



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS**

LILIAN KASEY DA SILVA

**A INSERÇÃO DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO
SOBRE O ENSINO BILÍNGUE NA CIDADE GUARABIRA – PB**

GUARABIRA

2019

LILIAN KASEY DA SILVA

**A INSERÇÃO DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO
SOBRE O ENSINO BILÍNGUE NA CIDADE GUARABIRA – PB**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura plena em Letras Inglês.

Orientador: Prof. Ms. Ana Carolina Dias da Costa

GUARABIRA
2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586i Silva, Lilian Kasey da.
A inserção do bilinguismo na educação [manuscrito] : um estudo de caso sobre o ensino bilíngue na cidade Guarabira-PB / Lilian Kasey da Silva. - 2019.
63 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2019.
"Orientação : Profa. Ma. Ana Carolina Dias da Costa , Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Educação bilíngue. 2. Bilinguismo na infância. 3. Língua inglesa - ensino. I. Título

21. ed. CDD 370.117

LILIAN KASEY DA SILVA

A INSERÇÃO DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O
ENSINO BILÍNGUE NA CIDADE GUARABIRA – PB

Trabalho de conclusão de curso, apresentado na
Universidade Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de licenciatura plena
em Letras Inglês.

Aprovado em: 04/06/2019.

BANCA EXAMINADORA

Ana Carolina Dias da Costa
Prof. Ms. Ana Carolina Dias da Costa (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Leônidas José da Silva Junior
Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Matheus de Almeida Barbosa
Prof. Ms. Matheus de Almeida Barbosa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

“Não fui eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem se desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (Josué, 1:9). Agradeço imensamente ao Aba por ter me dado forças e ter se feito presente todos os dias nessa jornada, mostrando que cada manhã era uma oportunidade nova de tentar, e não ter permitido que eu desistisse quando tive vontade. O Senhor se fez presente em cada momento, cada detalhe e em todas as pessoas que colocou em meu caminho nos últimos três anos. O Senhor ordenou e me deu forças, assim eu o fiz.

Agradeço aos meus pais Elizabete e José Genival, meus irmãos Larissa, Letícia e Rogério, meus sobrinhos e cunhados, vocês foram a base que fez tudo isso ser possível. Jamais me esquecerei do suporte emocional que me deram, que para mim foi o mais importante. Especialmente meus pais e meus irmãos, eu me lembro de todos os momentos que precisei, e me lembro que em todos eles vocês estiveram comigo, serei eternamente grata por tudo e por todas as vezes.

De todo meu coração, muito obrigada minhas amigas Luma, Flávia, Thabatta e Auceneide, não só pela paciência que tiveram comigo nos três últimos anos e perdoar minhas ausências, mas também por terem cruzado meu caminho ainda no período da escola, por serem a família que eu pude escolher, por termos crescido juntas, pelas ligações de vídeo em meus aniversários, pelas nossas confraternizações, por dividirem comigo experiências da vida acadêmica e por voarem comigo quando minhas asas pedem descanso. Eu as amo, não importa em qual estado do Brasil a gente esteja.

Agradeço à minha orientadora Ana Carolina por sempre me incentivar a expandir meus projetos, eu não teria feito metade das coisas que fiz na área acadêmica se não fosse seu incentivo, você sempre será minha inspiração. Muito obrigada também aos professores e amigos Auricélio, Isabela e Caroline, pelo incentivo, suporte, paciência e pelas vezes que me tiraram de casa, obrigada de todo coração.

Obrigada a CAPES por ter feito parte de toda minha graduação, graças ao PIBID e Residência pedagógica publicamos artigos científicos, participamos de eventos que foram indispensáveis para nossa construção como profissional e contribuimos com o avanço da ciência.

Ao meu grupinho de sala, Adriano, Estefanny, Hacmone e a irmã que a universidade me deu, Larissa. Ainda não sei como irei me despedir de vocês. Não caberia nesse espaço todas as palavras que gostaria de dizer em forma de agradecimento, vivemos juntos momentos de felicidade, tristeza, desespero e apoio, e foi assim que nasceu o amor que carrego por vocês,

minha jornada em Guarabira não teria sido a mesma se eu não tivesse os encontrado, os amo muito, obrigada por tudo.

Aos meus amigos Pedro, Raquel, Alyne e Lindinez, por compreenderem minha total ausência e mesmo assim não desistirem da minha amizade, mais que isso, por terem solidificado nossa amizade ainda mais nesse período, onde a distância tornou-se um detalhe.

Obrigada também à Gerusa Fernandes e parte da sua família, que me acolheu praticamente em sua casa e fez eu me sentir segura e confortável nesse lugar, não canso de dizer a todos que cruzam comigo em Guarabira o quanto essa família foi e é importante nesse momento o qual vivo. Deus põe em nosso caminho anjos em forma de pessoas e acredito, sinceramente, que vocês foram os meus.

E por último, mas não menos importante, agradeço a essa cidade Guarabira, que fez descobrir a força que tenho, a mulher que sou e a profissional a qual estou me tornando, o meu muito obrigada.

“Quando eu for pra casa, eu vou escrever um livro sobre este lugar, se eu um dia voltar pra casa.” (Lewis Carroll)

RESUMO

É notável que a educação bilíngue no Brasil ganhou destaque nas últimas décadas, e percebemos isso tanto no crescimento da oferta e procura dessas escolas como nas pesquisas levantadas na área de educação bilíngue. No entanto esse destaque ainda não foi suficiente para que o ensino seja regulamentado e fiscalizado da forma que é necessária. Percebemos que as escolas se denominam bilíngues, mas os métodos de ensino utilizados são diferentes. Outro fato relevante sobre o ensino bilíngue no Brasil está relacionado à formação de professores que atendem a estas demandas, uma vez que os cursos de Licenciatura em língua inglesa ainda apresentam lacunas na formação desses profissionais. Frente a esse cenário, nosso trabalho realizou um estudo de caso para averiguar a inserção do bilinguismo na educação infantil ofertado nas escolas da cidade de Guarabira/PB. Essa análise ocorreu através de discussões de estudos já existentes na área e na aplicação de um questionário com educadores de escolas bilíngues na cidade de Guarabira/PB, com o objetivo de averiguar como tais teorias vêm se relacionando com a realidade encontrada em sala de aula. Para o desenvolvimento do trabalho, contamos com a base teórica de pesquisadores tais como Mello (2010), Megale (2005), Grosjean (2008), Bialystok (2009), dentre outros que contribuíram com teorias e hipóteses para o aprofundamento do tema.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Bilinguismo na infância. Ensino de língua inglesa

ABSTRACT

It is noticeable that bilingual education in Brazil has gained prominence in the last decades, and we perceive this both in the growth of the supply and demand of these schools and in the research developed in the area of bilingual education. But this has not yet been enough for bilingual education to be regulated and supervised in the way that it is necessary. We realize that schools are called bilinguals, but the teaching methods used by them are different. Another relevant fact about bilingual education in Brazil is related to the training of teachers who meet these demands, since English language courses still present gaps in the training of these professionals. In front of this scenario, our work realized a case study to investigate the insertion of bilingualism in the child education offered in Guarabira – PB. This analysis occurred through discussing of existing studies in the area and the submission of a questionnaire with educators from bilingual schools in the city of Guarabira / PB, in order to investigate how such theories are related to the reality found in the classroom. For the development of the work, we have the theoretical base of researchers such as Mello (2010), Megale (2005), Grosjean (2008), Bialystok (2009), among others who contributed theories and hypotheses to deepen the theme.

