



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - INGLÊS

LARISSA DANIELLA BELO DA SILVA MOURA

BILINGUISMO E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATÉ A
FASE ADULTA

Maceió
2020

LARISSA DANIELLA BELO DA SILVA MOURA

BILINGUISTO E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATÉ A
FASE ADULTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao colegiado do Curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Alagoas como requisito para a obtenção do diploma de licenciatura em Letras – Inglês.

Orientadora: Profa. Esp. Mirelly Santos

Maceió

2020



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A: Larissa Daniella Beb da Silva Moura
MATRÍCULA: 14110526
TÍTULO DO TCC: Bilinguismo e seu impacto no desenvolvimento infantil até a fase adulta

Ao(s) 29 dia(s) do mês de abril do ano de 2020, reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Mirelly de Melo Santos

1º Prof./a Examin./a: Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz

2º Prof./a Examin./a: Adriana Lopes Lisboa Tibana

que julgou o trabalho () APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 8,0 (oito inteiros)

1º Prof./a Examin./a: 8,0 (oito inteiras)

2º Prof./a Examin./a: 8,0 (oito inteiras)

totalizando, assim a média 8,0 (oito inteiros),

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 29 de abril de 2020.

Prof./a Orientador/a:

1º Prof./a Examin./a:

2º Prof./a Examin./a:

VISTO DA COORDENAÇÃO
Raquel Di'Elboux Couto Nunes
SIAPE 2559112

Dedico esta monografia aos meus pais, meu marido, meu filho, meus irmãos e familiares, que são os meus maiores e melhores orientadores e os principais pilares da minha formação como ser humano.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me permitir vivenciar essa incrível experiência no mundo das letras, minha verdadeira paixão e realização. Meu Deus, obrigada por os Teus planos para a minha vida serem sempre maiores do que os meus sonhos! À minha mãe Rosinha, meu primeiro amor. Obrigada pela vida e por tudo aquilo que somente o amor materno é capaz de proporcionar.

À minha madrinha Ana Lígia, que não me deu a vida, mas salvou a minha por tantas vezes, de tantas formas e ao meu tio Mário, um dos meus maiores exemplos de caráter e integridade. Obrigada por fazer tanto por mim.

Ao meu esposo Marcus Vinicius, meu companheiro de todas as horas, meu eterno agradecimento pelo seu valioso e incansável apoio e incentivo ao longo desses anos.

Ao meu filho João Miguel, minha luz azul índigo, por ressignificar e equilibrar a minha vida.

Aos meus irmãos Nicholas e Marcelo, por ser a maior ponte com o meu passado. Obrigada por estarem comigo NESSA JORNADA e, em meio a tantas controvérsias, o caminho para o entendimento, um dia, aparecerá.

À minha avó Marilu, por todo o suporte e força oferecidos em todos os momentos. Aos meus familiares: avós, tios, tias, primos, primas, sogro, sogra, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelo laço de amor que nos une, por toda a orientação que deram ao longo da minha vida e por serem sempre a minha maior e melhor referência.

Ao meu tio Ângelo, o responsável por despertar em mim o interesse pela língua inglesa. Obrigada pelo incentivo aos estudos e por todo o auxílio dedicado a nós.

Aos meus amigos do peito e da vida. Jamais esqueçam de que meu coração sempre estará **BATENDO** por vocês.

Aos meus professores, por proporcionar o conhecimento racional e, sobretudo, a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

À professora e coordenadora Raquel Nunes, pelo exímio trabalho e por toda a dedicação e maestria com a qual nos coordenou. És uma grande inspiração para mim.

À professora Mirelly Santos, minha orientadora, pela paciência, disponibilidade e suporte nesse processo.

Por fim, mas não menos importante, obrigada àqueles que não estão mais fisicamente entre nós, mas que significam tanto para mim.

Meu pai Marcelo, obrigada por nos trazer aqui e por todo o seu amor por nós. Eu te dedico o melhor de mim. E à minha Anna Cecília, que me proporcionou um dos amores mais intensos que já senti, e que hoje está junto ao seu vovô, emanando sua luz nas estrelas.

A todos vocês que são de alguma forma parte da minha vida, a minha responsabilidade em ser uma pessoa melhor.

RESUMO

Essa pesquisa buscou analisar os possíveis impactos cognitivos ocasionados em indivíduos que convivem em ambientes bilíngues desde crianças. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o bilinguismo e aquisição de uma segunda língua na infância, bem como os aspectos cognitivos e cerebrais que são parte desse processo.

A necessidade de se comunicar em outras línguas é uma competência relevante em vertentes variadas na vida do indivíduo e na geopolítica do mundo atual. Em função disso, o número de escolas com propostas bilíngues tem aumentado em todo território nacional. A motivação para o estudo surgiu devido aos questionamentos provocados acerca dos impactos no desenvolvimento cognitivo e social causados pela exposição de uma pessoa a dois idiomas simultaneamente, considerando que parte desse aprendizado tem início na Educação Infantil. Fundamentado em Bialystok (2004), o presente trabalho apresenta uma breve revisão de literatura a fim de entender o conceito do termo bilinguismo e as principais teorias da aquisição da linguagem. Foram analisados ainda os impactos do bilinguismo no desenvolvimento infantil e ao longo da vida adulta, bem como os contextos onde o processo de aprendizagem tem mais eficácia, além de identificar e investigar fatores pedagógicos e metodológicos utilizados em um ambiente educacional de imersão na educação bilíngue.

Palavras – chave: bilinguismo, desenvolvimento infantil, adultos bilíngues, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the possible cognitive effects in people who live in bilingual environments since very early. It's data come from bibliographic review on bilingualism and second language acquisition in childhood, as well as the cognitive and brain aspects that are part of this process. Being able to communicate in other languages is an effectively competence that has an effect on a range of aspects in the human life and in the geopolitics of the modern world. As a consequence, the number of schools with bilingual proposals has increased throughout the national territory. The motivation for the study came from questions about impacts on cognitive and social development caused by the exposure of a person to two simultaneous languages, considering that part of this initial learning in Early Childhood Education. This study relies on the research of Bialystok (2004), and presents a brief review of the literature to understand the concept of the term bilingualism and the main theories of language acquisition. The impacts of bilingualism on child development and throughout adult life were also analyzed, as well as the contexts in which the learning process is most effective, in addition to identifying and investigating pedagogical factors and methods used in the educational environment of immersion in a bilingual education.

Key words: bilingualism, child development, bilingual adults, teaching learning process.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Resumo das principais metodologias de ensino de língua estrangeira.	43
--------------	---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	11
2.1	Comportamentalismo	12
2.2	Inatismo.....	13
2.3	Interacionismo.....	14
2.4	A aquisição da linguagem segundo Krashen.....	15
2.4.1	Aquisição de idiomas versus aprendizado de idiomas.....	16
2.4.2	A hipótese do modelo do monitor.....	17
2.4.3	A hipótese da ordem natural.....	17
2.4.4	A hipótese do <i>input</i>	18
2.4.5	O filtro afetivo	18
3	CONCEITOS DE BILINGUISMO	20
3.1	Alternância de código.....	22
3.2	Tradução e interpretação	23
3.3	Biletramento.....	27
3.4	Multietramento.....	28
3.5	Bilinguismo e Educação Bilingue	30
3.6	Educação Bilíngue e Cultura	32
4	OS PRINCIPAIS IMPACTOS DO BILINGUISMO NA INFÂNCIA ATÉ A FASE ADULTA	34
5	METODOLOGIAS E CONTEXTOS PARA O APRENDIZADO BILÍNGUE	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

Desde o momento do nascimento, o indivíduo está completamente imerso no universo da linguagem. O contato com as pessoas auxilia no desenvolvimento desta de modo geral e, assim, é possível compreender o outro, a si mesmo, bem como o universo ao redor. A linguagem está relacionada à capacidade de comunicação humana através de signos, componente essencial na formação identitária de um indivíduo. É por meio dela que o mundo real ou irreal é criado, e é devido a ela que existem as memórias e o conhecimento. Os signos, por sua vez, formam um sistema, denominado “língua”, que possibilita o ato da comunicação entre pessoas.

Gerber (1996, pág. 52) afirma que a linguagem humana é bastante elucidativa, e se trata de um sistema finito de princípios e regras que permitem que um falante codifique significado em sons e o ouvinte decodifique sons em significado. Ainda de acordo com Gerber (1996, p.52), este sistema da linguagem encontra-se norteado por regras finitas, pois precisa ser armazenado no cérebro, uma vez que é através desse sistema que o falante e/ou ouvinte consegue elaborar e entender um conjunto infinito de sentenças gramaticais novas.

A linguagem proporciona a troca de experiências e, através dela, a aquisição do conhecimento e a expressão de emoções e sentimentos. Ela é o mundo, é a vida, é o que as pessoas são e sabem, tornando-se essencial no desenvolvimento e aprendizagem.

Trabalhando com o ensino de idiomas há algum tempo, e sempre buscando aprimoramento nessa área, como professora sabia dos benefícios de ser bilíngue e portanto comecei a ensinar as duas línguas ao meu filho.

A principal motivação para esta pesquisa surgiu a partir da observação do meu filho, na época com mais ou menos 18 meses que ficava à vontade com ambos os idiomas. Com o passar do tempo ele começou a usar estruturas utilizando as duas línguas como “Mamãe, eu posso comer cake de blueberry?” ou “Aqui tem five bolas blue.”, além de reconhecer o vocabulário referente a cores, números, animais etc. em ambos os idiomas. Começaram a surgir então os questionamentos:

- Você não vai confundir ele?
- Ele não vai ter problemas com a língua portuguesa?
- Isso não pode sobrecarregar e interferir o desenvolvimento dele?

Comecei a buscar mais informações sobre a possibilidade de algum impacto no desenvolvimento cognitivo dele. Eu queria entender como ocorria o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua ainda na primeira infância e se, a longo prazo, haveria de fato algum dano ou benefício ao desenvolvimento intelectual, se comparado aos indivíduos monolíngues.

A pesquisa me ajudaria a compreender melhor esse processo, sendo muito útil no auxílio em relação ao desenvolvimento do meu filho, além de me beneficiar com o conhecimento de metodologias e contextos eficientes para a proposta bilíngue. Dessa forma, eu teria um olhar mais amplo para com os meus alunos, onde seria possível respeitar suas fases e particularidades e investigar suas dificuldades, então todos estariam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ainda que de formas diferentes.

No quesito pessoal, dominar um novo idioma possibilita interagir com pessoas do mundo inteiro e outras culturas, além de trazer benefícios em relacionamentos e construção de novas amizades. No que diz respeito ao profissional, a noção de uma segunda língua é capaz de abrir portas para que voos mais altos sejam alçados. De uma forma ou de outra, o domínio de outra língua permite ao indivíduo contato com outras pessoas e culturas, o que possibilita uma nova visão de mundo a partir das experiências que são vivenciadas. Por razões como estas, existe maior interesse científico em compreender, através de estudos e pesquisas, como acontece o processo de aquisição de uma segunda língua e quais métodos são mais eficientes. Havia uma série de dúvidas quanto aos efeitos do bilinguismo durante a educação na primeira infância, visto que a opção pelo aprendizado de outra língua era algo para o qual os pais despertavam após certa idade, quando as crianças já estavam crescidas, e até meados da década de 1960, o bilinguismo era apontado por pesquisadores como prejudicial ao desenvolvimento cognitivo infantil. Edwards (2006) indica como principais dificuldades a própria definição de bilinguismo e,

ainda mais, a de inteligência, além do problema de como se interpretar qualquer relação encontrada entre ambos.

