

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIA

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURALIDADE:  
aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos bilíngues**

**Pollyanna Morais Espíndola Gomides**

**ANÁPOLIS  
2018**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCECÇOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURALIDADE:  
aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos bilíngues**

**Pollyanna Morais Espíndola Gomides**

**ANÁPOLIS  
2018**

**POLLYANNA MORAIS ESPÍNDOLA GOMIDES**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURALIDADE:  
aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos bilíngues**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

**ANÁPOLIS**

**2018**

## Ficha catalográfica

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURALIDADE:  
aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos bilíngues**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 20 de Abril de 2018.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira  
Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas – CCSEH/UEG  
Orientador/Presidente

---

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre  
Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas – CCSEH/UEG  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss  
Universidade Federal de Goiás - UFG  
Membro externo

Anápolis, 20 de Abril de 2018.

Aos meus amores: meu esposo Igor, meu filho Noah e a Emily que está a caminho, meus irmãos: Samuel e Pâmella, meus pais: Túlio e Márcia que me ensinaram a persistir nos meus sonhos.

## Agradecimentos

Este é o momento de agradecer a todo apoio recebido durante essa jornada...

Primeiramente agradeço a Deus, autor e consumidor da minha vida a quem rendo toda honra e glória. “Porque Dele e por Ele, para Ele são todas as coisas” (Romanos 11:36a). Eu não teria iniciado essa caminhada se Deus não tivesse escrito isso em minha história, aberto as portas, me conduzido e sustentado durante toda essa jornada. Se cheguei até aqui foi por pura graça e misericórdia do meu Senhor. Espero que todo conhecimento adquirido seja de alguma forma utilizado e aplicado para servir aqueles que me cercam, pois de nada valerá guardá-lo somente para mim.

Minhas concepções particulares me levam a acreditar que Deus é o autor de toda diversidade humana; foi Ele quem nos coloriu nos mais variados tons e por sermos marcados com sua impressão digital nos fez únicos e especiais, cada um a seu modo. Inicialmente nos dotou de uma única forma de comunicação e depois, para tornar as coisas ainda mais interessantes, confundiu as línguas para que esse também fosse um atributo que pudesse caracterizar povos diferentes (Genesis 11:1-9). Assim, é o criador de todas as línguas, fala todas elas e se comunica com os povos da terra na língua em que cada um entende. Através do Verbo – Jesus (João 1:1) todas as coisas se fizeram como são, e pela palavra nos diferenciou de todos os outros seres vivos nos dotando da capacidade de raciocínio e comunicação. Quanta beleza há em tudo isso, nas diferentes línguas e culturas, na diversidade cultural que faz do mundo um lugar rico e fascinante.

Essa caminhada também não teria sido possível sem o suporte e apoio dele, que divide comigo todos os seus dias. Igor, Vida, você sonhou comigo, disse que eu era capaz, me encorajou em todos os momentos difíceis quando eu pensei que não conseguiria. Me deu o apoio que eu precisava para que a nossa vida familiar se adaptasse às demandas e rotinas que o mestrado exigia. Assumi, muitas vezes, papel de pai e mãe, quando em muitos momentos tive de estar ausente para conseguir cumprir as leituras, viagens, a escrita da dissertação. Sua paciência, sua cumplicidade, seu cuidado, foram para mim um esteio. Essa vitória é tanto minha quanto sua! A você minha gratidão por ser sempre uma coluna em minha vida! *Honey you are a rock, upon which I stand.* Te amo!

Ao nosso filho Noah, que tinha apenas 11 meses quando voltei a estudar e teve de se acostumar com menos tempo com a mamãe. A minha curiosidade por bilinguismo se aguçou ainda mais depois que você nasceu, filho, quando eu e o papai começamos a

experimentar nossas teorias com você. Meu esforço é sempre para o crescimento de nossa família, e sei que os sacrifícios de hoje serão colhidos em benção amanhã. À Emily, que participou do finalzinho dessa jornada e que também colherá os frutos desse tempo. Você surgiu nesse turbilhão de atividades, debaixo de muita pressão e aguentou firme com a mamãe as angústias e desafios do final da caminhada. Vocês são a minha inspiração, minha maior motivação. Amo vocês!

Aos meus pais, Túlio e Márcia, que sempre se sacrificaram para que pudéssemos ter as melhores oportunidades, sem medir esforços. Desde cedo encucaram em nós a semente do conhecimento, nos ensinando que o único bem que ninguém poderia nos tirar é a educação. Foram e são a nossa maior torcida, nossos fiéis incentivadores e mesmo quando estavam longe, acompanharam de perto todas as nossas empreitadas. Vocês sempre foram coluna em minha vida e nada disso teria sido possível se eu não tivesse sido preparada para a vida por vocês. Obrigada por me ensinarem O Caminho e serem exemplo de pessoas do bem. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Samuel e Pâmella, que sempre acreditaram, torceram e apoiaram os meus projetos. Vocês dois, mais do que ninguém, compartilham desse enfrentamento de mundos, entendem o sentimento de estarmos sempre entre duas culturas. *We language in the same way!* Amo vocês!

À Welândia, nossa Wel, um presente enviado por Deus às nossas vidas bem no comecinho dessa caminhada, para estar cuidando do nosso tesourinho, Noah. Não tenho palavras para expressar a nossa gratidão por todo cuidado, carinho e amor. Não teria conseguido vencer essa fase da vida se você não tivesse em nossa casa todos os dias cuidando de nós. Você abençoou o nosso lar! Muito obrigada!

Ao meu querido orientador Ariovaldo Lopes que me adotou quando a jornada já havia começado. Como essa história teria sido diferente se você não tivesse me acolhido! Obrigada por ter estado sempre presente, sempre acessível e por ter me mostrado os caminhos que me levaram a essa vitória. Começamos como orientador e orientanda, mas hoje o tenho como amigo e serei sempre grata por ter sido um instrumento para o meu crescimento e amadurecimento acadêmico.

À Professora Dra. Barbra Sabota pelas valiosas contribuições feitas durante toda a pesquisa.

Às Professoras Dra. Viviane Silvestre e Dra. Elena Ortiz Preuss que fizeram parte da banca de qualificação e defesa. As contribuições feitas no exame de qualificação foram preciosas para que eu pudesse finalizar o trabalho.

À coordenação do programa, representado pelo Prof. João Roberto Resende, pelo atencioso atendimento.

A todos os meus familiares e amigos, pelas orações, por torcerem por mim e celebrarem comigo minhas conquistas.

A todos os colegas da quinta turma do PPG-IELT por compartilharem essa caminhada e as ansiedades e alegrias que ela nos trouxe. Conhecer a história de cada um de vocês e poder trocar conhecimento foi de grande crescimento para mim.

À colega que virou amiga, Fernanda Oliveira, muito obrigada por ter caminhado bem próxima, por ter compartilhado as crises, angústias, vitórias e ter oferecido um ombro amigo tornando esse momento de minha vida mais leve. Fomos parceiras de produção, de revisão dos textos, eventos e viagens. Que essa amizade continue frutificando após o mestrado.

A Professora *Gr* por oportunizar a pesquisa.

A instituição que abriu as suas portas, me permitiu pesquisar o Programa Integral Bilíngue e me deu total acesso durante a pesquisa.

Ao Programa de bolsas da FAPEG.

Aos alunos que passaram por minha sala de aula nos mais de 15 anos em que atuo no ensino da língua inglesa como também aos colegas de trabalho que compartilham comigo esse universo. Vocês são fonte e motivação para a busca contínua de aprendizado.

A todos vocês meu muito obrigada!

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	12
LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES .....	13
RESUMO .....	14
ABSTRACT .....	15
CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	16
<i>Contextualização da pesquisa</i> .....	22
<i>A escolha metodológica</i> .....	28
<i>Etapas da pesquisa</i> .....	31
<i>Objetivos de pesquisa</i> .....	32
<i>Perguntas de pesquisa</i> .....	32
<i>Pressupostos teóricos e organização do trabalho</i> .....	33
<i>O contexto e seus participantes</i> .....	34
CAPÍTULO 1 .....	37
<b>1.1 Bilinguismo: mais natural do que admitimos</b> .....	39
<b>1.2 Educação bilíngue: caracterização, modelos e propostas didático- pedagógicas</b> .....	45
<i>1.2.1 Discussões sobre o currículo bilíngue</i> .....	52
CAPÍTULO 2 .....	61
<b>2.1 O aspecto intercultural na aprendizagem de línguas</b> .....	66
<b>2.2 A educação bilíngue pautada na abordagem intercultural</b> .....	74
CAPÍTULO 3 .....	81
<b>3.1 Visão geral da organização e estruturação do programa</b> .....	81
<i>3.1.1 A escola, o programa bilíngue e sua regulamentação</i> .....	82
<i>3.1.2 Características gerais do Programa Bilíngue</i> .....	91
<b>3.2 O papel da L1 no desenvolvimento linguístico e cultural da LA</b> .....	104
<b>3.3 Caleidoscópio cultural: As culturas de L1 e LA em interação na sala de aula</b> 114	

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<i>Retomando as perguntas de pesquisa</i> .....	125
<i>Limitações e implicações da pesquisa</i> .....	128
<i>Últimas palavras</i> .....	130
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	132
<b>APÊNDICES</b> .....	140
Apêndice 1 – Termo de consentimento e permissão de uso dos dados .....	140
Apêndice 2 – Roteiro para entrevista com o presidente da instituição, mantenedora do colégio 141	
Apêndice 3 – Roteiro para entrevista com a professora do PIB do 6º A .....	142

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: Panorama histórico das políticas linguísticas instauradas no Brasil desde 1988.

QUADRO 2: Alunos participantes da pesquisa

QUADRO 3: Duração da coleta de dados

QUADRO 4: Comparação entre o Programa Bilíngue e o Programa Integral

QUADRO 5: Distribuição das línguas L1/LA durante o dia

QUADRO 6: Legenda das transcrições

QUADRO 7: Fatores identificados que influenciam os alunos observados na escolha da língua a ser empregada

QUADRO 8: Situações distintas onde a L1 tende a ser a preferência dos falantes no PIB

QUADRO 9: Outras temáticas culturais exploradas no PIB

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCI</b>	Competência Comunicativa Intercultural
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CI</b>	Competência Intercultural
<b>CLIL</b>	Content and Language Integrated Learning
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>L1</b>	Língua Portuguesa
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LA</b>	Língua Adicional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OEBi</b>	Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo
<b>PB</b>	Programa Bilíngue
<b>PI</b>	Programa Integral
<b>PIB</b>	Programa Integral Bilíngue
<b>PNC</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SECADi</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

## RESUMO

Este estudo analisa o contexto de um programa bilíngue em uma escola a fim de investigar os aspectos linguísticos e culturais que permeiam a sala de aula bilíngue. Trata-se de um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012) realizado na turma do 6º ano em uma escola particular situada em Anápolis, Goiás. Com este estudo, buscamos primeiro compreender o contexto em que o programa está inserido, através das escolhas metodológicas e curriculares para distinguir o tipo de bilinguismo sendo desenvolvido, bem como implicações do uso das línguas que permeiam esse espaço, especificamente o papel do português (L1) no processo do desenvolvimento linguístico-cultural da língua adicional (LA), nesse caso o inglês. Também buscamos analisar traços culturais da L1 e LA nas interações em sala de aula a fim de perceber instâncias de interculturalidade no processo de educação bilíngue. A partir de Grosjean (2013, 1982), García (2011), Baker (2006) e Mejía (2002) apresentamos as concepções de bilinguismo e de educação bilíngue buscando entender o contexto do programa. Trazemos a visão de modo linguístico de Grosjean (2013) e de translinguar de Canagarajah (2013) para lançar luz à forma como bilíngues transitam entre as línguas que estão a sua disposição para se comunicarem. Exploramos o conceito de interculturalidade (CANDAU, 2011; WALSH, 2012; FLEURI, 2001) e os pressupostos que descrevem as habilidades de um aprendiz intercultural (BYRAM, 1997; CORBETT 2011). Traçamos ainda uma discussão sobre a educação bilíngue pautada na interculturalidade (GARCÍA, 2011) e as implicações socioculturais na vida dos aprendizes. A investigação conta com doze participantes, sendo onze alunos e a professora da turma. A coleta de dados é feita pelas observações e gravações de vídeos e áudios, entrevistas e anotações em diário de campo. Os resultados indicam que a educação bilíngue desenvolvida pelo viés da interculturalidade pode propiciar uma expansão significativa na construção de significados linguístico-culturais à medida que os aprendizes vão conhecendo melhor a sua língua e cultura e desbravando a língua e cultura do outro. Portanto, deve se trabalhar as línguas e culturas através de um sistema integrado (CANAGARAJAH, 2013) para que bilíngues possam usufruir ao máximo de um espaço onde duas línguas e culturas se perpassam e interagem.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue. Bilinguismo. Interculturalidade. Cultura.

## ABSTRACT

This study analyzes the context of a bilingual program developed in a school in order to investigate the linguistic and cultural aspects that permeate the bilingual classroom. This is a case study (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) of ethnographic nature (ANDRÉ, 2012) conducted in a 6th grade class of a private school located in Anápolis, Goiás. This study sought to first understand the context in which the program takes place, looking to the methodological and curricular choices to distinguish the type of bilingualism being developed, as well as the implications of language usage that imbues this space, especially the role of Portuguese (L1) in the process of linguistic and cultural development of the added language (AL), in this case English. The cultural traits of L1 and LA in the interactions in the classroom were also analyzed in order to perceive instances of interculturality in the process of bilingual education. Based on Grosjean (2013, 1982), García (2011), Baker (2006) and Mejía (2002) the concepts of bilingualism and bilingual education are presented to understand the underlining of the program studied. The concepts of linguistic mode (GROSJEAN, 2013) and translanguaging (CANAGARAJAH, 2013) are introduced to shed light on how bilinguals move between the languages that are available to them to establish communication. The concept of interculturality (CANDAU, 2011; WALSH, 2012; FLEURI, 2001) and the characteristics that describe the skills of an intercultural learner (BYRAM, 1997; CORBETT 2011) were explored. Bilingual education based on the intercultural approach (GARCÍA, 2011) and the sociocultural implications in the language learner's life was also discussed. The study had twelve participants: eleven students and one teacher. The data was collected through the observation of classes that were recorded in video and audio, interviews and notes in a field journal. The results indicate that bilingual education developed through interculturality can promote a significant expansion in the making of linguistic-cultural meanings as learners become better acquainted with their language and culture and unfold the language and culture of others. Thus, languages and cultures must be worked through an integrated system (CANAGARAJAH, 2013) so that bilinguals can make the most of a space where two languages and cultures pervade and interact.

**Key words:** Bilingual Education. Bilingualism. Interculturality. Culture.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Different languages protect and nourish the growth of different cultures, where different pathways of human knowledge can be discovered. They certainly make life richer for those who know more than one of them<sup>1</sup>.

Nicholas Ostler, *Empires of the World*

A educação bilíngue é permeada por questões complexas, sendo um campo de pesquisa bastante controverso tanto a nível teórico quanto a nível prático. Devido aos conceitos e pressupostos variados e difundidos advindos de várias áreas de estudo, como a Linguística, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Antropologia, as Ciências Sociais, é complexo apresentar contornos claros para o que se denomina hoje como educação bilíngue<sup>2</sup> (MELLO, 2010). Embora esteja em auge no Brasil, nem sempre docentes, pais e alunos têm clareza sobre o que vem a ser a educação bilíngue ao certo, pois cada programa apresenta seus próprios objetivos e orientações atuando sobre modelos variados que se adequam a diferentes públicos. A eficácia de tal educação também é motivo de indagação, uma vez que mensurar o desenvolvimento do sujeito bilíngue é um desafio.

Tratar a temática de educação bilíngue também nos faz refletir sobre as abordagens empregadas no ensino de línguas. Os avanços tecnológicos oportunizaram meios alternativos de interação entre pessoas viabilizando o contato direto e imediato de várias culturas. Esse diálogo ilimitado nos leva a ponderar o fator cultural nos processos educativos de ensino de línguas e sua ressignificação (RISAGER, 2006). Abordagens de ensino que contemplem as diferenças culturais no processo de interação entre falantes de outras línguas, especificamente se tratando da língua inglesa, hoje considerado um idioma de circulação global, são necessárias em qualquer que seja o contexto (CANAGARAJAH, 2007). Visto desta maneira, o ensino de línguas deve ser trabalhado à luz da interculturalidade, com o intuito de desenvolver em seus aprendizes

---

<sup>1</sup> Diferentes línguas protegem e nutrem o crescimento de diferentes culturas, onde diferentes caminhos do conhecimento humano podem ser descobertos. Elas certamente tornam a vida mais rica para aqueles que sabem mais do que uma delas. (*Impérios do Mundo*)

<sup>2</sup> O termo educação bilíngue é utilizado neste trabalho como um termo guarda chuva, abrangendo um amplo espectro de práticas e políticas. Outros termos utilizados como: ensino bilíngue, programa bilíngue, sala de aula bilíngue e perspectiva bilíngue estão todos em concordância com a definição apresentada mais detalhadamente adiante para educação bilíngue, isto é, fazem referência à ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos.

a competência intercultural, isto é, a habilidade de ser mediador entre culturas, de conseguir interpretar as relações entre culturas diferentes (BYRAM, 1997; CORBETT, 2003; RISAGER, 2006).

Há pelo menos cinco décadas a temática da educação bilíngue vem sendo discutida por diversos e importantes estudiosos ao redor do mundo. O fator principal que influencia os caminhos da educação bilíngue em determinado local bem como sua configuração é o contexto social que a comporta (MELLO, 2010). Dois países se destacam em número de pesquisas e experiências na área de educação bilíngue um dos motivos sendo às particularidades de seu contexto sócio-histórico, são eles Estados Unidos e Canadá. As discussões e a configuração da educação bilíngue nos Estados Unidos surgem na década de 60 em resposta aos problemas educacionais das crianças imigrantes que chegavam à escola falando uma língua diferente da utilizada como meio de instrução, o inglês. Em seu início, a resposta política a esse dilema veio com características de ensino compensatório, cujo objetivo principal era desenvolver a habilidade linguística dessas crianças o mais rápido possível, para que pudessem rapidamente ser alocadas nos programas regulares de ensino.

Os modelos de educação bilíngue nos Estados Unidos eram por natureza de transição. Resumidamente, fundamentavam-se na perspectiva subtrativa, ou seja, não havia interesse na manutenção da língua e cultura do aluno. Ao final do processo, a grande maioria dos alunos apresentava perda parcial ou total de sua língua materna (GROSJEAN, 1982). Esse modelo se alinhava tanto aos objetivos da legislação americana e às políticas linguísticas e educacionais vigentes, quanto aos interesses políticos, ideológicos e econômicos das classes dominantes do país (BAKER, 1998). A estratégia utilizada nesse modelo ficou conhecida como *sink or swim* (afogar ou nadar).

No Canadá, a educação bilíngue também surge como resposta às demandas sociais, mas diferentemente dos Estados Unidos, são para atender as minorias linguísticas. Insatisfeitos com o desprestígio do francês na sociedade e descontentes com as desigualdades linguísticas e culturais que enfrentavam, movimentos de valorização da língua e cultura francesa por parte da comunidade francófônica surgiram também na década de 60. A comunidade anglofônica despertada por estes movimentos reconheceu a importância cada vez maior do francês para a comunicação eficaz em todos os âmbitos daquela determinada comunidade, no caso particularmente a região de Quebec. Os programas adotados para a educação bilíngue em todo o país tinham

como premissas fundamentais o estabelecimento de um bilinguismo aditivo<sup>3</sup> e a integração social de comunidades distintas linguisticamente e culturalmente (MELLO, 2010; GROSJEAN, 1982).

O caráter peculiar de cada contexto estabeleceu significados distintos para a educação bilíngue. Por um lado, nos Estados Unidos por muito tempo a educação bilíngue foi associada ao fracasso, devido a associação equivocada do fracasso acadêmico de alunos bilíngues e o “déficit” cultural que estes grupos minorizados apresentavam. Resquícios desse pensamento perduram ainda hoje o que reflete na posição adotada pelo país que vê na educação bilíngue uma forma de homogeneização linguística e cultural. Já o Canadá tem na educação bilíngue um bem cultural que deve ser preservado para o sucesso de sua comunidade multilíngue.

No Brasil, a educação bilíngue é geralmente associada à educação de povos indígenas ou de surdos e, mais recentemente, à educação que promove a aprendizagem de línguas de prestígio internacional, denominada neste caso como educação bilíngue de elite ou de enriquecimento. Pensar no Brasil como um país bi/multilíngue tende a causar estranheza, pois o povo brasileiro não se reconhece como tal (ORTIZ e ÁLVARES, 2014). Isso se dá devido a perpetuação do mito do monolinguismo, herança da doutrinação colonial portuguesa com sua política de redução linguística na tentativa de assegurar a língua e a cultura portuguesa como dominante. Todavia, historicamente, o povo brasileiro também foi composto por mais de 5 milhões de negros transportados da África na condição de escravos e no início do século XIX pelos imigrantes europeus com um contingente avaliado entre 5 e 7 milhões, todos esses trazendo suas línguas e culturas. Portanto, somos como a maioria dos países do mundo, e estamos dentre os 94% dos países em que mais de uma língua faz parte do cenário linguístico da nação (OLIVEIRA, 2009 apud ORTIZ e ÁLVARES, 2014).

A manutenção da homogeneidade linguística e cultural no percurso histórico do Brasil se instalou através das políticas linguísticas impostas pelo Estado que buscou, por meio de várias iniciativas, manter a visão de país monolíngue. Como exemplo, podemos citar o ‘crime idiomático’ instaurado na época do Estado Novo, quando se proibia imigrantes de falar outra língua que não o português. Um dos meios de perpetuação desse mito vem sendo a escola brasileira que, muitas vezes, tem

---

<sup>3</sup> Tipo de bilinguismo que se caracteriza pela adição de outra língua repertório linguístico de um indivíduo prezando-se pela manutenção de ambas as línguas (GARCÍA, 2011).

colaborado para o silenciamento de povos que falam uma outra língua diferente do português, elegida como língua nacional.

Desde a Constituição de 1988, em que é assegurado a educação bilíngue às comunidades indígenas, é possível perceber, ainda que sutilmente, mudanças nas políticas linguísticas do país. No documento, a língua portuguesa é reconhecida como a língua oficial em todo o país, mas assegura que nas comunidades indígenas as línguas maternas das respectivas comunidades sejam utilizadas nas atividades de ensino (ORTIZ e ÁLVARES, 2014). Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) há o reconhecimento de que a língua portuguesa pode não ser a língua materna dos povos indígenas e garante o fomento à cultura e assistência aos índios para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural que valorize e preserve suas línguas, a recuperação de sua memória histórica, a reafirmação de suas identidades étnicas, são alguns dos comprometimentos que o documento instaura (LDB, 1996). Neste documento não há menção quanto às línguas de imigração e a língua brasileira de sinais, doravante LIBRAS. A partir de então a educação bilíngue indígena vem recebendo atenção e reconhecimento, assegurando direitos nas políticas educacionais propostas. O quadro 1 abaixo mostra a mudança nas políticas linguísticas vigentes no Brasil se tratando da educação bilíngue desde que se deu atenção ao bilinguismo evidente primeiramente através das comunidades indígenas na Constituição Federal de 1988.

QUADRO 1: Breve panorama histórico das políticas linguísticas instauradas no Brasil desde a Constituição Federal de 1988.

<b>EDUCAÇÃO BILÍNGUE INDÍGENA</b>
<p><b>Constituição Federal de 1988</b>  <i>Parágrafo 2º do artigo 210:</i>            [...] o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).</p>
<p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</b>  <i>Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, parágrafo 3º, inciso IV, artigo 32</i>            Reconhecimento da realidade bi/multilíngue dos povos indígenas e de que sua língua materna pode não ser o português (BRASIL, 1996).  <i>Os artigos 78 e 79 (inciso I) explicitam essa constatação.</i></p>
<p><b>Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB)</b>  <i>Resolução n.º 3, de 10 de novembro de 1999</i>            Trata da normativa do funcionamento das escolas indígenas que devem ser regidas por ordenamentos jurídicos e normas próprias lhes permitindo incorporar o estudo bilíngue intercultural. Assegura o uso das línguas maternas das comunidades indígenas para o ensino, permitindo a preservação da língua. Também é tratado a questão de materiais didáticos propondo que sejam produzidos materiais de acordo</p>

com o contexto sociocultural de cada povo ficando sob responsabilidade tanto da CEB, quanto da CNE (Conselho Nacional de Educação) (BRASIL, 1999).

**Cadernos Secad<sup>4</sup> – Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**

Relata um histórico do programa de educação bilíngue no país na década de 1970 mostrando que os índios eram alfabetizados nas línguas maternas e tinham aulas de português. Evidencia-se o bilinguismo de transição, pois as línguas indígenas serviam apenas de ponte para o aprendizado do português e depois eram descartadas.

Apresenta-se um novo olhar sobre a realidade linguística reconhecendo o bi/multilinguismo das comunidades indígenas e o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2007).

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS**

**Lei 10.436**

*de 24 de abril de 2002 artigo 1º*

Reconhecimento da LIBRAS como meio legal de comunicação tendo estrutura gramatical própria, sendo legitimado como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos (BRASIL, 2002).

**Decreto nº 5.626**

*de 22 de dezembro de 2005*

Concretiza o uso da LIBRAS, como também de uma política de inclusão social de pessoas surdas.

*Capítulo IV, artigo 14, parágrafo 1º, inciso II*

Trata do uso e difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para que pessoas surdas tenham acesso à educação, sendo estabelecido como obrigatório a oferta de LIBRAS e de português como segunda língua para os alunos surdos desde a educação infantil. Também é garantido a oferta de professor de LIBRAS, tradutor-intérprete de LIBRAS-português nas escolas, o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, inclusive no que tange as avaliações.

*Artigo 16*

Ênfase na modalidade escrita do português.

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM COMUNIDADES ESTABELECIDAS POR IMIGRANTES**

**Parâmetros Curriculares Nacionais:**

*terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (1998)*

Apontam a importância do aprendizado de uma língua estrangeira (LE) para a formação completa do aluno. Ressaltam que a escolha da LE deve considerar o aspecto histórico, a tradição e o contexto da comunidade em que será ensinada (BRASIL, 1998).

Explicitam superficialmente a existência de comunidades de imigrantes, surdos e indígenas. Reconhece as línguas indígenas e LIBRAS como línguas maternas e, portanto, o ensino de português como segunda língua.

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM COMUNIDADES FRONTEIRIÇAS**

**Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteiras**

*Mercosul*

Tem por objetivo promover a integração de estudantes e professores brasileiros e de países vizinhos, como também de fomentar a ampliação de oportunidades para o aprendizado da segunda língua.

Visa promover o ensino *em* língua estrangeira e não *de* língua estrangeira (BRASIL, 2008b).

Fonte: Construído pela autora com base em Ortiz e Álvares (2014).

Conforme Ortiz e Álvares (2014), a língua portuguesa está sempre evidenciada nos documentos oficiais em lugar de destaque sobre qualquer outra língua, seja as línguas indígenas, LIBRAS, fronteiriças, quilombolas etc. O reconhecimento de

<sup>4</sup> (Secad) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, atualmente denominada de (Secadi) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (ORTIZ e ÁLVARES, 2014)

comunidades bi/multilíngues é raro e quando acontece se dá de forma superficial, geralmente relacionada às comunidades indígena, desconsiderando o bilinguismo dos surdos, dos descendentes de imigrantes, dos quilombolas e das comunidades fronteiriças. Conforme o levantamento das autoras (Ortiz e Álvares, 2014) fica evidente que houve um tímido avanço nas políticas linguísticas no Brasil, mas ainda há uma longa trajetória para que o povo brasileiro tenha sua realidade linguística reconhecida e garantida através da educação.

Não poderíamos deixar de mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que o Governo Federal brasileiro vem elaborando, para definir o conjunto de “objetos do conhecimento” a serem trabalhados em todas as escolas brasileiras de ensino básico. Homologado em 20 de dezembro de 2017, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe a aprendizagem como desenvolvimento global, a superação da fragmentação disciplinar e a formação da autonomia discente; estimula o aproveitamento dos conteúdos escolares no cotidiano do aluno; e destaca a importância do contexto para dar sentido ao que é trabalhado na escola. O documento trata da educação linguística sugerindo uma base comum para Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Na versão anterior à final, o texto apontava a importância de que cada comunidade escolar escolhesse as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em consideração as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou imigração, comunidades indígenas, entre outras. Na versão final, fica determinado como obrigatório a partir do 6º ano de ensino fundamental o ensino da língua inglesa.

Com relação ao que ficou delimitado na BNCC, rezeamos que a educação linguística que, de fato, retrate a realidade do povo brasileiro, não foi atendida, pois deveria dar mais ênfase as outras línguas que fazem parte do cenário territorial brasileiro. Não vemos nenhuma mudança significativa no que tange ao ensino de outras línguas do que já vem sendo proposto através da legislação vigente que exige em seu currículo nacional que uma língua adicional (LA), seja ensinada para alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e do ensino médio.

Tentamos mostrar nesta breve introdução que a educação bilíngue está diretamente ligada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo, tomando caminhos diferentes em cada contexto. O contexto específico de ensino-aprendizagem de LA, que propomos a investigar ocorre por meio de exposição intensa e diária à língua alvo, neste caso o inglês, e se dá em sistema de imersão parcial.

Entendemos que este contexto carece de investigação de como língua e cultura se entrelaçam nesse universo. É sob essa perspectiva que surge nossa reflexão.

### *Contextualização da pesquisa*

Este trabalho objetiva compreender as dimensões linguística e cultural, não ignorando as dimensões educacional e comunicacional, que permeiam o ensino de língua inglesa no contexto da educação bilíngue. Em suma, aspiramos analisar a relação entre o desenvolvimento linguístico e intercultural desses aprendizes que estão progredindo no desenvolvimento dentro do *continuum* bilíngue, ou seja, estão em fase de aquisição da língua inglesa, construindo seu conhecimento linguístico não só na LA, mas também na língua portuguesa (doravante L1<sup>5</sup>). Portanto, tal reflexão percorre estudos já desenvolvidos sobre a educação bilíngue e o ensino de línguas com o enfoque na interculturalidade.

Buscamos no cenário nacional, através do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, registros de trabalhos que têm apontado a educação bilíngue e a interculturalidade no processo de constituição de sujeitos bilíngues. Podemos exemplificar por meio de nossa busca que trabalhos que unem as duas temáticas são escassos, geralmente tratando de cada temática individualmente como, por exemplo, nos seguintes estudos que trabalham a temática de bilinguismo: “Caminhos da Educação Bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia” (SILVA, 2012); “Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês” (FORTES, 2016). Esses trabalhos objetivam principalmente acrescentar ao insumo teórico-metodológico dos estudos de bilinguismo de enriquecimento, trabalhando a análise de contextos específicos e averiguando os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue em cada contexto.

---

<sup>5</sup> Optamos pelo uso de primeira língua (L1) da forma empregada por Jordão (2014) para enfatizar a coexistência de várias línguas, nos atentando ao plurilinguismo nacional. O uso de língua materna (LM) poderia ser utilizado também quase como sinônimo, no entanto, buscamos evitar a restrição que o uso de LM pode causar, referindo-se apenas a língua da mãe e anulando a língua paterna em casos onde em uma mesma família pai e mãe falam idiomas diferentes e onde a LM pode ser a língua falada pelo pai.

Encontramos também estudos que tratam do ensino de língua inglesa e a interculturalidade/cultura como, por exemplo: “O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor” (SARMENTO, 2001); “A leitura de contos e o ensino de língua inglesa: Os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-adicional (LA/CA)” (SILVA, 2014). Observamos que vários trabalhos que tratam sobre interculturalidade e ensino de língua inglesa tem o enfoque na formação de professores advogando a necessidade de mudanças nas práticas de ensino de línguas. O intuito desses trabalhos tem sido de compreender como a perspectiva cultural pode auxiliar na integração do desenvolvimento linguístico.

Há poucas pesquisas empíricas que investigam a junção dessas duas temáticas, ou seja, a educação bilíngue sob o viés da interculturalidade. O único trabalho que encontramos que diretamente vincula a educação bilíngue à interculturalidade decorre no contexto de comunidades fronteiriças em “Experiências Linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação de metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai” (FERNANDES, 2013).

O interesse conferido a esta pesquisa quanto à questão cultural e intercultural na educação bilíngue é fruto, entre outras coisas, de minhas experiências como docente de língua inglesa, há mais de 15 anos, dentre os quais dois destes foi coordenando um programa bilíngue. Durante essa experiência, me deparei com um contexto diferente do que estava acostumada, uma vez que sempre atuei em cursos livres de inglês. Após assumir a coordenação de um programa em escola particular que já estava traçado e sob implementação há um semestre, começaram a surgir anseios e dúvidas se estávamos no caminho certo. Indagações como: qual modelo devemos seguir? De que maneira devemos utilizar as duas línguas? Temos que eliminar totalmente o uso de português? Qual conteúdo deve ser ministrado? Como trabalhar aspectos culturais em sala de aula? Como se constitui esse espaço onde línguas e culturas distintas se entrelaçam? Ao longo desses dois anos minhas curiosidades e questionamentos só aumentaram. Na busca por respostas, visitei escolas bilíngues em São Paulo e Curitiba, buscando modelos bem-sucedidos.

No início de 2015, deixei o programa, mas as indagações não se calaram, talvez porque minha própria história esteja fortemente ligada a esse processo de constituição bilíngue. Adquiri a segunda língua ainda enquanto criança, quando minha família imigrou para outro país. Portanto, investigar esses questionamentos é, de certa forma, entender o processo pelo qual passei. É importante ressaltar que a escola se mostrou

totalmente aberta ao meu desejo de investigar o programa mais a fundo e tive total apoio da diretora da escola e do atual coordenador do programa. Também se faz relevante mencionar que permaneço ligada ao programa como consultora da atual coordenação.

A realidade com que me deparei, tanto no ensino oferecido nas escolas públicas, que pude vivenciar durante o meu período estagiando ao final do curso de graduação, quanto nas escolas particulares em que atuei e até hoje atuo profissionalmente, refletem um ensino de línguas na maioria das vezes inócuo, embora já tenham se passado 180 anos desde o início oficial do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. No primeiro cenário, a saber, nas escolas públicas, embora o ensino de línguas tenha sido finalmente legitimado ao ser inserido na legislação educacional na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, tendo como objetivo maior “restaurar o papel da Língua Estrangeira (LE) na formação educacional” (Brasil, 1998, p. 19), algumas ações governamentais e brechas na própria LDB evidenciam que o ensino de línguas ainda é considerado como algo deslocado dos projetos pedagógicos. Tal realidade é ressaltada nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (BRASIL, 1998, p. 19)

No contexto particular a realidade não é muito diferente, pois alunos continuam buscando sanar o déficit da segunda língua procurando cursos particulares onde possam aprender outras línguas. Embora haja um regimento nacional que delimite o ensino de línguas, ressaltamos que os contextos das escolas públicas e particulares se fazem diferentes e por isso os objetivos traçados, muitas das vezes, acabam sendo distintos em cada cenário.

Entendemos que o conhecimento de uma outra língua além de promover diversos benefícios cognitivos (GROSJEAN, 1982; MEJÍA, 2002; BAKER, 2006), amplia, por meio do acesso a culturas diferentes, os horizontes de conhecimento, podendo levar a uma interação mais ampla e culturalmente situada com o mundo globalizado. Corbett (2003, p. 2) defende que “o desenvolvimento da língua é um objetivo chave casado com objetivo igualmente importante de compreensão e de mediação intercultural”. Portanto, justificamos a opção pelo tema diante da necessidade de investigar como se dá a relação entre línguas e culturas e como essa interrelação afeta o desenvolvimento linguístico e

cultural de aprendizes de LA em ambiente bilíngue. Deste modo, surge a necessidade de analisar aulas de inglês neste contexto, para, a partir de um recorte, e partindo do vínculo entre língua e cultura, ponderar sobre como a abordagem intercultural aplicada ao ensino de línguas pode ser eficaz no desenvolvimento cultural para formar aprendizes que sejam mediadores interculturais.

Como apontaremos mais detalhadamente no Capítulo 2, interculturalidade remete ao contato ou a relação estabelecida entre diferentes grupos culturais, sendo necessário que estes grupos interajam entre si (FLEURI, 2001). Por meio dessa interação surgem negociações de significados que podem levar a construção de sentidos e de símbolos culturais em conformidade com o *background* dos indivíduos participantes na interação, gerando um olhar que enxerga as semelhanças e diferenças entre sua própria cultura e a cultura do outro (BYRAM, 1997; CORBETT, 2003; DIAS, 2016). A abordagem intercultural aplicada ao ensino de línguas busca, portanto, ultrapassar a troca cultural que seja apenas baseada em informações sobre a cultura de um determinado povo, mas que leve o aprendiz a perceber as questões culturais de forma reflexiva e problematizadora. Enxergando respeitosa e outras formas de ser poderá levar estes aprendizes a transitarem de maneira confortável em um “entre” espaço cultural onde a aceitação e a interação dos diversos modos de ser e de agir sejam vistos como uma troca valiosa. Logo, buscamos promover uma investigação articulada com os estudos sobre educação bilíngue e a abordagem intercultural no ensino de LA, salientando a importância de se atentar aos aspectos culturais como suporte para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes de língua inglesa.