Keywords: Bilingual education. Bilingualism in childhood. English language teaching

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

HPC – Hipótese do período crítico

PC – Período crítico

L1 – Língua 1 ou primeira língua

L2 – Língua 2 ou segunda língua

GU – Gramática universal

LE – Língua estrangeira

OEBi – Organização de Escolas Bilíngues

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ANÁLISE CONCEITUAL DO BILINGUISMO E SUAS RELAÇÕES COM A NEUROLINGUÍSTICA	13
1.1 Perspectivas e definições a respeito do bilinguismo	13
1.2 Hipótese do período crítico	19
<i>1.2.1 Plasticidade cerebral</i>	24
<i>1.2.2 Quanto ao fim do período crítico</i>	25
2. AS VERTENTES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: QUAIS SÃO SEUS TIPOS E COMO OCORRE A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES DESSE SEGMENTO?	29
2.1 Educação bilíngue no Brasil	29
2.2 Escolas bilíngues: como funcionam e quais suas características?	33
2.3 Professores da educação bilíngue	37
<i>2.3.1 Formação inicial dos professores bilíngues</i>	37
<i>2.3.2 Perfil e competências necessárias dos professores de educação bilíngue</i>	40
3. APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA INVESTIGAR A RELAÇÃO DAS TEORIAS COM A REALIDADE DO SEGMENTO BILÍNGUE	43
4. ANÁLISE DE DADOS	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE A	59

INTRODUÇÃO

Na última década acompanhamos no Brasil o crescimento da educação bilíngue (MÖLLER, 2017). Anualmente, diversas escolas desse segmento são inauguradas nas principais capitais do país, e já percebemos sua presença também nas cidades interiores dos estados. Antes disso, as escolas reconhecidas e regulamentadas como escolas bilíngues eram aquelas voltadas para educação de surdos, educação indígena e escolas de fronteiras, as escolas de imersão português – inglês ganharam espaço e são denominadas como escolas bilíngues, mas ainda não possuem regulamentação, apesar do crescimento contínuo.

A ideia da escola bilíngue é oferecer educação através de duas línguas, bem como conectar o aluno à cultura da segunda língua oferecida, afim de interagir língua, cultura e conteúdo. Sendo assim, o objetivo da escola bilíngue não é ensinar o inglês, mas sim educar através de duas línguas simultaneamente. A proficiência das línguas será consequência do método de ensino utilizado em sala de aula.

Essa falta de regulamentação das escolas resulta em diversos tipos de programas oferecidos por elas, com métodos de ensino e tempo de imersão diferentes. Algumas escolas aumentam a carga horária das aulas de inglês ou oferecem o ensino da língua em um turno diferente ao que o aluno está matriculado, denominando o ensino como bilíngue. Outras por sua vez não exigem proficiência da L2 por parte dos educadores, mas no geral, os profissionais dessa área precisam ter graduação em Letras inglês ou Pedagogia (e conhecimento da estrutura da língua), pois é de suma importância que os professores tenham conhecimento sobre as metodologias de ensino de língua inglesa para ensinar através da L2.

Para compreendermos o que uma educação bilíngue de qualidade deve oferecer, é necessário que saibamos quais contextos envolvem a definição de bilinguismo, bem como compreender o que define o indivíduo bilíngue. Há uma trajetória de pesquisas voltadas para esse segmento, pois ele engloba diversas áreas, tais como Neurolinguística, Linguística Aplicada, Psicologia, entre outros. Além do mais, o resultado de uma educação bilíngue de qualidade também depende da formação do profissional da área, que desenvolve parte das suas competências durante a graduação e ganha experiências no ambiente em que atua.

Visto que esse método de ensino ganhou destaque em escolas brasileiras, há a necessidade de formação qualificada para professores atuantes da área, e torna-se cada vez mais indispensável a regulamentação das escolas bilíngues.

Nossa pesquisa busca discutir as definições de bilinguismo e educação bilíngue, e dentro das discussões desses termos sentimos a necessidade de investigar a formação dos profissionais que atuam com abordagem bilíngue e como tem acontecido a percepção deles sob o

desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. A pesquisa de cunho quanti-qualitativa foi desenvolvida através de um questionário respondido por professores de escolas bilíngues, situadas na cidade de Guarabira/PB. Investigamos através do questionário a faixa etária dos alunos desses professores, se o processo de imersão das escolas se assemelha com os tipos abordados em nosso aporte teórico, e como já dito, a percepção dos professores a respeito do desenvolvimento da L2 em seus alunos. As respostas obtidas através desse questionário foram agrupadas e analisadas de acordo com as teorias que se relacionam com elas, e vale salientar que o intuito não é obter respostas de teorias ou hipóteses, mas sondar a relação do que vem sendo discutido na área da educação bilíngue com a realidade em sala de aula.

Diante disso, vamos compreender os conceitos que envolvem o indivíduo bilíngue e discorrer sobre algumas hipóteses a respeito da Aquisição de Segunda Língua e seu envolvimento com a Neurolinguística. São pontos importantes a serem analisados para em seguida entender o funcionamento da educação bilíngue oferecida no Brasil.

1. ANÁLISE CONCEITUAL DO BILINGUISTO E SUAS RELAÇÕES COM A NEUROLINGÜÍSTICA

1.1 Perspectivas e definições a respeito do bilinguismo

A necessidade de aprender um novo idioma atualmente é indispensável. Quanto mais a sociedade avança, mais se torna necessário o domínio de uma língua que não seja a nativa. Diante disso, o termo *bilinguismo* vem sendo discutido no meio de áreas diversas dentro da Linguística: Psicolinguística, Sociolinguística, Linguísticas Aplicadas, Neurolinguística, entre outros. Da mesma forma, procura-se compreender o que define o indivíduo bilíngue, quais características compreendem essa definição além daquele que é capaz de se comunicar através de duas línguas (L1 e L2).

O bilinguismo, quando inserido dentro de uma comunidade, compreendemos que há nela dois sistemas linguísticos, como é o caso dos países que possuem duas línguas oficiais e ambas são bem distribuídas dentro das comunidades e ofertadas nas escolas. Os cidadãos dessa comunidade possuem contato com as duas línguas também fora das escolas, como por exemplo bancos, supermercados e até mesmo em placas de trânsito. Há em torno de 200 países com sistema linguístico bilíngue.

No Brasil, o ensino de língua inglesa é oferecido apenas como língua estrangeira, é utilizado na escola, mas fora dela sente-se a necessidade somente do uso da L1. No entanto, nas últimas décadas acompanhamos o forte crescimento de escolas bilíngues no Brasil, primeiramente em estados do Sudeste e agora a tendência se espalha pelo Nordeste também. A abordagem bilíngue se diferencia de acordo com as escolas, mas em sua maioria os alunos são submetidos a uma carga horária maior do que de costume, e as aulas são ministradas na língua alvo. Veremos ao longo desse trabalho uma caracterização mais detalhada dessas escolas. A princípio, vamos analisar as teorias que conceituam o significado de *bilinguismo*.

Em sua pesquisa a respeito da educação bilíngue, Mello (2010) caracteriza a área como controversa, pois alunos, pais e equipe pedagógica não possuem clareza a respeito do que vem a ser e o que deve ser ofertado de fato na educação bilíngue.

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. (MELLO, 2010. p. 120)

O objetivo de tornar o indivíduo bilíngue varia de acordo com escola, alunos participantes, a sociedade em que vive e o contexto em que a língua é inserida.

Até o final do século XX, entendia-se como bilíngue o indivíduo capaz de se comunicar perfeitamente bem em mais de uma língua, o próprio dicionário Oxford (2000 apud MEGALE 2005) definia bilinguismo como a capacidade de falar igualmente duas línguas devido ao fato de utilizá-las desde muito cedo. E muito antes disso Bloomfield (1935 apud MEGALE 2005) defendia como ser bilíngue aquele que dominava duas línguas de forma nativa. Mas então, como podemos caracterizar pessoas que são capazes de ler artigos escritos em uma língua que não a sua, compreendem, mas não conseguem falar essa língua? Como caracterizar o indivíduo que mudou de país, consegue pronunciar frases necessárias para se comunicar e sobreviver, mas não consegue escrever na língua desse país?

