BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE E FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA EM L2

Gisele Fernanda Fila Simioni[1]
Patrick Ferreira Nunes[2]
Karina Fonsaca[3]

RESUMO

O presente artigo visa elucidar o estudo acerca do bilinguismo e como ocorre a formação significativa em uma L2 (segunda língua) na Educação Básica. Aborda-se a história, os conceitos e os critérios que configuram um cidadão como bilíngue. Além disso, apresenta-se como ocorre a aquisição de uma L2 no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, as principais teorias utilizadas para explicar o tema e como a Psicolinguística compreende o processo natural da aprendizagem de L2 para além do bilinguismo na fase infantil. Por fim, discute-se qual o cenário atual da educação bilíngue no Brasil, suas legislações vigentes e os desafios para tornar o processo de ensino e aprendizagem de uma L2 natural e eficiente.

Palavras-chave: Bilinguismo. L2. Educação Bilíngue. Educação Básica.

ABSTRACT

This article aims to elucidate the study of bilingualism and how meaningful training in an L2 (second language) occurs in basic education. It discusses the history, concepts and criteria that make a citizen bilingual. It also presents how the acquisition of an L2 occurs in terms of cognitive development, the main theories used to explain the subject and how Psycholinguistics understands the natural process of L2 learning beyond bilingualism in childhood. Finally, we discussed the current scenario of bilingual education in Brazil, its current legislation and the challenges of making the process of teaching and learning an L2 natural and efficient.

Keywords**:** Bilingualism. L2. Bilingual education. Basic Education.

1 Graduanda em Letras pela FAE Centro Universitário. *E-mail*: gisele.fila@mail.fae.edu

2 Graduando em Letras pela FAE Centro Universitário. *E-mail:* nunes.patrick@mail.fae.edu

3 Professora orientadora. Doutora e Mestra em Literatura e Cultura. Docente do Curso de Letras – Português e Inglês da FAE Centro Universitário. *E-mail:* karina.fonsaca@fae.edu

INTRODUÇÃO

O Brasil tem observado o aumento significativo no número de escolas que oferecem propostas e currículos bilíngues (Megale, 2019a). A educação bilíngue tornou-se um fenômeno cada vez mais comum em diversas sociedades, impulsionada pela globalização e por políticas educacionais que valorizam o aprendizado de múltiplas línguas.

Esse cenário reflete a tendência global de formar cidadãos capazes de navegar em um mundo interconectado, onde o domínio de uma segunda língua serve não apenas como recurso prático para fins acadêmicos e profissionais, mas também como ferramenta essencial para o diálogo e interação com diferentes culturas e contextos sociais. Dadas essas mudanças, a própria conceituação de bilinguismo, os critérios que definem um indivíduo como bilíngue e as metodologias aplicadas ao ensino de uma segunda língua (L2) no ambiente escolar têm evoluído ao longo do tempo. Essas questões também continuam a orientar as discussões sobre as melhores abordagens para a educação bilíngue verdadeiramente significativa.

Apesar dos debates e dos avanços sobre o tema, ainda conta-se com a falta de consenso entre pesquisadores sobre o que constitui de fato o sujeito bilíngue e quais concepções sobre a relação entre L1 e L2 são mais eficazes para promover a aprendizagem efetiva da segunda língua. Essa heterogeneidade de entendimentos acerca da educação bilíngue abre espaço para interpretações variadas, que são refletidas em uma gama de cenários que abrangem aspectos diversos da educação, como: conceitos, perspectivas teóricas de aquisição de L2, demanda por parâmetros legais, currículo escolar e metodologias de ensino.

Diante desse cenário, torna-se essencial revisar, expor e refletir sobre como os diferentes entendimentos acerca da educação bilíngue influenciam diretamente as práticas educacionais vivenciadas diariamente nas instituições de ensino bilíngue, bem como a percepção do desempenho de professores e estudantes na tarefa de ensinar e aprender uma língua adicional — prática que se expande em resposta às exigências contemporâneas.

Considerando as particularidades e os desafios emergentes do ensino bilíngue no contexto brasileiro, e com a expectativa de que os resultados ofereçam percepções relevantes para educadores, formuladores de políticas e gestores educacionais, adotou-se a metodologia de pesquisa exploratória e comparativa para ampliar a compreensão das diversas facetas que envolvem a aplicabilidade da educação bilíngue.

O trabalho desenvolvido ao longo desta pesquisa envolve, portanto, o levantamento, a comparação e a distinção de diferentes contribuições teóricas e práticas sobre o processo de aquisição de uma segunda língua, assim como a análise das diferentes abordagens de

ensino bilíngue na Educação Básica. Isso visa contribuir para uma compreensão abrangente do tema e influenciar positivamente a formação educacional de sujeitos bilíngues, além de semear o desenvolvimento de uma sociedade brasileira cada vez mais multilíngue. Espera-se, assim, identificar caminhos que tornem o ensino e a aprendizagem de uma L2 eficazes, relevantes e contextualizados, atendendo às especificidades dos aprendizes bilíngues e suas necessidades de participação social ativa e crítica.

1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES SOBRE BILINGUISMO

Com a crescente necessidade do desenvolvimento de cidadãos globais a partir dos avanços tecnológicos e da comunicação acelerada pelo uso da internet, houve um crescimento da formação bilíngue no Brasil, uma modalidade de ensino que tem gerado discussões nos meios acadêmicos, principalmente pela falta de legislação que regulamente e padronize essas escolas.

Atualmente, no Brasil, muitas famílias buscam escolas bilíngues para seus filhos com o intuito de expô-los à uma segunda língua – quase sempre o inglês, desde pequenos, visando o desenvolvimento linguístico do estudante para que ele se torne proficiente tanto na língua materna quanto na segunda língua – doravante denominada, neste artigo, de L2. Hoje, tem-se a ideia dos benefícios que o bilinguismo traz para o estudante, porém nem sempre foi essa a visão que se tinha da população que sabia mais de uma língua, pois

> Atualmente, é crescente o número de pais brasileiros que escolhem uma educação bilíngue para seus filhos, sendo que, geralmente, a segunda língua escolhida é o inglês. Nesse contexto, surgem escolas de imersão em inglês, com o intuito de que a criança cresça bilíngue, mesmo que não fale a segunda língua em casa (Flory; Souza, 2009, p. 3).

