

**GT 07 - ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM FOCO****EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURALIDADE: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E CULTURAIS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL**Pollyanna Morais Espíndola Gomides (UEG)<sup>1</sup>  
Ariovaldo Lopes Pereira (UEG)<sup>2</sup>**Resumo**

Este estudo foi motivado pela curiosidade de, em linhas gerais, compreender quais os desdobramentos que a educação bilíngue, pautada na interculturalidade, pode contribuir na formação do bilíngue emergente. Propomo-nos investigar as dimensões linguística e cultural, não ignorando as dimensões educacional e comunicacional, que permeiam o ensino de língua inglesa (ELI) no contexto da educação bilíngue. Em suma, aspiramos analisar a relação entre o desenvolvimento linguístico e intercultural destes aprendizes que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue. O nosso foco são aprendizes brasileiros de língua inglesa no contexto de uma escola particular em Anápolis (GO) que se autodenomina bilíngue. Para tanto, observamos alunos do 6º ano dessa escola de setembro a dezembro de 2016 com o intuito de: 1) identificar fatores que caracterizam a escola pesquisada como ambiente de educação bilíngue; 2) entender a relação entre língua e cultura, no que diz respeito às mediações de aspectos culturais para o desenvolvimento linguístico de alunos iniciados no processo de bilinguismo; 3) refletir sobre o desenvolvimento linguístico-cultural no processo de formação bilíngue e sua contribuição para o desenvolvimento de uma postura intercultural por parte dos sujeitos aprendizes. As análises preliminares apontam que a escola analisada ampliou a sua carga horária de ensino de língua inglesa e se aproxima do modelo de bilinguismo de enriquecimento.

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

**Introdução**

A educação bilíngue é permeada por questões complexas, sendo um campo de pesquisa bastante controverso tanto a nível teórico quanto a nível prático. Devido aos conceitos e pressupostos variados e difundidos advindos de várias áreas de estudo como, a Linguística, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Antropologia, as Ciências Sociais, é complexo apresentar

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT) pela Universidade Estadual de Goiás. [polly.espindola@gmail.com](mailto:polly.espindola@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). [arylopes\\_br@yahoo.com](mailto:arylopes_br@yahoo.com).

contornos claros para o que se denomina hoje como educação bilíngue<sup>3</sup> (MELLO, 2010). Embora esteja em auge no Brasil, nem sempre docentes, pais e alunos têm clareza sobre o que vem a ser a educação bilíngue ao certo, pois cada programa apresenta seus próprios objetivos e orientações atuando sobre modelos variados que se adequam a diferentes públicos. A eficácia de tal educação também é motivo de indagação, uma vez que mensurar o desenvolvimento do sujeito bilíngue é um desafio.

Tratar a temática de educação bilíngue também nos faz refletir sobre as abordagens empregadas no ensino de línguas. Os avanços tecnológicos oportunizaram meios alternativos de interação entre pessoas viabilizando o contato direto e imediato de várias culturas. Esse diálogo desenfreado nos leva a ponderar o fator cultural nos processos educativos de ensino de línguas e sua ressignificação (RISAGER, 2006). Abordagens de ensino que contemplem as diferenças culturais no processo de interação entre falantes de outras línguas, especificamente se tratando da língua inglesa hoje considerado um idioma de circulação global, são necessárias em qualquer que seja o contexto. Visto desta maneira, o ensino de línguas deve ser trabalhado à luz da interculturalidade, com o intuito de desenvolver a competência intercultural em seus aprendizes (CORBETT, 2003; RISAGER, 2006).

### **Três casos distintos de educação bilíngue: Canadá, Estados Unidos e Brasil**

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

---

<sup>3</sup> O termo educação bilíngue é utilizado neste trabalho como um termo guarda-chuva, abrangendo um amplo espectro de práticas e políticas. Outros termos utilizados como: ensino bilíngue, programa bilíngue, sala de aula bilíngue estão todos em concordância com a definição apresentada para educação bilíngue, isto é, fazem referência a ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos.

serem alocados nos programas regulares de ensino. Ao final do processo, a grande maioria dos alunos apresentava perda parcial ou total de sua língua materna (GROSJEAN, 1982).

