context** Amsterdam: John Benjamins, p. 293-315, 1995.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo (SP): Hucitec, 393 p., 2014.

MIR, U.; HASSAN, S.; QADRI, M. **Understanding Globalization and its Future: An Analysis**. Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS), Vol. 34, No. 2, pp. 607-624, 2014.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories** (2nd ed.). London: Arnold, 2004.

MOCKAITIS, A. I. **On Language, Culture and Bilingualism**. Disponível em: <<https://mockaitis.com/2017/09/14/on-language-and-culture-and-bilingualism/>>. 14 de set. de 2017. Acesso em: 12 fev. 2020.

MOITA LOPEZ, L. P da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Revista Delta, v. 1, n. 2, 1994.

MOLFESE, D. Infant cerebral asymmetry. In: Sidney J. Segalowitz and Frederic A. Gruber (Eds.). **Language Development and Neurological Theory**, 22–37. New York: Academic Press, 1977.

MOLSING, K.; PERNA, C.; RAMOS, Y. **Teaching and Learning English as an Additional Language: The Brazilian Context**. BELT - Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 1-11, 2015.

MOTTIN, L.P; XAVIER, M. C. F. **Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa**. 1 ed. Ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

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

_____. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: C. H. ROCHA, J. R. TONELLI, & K. A. DA SILVA, **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**, v. 7, Campinas: Pontes Editores, p. 269-295, 2010.

MOYER, A. **Exceptional outcomes in L2 phonology**: the critical factors of learner engagement and self-regulation. *Appl. Linguist.* 34, 418–440, 2014. Doi: 10.1093/applin/amu012.

MULON, K. **Políticas linguísticas na Educação bilíngue**: entre promessas, lacunas e expectativas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2017.

MUYSKEN, P. **Bilingual Speech**: A Typology of Code-mixing. Cambridge. UK: Cambridge University Press, 2000.

MYERS-SCOTTON, C. **Multiple voices**: An introduction to bilingualism. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2005.

NASCIMENTO, D. C.; SANTO, Eniel do Espírito. **O despertar da segunda língua na primeira infância**: uma análise sob a perspectiva neuropsicológica. *Cadernos Intersaberes*, v. 02, p. 18-37, 2013.

NICOLADIS, E.; CHARBONNIER, M.; POPESCU, A. Second Language/Bilingualism at An Early Age with Emphasis on Its Impact on Early Socio-Cognitive and Socio-Emotional Development. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. **Encyclopedia on Early Childhood Development** [online]. Atualizado em out, 2016. Disponível em: <<http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-languagebilingualism-early-age-emphasis-its-impact-early>>. Acesso em: 02 maio 2020.

NORDQUIST, R. **The "Inner Circle" of the English Language**. ThoughtCo, Jan. 29, 2020, thoughtco.com/inner-circle-english-language-1691069.

NORIEGA, J. Cultural frame switching: Marketing implications. In: ALCÁNTARA-PILAR, J. M.; & DEL BARRIO-GARCÍA, S.; CRESPO, E.; PORCU, L. **Analyzing the Cultural Diversity of Consumers in the Global Marketplace**. IGI Global, PA, USA, p. 256-275, 2015. DOI: 10.4018/978-1-4666-8262-7.ch012

NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak, 188 p., 2010.

NOVAKOVICH, J.; SHAPARD, R. (Eds.) **Stories in the Stepmother Tongue**. Buffalo, NY: White Pine Press, 2000.

OBONDO, M. A. **Bilingual education in Africa**: An overview', in J. Cummins and D. Corson (eds.), **Encyclopedia of Language and Education**. Volume 5: Bilingual Education. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 25–32, 1997.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Org.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal do Campo de Barra Vermelha.