Diante disso, podemos tomar a afirmação dada a respeito da educação bilíngue citada por Mello (2010) anteriormente e compará-las com as do professor e linguista suíço François Grosjean, quando ele explica que o que torna o indivíduo bilíngue não é somente o fato dele saber manipular e ser fluente em duas línguas diferentes, que é o que a maioria das pessoas acreditam. Na verdade, muitas vezes o indivíduo é capaz de se comunicar, mas não é igualmente fluente nas duas línguas, outros bilíngues são capazes de escrever ou ler bem na L2, mas sentem dificuldade ao falar essa língua, e até mesmo a maioria dos bilíngues sentem bastante dificuldade em traduzir e interpretar uma das línguas (GROSJEAN, 2008. p. 164)

Hoje, muitos pesquisadores consideram como *bilíngues* as pessoas que são capazes de desenvolver ao menos uma das quatro habilidades linguísticas, que são elas produção e compreensão escrita e produção e compreensão oral, isso irá incluir dentro do termo pessoas que são capazes de desenvolver textos coerentes em uma L2, mas que raramente utilizam a língua em seu dia a dia, pessoas que utilizam a L2 no trabalho mas que na vida pessoal precisam da L1 para se comunicar, pessoas que se convivem com um companheiro de outra língua e só a utiliza quando está com ele, um intérprete que é totalmente fluente em ambas as línguas, um indivíduo que precisa se comunicar através de língua de sinais com seus amigos, seja ele Surdo ou ouvinte, i.e, todo indivíduo que de alguma forma, desenvolveu habilidades de uma língua diferente da sua nativa e que diariamente (ou frequentemente) é capaz de utilizar essa habilidade e desenvolver uma comunicação compreensível através dela, sem necessariamente ser fluente.

Para Grosjean (2008, p.165) “Isso acontece precisamente porque as necessidades e usos das línguas são normalmente muito diferentes”. Ou seja, a necessidade do uso dessas línguas é o que trará a competência nelas, o que não significa necessariamente que o indivíduo é fluente em ambas, pois ele adquire e desenvolve essas línguas em situações diversas e com diferentes propósitos. O linguista também aponta que essa dificuldade de compreender que o bilíngue adquire, domina e utiliza as línguas de formas diferentes traz consigo diversas dificuldades,

dentre elas a do próprio sujeito não se identificar como bilíngue, criticando suas habilidades linguísticas e avaliando-as como inadequadas.

Podemos comparar o conceito de bilinguismo tratado até aqui com a teoria behaviorista a respeito da aquisição linguística, que diz que a aquisição da linguagem por parte do aprendiz, dependerá do ambiente o qual ele está exposto e da quantidade de L2 que lhe é oferecido (DEL RÉ, 2010), pois a competência linguística do bilíngue e suas necessidades irão variar de acordo com o ambiente o qual ele precisa pôr em prática essas habilidades. “Novas situações, novos interlocutores e novas funções envolverão novas necessidades linguísticas e irão, dessa forma, mudar a configuração linguística da pessoa envolvida.” (GROSJEAN, 2008, p. 166). Ou seja, o ambiente em que ele é exposto irá desenvolver e facilitar certas habilidades linguísticas, e até mesmo em casos extremos, como cita o pesquisador (op. cit.), pode haver o *esquecimento da língua ou o monolinguismo funcional*.

Dentro desse mesmo aspecto, encontramos o modo *monolíngue*, que acontece quando o indivíduo tem o domínio de duas línguas, mas apenas a L2 é utilizada, desativando as outras quase que totalmente. É importante falar desse grupo pois, em casos raros, eles conseguem dominar a L2 de forma tão intensa que perdem o sotaque da L1 e aderem ao sotaque local da L2, Grosjean denomina esse fenômeno como dois monolíngues em uma só pessoa. E é esse acontecimento que faz as pessoas acreditarem que o bilíngue deve ser dois monolíngues. Essas interferências linguísticas podem ocorrer dentro dos sotaques, podem ser estáticas ou dinâmicas, ortográficas, mas, por mais que sejam aparentes, não interferem na habilidade de comunicação do bilíngue. “Isto é devido ao fato de que os bilíngues desenvolvem suas línguas de acordo com o nível de fluência exigida pelo meio em que vivem” (GROSJEAN, 2008, p. 167).

Observamos também que o indivíduo bilíngue é avaliado através do seu conhecimento de vocabulário, as pessoas acreditam que quanto mais palavras na L2 ele conhece, mais ele se torna fluente nessa língua, em contraproposta a pesquisadora Ellen Bialystok explica a diferença linguística quanto a esse conceito.

Linguistic differences between monolinguals and bilinguals go beyond vocabulary size. The consistent result showing longer picture-naming times for bilinguals suggests that word retrieval is carried out differently for bilinguals than for monolinguals. (BIALYSTOK, 2009, p. 94)¹

¹ As diferenças linguísticas entre monolíngües e bilíngües vão além da quantidade de vocabulário. O resultado consistente em mostrar tempos de nomenclatura mais longos para bilíngües sugerindo que a aquisição de palavras é realizada de maneira diferente para bilíngües do que para monolíngües. (Bialystok, 2009, p.94 **[tradução nossa]**)

Para ela, a diferença linguística entre esses grupos vai além da quantidade de vocabulário, pois a recuperação de palavras é realizada de maneira diferente para bilíngues do que para monolíngues, em conversas simples, por exemplo, nota-se uma facilidade dos bilíngues de recuperarem palavras-chaves em um diálogo, devido aos estudos de nomeação de figuras ou classificação semântica. Ela ainda acrescenta que o bilíngue pode gerar um número de palavras para satisfazer o critério sugerido em um diálogo, devido ao estudo de fluências verbais. (BIALYSTOK, 2009, p. 93)

Em sua pesquisa *Bilinguismo e Educação bilíngue – Discutindo conceitos*, Megale (2005) aponta as quatro questões para definir bilinguismo, defendidas por Mackey (2000). Para ele, deve-se levar em conta primeiro o *grau de proficiência* do indivíduo nas duas línguas, mas que não necessariamente devem ser equivalentes em todos os níveis. Ele pode apresentar conhecimento amplo no vocabulário mas a pronúncia falha, por exemplo. Segundo, deve-se observar a *função e uso das línguas*, quais são os momentos em que o indivíduo precisa utilizar essas línguas. A terceira coisa é analisar a *alternância de código*, com qual frequência o indivíduo alterna de uma língua para outra? Quais são as condições de uso? Isso deve ser levado em conta ao tratar o conceito. E por último a *interferência*, isto é, como a L1 influencia e/ou interfere na outra língua.

Dentro das mesmas perspectivas a respeito do termo *bilinguismo*, Hamers e Blanc (2000) organizam outras dimensões dentro do significado. A primeira seria a *competência relativa*, ela irá balancear as relações entre as competências linguísticas e dentro disso iremos encontrar dois termos: o bilinguismo balanceado (*balanced bilingualism*) e bilinguismo dominante (*dominant bilingualism*). O bilíngue balanceado é aquele que possui grau de competência linguística nas duas línguas, sem necessariamente ser alto nas duas. E o bilíngue dominante é aquele que possui grau de competência maior em uma das línguas, geralmente ocorre na L1 (HAMERS e BLANC 2000 apud MEGALE, 2005, p. 3). A outra dimensão é a *organização cognitiva*, e ela aborda mais dois conceitos a respeito do bilinguismo, que são os bilíngues compostos e coordenados (*coumpound bilinguality* e *coordinate bilinguality*, respectivamente). No bilinguismo composto, o indivíduo possui uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes; no bilinguismo coordenado, o indivíduo possui representações diferentes para traduções equivalentes (HAMERS e BLANC 2000 apud MEGALE, 2005, p. 4).