Essas questões nos alertam para a necessidade de mudança de foco, de uma abordagem estruturalista e formalista de ensino de LA, para uma abordagem intercultural que visa o ensino de línguas como uma forma de aquisição não somente de uma língua adicional, mas também como mediação entre culturas. Portanto, buscamos contribuir aos estudos que focam em novas formas de ensino de línguas para que o aprendiz de LA, conforme afirmado no PCN-LE, fazendo uso de uma língua diferente, “aumente sua autopercepção como ser humano e cidadão ao entender o outro e sua alteridade” possibilitando-o a aprender mais sobre si mesmo e o mundo que o cerca (PCNs, 1997, p. 19). E no que concerne especificamente ao ensino de língua inglesa, como aponta a BNCC (2017), utilizar desse aprendizado para

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 transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. 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 são intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p.199).

Assim, o aprendiz ao adquirir uma outra língua, na nossa percepção, qualquer que seja esse outro idioma, através de uma abordagem intercultural, desenvolve conhecimento e habilidades que servirão para mediar entre sua cultura nativa e outras culturas (CORBETT, 2003).

Entendemos que o desenvolvimento da competência intercultural não descarta as bases de abordagens de base comunicativista, mas as desenvolve de forma que a cultura se torne um foco regular levando o aluno a conjecturar não só a língua em si, mas a cultura que a envolve. Logo, consideramos o estudo desse processo como relevante e atual no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como LA e de educação bilíngue.

Abrimos aqui uma breve discussão para rapidamente esclarecermos as escolhas terminológicas utilizadas neste trabalho quanto ao uso de segunda língua (L2), língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA). Nesse sentido, Jordão (2014) enfatiza que estudiosos e pesquisadores de língua inglesa precisam refletir sobre a terminologia adotada nos estudos na busca de compreender “o papel da língua inglesa nas sociedades contemporâneas e em especial a função do ensino-aprendizagem desta língua em contextos culturais específicos” (JORDÃO, 2014, p. 34).

Historicamente o ensino de língua inglesa no Brasil vem sendo tratado como LE, remetendo à posição do inglês como uma língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos, noção esta herdada dos tempos coloniais. Seu uso também implica, necessariamente, no envolvimento de mais de uma língua, pois se é estrangeira está sendo comparado ao que é familiar, isto é, a língua materna (LM). Direta ou indiretamente remete a (in)acessibilidade dos conhecimentos formais e/ou informais, pois se é estrangeira está distante, é mais difícil de se atingir sucesso em sua aprendizagem, o que faz com que a língua inglesa receba um valor superior às demais (JORDÃO, 2014).

LA tem sido utilizada mais recentemente no contexto internacional e nacional para se referir a situações de uso entre falantes de mais de uma língua, no contexto brasileiro,

ressaltando o caráter plurilíngue da sociedade brasileira (JORDÃO, 2014). Schalatter e Garcez (2012) propõem o uso de LA em vez de LE assinalando que esse componente curricular remete ao compromisso de tratar essa nova língua como um acréscimo ao(s) repertório(s) linguístico(s)<sup>6</sup> que o aluno traz para a sala de aula e como um recurso visto como necessário para a sociedade globalizada. Nessa perspectiva, aprender uma LA tem como propósitos: “conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade, transitar na diversidade e refletir sobre o mundo em que se vive e agir crítica e criativamente” (SCHALATTER; GARCEZ, 2012, p. 37)

Optamos por utilizar o termo LA neste estudo porque entendemos que o uso de segunda língua (L2) seria inapropriado, uma vez que a língua na situação analisada não está inserida em um contexto natural de aprendizagem, embora esteja operando dentro de uma metodologia de imersão parcial. Percebemos também que o termo LE, como defendido por Friedrich e Matsuda (2010, apud JORDÃO, 2014) não seria apropriado no contexto em que investigamos, pois, a língua apreendida funciona como meio de comunicação entre os aprendizes e a comunidade escolar.

Em contrapartida, a termo LA é coerente com o contexto analisado, pois propõe trabalhar a língua inglesa a partir de uma sensibilização às questões relevantes na vida dos aprendizes, criando oportunidades para a reflexão sobre outros pontos de vista à luz de seus próprios. Assim, busca-se criar oportunidades de conhecer e se posicionar frente a outras perspectivas para poderem reconhecer seus próprios limites e suas possibilidades, viabilizando o transitar entre espaços onde permeia a diversidade (SCHALATTER; GARCEZ, 2012).

Portanto, mais do que o acréscimo de outra língua ao repertório linguístico do indivíduo, a aula de LA busca levar os alunos a compreender a sua própria realidade e a do outro, para que possam interagir com estas realidades para poderem ser mediadores confiantes. Essa postura se faz coerente à perspectiva intercultural, que valoriza a diversidade e a coexistência das diferenças por meio do respeito mútuo, valoriza também a forma como interagem as culturas, se posicionando pelo não detrimento de uma pela outra. Assim, o uso do termo LA se faz como um contraponto, buscando valorizar a percepção local que influencia no descobrimento e constituição do “eu” que se tem como familiar e o “outro” que busco conhecer e entender.

---

<sup>6</sup> Repertório linguístico refere-se à gama total de códigos que os membros de uma comunidade de fala têm disponível para sua interação linguística, podendo ser formado de mais de uma língua ou em uma mesma língua os diferentes registros e estilos possíveis acessado pelo falante (Kachru, 1982).

Retomando nossa discussão, partimos para a apresentação da escolha metodológica aplicada à pesquisa.

### *A escolha metodológica*

Buscando contribuir com estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas e de educação bilíngue, visando algo que abarque tanto os aspectos linguísticos da LA como também os aspectos culturais desse processo, propomos investigar quais os desdobramentos que a educação bilíngue, ao incorporar um viés intercultural, pode colaborar com a construção linguístico-cultural de sujeitos no início do *continuum* de bilinguismo. Portanto, propomos observar alunos do 6º ano de uma escola particular, que possui um programa bilíngue, situada em Anápolis – Goiás.

Esta pesquisa encontra-se no campo da Linguística Aplicada, na área de ensino/aprendizagem de línguas e inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas interpretativistas, pois refere-se a um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de LA, envolvendo questões sociais e cognitivas que geram significados culturais locais e globais. Sua temática insere-se no campo da interdisciplinaridade por tratar de aspectos relacionados ao ensino de língua e cultura, em consonância com áreas de abrangência da Linguística Aplicada, tais como estudos de bilinguismo, estudos culturais, teorias de aquisição de primeira e segunda línguas, entre outras. Por meio dessa interdisciplinaridade faz-se ponte entre a Educação e a Linguagem, na área de concentração denominada Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias, na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais.

A pesquisa qualitativa “compromete-se a analisar casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Dessa forma, um dos lugares mais apropriados para observação da prática de ensinar e aprender línguas é a sala de aula, dado que no paradigma qualitativo o processo é tão valioso quanto o produto. O pesquisador, ao observar esse contexto e a interação dos participantes e fatores que o compõem, como professores, alunos, currículo, materiais didáticos, dentre outros, tenta descrever e refletir sobre os fenômenos concretos e significativos que emergem nesse cenário. Durante a observação podem se manifestar aspectos teóricos para que os fatos sejam interpretados à luz da teoria existente e na correlação entre a subjetividade dos participantes e a significação que estes dão aos seus atos. (FLICK, 2009).

Desse modo, ao longo da pesquisa, na medida em que o pesquisador observa os fatos, relaciona a teoria e depois analisa o material de forma reflexiva, cria-se uma relação dinâmica, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Assim, por meio de processo indutivo o pesquisador, na pesquisa qualitativa, constrói abstrações, conceitos, e teorias a partir do observado (FLICK, 2009; ANDRÉ, 2012; LUDKE, 1986).

Esta pesquisa também é ancorada nos princípios da etnografia escolar (ERICKSON, 1985), uma vez que propõe analisar o comportamento humano em ambiente social, a escola, tendo bases culturais para a interpretação dos dados obtidos através de observação participativa. Assim como Erickson (1985), entendemos que a abordagem etnográfica é apropriada quando se quer entender e descrever em detalhes: a natureza da sala de aula como um ambiente social e culturalmente organizado; e/ou a natureza do processo de ensino-aprendizagem; e/ou as ações que ocorrem no contexto escolar e o que essas ações significam para seus autores. Erickson (ibid) argumenta que a etnografia escolar é uma tentativa de

combinar uma análise minuciosa e detalhada do comportamento e de sua significância na interação social cotidiana com uma análise do contexto social mais amplo – o campo das mais amplas influências sociais – no qual tem lugar a interação face-a-face (ERICKSON, 1985, p. 5).

Portanto, a pesquisa etnográfica envolve observação e descrição detalhada e minuciosa dos acontecimentos cotidianos na vida de um grupo de pessoas ou comunidade, e depois por meio de reflexão procura identificar a significância das ações nos acontecimentos observados levando em consideração os vários pontos de vista dos participantes envolvidos. André (2012) lista seis características que delinea a pesquisa de tipo etnográfico, sendo elas:

- 1) O uso de técnicas variadas, como a observação, a entrevista e a análise de documentos;
- 2) A interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- 3) A ênfase no processo;
- 4) A preocupação com o significado que as pessoas dão a si mesmas, às suas experiências e o mundo que as cerca;
- 5) Envolver um trabalho de campo;
- 6) O tempo em que o pesquisador mantém contato direto com a situação estudada; (ANDRÉ, 2012, p. 28-29)

Pontuamos que o estudo realizado através dessa pesquisa aqui descrito contempla os itens elencados por André (2012), apresentando características etnográficas ao focar no processo que ocorre em uma sala de aula de um programa bilíngue.

A relevância da pesquisa etnográfica para a prática escolar também é destacada por André (2012) como uma forma sistemática de investigar o cotidiano da escola como um todo ou, de modo específico, uma sala de aula. Segundo a autora, a pesquisa de cunho etnográfico exige “um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2012, p. 41). Dessa forma a pesquisa do tipo etnográfica apresenta-se como uma alternativa para o estudo do processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula bilíngue, pois como aponta Mello (2002),

ela permite tratar de questões teóricas e práticas sobre o que está acontecendo no momento em que a L2 está sendo ensinada e aprendida, além de poder desvendar vários aspectos do contexto institucional da escola, entre eles as pressões sócias que os professores e alunos sofrem, as políticas de ensino e uso da(s) língua(s), os fatores sociais que afetam o planejamento educacional, os discursos concorrentes (MELLO, 2002, p. 137)

Trata-se de um estudo de caso, onde o “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em se tratando de um estudo de caso, as observações ocorreram no contexto em que os eventos aconteceram, isto é, a sala de aula, tomando por base o princípio da “interpretação em contexto” enfatizada por Lüdke e André (1986). As autoras ressaltam que “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Em outras palavras, o estudo de caso possibilita ao pesquisador se inserir na cultura em estudo de forma significativa possibilitando a descrição do caso em seu contexto de ocorrência enquanto busca compreender os eventos que possam trazer entendimento sobre as questões de pesquisa. Dessa forma, o estudo de caso é guiado por perguntas de pesquisa que emergem na discussão teórica ou durante as observações do pesquisador (ANDRÉ, 2012).

Seguindo o paradigma de um estudo de caso de cunho etnográfico, nossas observações foram pautadas na compreensão e descrição do processo analisado, se atendo a todo contexto de uma situação de vida real, de suas significações culturais, levando em consideração a subjetividade das pessoas do grupo pesquisado e suas vivências. Os dados gerados a partir da interação dos alunos e professor são considerados do ponto de vista da pesquisadora e centrados nos aspectos da aprendizagem.

Adiante, apresentamos as etapas da pesquisa.

### *Etapas da pesquisa*

A pesquisa está dividida em três etapas levando em conta os objetivos a serem alcançados. Na etapa inicial, focamos na investigação bibliográfica quanto aos vários conceitos que farão parte dessa pesquisa, tais como bilinguismo (GARCÍA, 2011; BAKER, 2006; MELLO, 2005; HORNBERGER, 1991; GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1995), cultura (HALL, 2012; RISAGER, 2005; KRAMSCH, 1998, 1995, 1993;), interculturalidade (CORBETT, 2003; BYRAM, 1994, 1997; CANDAU, 2011), dentre outros, a fim de estabelecer o aporte teórico e fundamentação para dar base para a coleta de dados, a análise, a interpretação e a interpretação desses dados no decorrer da pesquisa.

Na segunda etapa, desenvolvemos uma pesquisa de campo em aulas ministradas no turno vespertino, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola com um programa bilíngue no segundo semestre de 2016 para a coleta e seleção de dados. Durante a observação das aulas, focamos na vivência dos alunos no idioma e na interação entre a L1 e a LA, durante o processo de aprendizagem da língua em um ambiente bilíngue. No período de um semestre letivo, de setembro a dezembro, as aulas foram observadas três vezes por semana das 13h30 às 17h30. Essa frequência, característica da pesquisa etnográfica, possibilitou o desvelar do “dia-a-dia da prática escolar” para “descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, p. 41, 2012).

Os instrumentos utilizados para a pesquisa de campo de base etnográfica para a coleta e seleção dos dados (ANDRÉ; LUDKE, 1986) foram:

- Observação de aulas ministradas em língua inglesa na série pesquisada, com gravação em áudio e vídeo e a posterior transcrição parcial dessas aulas.
- Anotações pela pesquisadora em diário de campo, durante as observações das aulas.
- Entrevista com a professora de língua inglesa do Programa Integral Bilíngue da turma pesquisada e com o presidente da instituição mantenedora da escola.

O uso e descrição desses instrumentos serão detalhados quando forem apresentados os dados da pesquisa, no Capítulo 3.

Na terceira etapa, analisamos os dados coletados empiricamente à luz da fundamentação teórica levantada na primeira fase da pesquisa. A análise dos dados coletados e selecionados foi através da triangulação desses dados, considerando os diversos instrumentos utilizados para a coleta.

Essa escolha metodológica tem como base os objetivos e as perguntas de pesquisa que apresentamos a seguir.

### *Objetivos de pesquisa*

#### *Objetivo geral*

Investigar o processo de constituição do bilinguismo (português/inglês) em aprendizes brasileiros de um programa bilíngue, em uma escola particular, sob o viés da interculturalidade.

#### *Objetivos específicos*

- Identificar características de educação bilíngue no programa investigado a partir das escolhas metodológicas e do modelo de bilinguismo adotado;
- Refletir sobre o papel da L1 no processo do desenvolvimento linguístico-cultural da LA.
- Analisar traços das culturas da língua alvo e da L1 nas interações em sala de aula a fim de perceber instâncias de interculturalidade<sup>7</sup> no processo de educação bilíngue.

### *Perguntas de pesquisa*

Diante das inquietações apresentadas na contextualização acima, apontamos algumas perguntas que direcionaram este estudo: 1) Quais elementos foram constatados no programa analisado que podem o caracterizar como um ambiente de educação bilíngue? 2) Qual o papel da L1 no processo de desenvolvimento linguístico-cultural da LA? 3) Quais traços da cultura da LA e da L1 são evidenciados nas interações em sala de aula? 4) Como a relação entre essas culturas podem colaborar no desenvolvimento de uma postura intercultural contribuindo na trajetória da formação bilíngue dos sujeitos aprendizes?

---

<sup>7</sup> O transitar entre as culturas evidenciadas no contexto analisado, buscando compreender melhor a interação entre elas.

### *Pressupostos teóricos e organização do trabalho*

A fim de contemplar as perguntas e objetivos de pesquisa, esta dissertação se divide em três capítulos, como detalhado a seguir.

O trabalho percorre três frentes teóricas: educação bilíngue, bilinguismo e a abordagem intercultural no ensino de línguas. O primeiro capítulo, tem como enfoque a base teórica de duas das três frentes que compõem e norteiam esse estudo: educação bilíngue e bilinguismo. Na primeira parte, discorremos sobre noções, definições e termos pertinentes à área se tratando de educação bilíngue e de bilinguismo. Na sequência discutimos noções de modelos e tipos de programas de ensino bilíngue, sua estruturação e base teórica a fim de compreender e caracterizar o ensino oferecido pelo programa analisado. Abordamos também o cenário nacional buscando caracterizar a educação bilíngue no contexto brasileiro. Nessa seção buscamos o respaldo de teóricos como García (2011), Grosjean (1982), Baker (2006), Hornbeger (1991), Romaine (1995), e Genessee (1987), dentre outros.

O segundo capítulo, também teórico, discorre sobre língua e cultura no processo de constituição do sujeito bilíngue, a inseparabilidade entre ambos e a influência de um sobre o outro durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, explanamos sobre a aprendizagem cultural como parte integrante das habilidades a serem desenvolvidas por um aprendiz de outro idioma. Por fim, discutimos sobre a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem línguas no contexto de educação bilíngue. Para tanto, abordamos a perspectiva sociocultural de língua e cultura de Hall (2012) para que possamos tratar de questões relativas à presença do elemento cultural na sala de aula de línguas, os conceitos da abordagem intercultural de Byram (1997) e Corbett (2003) e de competência intercultural de Byram (1997).

No capítulo 3, apresentamos a análise dos dados, juntamente com algumas considerações teórico-metodológicas, com o enfoque nas bases epistemológicas que compuseram este estudo, a fim de garantir a análise dos dados por triangulação (FLICK, 2009). Ao apresentarmos os dados, detalhamos um pouco mais quanto aos passos metodológicos seguidos na pesquisa, desse modo ampliando a síntese apresentada na introdução sobre as bases metodológicas que serviram de orientação para este estudo. Assim, delimitamos elementos que formam o contexto desta investigação: o programa, os alunos, o professor, além de salientar os passos da pesquisa, os instrumentos e

procedimentos adotados para a coleta de dados, e os critérios estabelecidos para a análise.

Nas considerações finais retornamos aos nossos objetivos e perguntas de pesquisa, refletindo sobre os desdobramentos de nosso trabalho. Expomos as limitações deste estudo e lançamos algumas sugestões para futuras investigações, propondo o ensino de línguas por meio da abordagem intercultural no contexto de educação bilíngue como uma possibilidade de grande enriquecimento para todos os agentes envolvidos nesse cenário.

Tendo, então, discorrido sobre a orientação metodológica adotada, as etapas, objetivos e perguntas que a norteiam, os pressupostos teóricos e a organização do trabalho, apresentamos na próxima seção uma breve síntese do contexto em que se inscreve a pesquisa e seus participantes, retomando no Capítulo 3 com maiores detalhes.

#### *O contexto e seus participantes*

Esta investigação foi realizada com alunos de uma turma de 6º ano de um programa bilíngue de uma escola particular situada em Anápolis – Goiás. Trata-se de uma escola confessional evangélica que oferece o ensino regular desde a educação infantil até o ensino médio. Compõe-se de um espaço amplo, salas de aula em sua maioria climatizadas, laboratório de informática, biblioteca, auditório, ginásio, espaço extenso de convivência, cantina e refeitório. Os alunos são, em sua maioria, de classe média, mas por ser mantida por uma instituição sem fins lucrativos, oferece um percentual significativo de bolsas. A escola também é referência em Anápolis pelo acolhimento oferecido a alunos portadores de necessidades especiais.

O programa bilíngue, instaurado na escola desde o segundo semestre de 2012, é extracurricular para a primeira fase do ensino fundamental, no contra turno do ensino regular, sendo oferecido no turno vespertino, de segunda a sexta, das 13h30min às 17h30min. A coleta de dados se deu no 6º ano A, durante o segundo semestre de 2016, no período entre setembro a dezembro, três vezes por semana, geralmente às terças, quintas e sextas. Os dias escolhidos foram propositais, pois alguns alunos eram retirados de sala nos outros dias para reforço escolar e progressão. É importante assinalar que escolhemos observar as aulas do 6º ano por ser esta a turma que contém alunos que estão no programa desde seu início. Também é importante constar que durante o turno matutino

a turma do 6º ano era uma só, e ao virem para o programa no turno vespertino os alunos se dividiam em duas turmas devido à quantidade de alunos, por isso a necessidade de especificação – 6º A.

Quanto aos participantes, a turma do 6º A ano era composta por doze alunos matriculados, mas um dos alunos parou de frequentar o programa bilíngue a partir do mês de outubro. Portanto, foram onze os participantes da pesquisa. Apontamos que o número reduzido de participantes é uma das características do estudo de caso (ANDRÉ, 2012; ANDRÉ; LUDKE, 1986), mas para não excluir nenhum sujeito presente em sala de aula da pesquisa optamos por não reduzir esse número de participantes.

Fomos bem recebidos pela professora e alunos desde a apresentação da pesquisa e com curiosidade por parte dos alunos. A câmera os inibiu apenas nos primeiros dias de observação, mas logo já não se sentiam constrangidos e muitas vezes pareciam não lembrar que havia uma câmera os gravando.

Por razões éticas obtivemos o consentimento da realização da pesquisa na escola. Também enviamos aos responsáveis pelos alunos, antes do início da observação das aulas, um termo de consentimento (Apêndice 1), assim obtendo a autorização dos pais para que os alunos pudessem participar da pesquisa.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa e facilitar ao leitor o reconhecimento da participação de cada um deles utilizamos a inicial e segunda letra do nome de cada aluno ou quando o nome era composto a inicial de cada nome. O grupo é composto por cinco alunas (Al, An, Br, Ju, Lu), seis alunos (Ad, Ja, Jm, Lm, Ma, Ra) e pela professora (Gr). No quadro a seguir, apresentamos as informações dos alunos participante quanto ao sexo, idade, o ano que ingressaram no programa.

QUADRO 2: Alunos participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	Idade	Ano que ingressou no programa
Ad	M	11	2015-1
Al	F	11	2016-1
An	F	11	2012-2
Br	F	11	2012-2
Ja	M	11	2016-1
Jm	M	11/12	2015-1
Ju	F	11	2015-1
Lu	F	11/12	2013-2

Lm	M	11/12	2016-1
Ma	M	11	2015 -1
Ra	M	11	2016 -1

Fonte: Dados da escola.

Como podemos observar neste quadro, a faixa etária dos alunos está entre 11 e 12 anos. Também podemos constatar que duas alunas, An e Br estão no programa desde seu início, o segundo semestre de 2012; Lu está no programa há 3 anos; Ad, Jm, Ju e Ma estão há um ano e meio, e os demais, Al, Ja, Lm e Ra ingressaram no programa no primeiro semestre de 2016.

A professora de inglês do 6º ano A do programa bilíngue, apresentada pelas siglas Gr, entrou na escola em 2015 e deu aulas para o 2º ano. Em 2016, trabalhou com o 6º A ano em parceria próxima com a professora do 6º B, que em poucos momentos aparece como Pr nos nossos relatos. Gr formou-se em Pedagogia em 2015 e é pós-graduada em metodologia do ensino da língua inglesa desde 2016. Além da formação na área acoplando tanto a formação pedagógica, quanto de língua inglesa, Gr também morou nos Estados Unidos com sua família durante 9 anos onde também fez cursos e trabalhou em uma *pre-school*. Assim, conta com experiências interculturais fora do país, as quais utiliza para ilustrar suas explanações teóricas e para fundamentar muitas das temáticas culturais trabalhadas em sala. Quando possível usa dessas experiências como argumentação para mostrar a relação entre a língua inglesa e as práticas culturais nas interações linguísticas.

Mais adiante apresentamos os dados levantados pela pesquisa, que são provenientes de um olhar interpretativista dos elementos gerais observados e estão detalhados no Capítulo 3. No Capítulo 1, discutiremos conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue e o universo esplendoroso que o compõe.

## CAPÍTULO 1

### BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Bilingual education ... the entire beast  
is indeed a multisplored thing.<sup>8</sup>  
Joshua A. Fishman, 1976

A epígrafe que inicia esse capítulo expressa bem o quão complexo e multifacetado é este “monstruoso” universo que propomos explorar. São muitos os estudiosos que se incumbiram de desbravá-lo, mas a sua vastidão faz com que a cada pergunta respondida, novas perguntas surjam. Ofélia García (2011) descreve bem essa complexidade dizendo que

A educação bilíngue é complexa, assim como a figueira-de-bengala, permitindo crescimento em diferentes direções ao mesmo tempo e enraizada nas diversas realidades sociais da qual se emerge. Assim como o bilinguismo dá escolha aos falantes, a educação bilíngue dá aos sistemas escolares mais escolhas ainda, pois há muitas alternativas (GARCÍA, 2011, p. 34)<sup>9</sup>

A figueira-de-bengala é uma árvore com raízes entrelaçadas que crescem em várias direções se ajustando as circunstâncias do local onde se encontra e por isso cada árvore é única, tendo um formato diferente, fazendo com que nenhuma seja igual a outra. Essa metáfora proposta por García (2011) ilustra bem as práticas de linguagem polidirecionais de pessoas bilíngues, envoltas na complexidade do bilinguismo. Essas práticas bilíngues, como a figueira-de-bengala, são entrelaçadas e expandem em diferentes direções, pois são flexíveis e resilientes para se adequarem aos diferentes contextos em que existem.

Assim, dizer o que se entende por bilinguismo de forma simplificada e objetiva não é uma empreitada fácil. Os estudos já realizados por diversas áreas de conhecimento trazem perspectivas e concepções variadas para definir e descrever esse fenômeno, o que resulta em uma miríade de termos e tipologias baseadas em categorias, escalas e dicotomias, ou seja, descrições baseadas em proficiência e função.

Da mesma forma, traçar uma definição para educação bilíngue apresenta o mesmo desafio. Segundo Mello (2010, p. 119), “grande parte das definições de educação bilíngue é centrada na escola e nas inúmeras alternativas de ensino que têm sido

---

<sup>8</sup> Educação bilíngue... a fera como um todo é, de fato, algo multi esplêndido.

<sup>9</sup> Tradução nossa, como de todas as citações cujas obras constam em inglês nas referências bibliográficas.

utilizadas em diferentes contextos para diferentes populações de alunos”. Como resultado, há uma variada carga de termos, por vezes coincidentes, por vezes conflitantes, como indica Hornberger (1991). Deste modo, o conceito de educação bilíngue tem sido utilizado para descrever uma variedade de programas educacionais que oferecem alguma modalidade de ensino em duas ou mais línguas.

A discrepância de terminologias aponta para um problema ainda mais profundo, isto é, o fracasso em distinguir, tanto dentro como entre as tipologias, os objetivos do programa, suas metas, intenções e estrutura, enfim, fatores importantes para a organização de qualquer programa educacional.

Com o surgimento de várias escolas bilíngues pelo país, como saber se o que está sendo oferecido aos sujeitos que buscam esse ensino é realmente o que se diz ser? A resposta não é simples, dada a singularidade de cada programa, contexto e sociedade em que ocorre. Ainda assim, em meio às dificuldades de precisar bilinguismo e educação bilíngue, concordamos com García (2011) e advogamos junto a ela e vários outros estudiosos da área de que a educação bilíngue, quando promove bilinguismo de adição e leva ao multilinguismo, sem ferir os direitos linguísticos dos falantes, isto é, sem forçá-lo a inibir ou menosprezar uma ou outra língua se faz boa para toda a educação e, portanto, é boa para todas as crianças, bem como para todos os aprendizes adultos.

A educação bilíngue é boa para todos – línguas majoritárias, isto é, poderosos grupos etnolinguísticos, bem como minorias linguísticas, aqueles sem poder. Uma educação que é bilíngue é boa para os ricos e para os pobres, para os poderosos e para os humildes. (GARCÍA, 2011, p. 28)

Este estudo foi motivado pela curiosidade de, em linhas gerais, compreender qual a concepção de bilinguismo e de educação bilíngue no contexto da escola investigada. Além disso, temos buscado perceber quais os desdobramentos da educação bilíngue pautada na interculturalidade na formação de bilíngues emergentes<sup>10</sup>. Acreditamos que há espaço para mais enfoque e investigação dessa temática a nível intercultural, focando um pouco mais na relação entre língua e cultura, o (des)equilíbrio e a interdependência entre a L1 e a LA, neste caso o inglês, e a influência das culturas da L1 e da LA na formação do ser bilíngue.

---

<sup>10</sup> O termo bilíngue emergente é utilizado por Ofelia García (2011) para se referir a estudantes que estão nos estágios iniciais ao longo de um *continuum* bilíngue. Segundo a autora, conceitualizar bilíngues emergentes como deslizando através de um *continuum* bilíngue nos permite afastar de categorizações artificiais, como alunos de segunda língua versus falantes fluentes - que são difíceis de determinar.

Para defender o princípio da interdependência entre as línguas, Mello (2002) cita Cummins (1981, 1994, 1996) afirmando que “a aprendizagem ocorre por meio da integração de novos conhecimentos às nossas estruturas cognitivas previamente existentes” (MELLO, 2005, p. 216-217). Essas estruturas cognitivas, não sendo estáticas, nos conduzem a um olhar onde há mais que uma integração de conhecimentos, mas sim uma interação onde línguas distintas se perpassam, se misturam, possibilitando a transferência de habilidades linguísticas entre uma e outra. Podemos expandir esse pensamento ao nível cultural, pois se em um espaço único duas culturas estão agindo simultaneamente, deve-se focar também no aspecto intercultural que pode ser desenvolvido concomitantemente à aprendizagem linguística através da interação desses universos culturais. À vista disso, Corbett (2003, p. 2) defende que “o desenvolvimento da língua é um objetivo chave casado com o objetivo igualmente importante de compreensão e de mediação intercultural”.

Portanto, vemos como relevante investigar como se dá a relação entre línguas e culturas durante a aprendizagem de uma língua adicional, mais especificamente do inglês, no contexto de educação bilíngue. De tal modo, a LA deve ser estudada sociolinguisticamente, isto é, “o ensino de língua estrangeira deve fazer a ligação entre características linguísticas e ‘eventos sociais’, estruturas sociais, e estratificações sociais” (CORBETT, 2003, p. 10). Embora Corbett fale de um contexto de aprendizagem de línguas que se caracteriza como estrangeira, entendemos que o princípio se aplica a todas as esferas de ensino-aprendizagem de outra língua quando se parte de uma premissa sociocultural.

Sob esta perspectiva, podemos afirmar que não há como desvincular língua e cultura. Logo, aprendizagem de línguas e culturas se entrelaçam e criam um universo onde duas línguas e culturas podem dividir o mesmo espaço e contribuir na construção, tanto da L1 quanto da LA.

### **1.1 Bilinguismo: mais natural do que admitimos**

Línguas são concebidas e faladas dentro de um contexto social pela necessidade de comunicação que temos enquanto seres humanos. Línguas se mesclam e se misturam sem obedecer a territórios geográficos, decretos, ou imposições de qualquer tipo. Contrário ao que se acredita, é difícil encontrar uma sociedade que seja genuinamente

monolíngue. Considerando que há trinta vezes mais línguas no mundo do que há países, é seguro afirmar que o bilinguismo se faz presente em praticamente todos os países do mundo (GROSJEAN, 1982), inclusive no Brasil. Sobre isso Romaine afirma que

a partir de uma perspectiva social mundial, é claro, a maioria das comunidades de fala do mundo usam mais de um idioma e são, portanto, multilíngues, e não homogêneas. Portanto, é o monolinguismo que representa um caso especial. (ROMAINE, 1995, p. 8)

No entanto, essa ilusão de monolinguismo que impera no senso comum tem importantes consequências na educação. Tendo em vista que há mais indivíduos bilíngues e multilíngues do que monolíngues no mundo, e mais línguas do que estados, o fato de que a norma da educação mundial acontece em uma língua oficial, pertencente a um estado-nação, implica que a maioria das crianças no mundo são educadas em uma língua que não a falada em casa (GARCÍA, 2011). Esse padrão se aplica à educação brasileira, que privilegiou e até hoje privilegia uma educação monolíngue, embora sejamos um país marcado pela diversidade linguística, étnica e cultural em sua população.

A busca para compreender melhor o bilinguismo é intensamente motivada pelo interesse, pela curiosidade que temos em compreender o ser bilíngue, suas habilidades, seus pontos fortes e fracos. No contexto brasileiro, tem se destacado estudos sobre bilinguismo nos contextos indígenas ou de outras minorias linguísticas (CAVALCANTI, 1999), a exemplo dos contextos de fronteiras, das comunidades de surdos e das comunidades calungas.

No entanto, este trabalho foca em outro tipo de bilinguismo, aquele promovido pela educação bilíngue de elite, ou, como se convencionou chamar em nosso contexto, bilinguismo de escolha ou bilinguismo de enriquecimento (FISHMAN, 1976 apud HORNBERGER, 1991). Esse tipo de educação é oferecido às pessoas que queiram ou sentem a necessidade de se tornar bilíngues em uma língua de prestígio internacional. Ainda há uma escassez de estudos nessa área, no entanto, podemos destacar os trabalhos de Hornberger (1991), Mello (2002), Risério-Cortez (2007), Moura (2009) e Silva (2012) sobre bilinguismo em contextos educativos de enriquecimento. Mais à frente aprofundaremos na questão de bilinguismo de enriquecimento, mas antes, para avançarmos nessa discussão, primeiramente expomos concepções e descritores de bilinguismo.

De maneira geral, bilinguismo tem sido compreendido como a presença ou o uso de duas línguas, principalmente se isso acontece em um estágio inicial da infância e em comunidades bilíngues. Contudo, essa concepção simplista vem sendo problematizada por se tratar de um fenômeno muito mais complexo que pode se apresentar em contextos e formas variadas.

Por ser objeto de estudo de diversas áreas, como a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Pedagogia, a Antropologia, as Ciências Políticas, o bilinguismo já possui extensos estudos, cada um sobre as perspectivas distintas de cada campo. Com isso surgem várias definições e descrições desse fenômeno e do que seria o ser bilíngue. A princípio, concepções como a de Bloomfield (1933 apud ROMAINE, 1995), norteadas pela competência linguística, descrevia o indivíduo bilíngue como aquele que possuísse igual nível de proficiência nas duas línguas, apresentando controle nativo de ambas. Vale-se destacar também definições mais minimalistas de bilinguismo que estariam no outro extremo da concepção de Bloomfield, como a de Diebold (1964 apud ROMAINE, 1995) que trabalha com o termo *bilíngue incipiente* para caracterizar os estágios iniciais de contato entre duas línguas, onde uma das línguas não está totalmente desenvolvida.

À luz dos avanços alcançados no decorrer dos anos por meio dos estudos na área, a definição de Diebold seria mais apropriada que a de Bloomfield, visto que vários estudiosos há tempo questionam se é possível adquirir igual nível de proficiência/fluência em ambas as línguas que compõe o repertório de um bilíngue (GROSJEAN, 1982; MEJÍA, 2002; BAKER, 2006; GARCÍA, 2011).

Em Haugen (1953 apud ROMAINE, 1995) encontramos um meio termo entre as definições de Bloomfield (1933) e Diebold (1964), pois ele observa que o bilinguismo inicia a partir do momento em que um falante de uma língua consegue se expressar por meio de enunciados que possuem significados completos. Embora identificamos-nos com essa definição mais ampla de Haugen por entendermos que ela incorpora uma perspectiva de desenvolvimento que envolve todo o processo de aquisição de uma língua adicional dentro do escopo do estudo de bilinguismo, ela ainda não abarca, por exemplo, o que ocorre com *bilíngues receptivos*, em que o indivíduo entende a LA na forma oral ou escrita, ou ambas, mas não necessariamente fala ou escreve nessa língua.

Outras definições como a de Weinreich (1953 apud ROMAINE, 1995) e Mackey (1968 apud ROMAINE, 1995), que partem de uma perspectiva sociológica, consideram bilíngue aquele que faz o uso alternado de duas ou mais línguas. Pensando no contexto

desta pesquisa, empregamos o conceito mais abrangente de Mackey (1972) e Grosjean (1982, 1993), que tem como referência uma perspectiva funcional e dá ênfase ao uso das línguas no âmbito social. Nessa perspectiva, Grosjean (1982, p. 230) define bilinguismo como “o uso regular de duas ou mais línguas”, o que agrega ao escopo de bilinguismo incluir multilinguismo. Semelhantemente, Baker (2006) define bilinguismo como a habilidade de usar mais de uma língua. Baseado nessa concepção funcional, a fluência é determinada pelo uso da língua, que por sua vez, é determinado pela necessidade. Desse modo, só se adquire fluência em dada língua quando ela é utilizada para alguma finalidade, o que implica que indivíduos desenvolvem maior competência naquelas habilidades de maior uso em um dado contexto.

Ainda segundo Grosjean (1982), fatores como migrações, nacionalismo, educação, cultura, comércio, casamento criam as necessidades de uso das línguas e geram o desenvolvimento das competências nas línguas com as quais estão em contato. Disso resulta o fato de que raramente os bilíngues desenvolvem a mesma fluência nas línguas que compõem seus repertórios linguísticos. Dessa forma, o bilinguismo precisa ser compreendido através das inter-relações linguísticas, psicológicas e sociais.

Como tentamos mostrar, a literatura registra vários termos e construtos que ao longo do tempo buscaram conceituar bilinguismo para melhor conseguir definir o indivíduo bilíngue. Por meio desse levantamento, fica claro que a concepção de bilinguismo se ampliou e transformou para dar conta da pluralidade linguística sempre presente no mundo.

Para efeito deste estudo, tomamos como referência a perspectiva funcional que dá ênfase ao uso das línguas no contexto social. Assim, compreendemos bilinguismo e, de fato, multilinguismo como “o uso de duas ou mais línguas (ou dialetos) na vida cotidiana” (GROSJEAN, 2013, p. 200). Pensar em bilinguismo desta forma, onde duas ou mais línguas estão em contato no sistema representacional do indivíduo não significa que estamos tratando da soma de dois monolíngues, completos ou não, em uma só pessoa. Pelo contrário, bilíngues atuam dentro de um *continuum* com diferentes quantias de conhecimentos da L1 e LA (GROSJEAN 2013; VALDÉS, 2001 apud GASS; SELINKER, 2008). Logo, o bilíngue possui uma competência comunicativa de natureza distinta do monolíngue, permitindo-o usar alternativamente suas línguas de acordo com o tipo de interlocutor, o contexto, o objetivo comunicativo, etc (GROSJEAN, 2010).