No Canadá, a educação bilíngue também surge como resposta às demandas sociais, mas diferente dos Estados Unidos, são para atender as minorias linguísticas. Insatisfeitos com o desprestígio do francês na sociedade e descontentes com as desigualdades linguísticas e culturais que enfrentavam, movimentos de valorização da língua e cultura francesa por parte da comunidade francófônica surgiram também na década de 60. A comunidade anglofônica despertada por estes movimentos conscientizou-se da importância cada vez maior do francês para a comunicação eficaz em todos os âmbitos daquela determinada comunidade, particularmente a região de Quebec. Os programas adotados para a educação bilíngue em todo país tinham como premissas fundamentais o estabelecimento de um bilinguismo aditivo e a integração social de comunidades distintas linguística e culturalmente (MELLO, 2010; GROSJEAN, 1982).

No Brasil, a educação bilíngue é geralmente associada à educação de povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional, denominada neste caso de educação bilíngue de enriquecimento. O mito do monolinguismo no Brasil, resquícios da doutrinação colonial portuguesa, causa certa estranheza quando se fala de bilinguismo no Brasil. O fato é que o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue exceto com as comunidades indígenas, que têm na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngue. política linguística e educacional multilíngue no Brasil. Assim, como meio da manutenção da homogeneidade cultural, a escola brasileira continua seguindo uma orientação monolinguística.

Tentamos mostrar, de forma sucinta, que a educação bilíngue está diretamente ligada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo, tomando caminhos diferentes em cada contexto. O contexto específico de ensino-aprendizagem de língua inglesa que propomos investigar ocorre por meio de exposição intensa e diária à língua alvo, neste caso o inglês, e se dá em sistema de semi-imersão. Entendemos que este contexto carece investigação de como língua e cultura se entrelaçam nesse universo. É sob essa perspectiva que surge nossa reflexão.

### **Língua, cultura e a mediação intercultural**

Entendemos que o domínio de uma língua adicional<sup>4</sup>, doravante LA, além de promover o desenvolvimento cognoscível, amplia, por meio do acesso a culturas diferentes, os horizontes de

---

<sup>4</sup> No contexto investigado consideramos a língua inglesa uma língua adicional por ser coerente com o contexto analisado, que objetiva o acréscimo de outra língua ao repertório linguístico dos alunos, uma vez que aulas de outras línguas são

conhecimento, pois permite a interação otimizada com o mundo globalizado. Corbett (2003, p. 2) defende que “o desenvolvimento da língua é um objetivo chave casado com objetivo igualmente importante de compreensão e de mediação intercultural”. Vemos a necessidade de investigar como se dá a relação entre línguas e culturas e como essa interrelação afeta o desenvolvimento linguístico e cultural de aprendizes de LA em ambiente bilíngue. Deste modo, surge a necessidade de analisar aulas de inglês neste contexto, para, a partir de um recorte, e partindo do vínculo entre língua e cultura ponderar sobre quais estratégias interculturais podem ser trabalhadas no desenvolvimento de significados culturais para formar aprendizes que sejam mediadores interculturais.

Buscamos promover uma investigação articulada com os estudos sobre educação bilíngue e a abordagem intercultural no ELI, salientando a importância de se atentar aos aspectos culturais como suporte para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes de língua inglesa.

Essas questões nos alertam para a necessidade de mudança de foco, ora de uma abordagem estruturalista e formalista de ELI, para uma abordagem intercultural que visa o ensino de línguas como uma forma de aquisição não somente de uma LA, mas também como mediação entre culturas. Portanto, buscamos contribuir nos estudos que focam em novas formas de ensino de línguas para que o aprendiz de LE, conforme afirmado no PCN-LE, fazendo uso de uma língua diferente, “aumente sua autopercepção como ser humano e cidadão ao entender o outro e sua alteridade” possibilitando-o a aprender mais sobre si mesmo e o mundo que o cerca (PCNs, 1999, p. 19). Assim, o aprendiz ao adquirir a segunda língua, através de uma abordagem intercultural, desenvolve conhecimento e habilidades que servirão para mediar entre sua cultura nativa (C1) e a cultura alvo (C2) (CORBETT, 2003, p. 31).

Entendemos que o desenvolvimento da competência intercultural não descarta as bases da metodologia comunicativa, mas as desenvolve de forma com que a cultura se torne um foco regular levando o aluno a conjecturar não só a língua em si, mas a cultura que a envolve.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa de caráter qualitativo é também de cunho etnográfico, uma vez que propõe analisar o comportamento humano em ambiente social, tendo bases culturais para a interpretação dos dados obtidos através de observação participativa. Trata-se de um estudo de caso, onde “o caso de destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE e ANDRÉ,

---

oferecidas. Também condiz com a perspectiva intercultural, que valoriza a coexistência de várias línguas e o não detrimento de uma pela outra, reconhecendo e que a língua do “outro” pode ser utilizada como meio de comunicação.