Quanto a organização cognitiva, Megale acrescenta:

Deve ser enfatizado que um indivíduo bilíngüe pode ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros. A distinção feita a partir da organização cognitiva é comumente mal interpretada, posto que esta distinção não se refere a diferentes níveis de competência lingüística, a diferenças entre a idade de aquisição das línguas ou a diferentes contextos de aquisição. Embora haja uma grande ligação entre o tipo de organização cognitiva, idade e contexto de aquisição, não existe correspondência direta entre a forma de representação cognitiva e idade de aquisição da língua. É verdade, porém, que um indivíduo que aprendeu as duas línguas quando criança no mesmo contexto, provavelmente apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Enquanto que um indivíduo que aprendeu a L2 em um contexto diferenciado da sua L1 pode apresentar representações distintas para duas traduções equivalentes. (MEGALE, 2005, p. 4)

Diante da afirmação anterior, entramos nas características referentes ao indivíduo bilíngüe que desenvolveu a L2 na infância, e assim temos a terceira dimensão citada por Hamers e Blanc (2000) que é *idade de aquisição das línguas*, sendo essa considerada de extrema importância para os autores, pois a partir dela, dá-se o bilinguismo infantil (*childhood bilinguality*), adolescente ou adulto. O bilinguismo infantil se divide em dois grupos: o simultâneo e consecutivo (Simultaneous Early or Infant Bilinguality e Consecutive Bilinguality, respectivamente). No simultâneo a aquisição das duas línguas ocorre ao mesmo tempo, desde o nascimento da criança, e no consecutivo a criança adquire a L2 após desenvolver estruturas linguísticas da L1. E o bilinguismo adolescente/adulto, como o próprio nome já diz, ocorre quando o indivíduo desenvolve a L2 a partir da adolescência. Dá-se uma importância maior ao bilinguismo infantil pois ele trabalha com diferentes aspectos linguísticos na criança. (MEGALE, 2005, p. 4)

Além dessas dimensões, Hamers e Blanc (2000) apresentam mais três que são importantes como objeto de estudo para a definição do bilinguismo, que são: a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social, o status atribuído a essas línguas na comunidade em questão e os termos de identidade cultural. Ao haver a presença de indivíduos falantes da L2, o termo subdivide-se em dois grupos: bilíngües endógenos que ocorre quando “as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais” (MEGALE, 2005, p. 5) e os bilíngües exógenos ocorre quando ambas as línguas também são utilizadas como nativas mas sem propósitos institucionais. Quando referente ao status atribuído, há o bilinguismo aditivo, que é quando as duas línguas são bem desenvolvidas sem haver prejuízo na L1, e o bilinguismo subtrativo, quando há perda ou prejuízo na L2 durante o desenvolvimento da L1. E ao que se refere a dimensão de identidade

social, encontramos um vasto grupo de bilíngues: biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais.

Como bilingüismo bicultural, entende-se o indivíduo bilíngüe que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No bilingüismo monocultural, o indivíduo bilíngüe se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. Deve ser ressaltado que um indivíduo bilíngüe pode ser fluente nas duas línguas, mas se manter monocultural. Já acultural é considerado o indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada com sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. Finalmente, o bilingüismo descultural se dá quando o indivíduo bilíngüe desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2. (HAMERS E BLANC 2000 apud MEGALE 2005, p. 5)

Bialystok (2009) defende o uso constante de duas línguas uma experiência que vai além do simples *domínio imediato e óbvio da comunicação*, pois a técnica trabalha com o sistema linguístico e cognitivo do indivíduo, trabalhando e modificando e melhorando características do sistema que podem ser aprendidas e a forma como elas são utilizadas. Indo muito além do que foi tratado até aqui, Bialystok (2009) reconhece que o desenvolvimento bilíngüe é capaz de readaptar redes neurais do sistema linguístico, envolvidos nos processos não-verbais e modificando seu uso para processos verbais. “Bilingualism, as we have explained, leads to specific benefits in cognitive processing, and even the limited bilingualism that comes from immersion education produces some minimal form of this effect.”² (BIALYSTOK, 2009, p. 119)

Diante dos conceitos apresentados, podemos observar que a definição de bilinguismo vai além do indivíduo capaz de se comunicar em duas línguas diferentes, e que as pesquisas mais recentes apontam para variados grupos de indivíduos bilíngues, que vão desde a habilidade da falar, até a identidade social em que o indivíduo está inserido, foi ao final do século XX que compreendeu-se que o bilíngüe não são dois monolíngues numa pessoa só, mas sim um falante e ouvinte único que utiliza uma língua ou outra, dependendo do interlocutor, do ambiente, da situação e do que se está sendo discutido (GROSJEAN, 2008, p. 171). Como dito por Marcelino (2009) a literatura é tão extensa que quase se torna inesgotável, diante de tantas definições e possibilidades. De toda forma, o indivíduo bilíngüe terá algum nível de proficiência em uma das quatro habilidades. E ao que se refere ao processo de organização da linguagem dos sujeitos bilíngues, pesquisas apontam que as línguas não estão armazenadas em locais totalmente

² “O bilinguismo, como explicamos, leva a benefícios específicos do processamento cognitivo, até mesmo o bilinguismo limitado, que vem da educação por imersão produz alguma forma mínima desse efeito” [Tradução nossa]

diferentes, e que os sujeitos possuem dois dispositivos de conexão neural, um para cada língua (GROSJEAN, 2008, p. 173).

E finalmente, podemos falar do próprio indivíduo bilíngue em relação ao bilinguismo. Em sua maioria, eles veem mais vantagens do que desvantagens nessa habilidade, eles enxergam a competência como um fato da vida que oferece a oportunidade de ter contato com culturas e pessoas diferentes. Achem inconveniente quando ocorre uma mudança involuntária de códigos, a necessidade de adaptação ou serem usados como tradutores inúmeras vezes, mas compreendem que essa habilidade oferece uma perspectiva melhor de vida, principalmente no que se refere à mercado de trabalho. (GROSJEAN, 2008).

Talvez seja por esse último aspecto que notamos o forte crescimento de escolas bilíngues no Brasil, como tratam Möller e Zurawski (2017) no artigo “*Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo*”, há uma forte procura de pais interessados em preparar seus filhos ainda na primeira infância para o mercado de trabalho, e isso encontra positivamente com as pesquisas referentes ao bilinguismo na infância, quando elas apontam que a aprendizagem é mais eficaz nesse período do que na fase adulta. As características referentes a escola e educação bilíngue no Brasil, serão mais detalhadas em outra seção desse capítulo.

1.2 Hipótese do período crítico

Existe uma teoria que discute a existência de um período na vida humana no qual é possível desenvolver habilidades, dentro delas a linguagem. Esse período é conhecido como período crítico. Com base em estudos de casos de isolamento linguístico, fundamentaram-se as teorias da Hipótese do Período Crítico (HPC), onde pesquisadores e teóricos defendem (ou não) a hipótese de que há um período para a Aquisição da Linguagem, ele pode se prolongar até a fase da adolescência, e passado esse período o encontra dificuldades de desenvolvê-la ou até mesmo de se reintegrar à língua, dependendo do caso. Nessa seção, iremos discutir sobre essas teorias, seus conceitos e de que forma ela pode influenciar na aquisição da L2.