Segundo Marcelino (2009, pág. 01), o crescimento do bilinguismo no Brasil remete ao desenvolvimento da educação e a uma demanda mercadológica pressionada pelos pais de alunos de escolas regulares. Devido a essa busca constante por melhores oportunidades provocadas pelo domínio de uma segunda língua, tem sido crescente a quantidade de pais que tem como objetivo fazer com que os filhos se desenvolvam em contextos bilíngues no Brasil, a fim de proporcionar-lhes o benefício de aprender outra língua ainda muito cedo. Todavia, ainda segundo Edwards (2006), um dos receios acerca da prática bilíngue na primeira infância é a de que as crianças fiquem confusas quanto ao uso dos dois idiomas ou até mesmo de que a prática provocaria alguma interferência linguística ou cognitiva.

Diante do exposto acima, este trabalho objetiva realizar uma breve revisão da literatura sobre os conceitos de bilinguismo e seu impacto cognitivo em longo prazo nos indivíduos que convivem em um contexto bilíngue desde muito cedo.

A pesquisa está dividida em quatro partes: o segundo capítulo está dedicado às principais teorias do desenvolvimento da linguagem e aquisição de segunda língua; no terceiro capítulo foram abordados os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, além de pontos importantes diretamente associados às práticas bilíngues; no quarto capítulo foram analisados estudos que revelam alguns dos impactos cognitivos do bilinguismo em longo prazo nos indivíduos que são expostos ao contexto bilíngue ainda muito cedo. No quinto capítulo foram apresentadas algumas metodologias e contextos onde o processo de ensino e aprendizado bilíngue pode ser significativo.

2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Para compreender o bilinguismo, é necessário compreender também o processo de desenvolvimento da linguagem, sobretudo, nos primeiros anos de vida, visto que é inquestionável a notoriedade da aquisição da linguagem nesse período. O bom desenvolvimento da linguagem nesses anos iniciais é fundamental para que o processo de desenvolvimento infantil seja satisfatório em todas as esferas da vida da criança.

A linguagem é social, e sua função, antes de tudo, é possibilitar a comunicação de modo geral, onde o indivíduo é capaz de se expressar e compreender o mundo a sua volta. A função comunicativa da linguagem está vinculada ao pensamento e, dessa forma, viabiliza a interação social. De acordo com Vygotsky (2010, p. 63) “... a função primordial da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança”.

A linguagem tem também como função a troca de experiências que permitem ao indivíduo adquirir conhecimento, aprendizado e, sobretudo, a visão de mundo; questões essenciais para o bom desenvolvimento. Nessa perspectiva, no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2010) expõe que ambos estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Esses processos são independentes, dinâmicos e contínuos. Nas palavras do autor:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Ainda no que diz respeito à teoria da linguagem, Hjelmslev (1975 *apud* Fiorin 2013)¹, em *Prolegômenos*, discorre acerca da função da linguagem na vida da criança e sua importância para o desenvolvimento do ser humano:

A linguagem [...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida cotidiana até os momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento: para o indivíduo, ela é tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se se ela não passa de um simples reflexo ou se ela não é tudo isso: a própria fonte de desenvolvimento dessas coisas. (1975, p. 1-2).

Existem algumas teorias sobre as abordagens que tangem o processo de aquisição da linguagem. Segundo Chomsky (1998, p. 20) “essas abordagens não se conflitam, elas se beneficiam mutuamente”. Cada uma dessas abordagens tem sua linha de estudo e seus objetivos específicos, a saber:

Há diversas perspectivas sob as quais o aprendizado de uma língua seja ela a língua nativa ou a estrangeira, tem sido observada. As investigações de cunho linguístico tendem a escudar os mecanismos genéticos para a aquisição da linguagem (denominados “Gramática Universal”). As teorias comportamentais argumentam que a associação, a repetição e a imitação são fatores que viabilizam a aquisição da língua, e, portanto, se voltam para observações que deem conta da implementação de tais fatores como forma de provar suas crenças. As teorias cognitivistas, por sua vez, ressaltam a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são as características que definem o aprendizado de uma língua. (GALEFFI, 2003, p. 37).

Schütz (2007) afirma que “muitas teorias sobre aprendizado de línguas já foram propostas, sempre diretamente influenciadas por duas ciências: a da

¹ HJELMSLEV. Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. 2ª ed., [Trad. J. Teixeira Coelho Netto]. – São Paulo: Perspectiva, 1975.

linguística e a psicologia.” As principais teorias de aquisição da linguagem serão descritas a seguir, quais sejam: Behaviorismo, o Inatismo e o Interacionismo.

2.1 Comportamentalismo

O Behaviorismo², em português comportamentalismo, é compreendido como um segmento da psicologia que visa explicar o comportamento como resultado dos estímulos do meio. O ambiente fornece os estímulos e a criança fornece as respostas. Para os behavioristas a linguagem humana era compreendida como um reflexo social. Dentre os behavioristas, destacava-se o norte-americano Leonard Bloomfield, que descrevia a forma pela qual uma criança aprendia a falar uma língua:

Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida. (...) Sob estimulação variada, a criança repete sons vocais. (...) Alguém, por exemplo, a mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbucio. Por exemplo, ela diz doll [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz a sílaba de balbucio mais próxima, da. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. (...) A visão e o manuseio da boneca e a audição e a produção da palavra doll (isto é, da) ocorrem repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito. (...) Ela tem agora o uso de uma palavra. (Bloomfield, 1933: 29-30)

Assim, os behavioristas propunham que a linguagem humana seria tal qual descreveu Bloomfield: um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos, gerado como resposta a estímulos e fixado através da repetição.

Essa teoria ainda está muito presente em alguns livros, e muitos professores ainda adotam metodologias onde a repetição é o foco da aprendizagem, pois ainda sustentam a teoria de que o aprendizado de uma segunda língua ocorrerá por meio da repetição.

2.2 Inatismo

² O nome Behaviorismo tem origem no termo em inglês *Behavior*, que significa comportamento.

A linguística gerativa compreende a linguagem como uma capacidade inata do ser humano, segundo Chomsky (apud Martelotta, 2008), fundador e maior representante do gerativismo, a linguagem é uma capacidade genética, interna ao ser humano. Quando Pinker diz que a linguagem é um instinto da pessoa humana, ele diz que o ser humano nasce como que “programado” para falar, e isso está coerente com o entendimento do gerativismo.

Para o Gerativismo, as línguas não são interpretadas como um comportamento social, mas sim, como uma faculdade mental. Tal teoria condiz com os pensamentos de Steven Pinker (2002), onde seres humanos já nascem com meios de se comunicar, e que esse “instrumento” facilita todo esse processo, descartando a teoria behaviorista de que para haver comunicação entre os homens também é necessário que haja o convívio social e a experiência cultural.

O gerativismo visa estabelecer um modelo teórico que descreva a natureza e o funcionamento da mente humana. Segundo Chomsky:

Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um “espelho do espírito”, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do “senso comum” construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana (Chomsky, 1980, p. 09)

Dessa forma, o gerativismo propõe que as línguas passem a ser interpretadas como uma habilidade inata do ser humano, e não apenas como um estímulo externo.

2.3 Interacionismo

A teoria interacionista de Piaget (1966) compreende a relação da linguagem como um fator biológico, que vai se adaptando de acordo com o meio no qual a criança está inserida, onde o cognitivo se trata de uma adaptação que é capaz de organizar o mundo do indivíduo, que relaciona pensamento e objeto, e a partir disso, as estruturas mentais são criadas.

No contexto em que é mencionada a socialização, é possível inferir que a

interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, entretanto, ela não se explica sozinha, visto que sua teoria considera as funções biológicas como fator fundamental para o bom desenvolvimento e aprendizagem. Isso implica que as habilidades intelectuais humanas são formadas por meio da ação, e que a interação entre o as funções biológicas e o ambiente é o fator principal para o desenvolvimento do conhecimento.

Na perspectiva de Piaget (1966), a linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais geral que mergulha suas raízes na ação e nos mecanismos sensório-motores mais profundos do que o fato linguístico.

A teoria interacionista ganha a contribuição de Lev Vygotsky, anos mais tarde. Para tal teórico, a interação entre o indivíduo e a cultura é fundamental, ou seja, é necessário que o indivíduo se insira em determinado meio cultural para que aconteçam mudanças no seu desenvolvimento.

Para compreender melhor o processo de aprendizagem relacionado ao quesito interação, Vygotsky (1996) propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda e orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal explica os processos mentais ainda em construção na criança e um domínio psicológico em constantes transformações; ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

2.4 A aquisição da linguagem segundo Krashen

A aquisição da segunda língua (L2) é um processo longo e complexo, de acordo com os fatores internos e externos, visto que o meio social também interfere na evolução do processo bilíngue. Diversas teorias já foram propostas por autores com o intuito de explicar como ocorre o processo de aquisição da língua e até mesmo de outras línguas.

Stephen Krashen é um ícone no campo da Linguística, especialista em estudos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e pioneiro no campo de

aprendizagem em segunda língua. Suas teorias ainda são estudadas e debatidas no que diz respeito ao processo de aquisição e aprendizagem de uma L2. A teoria de Krashen (1982, [pág. ???](#)) propõe cinco hipóteses para o processo de aquisição e da aprendizagem de uma segunda língua:

- A hipótese da aquisição e a aprendizagem de uma L2;
- A hipótese do monitor;
- A hipótese da ordem natural;
- A hipótese do input;
- A hipótese do filtro afetivo.

A seguir, será feita uma breve explanação acerca do que se baseia cada hipótese.

2.4.1. Aquisição de idiomas versus aprendizado de idiomas

A primeira hipótese objetiva diferenciar aquisição e aprendizagem. A teoria explica que se trata de dois fenômenos diferentes, com origem e objetivos diferentes, e que podem ocorrer simultaneamente, no entanto, a primeira ocorre de modo inconsciente, enquanto a segunda ocorre de modo consciente.

O 'sistema adquirido' ou 'aquisição' é o produto de um processo subconsciente muito semelhante ao processo que as crianças passam quando adquirem seu primeiro idioma. Requer interação significativa na língua-alvo - comunicação natural - na qual os falantes estão concentrados não na forma de suas expressões, mas no ato comunicativo. A aquisição da L2 acontece quando o indivíduo passa pela assimilação natural, devido à interação em situações reais de convívio social. É possível citar os intercâmbios como uma boa forma de aquisição da L2. O indivíduo reside durante um período no exterior e adquire alto nível de fluência na língua estrangeira.

O 'sistema aprendido' ou 'aprendizado' é o produto da instrução formal e compreende um processo consciente que resulta em conhecimento consciente 'sobre' a linguagem, por exemplo, conhecimento de regras gramaticais.

A aprendizagem está relacionada ao ensino formal desenvolvido em escolas, cursos de idiomas, entre outros. É um processo consciente em que o

aluno aprende a língua na forma escrita, através das estruturas e das regras do idioma. Segundo Krashen (1982), "aprender" é menos importante que "adquirir".

Krashen (1982) ainda defende que o uso efetivo da língua está diretamente ligado à aquisição, pois é por meio dessa que o falante consegue comunicar-se de maneira mais natural e espontânea, visto que o autor entende que o aprendizado serve como uma maneira mais técnica de analisar a língua e enxergá-la como um sistema, entretanto, para a comunicação espontânea não é tão efetiva quanto a aquisição.

2.4.2. O modelo de monitor

A função de monitoramento é o resultado prático da gramática aprendida. Segundo Krashen (1985 p. 2), o sistema de aquisição é o iniciador de enunciados, enquanto o sistema de aprendizado desempenha o papel de 'monitor' ou 'editor'. O 'monitor' atua em uma função de planejamento, edição e correção quando três condições específicas são atendidas: ou seja, o aluno do segundo idioma tem tempo suficiente à sua disposição, concentra-se na forma ou pensa na correção e conhece a regra.