Os primeiros estudos acerca do bilinguismo compreendiam que o cidadão bilíngue possuía algum tipo de déficit em sua própria língua ou na L2, uma vez que presumia-se que havia uma sobrecarga cognitiva para esse sujeito ao ser exposto a mais de um idioma, como afirmam abaixo Flores e Almeida (2022):

> Nas décadas de 1950 a 1980 era bastante frequente encontrar na investigação sobre bilinguismo, normalmente entre psicólogos e linguistas, a opinião de que o bilinguismo seria subtrativo para o normal desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Considerava-se, então, que o bilinguismo confundia a criança, presumivelmente devido a algum tipo de sobrecarga cognitiva relacionada com a complexa tarefa de adquirir, manter e usar de forma equilibrada as duas (ou mais) línguas (Flores, Almeida, 2022, p. 251).

Isso ocorreu devido ao fato dos estudos sobre o bilinguismo, naquela época, serem desenvolvidos majoritariamente por países monolíngues, como Estados Unidos e Inglaterra. Nesses casos, a realidade da população bilíngue consistia em pessoas que migraram de outros países e tinham de aprender o inglês em um novo ambiente. A comparação das competências linguísticas desses aprendizes de uma L2 era feita baseada nas competências dos cidadãos monolíngues, falantes nativos desse idioma, o que acabou trazendo uma visão preconceituosa e negativa para quem falava mais de uma língua e apresentava competências desequilibradas em comparação ao nativo monolíngue, conforme citado por Flores e Almeida (2022).

> [...] não é uma coincidência que esta visão tenha então surgido, sobretudo, em sociedades oficialmente monolíngues, particularmente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Na sua origem está a visão de que o monolinguismo é o estado "normal" de uma sociedade e dos seus falantes. Por esse motivo, seria necessário compreender as situações excecionais - que seria o bilinguismo. Estávamos, em meados do século passado, numa época de forte aumento da imigração nestas mesmas sociedades e seria politicamente, necessário justificar o fraco desempenho escolar das crianças imigrantes (Flores, Almeida, 2022, p. 251).

Porém, antes de discutir sobre a educação bilíngue e seus efeitos no desenvolvimento do estudante bilíngue, faz-se necessário compreender o que é o fenômeno do bilinguismo. As definições de bilinguismo são comumente debatidas por pesquisadores, principalmente das áreas de Linguística e Psicologia, porém ainda não foi encontrado um consenso sobre a definição do termo.

A compreensão popular do termo corrobora com a teoria de Bloomfield de que o sujeito bilíngue seria aquele que possui domínio das duas línguas de maneira igual a de um nativo monolíngue, já que "Uma definição bastante restritiva é a de Bloomfield, segundo a qual o bilíngue seria uma pessoa que tem 'controle de duas línguas semelhante ao de um nativo'" (Flory; Souza, 2009, p. 6).

Embora essa possa ser uma das definições possíveis, ela é bastante restrita a uma pequena parcela da população bilíngue mundial, por essa razão, diversos pesquisadores discutem que o bilinguismo deve ser analisado por outras dimensões. Harmers e Blanc (2000), citados por Megale (2005), consideram que há seis dimensões que podem ser analisadas no bilinguismo, dessa forma, um sujeito bilíngue pode ser categorizado em cada uma delas de formas diferentes:

> [...] Harmers e Blanc (2000) ressaltam que não se deve ignorar o fato de que bilinguismo é um fenômeno multidimensional e deve ser investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar seis dimensões ao definir

> bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural (Megale, 2005, p.3).

Essas dimensões foram descritas na tabela abaixo:

TABELA 1 – Dimensões de Bilinguismo de Harmers

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilingüismo Balanceado	L1=L2
	Bilingüismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilingüismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilingüismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilingüismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilingüismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilingüismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilingüismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilingüismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilingüismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilingüismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilingüismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilingüismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilingüismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilingüismo Descultural	Sem identidade cultural

Tabela 1.1: Dimensões de bilingüismo de Harmers

FONTE: Megale (2005)

Por meio da análise da tabela acima, pode-se concluir que o bilinguismo é um fenômeno complexo no qual o sujeito pode ser enquadrado em várias dimensões de

maneiras diferentes e cada uma dessas dimensões gera resultados diferentes sobre a proficiência linguística do estudante, cultura e identidade bilíngue.

No que diz respeito à competência relativa, esse sujeito pode ser classificado como bilíngue dominante ou balanceado, e isso se refere a como está a proficiência e o uso das línguas. Se há uma língua mais forte no uso, ele é definido como bilíngue dominante, caso o bilíngue utilize ambas as línguas de maneira equitativa, ele é classificado como balanceado.

Na dimensão de organização cognitiva, o sujeito pode ser classificado como composto ou coordenado: o composto seria o indivíduo em que os conceitos da língua são compartilhados, já no coordenado, as línguas são organizadas separadamente, conforme se lê:

> É considerado bilíngue composto o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. No entanto, o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes é classificado como bilíngue coordenado. Deve ser enfatizado que um indivíduo bilíngue pode ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros. A distinção feita a partir da organização cognitiva é comumente mal interpretada, posto que esta distinção não se refere a diferentes níveis de competência linguística, a diferenças entre a idade de aquisição das línguas ou a diferentes contextos de aquisição (Megale, 2005, p.4).

Sobre a idade de aquisição, o bilíngue infantil pode ser dividido entre simultâneo ou consecutivo, em que o simultâneo é quando a criança aprende a L1 (primeira língua) e a L2 ao mesmo tempo; e o consecutivo é quando ocorre ainda na infância, porém a L1 já havia sido adquirida antes do aprendizado da L2. Caso a aprendizagem ocorra após a infância, o bilíngue é classificado como adolescente ou adulto de acordo com a idade.