- ORLIKOWSKI, W.; BAROUDI J. J. **Studying Information Technology In Organizations: Research Approaches and Assumptions**. Information Systems Research, v. 2, n.1, pp 1-28, 1991.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. **Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics**. Applied Linguistics Review, 6(3), 281–307, 2015.
- OŻAŃSKA-PONIKWIA, K.; DEWAELE, J.-M. **Personality and L2 use: Openminded and self-confident individuals are more likely to be active and proficient L2 users**, 2012.
- PAJARES, F. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, 62(3), 307-332, 1992.
- PATELLI, M. B. **NEUROCIÊNCIA, BILINGUISTO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- PAVLENKO, A. **Bilingualism and Emotions**. Multilingua-journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication. 21, p. 45-78, 2002. DOI: 10.1515/mult.2002.004.
- PEAL, E.; LAMBERT, W. E. **The relation of bilingualism to intelligence**. Psychological Monographs: General and Applied, 76(27), 1-23, 1962.
- PENA, R. F. A. **Imigrações atuais no Brasil**; Brasil Escola, [2019?]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/imigracoes-atuais-no-brasil.htm>>. Acesso em: 01 maio 2020.
- PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and brain mechanism**. New York: Atheneum, 1959.
- PERANI, D.; PAULESU, E.; GALLES, N. S.; DUPOUX, E.; DEHAENE, S.; BETTINARDI, V.; CAPPÀ, S. F.; FAZIO, F.; MEHLER, J. **The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language**. Brain 121 (10): 1841–1852, 1998.
- PEREIRA, F. **A importância do aprendizado de línguas estrangeiras**. Jornal Correio dos Lagos, Coluna- Língua & Linguagem, mar/2017.
- PEREIRA, M.C.C.; VIEIRA, M.I; GASPAS, P; NAKASATO, R. **LIBRAS: Conhecimento além dos sinais**. Org. PEREIRA, M.C.C, 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- PIETIKÄINEN, S.; DUFVA, H. **Heteroglossia in action: Sámi children, textbooks and rap**. In A. BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.), **Heteroglossia as practice and pedagogy** (pp. 59-74). Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2014.
- PLIATSIKAS, C. Multilingualism and brain plasticity. In: J. Schwieter (Ed.), **The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism** (pp. 230-251). Hoboken, NJ: Wiley- Blackwell, 2019.
- PLIATSIKAS, C.; METEYARD, L.; VERÍSSIMO, J.; DELUCA, V.; SHATTUCK, K.; ULLMAN, M. **The effect of bilingualism on brain development from early childhood to young adulthood**. Mar, 2020.

POSEL, D.; ZELLER, J. **Language shift or increased bilingualism in South Africa: evidence from census data**, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37:4, 357-370, 2016. DOI: 10.1080/01434632.2015.1072206.

PRABHU, N. S. **There is no best method-why?** *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PULVERMÜLLER, F.; SCHUMANN, J. H. **Neurobiological mechanisms of language acquisition**. *Language Learning* 44 (4): 681–734, 1994.

QUALLO, M. M.; PRICE, C. J.; UENO, K.; ASAMIZUYA, T.; CHENG, K.; LEMON, R. N.; IRIKI, A. **Gray and white matter changes associated with tool-use learning in macaque monkeys**. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(43), 18379–18384, 2009.

RAMÍREZ-ESPARZA, N.; GARCÍA-SIERRA, A. The bilingual brain: language, culture and identity. In: BENET-MARTINEZ, V.; HONG, Y. Y. (Eds.). **Handbook of Multicultural Identity: Basic and Applied Perspectives**. New York, NY: Oxford Press, p. 35-56, 2014.

RAMOS, E. M. F. **A Circunstância e a Imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1997.

RAMPTON, B. **Crossing: Language and ethnicity among adolescents**. London, UK: Longman, 1995.

RATHS, J. **Teachers' beliefs and teaching beliefs**. *Early Childhood Research and Practice* 3 (1), 2001.

REITERER, S.M. **Language aptitude for sound imitation from a neuroscientific view: Cerebral correlates of individual differences in L2 speech imitation ability**. Paper presented at the International Symposium on Bilingualism, Oslo, 2011.

RICHARDS, J. C. **The changing face of language learning: Learning beyond the classroom**. *RELC Journal* 46.1, 5–22, 2015a.

_____. **Key Issues in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015b.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching** (2nd Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

RILEY, P. **The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access**. In P. BENSON, & P. VOLLER (orgs.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

ROBERTSON, I. **Mind Sculpture**. London: Bantam, 1999.