Segundo Figueiredo (1995 p. 51), “a hipótese do monitor afirma que a aprendizagem não tem efeito sobre a aquisição, a não ser pelo fato de servir como um fiscal, um monitor da produção linguística do indivíduo.”. Parece que o papel da aprendizagem consciente é um pouco limitado no desempenho da segunda língua. De acordo com Krashen, o papel do monitor é - ou deveria ser - menor, sendo usado apenas para corrigir desvios da fala "normal" e para dar à fala uma aparência mais "polida".

2.4.3. A ordem natural

Krashen afirma que a ordem de aquisição da língua materna ocorre da mesma forma que a segunda língua. (Krashen, 1982 p.13 *apud* FIGUEIREDO, 1995, p. 49). De acordo com a hipótese da ordem natural, o aluno adquire as regras de uma língua “numa certa ordem, e elas tendem a se dar gradativamente

nas aulas”. Em contrapartida, a ordem de aquisição de morfemas da L2 não é a mesma para a L1. (ibidem)

Esta hipótese está ligada à hipótese do *input*³, que exige uma “mudança contínua de desenvolvimento pelo recebimento de um novo elemento compreendido”. Assim, segundo Krashen (1982), a aquisição acontece se o aluno “receber dados compreensíveis e permitir o processo, querer aprender de fato, do contrário não será o bastante e é aí que se encontra o papel do filtro afetivo” (SILVA, 2009, p. 3).

2.4.4. A hipótese do *input*

O *Input* é outra hipótese fundamental de Krashen, onde os aprendizes conseguem adquirir outra língua quando a mensagem na língua-alvo é compreensível. Ou seja, é necessário que o foco esteja na forma como a mensagem é transmitida, e não em seu conteúdo.

Krashen (1985, p. 2) afirma que uma nova língua é aprendida de forma gradual. O “i” representa o conhecimento prévio do aluno, e o “1”, a apresentação de novos conteúdos, onde o professor, por sua vez, os auxilia a expandir o que eles já sabem, seguindo uma forma de adição “i+1”.

Krashen conclui que, tanto em segunda língua, como em língua materna, aquisição é mais importante que aprendizagem, e que as duas condições essenciais para aquisição são: 1ª) Exposição suficiente a *input* compreensível, contendo i + 1, isto é, estruturas um grau além do nível atual; 2ª) uma situação psicológica favorável, um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do *input* compreendido. Ainda de acordo com o autor, o processo de aquisição tem melhores resultados em ambientes que sejam agradáveis, estando no nível do nível do aluno, caso contrário, a aquisição não ocorrerá.

2.4.5. O filtro afetivo

A hipótese do filtro afetivo incorpora a visão de Krashen de que várias "variáveis afetivas" desempenham um papel facilitador, mas não causal, na

³ Na aprendizagem de idiomas, *input* é tudo aquilo que o aprendiz recebe, tais como palavras, frases, diálogos etc., tanto na forma escrita quanto oral.

aquisição da segunda língua. Essas variáveis incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Oliveira (2011) afirma:

Nesta hipótese Krashen leva em consideração fatores externos ao dispositivo de aquisição, mas que possuem grande importância para esse processo. São fatores emocionais e atitudinais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança que podem contribuir para a aquisição. (OLIVEIRA, 2011, p. 340).

Krashen (1985) afirma que os alunos com alta motivação, autoconfiança e baixo nível de ansiedade são mais propensos para o sucesso na aquisição de um segundo idioma. Baixa motivação, baixa autoestima e ansiedade debilitante podem se combinar para "elevar" o filtro afetivo e formar um "bloqueio mental" que impede que informações compreensíveis sejam usadas para aquisição. Em outras palavras, quando o filtro está ativo, impede a aquisição do idioma. Por outro lado, o afeto positivo é necessário, mas não suficiente por si só, para que a aquisição ocorra.

3. CONCEITOS DE BILINGUISMO

A ideia do que o bilinguismo representa tem sido cada vez mais vasta e, por essa razão, tem sido difícil de conceituar. Muitas pessoas atribuem, informalmente, o bilinguismo àquele que consegue falar bem dois idiomas. O termo, no entanto, tem sido alvo de grandes discussões entre os pesquisadores de várias áreas, tais como linguística, psicolinguística, neurolinguística e sociolinguística.

Bloomfield define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, *apud* HARMERS e BLANC, 2000, p.6). Macnamara, por sua vez, afirma que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 *apud* HARMERS e BLANC, 2000 p. 6.).

Outra definição encontrada e que fica entre o que propõe Bloomfield e Macnamara, é a de Tione, que afirma que o bilinguismo seria “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 *apud* HARMERS e BLANC, 2000 p. 7).

As primeiras definições costumavam restringir o bilinguismo ao domínio semelhante de duas línguas, enquanto as definições posteriores já permitiam uma maior variação na competência. Edwards (2006, *apud* Bassani, 2015) se questiona se o monolinguismo⁴, a condição de conhecer, usar, compreender somente uma língua pode existir na realidade mesmo para um falante, no nível individual. Por isso, o autor afirma que “todo mundo é bilíngue”:

Ou seja, não existe ninguém no mundo (nenhum adulto) que não saiba ao menos algumas poucas palavras que não pertençam a sua variedade materna. (...) Essa capacidade, é claro, não leva muitos a pensar em casos de bilinguismo. (Edwards, 2006, p. 7 *apud* Bassani, 2015).

⁴ Uso fluente de apenas uma língua por um falante ou grupo.

O conceito de bilinguismo na visão de Grosjean (1994) é de que bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas ou dialetos no seu dia a dia. O autor diz ainda que essa definição é bem vasta, pois não se limita apenas ao domínio total do idioma, sem erros ou dificuldades. Abrange tanto aqueles que compreendem, porém se expressam com dificuldades, como aqueles que têm total fluência nos dois idiomas.

Lambert (1974), por sua vez, classificou o bilinguismo como subtrativo, por referir-se aos alunos que falam um primeiro idioma e um segundo é adicionado enquanto o primeiro é subtraído e, aditivo, um modelo em que o segundo idioma é adicionado ao repertório da pessoa e os dois idiomas são mantidos.

García (2009), em oposição ao conceito de bilinguismo subtrativo e aditivo, visto que em ambos os casos, existiriam sujeitos duplamente monolíngues, propôs o conceito de bilinguismo recursivo, que se refere ao desenvolvimento da língua materna da comunidade que, por qualquer motivo, foi suprimida; e bilinguismo dinâmico, que incentiva a comunicação, haja vista a globalização do mundo está cada vez mais convidando as pessoas a interagirem com outras pessoas, de um modo que foge das categorias tradicionais. A autora reforça ainda que as habilidades dos sujeitos bilíngues podem variar dependendo da forma como as línguas são utilizadas:

[...] Bilíngues podem ter somente habilidades orais em uma língua ou outra – a habilidade de ouvir e falar – e não ser alfabetizado – a habilidade de ler e escrever ambas as línguas ou vice-versa. Ou eles podem ter, como o surdo tem, signacy, que é a habilidade de interpretar ou perceber e produzir sinais (Nover e Andrews, 1999). Mas cada uma dessas habilidades linguísticas pode ser manifestada em combinações diferentes entre os indivíduos bilíngues [...] (GARCÍA, 2009, p. 61).

A partir dos estudos mencionados, é possível perceber a evolução da noção do que é ser bilíngue, tornando possível olhar sob uma nova perspectiva e, dessa forma, chegar a uma conclusão como a de Wei (2000), para quem o termo bilíngue descreve alguém que utilize dois idiomas, independentemente de seu nível de proficiência.

Maher (2007b) ressalta a possibilidade de a pessoa bilíngue ter um desempenho linguístico variado, conforme a necessidade de suas práticas comunicativas:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007b, p.73)

Desse modo, diante do acima exposto, é possível inferir que podem se considerar bilíngues todos aqueles que falam duas línguas, pois é possível crescer falando duas línguas e/ou aprender primeiramente uma língua nativa e, na sequência, outra língua.

Independentemente da forma como seja possível classificar o bilíngue, é fundamental que, para melhor desenvolvimento linguístico, o ambiente no qual o aprendiz esteja inserido ofereça possibilidades para que o contato com a língua seja direto. Por vezes, os alunos nem sabem o que estão fazendo, pois estão condicionados apenas como máquinas de reprodução. Quando o aluno conhece o contexto, tem a oportunidade de experimentar situações próximas à sua realidade e, sobretudo, sabe a razão de estudar determinado idioma. Todo aquele mundo estranho e distante é aproximado, o que torna o ensino-aprendizagem mais prazeroso e eficaz.

3.1 Alternância de código

A língua remete a um conjunto de códigos e, através dele, é possível formalizar e ordenar estruturas específicas de cada grupo ou povo. Esses códigos, em alguns casos, foram criados a partir de questões culturais genuínas de cada circunstância. A língua é o próprio código pelo qual é possível formalizar e verbalizar o pensamento.

No momento em que o aprendizado de uma segunda língua está ocorrendo, é possível que haja uma alternância desses códigos, ou seja, o enunciador pode alternar o vocabulário da língua materna e da língua em processo de aprendizagem.

Na linguística, o termo utilizado para esse processo é **code-switching**, que significa “alternância de códigos linguísticos” e é atribuído quando o interlocutor, no seu discurso, alterna entre diferentes línguas ou variedades linguísticas de um mesmo idioma. John Gumperz (1982 p. 59) define tal fenômeno como “a

justaposição dentro do mesmo fragmento de fala de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos.”.

Martins complementa:

A troca de código geralmente ocorre quando uma criança está tentando classificar uma ideia ou resolver uma ambiguidade. Ela é também usada para atrair ou manter a atenção do ouvinte ou para elaborar uma afirmação. As crianças algumas vezes misturam as duas línguas quando tentam comunicar uma palavra ou expressão que não está imediatamente disponível para elas na segunda língua. Como as crianças monolíngues, crianças bilíngues também brincam com suas duas línguas, fazendo rimas, inventando palavras e usando certas palavras fora do contexto apropriado (MARTINS, 2007 p. 39)

A alternância de códigos costuma ocorrer quando o aprendizado está em fase inicial, e uma vez que as crianças estejam mais familiarizadas com as duas línguas, elas não sentem mais a necessidade de trocar as palavras, pois já entendem que cada língua tem sua particularidade, seu próprio vocabulário e sua própria sintaxe, e passam a compreender que não são todos ao seu redor que compreendem as duas línguas, e logo já passam a distinguir que língua usar com determinada pessoa (MARTINS, 2007).

3.2 Tradução e Interpretação

Quando se fala de bilinguismo, é muito comum relacionar a prática às atividades de interpretação e tradução. Apesar de essas tarefas estarem vinculadas de certa forma, elas têm compreensões diferentes no que diz respeito à aptidão e execução, além da proficiência do(s) idioma(s). Enquanto a interpretação é realizada oralmente, a tradução requer uma habilidade minuciosa de escrita. Christoffels (2009), em uma perspectiva cognitiva, afirma que a diferença entre tradução e interpretação é significativa, pois distintos processos cognitivos estão envolvidos durante a realização dessas tarefas.

Quando as pessoas se deparam com a dificuldade da compreensão da língua estrangeira, uma forma habitual é recorrer a alguém que domine os dois idiomas para realizar a tradução. A tradução consiste em reformular a mensagem em um idioma - o idioma de origem - em outro idioma – o idioma alvo. O termo tradução é frequentemente usado em um sentido amplo para se referir à maneira

na qual um fragmento da linguagem de origem pode ser transformado na linguagem de destino.