Concordamos com Valdés (2001 apud GASS; SELINKER, 2008) e Mello (1999) que essa definição abarca tanto o processo de aprendizagem de línguas,

contemplando os que estão em processo de desenvolvimento dentro do *continuum* bilíngue, a exemplo dos alunos da escola pesquisada, como também o resultado dessa aprendizagem.

Trabalhar dentro deste foco, de analisar o comportamento particular de indivíduos bilíngues, o que Hamers e Blanc (2000) chamam de “bilinguidade”, implica em analisar as escolhas que os bilíngues fazem no que se refere as suas línguas. Contudo, como aponta Mello, (1997, p. 17) é importante se atentar “não apenas ao uso da língua, mas também às atitudes e ao comportamento das pessoas em relação ao meio social, às línguas e aos seus usuários”. Todos esses fatores que entram em questão ao se tratar do indivíduo bilíngue deixa cada vez mais evidente que bilinguismo não é uma “variável categórica” (LUK; BIALYSTOK, 2013) ou “uma entidade concreta que possa ser quantificada ou dissecada” (CHIN; WIGGLESWORTH, 2007, p. 18). O que vários autores apontam é que o mais adequado seria buscar formas de caracterização que identifiquem importantes distinções de bilinguismo ou descritores como, por exemplo, a idade e o contexto de aquisição, o grau de bilinguismo, o domínio de uso e a orientação social, do que buscar constatar se um indivíduo é bilíngue ou não (CHIN; WIGGLESWORTH, 2007; BAKER, 2006).

Dentro dessa visão, Baker (2006) propõe oito dimensões para se analisar bilíngues e multilíngues, como, por exemplo, a habilidade, o uso das línguas, a idade, o desenvolvimento da língua (se está em ascendência ou decrescendo), a cultura, o contexto, etc. Grosjean (2006, apud PREUSS e ÁLVARES, 2014) também lista aspectos que podem ser usados para descrever um indivíduo bilíngue, tais como:

- História linguística e relação entre as línguas – quando e como foram adquiridas as línguas e habilidades linguísticas que compõe o repertório do bilíngue? O contexto cultural era o mesmo ou diferente? Qual é a relação entre as línguas do bilíngue?
- Estabilidade linguística – o bilíngue está passando por algum processo de reestruturação linguística, ainda adquirindo uma ou várias línguas ou até perdendo uma língua em função da troca de ambiente linguístico? Foi alcançado uma estabilidade linguística?
- Função da língua – quais línguas e habilidades linguísticas são usadas em que contexto, para qual propósito, em que extensão?
- Proficiência linguística – em se tratando das quatro habilidades linguísticas, qual a proficiência do bilíngue em cada uma delas?

- Modo linguístico – quantas vezes e por quanto tempo o bilíngue se encontra no modo monolíngue e no modo bilíngue? Quando no modo bilíngue, quanto de *code-switching* e empréstimos acontecem?
- Dados biográficos – qual a idade, sexo, *status* socioeconômico e educacional do bilíngue?

Ao inquirir e investigar tais dimensões ou aspectos descritivos de bilíngues se pode caracterizar tipos de bilinguismo como faz Valdés (2001 apud GASS; SELINKER, 2008) e Ortiz Preuss (2011, apud PREUSS e ÁLVARES, 2014) e que demonstram as variáveis dentro do *continuum* bilíngue como: bilíngue aditivo (aquele tem duas línguas combinadas de formas complementar e enriquecidas), bilíngue ascendente (aquele cuja habilidade de agir na LA é desenvolvida através do aumento do uso da língua), bilíngue balanceado (aquele cujo domínio de duas línguas é praticamente equivalente), bilíngue recessivo (alguém que, devido à falta de uso, sente alguma dificuldade de usar uma de suas línguas), dentre vários outros<sup>11</sup>.

Como um processo de desenvolvimento contínuo que ocorre durante toda a vida, a aprendizagem de línguas é recursiva e circular. Nesse sentido, somos todos aprendizes de línguas em certo momento e circunstância. Isto posto, a noção tradicional de estudo de contato entre línguas, abordado originalmente pelos pioneiros no estudo de bilinguismo, já foi expandido na busca de entendermos conceitos do desenvolvimento bilíngue. Desta forma, caracterizar os bilíngues como aprendizes de segunda língua, segundo García (2011, p. 75), “rouba o bilinguismo de suas possibilidades de ser considerado como a norma para grande parte da população mundial”. Visto com este olhar, a ideia do aprendiz de segunda língua deve ser deslocada para o conceito do bilíngue cujas práticas comunicativas se desdobram em graus distintos.

E já que problematizamos o conceito de aprendiz de segunda língua devemos também levantar a problemática do conceito de falante de segunda língua. O falante de segunda língua o é por toda vida ou deixa de ser em algum momento de sua aprendizagem? Passou por um processo de “aquisição” da língua adicional ou pelo processo de “aprendizagem”<sup>12</sup>? Não seriam todos bilíngues a partir do momento que

---

<sup>11</sup> Para a listagem completa ver ORTIZ ORTIZ, E.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue, 2014.

<sup>12</sup> De acordo com Krashen (1981b) a “aquisição” se distingue da “aprendizagem” de uma segunda língua. A aquisição refere-se a adquirir uma língua como é feita na família, na rua ou na comunidade, ou seja, de forma informal. A maioria das pessoas que passam pela aquisição de uma língua desenvolvem a oralidade primeiro. O termo “aprendizagem” é usado para indicar o estudo da língua como feito na escola ou outro contexto formal.

acrescentaram uma LA ao seu repertório? E no caso de pessoas que após a segunda, adquirem a terceira língua? Como aponta García,

Termos como “aprendiz de segunda língua” e “falante de segunda língua”, quando estudados por uma perspectiva bilíngue e de heteroglossia, fazem pouco sentido. Em vez disso, devemos falar sobre “bilíngues”, dando ao termo uma gama completa de possibilidades e retirando as conotações negativas associadas de ser segundo, e não primeiro. (GARCÍA, 2011, p. 75-76)

Gass e Selinker (2008) apontam que as áreas de Aquisição de Segunda Língua (ASL), Psicologia e Educação entendem de forma diferente o conceito de bilinguismo. Os pesquisadores de ASL consideram bilíngues somente aqueles que são equivalentes a um falante nativo, pois enfatizam o final do processo. Todavia, outras áreas enfatizam o processo como um todo contemplando a ideia de graus de bilinguismo, já que a competência como nativo em outra língua é rara (GASS; SELINKER, 2008). Nos posicionamos nessa segunda perspectiva, de que durante o processo de formação bilíngue o indivíduo vai avançando em níveis de bilinguismo e aprimorando sua competência linguística na LA.

A complexidade de caracterizar um bilíngue se dá, uma vez que as definições e tipologias levam em conta aspectos distintos, como já mencionamos anteriormente, podendo um único indivíduo ser considerado bilíngue por diversas categorias (ORTIZ PREUSS, 2011 apud ORTIZ; ÁLVARES, 2014). No entanto, o indiscutível, é que quando se adquire uma outra língua estando em qualquer estágio ao longo do *continuum* de bilinguismo esse indivíduo pode ser considerado bilíngue.

Este estudo visa focar nessa bilinguidade, pois direcionamos nosso olhar para as escolhas linguísticas e a influência que o contexto escolar tem sobre o desenvolvimento linguístico e cultural do aprendiz durante o processo de aquisição da LA enquanto caminham pelo *continuum* de bilinguismo.

## **1.2 Educação bilíngue: caracterização, modelos e propostas didático-pedagógicas**

Temos visto no Brasil uma proliferação de escolas particulares que se autodenominam bilíngues, o que torna a definição de educação bilíngue uma empreitada difícil, pois cada escola segue seus próprios critérios para estabelecer seus programas. O que se pode intentar é a descrição dos tipos de educação bilíngue ofertados, se seguem um currículo bilíngue e como é a estruturação desse currículo.

Grosso modo, a expressão é utilizada para descrever uma variedade de programas que oferecem alguma modalidade de ensino em duas ou mais línguas. O jornal *O Estado de São Paulo*<sup>13</sup> aponta que o número de escolas bilíngues no Brasil cresceu 24% de 2007 a 2009 quando saltou de 145 instituições para 180. A *Gazeta do Povo*<sup>14</sup> relata em um artigo publicado em julho de 2017 que em 2009, quando surgiu um dos primeiros cursos de pós-graduação em educação bilíngue do Brasil, 10 alunos se matricularam, já a turma de 2016 recebeu 50 estudantes. Esse crescimento de 500% em menos de 10 anos reflete o aumento na demanda pelo ensino bilíngue no país. Sem dados oficiais mais recentes, sobre o número de instituições de ensino nessa categoria, a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBi)<sup>15</sup> estima que existem hoje, no Brasil, aproximadamente 200 estabelecimentos de educação bilíngue. Trata-se de instituições que não são regulamentadas pelo MEC<sup>16</sup> como escolas bilíngues, mas integram-se legalmente às escolas regulares monolíngues.

Cada programa oferecido nas inúmeras escolas contempla propósitos, métodos e comunidades escolares diferentes. Sem regulamentação e quase que nenhuma diretriz, categorizar esses modelos de educação bilíngue, lembrando que bilinguismo não é uma variável categórica, é tarefa difícil se fazendo necessário estudar cada contexto. Logo, concordamos com vários autores de que só é possível compreender a educação bilíngue à luz de fatores específicos. Genesse (1987) destaca que programas de educação bilíngue podem variar de acordo com as características dos alunos que irão participar do programa, os objetivos propostos, a quantidade de instrução nas línguas utilizadas como também a sequência em que serão trabalhadas, as abordagens e práticas pedagógicas, dentre outros fatores. Assim, os programas bilíngues podem ser estruturados de várias maneiras e várias tipologias podem ser utilizadas para classificá-los.

Mackey (1972) classifica os programas de educação bilíngue considerando padrões de uso das línguas, ou seja, como a língua é empregada em casa, na

---

<sup>13</sup> Matéria publicada em 22 de janeiro de 2010 disponível em:

<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.cresce-procura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839>

<sup>14</sup> Matéria publicada em 13 de julho de 2017 disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-bilingue-vale-mesmo-a-pena-5mhnqohm1zeqzi3znn63a0q3z>

<sup>15</sup> Matéria publicada no portal de notícias *Terra* em 25 de agosto de 2017 e disponível em:

<https://www.terra.com.br/noticias/dino/escolas-bilingues-transformam-alunos-em-cidadaos-do-mundo,f0a6ce62e4448fb137b53e4efc525222nrvynvwf.html>

<sup>16</sup> Escolas bilíngues regulamentadas pelo MEC geralmente são direcionadas às línguas minorizadas, como as línguas indígenas, as comunidades surdas, ou as escolas de fronteiras. Neste último, o intuito é estreitar laços entre países que fazem fronteira com o Brasil (SILVA, 2012).

comunidade, na nação em que a escola está localizada. Considera também o *status* das línguas em si, as similaridades e diferenças linguísticas e culturais. Diferentemente, Fishman e Lovas (1970 apud GENESEE, 1987) apresentam uma tipologia baseada em objetivos sociolinguísticos apresentando três grandes categorias para definição de educação bilíngue: intensidade, objetivo e *status*. Dentro da categoria *intensidade* os autores trabalham o uso das línguas dentro do contexto escolar identificando quatro tipos de programas:

- bilinguismo transicional – quando a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2<sup>17</sup>;
- bilinguismo como monoletorado – quando a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2;
- bilinguismo parcial biletorado – quando ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore, enquanto a L2 é utilizada para as demais matérias;
- bilinguismo total biletorado – quando todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.

Quanto ao *objetivo* os autores tratam dos resultados alcançados pelos diferentes programas bilíngue, por exemplo, o acréscimo de uma língua ao repertório linguístico do falante, a manutenção da língua minorizada ou a perda de uma língua. Já o *status* remete a questões de prestígio das línguas, trabalhando questões como a língua de casa versus a língua da escola, a língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada, etc.

Por sua vez, Hornberger (1991) propõe uma reorganização e expansão com base nas tipologias cunhadas anteriormente que se baseia nas orientações, nos objetivos e nas características estruturais e contextuais dos programas, se atentando quanto à distinção dos modelos de educação bilíngue – transicional, de manutenção e de enriquecimento (que abordaremos mais adiante). Exploraremos, mais a fundo neste trabalho, a categorização cunhada por Hornberger, pois a autora foca e expande a concepção de bilinguismo de enriquecimento.

Hornberger (1991) distingue entre modelos de educação bilíngue e tipos de programas. Segundo a autora, os modelos de educação bilíngue são definidos em termos

---

<sup>17</sup> Mantivemos L2 por ser a forma empregada pelos autores.

de seus objetivos com relação à língua, cultura e sociedade, e os tipos de programas, em termos de características relacionadas à população dos alunos, professores, e a estrutura do programa (as línguas que compõem o currículo, o uso dessas línguas em sala de aula etc). Assim, seu trabalho aponta três modelos de educação bilíngue concebidos como o “fio comum” entre as tipologias revisadas por ela, compondo a base de sua estruturação: 1) a educação bilíngue transicional, 2) a educação bilíngue de manutenção, 3) a educação bilíngue de enriquecimento, foco principal de seu estudo. Sobre a relação entre os modelos e os tipos de educação bilíngue, a autora afirma que “qualquer tipo [de programa] pode teoricamente ser implementado dentro de qualquer um dos três modelos, e qualquer modelo pode ser composto através de uma ampla gama de tipos [de programa]” (HORNBERGER, 1991, p. 222).

O modelo de educação bilíngue transicional foca na aquisição da língua de maior prestígio na sociedade em detrimento da língua minorizada. É caracterizado por seus objetivos assimilacionistas, tanto linguísticos quanto cultural, ou seja, foca-se na assimilação da cultura minorizada/periférica pela cultura dominante. Esse modelo não visa necessariamente o bilinguismo, mas uma transição do uso de um idioma pelo outro, ou seja, a substituição da língua minorizada pela majoritária. Por meio desses objetivos, buscam a inclusão social das minorias linguísticas na sociedade nacional (HORNBERGER, 1991). Esse modelo pode ser exemplificado por aqueles encontrados em escolas nos Estados Unidos, onde crianças falantes de outras línguas são escolarizadas por meio do inglês, e a L1 destes alunos, avaliada com menor prestígio, ficam de lado, o que pode resultar em algum tipo de perda na L1. Desta forma, a educação bilíngue transicional segue uma orientação subtrativa da língua.

O modelo de educação bilíngue de manutenção de acordo com Hornberger (1991), possui objetivos pluralísticos, pois visa o desenvolvimento da L1 juntamente com a aquisição da LA, ou seja, uma orientação aditiva de línguas. Desse modo, ao trabalharem a manutenção da L1 concomitantemente dedicam-se ao fortalecimento da identidade cultural desses aprendizes, como também a afirmação dos direitos civis dos grupos étnicos a qual pertencem na sociedade nacional.

Semelhantemente, o modelo de educação bilíngue de enriquecimento proposto por Lambert e Tucker (1975) para atender à identidade bilíngue declarada do Canadá em 1969, também tem objetivos pluralísticos e orientação aditiva de línguas. Contudo, a diferença entre o modelo anterior a este está no valor dado à língua minorizada (L1) considerada, para a educação bilíngue de enriquecimento, tão importante quanto a

língua majoritária (LA). Assim, a característica principal da educação bilíngue de enriquecimento “é que a estrutura do programa incorpore o reconhecimento que a língua minorizada não é apenas um direito de seu falante, mas um recurso potencial para os falantes da língua majoritária” (HORNBERGER, 1991, p. 226). Programas que seguem esse modelo visam tanto a manutenção e o desenvolvimento da L1 quanto sua extensão, trabalhando ambas as línguas para que tenham oportunidades equilibradas de uso. Para além dos objetivos linguísticos, este modelo foca no desenvolvimento do pluralismo cultural para, como consequência, terem uma sociedade nacional integrada baseada na autonomia de seus grupos culturais.

A extensão do conceito de educação bilíngue de enriquecimento concebido por Hornberger (1991) inclui ampliá-lo para além de suas origens elitistas. Embora não se trate, neste estudo, de aspectos referentes à relação entre programas bilíngues e estratégias de mobilidade social ou mesmo manutenção de *status quo*, é importante assinalar que, do mesmo modo, tem aumentado a oferta de currículos denominados bilíngues em escolas particulares tradicionalmente monolíngues, que adotam um programa de imersão e atendem principalmente alunos de classe média e classe média alta.

Para García (2011), esses modelos traçados para melhor definir a educação bilíngue são construtos artificiais que não condizem com o dia a dia do uso da língua na realidade escolar e do ensino e aprendizagem da língua adicional. No entanto, García reconhece que essas tipologias são úteis para educadores, mas ressalta que estes devem reconhecer a fluidez da representação desses sistemas, entendendo que as variáveis e seus emaranhamentos podem diferenciar programas de ensino que se denominam dentro de uma mesma categorização. Além disso, a autora adverte que esses modelos são generalizações e que deve haver cautela em importar modelos e sistemas completos que nada correspondem com o contexto em que as crianças vivem e vão para a escola. Mackey (1978, apud GARCÍA, 2011) admoesta que discussões abstratas ou generalizadas sobre se este modelo é melhor do que aquele pode ser sem sentido e prejudicial, afinal a educação desejada para qualquer grupo depende do contexto particular em que estão inseridos.

No contexto brasileiro, o interesse crescente da população por um ensino de inglês numa perspectiva bilíngue é movido por dois aspectos: a concepção de que melhores oportunidades no mundo globalizado surgem para aqueles que dominam a língua inglesa e que, quanto mais cedo a criança for iniciada nesse processo, melhor

será seu desempenho, pois será um *bilíngue precoce*, isto é, alguém que adquiriu duas línguas muito cedo, ainda na infância (ORTIZ PREUSS, 2011 apud PREUSS, ÁLVARES, 2014). Nessa concepção, dominar uma língua de prestígio internacional é uma característica atrativa para o mercado de trabalho, fazendo da educação bilíngue uma *commodity* que supostamente traz sucesso acadêmico, profissional e econômico. Dessa forma, surgem as escolas bilíngues de prestígio, restritas àqueles que podem arcar com os altos custos de suas mensalidades.

Essa visão mercadológica do ensino de línguas, sustentada por inúmeros cursos livres e, atualmente, por escolas regulares que oferecem os mais variados tipos e modelos de educação bilíngue pode ser explicada nos termos da teoria do capital simbólico defendida pelo sociólogo francês Bourdieu (1998). Para este autor, a língua é considerada um bem cultural disponível para ser negociado no ‘mercado’ da interação social. Logo, línguas podem receber diferentes valores dependendo da demanda do mercado, isto é, o valor atribuído às línguas altera conforme a variação do mercado local em função da oferta e da procura. Nessa lógica mercadológica, as línguas que têm maior procura têm maior valor e aqueles que conseguem adquiri-la vão conquistando ou mantendo seu prestígio na sociedade.

Embora essas escolas no modelo em que estamos estudando reforcem esse mercado e ainda são acessíveis apenas a uma camada da sociedade, a educação bilíngue de enriquecimento hoje já contempla uma postura que enxerga a língua inglesa para além de um bem adquirido. O bom desempenho dos programas que utilizam esse modelo vem procurando ir além de uma aprendizagem eficaz da língua inglesa, buscando promover também um impacto positivo no entendimento, na comunicação, e na integração de comunidades linguísticas distintas (HORNBERGER, 1991).

Em resposta a esse crescimento, muitas escolas de ensino tradicional adotam a perspectiva bilíngue sem muitas vezes saber o que de fato ela é. Em detrimento disso, surgem organizações que oferecem ferramentas e ajudam na difusão de serviços adequados a essa modalidade de ensino. Trabalham prestando um tipo de consultoria, dando auxílio àqueles que se aventuram nessa área. Podemos citar, como exemplo dessas entidades, a OEBi (mencionada anteriormente) e a International School<sup>18</sup>,

---

<sup>18</sup> Uma matéria exibida na Band News em 25 de novembro de 2016 aponta que a procura pelos serviços prestados pela International School no último ano dobrou. A empresa, que está presente em quase 20 estados e atende quase 20,000 alunos em 2017 já atende aproximadamente 100 escolas. Matéria completa disponível em <http://noticias.band.uol.com.br/jornaldaband/videos/16070137/procura-por-escolas-bilingues-aumenta-no-brasil.html>

empresa que se especializa na adaptação do ensino tradicional para o ensino bilíngue para que ele se torne mais acessível.

Consideramos, para efeito deste estudo, que educação bilíngue é “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” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 189). Essa definição incorpora a noção de multilinguismo, caracterizando a educação bilíngue como aquela que utiliza duas ou mais línguas como meio de instrução, condizendo com a definição de bilinguismo da qual lançamos mão para fundamentar nosso estudo, em que duas ou mais línguas são utilizadas na vida cotidiana (GROSJEAN, 2013). Atentamos também ao que Mello afirma que, para compreender um programa de ensino bilíngue “é necessário que se saiba como ele se relaciona com os múltiplos níveis do contexto em que está situado, incluindo a sociedade maior, a comunidade local, a escola e a sala de aula” (MELLO, 2002, p. 131).

Após examinarmos o conceito de bilinguismo, que constitui a base de compreensão da educação bilíngue, e o contexto de educação bilíngue de enriquecimento no Brasil, faz-se necessário pensar sobre o currículo bilíngue. Como a educação bilíngue é um rótulo simples para descrever um fenômeno complexo, muitas vezes as escolas que adotam a perspectiva bilíngue acabam por oferecer uma intensificação no ensino da LA e não propriamente um currículo que seja bilíngue. Mejía (2002) aponta que muitos países da América Latina adotam um tipo de programa onde há a intensificação da língua e o equiparam com programas de educação bilíngue. No entanto, há diferenças importantes que precisam ser consideradas.

Em programas de intensificação da língua a ênfase está na instrução da LA, sendo ensinada como mais uma matéria/disciplina no currículo, mas com uma carga horária maior do que é exigido pelos órgãos educacionais (MEJÍA, 2002). No Brasil, essa expansão à carga horária da LA, no caso o inglês, ocorre quando se oferece mais do que as duas aulas semanais de 50 minutos cada estipulado pelo MEC. Nesse tipo de programa foca-se nos aspectos linguísticos da LA, como a gramática, o vocabulário, a compreensão textual, etc. Embora possa ser requerido o estudo de material relacionado a conteúdo de áreas específicas, como ciências ou geografia, o foco é geralmente linguístico e quase não há preocupação com o desenvolvimento conceitual dos alunos nas áreas curriculares acadêmicas.

Em contraste, Mejía (2002) destaca que programas de educação bilíngue utilizam duas línguas como meio de ensino e aprendizagem nos contextos educacionais. Isso implica que ambas as línguas, a L1 e a LA, são veículos para construção de conhecimento em diferentes áreas do currículo, como a matemática, os estudos sociais, etc. Dessa forma, o eixo do ensino de LA perpassa pelo aspecto linguístico, mas está associado também ao avanço acadêmico e a comunicação dentro da escola. Logo, neste contexto podemos falar de programas de educação bilíngue, ao passo que, em programas de intensificação não há integração entre o ensino da LA e a aprendizagem que gera construção de conhecimento em outras áreas de conteúdo acadêmico. A diferença entre as duas modalidades se dá, então, não só a nível de programa, mas também a nível de instrução e de conteúdo ministrados na LA, de estrutura e de processos pedagógicos, ou seja, envolve o currículo dos programas.

### 1.2.1 *Discussões sobre o currículo bilíngue*

Um dos aspectos que torna a educação bilíngue complexa é a definição de um currículo bilíngue, já que se faz necessário pensar não só no modelo e tipo de educação bilíngue que se deseja oferecer, mas em como alocar, organizar e utilizar as duas ou mais línguas durante a instrução. Essas decisões são a nível escolar e de sala de aula e remetem a escolhas linguísticas de como as línguas serão empregadas dentro do currículo (GARCÍA, 2011; BAKER, 2006; MEJÍA, 2002). Portanto, trataremos agora das maneiras pelas quais o bilinguismo é planejado e usado no currículo para torná-lo bilíngue.

Uma das primeiras questões que surgem ao se elaborar um currículo bilíngue é quanto à alocação das línguas, que remete à distribuição do tempo que será destinado a cada língua para a instrução dos conteúdos. García (2011) aponta que a distribuição equivocadamente considerada a mais equilibrada é a alocação 50:50, onde metade das matérias são ensinadas em uma língua e a outra metade na outra língua. Outra possibilidade comumente usada é a distribuição 90:10, com uma língua utilizada em 90% do tempo e a outra utilizada em 10% do tempo. Muitos programas utilizam o que García (2011) chama de uma alocação bilíngue móvel (*sliding bilingual allocation*) em que à medida que os alunos vão avançando no *continuum* bilíngue a distribuição do tempo para cada língua se altera. Por exemplo, um programa de educação bilíngue transicional pode começar com uma distribuição de 90:10 onde a língua minorizada é utilizada 90% do

tempo enquanto a LA está sendo desenvolvida. À medida que a LA se desenvolve, se redistribui o tempo até que fique invertida a equação 90:10, utilizando a LA 90% do tempo e a língua minorizada apenas 10%.

Educação bilíngue por imersão, um modelo de ensino bilíngue<sup>19</sup> que as línguas são melhor desenvolvidas de forma isolada, também se estruturam com uma alocação bilíngue móvel e, por isso, podem ter diversas possibilidades de alocação de tempo. O que caracteriza esse modelo de ensino bilíngue é a separação explícita do espaço de cada língua de modo que cada uma funcione como língua majoritária (GARCÍA, 2011; GROSJEAN, 1982). Segundo Baker (2006), os programas de imersão são definidos pela idade em que se começa a experiência bilíngue, podendo ser 1) imersão precoce, quando a criança está na infância; 2) imersão demorada ou média, quando a criança está com 9 ou 10 anos; 3) imersão tardia, quando a criança já não mais está na fase primária do ensino. A combinação entre a idade da criança e a distribuição de tempo, que pode ser total ou parcial, criam diversas possibilidades de programas, com muitas variáveis. Por exemplo, o programa de imersão total começa, normalmente, com 100% do tempo na LA, ou seja, na outra língua que não a majoritária, e depois de alguns anos se reduz para 80% até que se atinja 50% de imersão ao final da educação primária com metade do tempo destinado a LA e a outra metade a L1. Já o programa de imersão parcial pode começar com 50% do tempo para cada língua ao longo da educação infantil e primária.

A alocação do tempo quando há mais de duas línguas que compõe o contexto escolar é ainda mais complexa e em muitos casos já estudados, as línguas entram e saem do currículo (GARCÍA, 2011). Um dos exemplos mais citados é no contexto da Índia, onde um programa de educação bilíngue pode começar com uma distribuição de 90:10, com 90% do tempo sendo reservado para a língua tribal e 10% para a língua regional nas séries primárias. Mas depois de uma certa fase a língua tribal pode ser removida do currículo gradativamente e o inglês introduzido. Embora a língua regional possa ser a dominante inicialmente, o inglês eventualmente pode ser usado 90 a 100% do tempo, especialmente na educação superior.

---

<sup>19</sup> Há mais dois modelos de ensino bilíngue: o ensino bilíngue convergente que usa duas línguas ao mesmo tempo de forma que uma língua fica subordinada a outra, sendo o intuito desenvolver a língua de poder ou para fazer com que o conteúdo ministrado na língua majoritária seja compreendido; e o ensino bilíngue múltiplo que busca o desenvolvimento da proficiência bilíngue e de valores plurilíngues que trabalham a consciência multilíngue e a tolerância linguística (GARCÍA, 2011).

O que fica evidente quanto a alocação de tempo no currículo bilíngue é que a distribuição relatada em proporções 90:10 ou 50:50 na prática são sempre mais flexíveis e podem variar conforme o uso prático da língua. García (2011) deixa claro que

A variação da alocação bilíngue em programas de educação bilíngue tem relação com os recursos disponíveis, incluindo professores e materiais, assim como os objetivos sociais. Nenhuma alocação é melhor que outra. E embora o mito de que a alocação de 50:50 seja a melhor, pesquisas mostraram que línguas nem sempre remetem a igualdade na alocação de tempo (GARCÍA, 2011, pg. 303).

Portanto, não há como pensar em educação bilíngue sem tomar decisões quanto a distribuição do tempo designado a cada língua, sabendo que essas escolhas e decisões estarão diretamente ligadas aos objetivos escolares e da comunidade e aos recursos de que a escola dispõe.

Depois de definido como as línguas são distribuídas dentro do currículo, é crucial que se pense em como as línguas serão utilizadas e organizadas dentro do currículo. De acordo com García (2011), as línguas dentro do currículo bilíngue podem ser organizadas separando-as rigorosamente ou usando-as de forma flexível. A organização flexível das línguas pode levar a dois resultados: aquelas que levam à convergência, o que resulta na predominância de uma língua sobre a outra, e aquelas que levam à multiplicidade de línguas (GARCÍA, 2011). Assim, há três possibilidades de arranjo das línguas: 1) separação rígida (*strict separation*); 2) convergência flexível (*flexible convergence*); 3) multiplicidade flexível (*flexible multiplicity*).

A primeira abordagem, de separação do uso das línguas pode ocorrer de diferentes formas, podendo ser empregadas em dias diferentes, ou em diferentes períodos do dia ou, até mesmo, em diferentes disciplinas. Programas que visam o bilinguismo aditivo geralmente usam essa estrutura, sendo comumente visto na educação bilíngue de prestígio, de imersão e de manutenção (GARCÍA, 2011).

Swain (1983), ao defender a posição de separação nos usos das línguas através do princípio de ‘Bilinguismo através do Monolinguismo’ argumenta que há quatro motivos para empregar a abordagem de separação entre as línguas: 1) Se as duas línguas são utilizadas na transmissão do mesmo conteúdo, não há motivação nem esforço dos alunos para entender o que está sendo comunicado na língua alvo; 2) Implica um grande esforço tanto por parte do professor quanto dos alunos para se comunicarem efetivamente em sala de aula; 3) Embora exija mais criatividade do professor para se fazer entendido, exige

menos esforço aos recursos linguísticos do mesmo, não o forçando a ficar indo e voltando entre línguas; 4) Garante que uma quantidade igual de tempo será dedicada ao uso das duas línguas na sala de aula.

Há quatro possíveis estratégias para definir como as línguas serão separadas (GARCÍA, 2011), sendo elas:

a) separação determinada pelo tempo – a escola decide quando uma ou outra língua será usada, metade do dia para uma língua e a outra metade para outra, em dias alternados, em semanas alternadas;

b) separação determinada pelo professor – um professor é designado a L1 e outro professor a LA;

c) separação determinada pelo local – destina-se uma sala para a instrução em L1 e outra sala para instrução em LA;

d) separação determinada pela disciplina – decide-se quais matérias serão ensinadas através da L1 ou da LA.

O uso flexível das línguas na sala de aula bilíngue tem sido pouco considerado e pesquisado, embora haja uma flexibilidade natural entre o uso das línguas pelo bilíngue. Nesse arranjo entre as línguas a alternância de códigos/línguas (*code-switching*)<sup>20</sup> entre professores e alunos é muito comum (SWAIN, 1983; MEJÍA, 2002; GARCÍA, 2011), mas muitas vezes tem sido vista, dependendo da concepção de bilinguismo que se tem, como uma má prática na sala de aula bilíngue, pois seu uso foi bastante encorajado em modelos de educação bilíngue subtrativo (SWAIN, 1983; GARCÍA, 2011). Contudo, se considerarmos um modelo de bilinguismo mais dinâmico, como apresentado por García (2011), percebemos que há uma possibilidade de que as práticas linguísticas sejam construídas pegando das línguas que compõem o repertório linguístico do bilíngue para gerar comunicação. Isso significa que a alternância de códigos é um recurso das práticas translingues<sup>21</sup> do bilíngue.

Dentro dessa concepção baseia-se a multiplicidade flexível. Para atender às necessidades bilíngues do século XXI, isto é, a adaptação a um contexto cada vez mais socialmente complexo que demanda mais do que habilidades monolíngues em mais de uma língua usadas separadamente, se faz cada vez mais necessário o uso de práticas

---

<sup>20</sup> Entendemos por alternância de línguas a troca entre duas ou mais línguas na mesma enunciação ou diálogo, como apresentado por Grosjean (1985).

<sup>21</sup> A forma com que bi/multilíngues empregam o “uso híbrido das línguas” para comunicar em seus mundos bilíngues (GARCÍA, 2011).

discursivas multilíngues. Essas práticas são prontamente observáveis em salas de aula bilíngues, onde os arranjos bilíngues recorrem a recursos como alternância de códigos, a tradução, a empréstimos naturalmente produzidos. Para García (2011, p. 308), esta é “a única forma de construir habilidades plurilíngues que precisaremos para o futuro”.

Pensemos mais especificamente, então, sobre a língua em si, e seu uso dentro do currículo. Como abordado anteriormente, na educação bilíngue duas ou mais línguas são utilizadas no contexto escolar como meio de instrução e aprendizagem. Dessa forma, as língua(gen)s são um veículo de construção de conhecimento em áreas específicas (disciplinas) e, ao mesmo tempo, o ensino de conteúdo é uma forma de adquirir maior proficiência linguística em duas ou mais línguas. Portanto, a atenção do aprendiz ao se trabalhar na LA está na construção de conhecimento ao invés de somente na forma, o que lhe dá um propósito maior, mais autêntico, à aprendizagem da LA.

No entanto, o uso da língua(gem) na escola, enquanto controlada pelo professor e limitada ao que é considerado “padrão” pode muitas vezes ofuscar essa autenticidade, atravancando a curiosidade e a criatividade intelectual do aprendiz (GARCÍA, 2011). Afinal, muitas vezes o exigido tem pouco a ver em como a linguagem é realmente utilizada. Para transitar melhor dentro do complexo da linguagem, especialmente a infantil, García nos chama à atenção o conceito de *linguaging*<sup>22</sup>. Como cunhado por García (2011, p. 38), *linguaging* trata “das formas fluídas em que as línguas(gens) são utilizadas no século XXI ou as práticas discursivas dos falantes” de forma que reimagina a língua e as práticas linguísticas. Makoni e Pennycook (2007) por sua vez, definem *linguaging* como “práticas sociais que são ações realizadas por nossos ‘eus’ produtores de sentido. O que aprendemos a chamar de dialetos, pidgin, crioulo, como também a linguagem acadêmica são ocasiões de *linguaging*: práticas sociais que desempenhamos” (PENNYCOOK, 2007 apud GARCÍA, 2011, p. 48).

Práticas e crenças linguísticas heteroglóssicas, ou seja, a percepção da coexistência de múltiplas normas ou variedades distintas dentro de uma mesma língua, também caracteriza o discurso bilíngue (GARCÍA, 2011). A concepção tradicional de

---

<sup>22</sup> O substantivo *language* é empregado por autores como García (2011) e Pennycook (2007) como verbo para expressar as práticas discursivas dos falantes, suas escolhas linguísticas ao produzirem sentido, destacando esse fenômeno enquanto prática social que todos desempenhamos. Em português não há uma tradução direta e que carregue a mesma bagagem de sentido a esse novo emprego da palavra, por isso optamos por manter o termo em inglês.

monoglossia vem sendo refutada e a noção de heteroglossia<sup>23</sup>, isto é, a multiplicidade de línguas e formas retóricas que compõem à interação linguística passa a ser a visão que melhor descreve o fenômeno linguístico.

Repensar a língua por essa ótica nos permite compreendê-la como uma fonte de imaginação em sua totalidade de modos e significados. É se atentar que o foco não deve estar apenas na língua em si, mas nas múltiplas práticas discursivas que constituem como as línguas e as linguagens produzidas por ela são utilizadas. Sobre isso, García (2011) afirma que

Educadores e estudiosos de educação bilíngue também precisam estar conscientes dos propósitos para a imposição de certos códigos linguísticos, e especialmente a linguagem acadêmica padrão. A justaposição dessas noções com as formas fluidas em que as línguas são utilizadas no século XXI, o que aqui estamos chamando de “*linguaging*,” nos permite compreender as mudanças que devemos fazer conceitualmente em nosso pensamento sobre a língua para apoiar as práticas de linguagem das crianças nas salas de aula. (GARCÍA, 2011, p. 38 – destaque da autora)

A familiaridade com que tratamos línguas em contato, nos faz operar com uma série de premissas e suposições sobre a linguagem que devem ser questionadas para pensarmos sobre a educação bilíngue. Assim, juntamente com as práticas de *linguaging* da escola o que comumente chamamos de “*linguagem acadêmica padrão*” deve-se trabalhar *linguaging* também como um meio de expressão, de interação, de prática social, muitas vezes impossível de serem restritas a normas e padrões impostos. É através dessa desconstrução do conceito tradicional de línguas que se torna possível entender o poder e potencial da linguagem como uma ferramenta do discurso (PENNYCOOK, 2007).