1986). As observações ocorreram no contexto em que os eventos aconteceram, isto é, a sala de aula, tomando por base o princípio da “interpretação em contexto” enfatizada por Lüdke e André (1986). Assim, essa pesquisa se desenvolve com alunos de uma turma de 6º ano de uma escola particular, situada em Anápolis – Goiás. Os dados gerados a partir da interação dos alunos e professor são considerados do ponto de vista da pesquisadora e centrados nos aspectos da aprendizagem. Assim, por meio de processo *indutivo* o pesquisador, na pesquisa qualitativa constrói abstrações, conceitos, e teorias a partir do observado (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Os dados levantados pela pesquisa de mestrado são provenientes de um olhar interpretativista dos elementos gerais observados e ainda estão sobre análise. Portanto, apresentamos abaixo parte de nossos dados, como uma análise preliminar.

### **Análise Preliminar**

Na investigação de nosso primeiro objetivo específico, isto é, de identificar fatores que caracterizam a escola pesquisada como ambiente de educação bilíngue, analisamos sua documentação – objetivos, metas e características – da proposta de ensino expressa para o programa bilíngue no Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>5</sup> de 2015. Essa análise se fez necessária para podermos identificar a descrição do programa, seus objetivos e metas para então comparar com a realidade observada em sala de aula.

Ao analisarmos em detalhes a proposta da escola, alguns pontos se destacam. O primeiro é que o texto apresentado no PPP é vago quanto aos objetivos e metas dessa proposta de ampliação de carga horária da língua inglesa. O documento se atém apenas em dizer que o aumento de carga horária tem como propósito “desenvolver habilidades da língua inglesa” (PPP, 2015, p. 10) e que o estímulo a essa aprendizagem “favorece o estudante a ver as mais variadas maneiras de se comunicar” (PPP, 2015, p. 12). Em outro trecho especifica, ao explicar a forma de avaliação do programa, que as habilidades mensuradas serão ler, escrever, ouvir e falar. Como justificativa para o aumento de aulas de língua inglesa afirma que a finalidade de tal proposta é para que o aluno “não tenha necessidade de buscar um curso de inglês fora da escola” (ibid). Observamos que não há nenhuma fundamentação teórica para essas afirmações, aliás, não há sustentação teórica alguma em todo o documento, se atendo apenas a uma descrição detalhada do funcionamento do programa.

---

<sup>5</sup> Esclarecemos que os dados aqui apresentados foram compilados de trechos do PPP (2015) e que o PPP está sendo reestruturado durante o decorrer dessa pesquisa.

Outro ponto que nos chamou atenção foi a utilização da terminologia empregada com imprecisão. Na descrição do programa a língua inglesa é ora tratado como língua estrangeira ora tratado como segunda língua. Além disso, aponta que “a imersão da segunda língua acontece de maneira natural, com a mesma metodologia da escola regular, através de projetos pedagógicos” (ibid). Entendemos que essas afirmações são contraditórias, pois se a metodologia empregada nessas aulas é a mesma das aulas regulares de inglês, então não ocorre imersão.

Baseada na distinção apontada por Phillipson (1997) há dois critérios principais que diferem esses dois termos: a difusão da língua na sociedade onde o aprendiz está inserido e a situação de aquisição ou aprendizagem. A difusão se refere às funções e aos usos da língua-alvo na sociedade, e a situação diz respeito ao contexto de aprendizagem que pode ser formal (na sala de aula) ou informal (em situação de imersão natural). Partindo desta distinção, concluímos que o inglês é uma LE no contexto de ensino regular, uma vez que os alunos raramente estão expostos ao idioma fora da escola. Já no programa bilíngue, os alunos fazem uso real da língua, pois esta serve como meio de instrução de vários conteúdos, e não somente da aprendizagem da língua em si, sendo o meio de comunicação dentro da sala de aula. Apontamos, ainda, que essa indefinição entre L2 e LE pode causar implicações metodológicas. A luz dessas questões, vemos que tanto o uso de LE quanto de LE é inapropriado, e que para fugir das limitações impostas por essas terminologias talvez a melhor opção seja utilizar o termo LA, já que o ensino bilíngue foge dos padrões tanto de L2 quanto de LE.