ROMAINE, S. **Bilingualism** (2nd ed.). Oxford: Blackwell, 402 p., 1995.

- ROTA, G.; REITERER, S.M. Cognitive aspects of language talent. In: G. Dogil & S.M. Reiterer (Eds.), **Language talent and brain activity** (pp. 6796). Berlin: Mouton De Gruyter, 2009.
- RYMES, B. **Communicating Beyond Language: Everyday Encounters with Diversity**. New York & Abingdon, Oxon, UK, Routledge, 134 pp., 2014.
- SÁ, N. L de. **Fazendo ciência nas Ciências Humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa**. Revista Amazônida, n. 2, 2001.
- SAER, D. J. **The effect of bilingualism on intelligence**. Br. J. Psychol. 14:25–38, 1923.
- SALGADO, A. C. P.; MATOS, P. T.; CORREA, T. H.; ROCHA, W. I. **Formação de Professores para a Educação Bilíngue: Desafios e Perspectivas**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre (RS): Penso, 624 p., 2013.
- SAVEDRA, M. M.G. **Bilinguismo e bilingualidade: o tempo passado no discurso em Língua Portuguesa e Língua Alemã**. UFRJ, Faculdade de Letras, Tese de Doutorado, 1994.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHROEDER, S. R.; MARIAN, V. **A bilingual advantage for episodic memory in older adults**. Journal of Cognitive Psychology, 24(5), 591–601, 2012.
- SCHWEIZER, T. A.; WARE, J.; FISCHER, C. E.; CRAIK, F. I.; BIALYSTOK, E. **Bilingualism as a contributor to cognitive reserve: Evidence from brain atrophy in Alzheimer's disease**. Cortex, 48(8), 991–996, 2012.
- SCOVEL, T. **A critical review of the critical period research**. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223, 1988.
- SEIDLHOFER, B. **Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca**. International Journal of Applied Linguistics, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SELIGER, H. W. Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In: William C. Ritchie (Ed.). **Second Language Acquisition Research: Issues and Implications**. New York: Academic Press, 11–19, 1978.
- SHAN, F. **Multilingual Education in China: Taking the Situation of Guizhou Minority Areas as an Example**. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 8, No. 2, pp. 197-202, 2018.
- SHIN, J. K.; CRANDALL, J. **Teaching Young Learners English**. USA: Heinle ELT, 403 p., 2014.

SHIN, S. J. **Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy**. 2nd ed. New York, NY: Routledge, 268 pp, 2018.

SHOHAMY, E. Language, manipulations, policy. In: SHOHAMY, E. **Language Policy – hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SILVA, A.F.; SILVA, A.F.V.; COELHO, F.L.C. **Crenças e Emoções de uma professora do Ensino Fundamental sobre o processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa**. *Revista Científica*, v.1, N.º 2, 2017.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras**: Um estudo de caso. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, V. R. Os desafios do professor da educação infantil: necessidade de uma formação continuada. In: C. H. ROCHA, J. R. TONELLI, & K. A. DA SILVA, **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**, v. 7. Campinas: Pontes Editores, p. 297-323, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 156 p., 2002.

SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. **Contextos e processos de mudança dos professores**: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr. 2005.

SINGLETON, D. **Language Acquisition: The Age Factor**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

_____. **Age and second language acquisition**. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89, 2001.

_____. Critical Period or General Age Factor(s)? In: María del Pilar García Mayo and María Luisa García Lecumberri (Eds.), **Age and the Acquisition of English as a Foreign Language**, 3-22. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.

_____. **The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours**, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 269-285, 2005.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not: The education of minorities**. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

_____. **Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SMAHA, E.; LOREGIAN-PENKAL, L. **Desmistificando o monolinguismo no Brasil: a língua ucraniana em Prudentópolis, Paraná**. *SLOVO - Revista de Estudos em Eslavística*, v. 1, p. 58, 2018.

SNOW, M. A.; MET, M.; GENESEE, F. **A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction**. *TESOL Quarterly* Vol. 23, No. 2, pp. 201-217, 1989.