O primeiro passo para essa desconstrução, no que tange a educação bilíngue, é a desmistificação de que existem bilíngues equilibrados, uma ideia amplamente aceita entre educadores. Essa falsa concepção parte de uma visão monolíngue de se entender línguas, em que o falante opera de forma igualmente competente em ambas as línguas, como se uma pessoa bilíngue fosse, na verdade, duas pessoas, cada uma fluente em uma das duas línguas (GARCÍA, 2011; GROSJEAN, 1982). Para García (2011, p. 59), “mais realisticamente, um bilíngue é uma pessoa que faz uso da língua de forma diferente e que tem experiências diversas e desiguais com cada uma das duas línguas”. Desta

---

<sup>23</sup> A ideologia monoglóssica de bilinguismo trata cada língua que compõe o repertório linguístico do falante como algo separado e inteiro vendo as duas linguagens como sistemas autônomos delimitados. A ideologia heteroglóssica de bilinguismo considera múltiplas práticas linguísticas tendo interrelação (GARCÍA, 2011).

forma, segundo a autora, a capacidade linguística do bilíngue, é “plural, misturando diferentes aspectos ou frações do comportamento linguístico como se fazem necessários, para serem socialmente significativos” (GARCÍA, 2011, p. 63).

Ultrapassando essa visão de bilinguismo centrada na língua em si, a educação bilíngue fundada em práticas translingues (*translanguaging practices*) é hoje advogada, uma vez que melhor alcança os fenômenos evidenciados nas interações entre bi/multilíngues. Canagarajah (2011) explica o termo translinguar (*translanguaging*) como um neologismo criado para dar conta da prática de falantes multilíngues. O autor explica que,

Para indivíduos multilíngues, as línguas fazem parte de um repertório acessado por seus propósitos comunicativos; línguas não são discretas e separadas, mas formam um sistema integrado para si; a competência multilíngue surge das práticas locais onde vários idiomas são negociados para a comunicação; competência não consiste de competências separadas para cada língua, mas uma multicompetência que funciona simbioticamente para as diferentes línguas no repertório do indivíduo; e, por estes motivos, a proficiência para multilíngues é focada na construção de repertórios – isto é, desenvolver habilidades nas diferentes funções atendidas por diferentes idiomas – ao em vez de domínio total de todo e cada idioma. (CANAGARAJAH, 2011, p. 1)

Translinguar pode ser entendido, então, como recursos de comunicação facilmente observáveis e comuns, sendo uma negociação de práticas discursivas de bilíngues ou multilíngues e devem ser vistas como o que verdadeiramente são, uma forma normal de comunicação característico de comunidades mundo afora. Desta maneira, translinguar é a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparado a um uso prescrito de falantes monolíngues. No âmbito escolar, no que envolve a educação bilíngue, por meio do translinguar alunos se apropriam do uso da língua, e embora professores podem cuidadosamente planejar quando e como as línguas serão usadas, são os próprios aprendizes que utilizam seu repertório linguístico completo de forma flexível. Assim, o translinguar de bilíngues vem sendo apontado como um mecanismo poderoso para construir entendimento, para incluir outros e para mediar a compreensão entre grupos linguísticos diferentes (GARCÍA, 2011; CANAGARAJAH, 2011). Este conceito vem propor um olhar diferente à influência inter-linguística (*cross-linguistic*), indicando que “o que os bilíngues fazem é misturar características linguísticas que até o presente tem sido atribuída administrativa ou linguisticamente a uma língua particular ou uma variedade linguística” (GARCÍA, 2011, p. 67).

A complexidade linguística do século XXI causada pela globalização mundial e os avanços tecnológicos têm exigido que pessoas interajam e se comuniquem de forma que desafiem as categorias tradicionais. Por isso, o bilinguismo deve ser pensado de uma forma mais dinâmica, não linear, fugindo da perspectiva monoglóssica que por muito tempo direcionou os estudos. As práticas linguísticas são múltiplas e sempre precisam se ajustar aos aspectos multimodais e multilíngues do ato comunicativo (GÁRCIA, 2011). Esse dinamismo sugere que bilíngues transitam por um *continuum* que Grosjean (2013) denomina de modo linguístico, definindo-o como “o estado de ativação das línguas do bilíngues e o mecanismo de processamento dessas línguas em um determinado ponto no tempo” (GROSJEAN, 2013, p. 22). Composto por dois pontos de extremidade que vai do modo linguístico monolíngue para o modo linguístico bilíngue, diariamente bilíngues se encontram em vários pontos ao longo desse *continuum*.

Quando um bilíngue interage com um interlocutor eles tem de responder a duas perguntas, na maioria das vezes inconscientemente: Qual língua devo usar? e A outra língua deve entrar na interação? Essa primeira operação remete a escolha de uma das línguas e a língua escolhida é definida como a língua base (GROSJEAN, 2013). Se a resposta da segunda pergunta for “não” o bilíngue permanecerá no modo linguístico monolíngue e a outra língua não será acessada. Se a resposta para a segunda pergunta for “sim” a outra língua é acessada, mas menos que a língua base, caso o bilíngue a necessite durante a interação (GROSJEAN, 2013). No caso em que as duas línguas estão acessadas, a que está sendo menos utilizada pode ser empregada para transmitir apenas algumas palavras ou pode simplesmente assumir o papel da língua base. O autor aponta que em casos, por exemplo, quando o bilíngue está ouvindo a duas pessoas, cada uma falando em uma língua ou quando está interpretando de uma língua para a outra as duas línguas podem estar totalmente acessadas conjuntamente.

Em nosso entendimento, esse transitar pelo *continuum* bilíngue, caminhando de um modo linguístico para o outro, ativando ora uma língua, ora a outra conforme a necessidade se apresenta (dependendo dos participantes envolvidos, da situação, do conteúdo do discurso, da função da interação) (GROSJEAN, 2013, 1982) exhibe o translinguagem bilíngue e envolve os fenômenos de *code-switching*, empréstimo e interferências.

Reconhecer o caráter dinâmico da educação bilíngue do século XXI implica mais do que simplesmente deslocar ou manter as línguas minorizadas ou adicionar línguas de poder, mas demanda se ater às dinâmicas do próprio bilinguismo. A

ampliação dessas discussões para incluírem motivações internas e externas para contato e mudança de línguas, o discurso transcultural e intercultural como também a pragmática, disciplinas pouco exploradas na época dos pioneiros e suas investigações, devem continuar sendo investigadas. Mais pesquisas por esse viés podem contribuir na prática de uma perspectiva heteroglóssica da educação de línguas para, assim, oferecer aos alunos a oportunidade de se desenvolver não somente cognitivamente e linguisticamente, mas também socialmente, assim correspondendo com as demandas da atualidade. Deste modo, investigar a educação bilíngue envolve perscrutar tanto as questões linguísticas quanto a esfera social que transcorre por aspectos culturais e pela competência intercultural, já que diferentes culturas se fazem presentes em sala de aula. Trataremos mais adiante dessas questões.

## CAPÍTULO 2

### LÍNGUA, CULTURA E INTERCULTURALIDADE: UMA REFLEXÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Vivemos em uma era de diversidade linguística significativamente acentuada pela globalização, a movimentação de pessoas entre fronteiras e a generalização da aquisição da LA por indivíduos em seus próprios países. Dentro desse cenário, a reflexão sobre línguas dentro de uma perspectiva sociocultural se faz pertinente se considerarmos que a essência da vida social é a comunicação que se dá por meio da interação, onde o uso da língua é influenciado por fatores sociais e culturais (GUMPERZ, 1982 apud MCKAY; RUDGY, 2011). Para compreender como a língua é utilizada na realização da vida social, a conceitualização de língua e cultura é essencial (HALL, 2012).

Vista como uma ação social, a língua deve ser percebida como um recurso sociocultural formada por “uma gama de possibilidades, um conjunto aberto de opções de comportamento que estão disponíveis para o indivíduo em sua existência como homem social” (HALLIDAY, 1973 apud HALL, 2012, p. 9). As ações comunicativas são geralmente convencionalizadas, isto é, ao participarmos diariamente de uma multiplicidade de atividades comunicativas recorrentes, vamos familiarizando e internalizando os recursos linguísticos<sup>24</sup> de que necessitamos. Esses recursos linguísticos, são fundamentalmente sociais, sua essência estando ligada aos hábitos de uso que, por sua vez, podem ser impulsionados pela cultura. Assim, as variadas formas dos recursos linguísticos se desenvolvem de usos passados e se tornam sistematizados, e quanto mais sistematizados menos perceptíveis são suas raízes sócio-históricas.

Segundo Hall (2012), o significado de língua não está no sistema dos recursos linguísticos retirados do seu contexto de uso e da comunidade de usuários. Também não se encontra no nosso uso individual desses recursos enquanto engajamos em atividades particulares do nosso mundo sociocultural. Mais apropriadamente, o significado da linguagem está no relacionamento dialógico entre o histórico e o presente, entre o social e o individual, nas negociações das interações humanas. Em suma, em uma visão sociocultural da ação humana, a língua(gem) é vista ao mesmo tempo como uma

---

<sup>24</sup> Os recursos linguísticos aos quais nos referimos aqui, são elementos lexicais e gramaticais, atos de fala e estruturas retóricas, e no caso da linguagem oral, padrões estruturados de atos de fala, recursos fonológicos, prosódicos e paralinguísticos como entonação, estresse, ritmo e pausa.

ferramenta individual e como um recurso sociocultural, moldado pela miríade de atividades comunicativas intelectuais e práticas que constituem nossa vida diária.

Assim, podemos falar em comunidades discursivas (KRAMSCH, 1998) compostas de indivíduos que partilham não só o mesmo código linguístico, mas compartilham o uso da linguagem de maneira semelhante para atenderem suas necessidades sociais. Isso significa que as comunidades discursivas não se diferenciam das demais apenas no que tange a características gramaticais, lexicais, e fonológicas da língua (por exemplo, a gíria do adolescente, jargões profissionais, ou a retórica política), mas diferenciam-se também pelos tópicos que escolhem, pela forma como apresentam informação, pelo estilo com que interagem. Entretanto, há mais espaço para investigação quanto à forma particular que indivíduos dessa comunidade “*language*” (como verbo – ver nota de rodapé n. 17), especialmente se tratando da aquisição/aprendizagem de línguas, dando atenção à produção comunicativa que “não está nem dentro e nem fora [do padrão], estando afiliado, mas não totalmente pertencendo, pois esta é a condição normal” (RAMPTON, 1997 apud MCKAY; RUBDY, 2011).

Kramsch (1998) define a linguagem como um dos sistemas simbólicos que compõem a cultura de um grupo, expressando, incorporando e simbolizando seus valores culturais. Logo, a linguagem faz parte da constituição genética humana, ao passo que línguas devem ser aprendidas juntamente com os aspectos culturais de uma dada sociedade. Portanto, a língua é tão estreitamente vinculada à cultura quanto os costumes, tradições e valores característicos da sociedade, dos quais seus membros fazem uso.

Dessa forma, chegamos ao conceito de cultura em estreita relação com a linguagem e, por que não dizer, língua e cultura como fenômenos indissociáveis nas práticas sociais humanas. A cultura se faz presente em todas as instâncias da linguagem em uso, nos permitindo vê-la também como uma prática sociocultural. Apoiamo-nos em Kramsch (1995) para traçarmos um conceito de cultura.

[...] o termo ‘cultura’ sempre se referiu a pelo menos duas maneiras de definir uma comunidade social. A primeira definição vem da área das humanas; ela foca na maneira como um grupo social representa a si e aos outros através de suas produções materiais, sejam por obras de artes, literatura, instituições sociais, ou artefatos da vida cotidiana, e os mecanismos para a sua reprodução e preservação através da história. A segunda definição vem das ciências sociais: esta se refere ao que educadores como Howard Nostrand chamam de ‘plano de significado’, por exemplo, as atitudes e crenças, formas compartilhadas por membros de uma comunidade de pensar, comportar-se e recordar. (NOSTRAND, 1989 apud KRAMSCH, 1995, p. 83, ênfase da autora)

Por essa definição podemos perceber a distinção entre Cultura (com letra maiúscula) e cultura (com letra minúscula) proposta por Kramsch (1998) em *Language and Culture*. Cultura com letra maiúscula refere-se à cultura que é mais visível, como a arte, a literatura, a comida. Ao entrar em contato com uma nova cultura o que é descoberto primeiro, ou seja, os aspectos mais notórios são definidos como Cultura (com letra maiúscula). Já cultura com letra minúscula refere-se aos aspectos não tão perceptíveis de uma dada região, grupo de pessoas, língua etc. Alguns exemplos de cultura (com letra minúscula) incluem estilos de comunicação, linguagem verbal e não verbal, normas culturais (o que é apropriado ou não em interações sociais), como se comportar, os mitos e lendas que a compõem etc. Esse aspecto mais sutil da cultura é definido por Brislin (1990 apud KRAMSCH, 1995) como “o amplo compartilhamento de ideias, valores, formação e uso de categorias, suposições sobre a vida, e atividades dirigidas por objetivos que se tornam inconsciente ou subconscientemente aceitos como ‘certo’ ou ‘errado’” (BRISLIN, 1990 apud KRAMSCH, 1995, p. 84) por pessoas que se identificam como membros de uma dada sociedade. Logo, a língua como representação social de um povo faz parte da cultura desse povo.

Até o surgimento da Linguística Aplicada o estudo da língua era distinto do estudo tanto da literatura (Cultura) quanto da antropologia (cultura). A cultura foi abarcada pela Linguística Aplicada através do estudo da língua como discurso, pois como uma ciência aplicada, é necessário considerar o contexto social e histórico da linguagem em uso (KRAMSCH, 1995). Dessa forma, por meio da análise do discurso, a cultura (com letra minúscula) passa a ser analisada a partir do significado da comunicação entre falante e ouvinte, entre escritor e leitor, por meio do discurso verbal, de artigos de jornal ou discursos políticos. Embora haja essa distinção, o presente trabalho trata cultura como um todo, entendendo que a língua perpassa e está vinculada tanto aos aspectos mais evidentes da Cultura (com letra maiúscula), quanto pelos aspectos mais tênues da cultura (com letra minúscula).

Assim como a língua(gem) se constrói socioculturalmente, a cultura também opera similarmente. À vista disso, a cultura não deve ser vista como sistemas de corpos fixos de conhecimento, possuídos igualmente por todos os membros de grupos culturais bem definidos. Pelo contrário, a cultura deve ser percebida como sistemas de disposições e expectativas recorrentes e habituais (HALL, 2012) construídos através dos significados

que os nossos recursos linguísticos acumularam de usos passados e com o qual trabalhamos para desenvolver comunicação. De acordo com Hall (2012),

Para localizar a cultura, não se deve olhar na mente individual como um corpo acumulado de conhecimento imutável, mas no diálogo, nas ações incorporadas, ‘discursivamente rearticulada’ (Bhabha, 1994:7) entre indivíduos em contextos socioculturais particulares em um dado momento. Essa perspectiva de cultura como um processo dinâmico, vital e emergente localizado nos espaços discursivos *entre* indivíduos a conecta inextricavelmente à língua. Ou seja, a língua é ao mesmo tempo um repositório de cultura e uma ferramenta pela qual a cultura é criada. [...] Porque a cultura está localizada não na mente individual, mas na atividade, qualquer estudo de língua é, necessariamente, um estudo da cultura. (HALL, 2012, p. 19)

Edward Sapir, antropólogo e linguista prussiano-americano, enxergava essa conexão entre língua e cultura bem antes da Linguística Aplicada advogá-la. O pesquisador abre seu livro *Cultura, Linguagem e Personalidade* dizendo que “o dom da fala e uma linguagem bem ordenada são características de todo grupo de seres humanos” e que a língua é “um pré-requisito para o desenvolvimento de uma determinada cultura” (SAPIR, 1949, p. 1), sendo a chave para o passado cultural de uma sociedade. Para o autor, é incontestável “a importância da língua como um todo para a definição, expressão e transmissão da cultura” (SAPIR, 1949, p. 34). Os estudos de Sapir e de seu aluno Benjamin Whorf desenvolveram a teoria da relatividade linguística propondo que se o pensamento individual é formado pela língua, indivíduos que falam diferentes línguas são susceptíveis a ter diferentes compreensões do mundo. Conhecida como a hipótese de Sapir-Whorf, essa noção de que o pensamento individual está conectado a algo maior, a padrões de linguagem culturalmente baseados, postula, assim, uma relação interdependente entre linguagem e cultura.

Uma conexão semelhante é feita entre língua e cultura por Dell Hymes (1972), outro antropólogo e linguista. Como Whorf, Hymes enxerga a língua e a cultura como inextricavelmente ligados. No entanto, ao dar primazia ao uso e função da língua(gem) ao invés de ao código e à forma linguística, Hymes transforma a noção de relatividade linguística de Whorf de forma sutil, mas significativa. Ao declarar a preeminência da linguagem como ação humana, a fonte da relatividade situa-se no uso da língua e não na sua estrutura (HALL, 2012).

Enquanto concordamos e defendemos que língua e cultura são inseparáveis, é importante apontar que nem todos os estudiosos concordam com essa inseparabilidade. Risager (2006) defende que sim, a língua deve ser conceitualizada como uma parte

integrada da sociedade, da cultura e da psiqué e que a língua “é sempre cultural em algum aspecto” (RISAGER, 2005, p. 185). No entanto, a autora faz uma distinção entre língua e cultura como conceito genérico e língua e cultura como conceito diferencial<sup>25</sup>. No senso genérico, língua e cultura são vistos como fenômenos humanos comuns encontrados em duas variantes: 1) a psicológica/cognitiva e 2) a social. Na variante psicológica/cognitiva, língua e cultura são vistas com base (neuro)fisiológica; já na variante social, língua e cultura são vistos como fenômenos sociais que foram desenvolvidos como parte da vida social do ser humano.

A nível genérico a autora afirma que não faz sentido afirmar que língua e cultura podem ser separadas. “A cultura humana sempre inclui a língua, e as línguas humanas não podem ser pensadas sem a cultura. A prática linguística está sempre inserida e em interação com algum contexto cultural significativo” (RISAGER, 2005, p. 190). A nível diferencial a autora explica que se trata de fenômenos de diferentes línguas e diferentes culturas. Refere-se a formas específicas de conhecimento e práticas linguísticas relacionadas a línguas ‘inteiras’ (variações linguísticas, empréstimos etc.) e de formas específicas de conhecimento e práticas culturais (diferentes normas e valores, símbolos, ideias, ideologias etc.). Segundo a autora, tópicos que abordam a difusão linguística e cultural pertencem ao nível diferencial. É por isso que podemos indagar, por exemplo: que manifestações culturais essa língua expressa e vice-versa?

Ainda que exista essa distinção que apontam premissas sobre como a língua pode ser desvinculada da cultura, entendemos que estamos tratando cultura a nível genérico dentro da variante social, pois em nenhum momento utilizamos o tripé cultura-língua-nação. Portanto, quando falamos da indissociabilidade entre língua e cultura não estamos nos referindo a cultura *x*, mas cultura como uma ação social de manutenção e perpetuação da espécie humana que engloba vários componentes particulares, como hábitos, costumes, ideias, sentimentos, arranjos sociais, objetos, etc (GROSJEAN, 1982). Assim, no presente trabalho entendemos língua e cultura em uma relação interdependente, estando sempre entrelaçadas, sendo ambas dinâmicas e em constante processo de transformação, em consonância com as visões de Kramersch (1995, 1998), Hymes (1972), Hall (2012).

---

<sup>25</sup> Dialoga com o trabalho de Bauman (2012) que caracteriza três conceitos distintos de cultura de acordo com seu *univers du discours* (universo de discurso) sendo a cultura como conceito hierárquico; cultura como conceito diferencial; e cultura como conceito genérico.

A perspectiva sociocultural de língua e cultura ajuda a explicar como nossas atividades comunicativas diárias se constroem através da interação dialógica do homem e das situações culturais, institucionais e históricas em que essas ações e interações acontecem.

Depois da breve conceituação de língua e cultura e de mostrar que estão entrelaçadas, propomo-nos a abordar a perspectiva intercultural no ensino de língua inglesa.

## **2.1 O aspecto intercultural na aprendizagem de línguas**

Como vimos anteriormente, a língua é tão estreitamente vinculada à cultura quanto os costumes, tradições e valores característicos da sociedade de quais seus membros fazem uso (CANDAU, 2008). Dessa forma, toda a linguagem é vista como um ato cultural (KRAMSCH, 1993) que faz parte da constituição genética humana, ao passo que línguas devem ser aprendidas juntamente com os aspectos culturais de uma dada cultura. Logo, língua, cultura e aprendizagem, segundo Dias (2016), estão em constante inter-relação, pois tanto a forma da linguagem quanto as mensagens construídas podem fornecer conhecimento cultural. Concordamos com Dias (2016) quando ela afirma que “a aprendizagem de línguas estrangeiras é, por definição, uma matéria intercultural” (DIAS, 2016, p. 14).

Assim, as mudanças no cenário global, apresentados no início desse capítulo, requer nova reflexão quanto ao papel do ensino de línguas no âmbito educacional. Isso demanda a ressignificação do fator cultural nos processos educativos de ensino de línguas (RISAGER, 2006). Por muito tempo o ensino de línguas, ao ser compartimentalizado academicamente em língua, literatura e cultura gerou a dissociabilidade entre língua e cultura. Consequentemente, o ensino de línguas ficou restringido ora ao ensino de estruturas linguísticas da LA (perspectiva estruturalista) ora ao ensino das quatro habilidades (perspectiva comunicativista), que visibilizaria o acesso à literatura e às artes, ou seja, à cultura da LA. Ao se pensar a língua como prática social, passa-se a reconhecer a indissociabilidade entre língua e cultura e entende-se que a língua abarca uma cultura invisível que transparece por meio de nossas práticas discursivas. Assim, como bem aponta Canagarajah (2007), fez-se necessário uma abordagem que contemplasse as diferenças culturais no processo de interação entre línguas.

Antes de adentrarmos mais a fundo na abordagem intercultural para o ensino de línguas, exploraremos, ainda que rapidamente, o conceito de interculturalidade passando pelos diferentes enfoques do reconhecimento da diversidade cultural e a evolução histórica na América Latina da educação intercultural.

O termo *educação inter/multicultural* é usado para “indicar o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos” (FLEURI, 2003, p. 17). Todavia, os mesmos termos são utilizados para indicar concepções distintas. Deste modo, a diferenciação e compreensão dessa terminologia são pertinentes a esse estudo. Os termos *multicultural*, *pluricultural*, *transcultural* e *intercultural* são utilizados na tentativa de definir/descrever como o contato, a relação e a interação entre culturas acontecem. Segundo Fleuri,

[...] os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.

O termo *transcultural* faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados “traços universais”, aos “valores permanentes” nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva *transcultural* identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si.

A relação *intercultural* indica uma situação em que pessoas e culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. (FLEURI, 2001, p. 51)

O que todas essas perspectivas têm em comum é que enfatizam a reivindicação das minorias sociais, sejam de identidade, gênero, raça, classe social, sexual, dentre outras, na busca de amparo e reconhecimento social. De acordo com Fleuri (2003), o “eixo conceitual” das questões e reflexões pertinentes a esse campo é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de considerá-las de uma maneira que não as anule.

Como este trabalho foca na interação entre línguas e culturas e requer um olhar intercultural, destacamos aqui a palavra intercultural, que pode ser interpretada dentro de duas dimensões: a primeira considera o construto de nações distintas e o encontro de duas culturas ou duas línguas separadas por fronteiras políticas. A segunda perpassa pela interação ou o encontro, nos limites de um mesmo país ou mesma língua nacional, de pessoas de classes sociais, origens étnicas e culturais diferentes (KRAMSCH, 2001). No entanto, essas dimensões em estudos mais recentes (RISAGER, 2006; BAUMAN, 2012) já foi ampliada para considerar a relação entre língua e cultura para além de comunidades culturais circunscritas tradicionalmente. A cultura, então, não é mais vista

como a representação de uma nação, mas passa a ser a multiplicidade de fluxos culturais que surgem nas interações a partir da cultural local e global de cada indivíduo.

O presente trabalho considera essa perspectiva apontada por Risager (2006) e Bauman (2012), dado que, o cenário da pesquisa – a sala de aula bilíngue – proporciona um espaço multicultural em que a comunidade local e global atua diante do multiculturalismo existente. Sobre o espaço da sala de aula de línguas Freire (2014, p. 113) afirma que

[a] sala de aula de línguas é especial, porque seu objeto de instrução e, portanto, as questões ligadas à interculturalidade, se aplicam não só ao que se ensina, ao que é novo, mas também à maneira como se ensina, aos procedimentos metodológicos e às regras de interação daquele contexto, no qual diferentes línguas ou variedades de uma mesma língua podem se enfrentar em uma luta entre o saber e o poder.

Assim, a sala de aula bilíngue pode, dessa forma, ser pensada como proporcionando o encontro entre culturas locais e globais perpassando por níveis culturais diferentes que influenciam a produção de sentido e significado (RISAGER, 2006).

Com base em um levantamento feito por Domingos (2015) dos estudos de Candau (2011), podemos evidenciar o panorama histórico do desenvolvimento da perspectiva intercultural na América Latina e às quatro fases por qual passou até chegar onde se encontra hoje. O primeiro momento da educação intercultural vai do período colonial até o século XX, sendo marcada pela imposição etnocêntrica europeia sobre as culturas indígenas e africanas. Na segunda fase, surgem as escolas bilíngues indígenas na década de 1960, tendo por objetivo a alfabetização e civilização desses povos. O terceiro estágio, já na década de 1970, é marcado por uma nova noção de interculturalidade que considera não apenas as diferentes línguas, mas as diferentes culturas. Nesse período crescem os movimentos sociais e surgem lideranças comunitárias das universidades, da Igreja e dos sindicatos. A quarta fase da educação intercultural posta por Candau (2011) é a de reconhecimento das características de multilinguismo e pluriculturalismo da sociedade latino-americana nas décadas de 1980 e 1990 que através de suas Constituições legitimaram e asseguraram alguns direitos aos povos minorizados. É nesse período que ocorre no Brasil a oficialização das escolas bilíngues indígenas na Constituição de 1988.

Neste mesmo período a Linguística Aplicada firma sua autonomia enquanto um campo distinto da Linguística teórica e começa a aprofundar nos estudos que investigam a relação entre língua e cultura. De fato, essa temática se torna foco de estudo de diversas áreas, como a Pragmática Intercultural, a Comunicação Intercultural e a Educação Intercultural, que estudam a ligação entre língua e cultura sobre diferentes perspectivas. A Pragmática Intercultural estuda a realização dos atos de fala, como, por exemplo, solicitações e pedidos de desculpas, estratégias de bons modos, entre locutores de vários contextos culturais. A Comunicação Intercultural se tornou um amplo campo de pesquisa desde a década de 1980 e está relacionada ao ensino de língua fundamentada nos estudos culturais. A competência intercultural de Byram e Fleming (2003) foi elaborada através desses estudos. Por último, a Educação Intercultural pode ser concebida a partir de três concepções principais que são embasadas por Walsh (2009) e apontadas por Candau (2011) em seus estudos. São elas:

Relacional – Valoriza o contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais e suas distintas práticas, saberes, valores e tradições.

Funcional – Busca diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que se preocupam com questões socioidentitárias, respeitando a estrutura e as relações de poder vigentes.

Crítica – Questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros, com o objetivo de construir sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia. (CANDAU, 2011, p. 63-65)

A perspectiva intercultural relacional<sup>26</sup> valoriza especificamente o contato e intercâmbio entre culturas, de forma mais básica e geral, no que se refere às práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas que podem ocorrer em situações de igualdade ou desigualdade (WALSH, 2012). Parte-se da presunção de que a interculturalidade é algo que sempre existiu, especialmente no continente sul americano, onde sempre houve contato e relação entre os povos que aqui estavam – os indígenas – e os que aqui chegaram – os europeus e os africanos. O problema com a perspectiva relacional, afirma Walsh (2012, p. 63), “é que ela geralmente oculta ou minimiza o

---

<sup>26</sup> Essa perspectiva assemelha em certos aspectos ao multiculturalismo liberal ao advogar a sensibilidade cultural, a receptividade do diferente e a atitudes não preconceituosas na interação com pessoas de diferentes origens raciais, étnicas e linguísticas. Assim, encoraja a aceitação do não familiar bem como a valorização de costumes e artefatos estrangeiros (KUBOTA, 2004). No entanto, a perspectiva intercultural vai além da multicultural, pois não só considera a diversidade cultural como um fato do qual tem consciência, mas busca promover a interação das diferentes origens problematizando os choques culturais para uma troca que traga crescimento para ambas as partes (FREIRE, 2001).

conflito e os contextos de poder e domínio contínuo nos quais o relacionamento ocorre” limitando a interculturalidade ao contato e a relação, muitas vezes ao nível individual. Assim deixa de lado as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e epistêmicas – que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade. Para a autora (WALSH, 2012) é necessário problematizar e ampliar a perspectiva relacional considerando as duas outras perspectivas, saindo da superficialidade para dar conta das implicações sociais e políticas que estão em jogo.

A vertente funcional, de base anglo-saxã, busca diminuir tensões e conflitos sem abalar as estruturas vigentes de poder e está ligada à abordagem comunicativa, supervalorizando o falante nativo (CANDAUI, 2011). Essa vertente se pauta no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com objetivos para a inclusão dentro da estrutura social estabelecida, ou seja, sem questionar a base dessa estrutura. Busca-se promover o diálogo, a coexistência e a tolerância, mas não toca nas causas da assimetria e desigualdade social e cultural, muito se assemelhando ao multiculturalismo neoliberal (WALSH, 2012). Segundo Walsh (2012), a onda de reformas educacionais e constitucionais dos anos 90 que reconhecem a natureza multiétnica e plurilinguística dos países e introduzem políticas específicas para povos indígenas e afrodescendentes fazem parte dessa lógica multiculturalista e funcional. Ao invés de “questionar as regras do jogo” simplesmente se adiciona a ‘diferença’ ao sistema e modelo existentes.

Já na perspectiva intercultural crítica, de base latino-americana, a abordagem e a prática que emergem não são funcionais e a serviço dos interesses e necessidades das instituições sociais, mas questionam-na seriamente, partindo da questão do poder, seu padrão de racialização e a diferença que foi instaurada a partir dela (WALSH, 2012). Por meio da perspectiva intercultural crítica é destacada a articulação das variedades de fluxos linguísticos e culturais na construção social do indivíduo, com o intuito de levá-lo a aprender e compreender a cultura do outro enquanto reflete sobre sua própria cultura tendo consciência do seu lugar em relação a outros universos culturais e as relações de poder exercido sobre eles (CANDAUI, 2011). Dessa maneira, é “um chamado de e para pessoas que sofreram uma submissão histórica de subalternização [...] pela refundação e descolonização social, para a construção de outros mundos (WALSH, 2012, p. 65).

A abordagem intercultural aplicada ao ensino de línguas pode ocorrer por meio de qualquer uma das três concepções apresentadas acima. Se o foco estiver meramente no intercâmbio cultural e na negociação de significados no momento da interação estamos tratando da interculturalidade a nível relacional. Se o posicionamento for de

trabalhar para diminuir tensões e conflitos entre falantes de línguas diferentes, mas sem questionar a razão por que se dão esses embates, a interculturalidade funcional é a que está perpetuando. Não obstante, se o objetivo das aulas de línguas for questionar os entraves de poder de línguas e culturas em contato, problematizando a língua como um ato social e os discursos por ela produzidos, então trata-se da vertente crítica. Constatamos através dos dados levantados pela pesquisa que o contexto estudado tem trabalhado a interculturalidade dentro da perspectiva relacional. Abordaremos mais a fundo essa questão na apresentação dos dados, no Capítulo 3.

A aprendizagem de línguas num contexto intercultural, seja qual for a perspectiva explorada, objetiva primordialmente o desenvolvimento de competências explícitas que levarão aprendizes a compreender semelhanças e diferenças entre sua própria cultura, a cultura da LA e outras culturas em geral (BYRAM, 1997; CORBETT, 2003; DIAS, 2016). Por isso, a aprendizagem de uma língua deve ultrapassar a esfera da competência linguística, tendo como objetivo primordial levar os aprendizes a adquirir Competência Intercultural (CI).

A CI tem sido conceituada de várias maneiras. Algumas dessas conceituações foram rotuladas como ajuste intercultural, compreensão intercultural, sucesso no exterior, crescimento/ajuste pessoal, eficácia transcultural e satisfação com a experiência no exterior (WISEMAN, 2002). Atualmente há um consenso sobre a conceptualização do termo. Sobre o conceito de CI, Corbett (2003, p. 2) afirma que é “a capacidade de compreender a língua e o comportamento da comunidade alvo, e explicitá-lo aos membros da comunidade local – e vice-versa”. Apresentamos também a aceção de Byram (1989), que entende a CI como a capacidade de mediar e interpretar as relações entre culturas diferentes. Para Wiseman (2002, p. 207), a CI envolve “o conhecimento, motivação e habilidades para interagir efetivamente e apropriadamente com membros de uma cultura diferente”. Byram, Gribvoka e Starkey (2002, p. 7-9) afirmam que a CI, em concordância com os estudos de Wiseman, envolve atitudes, conhecimento e habilidades, assim definidos:

- Atitudes – Disponibilidade para suspender as descrenças sobre outras culturas e crenças sobre a sua própria.
- Conhecimento – Entendimento dos grupos sociais e seus processos identitários.
- Habilidade de interpretar e relacionar – Habilidade de interpretar documentos e eventos de outra cultura, explicando-os e relacionando-os a documentos e eventos de sua própria cultura.

- Habilidade de descobrir e interagir – Habilidade de adquirir conhecimento novo sobre determinada cultura e suas práticas, além de operar conhecimento, atitudes e estratégias sob a influência das restrições do tempo real da comunicação e interação.
- Consciência crítica cultural – Habilidade de avaliar criticamente, embasado por critérios explícitos, as perspectivas, as práticas e os produtos da sua própria cultura, bem como da dos outros.

Por esses elementos, percebemos que a CI pode ser considerada como uma quinta habilidade que, se desenvolvida, proporciona a capacidade de interagir respeitosamente com pessoas de outras culturas, além de analisar e entender criticamente sua própria cultura, conseqüentemente promovendo a (res)significação dos saberes linguísticos que estão sendo aprendidos e ensinados.

Através da dimensão intercultural a troca cultural vai além de informações sobre outra cultura. Culturas estão em constante construção e reconstrução, sendo dinâmicas e nunca fixas (HALL, 1999). Apresentá-las de forma estática e engessada é não só superficial, mas uma concepção equivocada. A habilidade de comunicar-se interculturalmente gera um espaço amigável que permite a expressão, o questionamento, a aceitação e a integração do outro, dos diversos modos de ser, agir e pensar, ou seja, a habilidade em transitar nos “espaços” entre culturas.

Esse lugar é entendido por Bhabha (1994) como um terceiro espaço, também conhecido como terceiro lugar (KRAMSCH, 1995), que evita polos extremos. Entendemos que a capacidade de transitar nesse terceiro lugar é uma peça basilar da formação do indivíduo intercultural. Assim, o autor entende o termo ‘intercultural’ da seguinte forma:

“inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre lugar – que carrega o fardo do significado cultural. Ele permite que se comece a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionais, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (BHABHA, 1994, p. 69, grifos do autor)

É nesse espaço que as diferenças culturais se pronunciam e se manifesta toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais.

Pensar o ensino de línguas social e intercultural, assim como pensamos língua e cultura anteriormente, nos leva a considerar que estamos lidando com o desenvolvimento pessoal e social do aprendiz e que suas percepções podem influenciar tanto a compreensão do conteúdo quanto o uso da língua. Menosprezar a relação intrínseca entre língua e cultura no ensino-aprendizagem de línguas é negligenciar os aspectos de formação da

própria língua e de seu papel na construção de significados culturais e na constituição de identidades. Por isso a habilidade comunicativa e sua relação com as práticas sociais deve direcionar o ensino de línguas para perscrutar mais do que a fixação da estrutura, entendendo que os discursos produzidos estão diretamente ligados à produção de significados. Desse modo, a interculturalidade evidencia outra forma de pensar a língua, não apenas como um receptáculo cultural, mas como parte significativa da construção cultural. Isso implica que a língua produz cultura ao abarcar condutas, normas e comportamentos. Essa concepção do ensino de línguas num contexto de mobilidade e fluxos culturais nos permite pensar no processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio da relação entre língua e cultura, considerando toda a sua complexidade e tendo como base a interculturalidade.

Barbosa (2007), que trabalha o conceito intercultural e a forma como essa abordagem pode ser aplicada ao ensino de línguas, diz que

O conceito *intercultural* vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre a sua cultura de origem e sobre a cultura alvo. (BARBOSA, 2007, p. 111 – grifo da autora)

A autora também ressalta que o aspecto intercultural no ensino de línguas pode ser entendido como “um procedimento ou uma ação que auxilia o aprendente a perceber as configurações identitárias e culturais de forma problematizadora e não simplificada” (BARBOSA, 2007, p. 213), proporcionando uma experiência de vida distinta daquela que é parte de sua identidade cultural. Dessa forma, o conhecimento linguístico de ambas as línguas faladas pelo sujeito bilíngue, acoplado ao conhecimento da sua própria cultura e da cultura alvo, poderá proporcionar comunicação genuína e diálogos saudáveis de benefício mútuo que levará a promoção de novas percepções culturais. Através de uma compreensão crítica e reflexiva, o aprendiz passa a perceber que todos os comportamentos linguísticos (verbais e não verbais) têm um significado cultural específico em cada contexto.