As primeiras aparições a respeito do período crítico surgiram por volta da década de 50, mas foi em 1967 que o linguista e neurocientista Eric Heinz Lenneberg desenvolveu teorias para conceituar a hipótese a respeito da aquisição de línguas, em seu livro *Biological foundations of language* (1967) defendeu que a HPC ocorre a partir dos dois anos de idade e dura até a fase da adolescência, pois é na puberdade que ocorre a lateralização cerebral e as funções linguísticas são estabelecidas, sendo assim o indivíduo possui esse período para desenvolver a L1.

Lenneberg (1967) usa explicações neurológicas para justificar a existência de um período crítico. Muitas das mudanças eletroquímicas do cérebro se estabilizam por volta dos 10-12 anos. Além disso, as funções linguísticas são estabelecidas para um dos lados do cérebro e essa lateralização do cérebro, conforme o pesquisador, se finaliza na puberdade. (LIMA JR., 2013, p. 227-228)

Enquanto Lenneberg defende que o fim do período crítico apresenta somente uma resistência maior para a aquisição linguística, Singleton e Ryan (2004) apontam o período crítico (PC) como um período definido o qual o indivíduo é capaz de desenvolver uma competência específica, e passado esse período, essa competência não pode ser mais desenvolvida. Alguns casos de isolamento linguístico convergem com definições como essa, o caso *Victor* por exemplo, descrito por Steinberg e Sciarini (2006 apud LIMA JR, 2013), o garoto havia sido isolado da sociedade, e mesmo depois de anos de tentativas, não foi possível desenvolver sua habilidade linguística, seu sistema auditivo funcionava perfeitamente bem, mas ele era incapaz de falar, então o garoto foi dado como mudo até o dia de sua morte.

Singleton e Ryan (2004) definem a origem biológica do termo da seguinte forma: ele está relacionado a atividades e comportamentos específicos; a duração é limitada e o término é definido; após esse período, a atividade em questão não é mais definida. Lima Jr. (2013) acrescenta a respeito dessa afirmação que

[...] é possível verificar que a aquisição de línguas, seja L1 ou L2, não está sob o domínio de um PC como o definido biologicamente, pois, caso estivesse, a aquisição de línguas só poderia acontecer entre o PC, ela não poderia começar antes do PC e não poderia continuar após o PC, o que, como será mostrado nas seções seguintes, não é factual. Apesar da crescente dificuldade de aquisição com o aumento da idade, não existe uma idade biológica após a qual absolutamente nenhum aspecto ou item de uma língua, L1 ou L2, não possa ser aprendido/adquirido. (LIMA JR., 2013, p. 226)

Em seu trabalho a respeito da HPC, Singleton (2007) menciona a definição de PC referente a aquisição de línguas defendido por Penfield e Roberts (1959), a qual é mais extrema e sugere que o período crítico se encerra aos nove anos de idade e se torna mais difícil a partir da segunda década por não se tratar mais de um processo fisiológico

[...] para fins de aprendizagem de línguas, o cérebro humano torna-se progressivamente rígido após os nove anos de idade e quando as línguas são absorvidas pela primeira vez na segunda década de vida, é difícil alcançar um

bom resultado, porque é um processo não fisiológico. (PENFIELD e ROBERTS, 1959 apud SINGLETON, 2007, p. 48) [tradução nossa]³

Em alguns casos, é possível que após o período crítico um certo grau de aquisição linguística seja observado, todavia, nota-se um acesso limitado de comunicação verbal. Apesar de serem possíveis, alguns aspectos gramaticais tornam-se difíceis de atingir, por exemplo, estruturas interrogativas, o uso de auxiliar dos verbos, pronomes demonstrativos ou o uso da terceira pessoa (HURDFORD, 1991, p. 161).

Cabe, nesse contexto, mencionar as cinco teorias de aquisição de linguagem levantadas por Krashen (1982) em sua pesquisa “*Principles and practice in second language*”, Vejamos:

- **Hipótese da Aquisição x Aprendizagem**

A afirmativa abordada na hipótese da aquisição x aprendizagem diz que há duas formas de desenvolver a L2, a forma inconsciente e natural, através do entendimento e capacidade de comunicação (aquisição) e de forma consciente, através de um processo racional, desenvolvendo a estrutura linguística da L2 (aprendizagem); apesar de alguns teóricos defenderem que adultos apenas aprendem, enquanto crianças adquirem, a teoria de aquisição e aprendizagem vem dizer que adultos também são capazes de adquirir, e que a habilidade de desenvolver uma segunda língua não se encerra na puberdade. Não significa que o adulto estará sempre hábil a atingir um nível “nativo” na L2 como as crianças, mas que adultos podem acessar o mesmo dispositivo de linguagem natural que as crianças usam. (KRASHEN, 1982, p. 10)

- **Hipótese da ordem natural**

Nessa hipótese foi constatado que adquirente de uma segunda língua tendem a desenvolver algumas estruturas gramaticais da L2 antes que outras, a aquisição dessas estruturas precede em uma ordem previsível de acordo com as pesquisas levantadas por Krashen (1982). Pesquisadores mostraram que crianças que adquirem o inglês como segunda língua mostraram uma ordem natural para os morfemas gramaticais, assim como as que adquirem o inglês como L1. A ordem aconteceu de forma diferente entre quem adquiriu como L1 e quem adquiriu como L2, mas ainda assim mostraram semelhanças bastante marcantes. (p. 12)⁴

³ Penfield suggests that ‘for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine’ (Penfield and Roberts 1959:236) and the ‘when languages are taken up for the first time in the second decade of life, it is difficult ... to achieve a good result ... because it is unphysiological’ (Penfield and Roberts 1959: 255)

⁴ Shortly after Brown's results were published, Dulay and Burt (1974, 1975) reported that children acquiring English as a second language also show a "natural order" for grammatical morphemes, regardless of their first language. The child second language order of acquisition was different from the first language order, but different groups of second language acquirers showed striking similarities. Dulay and Burt's results have been confirmed by a number of investigators (Kessler and Idar, 1977; Fabris, 1978; Makino, 1980). Dulay and Burt used a subset

- **Hipótese do monitor**

A hipótese do monitor é melhor percebida com adquirentes adultos, pois a criança que desenvolve a L2 não demonstra “medo” em se expressar e fica a par do professor corrigi-la ou não. No adulto o processo ocorre de forma diferente na fase de aprendizagem e aquisição, o adquirente passa a ser monitor de si mesmo, corrigindo-se no momento da expressão, ou antes mesmo de se expressar na L2. Krashen (1982) diz que a aquisição irá funcionar nos enunciados da L2 e será responsável pela fluência do adquirente; já a aprendizagem tem somente a função de monitor, pois ela entra em jogo para fazer mudanças na forma do enunciado após esse ter sido produzido pelo sistema adquirido. (p. 15)⁵. O monitoramento em sua forma excessiva pode vir a ser prejudicial ao adquirente, pois como mencionado pelo linguista (op. cit) o monitor está presente no aprendizado consciente, o que pode alterar a saída do sistema adquirido (output) antes ou depois dele ser produzido (p. 16).⁶

- **Hipótese do input**

A hipótese do input foi primeiramente levantada por MacNamara (1972) e aprimorada por Krashen (1982) uma década depois. Ela, muito provável, é a mais complexa das cinco hipóteses levantadas pelo linguista, pois desconstrói a ideia de abordagem de ensino defendida até então pelos profissionais da área. Inicialmente compreendemos que, primeiro aprendemos as estruturas da língua, depois praticamos o uso delas na comunicação, desenvolvendo então a fluência. Mas a hipótese do Input vem dizer que primeiro adquirimos o significado para então adquirirmos a estrutura. E então Krashen questiona “como podemos entender a linguagem que contém estruturas que ainda não compreendemos?” A resposta aparente para essa pergunta é que utilizamos mais do que nossa competência linguística para nos auxiliar a compreender, isso inclui o contexto em que estamos inseridos, nosso conhecimento de mundo e informações extralinguísticas. Para alcançar o estágio que está um pouco mais além do atual em que nos encontramos, Krashen desenvolve a seguinte “função”: **i+1**. A hipótese diz que é uma condição necessária (mas não suficiente) para avançarmos o estágio linguístico em que nos encontramos.

of the 14 morphemes Brown originally investigated. Fathman (1975) confirmed the reality of the natural order in child second language acquisition with her test of oral production, the SLOPE test, which probed 20 different structures.