SNYDER, S. M. **Cognitive Benefits from Bilingualism and Second Language Study.** Department of Medical Life Science Faculty of Medical Bioscience Kyushu University of Health and Welfare. 17: 59-63, 2016.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. **Crenças dos professores e formação docente.** R. Faced, Salvador, n.14, p.55-71, jul./dez. 2008.

SOUZA, R. C. Metodologias para a Educação Bilingue. *In*: MEGALE, A. H. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 138 p., 2019. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

SUMOWSKI, J. F.; ROCCA, M. A.; LEAVITT, V. M.; RICCITELLI, G.; COMI, G.; DELUCA, J.; FILIPPI, M. **Brain Reserve and cognitive reserve in multiple sclerosis.** *Neurology*, 80, 1-8, 2013.

SUWANNOPPHARAT, K.; CHINOKUL, S. **Applying CLIL to English language teaching in Thailand: Issues and challenges.** *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 237-254, 2015.

TAUBERT, M.; DRAGANSKI, B.; ANWANDER, A.; MULLER, K.; HORSTMANN, A.; VILLRINGER, A.; RAGERT, P. **Dynamic Properties of Human Brain Structure: Learning-Related Changes in Cortical Areas and Associated Fiber Connections.** *Journal of Neuroscience*, 30(35), 11670–11677, 2010.

TREFFERS-DALLER, J. **Do balanced bilinguals exist?** A critical review of language dominance, 2015. Doi: 10.13140/RG.2.1.2925.0081.

_____. **What Defines Language Dominance in Bilinguals?** *Annual Review of Linguistics*. 5. 375-393, 2019. Doi: 10.1146/annurev-linguistics-011817-045554.

THERBORN, G. **Globalização e desigualdades: questões de conceituação e esclarecimento.** *Sociologias*, Porto Alegre, v.3, n.6, p.122-169, jul /dez 2001.

THIERY, C. **True Bilingualism** [não p.]. Published on Nov 2018, by Lourdes De Rioja. Disponível em: <<https://www.lourdesderioja.com/2018/11/17/true-bilingualism/>>. Acesso em: 20 maio 2020. (cf. THIERY, C. True Bilingualism and Second-language Learning. In: Gerver D., Sinaiko H.W. (eds). **Language Interpretation and Communication. NATO Conference Series**, vol 6. Springer, Boston, MA, 1978).

TITONE, R. **On the Bilingual Person.** Ed. Ottawa: The Canadian Society for Italian Studies, p. 34-54, 1989.

_____. **Bilinguismo precoce ed educazione bilíngue.** Armando Editore, Roma, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, M. Multilingual Practices and opportunities to learn. In: **Multilingualism as a Resource and a Goal: Using and Learning Languages in Mainstream School.** Palgrave Macmillan, p. 251-276, 2019.

VIORICA, M.; SHOOK, A. **The Cognitive Benefits of Being Bilingual**. Cerebrum: the Dana forum on brain science. 2012.

VIEIRA, M.I.S. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes**. São Paulo, 2000. [Dissertação – Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. (Eds.). **English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014**. Lemmens Medien GmbH, 2014.

WATSON-GECEO, K. A. **Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA**. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 88, n. 3, p. 331-350, 2004.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: L. Wei (Ed.). **The bilingualism reader** (pp. 3–25). New York: Routledge, 2000.

_____. **Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain**. *Journal of Pragmatics* 43: 1222–1235, 2011.

_____. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. *Applied Linguistics*. 39. 10.1093/applin/amx044, 2017.

WEINREICH, U. **Languages in Contact**. New York: Mouton, 1953.

WESCHE, M.; TOEWS-JANZEN, M.; MACFARLANE, A. **Comparative outcomes and impacts of early, middle and late entry French immersion options: Review of recent research and annotated bibliography**. Toronto: OISE/UT Press, 1996.

WIERZBICKA, A. **Bilingual Lives, Bilingual Experiences**. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, p. 94-104, 2004.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a Ver**. Rio de Janeiro: Arara azul, 2005.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog** [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Tese. Bangor: Universidade do País de Gales, 1994.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

YOSHIOKA, J. G. **A study of bilingualism**. *J. Genet. Psychol.* 36:473–79, 1929.