Inferimos que o professor deve ser o exemplo de mediador cultural que precisa ter a sensibilidade de atentar para as reações dos aprendizes e a compreensão dos aspectos culturais locais e globais. Através dessa percepção e sensibilidade, poderá conduzir seus alunos a compartilhar, diferenciar e questionar o que está posto na busca por um entendimento mútuo dos valores democráticos. Dessa forma, uma abordagem

intercultural crítica para o ensino de línguas é essencial, uma vez que visa o desenvolvimento de aprendizes interculturais que são mediadores capazes de transitar pela complexidade das identidades múltiplas, assim, evitando os estereótipos causados por uma visão monocultural do mundo. Logo, os aprendizes interculturais, tendo uma conduta de mediadores globais, passam a tratar o outro em um patamar de respeito e igualdade.

A seguir, exploraremos a abordagem intercultural aplicada em contexto de educação bilíngue.

## **2.2 A educação bilíngue pautada na abordagem intercultural**

Por muito tempo a cultura ficou às margens do ensino de línguas, sendo um tanto negligenciada, e quando aparecia se dava de forma superficial, estereotipada e sem reflexão crítica (DIAS, 2016). Entendemos que a dificuldade de compreensão do conceito de cultura em si, devido às várias definições, e as constantes ressignificações culturais são, possivelmente, alguns dos obstáculos de trazê-la como um dos focos principais das aulas de línguas, gerando indagações de “se” e “como” integrá-la ao ensino de línguas.

Desse modo, a educação intercultural tem como um de seus objetivos construir práticas educativas que ultrapassem as barreiras culturais que impedem a aproximação de grupos culturais diferentes, para promover crescimento e enriquecimento cultural mútuo. A escola é um campo propício para essa construção, pois diferentes culturas se encontram e precisam se relacionar em seu cotidiano. Para Candau (2008), a relação entre educação e cultura tem um vínculo intimamente entrelaçado, não podendo ser dissociado. A autora defende que

[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. [...] Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser de sua íntima articulação. (CANDAUI, 2008, p. 13)

Respondido o “se”, que sim, cultura deve estar plenamente presente nas aulas de línguas, pois não há como desvinculá-la da língua ensinada, passemos para o “como”. Trabalhar a cultura na sala de aula de línguas não é apenas estudar a geografia, a história, o folclore, a literatura, os costumes e crenças da cultura alvo. Não é focar no exotismo da multiculturalidade, ou em pontos de vista etnocêntricos, apresentando fatos isolados

por meio de tópicos muitas vezes descontextualizados com o propósito de gerar um efeito positivo sobre a visão dos alunos quanto à respectiva cultura. Os fatos culturais são facilmente ensináveis e devem fazer parte do aprendizado de uma língua, mas precisam ser acompanhados de uma compreensão crítica-reflexiva, do contrário, podem ser facilmente convertidas em estereótipos e más concepções.

A abordagem intercultural pode ser aplicada a todas as formas de ensino de línguas, mas caso especialmente com o ensino de LA, pois como explicitamos na introdução o acréscimo de uma língua ao repertório linguístico de um indivíduo o leva a transitar na diversidade, a refletir sobre o mundo podendo vê-lo por outro olhar, enxergando os novos contornos como uma possibilidade diferente da sua (SCHALATTER; GARCEZ, 2012). Entendemos ser esse o “porque” de se ensinar cultura nas aulas de línguas, para levar os aprendizes a transitarem pela multiplicidade cultural.

Abrimos aqui um parêntese para problematizar que cada vez mais torna-se difícil diferenciar programas tradicionais de ensino de L2/LE com programas de educação bilíngue. Enquanto programas de ensino de L2/LE objetivam somente o uso da língua alvo como meio de instrução, ao passo que programas de educação bilíngue incluem mais de uma língua em pelo menos algumas partes da instrução, todas essas abordagens acarretarão em algum tipo de bilinguismo. O embaraço nessa diferenciação se dá porque a partir do século XXI os programas de ensino de línguas de L2/LE integram o ensino de conteúdo, portanto, se assemelham a educação bilíngue. E, embora a instrução explícita da língua faça parte da educação bilíngue (como abordado no Capítulo 1 com a analogia de usar os dois chapéus com enfoque no conteúdo e estrutura), ao prestarem mais atenção a questões linguísticas estruturais, podem aparentar programas de ensino de L2/LE (GARCÍA, 2011). Além disso, muitos programas de ensino de L2/LE enfatizam somente o uso da língua alvo durante as aulas, enquanto que, na realidade, os alunos transitam pelo *continuum* do modo bilíngue fazendo com que embora a LA esteja acessada, sendo a língua base, a L1 pode ser empregada se necessário (GROSJEAN, 2013).

Embora se cruzem e se assemelhem, um dos fatores que diferencia a aquisição de L2/LE da educação bilíngue é que o ensino de línguas como L2/LE, como já apontamos anteriormente, enfatiza o final do processo, considerando bilíngues somente aqueles que são equivalentes a um falante nativo das duas línguas (GASS; SELINKER, 2008). Partem de uma orientação monolíngue que não demonstra apropriadamente a realidade do contexto de aprendizagem de línguas, pois o comum é o bilinguismo constatado em todo o mundo, ou seja, a tendência natural é a dotação humana da linguagem que o leva a

conhecer mais de uma língua (COOK, 2005 apud GASS; SELINKER, 2008). No entanto, embora tenham diferenças, a educação pelas línguas, seja qual for o formato, quando embasada em uma perspectiva intercultural pode promover educação que seja significativa, igualitária, tolerante e que aprecie a diversidade.

Além de oportunizar a educação geral por meio do ensino em duas línguas, mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é uma forma de promover educação significativa e equitativa, que oportuniza a construção da tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais. A educação bilíngue pode ser transformadora se utilizada como um veículo para trazer maior igualdade social, dado que a capacidade de entendimentos múltiplos sobre línguas e culturas, de atuar no terceiro espaço, promove a apreciação da diversidade humana. Ao educar por meio desse objetivo García (2011) afirma que

A educação bilíngue enfatiza não somente a aquisição de línguas adicionais, mas também a ajuda aos alunos a se tornarem cidadãos globais e responsáveis, à medida que aprendem a atuar entre culturas e mundos, isto é, além das fronteiras culturais em que a educação tradicional frequentemente opera. (GARCÍA, 2011, p. 23)

Assim, a base fundamental da educação bilíngue, mais do que os motivos pedagógicos sempre defendidos, é promover uma maior igualdade política, econômica e social (LEWIS, 1977). Quando todas as formas de educação estão preocupadas com a redistribuição de poder ou a manutenção de sua atual distribuição, pensar que há outra maneira de direcioná-la é revigorante.

Para dar conta dessa complexa gama de ligações translíngues e interculturais se faz necessário pensar em uma educação bilíngue que atenda as demandas do século XXI, que dê conta das ligações interculturais e os dilemas por ela gerado. Cada vez mais, programas de educação bilíngue ultrapassam as categorizações tradicionais de bilinguismo de transição, de manutenção e de adição e têm objetivos sociolinguísticos (GARCÍA, 2011), como:

- A revitalização de línguas minorizadas: Trata-se de comunidades que sofreram perdas linguísticas e que precisam ser reaprendidas e recuperadas pelos falantes mais novos de uma comunidade. Temos como exemplo povos indígenas que ao longo do tempo foram perdendo sua língua nativa através da imposição de uma língua majoritária.

- O desenvolvimento bilíngue em vez da mera manutenção do idioma: Parte-se do entendimento de que todas as crianças, incluindo aquelas que são falantes de línguas minorizadas, como imigrantes, surdos, indígenas, precisam mais do que manter a proficiência da L1. Tanto as crianças de línguas minorizadas como as de línguas majoritárias têm diferentes graus de proficiência na L1 e precisam desenvolver proficiência acadêmica nessa língua, não só mantê-la oralmente.
- A inter-relação linguística: Vem pelo reconhecimento de que a relação entre duas ou mais línguas nunca deve ser competitiva, mas são estratégicas e respondem a necessidades funcionais. Assim, crianças pertencentes a diferentes grupos linguísticos e culturais precisam desenvolver a competência estratégica multilíngue, usando todo o espectro de suas capacidades linguísticas.

O contexto analisado por este estudo se relaciona a esse terceiro objetivo, pois ao promover bilinguismo aditivo, de enriquecimento, não se prega a competitividade entre as línguas que compõe o repertório linguístico do falante. Pelo contrário, parte-se da concepção de que L1 e LA são um recurso potencial do falante multilíngue que tem à sua disposição opções linguísticas que podem ser acessadas mediante as necessidades apresentadas.

A abordagem intercultural aplica-se em todas as instâncias de educação bilíngue apresentadas anteriormente quando tratamos da sua classificação por modelos, exceto na educação bilíngue de transição, que não visa promover um agente que permeie duas línguas e culturas (GARCÍA, 2011; MEJÍA, 2002). As demais formas de educação bilíngue, de manutenção, de adição, de revitalização, resultam no cruzamento entre língua e cultura e por isso podem ser desenvolvidas por um viés intercultural. No entanto, cada uma dessas estruturas de educação bilíngue responde a diferentes percepções de como a cultura é concebida.

A perspectiva intercultural, juntamente com uma educação bilíngue mais dinâmica, pode ajudar a transpor a visão de fronteiras culturais. Ao ir além da visão multicultural, que considera a diversidade cultural como um fato do qual tem consciência, a abordagem intercultural busca reconhecer as complexas multiplicidades das partes culturais (CANDAU, 2008) e ajuda a dar sentido ao entrelaçar cultural tão característico da nossa sociedade. Através da problemática que surge nesse meio de trocas e choques culturais, busca-se promover negociações que enriquecem todas as culturas envolvidas.

Desse modo, a perspectiva intercultural, segundo Canen (2001), insere-se em uma perspectiva da teoria crítica<sup>27</sup> da educação, que busca entender multiculturalidade e educação para vincular educação multicultural a perspectivas de transformação da escola, na busca de superar os mecanismos excludentes nas suas práticas cotidianas. Assim, a escola trabalha de forma a “buscar estratégias que desafiem preconceitos, legitimem discursos e vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes” (CANEN, 2001, p. 212). O estudo não evidenciou essa linha crítica da interculturalidade no contexto analisado, como apontado anteriormente. O programa bilíngue em questão se posicionando apenas em um nível relacional que encoraja o conhecimento às diferentes culturas e a aceitação das diferenças culturais.

O bilinguismo coexiste com o biculturalismo (BAKER, 2006; GROSJEAN, 1982) e muitos bilíngues tem a consciência de que, de alguma forma ou de outra, suas identidades culturais são constituídas pela mescla das culturas que carregam (BAKER, 2006). Pode-se argumentar por tanto, como faz Grosjean (2013) que a condição de bilíngue bicultural também caminha dentro de um *continuum* cultural, que funciona similarmente ao modo linguístico, apresentando anteriormente, tendo também dois extremos – o modo monocultural e o modo bicultural.

No modo monocultural, bilíngues ativam apenas a cultura que compartilham com pessoas monoculturais (que não partilham de suas duas culturas) desativando a cultura não acessada. No modo bicultural, estão com pessoas que partilham de suas duas culturas e podem escolher uma base cultural em que irão interagir e, se necessário, podem ativar a outra cultura. Isso posto, bilíngues biculturais conseguem adaptar seus comportamentos em grande medida, pois tem uma consciência cultural flexível (GROSJEAN, 2013), que caminha proximamente ao olhar intercultural de que temos falado. Logo, autores como Corbett (2003) e Byram (1997) advogam que o objetivo final de uma abordagem intercultural na educação através das línguas é chegar a competência comunicativa intercultural (CCI), isto é, desenvolver a habilidade transitar flexivelmente pelo *continuum* cultural, compreender comportamentos para então poderem explicá-las na L1 ou LA, conforme a necessidade se apresente, aos membros da comunidade local e vice-versa (CORBETT, 2003). Essa perspectiva apontada pelos autores está em concordância com a perspectiva da interculturalidade relacional e, como apontado anteriormente, se faz bastante distinta da perspectiva intercultural crítica.

---

<sup>27</sup> A teoria crítica da educação se alinha a interculturalidade crítica dentro da concepção de Walsh (2012) e Candau (2011).

Uma educação pelas línguas, portanto a educação bilíngue, que atenda a complexidade do mundo contemporâneo e caminhe dentro de um viés intercultural, visa desenvolver falantes interculturais que são capazes de se envolver com a complexidade de múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanham a percepção de alguém através de uma única identidade (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Essa interação será fundamentada no conhecimento, sentimentos, comportamento e na consciência metacultural do aprendiz, ou seja, os conceitos universais que se fazem presentes em diversas culturas (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). No contexto europeu, onde o contato plurilinguístico e multicultural é frequente e comum no cotidiano da população, estudos vêm sendo desenvolvidos há décadas para fundamentar fenômenos linguísticos que perpetuam naquela região. A Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa em que Beacco e Byram (2004) participaram na elaboração propõe o conceito de plurilinguismo da seguinte forma:

a capacidade intrínseca de todos os falantes de usar e aprender, sozinhos ou através de ensino, mais de uma língua. A capacidade de usar vários idiomas em graus variados e para fins distintos é definida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (p. 168) como a habilidade de “usar as línguas para fins de comunicação e participar de ações interculturais, onde uma pessoa, vista como um agente social, tem diferentes graus de proficiência em vários idiomas e experiência em várias culturas”. O objetivo do ensino é desenvolver essa competência (consequentemente a expressão: plurilinguismo enquanto competência).

Um valor educacional que é a base da tolerância linguística: a conscientização dos falantes de seu plurilinguismo pode levá-los a dar valores iguais a cada uma das variedades que eles mesmos e outros falantes utilizam, mesmo que não tenham as mesmas funções. Mas essa consciência deve ser assistida e estruturada pelas escolas, já que não é de nenhuma forma automática. (BEACCO; BYRAM, 2004, p. 18)

Como colocado neste documento, e em consonância com a abordagem intercultural, o plurilinguismo se torna uma competência que, por meio do desenvolvimento da tolerância linguística e cultural, quando em contato com diferentes práticas linguísticas acarretará na formação do mediador intercultural. A tolerância linguística aos falantes que *language* (ver nota de rodapé n. 17) diferentemente do padrão, seja na mesma língua ou em línguas diferentes deve ser trabalhada na escola, e no contexto de educação bilíngue é uma obrigação.

É dessa forma que acreditamos que a educação bilíngue, quando trabalhada pelo viés da interculturalidade, tem o potencial de ser uma prática transformadora da escola, capaz de educar todas as crianças de forma a estimular e expandir seu intelecto e imaginação, à medida que ganham formas de expressão e acessam diferentes formas de

perpetuar no mundo. A habilidade de comunicar flexivelmente, através de mídias diferentes, e em mais de uma língua é cada vez mais importante no mundo interconectado de nossos dias. À medida que a tecnologia aproximou o mundo e permitiu interações instantâneas em níveis locais, regionais e globais, a capacidade das crianças de falar, ler e escrever de forma multidisciplinar é um elemento cada vez mais importante no desenvolvimento social, político e econômico do mundo. Como resultado, o bilinguismo é um bem para o desenvolvimento social de todas as crianças (GARCÍA, 2011).

As crianças de hoje precisam estar familiarizadas com modos e códigos de discurso muito diferentes e maneiras de usá-los através de diferentes modalidades. A necessidade já não é mais dominar duas línguas, mas sim familiarizar-se com muitos modos de discurso e códigos. Assim, a educação bilíngue intercultural, que constrói conhecimento por meio de duas ou mais línguas, valorizando essas línguas de igual modo e promovendo um espaço onde possam ser desenvolvidas, também se atenta ao desenvolvimento cultural dos aprendizes para que possam ser mediadores interculturais. Acreditamos que a educação bilíngue intercultural seja um meio de proporcionar uma educação diferenciada que atenda as complexas demandas das interações linguísticas e culturais do mundo contemporâneo.

### **CAPÍTULO 3**

#### **A REALIDADE BILÍNGUE NO CONTEXTO ESTUDADO**

Neste capítulo, apresentamos e analisamos o programa bilíngue da escola investigada, a partir dos objetivos estabelecidos para este estudo e com base na fundamentação teórica que lhe dá suporte. Primeiramente, relatamos brevemente a história do programa e analisamos a documentação da escola para discutirmos o que ela propõe e objetiva para o programa oferecido. Além disso, descrevemos as características gerais do programa para oferecer ao leitor uma visão geral da sua organização e estruturação quanto à rotina escolar, a alocação das línguas, as práticas metodológicas e o modelo de bilinguismo adotado. Em seguida, refletimos sobre o papel da L1 no processo do desenvolvimento linguístico-cultural da LA. Na sequência, tecemos uma análise sobre os traços das culturas da LA, neste caso o inglês, e da L1 que emergem nas interações em sala de aula a fim de perceber instâncias de interculturalidade no processo de educação bilíngue. Ao final deste capítulo, esperamos ter produzido um retrato do tipo de programa bilíngue adotado pela escola em questão, além de salientar alguns aspectos linguístico-culturais, amparados na perspectiva intercultural, que enriquecem o processo de constituição de bilinguismo. Para isso, nos apoiamos nos dados coletados, analisados e registrados neste contexto e com a literatura que serviu de arcabouço teórico para dar sustentação a nossa pesquisa e que se encontra nas referências deste estudo.

#### **3.1 Visão geral da organização e estruturação do programa**

A interpretação dos dados se deu com base nos registros provenientes das observações das aulas de inglês ofertadas pelo programa bilíngue investigado, das anotações no diário de campo, das entrevistas com o presidente da instituição mantenedora do colégio e com a professora, e da análise documental, possibilitando uma visão descritivo-analítica do contexto estudado.

A observação é uma das formas mais comuns de realizar pesquisas em sala de aula de LA, especificamente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem (ERICKSON, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Fizemos observação não-participante (FLICK, 2009), pois apesar de estarmos presente durante as aulas coletando dados por meio de anotações, gravações em áudio e vídeo, evitamos ao máximo a interação com os envolvidos no processo. Foi a professora quem sempre conduziu as aulas e todas as

atividades desenvolvidas. O quadro abaixo resume o período e o número de aulas acompanhadas.

QUADRO 3: Duração da coleta de dados

Turma	Período da coleta	Aulas observadas	Aulas transcritas
6º ano A	De Setembro a Dezembro de 2016	31 aulas	20 aulas

Fizemos pessoalmente as gravações das aulas para assim estabelecer uma relação de confiabilidade com os alunos e a professora. Os conteúdos foram transcritos parcialmente devido à quantidade de material coletado e à impossibilidade de compreensão de algumas falas em razão da conversa paralela entre os alunos em alguns momentos. A seleção dos recortes para transcrição se deu baseada nos nossos objetivos e perguntas de pesquisa. Das trinta e uma aulas observadas, vinte foram transcritas.

Além das aulas gravadas, também fizemos anotações registradas em um diário de campo das nossas impressões durante a permanência em sala de aula. O diário de campo é um elemento valioso (FLICK, 2009) para esclarecer e enriquecer dados advindos de outras técnicas utilizadas, assim possibilitando o registro de questões mais sutis, como as emoções dos alunos e da professora.

Seguimos o princípio de triangulação para a análise dos dados, pois “supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas” (FLICK, 2009, p. 32).

Apresentamos a seguir os resultados dos dados, a começar pela descrição do programa analisado.

### *3.1.1 A escola, o programa bilíngue e sua regulamentação*

Iniciamos descrevendo brevemente a história da escola investigada e o início do programa bilíngue e sua regulamentação, para, em seguida, detalharmos as características gerais do programa, a metodologia empregada e o modelo de bilinguismo adotado.

O Programa Bilíngue (PB) analisado faz parte de uma escola particular confessional evangélica situada em Anápolis, Goiás. Fundada em 1932, a escola atualmente oferece todas as fases de ensino, do maternal até o ensino médio. No segundo semestre de 2012, o PB surgiu como uma estratégia traçada pela mantenedora do colégio

de “corrigir o déficit de aprendizagem da língua inglesa no sistema regular brasileiro”, visando que os alunos “cheguem ao ensino superior fluentes no inglês e possam ser atuantes na internacionalização da instituição”, como afirmou o presidente da associação quando entrevistado<sup>28</sup>. O presidente da instituição reverbera a posição do conselho administrativo da instituição que vê no programa bilíngue, como colocado por ele, “um dos alicerces que dá base à internacionalização da instituição”.

A entrevista foi adotada como uma das fontes de geração de dados, pois esse instrumento tem por objetivo adquirir informações importantes e compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Foram realizadas duas entrevistas, uma com o presidente da instituição e outra com a professora de inglês do PB do 6º A, esta no primeiro dia de observação. As perguntas de ambas as entrevistas foram elaboradas previamente para servir de guia condutor da pesquisa, mas durante a entrevista e mediante as respostas dos entrevistados outras perguntas surgiram. Assim, as entrevistas aplicadas nessa pesquisa se caracterizam como semi-abertas, pois embora havia um esquema básico, não foi aplicado rigidamente, dando possibilidade ao entrevistador de fazer as necessárias adaptações conforme o desenrolar da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O roteiro das entrevistas se encontra nos Apêndices (Apêndice 2 – Presidente; Apêndice 3 – Professora).

Voltemos à discussão do programa.

O PB é optativo e acontece no contra turno do ensino regular, no horário vespertino, acrescentando uma carga horária diária de mais quatro horas de estudo ao dia letivo do aluno. Durante esse tempo foca-se na língua inglesa ao se trabalhar diferentes temáticas que perpassam pelas diversas disciplinas, como Ciências, Geografia, Estudos Sociais, Artes, etc.

Nos primeiros dois anos do programa (de 2013 a 2014), atuei como coordenadora. Como o programa ainda estava em processo de construção e não havia tido uma reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) que estava em vigor, não constava nada sobre o PB no PPP da escola. Em 2015, o PPP foi reformulado e o PB foi incluído como um dos programas extracurriculares oferecidos pela escola. O fato de o PB estar no PPP como um programa extracurricular nos sugere que a escola ainda não possui um currículo bilíngue, e sim dois currículos paralelos – um que norteia o ensino regular obrigatório (que atinge todos os alunos) e outro para o PB (que na época atingia por volta

---

<sup>28</sup> Entrevista realizada em 25 de setembro de 2017.

de 1% dos alunos da escola), ou seja, se a escola tivesse um currículo bilíngue ele não seria extracurricular. É importante destacar que atualmente a escola tem buscado a unificação dos currículos para que haja apenas um currículo bilíngue em toda a escola. Em 2018, enquanto ainda descrevíamos os resultados da pesquisa, tivemos a informação de que o ensino infantil, jardim I e II, já passam a ter um currículo bilíngue.

Na investigação de nosso primeiro objetivo específico, isto é, de identificar fatores que caracterizam a escola pesquisada como ambiente de educação bilíngue, analisamos a documentação – objetivos, metas e características – da proposta de ensino expressa para o programa bilíngue no PPP<sup>29</sup> de 2015. Essa análise se fez necessária para contrastarmos as informações encontradas na documentação da escola quanto aos seus objetivos e metas, estrutura e organização do programa e o que evidenciamos durante o período de observação.

Com relação à apresentação do PB, o PPP (2015, p. 14) aponta que, “o programa bilíngue tem como objetivo, dentre vários, educar crianças no segundo idioma e não apenas ensinar o segundo idioma”. Essa afirmação é um tanto quanto vaga em termos de elucidar os objetivos do programa, afinal, embora possa se argumentar que há uma grande diferença entre educar e ensinar que envolvem implicações sociais, políticas e até mesmo afetivas, são vocábulos muitas vezes empregados como sinônimos e presentes em todo contexto escolar. Além dessa distinção, entre educar e ensinar, o documento aponta que

os estudantes do programa bilíngue se beneficiam da ampliação dos conhecimentos de diversas áreas de estudo, como História, Geografia, Ciências, Literatura, Artes e Matemática. Dessa forma, aprendem na língua materna o currículo de uma escola regular e o aprofundam no segundo idioma (PPP, 2015, p. 14).

A partir desta afirmação, podemos discernir um pouco melhor o objetivo do programa, isto é, trabalhar a construção de conhecimento acadêmico de diversas áreas através de dois idiomas, e um único currículo integrado entre as línguas, embora este último não esteja claramente expresso dessa forma. No entanto, na prática isso não foi evidenciado, pois no dia-a-dia escolar não havia diálogo entre as professoras do “regular” responsáveis pelo ensino em L1 e as professoras do PB, que trabalham o inglês no contra turno. Essa falta de diálogo marca a não ligação entre os conteúdos ministrados, de forma

---

<sup>29</sup> Esclarecemos que os dados aqui apresentados foram compilados de trechos do PPP (2015) e que, segundo a escola, o PPP está sendo reestruturado durante o decorrer desta pesquisa.

que o que era visto pela manhã no “regular”<sup>30</sup> não era expandido a tarde no PB. Assuntos e temáticas entre os turnos (matutino/vespertino) eram distintos, cada programa tinha seu planejamento e poucas vezes, durante o período de observação foi visto uma ligação entre os conteúdos. Quando isso ocorreu foi por iniciativa da professora do PB que ao ouvir os alunos discutirem o que estavam estudando pela manhã trazia alguma coisa relacionada ao assunto para ser trabalhado em inglês.

Como abordado anteriormente, no Capítulo 1, o currículo bilíngue é composto por um único currículo desenvolvido em duas ou mais línguas. É diferente ensinar conteúdos distintos em L1 e LA por meio de dois currículos e ensinar um único currículo por meio da L1 e LA de forma inter/transdisciplinar. Um currículo bilíngue exige transdisciplinaridade, como apontado por García (2011) e Mejía (2002), para que o diálogo entre as línguas se dê também entre as disciplinas. Dessa forma, evita-se, por exemplo, a valorização de uma língua em disciplinas obrigatórias em detrimento da outra língua aplicada a disciplinas optativos que tenham menor peso na grade curricular.

Constatamos que apenas através da leitura do documento não fica claro o modelo de educação bilíngue adotado, tampouco encontramos alguma menção da metodologia de ensino empregada. Como apontado no Capítulo 1, a definição de um programa de educação bilíngue é baseada nos objetivos propostos, nas suas características estruturais e contextuais, nas abordagens e práticas pedagógicas, na definição e quantidade de uso das línguas que compõe o programa (GENESSE, 1987; HORNBERGER, 1991), dentre outros. Não encontramos essas informações no PPP da escola, nem constamos embasamento teórico que dê suporte ao PB desenvolvido, suas características, ficando evidentes apenas na prática pedagógica que observamos durante o acompanhamento das aulas. Falaremos mais sobre isso adiante.

Ainda em 2015, iniciou-se paralelamente ao PB o Programa Integral nas séries do 1º e 6º ano, que foi uma extensão da carga horária escolar através da ampliação das aulas de inglês<sup>31</sup>, do desenvolvimento de projetos e do incremento de atividades recreativas. Segundo o PPP da escola, o objetivo do Programa Integral era “a integração dos

---

<sup>30</sup> Criou-se uma terminologia escolar para diferenciar os programas/currículos da escola. O “regular” ou “brasileiro” se refere ao currículo estipulado pelo MEC e é trabalhado em L1. As professoras que trabalham em L1 também foram batizadas de professoras do “regular” ou “brasileiro”. “Bilíngue” é o termo utilizado para se referir ao programa extracurricular oferecido no turno vespertino e professoras do “bilíngue” que trabalham no PB ensinam em LA.

<sup>31</sup> No ensino regular, os alunos do 1º ano do ensino fundamental tinham apenas 2 aulas semanais de inglês. Com a intensificação da carga horária passaram a ter 6 aulas semanais. No caso do 6º ano do ensino fundamental, de 4 aulas semanais no ensino regular passaram a ter de 6 a 10 aulas de inglês semanalmente.

estudantes em uma rotina que favorece um trabalho diferenciado, proporcionando a extensão de uma rotina organizada e contemplando atividades diversificadas no contra turno escolar” (PPP, 2015, p 10). Dentre as atividades ofertadas, estavam a realização de projetos, como Alimentação Saudável, Projeto Paralelo, Projeto Virtudes, Projeto Mind-Lab – Jogos Inteligentes, além do acompanhamento das tarefas de casa, monitoramento das dificuldades, necessidades de aprendizagem e hábitos de higiene. O objetivo do programa no que se refere à língua inglesa não está muito detalhado, se atendo apenas em explicitar que o aumento da carga horária tem como propósito “desenvolver habilidades da língua inglesa” (PPP, 2015, p. 10) e que o estímulo a essa aprendizagem “favorece o estudante a ver as mais variadas maneiras de se comunicar” (PPP, 2015, p. 12). Como justificativa para o aumento de aulas de língua inglesa afirma-se que a finalidade de tal proposta é para que o aluno “não tenha necessidade de buscar um curso de inglês fora da escola, proporcionando melhor aprendizagem do segundo idioma” (ibid). Nas aulas de inglês, as turmas foram divididas em A e B, com uma média de 15 alunos em cada turma.

Objetivamente, o que diferenciou os dois programas foi a forma como a língua inglesa foi trabalhada. Embora a proposta fosse fugir do modelo de aula ministrado em L1 para ensinar gramática e vocabulário, o Programa Integral apenas expandiu a carga horária da língua inglesa sem romper com a forma tradicional<sup>32</sup> desse ensino. Achamos pertinente apontar a existência do Programa Integral, primeiramente porque aparece na documentação da escola e, também, porque vimos a necessidade de problematizar que programas semelhantes coexistiram por um breve período de tempo. Para nós, fica evidente que houve uma certa indefinição, por parte da escola, na busca pelo caminho a ser percorrido na implantação do programa, ficando notório uma falta de embasamento para se chegar ao objetivo de ofertar um ensino bilíngue. Assim, vários ensaios/exercícios de erro e acerto foram experimentados durante a construção do programa para se ganhar o formato observado durante a pesquisa. Queriam uma ampliação da carga horária, colocando diversas atividades para estenderem o dia escolar, inclusive a língua inglesa, como foi o ensaio do Programa Integral ou ambicionavam um ensino de língua inglesa diferente do padrão tradicional oferecido, como a tentativa do Programa Bilíngue? O Quadro 1, a seguir mostra um resumo dos dois programas que atuaram concomitantemente em 2015.

---

<sup>32</sup> Por padrão tradicional nos referimos ao ensino de língua inglesa focando apenas na parte estrutural da língua, onde predomina-se o ensino da gramática, quase não se desenvolve a oralidade da língua, e as aulas são geralmente de 45 a 50 minutos duas vezes por semana, conforme definido pela legislação.

QUADRO 4: Comparação entre o Programa Bilíngue e o Programa Integral

<b>Programa Bilíngue (PB)</b>	<b>Programa Integral (PI)</b>
Início: segundo semestre de 2012.	Início: 2015
Oferecido no horário vespertino.	Extensão do dia letivo.
Carga horária: 12:00 às 17:30	Carga horária: 12:00 às 17:30
Ampliação da carga horária de língua inglesa.	Ampliação da carga horária de língua inglesa.
Programa com características de imersão parcial.	Programa tradicional/regular brasileiro de ensino da língua inglesa.
Ensino de conteúdo na língua inglesa.	Ensino da língua como objeto de estudo.
Atividades extras oferecidas: esporte (duas aulas em L1, uma aula em LA. Acompanhamento da tarefa de casa em L1 e LA.	Atividades extras oferecidas: Projeto Paralelo, Projeto Virtudes, Projeto Mind-Lab, acompanhamento escolar (reforço), acompanhamento da tarefa de casa. Todas essas atividades foram desenvolvidas em L1.
Séries ofertadas: 1º ao 6º ano (no ano de 2015).	Séries ofertadas: 1º e 6º ano (no ano de 2015).

Fonte: Material empírico da pesquisa.

O quadro mostra que, embora os dois programas visassem possibilitar uma maior exposição à língua inglesa em busca da aquisição da língua, os caminhos escolhidos foram distintos. Ambos se firmaram na ampliação da carga horária de língua inglesa, adicionando a mesma quantidade de horas ao dia letivo, no entanto, na distribuição das línguas se deu de modo diferente. No PB foi elegido o uso do inglês para o turno vespertino, enquanto que no PI o inglês era distribuído durante o dia, havendo aulas nos turnos matutino e vespertino. Também se destacou que no PB as aulas no turno vespertino eram na língua que eles estavam tentando adquirir, ou seja, ensinava-se conteúdos que perpassavam por várias disciplinas acadêmicas além de focar na estrutura da língua. Na série observada, temas da área de ciências, estudos sociais, história foram abordados por meio de diversas temáticas, como, reciclagem e uso devido da água (ciências), as diferentes moradias ao redor do mundo (estudos sociais), a colonização do continente americano (história). No PI as aulas focaram mais na estrutura da língua embora tenha havido tentativas de se ensinar através da língua, mas a quebra durante as aulas de inglês (de 50 minutos) dificultou um pouco esse processo.

Também se percebe que o número de atividades extras oferecidas no PI era maior que as oferecidas no PB, isso porque o foco do PI era a extensão do dia letivo de meio período para tempo integral e do PB a aquisição do inglês. Portanto, as atividades extras ofertadas no PI eram todas na L1 enquanto que no PB, durante as observações das aulas, evidenciamos que um dos períodos de esporte era em LA e os demais em L1 e no período da tarefa de casa ambas as línguas permutavam.

Em suma, a grande diferença entre os programas está no tipo de ensino/programa adotado em cada modalidade. O PB caminhou em uma linha próxima aos modelos de imersão, mais especificamente de imersão parcial (BAKER, 2006), onde os alunos têm parte do dia na LA. Outras características que assemelham a este tipo de programa é o uso de duas professoras distintas para cada língua, salas de aula atribuídas a cada idioma, o uso da L1 sem que haja desprestígio entre L1 e LA (BAKER, 2006; GROSJEAN, 1982). Cabe ressaltar que há vários modelos de programas de imersão, e embora este assemelhe a imersão parcial, não se encaixa em todas as marcas e variáveis de programas de imersão descritos por Swain e Johnson (1997 apud BAKER, 2006) como, por exemplo, o currículo de imersão no programa analisado não estava ligado ao currículo local. Em contrapartida, no PI foi seguido o ensino tradicional/regular de inglês como língua estrangeira, o que Baker (2006) denomina de ensino geral ou nuclear onde a língua é uma disciplina no plano de estudo escolar.

Em 2016, o Programa Integral acabou sendo incorporado pelo PB e foi renomeado para Programa Integral Bilíngue (PIB). Desde então, o PIB cresceu e tem operado com todas as séries de 1º ao 8º ano, sendo que as séries do 2º, 3º e 4º ano possuem duas turmas cada, com um total de 11 turmas. Atualmente, o programa tem aproximadamente 160 alunos, o que corresponde a cerca de 10% dos alunos da escola.

Ainda sobre o PPP da escola, nos chamou atenção a imprecisão no uso da terminologia, pois a língua inglesa é ora tratada como L2 ora como LE, intercambiavelmente sem que haja distinção quanto a isso. Baseada na distinção apontada por Phillipson (1997), dentre os demais argumentos apresentados na introdução e no Capítulo 1, há dois critérios principais que diferem esses dois termos: a difusão da língua na sociedade onde o aprendiz está inserido e a situação de aquisição ou aprendizagem. A difusão se refere às funções e aos usos da LA na sociedade, e a situação diz respeito ao contexto de aprendizagem que pode ser formal (na sala de aula) ou informal (em situação de imersão natural). Partindo desta distinção, considerando a difusão da língua na sociedade e a situação de aprendizagem, concluímos que o contexto em questão se enquadra melhor com a terminologia LA.

Em geral, no contexto brasileiro, o inglês é ensinado como LE, não sendo utilizado como língua de comunicação “nem entre os aprendizes, nem nas comunidades pelas quais circulam no dia-a-dia” (FRIEDRICH; MASUDA, 2010 apud JORDÃO, 2014, p. 30). Contudo, no cenário em foco, o inglês é utilizado na comunicação entre os sujeitos que compõe o contexto escolar, isto é, entre os aprendizes, professores, monitores,

coordenador, e, vez ou outra, com os visitantes que vêm conhecer o programa. A língua ensinada como L2 remete ao uso ou estudo da língua em questão por falantes não-nativos em um ambiente natural da LA, que também não é o caso em análise, uma vez que não estão imersos em um ambiente estritamente, neste caso, em inglês por não apresentarem ainda um currículo bilíngue.

Apoiamo-nos em documentos oficiais brasileiros apontados por Jordão (2014), como os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009 apud JORDÃO, 2014), quando defendemos que língua inglesa, da forma como é ensinada no ambiente em pauta, condiz mais com o termo contemporâneo LA. Embasamo-nos nos argumentos apresentados por Jordão:

(1) A ideia de que a língua inglesa seria uma língua a ser “acrescida” à língua portuguesa e/ou a outras línguas que os alunos “já teriam em seu repertório” e (2) ressaltando a ideia de que o inglês e o espanhol, línguas tratadas como adicionais nesses Referenciais, têm seus usos também dentro do próprio Brasil, não apenas fora dele. (JORDÃO, 2014, p. 31-32 – destaque da autora)

A língua inglesa no contexto em evidência é uma das opções dentro do repertório linguístico dos alunos, estabelecendo um uso local, pois precisam dela para se comunicar e “participar de sua própria sociedade” (JORDÃO, 2014, p. 31), afinal, parte da interação do turno vespertino se dá através dela. Ao mesmo tempo, o inglês também proporciona a estes alunos a “comunicação com outras sociedades que não a ‘nossa’” (JORDÃO, 2014, p. 31). Portanto, neste contexto, o termo LA parece apropriado, pois abarca tanto os usos globais quanto os locais se aproximando aos fenômenos evidenciados. No PPP (2015, p. 13) é destacado que o estímulo a outra língua “favorece o estudante a ver as mais variadas maneiras de se comunicar”, o que nos faz ponderar que é nessa perspectiva de inglês como LA que a escola quer proporcionar através do PIB.