Na dimensão social, o bilinguismo é separado entre endógeno ou exógeno, sendo o endógeno relacionado principalmente aos contextos culturais e familiares, enquanto o exógeno está relacionado aos fatores externos, como migração ou educação em um ambiente bilíngue.

Sobre o status das línguas, há o bilinguismo aditivo ou subtrativo, no caso do aditivo existe o acréscimo de uma nova língua sem a perda da L1; já no caso de subtrativo, o conhecimento de uma nova língua diminui o uso da língua materna ou a substitui completamente.

Por fim, no que se refere à identidade cultural, esse sujeito pode ser classificado como bilíngue bicultural, monocultural, acultural ou descultural. Bicultural é o bilíngue que se identifica com as duas culturas relacionadas às línguas que conhece; no caso do bilíngue monocultural, esse sujeito se identifica apenas com uma cultura; o acultural não

se identifica fortemente com nenhuma das culturas e o descultural é aquele que perdeu a conexão com a cultura relativa à L1 e não se identifica com a cultura de sua L2.

Um estudante brasileiro que ingressa em uma escola bilíngue português e inglês a partir do Ensino Fundamental, nos Anos Finais, se enquadra ao conceito de bilíngue adolescente, enquanto um estudante que já estava matriculado em uma escola desde a Educação Infantil tende a ser classificado como bilíngue infantil consecutivo. Nos casos do bilíngue gerado pelas escolas, este se enquadraria ainda ao contexto social exógeno e aditivo, uma vez que o foco não seria a exclusão do idioma materno, mas sim a adição de uma segunda língua, ainda que sejam expostos ao mesmo ambiente escolar, diferentes cidadãos bilíngues podem apresentar as dimensões de organização cognitiva e identidade cultural distintas. No próximo tópico, então, discutiremos mais sobre a aquisição da linguagem.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA: BEHAVIORISMO, GERATIVISMO E COGNITIVISMO

Para aprofundar a reflexão sobre o processo de educação bilíngue significativa, é essencial revisitar, ainda que de forma breve, algumas das principais teorias de aquisição de linguagem que contribuíram para as primeiras discussões sobre o aprendizado e o uso de uma segunda língua (L2). Historicamente, os estudos sobre aquisição de L2 desenvolveram-se em paralelo com as teorias sobre a aquisição da língua materna (L1), destacando-se as contribuições das abordagens Behaviorista, Gerativa e Cognitiva.

> A abordagem Behaviorista, que emergiu como vertente teórica importante da psicologia na década de 1940, deu os primeiros passos na tentativa de compreender como o processo de aprendizado da L2 poderia ocorrer para o aprendiz bilíngue. Segundo essa perspectiva, a aquisição de uma segunda língua aconteceria principalmente por meio da formação de hábitos: aprender uma nova língua seria possível por meio de imitação e repetição exaustiva de estruturas da L2, apoiando-se nos padrões já existentes dos hábitos de comunicação da L1 (Smolinski; Zanetti, 2010): Para os Behavioristas, adquirir um idioma consistia em repetir um conjunto de estruturas como modelos para produzir novas frases, formando hábitos de comunicação. Portanto, o processo de aquisição de uma segunda língua baseava-se apenas em aprender como responder corretamente aos estímulos que cercavam os aprendizes, principalmente usando os hábitos de comunicação do idioma pátrio (Smolinski; Zanetti, 2010, p. 80).

Para os teóricos behavioristas, os hábitos do idioma nativo interfeririam diretamente na aquisição de uma segunda língua (Smolinski; Zanetti, 2010). Assim, o papel fundamental dos professores seria o de incentivar a "transferência positiva" entre as línguas, de modo

que os hábitos da L1 favorecessem o aprendizado da L2. Isso ocorreria, por exemplo, na situação em que um falante de língua portuguesa, ao aprender inglês, aplica na L2 os hábitos comunicativos de sua língua nativa (L1), como a sequência sujeito-verbo-objeto. Assim, a frase "Eu gosto de assistir a filmes" é transferida sem dificuldades para o inglês como "*I like to watch movies*", mantendo a mesma estrutura sequencial. Por outro lado, a transferência negativa entre L1 e L2 representaria o maior desafio na aquisição da segunda língua, pois dificultaria o aprendizado.

Mantendo a mesma situação do exemplo anterior, em que um falante nativo de língua portuguesa está no processo de aprendizado da língua inglesa, pode-se exemplificar a transferência negativa pela posição dos adjetivos nas frases. Em português, o adjetivo comumente vem após o substantivo, enquanto, em inglês, os adjetivos o precedem, o que exigiria uma maior adaptação. Assim, a frase "O cachorro pequeno estava aqui" poderia levar à produção incorreta de "*The dog small was here*".

> Dessa forma, a ideia principal do processo de aquisição de L2 com a visão Behaviorista era mostrar que pesquisadores e professores poderiam prever as estruturas que seriam mais dificilmente adquiridas, baseados nas diferenças entre o idioma pátrio dos aprendizes e a segunda língua (Smolinski; Zanetti, 2010, p. 80).

Críticos da teoria behaviorista, no entanto, observaram que a aquisição de L2 envolve processos mais complexos e que a formação de hábitos não bastaria para promover uma prática de conversação eficaz.

Já na década de 1950, o linguista Noam Chomsky introduz uma perspectiva teórica diferente sobre a aquisição da língua, buscando superar as limitações dos entendimentos behavioristas que a explicava apenas por meio de hábitos. Com a teoria Gerativista, Chomsky propôs a ideia da Gramática Universal (GU), sugerindo que as crianças possuem uma capacidade linguística inata, o que lhes permitiria incorporar naturalmente uma estrutura gramatical universal que orienta a aquisição da linguagem, pois

> [...] as crianças normalmente sabiam mais sobre sua língua do que poderiam, se baseadas apenas no insumo que recebiam. Isso ficou conhecido como "a pobreza de estímulo" ou "o problema lógico" da aquisição da língua. Devido a isso, Chomsky sugere que os aprendizes possuem uma aptidão especial que os capacita a administrar a pobreza de insumos de forma a descobrir as regras da língua (Smolinski; Zanetti, 2010, p. 81).