Já a interpretação simultânea pode ser denominada como uma tarefa linguística mais complexa, visto que muitos processos cognitivos ocorrem ao mesmo tempo nesse momento. Uma nova entrada é apresentada continuamente enquanto o intérprete está envolvido simultaneamente na compreensão dessa entrada e no armazenamento de segmentos dela na memória. Ao mesmo tempo, um segmento anterior deve ser reformulado mentalmente no idioma de destino e um segmento ainda mais antigo precisa ser articulado (Gerver, 1976; Lambert, 1992; Padilla et al., 1995). A complexidade da interpretação é ilustrada pelo fato de que mesmo intérpretes profissionais às vezes cometem vários erros por minuto (Gile, 1997). Quando a tarefa é executada, as áreas de pesquisa separadas de compreensão e linguagem, bilinguismo, processamento de discurso, memória, atenção, especialização e complexidade, o desempenho das habilidades pode fornecer informações relevantes e, portanto, todas devem ser levadas em consideração (De Groot, 2000).

As particularidades acerca da tradução são baseadas na fantasia da identidade. Assim, original e tradução são mensagens diferentes com uma equivalência de intenção comunicativa suficiente para que uma seja reconhecida como a tradução da outra de acordo com a visão de mundo. Segundo Aubert (1993), visão de mundo é um conjunto de representações da realidade que se encontram entremeadas na estrutura e no uso de determinada língua.

A vinculação entre visão do mundo e código linguístico não resulta necessariamente num abismo de mundos distintos. Do mesmo modo que não podemos desconsiderar o vínculo entre código e visão de mundo, não podemos considerar este vínculo como uma barreira intransponível, capaz de condenar ao fracasso qualquer tentativa de tradução que busque resgatar tal visão de mundo.

Muito se tem dito sobre o que representa a tradução. Algumas opiniões coincidem, enquanto outras divergem. Catford (1980) afirma que a tradução é a substituição de material textual de uma língua por material textual equivalente em outra, enquanto Bosley (1981) defende a ideia de que tradução é uma língua fazendo amor com outra, por remeter a fidelidade na relação de ambas as línguas.

A possibilidade de variedade de traduções de um mesmo texto elimina a ideia da exatidão da tradução, visto que cada texto é complexo de obstáculos e variações linguísticas e não linguísticas. A dificuldade está em entender o que o autor disse e o que ele quis dizer, na língua dele, e relacionar, da forma que entendemos, com a língua do original.

Por um lado, considera-se que o texto é portador de significados dados pelo autor, e que um tradutor deve resgatá-los, reduzindo ao mínimo sua intromissão, neutralizando-se. Por outro lado, a corrente não estruturalista considera que o texto original não é receptáculo de um conteúdo estável, nem da intenção do autor: o foco interpretativo é o leitor, que projetará significados de acordo com a sua formação, com as suas convicções, ou seja, de acordo com os padrões da comunidade interpretativa em que se insere.

Campos (1986) compreende a tradução, como a compreensão, ou o resgate de significados presentes em um texto emitido em uma língua e sua transposição, ou transporte para uma segunda língua. Como, por exemplo, o verbo “traduzir”, que vem do verbo latino *traducere*, significando “conduzir ou fazer passar de um lado para o outro”, algo como “atravessar”. O tradutor tem como objetivo levar o leitor da sua língua referência para o lado da língua do autor estrangeiro, ou, inversamente, trazer o autor de uma língua estrangeira para o lado da língua do leitor. A tradução pode ser definida como o uso de dois idiomas juntos.

Na tradução literal, o que se dá é a substituição de palavras e expressões da língua-fonte por palavras e expressões da língua-meta⁵, num processo que se assemelha muito ao da simples trans-codificação⁶.

Pode-se definir a tradução literal como “aquela em que se mantém uma fidelidade semântica estrita, adequando, porém, a morfossintaxe às normas gramaticais da língua da tradução” (AUBERT, 1987 *apud* BARBOSA, 1990, p. 65). O texto fonte e o texto alvo têm o mesmo número de palavras. Mas, não é só isso, a ordem das palavras segue a mesma formação sintática, classes gramaticais e correspondentes lexicais.

⁵ Língua que é objeto de estudo por aprendizes que pretendem dominá-la.

⁶ Troca de signos de um código (lingüístico) por signos de outro código.

Já a tradução que não é literal não segue paralela à forma do original e, por isso, é dita “oblíqua”. Campos (1986) apresenta quatro procedimentos distintos dessa prática: a transposição, a modulação, a equivalência e a adaptação. O procedimento chamado **transposição** tem como objetivo rearranjar o texto de forma morfosintática. Consiste em substituir uma parte do discurso (do texto) por outra, sem lhe alterar o sentido. Se a frase dita é *She will be back soon*, pode-se traduzir literalmente como “Ela estará de volta logo” ou “cedo”. O tradutor pode efetuar transposições como: “Ela não tardará a voltar” ou “Ela não vai demorar a estar de volta”, considerando-se que a ênfase apoiada no advérbio de tempo *soon* (cedo, logo) transpõe-se na tradução para o verbo “demorar” ou “tardar”.

O procedimento da **modulação** mantém a ideia da unidade tradutória de partida, mas faz mudanças semânticas no texto de chegada. É uma variação da mensagem, que se obtém por mudança de enfoque ou de ponto de vista.

Na frase em inglês *It is difficult to show* (literalmente: “É difícil mostrar”) para o português “Não é fácil mostrar”, com mudança de enfoque da dificuldade afirmada para a facilidade negada.

A **equivalência** é um procedimento muito similar à modulação, porém as mudanças que ocorrem são mais drásticas e alteram a estrutura do texto de partida de uma forma radical. Ocorre quando dois textos, o original e sua tradução, dão conta de uma mesma situação, utilizando-se de recursos linguísticos e estruturais completamente diferentes. Este dito popular, por exemplo: “Dize-me com quem andas e te direi quem és”, passa ser dito em inglês: *Tell me who are your friends, and I tell you who you are*.

O procedimento da **adaptação** aplica-se nos casos em que a situação a que se refere o texto original, na língua-fonte, não faz parte do repertório cultural dos falantes da língua meta. Dessa forma, a adaptação é quando o ato de traduzir cria uma equivalência parcial de sentido do texto de partida na cultura de chegada, porque não há correspondente entre as duas culturas.

Como por exemplo, o que em português é citado como um tempo de “vacas gordas”, em inglês a gatos, *fat cats*.

Schwieter e Ferreira (2017) afirmam que interpretar envolve superar problemas que devem ser resolvidos enquanto a atividade é executada sem atraso na produção da língua-alvo. O que diferencia a tradução da interpretação simultânea é o tempo na qual a realização da tarefa ocorre. Na tradução, por

exemplo, possíveis erros podem ser revisados mais de uma vez enquanto o texto-alvo está sendo traduzido e, dessa forma, o receptor poderá não encontrar problemas, ao passo que na interpretação, correções e erros são notados pelos ouvintes no momento da fala.

3.3 Biletramento

Biletramento é a capacidade de ler e escrever proficientemente em dois idiomas. Uma pessoa biliterada tem conhecimento e habilidade para ler e escrever nos idiomas de origem e em uma segunda língua. Hornberger (1990) compreende o biletramento como “a conjunção do letramento e do bilinguismo – e a interação dinâmica entre eles”. Assim, o que se pode compreender em relação ao letramento e a definição do sujeito bilíngue e suas práticas linguísticas são elementos essenciais para a compreensão do termo biletramento.

Megale (2018) defende a noção de que o sujeito bilíngue possui um repertório linguístico (e não dois repertórios relativos a cada língua) composto por duas ou mais línguas, e uma vez que houver uma exposição eficaz a ambos os idiomas, ocorrerá a transferências dos aspectos aprendidos. Grant Wiggins e Jay McTighe, (2011) compreendem a transferência como “pegar o que aprendemos em uma lição e poder aplicá-lo a outras situações relacionadas, mas diferentes. Desenvolver a capacidade de transferir o aprendizado é a chave para uma boa educação”. Portanto, um aluno que está aprendendo a ler e a escrever em duas línguas ao mesmo tempo, passa pelo processo denominado biletramento simultâneo (GARCÍA, 2009) e se vale dos conhecimentos adquiridos em ambas as línguas para a construção da escrita.

Cummins (2007) explica que há cinco tipos principais de transferências que podem ocorrer de uma língua para outra, dependendo da situação sociolinguística e educacional da pessoa bilíngue:

- I. transferência de elementos conceituais (por exemplo, compreensão de conceitos circunscritos a um conhecimento científico);
- II. transferência de estratégias metacognitivas e metalinguísticas (por exemplo, estratégias de memorização, uso de organizadores gráficos e estratégias de aquisição de vocabulário);
- III. transferência de aspectos pragmáticos do uso da linguagem (por exemplo, capacidade de usar características paralinguísticas como gestos para ajudar a comunicação);
- IV. transferência de elementos linguísticos específicos (conhecimento do significado do prefixo foto em fotossíntese);

V. transferência de consciência fonológica que é o conhecimento de que as palavras são compostas por sons distintos.

Cummins (2007) ressalta que, para uma aprendizagem eficiente, é necessário que os professores trabalhem com as duas línguas em conjunto e evidenciem as semelhanças e diferenças entre essas línguas. Dessa forma, os alunos conseguem explorar essas similaridades e diferenças relativas à fonologia (sistema de sons), morfologia (formação de palavras), sintaxe a gramática e pragmática (usos das línguas) entre as duas línguas, o que os permitirá fazer análise contrastiva e, assim, se desenvolver habilidades na transferência do que eles aprenderam em uma língua para a outra.

3.4 Multiletramento

Multiletramento (ou pluriletramento) é um termo desenvolvido pelo New London Group⁷ para descrever que há mais de um tipo / forma de alfabetização no contexto educacional contemporâneo. O desenvolvimento do multiletramento surgiu através da tecnologia em constante mudança no mundo e a importância de ser multiliterado tornou-se substancial para se comunicar e conectar efetivamente no mundo moderno. Ser multiliterado, portanto, é um fator de extrema importância em um mundo com novas culturas e que demanda novas propostas educacionais. Os avanços tecnológicos trouxeram mudanças significativas para diversas áreas da vida e, a partir disso, é essencial mudar a forma de ler e escrever, considerando essas novas propostas para tais habilidades.

Rojo (2012) explica que o acréscimo do prefixo “multi” ao termo letramento não se limita apenas a questões referentes à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a sociedade moderna, uma vez que envolve a diversidade de linguagens, semioses e mídias responsáveis pela produção de textos multimodais e pela pluralidade cultural trazida pelos leitores contemporâneos.

MartinJones e Jones (2000 *apud* Megale 2018), em concordância com a proposta do multiletramento, utilizam o termo “letramentos multilíngues” para se referir à multiplicidade de repertórios e propósitos comunicativos onde são

⁷ Grupo de dez pesquisadores, educadores e visionários, que se reuniu em 1994, em New London, New Hampshire, EUA, para debater os propósitos da educação de forma mais geral e sua relação com a pedagogia do letramento.

utilizadas diferentes língua(gens) orais, escritas e de sinais. García, Bartlett e Kleifgen (2007), por sua vez, propuseram o termo pluriletramento⁸, uma vez que as práticas de letramento estão associadas a diferentes contextos culturais e estruturas sociais, e a diferentes meios de comunicação – multimodalidade.