Outro ponto que nos parece válido indagar é a forma vaga que o conceito de bilinguismo e bilíngue é exposta no PPP (2015). Segundo o documento, a escola entende por bilinguismo “o domínio e o uso habitual de duas línguas de forma fluente” e faz referência a bilíngues como “pessoas que aprendem e tornam-se competentes em dois idiomas” (PPP, 2015, p. 14). A primeira colocação condiz, de certa forma, com as definições de bilinguismo de Mello (1999, 2002) e dos outros autores em que fundamentam nossos estudos, porém vemos como problemático o uso da palavra ‘fluente’. Atualmente, fala-se em fluência como um *continuum*, onde diferentes graus de desempenho são considerados a partir do ponto em que o bilíngue começa a transitar por

esse *continuum* (GROSJEAN, 2013; GARCÍA, 2011) e daí prossegue a todas as gradações possíveis (GROSJEAN, 2006).

Portanto, a definição apresentada no documento da escola deixa transparecer uma visão superada, pois ainda considera a fluência como o principal critério da definição de bilinguismo. Definições mais realísticas do que as cunhadas por Bloomfield (1933) e Thiery (1978) que equipararam o bilíngue como aquele que poderia ser confundido como um monolíngue nas duas línguas que domina, tamanha sua fluência hoje já não perpetuam mais. Sobre isso Grosjean reverbera que, “mesmo que a fluência em duas línguas seja o principal critério de bilinguismo para o leigo, foi adotado por poucos pesquisadores em suas definições do fenômeno. A maioria prefere colocar ênfase sobre o *uso* que o bilíngue faz das duas línguas” (GROSJEAN, 1982, p. 235 – destaque do autor), ou seja, o foco precisa estar em como o indivíduo bilíngue opera linguisticamente, dentro dos modos linguísticos que lhes estão disponíveis, como também no contexto social mediante as necessidades que se apresentam do uso das línguas que sabe. Raramente um bilíngue precisará utilizar as duas línguas de seu repertório para propósitos similares. A avaliação não recai sobre a fluência em que desempenha as duas línguas, mas no propósito, na situação que leva ao uso de cada uma.

Por essa ótica, nem sempre um bilíngue terá desenvolvido, em níveis iguais, as quatro habilidades (fala, compreensão, leitura e escrita) nas línguas que formam seu repertório linguístico. O bilíngue desenvolve cada habilidade de acordo com as exigências de seu contexto e é raro que níveis idênticos para cada uma das habilidades sejam necessários. O bilíngue receptivo, por exemplo, pode entender, mas não conseguir falar, ler, mas não conseguir escrever, tudo de acordo com fatores que o levarão a desenvolver as habilidades que lhes são necessárias. Dessa forma, o *continuum* mencionado acima pode ser desenvolvido em níveis desiguais no que se refere às quatro habilidades.

Por último, é importante ressaltar que a proposta de ensino da escola deve estar claramente organizada em termos de objetivos, orientações e características estruturantes e contextuais (HORNBERGER, 1991), pois tais definições são fundamentais na definição do tipo de programa. Devido a toda complexidade que contorna o bilinguismo e a educação bilíngue, trabalhar um currículo bilíngue envolve ter concepções claras de que tipo de bilinguismo se deseja atingir e o trajeto a ser percorrido para alcançar os resultados preestabelecidos. No documento analisado não há uma concepção explícita, um

entendimento claro da escola quanto ao PIB, seus objetivos, orientação quanto ao tipo de programa, etc.

Embora estas informações estejam obscuras, pudemos ainda assim constatar através das observações das aulas, que o tipo de programa implantado se trata de bilinguismo de enriquecimento, isto é, foca-se na aquisição de uma LA, como também no desenvolvimento e manutenção da L1 e encoraja o pluralismo cultural (MEJÍA, 2002). Ainda que o contexto analisado possa reforçar uma visão mercadológica do ensino de línguas como apontado por Bourdieu (1998), por se tratar de um programa em escola particular, oferecido a quem pode pagar, promovendo um bilinguismo de elite (MEJÍA, 2002; GARCÍA, 2011), percebemos que há uma preocupação da escola em fomentar uma postura intercultural a nível relacional que busque um impacto significativo na sociedade. Abordaremos mais esse último ponto na seção 3.3.

Em seguida trataremos sobre as características gerais do programa, constatadas durante o período de observação das aulas para melhor afirmamos o tipo de programa bilíngue presente na escola.

### *3.1.2 Características gerais do Programa Bilíngue*

Partimos agora para a descrição das características gerais do programa: sua estruturação, rotina escolar, distribuição de línguas e práticas pedagógicas para, então, delinear o modelo de bilinguismo adotado. Como argumentamos anteriormente, compreender a estruturação do programa é uma condição necessária para que, em primeiro lugar, a equipe pedagógica, coordenadores, professores e assistentes de sala saibam o que é o programa, o que se objetivam a cumprir e as metas que pretendem alcançar e, em segundo lugar, para que a família acredite nos resultados e benefícios que a educação bilíngue pode proporcionar para seus filhos. Portanto, buscamos nesta parte da análise destacar indícios que definam o tipo de programa desenvolvido pela escola à época da coleta de dados. A partir dessas pistas, por assim dizer, encontradas durante a pesquisa, será possível inferir os objetivos do programa, o tempo e o espaço destinados a cada língua, o *status* que cada língua possui e as metodologias de ensino aplicadas.

Conforme buscamos mostrar na revisão da literatura deste estudo, quando se fala em educação bilíngue remete-se ao tipo de ensino que ocorre por meio de duas ou mais línguas (GENESE, 1987; HORNBERGER, 1991; HAMERS; BLANC, 2000, GARCÍA,

2011). Na prática, há uma variação muito grande quanto às características desse tipo de ensino, por isso a necessidade de averiguar o tempo e o espaço destinados a cada língua.

No ensino regular, que acontece no horário matutino, as aulas são todas ministradas em L1 e cobrem o currículo nacional exigido pelo MEC, passando por todas as disciplinas obrigatórias, inclusive o inglês. As aulas são ministradas em espaços destinados ao ensino regular, tanto para as séries do fundamental 1 (1° a 5° ano) quanto para do fundamental 2 (6° ao 9° ano). Ao final da aula, os alunos são recolhidos em sala e levados para o refeitório no prédio onde o PIB é desenvolvido. No horário do almoço e esportes predomina-se a L1, nos momentos da tarefa de casa os alunos mesclam L1 e LA. Portanto, as duas línguas permeiam o horário vespertino, em um espaço específico, tendo momentos distintos de serem usadas, mas é inevitável que não permeiem o mesmo espaço, afinal, todos os agentes envolvidos (alunos, professores, monitores) transitam pelos modos linguísticos dentro do *continuum* bilíngue. Durante as aulas a LA é utilizada como meio de instrução dos conteúdos temáticos que compõe a programação extracurricular do programa e na interação entre alunos e professores.

Analisemos agora à questão do tempo de uso de cada língua em sala de aula, o que García (2011) chama de alocação bilíngue. Essa distribuição de tempo implica na quantidade de reforço que será concedido a cada língua e é uma decisão particular de cada escola. A distribuição considerada mais equilibrada é de 50% do tempo para cada uma. A mais extrema talvez, mas uma das mais utilizadas em programas bilíngues é a distribuição de 90% para a L1 e 10% para a LA (GARCÍA, 2011; BAKER, 2006), como apontado no referencial teórico.

No contexto analisado, verificamos que a distribuição evidenciada é de 80%-20%, dado pela forma como o programa está estruturado. Quando contemplado o dia letivo dos alunos do PIB de 10 horas, a exposição à L1 é maior que a da LA, pois o uso intensificado da LA só dá apenas no período vespertino após o acompanhamento da tarefa escolar e do intervalo. Isso significa que cerca de duas horas diárias são destinadas ao uso de LA em aulas *em* inglês para a execução das atividades extracurriculares que compõe o PIB. Nos períodos de aula matutino a LA é abordada como disciplina, são aula *de* inglês, portanto, a L1 predomina no restante do dia. Mensuramos a exposição diária a LA, com média de duas horas por dia, calculando que semanalmente os alunos têm um pouco mais de 10 horas de estudos *em* inglês. É importante destacar que embora haja momentos estipulados para cada língua, na prática, é inevitável que as línguas se mesquem e se misturem

naturalmente. No entanto, durante as aulas em LA a professora sempre reforça o uso do inglês.

O quadro abaixo ilustra a rotina do 6º ano no período em que a pesquisa se desenvolveu e a língua que predomina durante cada período/atividade durante o dia. Currículo regular refere-se as aulas ministradas por professores falantes de L1, que seguem a base curricular determinada pelo MEC. Aula extracurricular refere-se ao currículo desenvolvido no PIB, ministradas em LA. Essas aulas são dadas por professores bilíngues que integram a equipe do PIB.

QUADRO 5: Distribuição das línguas L1/LA durante o dia

Horário do 6º ano – Programa Bilíngue					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:15 – 12:00	Currículo Reg.-L1	Currículo Reg.-L1	Currículo Reg.-L1	Currículo Reg.-L1	Currículo Reg.-L1
12:00 – 13:00	Almoço - L1	Almoço - L1	Almoço - L1	Almoço - L1	Almoço - L1
13:00 – 13:30	Descanso - L1	Descanso - L1	Descanso - L1	Descanso - L1	Descanso - L1
13:30 – 14:15	Estudo diário L1 / LA	Estudo diário L1 / LA	Estudo diário L1 / LA	Estudo diário L1 / LA	Estudo diário L1 / LA
14:15 – 15:00					
15:00 – 15:20	Intervalo - L1	Intervalo - L1	Intervalo - L1	Intervalo - L1	Intervalo - L1
15:20 – 16:05	Aula extracurric. em LA	Aula extracurric. em LA	Aula extracurric. em LA	Aula extracurric. em LA	Aula extracurric. em LA
16:05 – 16:50	Aula extracurric. em LA	Aula extracurric. em LA	Aula extracurric. em LA	Aula extracurric. em LA	Educação Física em LA
16:50 – 17:30	Aula extracurric. em LA	Esporte - L1	Aula extracurric. em LA	Esporte - L1	Aula extracurric. em LA

Fonte: Material empírico da pesquisa.

Como explicitado acima e demonstrado através do quadro, podemos observar que no programa em análise, a construção de conhecimento se dá predominantemente na L1 e a LA é utilizada para instrução de conteúdos escolhidos no início do ano pela equipe de professores que monta um currículo baseado em temáticas a estilo CLIL (Content and Language Integrated Learning)<sup>33</sup>. Como mencionado anteriormente, esse currículo não tem dialogado, até o momento observado, com o currículo regular, logo, há dois currículos sendo seguidos – um exigido pelo MEC em L1 e outro desenvolvido como extracurricular em LA, ou seja, o currículo da escola não é exclusivamente bilíngue.

<sup>33</sup> CLIL é uma abordagem de conteúdos e língua que combina a aprendizagem de conteúdos com a aprendizagem de língua adicional, focando ambas simultaneamente. CLIL pode ser ativado por meio de diversos modelos de ensino/aprendizagem. Parte do princípio de que as pessoas não aprendem línguas e depois as usam, mas aprendem línguas ao usá-las (Guia para Professores sobre Metodologia CLIL no Ensino Básico, 2016). Disponível em: <[http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guia-para-Professores-v0\\_PT.pdf](http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guia-para-Professores-v0_PT.pdf)>.

Então, o que seriam essas aulas extracurriculares em LA que destacamos no Quadro 2? Nessas aulas, a LA é um instrumento para construção de conhecimento utilizada para a expansão dos saberes de diversas áreas de estudo. Portanto, a língua inglesa serve como meio de instrução de projetos que perpassam pelas áreas de ciências, estudos sociais, geografia, literatura e artes. O recorte 1 exemplifica como ocorre essa aprendizagem, onde o foco é a apresentação de conteúdos que agregam conhecimento para além do mero ensino estrutural da língua.

Para a padronização das transcrições das interações nos trechos selecionados para análise, utilizamos os seguintes sinais:

QUADRO 6: Legenda das transcrições

Símbolos	Significados
T	Teacher – professora de inglês do 6º ano A
Ss	Students – Vários alunos falando ao mesmo tempo
P	Pesquisadora
<i>Itálico</i>	Indica a mudança de código linguístico
...	Pausa curta ou continuação de tópico
( )	Descrição da interação
[...]	Texto suprimido
[inc.]	Trecho incompreensível

Recorte 1 (Aula 9)

- T: Guys, look here. Remember? This is your idea. Write sentences about what we discussed. Save water. Be a volunteer, remember? Volunteer to clean up the school. Um... Recycle the garbage. Um... Saturated plastic. Things like that, that will help us how to make the world a better place.
- Br: Yes, like me and Al do. (Referindo a um momento da aula em que estavam no pátio e cataram o lixo do chão). Wait I'm gonna put... Excuse-me, Ja. (Ele dá licença e ela pega uma canetinha para desenhar).
- Ad: Give more ideas to me. [...]
- Ju: Ms. P, how can I say *lixo*?
- P<sup>34</sup>: Garbage or trash. But in this case I think garbage is better.
- Ma: Garbage? (Segurando a canetinha).
- P: G-A-R-B-A-G-E. Garbage.
- Ma: Garbage. [...]
- Ja: Br, [...] *como é tipo lavar em English?*
- Br: Wash.
- Ja: *É wash the car with...*
- Br: Water. Here I think we can do 'ideas to save the water'.
- Ja: Ah!

<sup>34</sup> Raramente participei de alguma interação com os alunos. Engajei diretamente com eles apenas quando se dirigiram a mim.

Anteriormente a essa aula, os alunos vinham estudando sobre maneiras de cuidar do meio ambiente através de um projeto chamado *Green Week*. Durante a semana, a professora apresentou a temática em LA e discutiram sobre diversos assuntos, como reciclagem, maneiras de economizar água, a importância de se plantar e cultivar vegetação, sobre ser voluntário etc. Desenvolveram diversos trabalhos nessa temática culminando neste momento do recorte 2 em que os alunos teriam que colocar em um cartaz tudo o que aprenderam e depois apresentá-lo oralmente à turma. No dia da apresentação, a professora os levou para uma área externa e, ao ar livre, apresentaram seus trabalhos. O recorte 2 é a apresentação de um dos grupos.

Recorte 2 (Aula 9)

- T: Guys, last week we had our Green Week. We talked about a lot of things. How we can help our planet to be better. To make it better. Saving the water. Reducing, reusing, recycling. And we understand that we need to start doing things differently. You know, I am from Curitiba. Curitiba is a town, it's a city, it's a big city, but they really recycle. Recycle is something very, very, very important there.
- Ja: How can I say recycle?
- T: Recycle. Reciclar. Reciclar. Recycle. Reciclar. *Sabe porque* Curitiba...
- Lm: Ms. G, in the China *tem um prédio só pra lixo, botar lixo*.
- T: Garbage. Yes, You know why in Curitiba recycling works? *Funciona?* You know why? Because when I was your age, I've learned. *Então*, it's very important for you to understand now. Because your generation can change. *Ao invés dos filhos de vocês continuarem fazendo posters* about saving the planet, your generation, *a sua geração*, can save the planet. We can. We can make things differently. Yes? So, I want to see the posters and I want you to tell me what you have learned about this. First group Br, Ja, Ad. Show your poster. Explain to us.
- Br: Can I explain first?
- Ja: Yes.
- Br: So, we talk the most about the water. [...] We do a globe like Ju's. But our globe is like... Everybody thinks that the globe of the planet [inc.] and have water inside. Then, this glass, the glass broke and the water come out. (Falando figuradamente ao explicar a ilustração do poster). And then we write the sentence that I think everybody knows. That when you want to save the planet don't have to start by... [...] And then we write ideas to save the planet. I think everybody do this.
- T: The video on You Tube. *Manual do Mundo*.
- Br: On the *Manual do Mundo* that you can wash a car with one cup of water *e ainda sobra?* So you can wash a car with one cup of water.
- Ja: *Meio* cup of water. [...]
- Br: You can be a volunteer, like me and Al that we cleaned all the *quadra* that day. *Mas não adiantou nada mas...*
- T: Yes, *adiantou* that moment. It was very good. [...]
- Br: You can... You can't take a shower very long. Like we are talking on the break time. [...] And remember that *crise* that someones of you don't have water on your house?
- T: The crises, yes, water shortage.
- Br: You can save the water. You can reuse the water from the rain. *Mas tava tão em crise que nem a rain tava ajudando*. And that's it!

Através da interação acima, percebemos que o PIB tem estratégias de ensino que estão de acordo com o que Heller (1990) apresenta em seus estudos. Segundo a autora, a LA precisa ser utilizada para comunicações autênticas, como meio de instrução para ensino de disciplinas, o que acarretará em um melhor desempenho e desenvolvimento dos alunos. Ainda segundo a autora, isso ocorre porque o aluno volta a sua atenção para os conteúdos ensinados e não para a forma da língua. O ponto de partida seria o conteúdo de onde são extraídos os tópicos linguísticos a serem trabalhados, colocando o foco principal das aulas para além da língua. Evidenciamos que a produção na LA de Br não se encaixa na norma-padrão de uma variedade dominante da língua inglesa, no entanto, a professora não se prende a correções estruturais, porque este não é o foco neste momento, somente fornece vocabulário e interage com a aluna dentro do tópico proposto. Através dessa interação, fica claro que o foco principal é a comunicação e a construção de conhecimento.

Com tal característica, o professor de línguas de programas bilíngues, segundo Baker (2006), precisa usar ‘dois chapéus’, ou seja, cabe a ele desempenhar duas funções: ajudar seus alunos no desenvolvimento da LA e ao mesmo tempo focar no aprendizado de conteúdos (ciências, geografia etc.), dessa forma assegurando “ao mesmo tempo, o sucesso do currículo escolar e a proficiência na língua alvo” (BAKER, 2006, p. 307). Mais uma vez, recorreremos a Heller (1990), destacando a necessidade de se incluir em programas bilíngues tanto atividades analíticas (com foco na estrutura) quanto experiências (com foco na comunicação e aprendizagem de conteúdo). O recorte 3 demonstra uma interação onde o foco já é o desenvolvimento da língua, isto é, o professor de línguas utilizando seu outro chapéu.

Recorte 3 (Aula 6)

T: Is there, is there a blue cup here (aponta para o objeto)?

Ss: Yes.

T: Yes... (esperando o restante da resposta).

Ss: Have.

T: Yes, there is. (Diz novamente junto com alguns alunos). So, when we are talking about something that exists, we sometimes think about “have” here. But this “have” in when I possess something. But when we want to say that it exists here we use there is or...

Ss: There are.

T: Very good. And when I wanna say that it does not exist? There?

Ss: There isn't. There aren't.

T: And when I want to ask a question?

An: Are there?

- T: Or?  
 Ss: Is there.  
 T: So, let's try to do this activity here. [...] When I say one (demonstra gesticulando o número 1 e o polegar para cima) *é* there is. (Gesticula o número 2 e o polegar para cima).  
 Ss: There are.  
 T: Very good. [...] Again. (Gesticula o número 1 e o polegar para baixo).  
 Br: There aren't a bedroom.  
 An: There isn't a bedroom.  
 Br: *É*. There isn't.

Aqui a professora de LA claramente quer fixar a estrutura e o uso adequado de *There is/are* que comumente é trocado por *have* por falantes brasileiros, uma vez que o verbo “haver” em português pode ser substituído por “ter” no sentido de existir. Após essa revisão, os alunos trabalharam na fixação deste conteúdo falando das partes da casa e da mobília que se espera encontrar em cada cômodo utilizando uma atividade do livro didático. Depois da correção da atividade, a professora fez perguntas para cada aluno sobre a mobília de seus próprios quartos. Nesse momento, a correção quando necessária era imediata, focando na estrutura e na pronúncia. Essa prática, exemplificada nos recortes 2 e 3, está em concordância com o que postula Swain (1985) de que os alunos devem ter oportunidades frequentes de produzir *output* e da importância de um *feedback* consistente sobre a sua produção linguística.

A comunicação autêntica nos programas de educação bilíngue possibilitada através da relação entre língua e conteúdo fica quase que unicamente sobre o encargo do professor de LA. Assim, destacamos o papel fundamental do agir docente em oferecer meios para que os alunos, ainda em processo de aquisição da LA, possam participar ativamente de atividades conduzidas nessa língua ao executarem sua dupla tarefa de observar forma e conteúdo. A esse respeito, García (2011) advoga a necessidade de flexibilidade por parte do professor no quesito de reforçar a língua considerada padrão, pois tal rigidez muitas vezes desencoraja a investigação e criatividade intelectual das crianças ou inibe a forma com que eles naturalmente *language*. É claro que a habilidade de usar a língua padrão tanto na L1 quanto na LA é um objetivo da educação, mas “restringir a *languageing* dos alunos pode limitar severamente seu potencial comunicativo e intelectual e suas possibilidades de se tornarem mais instruídos” (GARCÍA, 2011, p. 51). Portanto, consideramos a escolha pedagógica da professora, nos dois recortes apresentados acima, em concordância com o que aponta García, pois separa bem o momento de produção livre dos alunos, deixando-os comunicar sem repressão, dos momentos de prática da forma padrão da língua.

A segunda questão a ser considerada corresponde ao arranjo bilíngue (*bilingual arrangement*), ou seja, como as línguas serão utilizadas ou organizadas no currículo. Como discutido no referencial teórico, são três possibilidades de arranjo das línguas: 1) separação rígida; 2) convergência flexível; 3) multiplicidade flexível (GARCÍA, 2011). No programa em análise percebemos que, das quatro possíveis estratégias de separação das línguas, isto é, separação determinada pelo(a) a) tempo, b) professor, c) local, d) disciplina (GARCÍA, 2011), há uma separação rígida entre as línguas baseada tanto na separação determinada pelo tempo quanto pelo local. A separação de tempo se dá mantendo uma parte do dia sempre associado a uma língua, ou seja, a L1 é utilizada exclusivamente no turno matutino e a LA predomina no turno vespertino. Quanto a separação por local, no turno vespertino os alunos vão para outro prédio que é conhecido na escola como “prédio do bilíngue”. Cada prédio é composto pela paisagem linguística da língua ensina naquela local, ou seja, no prédio usado pelos alunos no turno matutino a L1 é disposta na decoração, cartazes, avisos, etc. e usada pelo professor de L1 e pelos alunos. Já no “prédio do bilíngue” a LA compõe a paisagem linguística e é utilizada pelo professor de LA e os alunos. As salas de aula do prédio onde o PIB é desenvolvido ainda não exploram muito a paisagem linguística em LA, embora tenha melhorado desde o período da observação das aulas. Essa separação rígida entre as línguas é mais uma evidência de que os currículos dos programas são diferentes, pois se houvesse um único currículo, não seria necessário a distinção tanto de tempo quanto de local para L1 e LA.

Embora no caso do programa analisado, as línguas são utilizadas separadamente, cada uma sendo destinada a um período do dia e a um local específico, percebemos que ainda assim apresentam traços do arranjo de língua definido como multiplicidade flexível (GARCÍA, 2011). Não há como, de fato, separar o uso das línguas, pois elas fluem naturalmente mediante a necessidade de fala do interlocutor, do contexto, da interação, afinal, os agentes nesse espaço transitam entre o *continuum* bilíngue ora ativando o modo bilíngue ora o modo monolíngue. O exemplo abaixo exemplifica esse dinamismo.

Recorte 4 (Aula 2)

Lu: T, how do you say *doce*?

Br: Sweet.

Lu: *Doce? Flauta doce.*

Br: (Rindo) *Ah tá.*

Ad: *É flute. T, I play teclado.*

T: How do you say that in English? *Teclado* is keyboard. Repeat: Keyboard. (Alunos repetem).

Br: I'm starting to play the piano and the key...board.

T: Keyboard. So, you are beginning a new instrument.

- Br: But T, why is it when we search the internet keyboard appear the keyboard of the *teclado*?
- T: Because it's the same word. Keyboard.
- Br: Ah!
- T: *Teclado* could be computer or an instrument.
- Lu: T, I play the flute.
- T: You play the flute?
- Lu: But not this (gesticula a flauta transversal). The sweet.
- T: The regular one.

A interação que ocorre no recorte 4 se deu logo após uma aula onde alunos de um projeto social desenvolvido em parceria com a instituição a qual a escola faz parte veio apresentar os instrumentos da orquestra sinfônica aos alunos do PIB. Os alunos do projeto social se apresentavam em L1 e diziam o nome de seu instrumento e depois tocavam brevemente uma música demonstrando como o manuseava. A professora traduzia o nome dos instrumentos para os alunos em LA que repetiam imediatamente. Após esse momento, quando só estavam os alunos do PIB, a professora trabalhou um pouco mais na fixação dos nomes dos instrumentos e a que categoria pertenciam: *wind* (sopro), *percussion* (percussão) ou *string* (corda). Logo em seguida, os alunos começaram a contribuir dizendo quais instrumentos tocavam.

O recorte 4 também serve como um exemplo de translinguar (*translanguaging*) e evidência uma interação significativa entre Lu, Br, Ad e a professora onde L1 serve de apoio para que a interação em LA flua. A professora intervém somente para fornecer vocabulário e faz uso da palavra *teclado* na L1 para introduzir um novo léxico que, imediatamente, é empregado por Br e gera uma dúvida pertinente, expressada em LA, dentro da temática da aula. Ao final da interação, Lu, que inicialmente indagou como se falava *flauta doce* expressa em LA que toca esse instrumento, gesticula que não é a *flauta transversal* e diz *the sweet* sabendo que não se fala assim em LA. No entanto, a aluna possivelmente usa *the sweet* tendo noção de que será entendida pela professora bilíngue que prontamente demonstra a melhor forma de expressar o que Lu quer dizer ao afirmar *the regular one*.

Logo, o uso de *sweet* empregado para expressar um termo equiparando-o ao uso da L1 (flauta doce) pode ser considerado um exemplo de translinguar. Esse fenômeno, constantemente observado na sala de aula bilíngue, é uma estratégia interessante para transpor os desafios que se apresentam entre fronteiras linguísticas. Ao usar os códigos disponíveis em seu repertório para dar sentido ao que querem comunicar, os falantes que se encontram no início do *continuum* bilíngue estão “gerando novos modos comunicativos ao adotarem estratégias criativas para interagirem uns com os outros e

representarem suas vozes” (CANAGARAJAH, 2013, p. 3). Afinal, como afirma Canagarajah (2013), as línguas não estão em guerra umas com as outras, elas se complementam para gerar comunicação. Essas negociações de significados são práticas socialmente situadas e se dão de acordo com as necessidades que se apresentam. Muitas vezes as soluções encontradas “desafiam a sistematicidade ou estabilidade” da LA, mas o importante é reconhecer que a prática translingual “é uma forma de co-construir significado para um item atípico ao interlocutor” (CANAGARAJAH, 2013, p. 71) e não envolve só a linguagem, mas diversos recursos semióticos<sup>35</sup>. O recorte abaixo é mais um exemplo de como soluções são encontradas pelos alunos para atingir a comunicação.

Recorte 5 (Aula 1)

- Br: T, your *bubble gum* don't glue more. (Fala segurando um pôster, que estava no chão e gesticula com o dedo polegar e indicador tocando os como se estivesse segurando um chiclete para demonstrar algo que gruda).
- T: I know. It doesn't work anymore.
- Ma: Your bubble gum (diz rindo).
- T: It's not bubble gum.
- Br: Isn't bubble gum, look. (A aluna mostra o pôster para o outro aluno. Se trata de uma espécie de massinha que gruda). Have a glue. (Diz explicando que a massinha tem um tipo de cola que a fazia grudar).

Nessa interação, vemos que embora Br exiba considerável proficiência em LA (durante as observações das aulas constatamos que era uma das alunas mais desenvolvida da turma) constantemente ela precisa negociar significados em inglês. Neste caso, se apresentou a necessidade de um vocábulo que expressasse o objeto utilizado para fixar cartazes na parede. Se baseando na aparência do objeto, uma massinha de cor cinza clara que quando manipulada se assemelha ao chiclete utilizou a palavra *bubble gum*. A professora entendeu do que se tratava, respondeu que de fato não estava servindo mais para grudar o pôster na parede, mas não forneceu a palavra que correspondia ao objeto, que seria *sticky tack* – para qual não há tradução em L1. É interessante observar que a utilização do vocábulo *bubble gum* é recebida comicamente por outro aluno. Reafirmando o que a professora disse, de que não se tratava de chiclete, Br oferece uma demonstração, permitindo que o aluno que riu visse o objeto em questão, e uma explicação que tinha uma cola.

---

<sup>35</sup> Canagarajah (2013) defende que a comunicação transcende as palavras e envolve diversos recursos semióticos, sendo a linguagem apenas um dos muitos recursos, como símbolos, ícones, imagens, gestos. Assim, a linguagem e os recursos semióticos criam sentido com modalidades diversas trabalhando juntas, como a oral/verbal, escrita e visual.

A solução encontrada pela aluna foi metafórica. Acreditamos que esse recorte ilustra que o que é importante numa perspectiva translingual não é o compartilhamento de um significado em comum (*sharedness*) ou seu conhecimento prévio em relação ao objeto em questão, mas a co-construção de significado naquele contexto, ou a co-ativação linguística, para um item atípico. Vimos constantemente durante o período de observação várias instâncias em que isso ocorreu, onde os interlocutores precisaram recorrer a diversas estratégias de negociação para criar sentido, para expressar aquilo que não sabiam falar. Portanto, concordamos com Canagarajah (2013, p. 71) quando ele afirma que “o sentido/significado surge da interação, em vez de ser assumido ou dado”.

Por fim, ressaltamos que *translanguaging* se dá através de várias estratégias e embora tenham uma concepção distinta de outros termos existentes como discutido no Capítulo 1, ainda há espaço “para utilizar *codeswitching* (alternância de códigos) e *code mixing* (mescla entre línguas) de forma qualificada em contextos específicos” (CANAGARAJAH, 2013, p. 11). Esses fenômenos (alternância e mescla entre línguas, empréstimos e até mesmo a tradução) onde uma língua “interfere” na outra língua, muitas vezes involuntariamente, podem ser compreendidas através da ótica translíngue, onde estas supostas interferências deixam de ser vistas como nocivas e prejudiciais às línguas empregadas ou à comunicação. Ao invés da suposição de que os códigos envolvidos na mistura, através de qualquer que seja a estratégia, se originam de línguas inteiras separadas se adota a concepção de que se pode adotar recursos linguísticos de diferentes repertórios sem uma competência total ou perfeita em ambas (CANAGARAJAH, 2013). Assim, o bilíngue tem à sua disposição a sobreposição entre línguas para o auxiliar na comunicação e transmitir a sua mensagem por qualquer dispositivo disponível a ele no momento da interação (GROSJEAN, 1982). O recorte 6 ilustra uma das estratégias mais comuns no contexto de sala de aula onde a negociação se dá através da mescla entre línguas (*code-mixing*). Grosjean (2013) explica que *code-mixing* é o termo utilizado na literatura bilíngue sobre linguagem infantil para abarcar tanto a alternância entre códigos e o empréstimo entre línguas.

Recorte 6 (Aula 2)

- Ju: T, my grandmother play percussion, *bateria* (vários alunos dizem *drums*). Drums. My grandfather play...  
 T: Plays (exagerando o “s” no final da palavra).  
 Ju: Plays a *chucalho*.  
 T: The maracas.  
 Ju: My, a *irmã da minha avó*.  
 T: A *irmã da minha avó*. My grandmother’s... (Alunos dizem *sister*). That’s right, sister.

Ju: My grandmother's sister play violin.  
 T: So you have a musical family.  
 Lu: T, how do you say *banda*?  
 T: Band.

A interação que ocorre no recorte 6 demonstra como a mescla entre códigos é algo natural entre bilíngues, não devendo ser repudiada na sala de aula bilíngue, pois na verdade é um traço que comprova bilinguismo, um recurso de comunicação utilizado apenas entre falantes bilíngues que compartilham as mesmas línguas e estão operando dentro do modo bilíngue (GROSJEAN, 2013). Na conversa acima, a aluna Ju precisou durante a interação recorrer à L1 durante três momentos e a professora bilíngue, sem interromper o fluxo do diálogo, fornece os léxicos em LA. Percebemos também que em dois momentos os colegas de Ju fornecem os vocábulos de que ela necessita, ou seja, também estavam transitando entre o *continuum* bilíngue. Em nenhum momento a professora condena o uso da mescla entre códigos linguísticos, o que nos demonstra entendimento de que ela utiliza esse recurso linguístico como ferramenta em suas aulas.

Os recortes 5 e 6 são exemplos de como o translinguar entre línguas ocorre naturalmente em qualquer contexto bilíngue e precisam ser utilizados como ferramenta pedagógica. Heller (1990), Mejía (2002) e García (2011), trabalhando dentro da tradição sociolinguística, apresentam pesquisas baseadas em sala de aula bilíngues realizadas em diferentes contextos educacionais, que indicam que a mescla natural entre códigos linguísticos na sala de aula é bastante diferente da interpretação simultânea, ou seja, a tradução oral de L1 para LA. Embora existam indícios de alguma tradução, grande parte da mescla entre línguas evidenciada relaciona-se com diferentes funções previstas para a sala de aula como, enfatizar um ponto, facilitar a compreensão do aluno, distinguir entre conteúdos acadêmicos e extracurriculares, preencher uma lacuna acerca de uma palavra desconhecida etc, (MEJÍA, 2002; GROSJEAN, 1982), o que poderia, de acordo com a compreensão aqui discutida, ser considerada uma prática translingue, uma vez que os falantes fazem uso de línguas diferentes de forma aleatória e para atingir um objetivo comunicativo.

Acreditamos que a professora da turma observada tem esse olhar perspicaz e faz uso das instâncias desses fenômenos para enriquecer a troca linguística entre os alunos.

Estes alunos possuem pelo menos dois repertórios linguísticos, a L1 sendo construída desde quando eram bebês, e a LA em processo de construção mais recente. Censurá-los no translinguar dessas línguas é impedi-los de se expressarem naturalmente,

afinal, as práticas translingues “desempenham funções significativas” que expressam “voz, valores e identidade” (CANAGARAJAH, 2013, p. 11). Percebemos durante as observações que, embora haja separação entre línguas tanto através dos turnos do dia, quanto por atividades durante o turno vespertino, a mescla entre os códigos linguísticos, são aceitos como um fenômeno natural, um recurso linguístico e ilustram a prática translíngue dos agentes bilíngues envolvidos neste contexto.

Dentro de todas as questões apresentadas acima, e apoiada nos autores pesquisados, concluímos que o PIB promove bilinguismo de enriquecimento, atualmente através de um currículo paralelo, extracurricular ministrado em LA, não comum ao currículo ministrado em L1. Contudo, no decorrer da pesquisa já estava sendo estudada a transição gradual para que, de série em série, o currículo se torne um só e seja bilíngue.<sup>36</sup>

Como abordado no Capítulo 1, para um único currículo desenvolvido em ambas as línguas, L1 e LA, é necessário pensar na alocação de tempo destinada a cada língua, por exemplo, quantos períodos serão instruídos em L1 e quantos em LA, como também em como as línguas serão usadas e organizadas no currículo, se serão utilizadas flexivelmente ou estritamente separadas, dentre outros fatores. Um único currículo implica não somente em pensar na estrutura linguística do programa e nos processos que levarão à construção e desenvolvimento de conteúdos ministrados conjuntamente em ambas as línguas, mas também na pedagogia que será aplicada. Ao se falar em pedagogia, há de se considerar não somente os aprendizes em sua individualidade, seus desejos, suas necessidades, mas também o contexto em que vivem e recebem educação, que pode implicar diretamente em como as escolas são organizadas. Concordamos com García (2011) quando ela afirma que “somente na relação entre currículo, pedagogias, aprendizes em sua individualidade e comunidade de aprendizes, o desenvolvimento bilíngue pode ser aprimorado (GARCÍA, 2011, pg. 301).

Apontamos também que, embora apresente muitas características com o tipo de programa de imersão, achamos mais adequado classificá-lo como um programa de educação bilíngue de imersão parcial, pois os alunos estão imersos em apenas parte do dia. Para ser considerado um programa de imersão total, os alunos precisariam estar imersos na LA durante todo o dia letivo (GARCÍA, 2011; BAKER, 2006).

---

<sup>36</sup> No final de 2017 houve o planejamento de implantação de um único currículo bilíngue, de qual participei ativamente. Em 2018 as séries do Jardim I e II já estavam trabalhando dentro de um currículo bilíngue. Em 2019, será a vez do 1º ano do Ensino Fundamental a desenvolver um currículo bilíngue e assim, suscetivelmente, a cada ano a série seguinte passará para o currículo bilíngue.

Além disso, as escolhas metodológicas adotadas pelo programa apontam que, de fato, promove o bilinguismo. Essas escolhas evidenciadas nas observações e analisadas nessa seção são resumidas abaixo:

- A LA é utilizada como meio de instrução de conteúdos que perpassam por algumas disciplinas escolares, trabalhados através de temáticas.
- A LA é também utilizada como objeto de estudo.
- O programa visa o bilinguismo aditivo e esforça-se para que as duas línguas sejam desenvolvidas satisfatoriamente, havendo suporte efetivo tanto para a L1 quanto para a LA dentro do currículo.
- A L1 é utilizada como suporte no desenvolvimento da LA e, embora se reforce bastante o uso da LA em sala de aula, a professora utiliza de recursos linguísticos de L1 para ancorar a aprendizagem de LA.
- A professora permite discursos naturais que refletem o translinguar entre as línguas evidenciando que os alunos já operam no modo linguístico bilíngue e *language* como bilíngues.