Segundo Smolinski e Zanetti (2010, p.72), na perspectiva gerativista, acredita-se que o aprendiz bilíngue possua um mecanismo cerebral específico que auxilia na compreensão da segunda língua (L2), e o processo de aquisição pode ser concebido como "o produto de

um dispositivo de aquisição pelo qual a criança acessa um conjunto de regras universais da estrutura superficial da língua que está aprendendo".

Com base na compreensão da influência dessa capacidade linguística inata na aquisição da língua, a Gramática Universal passou a ser considerada também no aprendizado da L2. Dessa forma, estaria acessível ao aprendiz bilíngue, como facilitadora da assimilação dos usos e estruturas da L2, e os estímulos fornecidos por professores e instituições de ensino funcionariam como ativadores desse dispositivo inato e biológico.

Como apontado por Mitchell e Myles (2004), citados por Smolinski e Zanetti (2010), embora a teoria gerativa tenha fornecido uma base sólida para entender os fatores inatos que influenciam a aquisição da L2, ela foi criticada por tratar os aprendizes como meros receptores de capacidade linguística, não levando em consideração como o conhecimento da língua é acessado em tempo real, concentrando-se exclusivamente em fatores linguísticos e negligenciando a aplicação prática desse conhecimento.

Em meados da década de 1970, surgiu a teoria cognitiva da aquisição da linguagem, que ofereceu uma perspectiva distinta da teoria gerativista, ao se concentrar em como os aprendizes utilizam o sistema da L2 em tempo real, abordando, assim, o que seria considerado o ponto fraco das teorias anteriores (Smolinski; Zanetti, 2010).Os teóricos cognitivistas da aquisição da linguagem estavam interessados na relação entre linguagem e mente, ou seja, no estudo dos processos mentais que vão além do sistema linguístico em si.

> [...] o aprendizado de uma segunda língua é mais bem compreendido por meio da cognição humana, pois os aprendizes geram representações mentais que orientam o uso da L2. Os pesquisadores da Teoria Cognitiva entendem que os aprendizes usam seu conhecimento cognitivo para descobrir as regras da L2 e que as estruturas linguísticas são meras ferramentas para expressar significados (Smolinski; Zanetti, 2010, p. 82).

Para Allan Cruse e William Croft (2004), citados por Smolinski e Zanetti (2010), a teoria cognitiva refuta a noção de uma faculdade autônoma dedicada exclusivamente à aprendizagem de línguas. Em vez disso, propõe que o processo de aquisição de uma língua não é uma habilidade isolada, mas sim parte integrante da cognição geral. Assim, são as capacidades cognitivas gerais que são vistas como inatas ao ser humano e utilizadas em todos os tipos de aprendizagem, incluindo a aquisição de um idioma, pois a linguagem é uma habilidade cognitiva complexa que tem propriedades em comum com outras habilidades cognitivas em termos de como a informação é armazenada e aprendida.

Smolinski e Zanetti (2010) ainda salientam dois fatores cruciais para o aprendizado de L2, segundo a perspectiva cognitivista: o uso prático da L2 e o ambiente facilitador na construção de conhecimento linguístico mais espontâneo e natural.

> Outra característica significativa da Teoria Cognitiva é a defesa de que o conhecimento da L2 venha de seu uso. Considera-se que os aprendizes percebam padrões e construam as regras da L2 de acordo com essa percepção, então, os padrões são aplicados e esse conhecimento solidificado ou modificado, caso ele se revele incorreto na prática (Smolinski; Zanetti, 2010, p. 82).

A partir de então, o papel do contexto de uso da língua e do tipo de ambiente passou a guiar diversas contribuições teóricas sobre os processos envolvendo as habilidades adquiridas na L2, resultando até mesmo na distinção entre os termos "aquisição" e "aprendizagem". Defende-se que a aquisição de uma segunda língua se assemelha ao processo natural pelo qual as crianças desenvolvem habilidades na L1, ocorrendo de forma inconsciente, ou seja, por meio de uso prático e espontâneo da língua, geralmente em ambientes informais e sem pretensões explícitas de ensino. Já a aprendizagem corresponderia ao uso consciente e controlado da L2, com foco na compreensão das regras e em usos pouco espontâneos, ocorrendo, em geral, em contextos formais de ensino.

Embora a teoria cognitiva tenha sido inicialmente vista como oposição à teoria gerativa, muitos pesquisadores passaram a considerá-las complementares, representando duas faces de uma mesma moeda: Enquanto a teoria gerativa foca na natureza inata da capacidade linguística, a teoria cognitiva concentra-se no desenvolvimento dessa competência em seu contexto de uso. Alguns aspectos da aquisição de linguagem, como a ordem de manifestação de certas estruturas e os estágios comuns no aprendizado tanto da L1 quanto da L2, são mais bem explicados pela Gramática Universal. Outros, no entanto, são melhor compreendidos pela ótica cognitiva, que explora como o conhecimento gramatical se transforma em fluência na L2 (Smolinski; Zanetti, 2010).

Ou seja, traze-se à luz que os aprendizes bilíngues fazem uso de diversas fontes de conhecimento, tanto internas, como a gramática universal, quanto externas, como os estímulos adequados, contextos de uso autênticos e não autênticos e ambientes formais ou informais, na junção das características naturais e psicológicas da aprendizagem de uma segunda língua.

3 A PERSPECTIVA PSICOLINGUÍSTICA SOBRE O BILINGUISMO

Sob a perspectiva psicolinguística entende-se que o bilinguismo além de ser um fenômeno social, como visto no primeiro tópico, é também cognitivo e por isso faz parte de estudos feitos por linguistas e psicólogos, os quais buscam entender como isso ocorre na mente do indivíduo. O ser humano se diferencia dos outros seres vivos principalmente

por conta da capacidade de desenvolvimento da linguagem, visto que "não há dúvida de que a representação simbólica e mental da linguagem humana e a capacidade de falar é o que diferencia os seres humanos dos animais" (Montrul, 2013, p. 133, tradução nossa)[4].