De acordo com García (2009 *apud* Megale 2018), as práticas de pluriletramento incluem quatro princípios:

- I. a ênfase em práticas de letramento em contextos socioculturais apropriados (letramento ideológico);
- II. a natureza híbrida das práticas de letramento, especialmente propiciada pelas novas tecnologias;
- III. a crescente inter-relação de sistemas semióticos;
- VI. a valorização de práticas de letramento diversas, incluindo aquelas que comumente não têm lugar na escola.

O multiletramento é apresentado através de cinco aspectos diferentes, incluindo textos multimodais, como formas linguísticas, visuais, de áudio, espaciais e gestuais para comunicar efetivamente o significado. Os vários aspectos de um texto multimodal influenciam seu significado e percepção, à medida que todos os componentes trabalham juntos para formar a "imagem inteira". As características linguísticas de um texto multimodal são, por exemplo, os termos e conceitos, estrutura do texto, vocabulário, pontuação e cláusulas. Dionísio (2006) afirma que as pessoas devem estar aptas a compreender, ou melhor, a elaborar sentido e significação diante dos mais diversos tipos de textos construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/imagética).

A essência da perspectiva dos multiletramentos incentiva a criticidade, propõe a autonomia do aluno e permite que ele se reconheça como sujeito da sua aprendizagem, uma vez que cria um novo significado para a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que envolvem outras linguagens e novas práticas de interação, tornando-se uma ferramenta indispensável para o ensino-aprendizado de língua estrangeira, onde o aprendiz pode interpretar e recriar sentidos e formas de expressar ideias e sentimentos.

3.5 Bilinguismo e Educação Bilíngue

⁸ No original: pluriliteracy practices.

Conforme mencionado anteriormente, o conceito de bilinguismo é bem vasto e pode abranger várias vertentes. Existem várias propostas para o termo, e cada termo está relacionado a um fator específico. O objetivo presente não é atribuir termos específicos, e sim propor uma reflexão quanto aos diferentes conceitos entre os termos bilinguismo e educação bilíngue.

Enquanto o termo Bilinguismo se refere à qualidade de ser bilíngue, ao resultado final do processo, podemos compreender a educação bilíngue como a principal estratégia para alcançar o bilinguismo. A partir daí são criadas diversas metodologias que se moldam de acordo com a proposta de cada escola, considerando o ambiente e as condições onde o bilinguismo se desenvolve, além do contexto e idade de aquisição, e variação de uso das línguas.

Sobre a definição de educação bilíngue, Mackey (1972) afirma:

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngües. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngües. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngües, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngües, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Conseqüentemente] o conceito de escola bilíngüe tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação. (MACKEY, 1972, *apud* GROSJEAN, F. 1982 p. 213).

Para Salgado et al. (2009), a educação bilíngue não diz respeito a um mero exercício de se adicionar uma segunda língua ao repertório de um aluno monolíngue. Trata-se, antes, de “uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais”.

Hamers e Blanc (2000, p.189) compreendem educação bilíngue como “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”. Não existe uma restrição quanto ao emprego mais adequado do termo, bem como sua metodologia. Vale ressaltar que o objetivo do processo de ensino bilíngue não é o enfoque da língua estrangeira apenas como uma disciplina isolada. As escolas bilíngües visam ensinar conteúdos diversos

também em língua estrangeira, permitindo a interdisciplinaridade. Assuntos de cunhos específicos podem ser agregados ao ensino da língua estrangeira. Dessa forma é possível que dois objetivos sejam alcançados: o aprendizado do conteúdo em questão e o aprendizado da língua alvo.

Ainda na perspectiva de Harmers e Blanc (2000), o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Como isto será realizado, deve ser estudado por aqueles que planejam a educação bilíngue. Além disso, os autores ainda reforçam a ideia de que, para o planejamento da educação bilíngue, é necessário traçar os objetivos, de acordo com o programa que será seguido, e como e serão alcançados. No que se pode compreender a respeito do ensino do idioma, Fishman e Lovas (1970) apud Megale (2005), baseiam-se em três categorias para definir a educação bilíngue: intensidade, objetivo e status. Na categoria intensidade, encontram-se quatro tipos de programas bilíngues:

O primeiro é classificado como **bilíngüismo transicional**, onde língua materna é iniciada como facilitador na transição para a segunda língua (L2). O segundo é o **bilíngüismo monoletorado**, onde as duas línguas são utilizadas durante as atividades escolares cotidianas, mas a alfabetização ocorre apenas na segunda língua. O terceiro é denominado **bilíngüismo parcial bi-letorado**, onde as duas línguas são utilizadas para escrita e para comunicação na vivência escolar, entretanto, no ensino das disciplinas, a língua materna (L1) é utilizada apenas em matérias culturais, e a L2 é a língua de escolha para as demais disciplinas. O quarto é o **bilíngüismo total bi-letorado**, onde os dois idiomas são usados simultaneamente, visando desenvolver todas as habilidades em todos os domínios.

Segundo o objetivo, a educação bilíngue é classificada em três programas. O primeiro é o **programa compensatório**, onde a criança é inicialmente instruída na L1, para melhor integração no contexto escolar. O segundo é o **programa de enriquecimento**, e de acordo com Cox e Assis-Peterson (2001 apud Megale 2005), ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos. O terceiro programa é o de **manutenção do grupo**, onde a língua e a cultura das crianças que pertencem ao menor grupo são preservadas e aprimoradas.

A categoria status compreende quatro dimensões. A primeira dimensão é a **língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação**. A segunda dimensão evidencia a **língua de casa versus a língua da escola**. A terceira dimensão é caracterizada pelo **contraste entre a língua mais importante no mundo e a língua de menor importância**. A quarta e última dimensão prioriza a **relação entre a língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade**.

É importante ressaltar que o contexto educacional bilíngue tem por objetivo oferecer ao aluno a possibilidade de experimentar e vivenciar ambas as línguas. Estudar um novo idioma significa envolver-se no contexto cultural que a língua alvo traz. É necessário ter a compreensão de como os falantes nativos vivem e da visão de mundo que eles têm, para que então esses aspectos linguísticos fiquem mais claros para aquele que busca aprender e para que o contato entre povos de diferentes línguas e culturas seja facilitado.

3.6 Educação bilíngue e Cultura

A cultura é um tema de interesse transdisciplinar, que coexiste em várias áreas de estudo. A cultura possibilita o autoconhecimento e o conhecimento ao outro, e, assim, é possível ter uma visão do mundo mais ampla. Um conceito vindo da antropologia define cultura como um conjunto do estilo de vida de um povo, tais como ideias, costumes, sentimentos, artes, habilidades e todas as práticas sociais, que caracterizam um povo em um determinado tempo.

Maher (2007 *apud* Megale 2018) compreende a cultura

[...] como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é “algo”, não é uma “coisa”. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas. (MAHER, 2007a, p.261-262 *apud* MEGALE 2018).

A cultura pode ser compreendida como um conjunto do estilo de vida de um povo; é parte do que constitui o ser humano, e nela está o que regula a

convivência e comunicação em sociedade, ao contrário do conceito da divisão da sociedade em cultos e incultos. Segundo Souza Santos (2003 apud Tavares 2003), temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Surge, a partir disso, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças. Nenhuma sociedade vive sem cultura. As pessoas precisam dela para organizar seus conceitos de realidade. Esses conceitos ou visões de realidade, no entanto, podem variar de grupo para grupo, de modo a afirmar que cada um segue seu próprio padrão cultural.

A cultura também está relacionada com o aprendizado de línguas. A língua tem função social e reflete a cultura de um povo, estando presente e diretamente ligada à forma como o indivíduo vive em sociedade. Na escola bilíngue, as crianças passam a entrar em contato com a cultura e tradições da escola. Isso ocorre de forma natural, visto que é no ambiente escolar que a maior parte das crianças socializa, reforçando a teoria de Bakhtin (1999), de que a construção do indivíduo e da sociedade é dialógica e realizada por meio da língua, que vem a ser social.

Se durante o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, os aspectos socioculturais da língua alvo forem também evidenciados, o aluno estará consciente das ideologias transmitidas pela cultura e, dessa forma, terá mais facilidade em compreender as particularidades linguísticas oriundas do idioma.

4. PRINCIPAIS IMPACTOS DO BILINGUISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

A procura dos pais e/ou responsáveis por escolas bilíngues no Brasil tem aumentado gradativamente, considerando a preocupação em proporcionar à criança contato com uma segunda língua desde muito cedo de modo a garantir-lhes uma melhor formação e boas oportunidades. Há, no entanto, inúmeros questionamentos provocados acerca dos benefícios e danos às funções executivas, que são aquelas que geram, integram, regulam, coordenam ou supervisionam outros processos cognitivos como atenção e percepção visual (Diamond, 2013), e social causados pela exposição da criança a dois idiomas simultaneamente.

Por muitos anos houve a crença de que o fato de criança falar duas línguas acarretaria dificuldades na aprendizagem de uma ou das duas línguas, considerando que havia a possibilidade de haver confusão quanto à fala e/ou à escrita. Logo, muitos consideravam o bilinguismo como desvantagem. Nessa perspectiva, Edwards (2006) indica, como principais dificuldades, a própria definição de bilinguismo e, ainda mais, a de inteligência, além do problema de como se interpretar qualquer relação encontrada entre ambos.

Megale (2017) afirma que um dos aspectos mais controversos no âmbito da educação bilíngue é o processo de alfabetização. O tema é, de fato, fonte de muitas pesquisas e discussões por parte de profissionais da área e pais que anseiam por inserir seus filhos em um universo bilíngue. A autora ressalta ainda que os principais questionamentos são:

- Existe algum risco ou prejuízo para a criança que desenvolve habilidades de escrita e leitura nas duas línguas simultaneamente?
- Desenvolver habilidades de escrita e leitura em duas línguas simultaneamente cria uma demanda cognitiva e emocional desnecessariamente elevada para a criança?
- É mais fácil para a criança e, portanto, mais eficaz ser alfabetizada em sua língua materna e só depois ter contato com a escrita e com a leitura na outra língua? (MEGALE, 2018, p. 02)

Martins (2007) explicita que estudos sobre a educação bilíngue passaram por vários períodos. As primeiras pesquisas apontaram resultados negativos, chegando a culpar o bilinguismo por insucessos acadêmicos, além de ter sido

associado à baixa renda, status social inferior e pouca escolaridade (HAKUTA, 1986 apud MARTINS, 2007). No entanto, pesquisas recentes têm apresentado aspectos positivos do bilinguismo, uma vez que essas indicam que estudantes bilíngues têm desenvolvido melhor suas habilidades cognitivas.

Já existem evidências partir do ponto de vista científico que apontam que quanto mais cedo se inicia o estudo mais rápido se aprende, apesar de haver uma grande controvérsia quanto à idade crítica para o aprendizado de um idioma.

A Neurociência mostra que a criança pode aprender uma segunda língua desde cedo, desde que ela seja estimulada corretamente, sem exageros, respeitando-se seu ritmo, idade e habilidades inerentes. Sem ônus à língua materna. Um novo olhar sobre a prática pedagógica no ensino de línguas, diante da contribuição neurocientífica, mostra-se cada vez mais necessário e oportuno. Isso demonstra a estreita ligação de aplicabilidade existente na interface Linguagem, Educação e Neurociência. (NASCIMENTO E SANTOS, 2013, p.34)

Alguns teóricos defendem o ensino da segunda língua apenas a partir dos sete anos, uma vez que o processo de alfabetização na língua materna já estará concluído. Por outro lado, outros defendem a teoria de que o desenvolvimento cerebral é mais acelerado nos primeiros cinco anos de vida. Schutz (2003) afirma:

Uma vez que o momento ideal de se alcançar proficiência em línguas estrangeiras é a idade escolar, a partir dos 6-7 anos, e, “sendo bilingüismo uma qualificação básica do indivíduo na sociedade moderna”, compete às escolas de ensino fundamental e médio proporcionar ambientes autênticos de aquisição da linguagem (SCHÜTZ, 2003, p. 4).