⁵ While the acquisition-learning distinction claims that two separate processes coexist in the adult, it does not state how they are used in second language performance. The Monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition "initiates" our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been "produced" by the acquired system. (KRASHEN, 1982, p. 15)

⁶ Conscious learning is available only as a "Monitor", which can alter the output of the acquired system before or after the utterance is actually spoken or written. It is the acquired system which initiates normal, fluent speech utterances. (KRASHEN, 1982, p. 16)

Compreendendo “i” como o estágio em que estamos atualmente, e para avançarmos para o “i+1”, é necessário que o adquirente esteja focado no significado linguístico, e não na forma da mensagem (KRASHEN, 1982, p. 20-21). É importante compreender que só o i+1 não é suficiente para aquisição da L2, todavia, se a comunicação é bem-sucedida, quando o input é concedido em quantidade suficiente e compreendido pelo adquirente, o i+1 é fornecido automaticamente e de forma natural.

- **Hipótese do filtro afetivo**

A hipótese do filtro afetivo indica como os fatores afetivos irão se relacionar com o processo de aquisição da L2, trata-se de barreiras emocionais que impedem (ou não) que o adquirente desenvolva a língua; essas barreiras podem ser a pressão em sala de aula, problemas pessoais, ansiedade, cobranças, entre outros. A autoconfiança e vontade de aprender cria um ambiente positivo para que a aquisição da L2 aconteça. Pesquisas levantadas por Krashen (revisadas em 1981) mostraram que alunos com maiores níveis de motivação, autoconfiança e baixo de nível de ansiedade obtiveram desenvolvimento melhor na aquisição da L2 do que os alunos do grupo contrário. Quanto ao nível de filtro afetivo, Krashen (1982) afirma a ideia de Stevick (1976), que diz que quando o nível de filtro afetivo é alto, mesmo que o adquirente compreenda a mensagem, o input não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição da L2. E adquirentes que possuem o nível de filtro mais baixo, além de se mostrarem mais aptos a adquirir a L2, procurarão e obterão mais informações da língua; se mostrarão mais disponíveis para o input. (KRASHEN, 1982, p. 31)

Tendo em vista as ideias abordadas até aqui, percebemos que as definições a respeito da HPC são muito próximas e diferem quando se trata da idade em que se encerra, algo que nunca foi definido. Em contraproposta a isso Birdsong (1999) afirma que, apesar da dificuldade de aquisição é possível adquirir uma L1 ou L2 após o período crítico como nativos, pois a linguagem é um processo de condicionamento e depende da exposição que o indivíduo recebe.

Mas sempre se achará alguém que fala uma segunda língua perfeitamente, mesmo que tenha começado a aprendê-la tardiamente. Esse declínio gradual começa em idades diferentes para aspectos diferentes da língua. (INDEFREY, 2007 apud FRIZZO, 2013, p. 44)

Pesquisadores como Indefrey (2007 apud FRIZZO, 2013) não acreditam sequer na existência de um período crítico quando se trata da aquisição de L2, segundo o pesquisador o que acontece é um declínio na capacidade de aprendizagem, mas que aprendem ao ponto que passam a utilizá-la com frequência, e adquirem proficiência nela. Esse declínio pode ocorrer

devido à neuroplasticidade, separamos uma seção especial abordando o tema, para que o leitor possa melhor compreender.

1.2.1 Plasticidade cerebral

Esse declínio mencionado na seção anterior, levantado por Indefrey (2007 apud FRIZZO, 2013) pode ser explicado devido a neuroplasticidade, identificada na fase da puberdade. Neuroplasticidade (ou plasticidade cerebral) é a capacidade que o cérebro possui de se adaptar ou organizar-se durante a vida do indivíduo e em várias situações, ela está totalmente ligada à nossa capacidade de aprender. Durante a infância, a plasticidade ocorre de forma intensa, isso explica a capacidade das crianças de aprenderem e desenvolverem habilidades com tanta facilidade, e com o passar do tempo essa capacidade vai entrando em declínio. Alguns pesquisadores defendem que a partir dos dez anos de idade já é possível notar essa perda de plasticidade.

Boni (2016, p. 142) afirma que, quando em desenvolvimento, o cérebro é plástico, i.e., capaz de reorganizar padrões e sistemas. Considera-se que neurônios em desenvolvimento apresentam capacidade maior de adaptação do que as células que já amadureceram, o que nos leva a compreender que o cérebro é mutável a cada nova experiência e que a capacidade de aprender vai depender do estímulo que ele recebe, até que haja a maturação cerebral. Porém, conforme Lent (2010 apud BONI 2016), o período da plasticidade não termina, ele perdura até o momento da morte.

Para Pinheiro (2007, p. 44) “O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança”. Assim considera-se que os neurônios em desenvolvimento apresentam uma maior capacidade de adaptabilidade do que as células já maduras, e, durante o período crítico, tem-se uma plasticidade mais acentuada. (BONI, 2016, p. 142)

A plasticidade cerebral está tão ligada ao período crítico que a lateralização cerebral coincide com o período da puberdade, justificando (para a literatura das teorias da HPC) a predisposição biológica menor para a aquisição de linguagem, indo de acordo com os estudos relacionados a restrições maturacionais desenvolvidos por Lenneberg (1967). Além disso, outra observação mencionada por Lenneberg (1967 apud FERREIRA e SANTOS, 2010) é a questão do acento (sotaque), ele afirma que os acentos são difíceis de perder após a puberdade, e essa questão é uma das maiores diferenças entre aprendizes crianças e adultos da L2, pois as crianças

que desenvolvem a L2 durante o período crítico demonstram uma pronúncia semelhante à dos falantes nativos, e segundo pesquisas, alunos mais velhos não obtêm o mesmo resultado quanto a pronúncia.

Em contrapartida a esse argumento, Flege (1987 apud PIETTA, 2006) culpabiliza as representações centrais para as categorias sonoras das crianças que ainda estão em desenvolvimento, e por isso o acento se torna mais próximo ao do falante nativo

Ainda sobre esta questão, Flege (1987) *apud* Bona (2013, p.241) diz que uma criança tem uma melhor pronúncia em L2 porque “suas representações centrais para as categorias sonoras ainda estão em desenvolvimento, enquanto que nos adultos o processamento padrão de *input* sonoro já foi modelado por uma experiência linguística prévia em L1”. Flege diz isso, para mostrar que não é um período crítico que influencia na fluência de uma L2, mas o fato de já ter havido uma aquisição de L1 e esta influenciaria a L2. (PIETTA, 2006, p. 15)

Para Pietta (2006), esse argumento favorece a HPC, pois o processo de neuroplasticidade ainda está em acontecimento para as crianças, e nos adultos o processo já aconteceu.

1.2.2 Quanto ao fim do período crítico

Outro questionamento bastante discutido a respeito da HPC é o período do término, pesquisadores que defendem a existência de um período crítico fonético/fonológico, apontam diferentes períodos possíveis para o limite desse PC, Seliger (1978 apud SINGLETON 2007) acredita que assim como há um processo de lateralização, existe também um processo de localização dentro do hemisfério dominante, ele sugere que as funções fonéticas/fonológicas são determinadas na puberdade, e que as funções sintáticas são determinadas posteriormente e permanecem adquiríveis por toda a vida. Por outro lado, Diller (1981 apud SINGLETON 2007) sugere que as células piramidais (neurônios encontrados no córtex cerebral) são associadas à aquisição fonética/fonológica, que por sua vez é desenvolvida por volta dos 6/8 anos de idade, enquanto que as células estreladas, que estão ligadas à funções de ordens superiores, só amadurecem a partir de duas décadas de vida, sendo assim, a L2 pode ser desenvolvida com aspectos “nativos” apenas por crianças, mas pessoas mais maduras podem desenvolver normalmente os aspectos cognitivos da L2 (SINGLETON, 2007, p. 49).