Por esta razão, é interessante analisar como uma pessoa desenvolve a linguagem quando está inserida em um contexto bilingue, segundo Montrul (2013) a psicolinguística aborda diversos campos de estudo sobre este tema, desde a representação da linguagem na mente do falante monolíngue quanto do bilingue, as alternâncias de códigos entre bi/multilíngues, o esquecimento de uma língua ou enfraquecimento dela, a aquisição de linguagem, o bilinguismo infantil e adulto, entre outros.

Para a Psicolinguística, a linguagem oral é o modelo natural, uma vez que não ocorre de maneira mediada como o caso da alfabetização e letramento, salvo exceções, o processo de aquisição da linguagem ocorre de maneira intuitiva desde a infância, "a língua escrita, por outro lado, é uma invenção mais recente e cultural." (Montrul, 2013, p. 134, tradução nossa)[5].

Essas diferenças entre os tipos de linguagem oral e escrita também existem no modelo de condução da informação no cérebro, uma vez que há uma estabilidade na linguagem escrita que não ocorre na oral, pois

> A linguagem oral é diferente da linguagem escrita. A linguagem oral é muito rápida e exige processamento imediato, no momento exato em que é produzida. A velocidade e a falta de clareza do estímulo (devido à distorção do som ou ao fato de se tratar de um idioma estrangeiro) podem levar a dificuldades de processamento. A linguagem escrita, por outro lado, é mais permanente e pode ser processada em um período de tempo mais longo: o leitor pode processá-la quantas vezes quiser e no ritmo que achar adequado (Montrul, 2013, p. 135, tradução nossa)[6].

Outro fator que contrasta entre a estrutura da oralidade e da escrita é de que no fluxo de oralidade os sons, entonações e a fonologia influenciam a capacidade do indivíduo processar a informação à qual está exposto, enquanto na escrita o processo ocorre utilizando outros meios como o alfabeto, grafemas e ortografia do idioma. Montrul ainda comenta sobre os distúrbios

---

4 Texto original: "No cabe duda de que la representación simbólica y mental de la lengua humana y la capacidad de hablar es lo que diferencia a los seres humanos de los animales" (Montrul, 2013, p. 133).

5 Texto original: "La lengua escrita, en cambio, es una invención más reciente y cultural." (Montrul, 2013, p. 134)

6 Texto original: "El lenguaje oral difiere del lenguaje escrito. El lenguaje oral es muy rápido y exige un procesamiento inmediato, en el preciso momento en que se produce. La rapidez y la falta de claridad del estímulo (tanto por distorsión del sonido o por ser una lengua extranjera) pueden provocar dificultad de procesamiento. El lenguaje escrito, en cambio, es más permanente y puede procesarse con más tiempo: el lector puede procesarlo cuantas veces quiera y al ritmo que le parezca adecuado" (Montrul, 2013, p. 135).

de aprendizagem que o indivíduo pode apresentar, como a dislexia, que influencia diretamente no processamento da linguagem escrita, mas não na linguagem falada, por exemplo:

> Diferentemente da linguagem oral, que é aprendida de forma espontânea e natural, a linguagem escrita (leitura e escrita) é aprendida de uma maneira muito diferente e em um contexto formal, geralmente na escola. O tipo de alfabeto e o sistema de ortografia influenciam o tipo de processamento da linguagem. As diferenças individuais no aprendizado da leitura e as dificuldades de aprendizado com base psicolinguística, como a dislexia, também afetam o aprendizado da linguagem escrita. No entanto, ainda não foi esclarecido como o aprendizado da linguagem escrita contribui para o aprendizado do idioma em geral e para a fixação do idioma na mente de crianças monolíngues e bilíngues (Montrul, 2013, p. 138, tradução nossa)[7].

Mesmo em um cenário em que ainda pouco se sabe sobre os efeitos da alfabetização para a aquisição de um idioma, a falta da escolaridade de uma língua minoritária no contexto bilingue é prejudicial para o desenvolvimento da mesma (Montrul, 2013), por exemplo: uma criança brasileira que imigrou para os Estados Unidos e passa a ser escolarizada apenas na L2 (inglês) tende a apresentar uma perda no desenvolvimento de sua L1 (português).

Quando um indivíduo aprende uma língua, ele passa a ter o seu repertório lexical gravado na memória, para que o cérebro acesse a informação lexical de que o cidadão bilingue precisa durante uma comunicação há diversos fatores que influenciam, como "[...] sua forma fonológica, morfológica e semântica. A velocidade de reconhecimento e recuperação de uma palavra depende desses fatores e também de sua frequência de uso (Montrul, 2013, p. 142, tradução nossa)[8].

No campo de estudo da Psicolinguística bilíngue, busca-se esclarecer se o indivíduo bilíngue possui repertório lexical único de ambas as línguas que conhece ou se há dois léxicos separados. Montrul (2013) cita Ervin e Osgood, que elucidam como a organização do léxico do bilíngue ocorre de maneira semântica no cérebro: "Para Ervin e Osgood, o bilíngue coordenado teria associações de significado nativas para as palavras de cada idioma, enquanto o bilíngue composto teria uma única representação semântica ou

---

7 Texto original: "A diferencia del lenguaje oral, que se aprende de forma espontánea y natural, la lengua escrita (leer y escribir) se aprende de manera muy diferente y en un contexto formal —por lo general en la escuela—. El tipo de alfabeto y de sistema ortográfico influyen en el tipo de procesamiento del lenguaje. Las diferencias individuales en el aprendizaje de la lectura y las dificultades de aprendizaje con bases psicolingüísticas, como la dislexia, también afectan el aprendizaje de la lengua escrita.No obstante, todavía queda por dilucidar de qué manera el aprendizaje de la lengua escrita contribuye al aprendizaje de la lengua en general y a la fijación de la lengua en la mente del niño tanto monolingüe como bilingüe." (Montrul, 2013, p. 138)

8 Texto original: "[...] su forma fonológica, morfológica y semántica. La velocidad de reconocimiento y de recuperación de una palabra depende de estos factores y también de su frecuencia de uso" (Montrul, 2013, p. 142).

conceitual para as palavras de cada idioma" (Montrul, 2013, p. 138, tradução nossa)[9]. Embora esses estudos ocorram há décadas ainda não se chegou a um consenso e a evidências que comprovem essa teoria.