Piaget (1896-1980), ao descrever o Período Operatório Concreto — etapa do desenvolvimento infantil que vai dos 7 aos 11 anos — afirma, segundo Chaguri (2005, p. 3), que este é o período no qual “as palavras tornam-se instrumento do processo do pensamento e a criança torna-se mais comunicativa”. Chaguri (2005) faz uso dessa posição de Piaget para defender a necessidade de incluir a língua estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O autor complementa que “as crianças assimilam uma LE⁹, em particular o inglês, com maior naturalidade quando começam mais cedo, pois desta forma poderão dedicar mais tempo ao aprendizado da língua alvo, acumulando um conhecimento maior e mais sólido” (CHAGURI, 2005, p. 3).

⁹ Língua Estrangeira

Chaguri (2005) sustenta que quanto mais cedo a criança tem contato com a LE melhor será este aprendizado. Schütz (2005), por sua vez, afirma que há razões de ordem biológica, cognitiva, psicológica e ambiental para que a criança seja exposta a uma LE o mais cedo possível. Ele cita três hipóteses como fatores biológicos: primeiro, a hipótese da lateralização do cérebro, que ocorre a partir da puberdade, o que implica em que, na criança, há uma maior interação entre os dois hemisférios, o que justifica, na concepção do autor, o desempenho superior das crianças no aprendizado de LE. Segundo, a hipótese de Harpaz, que, de acordo com Schütz (2005, p. 2), faz com que a aquisição da fala e a descoberta do mundo sejam processos paralelos para a criança. Ele afirma ainda que:

A interação lingüística da qual a criança participa proporciona a maioria dos dados nesse processo de desenvolvimento. Como conseqüência, as estruturas neurais no cérebro que correspondem aos conceitos que vão sendo aprendidos acabam naturalmente e intimamente associadas às estruturas neurais que correspondem às formas da língua. (SCHÜTZ, 2005, p. 2).

A terceira hipótese apontada por Schütz (2005, p. 2) como um dos fatores biológicos é a da acuidade auditiva. Segundo ele, uma provável acuidade auditiva superior, bem como uma maior flexibilidade muscular no aparelho articulatório de sons da criança, também poderia ajudar a explicar o fenômeno da marcante superioridade infantil no processo de assimilação de línguas, principalmente na parte de pronúncia (SCHÜTZ, 2005, p. 2).

Quanto aos benefícios provocados pelo aprendizado bilíngue, a psicóloga e pesquisadora Bialystock, que é professora da Universidade de York, no Canadá, publicou um estudo que apontava os efeitos do bilinguismo crianças e em adultos no ano de 2004. De acordo com Bialystok (2009), os estudos apontaram que existem três aspectos cognitivos que sofrem interferência do bilinguismo: a fluência verbal, o controle executivo e a memória. O quesito fluência verbal não é considerado necessariamente um ponto positivo, no que diz respeito a comparação de um bilíngue com um monolíngue. Está evidente que crianças bilíngues geralmente possuem um vocabulário menor em cada idioma do que os monolíngues.

Foi realizado o *Peabody Picture Vocabulary Test*¹⁰ em 971 crianças entre 5 e 9 anos, no qual cerca de metade delas eram bilíngues e participaram de uma variedade de estudos de laboratório ao longo de vários anos. A análise geral mostrou que os monolíngues tiveram uma pontuação média de 105 e os bilíngues tiveram uma pontuação de 95, diferença que foi altamente significativa (Bialystok e Feng).

A diferença foi encontrada em crianças de cada faixa etária, indicando que a lacuna de vocabulário foi constante ao longo da pesquisa. As crianças bilíngues desses estudos foram criadas em uma comunidade falante de língua inglesa, frequentaram eventos extracurriculares e escolares em inglês, entretanto, não falavam inglês em casa. E as crianças mais velhas, que estavam na terceira e quarta série na escola e estavam seguindo um currículo que era fortemente dependente do idioma inglês e alfabetização. No entanto, o vocabulário das crianças bilíngues era menor do que o de seus colegas de classe. O mesmo padrão surge para os adultos, embora o vocabulário seja mais extenso, em várias tarefas, os bilíngues têm demonstrado ser mais lentos ao relacionar significado ao significante.

Ao contrário do que apontam os efeitos negativos do bilinguismo encontrados no tamanho do vocabulário e na rápida recuperação lexical, o bilinguismo deve ter um efeito vantajoso nas funções de controle executivo. Os processos primários no sistema executivo inibição, mudança de conjuntos mentais (troca de tarefas ou flexibilidade cognitiva) e atualização de informações no trabalho memória foram apontados como mais bem desenvolvidos em indivíduos bilíngues.

As mentes dos indivíduos bilíngues são diferentes não porque o bilinguismo em si cria uma vantagem ou desvantagem cognitiva, mas porque os bilíngues precisam recrutar seus recursos mentais de maneira diferente dos falantes de uma única língua (Kroll & Bialystok, 2013). Para um bilíngue, as duas línguas estão sempre ativas, sem que haja revezamento entre as línguas. No momento em que a língua inglesa está sendo utilizada, por exemplo, a outra língua continua totalmente ativa e disponível. Para isso, é necessário que o falante tenha esse controle para

¹⁰ O Peabody Picture Vocabulary (PPVT) é um teste de vocabulário receptivo, que avalia o léxico das palavras que uma pessoa pode entender quando as ouve. Também foi projetado para servir como um teste de triagem para a capacidade verbal.

gerenciar a língua que deve ser utilizada de acordo com a situação, de modo a inibir a outra língua que também é dominada.

Os estudos supracitados mostraram, ainda, que crianças bilíngues tiveram melhor desempenho do que monolíngues em tarefas metalinguísticas que exigiam controle, atenção e inibição de outras línguas. Quanto ao uso da gramática, as crianças bilíngues tiveram mais sucesso do que as monolíngues em aceitar que sentenças anômalas (“Maçãs crescem nos narizes”) estavam gramaticalmente corretas, ainda que não possuíssem sentido algum. É necessário ter muita atenção para ignorar a distração, onde geralmente as crianças seriam levadas a aceitar que a frase não estaria correta.

A pesquisa com crianças mostrou que os bilíngues conseguem desenvolver a capacidade de resolver problemas que contenham pistas conflitantes ou enganosas em idade mais precoce do que os monolíngues, devido a essa capacidade de alternar critérios para a classificação decisão e atender ao novo recurso. (Bialystok, 1999; Bialystok e Martin, 2004).

Os estudos acerca dos benefícios do bilinguismo em relação à memória ainda não estão totalmente claros. Bialystok afirma que não é possível mencionar quais são as vantagens e desvantagens, uma vez que o sistema de memória de trabalho é geralmente considerado um aspecto das funções executivas. Portanto, uma melhoria no controle executivo em geral pode também impulsionar a memória de trabalho.

Martins (2007) apresenta outro estudo, realizado por Bialystock, que tinha como propósito medir as habilidades mentais que sofrem declínio com a idade. Considerando que já havia estudos que comprovavam que as crianças bilíngues apresentavam vantagens em tarefas que envolvessem as funções executivas, criatividade e resolução de conflitos, Bialystok e colaboradores (2004) resolveram investigar adultos e idosos bilíngues de infância, a fim de observar se os benefícios provocados pelo bilinguismo adquirido na infância permaneceriam na fase adulta e no processo de envelhecimento.

O teste intitulado *Simon*¹¹, que se trata de experimentos verbais e/ou visuais é subdividido em subtestes que se constituem em amostras representativas

¹¹ Teste criado pelos psicólogos Alfred Binet e Théodore Simon, em 1905. Foi encomendado pelo governo francês, cujo objetivo era discernir as crianças mais e menos desenvolvidas, a fim de criar melhores condições para atendê-las. (Figueiredo, 2012).

no amplo leque de capacidades cognitivas que refletem características multifacetadas da capacidade intelectual (Figueiredo, 2002). O Teste de Simon foi aplicado em pessoas bilíngues e monolíngues.

Martins (2007) ressalta que o estudo foi repetido por três vezes e os resultados foram positivos:

Os sujeitos bilíngues apresentaram melhores desempenhos na tarefa. Os cientistas chegaram à conclusão que falantes bilíngues são capazes de lidar melhor e mais rápido com distrações e isso pode ajudá-los a desempenhar melhor as tarefas mentais que apresentam declínio com a idade. O estudo também concluiu que pessoas bilíngues são melhores em cumprir tarefas múltiplas do que as monolíngues. Isto é porque, segundo a pesquisadora Ellen Bialystok, os bilíngues exercitam regularmente a parte do cérebro conhecida como córtex pré-frontal que reforça o período de tempo da atenção (attention span). A equipe liderada por Bialystok defende a hipótese de que a habilidade de manter os códigos de duas línguas na mente ao mesmo tempo pode concorrer para um maior controle necessário para melhores desempenhos no Simon test. Uma hipótese alternativa é a de que as pessoas bilíngues trabalham sua memória de modo superior para poder armazenar e processar informações (MARTINS, 2007, p.35).

O estudo foi realizado com adultos e idosos bilíngues sob a justificativa de falar duas línguas regularmente é considerada uma atividade mental complexa. Sendo assim, o bilinguismo ao longo da vida ajudaria retardar perdas cognitivas relacionadas à idade, mais especificamente no controle inibitório. De acordo com Bialystok et al. (2004), o uso constante de duas línguas desenvolve a capacidade inibitória, pois ao comunicar-se em uma de suas línguas, o bilíngue precisa inibir a outra, e esse processo requer controle e atenção.

As pesquisas de Bialystok ainda apontam que, entre os bilíngues, a demência era diagnosticada em média 4 ou 5 anos depois do que nos monolíngues. A razão ainda não está clara, no entanto, é possível haja uma relação com o fato de os bilíngues usarem a função frontal aprimorada do cérebro como compensação, quando declina a função medial. O efeito no desempenho cognitivo é melhorar o funcionamento executivo e proteger contra o declínio do controle executivo no envelhecimento. Além disso, os bilíngues teriam mais facilidade para lembrar-se das regras, conseguindo julgar e atribuir respostas corretas aos estímulos com maior rapidez por conta da habilidade associada à memória de trabalho.

Por fim, os resultados da pesquisa de Bialystok apontam que falar duas línguas ao longo da vida pode levar a uma limitação de vocabulário nas línguas em que se tem proficiência, mas, em contrapartida, acelera o desenvolvimento de funções relacionadas ao controle executivo em crianças, aumenta a capacidade de controle executivo na fase adulta e, assim, e retarda o seu declínio na terceira idade.

5. METODOLOGIAS E CONTEXTOS PARA O APRENDIZADO BILÍNGUE

Estudos realizados no campo da linguística aplicada têm possibilitado identificar, solucionar e discutir diversos aspectos que envolvem o aprendizado de línguas estrangeiras. Graças aos avanços dessas pesquisas agregados às novas tecnologias, possível aprender de forma mais fácil um idioma estrangeiro. Nesse processo, é preciso considerar o papel das habilidades linguísticas, que são aquelas diretamente relacionadas à aprendizagem de um idioma. As quatro habilidades linguísticas são:

Leitura, que tem papel importante no ensino de LE e, particularmente no contexto brasileiro, é tida como a habilidade mais viável de ser desenvolvida em sala de aula, juntamente com a escrita (CELANI, 2009). É fundamental que o professor trabalhe em sala diversos tipos de gêneros textuais de forma que os alunos se habituem a eles. Muitas estratégias de leitura são utilizadas de modo a facilitar a compreensão do aluno.