Scovel (1988 apud SINGLETON, 2007) também acredita que aquisição e pronúncia são áreas diferentes da linguagem, “ele sugere que adquirir outros aspectos da linguagem é fundamentalmente diferente de aprendizagem de pronúncia, pois vocabulário, morfossintaxe, etc, não têm, diferente da fonética/fonológica, uma ‘realidade física’” (SINGLETON, 2007, p.

49) [tradução nossa]⁷. O pesquisador acrescenta que, devido a esse motivo, é mais difícil pessoas acima de 12 anos de idade serem fonologicamente fluentes como um nativo. Em sua pesquisa, Singleton (2007) acrescenta mais duas pesquisadoras que defendem o fim do período crítico como progressivo, Johnson e Newport (1989) alegam que até os 7 anos de idade, a capacidade de adquirir uma língua é altamente favorável, mas entre essa idade e a puberdade, a capacidade de aprender uma língua declina. Assim como Scovel (1988), eles concordam que passado os 12 anos, a capacidade de desenvolver a língua como um nativo não é possível, e acrescentam que, para adquirir morfologia e sintaxe como um nativo, o indivíduo deve ser exposto à L2 antes dos 15 anos de idade. (apud SINGLETON, 2007, p. 49)

Ainda não se há um consenso a respeito da implicação da idade na aquisição de L2, além das explicações neurobiológicas. A pesquisa mais recente sobre esse questionamento vem de DeKeyser (2006 apud Singleton 2007), que diz que há um declínio na capacidade de aquisição de linguagem devido à maturação cognitiva; “Ele sugere que há uma capacidade decrescente para o aprendizado implícito de sistemas abstratos complexos - incluindo a linguagem, mas não excluindo outros sistemas complexos.” (SINGLETON, 2007, p. 51). Em entrevista à revista ReVEL (2004) o pesquisador Spada argumentou o seguinte sobre a HPC

If the goal for learning/teaching a foreign language is to obtain the highest level of second language skills ... there is support for the argument that 'earlier is better'. This support, found in the critical period hypothesis literature, is based on the claim that biological and maturational factors constrain language learning beyond a certain age. (SPADA, 2004 apud SINGLETON, 2007, p. 52)⁸

Para ele, se a intenção é obter os melhores resultados de cada habilidade da L2, o argumento de “quanto mais cedo, melhor” é válido diante da literatura das teorias a respeito da HPC. Além disso, outros pesquisadores vão além dos fatores de idade e maturação cerebral e apontam a dificuldade de aprendizado no período da puberdade devido a fatores afetivos, as mudanças sociais e psicológicas atravessadas nessa idade implicam na aprendizagem.

⁷ Scovel (1988: 101) also distinguishes pronunciation from other areas of language, claiming that it shows maturational effects because it has a ‘neuromuscular basis’. He suggests that acquiring other aspects of language is fundamentally different from learning pronunciation., because vocabulary, morphosyntax, etc. do not, unlike phonetics/phonology, have a ‘physical reality.’

⁸ Se a meta de aprender / ensinar uma língua estrangeira é obter o mais alto nível de habilidades de segunda língua ... há suporte para o argumento de que "quanto mais cedo melhor". Esse suporte, encontrado na literatura de hipóteses do período crítico, baseia-se na afirmação de que fatores biológicos e maturacionais restringem o aprendizado da linguagem além de uma certa idade. (SPADA, 2004 apud SINGLETON, 2007, p. 52 [tradução nossa])

Ao que se refere à L1, alguns outros fatores são de extrema importância para comprovar a HPC, casos de isolamento linguístico foram utilizados para levantar essa hipótese, e o que temos é que, de fato algumas crianças conseguiram recuperar a fala antes do fim do suposto PC, como é o caso Isabelle descrito por Steinberg e Sciarini (2006 apud LIMA JR., 2013) onde a criança foi isolada, junto com a mãe surda, desde o seu nascimento e pelos próximos 6 anos. Isabelle conseguiu se reintegrar a sua L1, diferente do caso Victor já mencionado no presente trabalho. Para autores como Lenneberg (1967 apud LIMA JR, 2013), casos como esse poderiam confirmar a existência da HPC, todavia não são suficientes para generalizar a tese de que a idade é o limite para aquisição da L1, pois devemos levar em conta, além da idade, a extensão de possíveis traumas. Diferente de outros casos, Isabelle, mesmo isolada, teve o afeto da sua mãe o tempo todo, e não sofreu traumas físicos, e esse pode ser um dos fatores que contribuiu para o sucesso da aquisição linguística.

Traçar conclusões baseando-se em casos extremos, no entanto, é tarefa quase que impossível, uma vez que há muitas variáveis em jogo. Os traumas e o isolamento que algumas dessas crianças sofreram têm uma série de consequências não só no desenvolvimento linguístico, mas também no desenvolvimento cognitivo, social, comportamental, emocional, psicológico, etc. (LIMA JR., 2013, p. 235)

Lima Jr. (2013) ainda acrescenta a fala de Singleton e Ryan (2004) onde os autores defendem que privar o indivíduo do *input* linguístico em sua fase de maior desenvolvimento cognitivo pode trazer efeitos psicológicos e cognitivos generalizados, e esses efeitos sim irão refletir no desenvolvimento linguístico tardio do indivíduo, e não especificamente um período crítico para a aquisição de línguas (LIMA JR., 2013, p. 235).

Se levarmos em conta a perspectiva inatista levantada por Chomsky⁹ (a qual diz que todos os falantes nascem com um componente no cérebro responsável pela aquisição de linguagem), a aquisição da L1 não dependerá somente do *input* linguístico que a criança recebe, é necessário que haja interação entre os fatores biológicos e o status da língua que é usada em seu meio.

Logo, como se pode ver, na proposta de Lenneberg, o Período Crítico de aquisição da linguagem seria aquele que coincide com o processo de lateralização do cérebro. Sendo assim, a criança precisa, como já destacamos na seção anterior, para além da GU, da exposição a

⁹ DEL RÉ, Alessandra. (org). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** – 2 ed., São Paulo: Contexto, 2010.

alguma língua, para que possa marcar seus parâmetros e, assim, adquirir uma língua materna. (PIETTA, 2016, p. 7)

Mesmo sem a comprovação, Bialystok (2009) aconselha o início dos estudos da L2 antes dos 10 anos de idade, para que dessa forma o aprendiz aproveite da melhor maneira o período crítico, para que haja incentivo suficiente para o desenvolvimento das habilidades da língua alvo.

2. AS VERTENTES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: QUAIS SÃO SEUS TIPOS E COMO OCORRE A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES DESSE SEGMENTO?

2.1 Educação bilíngue no Brasil

Vimos no capítulo anterior algumas teorias que esclarecem as definições do indivíduo bilíngue e os possíveis motivos pelos quais crianças desenvolvem a L2 com mais facilidade que os adultos. O capítulo 2 tratará de questões que abordam a definição do que é Educação Bilíngue, como funciona a maioria dos programas educacionais bilíngues Português/Inglês no Brasil, e como a formação e preparação de professores da área tem se realizado.