Buscando entender como as duas línguas, L1 e LA, se relacionam no contexto analisado ao compartilharem um mesmo espaço, abordaremos o papel de ambas neste processo e como operam no desenvolvimento linguístico-cultural da LA.

### **3.2 O papel da L1 no desenvolvimento linguístico e cultural da LA**

Por muito tempo pensou-se no sujeito bilíngue através da equação  $1+1=2$ , onde o sujeito desenvolvia línguas distintas em sua capacidade máxima de forma encaixotada sem que um idioma pudesse adentrar na caixinha do outro. O bilíngue era, então, nada mais nada menos que dois monolíngues em um. Contudo, estudos tem mostrado que bilinguismo remete a pluralismo, envolve “a mistura de diferentes aspectos ou frações de comportamentos linguísticos à medida em que são necessários para serem socialmente significativos” (GARCÍA, 2011, p. 64). É nesse sentido que surge a forma ímpar em que cada bilíngue *language* e como o translinguar é hoje um aspecto importante nas discussões de bilinguismo.

Considerando essa perspectiva e também nos apoiando na premissa da interdependência entre as línguas de Cummins (1996), do axioma de que língua e cultura

estão sempre entrelaçados e que, portanto, a cultura precisa estar em lugar de destaque na sala de aula de línguas, percebemos a importância de refletir sobre o papel da L1 no processo do desenvolvimento linguístico-cultural da LA. Analisar o papel de cada língua no contexto observado envolve ponderar sobre as escolhas dos falantes em quando empregá-las, a valorização de cada uma dentro de um espaço único e como se relacionam nessa construção linguístico-cultural.

Há vários fatores que podem ser responsáveis pela escolha da língua em cenários bilíngues. Grosjean (1982) esclarece que cada fator pode ser responsável pela seleção de uma língua no ato de fala, mas que geralmente é a combinação de vários fatores que explicam a escolha por empregar uma língua em detrimento da outra. O mesmo autor divide esses fatores em quatro grupos: a) participantes; b) situação; c) conteúdo do discurso; d) funções de interação. Cada grupo é destrinchado com aspectos específicos que podem influenciar a escolha da língua para cada ato de fala. O quadro 7 lista alguns desses fatores que durante a observação identificamos e que acreditamos influenciar a escolha dos falantes na opção de qual língua empregar.

QUADRO 7: Fatores identificados que influenciam os alunos observados na escolha da língua a ser empregada<sup>37</sup>

<i>Participantes</i>	<i>Situação</i>	<i>Conteúdo do discurso</i>	<i>Funções de interação</i>
Proficiência linguística; Preferência entre as línguas; Idade; Intimidade; Relação de poder; Atitude em relação às línguas; Pressões externas.	Local/contexto; Presença de monolíngues; Grau de intimidade.	Tópico; Tipo de vocabulário.	Para aumentar o <i>status</i> ; Para excluir alguém; Para solicitar algo ou mandar.

Fonte: Construído pela autora com base em Grosjean (1982).

Não é nossa pretensão analisar cada um destes fatores, mas termos um suporte para guiar a análise quanto às escolhas feitas pelos alunos observados para entendermos um pouco melhor as funções de L1 e LA no contexto investigado.

É evidente que no ambiente pesquisado a L1 é a língua em que os aprendizes têm maior proficiência, pois é o idioma com que primeiro tiveram contato e maior exposição por ser a que predomina na sociedade em que estão inseridos. A língua com que o falante

<sup>37</sup> Para uma explicação completa dos fatores que influenciam a escolha de um idioma, consultar Grosjean (1982).

se sente mais confortável será sempre a língua mais empregada (Grosjean, 1982), no caso dos alunos do PIB não é diferente. Mesmo com o monitoramento constante da professora, a L1 é a língua que sempre tende a se manifestar primeiro, quase que como irrompendo involuntariamente antes mesmo que os alunos se deem conta. Por isso é constante a necessidade da professora de estar enfatizando o uso da LA, de estar policiando, exigindo e exortando os alunos quando voltam para a L1. Distinguimos, nesse sentido, que os alunos que já avançaram mais no *continuum* de bilinguismo, como Br, An e Lu, se arriscam mais e utilizam a LA para trocas que vão além do contexto de sala de aula. Em certos momentos observou-se que essa segurança de se aventurar na LA servia muito vezes como uma marcação de *status* na sala de aula, no sentido que os alunos mais adiante no *continuum* bilíngue eram os requisitados pelos colegas para os auxiliarem, pela professora para darem exemplos, etc. O recorte 7 demonstra essa tendência de se arriscarem por assuntos fora do contexto das aulas.

Recorte 7 (Aula 2)

- Ja: The *dentes* back, back, back. (Diz o final da frase com a boca aberta mostrando os dentes).  
 T: You know how it's called in English? The wisdom tooth.  
 An: What is that?  
 T: Wisdom *quer dizer 'sabedoria'*. É o *dente da razão*.  
 An: O *dente*?  
 T: Yeah, you know *o ciso*. He was asking me about *o ciso*. *O ciso é só* when you are around 18, 20. The last, last one.  
 Br: My mom have to take all. T, my mom take all four.  
 T: Yeah, I haven't. I haven't.  
 Br: I have a piece of *dente* on the left [inc.].

Essa troca ocorreu enquanto os alunos estavam no momento de estudo diário executando as tarefas de casa em L1 das aulas do turno matutino. No momento da tarefa geralmente predomina a L1, mas observamos que alunos que estão mais à frente no *continuum* de expressão na LA conseguem se aventurar fora do contexto da sala de aula. Observamos aqui que se recorre a L1 para rapidamente sanar a dúvida de An quanto ao significado de *wisdom* e para remeter que nesse caso *wisdom tooth* se refere ao 'ciso'. Dado esse auxílio, a conversa retorna para a LA. Vemos claramente nesse e em outras tantas ocorrências durante as observações das aulas que, de fato, há uma interdependência entre as línguas como ressaltam Cummins (1996) e Mello (2005), e que a interação entre a L1 e LA é muito mais benéfica do que um empecilho na aprendizagem da LA. Quando se enxerga as línguas por uma perspectiva em que não são códigos únicos e uniformes separados por fronteiras, mas como códigos fluídos que na prática, na interação, podem

se misturar e se apoiarem para gerar comunicação inteligível e eficaz (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2011) o tratamento em relação as línguas em sala de aula é diferente.

Constatamos que com alunos que ainda estão com um grau de proficiência menor, a L1 serve como um suporte necessário para o desenvolvimento da LA, mas o que mais frequentemente acontece é a simplificação da língua tanto por parte da professora, para que os alunos a entendam, quanto pelos alunos que ainda estão no estágio mecânico de uso da língua, ou seja, pensam na L1 e conscientemente convertem o que querem comunicar para a LA. Essa simplificação é uma estratégia natural na aquisição de línguas, seja ela L1 ou LA, onde a criança aprendendo uma LA recapitula o processo de aprendizagem de um falante nativo dessa língua (Grosjean, 1982). Em vista disso, Mejía (2002, p. 78) afirma que “aqueles que trabalham em programas bilíngues precisam constantemente monitorar o que falam e escrevem, em relação ao desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes e modificarem seu próprio uso da linguagem”, ou seja, a forma com que estão *languageing* para atenderem a esse momento em que os alunos se encontram.

A questão de *language input*, ou o tipo de linguagem falada ou escrita, a que o aprendiz é exposto e o *language output*, isto é, o tipo de linguagem que o aprendiz de fato produz, é uma questão chave nas discussões do desenvolvimento de bilinguismo de enriquecimento (MEJÍA, 2002). No entanto, como aponta Baker (2006) uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua não acontece apenas construindo *links* de estímulo-resposta, nem expondo o aprendiz meramente à língua, mas em adaptar *input* que se adequa ao estágio de desenvolvimento do aprendiz. Baker (ibid) indica que a análise do discurso tem mostrado que “quem aprende uma segunda língua e um falante nativo trabalham juntos para produzir uma comunicação eficiente e com sentido” (BAKER, 2006, p. 131), ou seja, é necessário entender a interação, em particular a negociação do significado para entender como se interage o *input* e o *output*. Vejamos o recorte 8 para melhor discutirmos essa questão.

Recorte 8 (Aula 16)

- T: This is your doll?  
 Al: (Balança a cabeça sinalizando que sim).  
 T: She is tall or short? (Gesticula indicando ‘alto’ e ‘baixo’).  
 Al: (Copia o gesto para ‘baixo’).  
 T: So she is...  
 Al: Short.  
 T: She is...  
 Al: Short.  
 T: Say the sentence: She is short.

- Al: She is short.  
 T: Very good! She's got long hair or she's got short hair?  
 Al: Short hair.  
 T: She's got...  
 Al: She's got short hair.  
 T: Is her hair curly or straight?  
 Al: (Gesticula mais ou menos).

Anterior a este momento na aula, os alunos fizeram bonecos com massa de modelar caseira para fixarem o conteúdo linguístico de como descrever a aparência física focando na diversidade étnico/racial e também nas necessidades especiais. Esse trecho vem da apresentação de uma das alunas que estava no programa há apenas um semestre.

Para analisarmos esse recorte, recorreremos a teoria vygotskyana da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotsky (2003, p. 112) como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Em outras palavras, a ZDP pode ser compreendida como a diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha, ou seja, o nível de desenvolvimento real, e o que ela consegue fazer com a colaboração de outros mais experientes, isto é, no nível de desenvolvimento potencial. Segundo Vygotsky (2003), o nível de desenvolvimento real da criança se refere a funções já amadurecidas, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. O autor salienta que o que a criança consegue fazer com a ajuda de outros, como, por exemplo, o *input* do professor ou a colaboração com colegas, em uma situação escolar, pode ser, mais indicativo de seu desenvolvimento cognitivo do que aquilo que consegue desempenhar sozinha. Assim, no recorte 8, observamos que a professora guia a produção da Al, trabalhando no nível do desenvolvimento potencial da aluna, proporcionando *input* necessário para que Al consiga produzir *output*. A professora utiliza de várias estratégias como simplificação da língua, dar o modelo da frase, mímica e encorajamento.

As quatro características propostas por Lindholm (1990 apud MEJÍA, 2002) de *input* ideal são evidenciadas, pois a interação é ajustada ao nível de compreensão da aluna; a professora torna o tópico interessante e relevante ao propor que ao ilustrarem essa diversidade os alunos poderiam se espelhar em colegas da sala; há uma quantidade suficiente de *input* da LA no tema trabalhado culminando nessa apresentação; e é desafiadora para a aluna. O *input*, portanto, deve ser incitador, estando um pouquinho

além do nível de competência adquirida pelo aluno, sendo um fator necessário para o sucesso da aprendizagem/aquisição da LA. Observamos, que mesmo desafiador, a aluna procede em LA através do auxílio da professora sem recorrer a L1.

Em se tratando do *output*, alunos em programas bilíngues no estágio inicial geralmente estão restritos a respostas curtas, muitas vezes contendo uma palavra apenas, formada através do modelo dado ou do *feedback* oferecido pelo professor. À medida que os aprendizes vão crescendo no *continuum* de bilinguismo é importante que o professor os leve a estender sua capacidade de produção, caso contrário estará limitando o *output* dos alunos. Estratégias para encorajar o *output* vão desde fazer perguntas exigindo respostas mais complexas; a esperar pela resposta do aluno ao invés de fornecê-la rapidamente; trabalhar com repetição; estabelecer professores pares, isto é, colocar os alunos mais avançados no processo de bilinguismo para trabalhar com os alunos iniciantes. Além disso, como elucidado no Capítulo 1, para levar os alunos à produção linguística coerente na educação bilíngue, é importante usar os dois chapéus: um que foca no desenvolvimento de conteúdos por meio da LA e outro que concentra no desenvolvimento estrutural da LA (GARCÍA, 2011; MEJÍA, 2002; GROSJEAN, 1982).

Por se tratar de práticas comunicativas da aquisição de línguas, não se pode deixar de lado esses fatores que compõe esse processo. Contudo, chamamos a atenção para uma postura pedagógica que dê um passo a diante para compreender e trabalhar não só o processo *input/output* essencial na aquisição de línguas, mas o que acontece no decorrer deste percurso. Desta forma, o foco é retirado do produto final gerada pela produção do aluno e passa a estar no processo de produção, na sua recepção e nas implicações dos significados que são co-construídos, enfim, nas estratégias comunicativas que compõe a prática translingual (CANAGARAJAH, 2013). Essa mudança de foco pode contribuir para melhor perscrutar as implicações na construção de significado, na aquisição de línguas, e nas relações sociais que compõe todo este processo (CANAGARAJAH, 2013).

Outro fator importante que influencia a escolha da língua a ser utilizada é a preferência dos alunos. Essa inclinação de uso de uma ou outra língua pode ser motivada por vários dos fatores apontados por Grosjean (1982) e apresentados no quadro 7, como: o modo linguístico que está ativo naquele momento, por um acordo entre as partes participando da interação, quando a situação ou o tópico não requer a imposição de uma língua em particular, pode estar relacionado com o grau de afinidade entre os falantes, com o local da interação, pelo conteúdo do discurso, pois alguns tópicos são mais bem expressos em um idioma, dentre outros.

Como exemplo dessa preferência, observamos que quando a interação dos alunos envolve a rotina em sala de aula (perguntar a página em que estão trabalhando, pedir para sair de sala por qualquer que seja o motivo, apresentação de conteúdo) a LA é predominante, mesmo que o uso seja com dificuldade, no entanto, quando expressam emoções (insegurança, dificuldade, frustração, facilidade, empatia, empolgação, autoridade) os alunos tendem a ir para a L1. Essa preferência talvez ocorra por uma questão de afinidade linguística, talvez porque seja a “língua do coração”, como muitas vezes a L1 é referida por multilíngues. Independente do motivo pelo qual ocorra, através das observações das aulas, distinguimos que essa é uma característica de como os aprendizes *language* neste contexto. O recorte 9 exemplifica essa questão, pois ao ser provocada a aluna usa a L1 para demonstrar sua irritação.

Recorte 9 (Aula 16)

- T: Ju, has got curly (hair). She says it's not, but it is a little curly. Ju has got short hair.  
 Lu: Short and curly.  
 Ju: It's here. (Mostra o comprimento do seu cabelo).  
 T: It's here now, right?  
 Ju: No, it's here.  
 T: Oh! So listen, Lu just said  
 Ju: *Ah! O cabelo é meu e cê sabe onde o cabelo bate?* (Falando brava com a Lu).  
 Lm: *A Lu tá provocando também, né?*  
 T: All the time. So, see what Lu said? Ju has got curly and short hair. She is describing two things about her hair. All right?  
 Br: But T I have a question. When you describe two things like: Ju has brown and curly hair.  
 T: No, she has brown, curly hair.  
 Br: Don't use “and”?  
 T: Use *vírgula*. [...] So Br, when you are describing we have uh... usually comes the color, the type... you have a pattern to follow, and it's natural, you will learn.

O recorte 10 já demonstra a desaprovação/crítica da aluna Br ao ser pedido que os alunos coloram a folha de atividade depois de terem feito o exercício. Lm usa da ironia em L1 para também demonstrar que não gostou da exigência da professora.

Recorte 10 (Aula 3)

- T: So number 8 is the...  
 Ss: Singer.  
 T: Yeah. Do you understand?  
 Ss: Yes.  
 T: (Professora começa a entregar a atividade). And then you're going to color this. (Alunos reclamam).  
 Br: *Color já é pedir demais.*  
 T: We're going to finish the work. Let's go.  
 Lm: Ms. G, but *posso colorir igual no maternal?*

O recorte 11 ilustra a preferência da professora em utilizar L1, geralmente quando julga que a compreensão dos alunos não alcançará o que ela deseja expressar e ocorreu algumas vezes durante as observações. Também se observou casos em que a professora optava por utilizar L1 com alunos específicos, que geralmente haviam ingressado recentemente no programa. O recorte 11 ilustra a primeira situação.

Recorte 11 (Aula 5)

Br: Can you say one to me? T, I need more three questions.

An: Look here. (Mostra o seu caderno para Br).

T: Think harder. *Lembra quando agente trabalhou o Dr. Seusse? Você pode fazer pergunta da ficha técnica. O número de páginas, personagens.* You can make like two technical questions about it.

An: T, look the question that I do.

T: Like, how many “T” in the word bla, bla, bla... You know? Like that.

Em seu livro *Bilingual: Life and Reality*, Grosjean (2010) coloca como mito a crença de que sujeitos bilíngues expressam suas emoções na L1. O fato é que muitos bilíngues crescem aprendendo duas línguas simultaneamente e, portanto, adquirem a flexibilidade de expressar emoções nas línguas que compõem seu repertório linguístico. O autor explica que para a maioria dos bilíngues que aprenderam suas línguas sucessivamente, isto é, primeiro uma língua e alguns anos depois a outra, como é o caso dos alunos observados no PIB, o padrão não é claro. Entendemos, portanto, que emoções e bilinguismo produzem uma realidade muito complicada, mas também muito pessoal, que não tem regras estabelecidas. Alguns bilíngues preferem usar uma língua, outros a outra língua, e têm aqueles que usam ambas para expressar seus sentimentos e emoções.

O que observamos é que, no contexto em análise, predomina o uso da L1 para se expressar e sinalizar a compreensão de emoções. O vocabulário disponível para expressar emoções é definitivamente diferente de idioma para idioma. Isso significa que o conjunto de conceitos por meio do qual os falantes de um determinado idioma fazem sentido de seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros são específicos de cada língua. Assim, cada língua possui um conjunto diferente de categorias conceituais para classificar e interpretar os sentimentos próprios e de outras pessoas (WIERZBICKA, 2004). O que deduzimos, ainda que superficialmente, é que no grau de bilinguismo em que os alunos no PIB se encontram essa escolha se dá por uma questão de preferência e proficiência na língua, e que ainda estão construindo o universo de emoções e como expressá-las na LA.

No entanto, para além do nível semântico de proficiência linguística, é preciso também considerar o que Hamers e Blanc (2000) chamam de “*bilingualidade* dos bilíngues” que eles definem como “o estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 222). Segundo os autores, o grau de acesso a essas línguas irá variar ao longo de uma série de dimensões que são psicológicas, cognitivas, psicolinguísticas, sociais, sociológicas, sociolinguísticas, socioculturais e linguísticas. A *bilingualidade* dos bilíngues inclui múltiplos aspectos de uma identidade bilíngue - emoções, preferências, ansiedade, personalidade, influência social e grupos de referência (PAVLENKO, 2006, 2005 apud HAMERS; BLANC, 2000) e podem influenciar em como expressam emoções. Assim, atenção deve ser dada não somente ao bilinguismo e a falantes bilíngues, mas também aos ambientes psicológicos, fisiológicos e sociais que o conceito de *bilingualidade* evidencia.

Pesquisas sobre a interface das emoções e bilinguismo pode lançar nova luz sobre questões mais amplas da relação entre línguas, cultura e o indivíduo. García (2011) postula que hoje o que distingue o estudo do bilinguismo é a interface entre sociolinguística do bilinguismo e psicolinguística e que o estudo de bilinguismo deve integrar a questão mais ampla das relações e organizações sociais e políticas com o nível psicolinguístico, para que possamos vincular práticas de linguagem a uma análise em maior escala do bilinguismo na escola.

Notamos que a L1 é preferivelmente a escolha dos alunos observados no PIB em algumas outras situações distintas corroborando com nossa argumentação de que, de fato, a aquisição/aprendizagem de línguas é uma interação entre a L1 e a LA. Essa interação, no processo do desenvolvimento linguístico e cultural dos aprendizes em processo de formação bilíngue explicita o translinguar dos alunos entre a L1 e a LA e demonstra que a sala de aula é um cenário potencial onde os alunos podem desenvolver a norma padrão da língua, como também as variações desviantes do padrão, que são estratégias necessárias para se expressarem quando não conseguem transitar dentro da norma. Assim, modificam, criam e renegociam normas dominantes para que consigam se comunicar. Algumas dessas situações são destacamos e exemplificadas nos recortes apresentados no quadro 8.

QUADRO 8: Situações distintas onde a L1 tende a ser a preferência dos falantes no PIB

Finalidades / Descrição do Contexto	Recortes
<p>Para confirmar se entenderam instruções e explicações dadas em LA ou falaram corretamente.</p> <p><u>Recorte 12</u>: A professora estava trabalhando <i>there is/are</i> e usando vocabulário de mobília da casa.</p> <p><u>Recorte 13</u>: A professora estava introduzindo o presente contínuo de forma dinâmica através de um jogo com balões e depois com balinhas.</p>	<p><u>Recorte 12</u> (Aula 4) T: (Gesticula usando a mesa como referência). You know when you have that thing here that you open? That's a drawer. Lm: The <i>gaveta</i>?</p> <p><u>Recorte 13</u> (Aula 17) T: What am I doing? Br: Filling the balloon. <i>Enchendo o balão</i>. Lm: <i>Estoura o balão</i>. Ju: Throw the balloon.</p>
<p>Para tirar dúvidas da tarefa de casa.</p> <p><u>Recorte 14 e 15</u>: As tarefas de casa são sempre das aulas do turno matutino que são ministradas em L1. Portanto, todas as tarefas são em L1.</p>	<p><u>Recorte 14</u> (Aula 1) Lu: <i>T, eu tenho uma dúvida. Tem um trem aqui que eu preciso fazer em casa. Não posso fazer aqui.</i> Ju: <i>Aqui é sua segunda casa.</i> T: <i>Né? Just a second. I'll be right there.</i></p> <p><u>Recorte 15</u> (Aula 17) Ju: <i>T, explica pra mim se é camada de ar ou de gás.</i> Br: <i>É gasosa.</i> Ju: <i>Mas aqui fala de gás.</i> Br: <i>Como que é de ar se aqui tá "é a camada gasosa?" É gasosa. Gasosa e ar é a mesma coisa.</i> Ju: <i>A T vai pesquisar. O que o google falar tá certo.</i></p>
<p>Quando um novo tópico é introduzido em LA a primeira interação com a temática é geralmente em L1.</p> <p><u>Recorte 16</u>: Essa foi uma das aulas que compôs a semana <i>Green Week</i>. Aqui os alunos estavam fazendo uma "<i>Grass head</i>" utilizando um pé de uma meia-calça fina e plantando grama, enchendo com serragem para que a grama crescesse como "cabelo". Depois de seguirem as instruções podiam decorar suas "<i>Grass heads</i>" e batizá-las com um nome.</p>	<p><u>Recorte 16</u> (Aula 7) T: So, you are going to put the grass seeds right here, yes? All the way down. You can make a design. Only in the middle or a little bit down on the sides, okay? And then you are going to fill with sawdust. Sawdust, okay? The powder from the wood. Then you are going to close with a knot and we are going to put lips and nose, eyes... (Enquanto explica o trabalho demonstra o q está falando). Lu: <i>Maquiagem. A bigoche.</i> Ju: <i>Aqui é a cabeça, né?</i> T: Yes, that's the head. Ju: <i>Ah tá. Pensei que ia ficar assim.</i> T: <i>Não. Because then it's going to turn like that. (Vira a meia calça com a serragem de cabeça para baixo para demonstrar q não é a posição correta).</i> Ju: <i>Então primeiro coloca alpiche, depois coloca a serragem.</i> T: Yes. How can you say that in English? First you put the... (sem resposta). Seeds. Seeds, okay? Ju: <i>Depois a... sawdust.</i></p>
<p>Code-meshing.</p> <p><u>Recorte 17</u>: A professora estava introduzindo o presente contínuo de forma dinâmica através de um jogo com balões e depois com balinhas.</p>	<p><u>Recorte 17</u> (Aula 17) T: All right. Don't open yet. Wait. I am holding the candy. Lu: No open. T: Wait. I am holding the candy. We are opening the candy. Br: Já <i>openhei</i>.</p>

Construído pela autora com base nas observações de campo e nas práticas translinguais descritas por Canagarajah (2013).

Dos recortes apresentados no quadro 8 chamamos a atenção para duas instâncias claras de *translanguaging*. No recorte 16 vemos a criação da palavra *bigoche*, uma

mistura do vocábulo *bigode* em L1 e do vocábulo *mustache* em LA. A mesma aluna (Lu) usa essa palavra em outro momento também, na aula 16, quando estavam fazendo os bonecos com massa de modelar caseira. No recorte 17, Br mistura o verbo *open* em LA, mas o conjuga seguindo o padrão do pretérito perfeito em L1. Canagarajah (2013) chama esse fenômeno de *code-meshing* ou um emaranhar entre os códigos. Em sua pesquisa, o autor trabalha mais com o código escrito, mas no contexto analisado percebemos que isso acontece muito na oralidade também.

Ao focar no processo de construção de significado mais do que no produto final, podemos perceber que as práticas linguísticas durante o processo de aquisição/aprendizagem da LA são ancoradas no conhecimento linguístico que os aprendizes já possuem na L1. A interação entre L1 e LA é um fator importante para a construção linguística-cultural dos aprendizes em processo de formação bilíngue. É por meio dessa interação, das línguas em contato, que surgem as negociações translinguais evidenciadas na *linguaging* de cada aluno. Se tornam um meio de expressão, de interação, de prática social, embutidas de um potencial tão importante quanto as normas padrões impostas, e como estas, como bem aponta Pennycook (2007) são também ferramentas do discurso.

A seguir abordaremos a terceira pergunta de pesquisa quanto à presença de traços culturais da LA e L1 que emergem nas interações em sala de aula a fim de perceber instâncias de interculturalidade no processo de educação bilíngue.

### **3.3 Caleidoscópio cultural: As culturas de L1 e LA em interação na sala de aula**

Tal como a língua se constrói socioculturalmente, a cultura também opera semelhantemente. Como abordamos no Capítulo 2, participamos de uma variedade de atividades comunicativas que fazem parte dos recursos linguísticos de que necessitamos cotidianamente. Essas ações comunicativas se constituem através da interação dialógica do homem e das situações culturais, institucionais e históricas de que participa. Desta forma, tanto a língua quanto a cultura geralmente são convencionalizadas e vinculadas a costumes, tradições e valores característicos da sociedade a que pertencem (HALL, 2012). Isso significa que se pode ensinar língua como cultura (MENDES, 2010) e que a cultura é constitutiva da língua (DOURADO e POSHAR, 2010).

Segundo Grosjean (1993), todos nós pertencemos a uma série de redes culturais (subgrupos e subculturas) mesmo não tendo contato com outra cultura nacional, o que

torna todos multiculturais. Um indivíduo passando por um processo de formação em duas línguas ao se tornar bilíngue pode concomitantemente se tornar bicultural, isto é, “alguém que participa, pelo menos em parte, na vida de duas culturas” (GROSJEAN, 1993, p. 31). Esse indivíduo aprende a adaptar seu comportamento e atitudes a cada ambiente cultural porque transita por um *continuum* bilíngue (GROSJEAN, 2013) e consegue sintetizar características culturais de ambas as culturas.

Todavia, Grosjean (1993) também sustenta que é possível uma pessoa ser bilíngue sem ser bicultural, por exemplo em países onde há uma língua franca, como a Tanzânia ou o Kenia, pode-se argumentar que um bilíngue tem apenas uma cultura – a do seu grupo étnico. O mesmo argumento pode ser usado em se tratando de bilíngues funcionais, isto é, aqueles que conseguem operar em duas línguas com ou sem fluência completa (ORTIZ PREUSS; ÁLVARES, 2014) como na Suíça onde as pessoas são bilíngues, mas monoculturais. Por outro lado, uma pessoa pode ser monolíngue e bicultural como, por exemplo, nos Estados Unidos, onde imigrantes de segunda e terceira geração perderam a língua de seus avós ou pais, mas compartilham a cultura de seus familiares e a cultura americana. Assim, bilinguismo e biculturalismo formam parte de um *continuum* e podem não se desenvolver de forma exatamente paralela (GROSJEAN, 2013; 1982).

A educação bilíngue de enriquecimento é envolta por um dinamismo entre língua, cultura e educação que se volta para propiciar o desenvolvimento de um diálogo intercultural. Byram sustenta que é importante para aprendizes de línguas “prepararem-se para ‘interações inter-nacionais’ focando em uma metodologia crítica e comparativa em relação a diferentes práticas e crenças culturais” (BYRAM, 1997 apud MEJÍA, 2002, p. 67 – grifo do autor). Por isso, em nossa pesquisa entendemos como relevante analisar traços culturais da LA e da L1 que se manifestam nas interações em sala de aula e como essa relação entre culturas pode atuar no desenvolvimento de uma postura intercultural.

O primeiro aspecto cultural que nos chamou atenção foi a forma de tratamento entre os alunos e professores. Enquanto em países anglofônicos é costume alunos se dirigem a seus professores usando o tratamento de *Mr.* e *Ms.* e o sobrenome do professor(a), no PIB o tratamento é uma mescla entre a informalidade latina/brasileira do primeiro nome e a formalidade anglofônica. Assim, os alunos do PIB se dirigem a seus professores como *Mr.* e *Ms.* e o primeiro nome. Também utilizam *teacher* e o nome do professor o que não é algo comum em culturas anglofônicas, mas uma transferência do que é utilizado na cultura da L1. Percebemos que esse tratamento é exclusivo a professores do PIB e que quando os alunos vão se dirigir a professores do programa

regular utilizam “tia”, “professor(a)” ou “teacher”. Trazemos os recortes 18 e 19 para exemplificarem esse tratamento.

Recorte 18 (Aula 1)

Jm: Teacher. Ms. Gr, help!

T: What? (Caminha em direção ao aluno). Well, first you start reading and then on Wednesday you’re going to do some of the activities again.

Lm: Ms. Gr, can I drink water?

T: Just a second.

Recorte 19 (Aula 1)

An: (Falando sobre o seu bolo de aniversário). Because this morning *tia* Sa say to us: after you come and eat. And then teacher Le said to eat on the lunch and I say okay.

Percebemos que os alunos se apropriaram do termo em LA *Mr.* e *Mrs.* e o ligam a um uso cultural da L1 de se usar o primeiro nome do(a) professor(a), ocorrendo uma mescla entre a cultura da L1 e da L2. Servindo como mais um exemplo de *translanguaging*, cria-se um significado cultural que pega de duas culturas para atender ao contexto onde ambas as línguas são empregadas. Segundo Hall (2012), professores e alunos juntos, em seu contexto de sala de aula, criam comunidades baseadas em objetivos, recursos, padrões e normas em comum para participarem como legítimos membros dessa comunidade. Na sala de aula observada a norma convencional de tratamento é algo para acomodar ambas as culturas, que exemplifica que a transmissão cultural é um processo de dois modos, no qual “as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). Esse tratamento não surgiu dos próprios alunos, mas foi introduzida pela equipe pedagógica no início do programa e, embora os alunos já tenham incorporado essa convenção, presenciamos uma dúvida quanto a seu uso, destacada no recorte 21.

Recorte 20 (Aula 16)

Br: I have a question. When you write Mrs. [miszis], Mr. [mister] with “r”, and when you write miss [mis] with just “s”?

T: When you’re single just put “s” and when you’re married put Mrs. Mrs. Silva. But when you say Ms. Gr, you’re talking about my first name, then you use Ms., but when you’re talking Mrs. Silva, that means I’m married, M-R-S. Love this name.

Esse momento poderia ter gerado uma discussão mais culturalmente dirigida, trabalhando o uso de *Mr.*, *Ms.*, *Mrs.*, *ma’am*, *sir* e como esse tratamento mudou historicamente, sendo agora apropriado utilizar *Ms.* tanto para mulheres casadas como

solteiras. Explorar esse uso fazendo um paralelo com a cultura brasileira também teria sido uma troca cultural rica, trabalhando *senhor, senhora, dona, senhorita*, e até mesmo *sinhá* (não mais utilizado, mas um tratamento que por muito tempo se utilizou para se referir às senhoras) comparando-as com os termos utilizados na LA. A explicação da professora quando possibilita o uso de *Ms.* junto com o primeiro nome, não está em concordância com as convenções linguísticas/culturais anglofônicas, mas se aplica ao uso local criado, à exemplo de *translanguaging*, no contexto do PIB onde as culturas de L1 e LA se entrelaçam. Poderíamos compará-lo ao fenômeno de *code-meshing*; neste caso, se tratando da cultura, uma espécie de *culture-meshing*.

Ter esse conhecimento vai além de saber a pronúncia ou o uso gramatical correto, mas exemplifica o que abordamos no Capítulo 2 e que Byram (1997 apud CORBETT, 2003) chama de *competência intercultural*. Mais do que dominar uma língua com ou sem fluência completa, o falante precisa estar apto para reconhecer, entre tantas possibilidades e modos de combinação, o que faz sentido para o grupo com o qual interage ao fazer o uso da língua (MENDES, 2010) e ser capaz de negociar sentidos para se alcançar um denominador comum em que a comunicação possa ser estabelecida, permitindo a expressão, o questionamento, a aceitação e a integração do outro. Para o grupo de alunos do 6ºA, *Mrs. Gr* (*Mrs.* + primeiro nome da professora) faz todo sentido, atende a necessidade da informalidade cultural brasileira e marca algum aspecto da cultura anglofônica. O transitar entre ambas as línguas pode ajudar a revelar a natureza de cada cultura e a gerar uma consciência que consegue transitar no terceiro lugar proposto por Bhabha (1994) e Kramsch (1995).

A primeira vez em que foi dada atenção explícita a “cultura” durante uma das aulas, a professora havia pedido aos alunos que pegassem sua lista de palavras para a competição de soletrar (*Spelling Bee Competition*) para que pudesse revisar as regras da competição e os alunos pudessem praticar em duplas. Ao pedir que os alunos iniciassem a praticar, alguns começaram a reclamar pedindo que pudessem fazer outra atividade. Para tentar convencê-los da importância da atividade/competição, algo trazido da cultura norte-americana, ela discute a atividade pela viés de seu aspecto cultural e reflete sobre a temática de cultura. O recorte 21 traz como foi essa abordagem.

Recorte 21 (Aula 8)

T: You are not just learning English, but you are learning a culture. Do you know what is culture?

Br: *Cultura*.

T: I know. But what is that?

- Br: The another peoples.  
 T: Um hum. Another people. When we learn something about what other people do in other countries. Or, you know that sometimes, listen to me, we have other cultures in Brazil. Do you know that? I am from south Brazil. It's different than here. And that's why here at *bilíngue* we are learning, and we are having this project about Spelling Bee. Not just: "Ah T, *you ficar falando essas palavras lá, não tem nada a ver com nada.*" (Imitando os alunos). Yes, it's culture! It's something that we are learning, not just letters, or to pronounce letters, but we are learning a way that other people do things. Here in Brazil we don't have this culture about *soletrando* or spelling bee, correct? (Alguns alunos respondem com 'um hum'). But, in other countries they do have this culture. That's why I want to talk to you about this, okay? And talk to me about your town.

"O que é cultura?", pergunta a professora, ao que Br responde "*the another peoples*". É interessante observar que a definição de cultura oferecida imediatamente pela aluna, que também serve como exemplo de *translanguaging*, uma vez que a aluna, ao dar sua resposta, aplica à LA as normas estruturais da L1, é relacionada ao "outro". A professora acata essa ideia e acrescenta que há diferentes culturas também no Brasil, expondo, então, as dimensões local e global de um espaço multicultural apresentadas no Capítulo 2 e apontadas por Risager (2006) e Bauman (2012).

Em sua fala a professora estabelece explicitamente essa distinção com os alunos, do contato entre culturas de povos diferentes e o contato entre culturas do mesmo povo deixando transparecer a sua própria visão de cultura ilustrada tanto pelo recorte 21, como também na entrevista dada à pesquisadora. Quando indagada sobre a importância de se ensinar cultura dentro do PIB a professora também remete a essas dimensões de interculturalidade se referindo a cultura e responde:

A cultura é a maneira que um povo tem de fazer alguma coisa. Eu sou do sul, aqui é o centro-oeste. É completamente diferente. Eu vivo hoje uma vida transcultural dentro do meu próprio país. Então se eu não souber entender a cultura daqui eu serei sempre uma pessoa de fora. A importância da cultura é fazer com que o aluno conheça a dele e as outras para que ele seja bilíngue e transcultural, sabendo vivenciar outras culturas. (Entrevista dada em 01/09/2016 e gravada em áudio).

Para a professora, que viveu por muito tempo em outro país e hoje vive em outra região que não a sua região natal em seu próprio país, entender a cultura do outro é uma forma de trazer pertencimento, é não ser considerada "uma pessoa de fora". No entanto, o termo que ela utilizou, *transcultural*, faz referência a elementos culturais comuns entre povos diferentes, são traços universais, traços em comum entre culturas que não necessariamente precisam estar em contato, como aponta Fleuri (2003). Para entender a

cultura do outro é necessário vivenciar essa cultura, implica estabelecer contato, requer interação. Acreditamos, baseados na definição apresentada por Fleuri (2003), que o termo mais adequado seria, portanto, intercultural. Segundo Fleuri (2003), a interação entre culturas sempre remete ao contato entre elas, sendo este o aspecto que difere a transculturalidade de outras formas de relação entre culturas, tais como a multiculturalidade e a pluriculturalidade, nas quais não há, necessariamente, a necessidade de interação.