Escrita, que da mesma forma que na leitura é necessário que haja uma razão para escrever e o professor deve estimular isso. É por isso que se faz necessário encorajar o processo da escrita, o passo a passo, para que gradativamente os alunos adquiram a segurança necessária. Ao se sentirem mais seguros, é muito provável que se sentirão também mais motivados a colocar as ideias no papel;

Compreensão oral, que possivelmente é a habilidade que mais desafia os alunos, ao lado da fala. Atualmente os adolescentes estão mais expostos a situações onde o conteúdo está em inglês, por causa da Internet, da televisão e de *streamings* de vídeo, por exemplo. Isso facilita o trabalho do professor, pois o aluno deixa de depender unicamente de atividades propostas em sala de aula para esse fim.

Fala: no contexto brasileiro, é possível que essa seja a habilidade mais complexa de ser trabalhada, visto que as salas de ensino regular são numerosas e o tempo dedicado ao ensino de LE é normalmente exíguo. Contudo, é importante praticá-la, pois falar uma língua estrangeira, mesmo que de forma limitada em sala de aula, pode ser um fator de grande motivação.

Uma vez mencionadas as habilidades linguísticas necessárias para o bom desenvolvimento da fluência, a escolha do método que atenda à demanda em questão faz a diferença. Segundo Leffa (1988), uma perspectiva histórica das metodologias de ensino do inglês é de extrema importância para a evolução e reflexão sobre os próximos passos a serem dados, sem a necessidade de repetir os erros do passado. Quando se trata da proposta bilíngue, o diferencial, além do método, é a carga horária destinada às aulas. Para Maciel (2004, p.1), ensino e aprendizagem são “processos complementares mediados pelo uso da linguagem”. A autora argumenta que os métodos de ensino/aprendizagem podem ser vistos como “orientação para que o professor comece a refletir sobre os processos envolvidos, possibilitando construir sua própria visão informada pela prática diária”.

As aulas de inglês tradicionais possuem uma ou duas horas semanais e o ensino é pautado em um modelo clássico equivalente ao das outras disciplinas escolares. É estruturado com o intuito de concluir as lições do material didático, enquanto se aprende superficialmente vocabulário, gramática e ortografia e interpretação de texto, com isso, a prática de pronúncia acaba não sendo prioridade. Com o tempo reduzido, o aluno só mantém contato com o idioma durante a aula e em casa, ao realizar as atividades. Por essa razão, muitos se queixam da dificuldade e desprazer de estudar o idioma, e levantam a bandeira de que é impossível aprender inglês na escola tradicional.

Borges e Paiva (2011) ressaltam que até os anos 1960 as metodologias de ensino de línguas eram baseadas na ideia de que a língua era constituída apenas de um conjunto de estruturas sintáticas e vocabulário e que seu aprendizado era muito engessado, pois deveria ser seguido à risca por alunos e professores. Dentre as metodologias de ensino de língua estrangeira, destacam-se:

- 1) Metodologia Tradicional;
- 2) Metodologia Direta;
- 3) Metodologia Audio Lingual;
- 4) Metodologia Audio Visual;
- 5) Metodologia Comunicativa.

Tais metodologias tem relação com as principais correntes teóricas ao longo da história.

A tabela¹² abaixo foi organizada a partir da síntese elaborada por Cestaro (1999) e caracteriza as metodologias mais utilizadas no ensino de língua estrangeira.

CLASSIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	CRÍTICAS
Metodologia Tradicional (MT)	<ul style="list-style-type: none"> • Era utilizada para ensinar línguas clássicas como grego e latim. • A aprendizagem é compreendida como uma atividade intelectual. • O professor representa a autoridade por deter o saber. 	A ênfase era dada a palavra escrita, e as habilidades auditivas eram desconsideradas.
Metodologia Direta	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem da LE deve ocorrer com contato direto da língua em estudo. • Ênfase na oralidade. • O professor está no centro, servindo de modelo linguístico ao aprendiz. 	O ensino fica 100% concentrado na figura do professor
Metodologia Audio-oral (MAO) ou Audiolingual	<ul style="list-style-type: none"> • A ênfase é na língua oral, uma vez que é pautado na língua falada e não escrita. • O ensino acontece através da apresentação de estruturas, com exercícios estruturais. • O professor é o centro do processo de ensino – 	Os exercícios estruturais eram muito cansativos, fazendo com que os alunos perdessem a motivação com facilidade.

¹² Resumo das principais metodologias que marcaram o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, apresentado por Giesta (2007, p. 25-28, inspirado em Cestaro, 1999) Fonte: síntese realizada por Cestaro (1999).

	aprendizagem	
Metodologia Audiovisual (MAV)	<ul style="list-style-type: none"> • Essa metodologia ocorreu em três gerações, umas nos anos 60 a segunda nos anos 70 e por fim nos anos 80. • Os exercícios eram propostos através de imagens que constituíam um ponto de partida da explicação e não o suporte principal da comunicação. • A relação aluno passa a ser mais interativa. • O professor não corrige tanto os erros dos alunos. 	As duas primeiras fases da metodologia foram criticadas por privilegiarem as denotativas, ou os referenciais da linguagem.
Metodologia Comunicativa (MC)	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino da língua estrangeira era centrado na comunicação. • O saber linguístico e sociolinguístico eram passados de forma simultânea nas línguas (materna e estrangeira). Aqui se acredita que as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. • Eram propostos trabalhos que valorizavam a comunicação, criatividade, dramatização. • O trabalho está centrado no aluno, e o professor é o facilitador. 	A ênfase é dada na comunicação deixando de lado os procedimentos tecnológicos.

Por volta da década de 1960, a necessidade comunicativa do ensino-aprendizado de línguas era crescente e cada vez mais evidente e um “movimento comunicativo” (BORGES; PAIVA, 2011) se afirmou e determinou novos segmentos para a metodologia de ensino, que compreendessem a língua como prática social, como um conjunto de eventos sociais e comunicativos (LEFFA, 1988), como uso, funções e sentidos (BORGES; PAIVA, 2011) e, assim, a língua não poderia mais ser abordada no ensino apenas e exclusivamente sob o ponto de vista estrutura. Richards e Rodgers (2001) explicam que as transformações pelas quais o ensino de línguas passou ao longo da história foram e continuam sendo resultado principalmente do reconhecimento das mudanças com relação às necessidades da demanda.

Com a proposta de garantir maior exposição ao idioma alvo, as escolas bilíngues têm tido maior destaque entre as opções buscadas por pais que desejam ter os filhos envolvidos em um contexto bilíngue. Riagáin e Lüdi (2003) definem a educação bilíngue como um conjunto de programas educativos que abordam uma parte do ensino de matérias não linguísticas por meio de uma segunda ou terceira língua. Essa definição é contrária às práticas de ensino de idiomas tradicionais. A educação bilíngue pode ser aplicada a diferentes contextos e diferentes tipos de alunos. (MELLO, 2010).

De acordo com Mello (2010, p.120):

A própria expressão educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

A educação bilíngue propõe uma maneira inovadora de ensinar uma língua, diferente do formato tradicional de aulas. Através do CLIL¹³, é possível vincular conteúdos de cunhos específicos ao ensino da língua inglesa. O aluno é convidado a realizar outras atividades enquanto tem o aprendizado da língua como pano de fundo e, dessa forma é possível que dois objetivos sejam

¹³ A sigla CLIL significa “content and language integrated learning”, ou ensino de idiomas integrado.

alcançados: o aprendizado do conteúdo em questão e o aprendizado da língua alvo. Tal metodologia engloba o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo da criança. Cuq (1991) afirma ainda que a imersão está ligada à exposição do aluno, durante o máximo de tempo possível, ao contato com a língua. Larsen-Freeman (2000) explicam que o CLIL se propõe a ensinar conteúdos diversos, que não a língua em si, por meio da língua-alvo e sendo assim, a língua-alvo é apenas o meio utilizado para a instrução destes conteúdos, que em geral são direcionados para as necessidades dos alunos.

Coyle, Hood e Marsh (2010) ressaltam que existem diversos modelos curriculares na aplicação do CLIL nas diferentes fases do desenvolvimento humano. Na linguagem CLIL, para alunos da pré-escola (de 3 a 6 anos de idade) o modelo mais encontrado sempre envolve jogos e atividades lúdicas usadas na língua alvo. Esse modelo introduz sons e palavras da segunda língua focando na estimulação de atividades divertidas. O papel do professor nesse processo de aprendizagem é trabalhar a fonologia com os alunos (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

Um dos pontos fundamentais para aprendizagem da segunda língua é aumentar a motivação e o desenvolvimento da autoconfiança para os aprendizes da língua estrangeira. Para que o aprendizado seja significativo, é necessário “colocar a mão na massa”, e um método muito utilizado na educação bilíngue é chamado de *Experiential Learning*¹⁴. As habilidades, o conhecimento e a experiência são adquiridos fora do ambiente tradicional da sala de aula acadêmica e podem incluir estágios, estudos no exterior, visitas de estudo, pesquisa de campo e projetos de aprendizado de serviço. Aprendizagem por meio de vivências e atividades colaborativas, que têm como objetivo consolidar o conhecimento de forma divertida e inteligente. O *Experiential Learning* pode ser utilizado como pano de fundo para potencializar o aprendizado de idiomas. Por exemplo, uma aula de inglês pode ensinar sobre alimentos e o preparo de uma receita possibilita os alunos a vivenciarem essa experiência, uma vez que conduzida totalmente no idioma alvo (ajudando a ensinar pronúncia e construção de frases).

Nas palavras de Kolb (1984), aprendizagem experiencial é:

¹⁴ O aprendizado experiencial envolve aprender com a experiência. A teoria foi proposta pelo psicólogo David Kolb, que foi influenciado pelo trabalho de outros teóricos, incluindo John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget.

o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza... que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado... A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo... Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (1984, p. 38)

A teoria da aprendizagem experiencial é baseada na ideia de que a aprendizagem é um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Além disso, é necessário estimular nossos alunos a fim de não os tornar espelhos do que nós reproduzimos. É necessário que usemos de estratégias para orientar os alunos a construir seu próprio ponto de vista, e que não sejamos para os alunos o locutor da brincadeira “Boca e Forno”, como menciona Alves (1994).

Investir em aulas modernizadas pelo uso de recursos tecnológicos é uma ótima opção, uma vez que, quando associados a uma boa metodologia, o retorno tende a ser positivo. O *Blended Learning*¹⁵ é uma metodologia instrucional que aproveita a tecnologia para fornecer uma abordagem mais personalizada ao aprendizado, dando aos alunos controle sobre o tempo, local, caminho e ritmo de seu aprendizado. O aprendizado combinado é definido por Garrison e Vaughan (2008) como "a integração orgânica de abordagens presenciais e online cuidadosamente selecionadas e complementares".

Os recursos tecnológicos utilizados no *blended learning* podem variar de acordo com disponibilidade da escola e com os objetivos da metodologia de ensino. É importante, no entanto, que haja, além das possibilidades tecnológicas, a constante capacitação dos professores, visto que o intermédio é feito por meio deles. Para que o desempenho dos discentes esteja sempre em progresso, os professores precisam estar dispostos a avaliar suas técnicas de ensino e a ouvir dos estudantes o que melhor irá funcionar com eles.