ZEMBYLAS, M. **The emotional characteristics of teaching:** Teaching and Teacher Education, 20, 185-201, 2004.

_____. **Beyond teacher cognition and teacher beliefs:** The value of the ethnography of emotions in teaching. International Journal of Qualitative Studies in Education, 18(4), 465-487, 2005.

3. Atualmente, não existe consenso entre os pesquisadores sobre uma idade específica na qual se torna difícil ou impossível aprender uma segunda língua no mesmo grau dos falantes nativos daquela língua.

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|

COMENTE, POR FAVOR: _____

4. Bilingües verdadeiros não têm sotaque estrangeiro em seus diferentes idiomas.

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|

COMENTE, POR FAVOR: _____

5. Crianças criadas como bilíngues sempre misturam suas línguas.

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|

COMENTE, POR FAVOR: _____

6. Termos como “bilíngues completos” e “bilíngues equilibrados” representam conceitos idealizados que não caracterizam a grande maioria dos bilíngues do mundo. Raramente qualquer bilíngue será igualmente proficiente em falar, ouvir, ler e escrever os dois idiomas em todas as diferentes situações e domínios.

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|

COMENTE, POR FAVOR: _____

9. Os bilíngues expressam suas emoções em sua língua materna (primeira língua).

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|

COMENTE, POR FAVOR: _____

10. A língua falada em casa terá um efeito negativo na aquisição da língua da escola, quando esta é diferente.

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|
| 1 | discordo totalmente | 2 | discordo parcialmente | 3 | não sei opinar | 4 | concordo parcialmente | 5 | concordo totalmente |
|---|---------------------|---|-----------------------|---|----------------|---|-----------------------|---|---------------------|

COMENTE, POR FAVOR: _____

SOURCES:

<http://www.francisgrojean.ch/myths_en.html>

<<http://www.sas.upenn.edu/~haroldh/540/bilingt/myths.html>>

Shin, S. J. *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy*. 2nd Ed. New York, NY: Routledge, 2018. p. 22 - 65

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em responder a um questionário sobre bilinguismo para a pesquisa intitulada "OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA PRÁTICA EM ESCOLAS BILÍNGUES BRASILEIRAS, desenvolvida por Luciana Micheli, para o curso de Mestrado, área de concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e orientada pelo Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaca, a quem poderei contatar a qualquer momento através do e-mail fcfogaca@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, sendo a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da referida pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e de que minha colaboração se fará de forma identificada, mas somente para fins de análise da pesquisa, sendo que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador, portanto, a confidencialidade das informações por mim concedidas está assegurada. Também fui informado(a) que posso me voluntariar a participar da segunda etapa desta pesquisa, sendo esta uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio, e de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da segunda etapa da pesquisa intitulada "OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA PRÁTICA EM ESCOLAS BILÍNGUES BRASILEIRAS", sendo esta uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio, desenvolvida por Luciana Micheli, para o curso de Mestrado, área de concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e orientada pelo Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça, a quem poderei contatar a qualquer momento através do e-mail fcfogaça@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, sendo a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da referida pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e de que minha colaboração se fará de forma identificada, mas somente para fins de análise da pesquisa, sendo que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador, portanto, a confidencialidade das informações por mim concedidas está assegurada. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

*O título da pesquisa poderá ser alterado.

ANEXO 4 – MARCAS DE ORALIDADE (ENTREVISTA)

| | |
|---|--------------------------------------|
| Pq. | Pesquisadora |
| PA1 (Valéria), PA2 (Carolina), PA3 (Márcia), PA4 (Eduarda), PA5 (Fernanda), PA6 (Sueli) (todos nomes fictícios) | Professores-alunos |
| () | Incompreensão de palavras |
| (hipótese) | Hipótese do que se ouviu |
| - | Truncamento |
| : | Prolongamento de vogal |
| ? | Interrogação |
| ... | Qualquer Pausa |
| “aspas duplas” | Citação |
| ‘aspas simples’ | Citação no interior da citação. |
| <i>itálico</i> | Fáticos/aférese |
| [] | Fala interrompida ou sobreposta |
| ((comentário)) | Comentário descritivo do transcritor |