Outra questão também trabalhada sob essa perspectiva psicolinguística é a alternância de códigos, compreendida como um processo natural e muitas vezes inconsciente por parte do falante bilingue, "[...] a troca de código é um comportamento normal e natural em bilíngues, eminentemente espontâneo e, às vezes, até inconsciente" (Montrul, 2013, p. 146, tradução nossa)[10]. Partindo do pressuposto de que a alternância de códigos é um processo natural, é importante que seja tratada como tal nos ambientes escolares que muitas vezes inibem o aprendiz de utilizar a sua L1 no ambiente sob a hipótese de que alternar os códigos entre L1 e L2 seja prejudicial para o desenvolvimento da L2.

4 REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E BENEFÍCIOS DO BILINGUISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O ensino bilíngue, como um fenômeno decorrente da globalização, tem se expandido naturalmente por diversas escolas brasileiras. Diante disso, surge a necessidade de refletir sobre os principais desafios que ainda impedem o melhor desenvolvimento do bilinguismo no contexto da Educação Básica, a fim de desenvolver uma sociedade multilíngue e conectada em resposta às necessidades diversas e demandas contemporâneas.

Um dos principais desafios para o desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil é a falta de clareza sobre o que realmente constitui essa educação. Embora o número de escolas bilíngues tenha crescido exponencialmente e as instituições monolíngues tenham adaptado seus currículos para se apresentarem como escolas bilíngues, especialmente aquelas que oferecem aulas em português e inglês, ainda não há uma regulamentação legislativa que seja suficiente para padronizar e respaldar as diversas práticas desenvolvidas nessas instituições, pois

> Apesar dos esforços de professores, pesquisadores e instituições de ensino, ainda não há uma legislação coerente e definitória, o que pressupõe que, atualmente, ao nos referirmos à Educação Bilíngue, estamos na verdade tratando de uma pluralidade de situações em que duas línguas são utilizadas

[9] Texto original: "Para Ervin y Osgood el bilingüe coordinado tendría asociaciones de significado nativas para las palabras de cada lengua, mientras que el bilingüe compuesto tendría una sola representación semántica o conceptual para las palabras de las dos lengua" (Montrul, 2013, p. 142).

[10] Texto original: "[...] la alternancia de códigos es una conducta normal y natural en bilingües, eminentemente espontánea y hasta a veces inconsciente" (Montrul, 2013, p. 146).

> das mais diversas formas. Tal configuração dos fatos gera efeitos diferentes na aquisição da linguagem (Marcelino, 2019, p. 59).

Portanto, neste cenário, lida-se também com a utilização de metodologias e recursos variados, o que, consequentemente, resulta em dificuldades de controle, análise e medição de resultados na aquisição da L2.

No Brasil, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996) estabelece, no artigo 26, parágrafo 5º, que o currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, deve incluir o ensino de língua inglesa. Já para Ensino Médio, o artigo 35, parágrafo 4º, torna o estudo da língua inglesa obrigatório, permitindo a oferta opcional de outras línguas estrangeiras, com preferência pelo espanhol, conforme a disponibilidade e as condições específicas locais. Além disso, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) orienta a elaboração dos currículos escolares, definindo eixos organizadores, habilidades e competências para o ensino de inglês a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

No entanto, essas disposições legais não são suficientes para abarcar a diversidade e as especificidades dos diferentes contextos bilíngues presentes no país. Tal fato, segundo Megale (2019b), resulta em uma compreensão equivocada e limitada do conceito de escola bilíngue, ao restringir sua definição apenas às instituições que oferecem aulas em português e inglês, sem reconhecer a diversidade linguística existente no país. Além disso, tornar uma língua estrangeira obrigatória no currículo não garante, por si só, a aplicação de metodologias eficazes que promovam uma aprendizagem significativa.

A necessidade de documentos oficiais que aprimorem as normas orientadoras para a oferta de educação bilíngue em escolas de Educação Básica, é ainda mais importante quando considerada a formação adequada de professores e demais profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, que apresenta pouca padronização. Sendo assim, de acordo com Marcelino (2019, p. 68)

> Toda escolha de abordagem linguística e os entendimentos sobre o que significa oferecer uma Educação Bilíngue devem partir de uma orientação teórica baseada em estudos, experimentos e reflexões, para que a orientação seja a mais clara possível – afinal, estamos lidando com a formação de crianças (Marcelino, 2019, p. 68).

Outro desafio que é preciso superar, no contexto da educação bilíngue, reside na necessidade de desengessar o currículo e as práticas de linguagem nas escolas bilíngues. Frequentemente observa-se, em diversos cenários de escolas ofertantes desta modalidade de ensino, que os docentes recebem currículos extremamente rígidos e fechados, os quais não permitem nenhuma autonomia para mudanças ou reformulações, obrigando-os a seguir, aula após aula, o que os materiais impõem (Liberali, 2019).

Nessas situações, cabe aos professores apenas reproduzir as prescrições definidas em documentos, normas e materiais didáticos, o que resulta em conteúdos voltados para reproduções linguísticas descontextualizadas da vida cotidiana dos estudantes. Isso torna as práticas isoladas e restritas, fazendo com que o que é ensinado em sala de aula se torne irrelevante fora do ambiente escolar, já que

> O isolamento da escola em relação à vida dentro e fora de seus muros pelos sujeitos parece tornar os conteúdos curriculares aspectos relevantes apenas no âmbito do desempenho em provas e avaliações, sem impactar de fato o cotidiano dos indivíduos. No entanto, os conteúdos descontextualizados e distantes do mundo experiencial dos aprendizes precisam ser pensados na relação com suas vivências e com seus conhecimentos já adquiridos (Liberali, 2019, p. 33).