Identificamos através da observação das aulas que todo apelo à cultura é feito no âmbito relacional, por meio da promoção do intercâmbio entre culturas para que os alunos se familiarizem com as práticas, saberes, valores e tradições (CANDAU, 2011) das culturas que permeiam a sala de aula. Essa tendência é demonstrada no recorte 22. Este trecho é a sequência do recorte 21.

Recorte 22 (Aula 8)

- T: Do you love your town? (Alguns alunos respondem que sim). What kind of things are there in your town? (Alunos dão várias respostas em LA como árvores, fazendas, casas, parques, o planetário, até começarem a falar de comida).
- Lm: T, in Anápolis we have a lot of *pizzarias*.
- Ad: T, have so much *churrascarias*.
- Br: T, in Anápolis has a lot of *pamonharias*.
- T: The *pamonha*. We can talk a little bit about culture. You know that in Curitiba we don't have the habit of eating *pamonha*.
- Br: *Ah! Então vou pra lá.*
- T: We don't have *pamonharias*.
- Br: So, I'm going to Curitiba.
- T: Do you know that *pamonha* in the United States, they have something similar? It's not an American dish, it's a Mexican dish called *tamales*. It's similar. Involves the corn, that they have shredded. What's that? (Tentando lembrar uma palavra). And around (faz o gesto de revestir a *tamale*) the..
- Já: Palha.
- T: Yes, the straw. No, the straw *é*... The corn straw. It's similar, but it's very, very, very spicy. Different culture, in different country.
- Ju: Spicy is...?
- T: Spicy is *apimentado*. (Após essa interação a professora introduz *Places in Town* – lugares pela cidade utilizando *There is/are*).

Ao investir nas repostas dadas pelos alunos, a professora explana sobre a culinária como um aspecto cultural, fazendo um paralelo entre a culinária local goiana com a culinária curitibana. Em seguida, expande a discussão para comparar a *pamonha* com *tamales*, um prato conhecido no sul dos Estados Unidos, mas originalmente mexicano. Essa interação demonstra um dos objetivos da educação pautada na interculturalidade, isto é, o desenvolvimento de competências que levarão os alunos a compreenderem as

semelhanças e diferenças entre sua cultura e outras culturas em geral (BYRAM, 1997; CORBETT, 2003, DIAS, 2016). Também está coerente com o que Barbosa (2007) afirma, que a interculturalidade no ensino de línguas vem se estabelecendo através da aproximação entre língua e cultura com o intuito de criar-se um espaço de mediação cultural para que o aprendiz reflita sobre a sua cultura de origem e as outras culturas que o cercam. Ressaltamos que a professora parte da cultural local, aborda a cultura de uma outra região do país de origem dos alunos, para somente então chegar a cultura ‘estrangeira’. A discussão pode até parecer superficial, mas através desse assunto a professora leva os alunos a refletirem sobre a sua cultura local, os chama a atenção de que em seu próprio país permeiam outras culturas e, por fim, introduz uma curiosidade de uma cultura mais distante, a americana, que assimilou a culinária de uma outra cultura, a mexicana. No entanto, toda essa discussão não ultrapassa a viés relacional da interculturalidade (WALSH, 2012; CANDAU, 2011), focando apenas no contato e intercâmbio entre as culturas.

Um próximo passo que poderia ser dado para se chegar ao nível intercultural crítico (WALSH, 2012; CANDAU, 2011), partindo da discussão do recorte 22, seria problematizar a origem da pamonha e do tamale (ambas de origem indígena), oriundas de povos minorizados e dominados por colonizadores que incorporam essa culinária à sua. Discussões sobre colonização, dominação de povos, que poderiam levar a muitas outras indagações de poder cultural, social e linguístico poderiam ser travadas para abordar questões estruturais, coloniais, raciais dentro do contexto abordado.

Apontamos também que em toda a discussão não se viu necessário, nem por parte da professora, nem por parte dos alunos de achar termos na LA para os vocábulos *pizzaria*, *churrascaria*, *pamonharia* e *pamonha*. Durante a interação predomina-se a LA com a L1 sendo utilizada pontualmente para expressar os vocábulos assinalados, o que não interferiu de forma alguma na comunicação. Logo, são um exemplo da *languaging* e de *translinguar* que ocorre na sala de aula, demonstrando que a prática linguística destes alunos perpassa por ambas LA e L1 de forma fluída, atendendo as necessidades discursivas dos falantes (GARCÍA, 2011).

Outras temáticas culturais que foram trabalhadas no programa durante o período de observação estão sinalizadas no quadro 9, a seguir.

QUADRO 9: Outras temáticas culturais exploradas no PIB

Temática	Descrição da Atividade	Análise
<i>Harmony Week</i> (Semana da Harmonia)	<p>Harmony Day é celebrado em 21 de março na Austrália. A ideia dessa celebração surgiu em 1999 coincidindo com o Dia Internacional das Nações Unidas para a eliminação da Discriminação racial. A mensagem principal desse dia é de que ‘<i>Everyone Belongs</i>’ (Todos Pertencem).</p> <p>O projeto da <i>Harmony Week</i> ancorando-se nessa celebração australiana adaptando-a para que se pudesse trabalhar a formação cultural do povo brasileiro, dando atenção as várias culturas que se misturaram para compor a cultura brasileira.</p> <p>Dividiram-se as turmas para que cada uma representasse um povo que fez parte dessa constituição (povos indígenas, africanos, europeus – italianos, alemães, japoneses). Foi trabalhado a música, vestimenta, costumes e tradição desses povos e o que foi herdado pelo povo brasileiro. Ao final da semana cada turma apresentou para todo o programa o que aprenderam sobre cada povo. Trabalhou-se a questão do respeito à diversidade cultural e que é preciso conhecer, entender e aceitar as diferenças como outra forma de ser.</p>	<p>O projeto foi desenvolvido a nível de interculturalidade relacional não explorando a perspectiva crítica (WALSH, 2012; CANDAU, 2011). O próprio nome do dado a semana exemplifica essa constatação, pois explora uma interação harmoniosa, onde todos vivem pacificamente, e tem um lugar de igualdade na sociedade. Não foi problematizado os choques culturais, os entraves sociais, raciais e étnicos que fazem parte da questão cultural brasileira, como também não se abordou a questões dos povos minorizados e seu local periférico na sociedade brasileira. Portanto, o objetivo foi apenas de conhecer as culturas que ajudaram a formar a cultura através da exploração de seus costumes e tradições, partindo da perspectiva que deve-se aceitar a diversidade cultural, sem questionar as relações entre essas culturas.</p>
Semana da Pátria	<p>Os alunos trabalharam na véspera da independência do Brasil aspectos que gostavam e não gostavam sobre o país e expuseram suas opiniões em cartazes que foram desfilados na parada da Pátria que aconteceu em toda a escola.</p>	<p>A exploração da própria cultura condiz com a perspectiva intercultural que advoga que devemos conhecer bem a nossa própria cultura para que possamos ser agentes interculturais entre a cultura de origem e a cultura do outro (CORBETT, 2003). Por meio dessa temática houve a tentativa de explorar um pouco mais a perspectiva crítica por meio da problematização das questões sociais, culturais e políticas apontadas pelos alunos sobre o que não gostavam no Brasil, como a corrupção, a má distribuição de renda assinalada como ‘pobreza’, a discriminação, a exploração dos recursos naturais, etc.</p>
<i>Thanksgiving Week</i> (Semana de Ação de Graças)	<p>Foi trabalhado historicamente o surgimento dessa celebração. Uma professora narrou a história enquanto as outras professoras, vestidas a caráter, a encenaram. Houve também um devocional com a temática ‘gratidão’</p>	<p>Mais uma vez percebe-se uma tentativa de se trabalhar a cultura dentro do PIB, dessa vez focando na celebração norte-americana, que hoje ultrapassa a fronteira dos Estados Unidos, sendo também celebrada em várias partes do mundo. No entanto, essa questão de apropriação de uma celebração cultural por outra cultura não foi explorada, ficando apenas na superficialidade relacional de conhecer as origens dessa celebração e de como se celebra na atualidade.</p>

Fonte: Material empírico da pesquisa.

Constatamos que tanto o programa quanto a professora se empenham para fazer uma mediação cultural na busca de estimular os alunos a terem contato com outras culturas, entendendo que o ensino de línguas deve ser sempre acoplado a um descobrimento cultural. A professora assim se expressa nesse sentido:

- P: Como se dá o ensino da língua junto com o desenvolvimento cultural em sala de aula?
- T: Na verdade eu acho que não tem como desmembrar. Elas têm que acontecer junto. [...] Porque quando você aprende uma nova língua, você aprende uma nova visão. Quando você aprende uma nova visão, consequentemente você aprende uma nova cultura. O fato de estarmos próximos do Centro de Línguas<sup>38</sup> e em contato com o NAI<sup>39</sup> nos traz a proximidade à outras culturas. Então eu uso muito a “ferramenta”, por assim dizer, dos professores chineses. Eu já trouxe eles para ter contato com meus alunos, pra ensinar a fazer corte de papel e origami, algo tradicional da cultura deles [...] para os alunos entenderem que não é só cortar e dobrar papel. [...] Então, como os professores (chineses) nem falam português houve essa troca em inglês entre eles e os alunos com o propósito de conhecerem outra cultura. As crianças fizeram perguntas, participaram da atividade que os professores levaram, experimentaram a arte deles, e foi muito bom. Então [...] trazer outras culturas para que os alunos possam vivenciar isso. Porque o inglês não dá acesso somente a cultura inglesa, a cultura americana, o inglês traz novas culturas em contato. (Entrevista dada em 01/09/2016 e gravada em áudio).

A visão da professora está conivente com a abordagem intercultural para o ensino de línguas, pois sua resposta reverbera o objetivo primordial de possibilitar o desenvolvimento de competências que levarão os alunos a compreenderem semelhanças e diferenças entre a sua cultura e a cultura do outro (BYRAM, 1997; CORBETT, 2003), expandindo a visão cultural do aluno. Embora haja essa consciência de possibilitar o contato dos alunos com outras culturas a nível relacional, de entender as diferenças culturais entre povos distintos, ainda há espaço para explorar como o conhecimento cultural abordado na sala de aula pode ser expandido e trabalhado para adentrar a perspectiva crítica (WALSH, 2012; CANDAU, 2011). No entanto, esse nível relacional já atende o objetivo intercultural proposto para o ensino de línguas, isto é, de levar os aprendizes a serem mediadores entre sua cultura e a cultura do outro (CORBETT, 2003).

---

<sup>38</sup> O PIB compartilha o mesmo espaço físico que o Centro de Línguas (CL) e são parceiros tanto no compartilhar de docentes que atuam nos dois setores, quanto em ações como essa descrita pela professora, onde o CL recebeu três professores chineses e os disponibilizou para também atender ao PIB.

<sup>39</sup> NAI – Núcleo de Assuntos Internacionais é um departamento que atua na internacionalização da instituição (a qual tanto o PIB quanto o CL pertencem). Por meio do empenho desse setor a instituição vem recebendo muitos alunos de graduação estrangeiros como, angolanos, haitianos, guineenses, colombianos, americanos etc.

Discutidos os dados da pesquisa, na sequência, apresentamos as considerações finais neste estudo, as quais não encerram o debate.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução, começamos apontando a complexidade da educação bilíngue que devido a uma variada carga de termos se faz difícil de definir. Também apontamos modelos de educação bilíngue encontradas pelo mundo a exemplo do Canadá e Estados Unidos e traçamos um breve panorama histórico das políticas linguísticas instauradas no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 quando se instaura a educação bilíngue indígena no país. Mostramos que a educação bilíngue está diretamente ligada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo, e que a junção desses fatores tece diferentes caminhos em cada contexto. Definimos, então, o contexto de nossa pesquisa, de analisar a relação entre o desenvolvimento linguístico e intercultural de aprendizes participando de um programa bilíngue que, estando em fase de aquisição da língua inglesa, se encontram progredindo dentro do *continuum* bilíngue.

À luz das teorias apresentadas, pudemos revisitar várias definições de bilinguismo e de educação bilíngue através dos estudos de Grosjean (2013, 1982), García (2011), Baker (2006), Romain (1995), dentre outros, que nos fizeram perceber que diversas tipologias e modelos podem ser combinados criando inúmeras possibilidades de ensino bilíngue e de bilinguismo. A partir de Hornberger (1991) e Mejía (2002) com o conceito de educação bilíngue de enriquecimento e de Bordieu (1998) para dar luz à questão de elitização deste tipo de ensino, compreendemos que o contexto que estávamos analisando se enquadrava dentro desse modelo, mas já com uma postura que enxerga a língua inglesa para além de um bem adquirido.

Assim, seguimos para compreender a ligação entre língua e cultura proposta por Kramsch (1998), Risager (2005) e Hall (2012) e que o fator cultural precisa ser ressignificado nos processos educativos de ensino de línguas (RISANGER, 2006) devido às ligações cada vez mais fluídas do mundo atual. Dessa forma, chegamos à abordagem intercultural para o ensino de línguas abordada por Byram (1994, 1997, 2003), Corbett (2003) e Barbosa (2007) que postulam que o desenvolvimento da compreensão e mediação intercultural é tão importante na formação do aprendiz de LA como o desenvolvimento linguístico.

As noções assimiladas sobre a necessidade de integrar língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio de uma abordagem intercultural nos levaram a também ponderar sobre o uso da língua em um ambiente bilíngue, onde línguas e culturas se entrelaçam. Ancoramo-nos, assim, na teoria de translinguar (*translanguaging*)

de Canagarajah (2013) e na concepção de modos linguísticos de Grosjean (2013) que lançam luz a maneira de como bilíngues usam as línguas que estão à sua disposição para se comunicarem. Portanto, nas considerações finais, apresentamos uma reflexão dos resultados obtidos na pesquisa.

A análise dos resultados da pesquisa comprova que a L1 desempenha um papel benéfico no desenvolvimento linguístico-cultural da LA quando se permite que recursos linguísticos naturais como o translinguar e a mescla entre línguas faça parte do processo de aprendizagem. Nesse contexto, L1 e LA se complementam mutuamente para o desenvolvimento de ambas as línguas, onde bilíngues transitam entre modos linguísticos durante a interação para gerarem comunicação. Por meio desse estudo entendemos também que a educação bilíngue pautada na interculturalidade pode estimular ainda mais a articulação das variedades de fluxos linguísticos e culturais durante essa formação bilíngue, proporcionando o conhecimento da sua própria cultura e da cultura do ‘outro’ para serem capaz de transitar entre diferentes universos culturais.

#### *Retomando as perguntas de pesquisa*

Retomamos as perguntas de pesquisa lançadas no início desse estudo, não com o intuito de repetirmos o que foi discutido, mas na tentativa de explicitar possíveis respostas, que na verdade são apontamentos identificados ao longo da pesquisa, os quais não esgotam a discussão aqui proposta. Ressaltamos que o percurso percorrido por este estudo, mesmo que seja semelhante ao trilhado por outras investigações, se faz único se considerarmos a individualidade e subjetividade dos sujeitos envolvidos, tornando singular o contexto descrito.

A seguir, explicitamos as perguntas de pesquisa:

1) Quais elementos foram constatados no programa analisado que podem o caracterizar como um ambiente de educação bilíngue?

Constatamos que o programa promove, de fato, bilinguismo de enriquecimento (HORNBERGER, 1991; GARGÍA, 2011), focando nas duas línguas, L1 e LA, para que o aprendiz desenvolva ambas de forma equilibrada. No entanto, o fato evidenciado de dois currículos paralelos na escola, nos faz questionar se a L1 não tem tido maior atenção e peso nesse cenário, já que este é o currículo oficial da escola, que atende as exigências

do MEC. O programa bilíngue segue um currículo extracurricular para as aulas em LA, diferente do currículo de L1, e esses currículos até o momento da pesquisa de campo não se dialogavam.

Embora o currículo da escola não seja bilíngue, o programa bilíngue investigado emprega muitos fatores essenciais para promover educação bilíngue e que devem ser considerados em um currículo bilíngue, como a alocação, organização e uso das línguas. Através da alocação e organização de L1 e LA pudemos perceber que o programa bilíngue investigado se dá por meio de imersão parcial (BAKER, 2006), com uso da LA sendo reservado apenas ao turno vespertino e seguindo uma proporção de 80-20, isto é, 80% destinado a L1 e 20% destinado a LA. Essa proporção é considerada significativa, pois grande parte dos programas bilíngues se encaixa na proporção 90-10. O tempo destinado ao uso da LA é trabalhada perpassando várias temáticas que envolvem as disciplinas escolares, com o propósito de colaborar na construção do conhecimento acadêmico como também no desenvolvimento linguístico da LA (BAKER, 2006; GARCÍA, 2011). Ressaltamos que a junção desses dois currículos em um currículo bilíngue será muito benéfica para a comunidade escolar, pois potencializará o uso das duas línguas que passarão a dialogar de forma interdisciplinar criando um ambiente em que realmente haja espaço equilibrado para ambas as línguas.

Além disso, evidenciamos que o programa em análise busca trabalhar aspectos culturais como temática constante, elemento que está em consonância com o bilinguismo de enriquecimento que também encoraja o pluralismo cultural (MEJÍA, 2002).

## 2) Qual o papel da L1 no processo de desenvolvimento linguístico-cultural da LA?

A relação do papel de L1 no processo de desenvolvimento linguístico-cultural da LA está ligada ao aspecto de uso das línguas, também uma questão vinculada ao currículo bilíngue. Podemos dizer que o uso das línguas no PIB segue uma separação rígida das línguas por meio da separação determinada por tempo (o uso da LA se dá apenas no turno vespertino), de professor (a professora de L1 é diferente da professora de LA), e de espaço (no período vespertino os alunos vão para outro prédio denominado de “prédio do bilíngue”) (GARCÍA, 2011). Mesmo com essa rígida separação, percebemos que na prática não há como efetivamente separar o uso das línguas, elas fluem naturalmente, mediante a necessidade do falante que transita entre dois modos linguísticos que compõe o *continuum* bilíngue, isto é, o modo monolíngue e o modo bilíngue (GROSJEAN, 2013).

Assim, evidenciou-se que o uso de L1 e LA na sala de aula bilíngue em foco, se dá, em certos momentos, através da multiplicidade flexível (GARCÍA, 2011) que atende ao dinamismo da comunicação, onde as práticas linguísticas são construídas apoiando-se nas línguas que compõe o repertório linguístico do bilíngue.

Desse modo, o papel da L1 é fundamental no desenvolvimento linguístico-cultural da LA, pois a aprendizagem da LA está, de certa forma, ancorada ao conhecimento linguístico que o aprendiz já tem em L1 e em que se apoia para aquisição dessa nova língua, o que Cummins (1996) denomina de princípio da interdependência entre línguas. É por meio dessa interdependência que surgem as práticas translingues (CANAGARAJAH, 2013, 2011), que mesclam L1 e LA para atingir propósitos comunicativos e que foram observadas em várias ocasiões durante o período em que estivemos em sala de aula coletando os dados. Dessas práticas translingues surge a forma em que os alunos *language* em sala de aula, suas escolhas, suas criações, suas soluções para que ultrapassem as barreiras encontradas por estarem no início do desenvolvimento linguístico da LA. Assim, pudemos evidenciar a criação de vocábulos como “bigoche” da junção de *mustache* com ‘bigode’, de “openhei” do verbo *open* com a conjugação em L1, para destacarmos alguns exemplos.

3) Quais traços da cultura da LA e da L1 são evidenciados nas interações em sala de aula e como a relação entre essas culturas, pautadas na interculturalidade, podem contribuir no desenvolvimento de uma postura intercultural contribuindo na trajetória da formação bilíngue dos sujeitos aprendizes?

Como já mencionamos, o programa tem uma preocupação em estar proporcionando o contato entre diferentes culturas para gerar um diálogo intercultural. Pudemos perceber que da mesma forma que as línguas se mesclam, também há uma mescla cultural que acontece entre as culturas de L1 e LA. Constatamos esse entrelaçar entre culturas na forma de tratamento empregada pelos alunos para se dirigirem aos professores do PIB utilizando *Mr.* ou *Ms.* e o primeiro nome dos docentes, como também nas escolhas temáticas que tentavam aproximar aspectos culturais de diferentes culturas, como a celebração da *Harmony Week*, um feriado australiano que celebra as diferenças aproveitado para trabalhar as diferenças encontradas no povo brasileiro. Esses exemplos corroboram com o que Kumaravadivelu (2006) afirma de que culturas se modelam e remodelam quando em contato umas às outras de forma direta ou indireta.

Além disso, observamos que a professora oportuniza discussões que propiciam o reconhecimento de que somos constituídos culturalmente, um fator que demonstra a adoção da abordagem intercultural no ensino de línguas, apesar de ainda estar apenas no âmbito relacional (WALSH, 2012; CANDAU, 2011). Isso fica evidente nas discussões culturais presenciadas durante as aulas que sempre ressaltaram o contato e intercâmbio entre culturas destacando suas práticas, tradições, peculiaridades e valores, sem problematizar ou levantar qualquer questionamento crítico às implicações de culturas em contato e a questão de poder que permeia os entraves culturais. No entanto, a professora teve o cuidado de sempre partir da cultura local para então adentrar as outras culturas, levando os alunos a perscrutarem suas próprias culturas antes de refletirem sobre a cultura do outro. Assim, pudemos constatar que a sala de aula bilíngue no contexto em questão pôde proporcionar o encontro entre culturas locais e globais na tentativa de auxiliar os alunos na produção de sentido e significado, como aponta Risanger (2006).

Vemos que o objetivo principal de abordar discussões culturais em sala de aula foi com o intuito de levar os aprendizes a compreenderem as semelhanças e diferenças entre as culturas de L1 e outras culturas em geral (BYRAM, 1997; CORBETT, 2003; DIAS, 2016) com o propósito de estimular o respeito às diferenças e promover equidade entre os indivíduos (FLEURI, 2003). Assim, sempre que oportuno colocou-se os alunos em contato com pessoas de diferentes culturas, como os professores chineses, a professora do 2º do PIB que viveu durante muitos anos enquanto criança em uma tribo indígena, visitantes estrangeiros americanos e canadenses que ao fazerem visitas técnicas à instituição, foram convidados a conhecer o PIB e puderam interagir com a turma do 6º A, para citar alguns exemplos.

Percebemos que ainda há um longo percurso para se desenvolver habilidades e competências que constituam indivíduos capazes de transitar entre culturas, que sejam críticos e questionadores ao mesmo tempo em que respeitosos às diferenças culturais. Contudo, o caminho está sendo galgado e, assim como há um avanço para se estabelecer um único currículo bilíngue na escola investigada, percebemos também que há uma vontade de avançar na promoção de um ensino de línguas pautado na abordagem intercultural.

*Limitações e implicações da pesquisa*

Desenvolver essa pesquisa não foi uma tarefa fácil, aliás, essa foi a primeira experiência de pesquisa significativa na minha trajetória acadêmica. Os desafios foram inúmeros, pois havia muito que se aprender sobre os passos metodológicos de um estudo de caso de cunho etnográfico, sem mencionar que fui construindo os conhecimentos epistemológicos de que eu não possuía ao longo dessa caminhada. A minha própria concepção de bilinguismo foi se transformando ao longo da pesquisa e meus achismos e falsas concepções foram caindo um a um. Essa desconstrução possibilitou que conceitos e concepções fossem reconstruídos ao longo da pesquisa, no entanto, o tempo destinado a tamanha reordenação de conhecimento, de crescimento intelectual e acadêmico é demasiado curto. Apesar dos objetivos e caminhos estarem bem delimitados, auxiliados pelo olhar experiente de meu orientador, a coleta de dados ocorreu em um momento ainda incipiente.

A primeira clara percepção que tivemos é que a educação bilíngue em cada contexto pode ser mais bem explorada quando pensada em termos claros, traçando objetivos que condizem com os propósitos que se almeja alcançar. O tipo de educação bilíngue e um modelo que, através de um currículo bilíngue, venha propiciar que os objetivos lançados sejam atingidos pode ser o primeiro passo na distinção entre uma educação bilíngue e um programa bilíngue. No entanto, onde há línguas em contato há bilinguismo e onde há bilinguismo há bilíngues, portanto, essas definições curriculares em cada ambiente escolar servem primordialmente para assegurar que todos os agentes envolvidos nesse processo estejam cientes do que se deseja obter e como chegar aos resultados propostos.

As noções de modo linguístico, do *continuum* bilíngue e de translinguar e as implicações de trabalhar as línguas que compõe o repertório linguístico dos alunos através de um sistema integrado, como propõe Canagarajah (2011) e como foi explorado nessa pesquisa, marcam um posicionamento onde L1 e LA se beneficiam e se auxiliam na expansão da construção linguística do aprendiz. Para isso, o professor é peça fundamental, pois sua prática pode ou não propiciar as formas naturais de translinguar e o transitar entre os modos linguísticos para que a interação flua atendendo as necessidades comunicativas dos envolvidos na interação.

Quanto ao ensino de línguas pautado na abordagem intercultural, percebemos que pode haver uma expansão significativa na construção de significados culturais à medida que os aprendizes vão conhecendo melhor a sua cultura e desbravando, através da linguagem, à cultura do outro. Assim, os espaços de ensino-aprendizagem de LA podem

conseguir estimular o domínio de práticas sociais paralelamente ao desenvolvimento linguístico. Isso implica pensar em políticas interculturais para o ensino de línguas com o objetivo de ofertar uma formação mais ampla da cidadania em prol de mobilizar uma sociedade mais igualitária.

A experiência de pensar em caminhos para a educação bilíngue pelo viés da abordagem intercultural nos faz almejar uma educação bilíngue que promova

- Ampliação da compreensão linguístico-cultural dos alunos;
- Reconhecimento das diferenças que oportunizam a construção de tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais;
- Educação significativa e equitativa que seja transformadora para trazer maior igualdade social;
- Capacidade de atuar no terceiro espaço como mediadores interculturais.

Acreditamos que dessa forma seja possível expandir os objetivos do bilinguismo de enriquecimento, ultrapassando as questões mercadológicas, presentes nesse contexto, rumo a uma postura mais crítica que se preocupe em não apenas mediar encontros culturais, mas em promover mudanças sociais significativas.

### *Últimas palavras*

Em relação às contribuições desta pesquisa, destacamos o estudo da temática da Educação Bilíngue pelo viés da Abordagem Intercultural, que ainda está sendo pouco explorada no contexto escolar que se propõe a trabalhar com a educação bilíngue por meio de um currículo bilíngue.

Com base nos resultados e nas conclusões, entendemos que esse estudo contribui em incentivar uma educação bilíngue que se atente às questões linguístico-culturais que permeiam a sala de aula bilíngue para capacitar alunos a não só transitarem entre duas línguas, mas também entre culturas diferentes. Desse modo, a abordagem intercultural pode ajudar a promover a competência intercultural, possibilitando que os aprendizes atuem como cidadãos globais, capazes de mediar entre culturas. Além disso, a abordagem intercultural ajuda na construção de espaços que sejam mais democráticos e igualitários que podem resultar no empoderamento de cidadãos que conhecem a sua própria cultura e são ativos na disseminação de uma postura crítica e intercultural.

Esperamos, através desse estudo, poder contribuir com o contexto da escola estudada, compartilhando os resultados obtidos para servirem ao momento ímpar que a escola está vivenciando, isto é, de formação de um currículo bilíngue.

Visando a continuidade e aprofundamento dos estudos no campo de Educação Bilíngue Intercultural, apresentamos a sugestão de pesquisas que desenvolvam e apliquem atividades nessa perspectiva nas aulas bilíngues tanto em L1 quanto em LA, no sentido de levar os aprendizes a se desenvolverem enquanto bilíngues para além do nível relacional para poderem atuar criticamente em prol de influenciar o contexto social em que estão inseridos.

**REFERÊNCIAS**

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BAKER, C.; JONES, S. P. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd., 1998
- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 2006.
- BARBOSA, L. M. A. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In.: Signori, Mônica Baltazar Diniz (Org.) *Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BEACCO, J.C., BYRAM, M. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2004. Disponível em: <[www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp)> Acesso em: ago. 2016.
- BHABHA, H. K. *The Location of Culture*. London, Routledge, 1994.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979 [1933].
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: EC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série) do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BYRAM, M. *Developing Intercultural Communicative competence in foreign Language Teaching: Curriculum planning and policy*. Graz, council of Europe. 1989.
- BYRAM, M.; MORGAN C. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1994.
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the Intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002. Disponível em:

<<https://www.tplt.ac.nz/site/tpdl/files/Document%20folder/Byram%202002%20Inercultural%20dimension.pdf>> Acesso em: jun. 2016.

BYRAM, M.; FLEMING, M. *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

CANAGARAJAH, S. Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition. In: *The modern language journal*. v. 91, p. 923-939, 2007. Disponível em: <<http://www.personal.psu.edu/asc16/MLJ91.5LinguaFranca.pdf>> Acesso em set. 2017.

\_\_\_\_\_. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 2011, pp. 1-28. Disponível em:

<<https://www.degruyter.com/view/j/alr.2011.2.issue-1/9783110239331.1/9783110239331.1.xml>> Acessado em: set. 2017

\_\_\_\_\_. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, J.C. e SUANNO M.V.R. (Orgs.) *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: Ceped, 2011, p. 13-32.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, a. 22, n. 77, p. 207-227, Dez/2001.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. D.E.L.T.A., v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CHIN, N. B.; WIGGLESWORTH, G. *Bilingualism: an advanced resource book*. Nova Iorque: Routledge, 2007.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES. Language Policy Unit, Strasbourg. Disponível em: <<https://rm.coe.int/16802fc1bf>> Acessado em: set. 2017.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

DIAS, A. P. P. Ensino e aprendizagem intercultural de língua estrangeiras: da teoria à sala de aula. In: DE SÁ, R. L. (Org.). In: *Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão e políticas linguísticas*. Campinas: Editora Pontes, v. 1, p. 13 – 32, 2016.

DOMINGO, L. C. *Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos cursos de Letras*. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, 2015. Disponível em:

<<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/527/2/luciana%20domingo.pdf>>

Acesso em: jul. 2017

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, L. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Editora Pontes, 2010.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. The Institute for Research on Teaching – Michigan State University (Occasional Paper, 81), 1985.

FERNANDES, E. A. A. *Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Ponta Porã, 2013.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35m mai/jun/jul/ago, 2003.

\_\_\_\_\_. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, n° 16, p. 45-62, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FORTES, L. *Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), São Paulo, 2016.

FREIRE, A. M. F. Interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 112-125.

- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011.
- GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: An introductory course*. 3. ed. New York: Routledge, 2008.
- GENESSE, F. *Learning through two languages*. New York: Newbury House Publishers, 1987.
- GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1964, p. 1656-1660.
- \_\_\_\_\_. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Bilinguisme et Biculturalisme: Théories et Pratiques Professionnelles*. Switzerland: Université e Neuchâtel, 1993.
- \_\_\_\_\_. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Ed.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 32-63
- \_\_\_\_\_. *Bilingual life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2010.
- GROSJEAN, F.; LI, P. *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
- HALL, J. K. *Teaching and Researching Language and Culture*. New York: Routledge, 2012.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HAUGEN, E. *Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Bloomington: Indiana University Press, 1969.
- HELLER, M. *French immersion in Canada: A model for Switzerland?* *Multilingua* 9, p. 67-85, 1990.
- HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia: John Benjamins, v. 1, p. 215-234, 1991.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

JORDÃO, C. M. ILA – IFL – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Língua Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n.1, p. 13-40, 2014.

KACHRU, B. B. The Bilingual's Linguistic Repertoire. In: Hartford B., Valdman A., Foster C.R. (eds) *Issues in International Bilingual Education: Topics in Language and Linguistics*. Springer, Boston, MA, 1982.

\_\_\_\_\_. *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum* 8.2, 1995, p. 83-92.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford, University Press, 1981.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4<sup>th</sup> ed. New York: Longman, 1985.

KUBOTA, R. *Critical multiculturalism and second language education*. New York: Cambridge University Press, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. *The Bilingual Education of Children*. Rowley: Newsbury House, 1975.

LEWIS, E.G. Bilingualism and Bilingual Education – The Ancient World to the Renaissance. In B. Spolsky and R.L. Cooper (eds.). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House, 1977.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUK, G.; BIALYSTOK, E. *Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage*. *J Cogn Psychol* (Hove). 25(5), 2013, p. 605–621.

MACKEY, W. F. A typology of bilingual education. In: ALLEN, H. B.; CAMPBELL, R. N. (Eds.). *Teaching English as a second language*. New York: McGraw-Hill, 1972. p. 414-432.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MCKAY, S. L.; RUBDY, R. The Social and Sociolinguistic Contexts of Language Learning and Teaching. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (eds.). *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2011, p. 9 a 25.

MEJÍA, A. M. *Power, prestige and bilingualism*. United Kingdom: Multilingual Matters Limited, 2002.

MELLO, H. A. B. *O falar bilíngue*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

\_\_\_\_\_. L1: madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v. 16, p. 213-242, 2005.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, L. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Editora Pontes, 2010.

MOURA, S. A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula da educação bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2009.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge, 2007.

ORTIZ, E.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. In: *Acta Scientiarum*. v. 36, n.4, p. 403-414, Maringá, 2014.

OSTLER, N. *Empires of the World. A language History of the World*. London: Harper Perennial, 2006.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 253-274, 2008.

RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Cronwell, 2006.

\_\_\_\_\_. Linguaculture as a key concept in language and culture teaching. In: PREISLER, B. et al: *The consequences of mobility*. Department of language and culture, 2005, p. 185-196.

RISÉRIO-CORTEZ, A. P. B. *A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2007.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 1995.

SALZMANN, Z. Language and Culture. In: \_\_\_\_\_. *Language, culture and society*. Boulder: Westview Press, 1998. p. 39-65.

SAPIR, E. Language. In: \_\_\_\_\_. *Culture, language and personality*. Berkely: University of California Press, 1949. p. 1-44.

SARMENTO, S. *O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, L. G. A. *A leitura de contos e o ensino de língua inglesa: Os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura adicional (LA/CA)*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, R. *Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. Bilingualism without tears. In: CLARKE, M; HANDSCOMBE, J. (eds) *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington, DC: Teachers of English of Speakers of Other Languages, 1983.

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. In: *Language, interpretation and communication*, ed. D. Gerver and H. Sinaiko. New York: Plenum Press, 1978.

VALDÉS, G. *Learning and not learning English: Latino students in American Schools*. New York: Teachers College Press, 2001.

VYGOSTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, 2009. In: *Revista Global*. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74 jan/dez 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511>

WIERZBICKA, A. Preface: Bilingual Lives, Bilingual Experiences. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 25, n° 2&3, 2004.

WISEMAN, R. L. Intercultural Communication Competence. In: GUDYKUNST, W. B.; MODY, B. *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Termo de consentimento e permissão de uso dos dados

Anápolis, 01 de setembro de 2016.

Apresento Prof<sup>a</sup> Pollyanna Morais Espíndola Gomides com o objetivo de solicitar apoio dos senhores no projeto de pesquisa de mestrado. Segue solicitação da mesma.

Prezado pai, prezada mãe (ou responsável):

Por meio deste, vimos pedir sua autorização para que seu (sua) filho (a) participe de uma pesquisa de mestrado cursado na UEG, que estou desenvolvendo no Programa Integral Bilíngue do Colégio [REDACTED]. Minha pesquisa prevê a gravação de aulas e outras atividades escolares por meio de áudio e vídeo. O tempo de duração será de aproximadamente três (3) meses (de setembro a novembro).

Esclarecemos que todo o material produzido pela gravação das aulas e atividades será usado somente por mim e servirão única e exclusivamente para efeitos de minha pesquisa, e em nenhum momento os participantes serão identificados. As gravações não serão, em nenhuma hipótese, exibidas publicamente ou a terceiros.

Agradecemos antecipadamente sua compreensão e sua disposição em nos auxiliar em nossa pesquisa e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

[REDACTED]  
Diretora do Colégio [REDACTED]

Prof<sup>a</sup> Pollyanna Morais Espíndola Gomides

-----  
Favor preencher o termo de consentimento abaixo.

Estou ciente e autorizo a participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa aqui descrita.

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Nome do pai, da mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai / mãe / responsável

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Apêndice 2 – Roteiro para entrevista com o presidente da instituição,  
mantenedora do colégio**

1. Quando e como se deu seu primeiro contato com o inglês?
2. Você se considera bilíngue?
3. Como você enxerga o ensino de línguas (inglês e outras) no ensino regular?
4. Como surgiu a ideia de criar um programa bilíngue para a escola? Quais eram as expectativas para o programa?
5. Como você percebe o programa atualmente? Algumas das expectativas já foram alcançadas?
6. Quais são os planos, a longo prazo, para expansão/solidificação desse projeto?

**Apêndice 3 – Roteiro para entrevista com a professora do PIB do 6° A**

1. Qual a metodologia utilizada por você durante as aulas?
2. Como se dá o ensino da língua junto com o ensino da cultura alvo?
3. Quais outras estratégias você usa para atingir o ensino da língua e para levar os alunos a um conhecimento cultural?
4. Como é o planejamento das aulas?
5. O que você considera ao planejar suas aulas?
6. Os conteúdos que são ministrados são selecionados por você, ditados por um livro ou determinados pela coordenação do programa?
7. Qual a importância, na sua visão, de ensinar a cultura dentro do Programa Bilíngue?
8. O aspecto cultural é considerado como parte integral do programa?
9. Como são escolhidas as temáticas culturais trabalhadas durante o ano letivo?
10. O que você entende por escola bilíngue?