Com relação à apresentação do programa bilíngue, o PPP (2015, p. 13) aponta que, dentre vários objetivos, tem como meta “educar crianças no segundo idioma e não apenas ensinar o segundo idioma”. No entanto, a diferenciação entre educar e ensinar é vaga e não estabelece os objetivos do programa. Qual a diferença entre educar no segundo idioma e ensinar o segundo idioma? A distinção provavelmente se dá na tentativa de distinguir que não se pretende apenas utilizar a língua inglesa como objeto de estudo, mas também como língua de instrução, de transmissão de conteúdos, como evidenciamos nas aulas que observamos.

Percebemos, nessa primeira análise, que o programa bilíngue tem estratégias de ensino que estão de acordo com o que Heller (1990) apresenta em seus estudos. Segundo a autora, a língua alvo precisa ser utilizada para comunicações autênticas, como meio de instrução para ensino de disciplinas, o que acarretará em um melhor desempenho e desenvolvimento dos alunos. Ainda segundo a autora, isso ocorre porque o aluno volta a sua atenção para os conteúdos ensinados e não para a forma da língua. O ponto de partida seria o conteúdo de onde são extraídos os tópicos

linguísticos a serem trabalhados. Embora isso aconteça na prática nada é explanado a respeito no PPP.

Nossa análise ainda constatou através do PPP que o programa bilíngue entende por bilinguismo “o domínio e o uso habitual de duas línguas de forma fluente” e faz referência a bilíngues como “pessoas que aprendem e tornam-se competentes em dois idiomas” (PPP, 2015, p. 13). Isso condiz de certa forma com as definições de bilinguismo de Mello (1999) e de educação bilíngue apresentada por Hamers e Blanc (2000). Contudo, acreditamos que esses conceitos poderiam ser melhores trabalhados para de fato, expressarem o que a escola entende por educação bilíngue. É importante ressaltar que em nenhum momento esse termo “educação bilíngue” aparece no PPP, embora a escola ofereça um programa denominado Integral Bilíngue.

Por último, o PPP destaca que no programa bilíngue “o aluno é imerso em um contexto informal da língua inglesa, com conteúdos extracurriculares” (PPP, 2015, p. 13). Dentro dessa visão, e apoiado nos estudos de Swain e Johnson (1997), o enriquecimento linguístico promovido no programa analisado se dá através de um ambiente monolíngue, onde a sala de aula é a principal fonte de contato com a língua de imersão. Segundo estes autores (ibid), há uma série de características que diferenciam os programas de imersão de outros tipos de ensino de L2/LE. São elas: 1) A L2 é um meio de instrução; 2) O currículo de imersão é paralelo ao currículo local; 3) Há um suporte efetivo para a L1 dos alunos dentro do currículo; 4) O programa visa ao bilinguismo aditivo; 5) O contato com a L2 é restrito a sala de aula; 6) Os alunos entram com um nível limitado de proficiência na L2; 7) Os professores são bilíngues; 8) A cultura da sala de aula é a da comunidade local e não a da comunidade da língua alvo.

Verificamos no tempo em que estivemos observando as aulas que todas as características são evidentes no programa analisado. Além disso, verificamos que tal programa, como orienta Heller (1990) quando discorre sobre programas de imersão, inclui tanto atividades analíticas (com foco na estrutura linguística) quanto experienciais (com foco comunicativo). Portanto, o professor que trabalha em programas de imersão e se empenha na constituição de sujeitos bilíngues, precisa desempenhar duas tarefas: promover o conhecimento da forma e do conteúdo.

### **Considerações finais**

Para nós ficou evidente, através das nossas observações, e baseado na investigação bibliográfica inicial que a escola analisada tem, de fato, um programa bilíngue, pois apresenta características que condizem com uma educação bilíngue, e tem conduzido seus alunos em um

processo de formação de bilinguismo. Contudo, vemos a necessidade de melhorar o PPP enquanto documento, para que não apenas apresente as características do programa, como uma propaganda mercadológica, mas que o embase teoricamente, melhor definindo-o quanto a seus objetivos e metas, quanto ao público que pretende alcançar, quanto a metodologia empregada, quanto aos conceitos de bilinguismo e educação bilíngue a qual se atém.

## Referências

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

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELLER, M. **French immersion in Canada: A model for Switzerland?** *Multilingua* 9, p. 67-85, 1990.

JOHNSON, R. K., SWAIN, M. **Immersion Education: International Perspectives**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

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

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

\_\_\_\_\_. **O falar bilíngue**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, Brasília: Ministério da Educação: 1998.

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

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