Para pensar sobre a educação bilíngue verdadeiramente significativa, é preciso que as escolas incluam em seus currículos atividades didáticas que proporcionem aos aprendizes a imersão em práticas relevantes, promovendo a aproximação com a realidade e estabelecendo relação visível com aspectos essenciais da vida dos estudantes, para que estes possam aplicar suas potencialidades e seus conhecimentos escolares de forma engajada e participativa em suas comunidades. Desse modo, "O currículo está aberto à análise, à investigação, à crítica e à reformulação sistemáticas e permanentes" (Liberali, 2019, p. 33).

O currículo carece, então, de ser flexível e ajustável ao perfil e à subjetividade de cada turma, com o objetivo de criar um espaço que favoreça processos de descoberta, aplicação e crítica dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, é fundamental levar em conta na elaboração curricular a diversidade de conhecimentos presentes na realidade, reconhecendo que os estudantes trazem para a experiência escolar saberes variados, formais e informais, linguísticos e extralinguísticos, que devem ser explorados pelo professor.

Outra concepção a ser superada é a visão monoglóssica das línguas, que trata a língua materna e a língua-alvo como sistemas independentes. Neste modelo, García (2009), citado por Dias (2019), apresenta a visão das línguas como entidades separadas e autônomas, nas quais as experiências vividas em cada uma delas não se conectam para os sujeitos bi/multilíngues, o que sustenta que os sistemas da L1 e da L2 devem ser estudados de forma isolada, considerando a influência de uma língua sobre a outra como algo negativo e prejudicial ao aprendiz bilíngue, uma abordagem que ainda prevalece em muitos contextos educacionais.

De maneira oposta, deve-se entender a relação entre L1 e L2 como ela realmente é: dinâmica. Não como sistemas independentes, mas como interligação de recursos que

compõem o repertório linguístico do sujeito aprendiz. A partir da visão heteroglóssica da língua, chega-se à noção de que a criança não passa por processos de aprendizagem separados para cada língua. Pelo contrário:

> Conhecimentos e habilidades são transferíveis de uma língua para outra, e suas hipóteses [suposições sobre o funcionamento dos sistemas] não são encaradas como erros ou confusões, mas como um fenômeno a ser trabalhado de maneira intencional pelo professor (Dias, 2019, p. 97).

Assim, a noção de que há duas alfabetizações distintas, uma na L1 e outra na L2, focadas em repetições exaustivas de estruturas ou exercícios de substituição para minimizar a interferência entre as línguas, não se sustenta. Contrariamente, é fundamental perceber e explorar as influências de uma língua sobre a outra como movimentação de repertório linguístico que tende a facilitar, e não a prejudicar, a construção de significados pelos aprendizes bilíngues.

Nessa perspectiva de reformulações e ajustes que ainda será necessário realizar nos currículos e em certos contextos bi/multilíngues, é essencial repensar também o uso exclusivo de materiais artificialmente desenvolvidos para o ensino de línguas ou de textos com supostas simplificações, onde o sujeito aprendiz bilíngue é guiado passivamente pelo processo de aquisição da L2 por meio de textos ancorados em enfoques de domínios estruturais gramaticais da língua alvo.

É preciso focar na educação bilíngue para além disso. Em paralelo com as práticas de multiletramento, não mais se justificam materiais utilizados em sala de aula inseridos de forma artificial e mecânica, visando exclusivamente o ensino da L2, mas sim a exposição de materiais reais de leitura e escrita, que estejam presentes em práticas sociais e plenamente contextualizados com o momento de vida dos estudantes. Visto que

> [...] O contato da criança com materiais reais de leitura e escrita que estejam em circulação social, e não artificialmente elaborados para ensinar a ler, e a diversidade de gêneros e portadores enriquecem as possibilidades do pensar sobre o sistema e a criação de hipóteses acerca das representações que esse sistema apresenta (Dias, 2019, p. 92).

Além disso, o trabalho com as práticas de multiletramento implica também a inserção da diversidade de gêneros textuais que devem ser trabalhados em sala de aula, por explorarem diversos modos de representação – visual, sonoro, espacial – e por meio de variadas mídias, acessarem os diferentes aspectos semióticos que contribuem para a construção ampla dos repertórios dos sujeitos bilíngues. Como salienta Rojo sobre o trabalho com multiletramentos:

> [...] Caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo, 2012, p. 8).

Ao superar o uso exclusivo de materiais que se concentram apenas na forma e na utilização normativa da L2 e ao incorporar diferentes recursos e fontes em sala de aula por meio de materiais reais de circulação, possibilita-se o ensino bilíngue que torna o uso da língua verdadeiramente significativo, aplicável e contextualizado.

Por outro lado, a superação desses desafios é justificável e inspiradora, dados os benefícios proporcionados pela educação bilíngue como agente de expansão cultural para quem dela participa. Uma formação bilíngue/multicultural, planejada de maneira sistemática, adotada nas diretrizes curriculares das escolas e inserida no planejamento dos professores, pode trazer efeitos significativos para o aprendiz bilíngue, como a acessibilidade aos diferentes meios de significação no mundo.

Ao mobilizar duas línguas para se referenciar, o sujeito aprendiz bilíngue aprimora o domínio do sistema linguístico da L1 e, com a L2, pode ainda alcançar novos significados, por possibilitar a interação com a multiplicidade de discursos presentes ao seu redor e ampliar de forma mutável seu repertório cultural e sua visão de mundo, pois "[…] No cerne da Educação Bilíngue está a promoção de saberes que remetem à sensibilização intercultural, ou seja, uma Educação que tem como objetivo romper com uma visão essencialista de cultura" (Megale, 2019a., p. 22).

Sendo assim, o bilinguismo torna o sujeito aprendiz capaz de avaliar seu lugar na sociedade, confrontar diferentes perspectivas de mundo e ter contato com narrativas múltiplas que, de outra maneira, não estariam presentes em sua comunidade. "A educação bilíngue visa a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas" (Maher, 2007, p. 12).