As metodologias de ensino acima citadas privilegiam o estudo da língua de várias formas diferentes. O professor, no exercício da sua atividade, ao elaborar

¹⁵ Trata-se de uma integração consistente entre ferramentas de aprendizagem presencial e virtual. Ou seja, os recursos digitais não são periféricos ou ilustrativos, mas sim parte integral do programa. BINET, Alfred; SIMON, Théodore. Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos, 1929.

cada planejamento e plano de aula, deve considerar qual abordagem o ajudará a melhorar sua prática, de acordo com a realidade e proposta da escola e, assim, analisar como ele pode relacionar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à vida escolar do aluno e/ou a necessidade do desenvolvimento da consciência do aluno para que ele possa se posicionar criticamente nesta atual sociedade.

Diante de tantas diferentes possibilidades, cabe ao professor identificar o que melhor se adequa ao contexto da sua turma. É importante observar se os objetivos estão sendo atendidos e se a didática escolhida condiz com a proposta e filosofia da escola. Vale ressaltar que a melhor perspectiva metodológica é aquela que concebe o dinamismo e a busca por constante transformação, que permite o aluno vivenciar o que ele estuda e não sustentar a ideia de que aprender inglês é uma utopia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das ideias que norteiam a presente monografia, foi possível esclarecer alguns questionamentos acerca dos tópicos abordados, sendo o principal deles as possíveis evidências positivas e/ou negativas acarretadas na vida de uma pessoa que vive em um contexto bilíngue desde muito cedo, com base nos estudos apontados pela literatura.

O primeiro ponto em questão foi entender o que de fato é o bilinguismo, visto que existem várias nomenclaturas pertinentes a essa condição. Existem várias propostas para o termo, e cada termo está relacionado a um fator específico; e assim, a condição para que o sujeito seja classificado bilíngue.

No que diz respeito aos impactos do bilinguismo no aspecto social, é inegável seus benefícios, uma vez que aprender outras línguas alarga o horizonte das crianças e, dentre tantas outras coisas, nosso senso crítico. Além disso, como a língua inglesa é considerada um meio de comunicação universal, ao praticá-la, o indivíduo sai da sua zona de conforto, e pode se mover entre culturas e através da interação com outros povos, e essa prática ajuda a modificar a forma de agir e pensar, fatores essenciais na construção identitária de cada um.

No aspecto linguístico e cognitivo, alguns estudos foram realizados na década de 1960 onde os efeitos do bilinguismo foram considerados negativos a nível linguístico, sobretudo quanto ao vocabulário das crianças. Não foi constatado nenhum benefício, e a conclusão do efeito negativo ocorreu pelo fato de ter sido observado que as crianças bilíngues tinham um vocabulário menos extenso do que as monolíngues.

Outro fator que possibilitou discussões foi a alternância de códigos, que se considerava um ponto negativo. No entanto, ficou claro que é normal, e até esperado que isso ocorra quando um novo idioma começa a ser estudado. Entretanto, é esperado que a troca de códigos diminua quando a criança estiver familiarizada com a língua. No quesito cognitivo, as pessoas bilíngues apresentaram melhor funcionamento intelectual em relação aos monolíngues, sobretudo aqueles que foram expostos ao contexto bilíngue muito cedo.

De acordo com que foi constatado nesse estudo, existem várias razões pelas quais se podem apontar o bilinguismo como algo benéfico. Os estudos apontam que falar duas línguas ao longo da vida acelera o desenvolvimento de funções relacionadas ao controle executivo em crianças, aumenta a capacidade de controle executivo na fase adulta e, assim, e retarda o seu declínio na terceira idade.

Desta forma, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, é necessário que os professores apresentem os objetivos e as finalidades, para que assim os interesses dos alunos sejam beneficiados. O professor, na posição que ocupa, deve ser agente de transformação, explorando novas perspectivas, de modo a auxiliar os alunos a desenvolverem uma consciência perspectiva multicultural crítica, onde o aprendiz se enxergará no mundo não na condição espectador, mas ele entenderá que também poderá mudá-lo. E somente assim, todos encontrarão a verdadeira finalidade do ensino de LE.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. São Paulo: ARS Poética Editora Ltda, 1994.

AUBERT, F. H. **As (in) fidelidades da tradução**: servidões e autonomia do tradutor. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 34-35.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990.

Bakhtin, M (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; 1999.

BASSANI, I. **Fundamentos linguísticos**: bilinguismo e multilinguismo. São Paulo: UNIFESP, 2015.

BIALYSTOK, E. **Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind**. Child Development, 70, 1999. p 636–644.

_____. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. In: **Bilingualism: Language and Cognition** 12 (1), 2009. p. 3-11.

BIALYSTOK, E.; MARTIN, M.M. **Attention and inhibition in bilingual children**: Evidence from the dimensional change card sort task. Developmental Science, 7, 2004. p. 325–339.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F., I.M.; FREEDMAN, M. **Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia**. Neuropsychologia, 2007. v. 45, v. 2, p. 459–464.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933/1961.

BORGES, E.F.V. & Paiva, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa do ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**: Pelotas, v.14, n.2, jul./dez, 2011. p. 337-356.

BOSLEY, K. "Fit Only for Barbarians: The Sound of Translated Poetry." **World Literature Today**, vol. 55, no. 1, 1981, pp. 52–55. JSTOR, www.jstor.org/stable/40135617. Acesso em: 17 de Jan de 2020.

CAMPOS, G. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

CATFORD, J. C. **Uma Teoria linguística da Tradução**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Cultrix, 1980.

CELANI, M. A. A. Antonieta Celani fala sobre ensino de língua estrangeira. **Nova escola**, n. 222, maio de 2009. Entrevista concedida a Daniela Almeida. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso em: 24 de out. de 2019.

CESTARO, S. A. M. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. São Paulo: Mandruvá, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 22 de out. 2019.

CHAGURI, J. P. A Importância do Ensino da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: **O DESAFIO DAS LETRAS**, 2., 2005, Rolândia, Anais. Rolândia: FACCAR, 2005.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **Linguagem e mente**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHRISTOFFELS, I.; GROOT, A. **Simultaneous interpreting: A cognitive perspective**, 2009.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **Content and Language Integrated Learning**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2010.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: **California State Department of Education** (Eds.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 1981.

CUQ. J. P. **Le Français Langue Seconde**: Origines d'une notion et implications didactiques. Hachette. Paris. 1991.

DE GROOT, A. M. B. **A complex-skill approach to translation and interpreting**. In S.Tirkkonen-Condit & R. Jääskeläinen (Eds.), Tapping and mapping the processes of translation and interpreting. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 53-68.

EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. In: **BHATIA**, Tej K.; **RITCHIE**, William C. The Handbook of Bilingualism. Malden: **Blackwell Publishing**, 2006. p. 7 – 30.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. In: **Revista Signótica** 7, Goiânia: Ed.da UFG, Jan – Dez, 1995.

_____. **Escala de inteligência Wechsler para crianças. Manual. Adaptação e padronização de uma amostra brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

GALEFFI, D. A. Teorias de aprendizagem de segunda língua. **Filosofar e Educar**, 2003. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13424/13424_4.PDF
Acesso em: 20 de nov. de 2019.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O; BARLETT, L; KLEIFGEN, J. **From Biliteracy to Pluriliteracies**. In: **AUER**, Peter.; WEI, Li (eds.). Handbook of Applied Linguistics, Vol. 5, Mouton de Gruyter, 2007.

GARRISON, DR.; VAUGAHAN, N.D.. **Blended learning in higher education**: Framework, principles, and guidelines. New York: John Wilen & Sons, 2008.

GERBER, A. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERVER, D. **Empirical studies of simultaneous interpretation: A review and a model.** In R. W. Brislin (Ed.), *Translation: Applications and research*. New York: Gardner Press, 1976, p. 165-207.

GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de linguagem.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GILE, D. Conference interpreting as a cognitive management problem. In J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain, & M. K. McBeath (Eds.), **Cognitive processes in translation and interpreting**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997. p 196-214.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

_____. Individual Bilingualism. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, N. **Creating successful learning contexts for bilingual literacy.** Columbia: Teachers College Record, 1990.

KOLB, D. **Experiential learning.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications.** 4.ed. New York, Longman, 1985.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** California, University of Southern California, 1982.

KROLL, J. F., & BIALYSTOK, E. **Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition**. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 2013. p. 497–514.

LAMBERT, S. **Shadowing**. *Méta*, 37, 1992. p. 263-273.

LAMBERT, W.E. **Culture and language as factors in learning and education**. In F.E.Aboud & R.D. Mead (Eds.), *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, WA:Fifth Western Washington Symposium on Learning, 1974

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching** Oxford: O.U.P., 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: EDUFSC, 1988, p. 211-236.

MACIEL, K. D. **“Métodos e abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e seus princípios teóricos”**. *Boletim Inter-cultural*, v. 34. Disponível em <https://sites.google.com/site/ict4sla/language/methodology/metodos-e-abordagens> Acesso em 02 de dez. de 2019, 2004.

MAHER. T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-94.

MARCELINO, M. BILINGÜISMO NO BRASIL: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo.

Martelotta, M. E. (Org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTIN-JONES, M.;JONES, K. (Eds.). **Multilingual literacies: Reading and writing different worlds**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000.

MARTINS, M. G. L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe**. 144p. + anexos. 2007. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MEGALE, AH. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil**: uma análise dos documentos oficiais. São Paulo: The ESPECIALIST, 39.2, 2018.

_____. **Bilinguismo e educação bilíngue** – discutindo conceitos. Revista virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Ano 3, n.5, 2005. Disponível em: <<http://www.revelhp.cjb.net/>> . Acesso em: 10 de out. de 2019

_____. Do Biletramento aos Pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X Disponível em em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/35645/24438> Acesso em: 10 de out. de 2019.

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

NASCIMENTO D. C.; SANTOS, E. E. **O despertar da segunda língua na primeira infância**: uma análise sob a perspectiva neuropsicológica. Caderno Intersaberes, 2013

OLIVEIRA, P. B. S. Language acquisition e language learning: a teoria de Stephen D. Krashen e suas implicações no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In: **I SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**, 2011, São Cristóvão – SE. Anais. São Cristóvão – SE, 2011.

PADILLA, P., Bajo, M. T., Cañas, J. J., & Padilla, F. Cognitive processes of memory in simultaneous interpretation. In J. Tommola (Ed.), **Topics in interpreting research**. Turku: University of Turku, 1995. p.61-72.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La Psychologie de l'Enfant**. Paris: PUF, 1966. A Psicologia da Criança. São Paulo: Difel, 1968.

PINKER, S. **O instinto da linguagem**: Como a mente cria a linguagem. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIAGÁIN, P. Ó.; LÜDI, G. **Bilingual Education**: Some Policy Issues. Strasbourg: Council of Europe. 2003.

RICHARDS, J.C.; Rodgers, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). Estratégias de ensino In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALGADO, A. et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: **IX EDUCERE**, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. v. 01, p. 8042-8051.

SCHÜTZ, Richard. O que é talento para Línguas? English Made in Brazil, 2003. Disponível on-line in < <http://www.sk.com.br/sk-talen.html>>. Acesso em 06 de dez. 2019.

SCHWIETER, J.; FERREIRA, A. **Bilingualism in Cognitive Translation and Interpreting Studies**, 2017.

SILVA, S. M. P. da. **Percepção social do ensino bilíngue inglês/português no Brasil**. Relatório final de pesquisa apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade de Mogi das Cruzes. Mogi das Cruzes, 2009.

TRASK, R. L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11^a. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London; New York: Routledge, 2000.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **The Understanding by Design guide to creating high-quality units**. Alexandria, VA: ASCD, 2011.