Saber uma língua adicional é, sem dúvida, um recurso essencial e valioso para a cidadania contemporânea, ao proporcionar vantagens acadêmicas e profissionais, além de favorecer melhores desempenhos nas diversas interações em um mundo globalizado. Nesse sentido, a competência em outra língua é habilidade indispensável em diversos aspectos da vida contemporânea. Mas, para além disso, essa competência torna o sujeito bilíngue mais apto a compreender o mundo de maneira crítica e ativa, pois, por meio do acesso a informações diversificadas, amplia suas possibilidades de atuação, participação e colaboração social, resultando em uma assimilação mais rica da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que o bilinguismo é um fenômeno com diversas facetas, estudado desde o século XX por múltiplos profissionais, porém com alguns conceitos e termos equivocados devido a limitação do campo de pesquisa daquele período, no qual, grande parte do público analisado eram imigrantes que além dos desafios de aprendizagem de uma L2, ainda passavam por dificuldades de inclusão no ambiente em que estavam sendo inseridos.

Após esses primeiros estudos acerca do bilinguismo, o conceito foi sendo analisado de forma multidimensional, no qual a percepção das seis competências do bilinguismo passou a ser aplicada ao investigar o desenvolvimento do aprendiz bilingue, pois

> A visão deficitária do bilinguismo começou a ser questionada com trabalhos seminais como o de Peal e Lambert (1962) e as revisões críticas de Darcy (1953, 1963), entre outros, levando ao reconhecimento de que comportamentos diferentes de crianças bilingues em testes linguísticos e cognitivos se devem à falta de controlo de variáveis extralinguísticas que influenciam o processo de aquisição linguística e o desempenho escolar das crianças - não estando relacionadas com o bilinguismo em si (cf. McSwan, 2000) (Flores; Almeida, 2022, p. 251).

Atualmente, essa perspectiva de que o cidadão bilíngue possui algum déficit caiu em descrédito e intensificou-se a noção da necessidade de que os cidadãos monolíngues precisam aprender uma L2 em um mundo cada vez mais globalizado e com a comunicação acelerada, seja para o crescimento profissional, acadêmico ou até mesmo para o turismo, principalmente nos países que não possuem o inglês como L1.

Embora saber uma L1 e o inglês como L2 não seja a única forma de bilinguismo, é a mais conhecida popularmente no Brasil, visto que a língua inglesa é considerada língua franca, podendo ser utilizada para se comunicar com falantes em praticamente todos os países do mundo. Com isso, no Brasil, houve um crescimento significativo de escolas com currículos bilíngues – português e inglês – como reflexo da percepção de que o domínio de mais de uma língua é essencial e um recurso cada vez mais presente entre os indivíduos nos novos contextos globais. Como afirma Montrul "[...] a percepção geral de que o monolinguismo é a norma e o bilinguismo ou multilinguismo a exceção contrasta com o fato inegável de que mais da metade da população mundial é bilíngue ou multilíngue" (Montrul, 2013, p. 26, tradução nossa)[11].

[11] Texto original: "La percepción general de que el monolingüismo es la norma y el bilingüismo o multilingüismo la excepción contrasta con el hecho innegable de que más de la mitad de la población mundial es bilingüe o multilingüe." (Montrul, 2013, p. 26)

Por essa razão, analisou-se neste artigo como ocorre a aquisição da linguagem entre L1 e L2 baseadas nos estudos do Behaviorismo, Gerativismo e Cognitivismo, e a influência dessas teorias na definição das melhores práticas de ensino, também foram abordadas as perspectivas psicolinguísticas e as legislações atuais que visam padronizar o ensino dessa modalidade, mas ainda carece de uma documentação mais abrangente.

Além disso, discutiu-se a importância de o ensino ser contextualizado para a realidade desse estudante, visto que, os currículos normativos são rígidos e pouco maleáveis para o ensino de L2 e as práticas são descontextualizadas para os sujeitos bilíngues, observou-se que a utilização de materiais autênticos, que realmente estão em circulação social e em sintonia com as práticas de multiletramento, explorando diversas formas de significação por meio de gêneros, mídias e variados recursos semióticos, podem promover uma educação bilíngue mais significativa, com relevância para além da sala de aula. Esses materiais mostram-se, portanto, como ferramentas de ensino mais eficazes do que aqueles criados artificialmente para o ensino de L2, que tendem a se concentrar excessivamente em aspectos formais da língua, como regras gramaticais e indicações de uso correto da L2.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Maria Teresa de la Torre. Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis. In: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DE FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. **Revista de Estudos da Linguagem**, Minas Gerais, v. 15, 2007.

DIAS, Camila. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas. In: MEGALE, Antonieta. **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

FLORES, Cristina; ALMEIDA, Letícia. Investigação em Bilinguismo. Caminhos percorridos e perspectivas futuras. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, [s.l.], n. 9, p. 250–263, 2022. Disponível em: https://ojs.apl.pt/index.php/rapl/article/view/151 . Acesso em: 7 out. 2024.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Tereza Costa Coelho de. BILINGUISMO: DIFERENTES DEFINIÇÕES, DIVERSAS IMPLICAÇÕES. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, 09 set. 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3488 . Acesso em: 7 out. 2024.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Stella Maris; RICARDO, Marilda (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MARCELINO, Marcello. "O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues". In: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil**, São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [s.l.], v. 3, n. 5, ago. de 2005.

MEGALE, Antonieta. "Bilinguismo e Educação Bilíngue". In: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019a.

MEGALE, Antonieta. "Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural". In: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019b.

MONTRUL, Silvina. **El bilingüismo en el mundo hispanohablante**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALIMEN, Paola Guimaraens. “Interações na sala de aula bilíngue: contribuições de conceitos sociointeracionais”. In: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SMOLINSKI, Conie; ZANETTI, Ney Valéria. Abordagens teóricas no processo de aquisição de segunda língua. **Revista Prâksis**, [s.l.], v. 1, p. 79-86, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525552622011. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, Renata Condi. “Metodologias para a Educação Bilíngue”. In: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.