A educação bilíngue é um campo de estudo que vem crescendo no Brasil e abrindo portas para o desenvolvimento de novas pesquisas dentro da área, são muitos os questionamentos a respeito da abordagem, especialmente no que se refere ao conceito, à formação dos professores e à eficácia do ensino. Atualmente há uma grande procura por programas educacionais bilíngues, principalmente voltados para língua inglesa, por ser esta a língua mundial e a segunda mais dominada pelas pessoas ao redor do mundo (MÖLLER, 2017).

Em entrevista lançada pela Folha da São Paulo¹⁰ em Fevereiro do presente ano, notamos que as mensalidades referentes às escolas bilíngues/internacionais no estado de São Paulo (que é onde se concentra a maioria dessas escolas no Brasil) variam entre R\$ 2.400 e R\$ 10.000, um exemplo delas é a Maple Bear, pioneira no mercado, cuja mensalidade varia de 2.400 para o ensino infantil até 3.300 para o ensino médio. A OEBi¹¹ (Organização de Escolas Bilíngues – localizada no estado de São Paulo) estabiliza as mensalidades cobradas por escolas associadas, que devem variar entre R\$ 2.950 para ensino bilíngue infantil e R\$ 4.100 para ensino fundamental. Além disso, há registros de escolas (não associadas a OEBi) com preços mais acessíveis em bairros periféricos da cidade, o valor gira em torno de R\$ 1000, mas ainda assim são minoria no mercado. Diante dessas informações, podemos perceber que, no Brasil, a condição de receber educação bilíngue, em sua maioria, é ofertada para uma minoria privilegiada, sendo a abordagem associada a status e prestígio, pois o valor não é acessível para grande parte da população. Todavia, o mercado de trabalho brasileiro considera que um indivíduo capaz de se comunicar em duas ou mais línguas, possui mais capacidade para ocupar vagas em empresas, por este ser um diferencial (MÖLLER, 2017). Desta forma, o bilinguismo

¹⁰ Com mensalidades a partir de R\$ 1.000, ensino bilíngue chega até a periferia de SP <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/com-mensalidade-a-partir-de-r-1000-ensino-bilingue-chega-ate-a-periferia-de-sp.shtml> Acesso em 04 de abr. 2019 às 09:50

¹¹ OEBi <http://www.oebi.com.br/> Acesso em 04 de abr. 2019 às 10:00

infantil e as escolas de programa bilíngue passam a fazer parte do cenário da educação brasileira, mesmo em meio a uma crise econômica e educacional.

A proposta dessas escolas, inicialmente, não era apenas oferecer uma língua estrangeira para os estudantes, como pede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas formar filhos de estrangeiros que residiam no Brasil de acordo com a educação de seu país de origem, sendo assim, o currículo dessas escolas deveria ser diferenciado, já que o ensino oferecido se aproximaria do ensino do país de origem dos alunos, e a escola deveria ser formada por um corpo de professores da área de letras e pedagogia, além de exigir o domínio da L2 em questão (MÖLLER, 2017, p. 113).

É importante acrescentar que, no Brasil, antes das escolas bilíngues voltadas para língua inglesa, já existia educação bilíngue indígena e para Surdos. A comunidade indígena no Brasil, apesar de minoritária, ainda é bastante diversa, há cerca de 274 línguas indígenas ainda faladas no Brasil, de acordo com o Censo 2010 (MÖLLER, 2017, p. 113) e que possuem direito assegurado pela Constituição de 88 para o ensino bilíngue (CAVALCANTI, 1999 apud MELLO, 2010). Também possuímos escolas especiais para Surdos, que oferecem ensino através da LIBRAS, e as Escolas de Fronteira, que são as escolas localizadas “em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro¹²”. Essas escolas, até o ano de 2014, contavam com a participação de 9 países que fazem fronteira com o Brasil, e seu objetivo é promover a integração regional através da educação intercultural, permitindo que alunos e educadores tenham contato com a educação e cultura dos falantes nativos de países vizinhos ao nosso. Até o ano de 2013, 28 cidades-gêmeas faziam parte do programa, beneficiando mais de 3 milhões de alunos. Isso mostra a multilinguagem brasileira, antes da aparição de escolas bilíngues. Fique claro que, nesta pesquisa, trataremos somente ao que se refere as escolas bilíngues voltadas para o par linguístico português – inglês.

De acordo com uma matéria publicada pela revista Exame¹³, a qual aborda o crescimento das escolas bilíngues no Brasil, as escolas Systemic Bilingual e Learning Fun obtiveram um crescimento diferencial no ano de 2016. A Systemic Bilingual registrou um crescimento de 63% das unidades espalhadas no Brasil, além disso, é possível perceber que as unidades aumentaram consideravelmente nas regiões Norte e Centro-oeste, onde o número de escolas bilíngues normalmente é menor. Já a Learning Fun registrou um crescimento de 20% em 2016,

¹² MEC <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira> acesso em 04 de abr. 2019 às 10:40

¹³EXAME <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/educacao-bilingue-cresce-em-todas-as-regioes-do-brasil-shtml/> cesso em 04 de abr. 2019 às 13:50

com um total de 150 escolas espalhadas no Brasil. A Maple Bear registrou um número total de 110 unidades até o final de 2018, e com o intuito de inaugurar mais 37 unidades até o final de 2019.¹⁴

Contudo, devido à fiscalização frágil, há uma grande divergência no perfil das escolas bilíngues encontradas no Brasil, além disso, algumas escolas se recusam a expor o tipo de metodologia usada em sala de aula, a fim de evitar concorrência. Porém, como já mencionamos no capítulo anterior, o conceito de bilinguismo é bastante amplo, e inclui não somente a língua ofertada e o tempo de exposição, mas também a identidade cultural incluída nesse ensino.

Mas então, como podemos definir o conceito de educação bilíngue encontrada no Brasil relativo ao par linguístico português – inglês? No geral, as escolas bilíngues brasileiras buscam oferecer uma educação que possa proporcionar aos alunos o contato com as duas línguas de forma simultânea, além do mais, inseri-los no contexto sociocultural da L2 em questão. A expressão *educação bilíngue* em si é utilizada de maneira abrangente pelas escolas, e seus modelos podem diferir de acordo com seus objetivos, a idade dos alunos, as características, a carga horária ofertada e as abordagens pedagógicas da escola (MELLO, 2010). Ou seja, em sua maioria, a expressão é utilizada para incluir todas as situações em que se torne necessário a utilização de uma ou mais línguas em sala de aula, utilizando-se da L1 quando necessário, “mesmo quando se espera que uma única língua seja usada na maior parte das interações que ocorrem nesses contextos.” (MELLO, 2010, p. 121).

Dentro dos perfis ofertados na educação bilíngue no Brasil, encontramos diversos programas os quais iremos detalhar a seguir, de acordo com as pesquisas de Möller (2017), Mello (2010) e Megale (2005).

Megale (2005) menciona três grandes categorias para definir a educação bilíngue: objetivo, intensidade e status (FISHMAN E LOVAS 1970 apud MEGALE 2005), dentro da categoria de objetivo, a educação bilíngue é encontrada em três subcategorias diferentes, que são elas: o modelo compensatório, o modelo de enriquecimento e o modelo de manutenção do grupo. No primeiro, a criança é instruída primeiramente na L1 com o objetivo de melhorar sua integração ao que se refere ao contexto escolar. No segundo modelo, ambas as línguas são desenvolvidas simultaneamente, desde a alfabetização. E no terceiro e último, a língua e cultura da criança que pertence ao grupo minoritário são preservadas e melhoradas (MEGALE, 2005, p. 8). Esses

¹⁴ Arno Krug, CEO da Maple Bear, em entrevista concedida ao site Socialland. <https://www.socialland.com.br/maple-bear-canadian-school-investe-em-cidades-do-interior-e-projeta-crecimento-para-2019/> acesso em 04 de abr. 2019 às 14:05

modelos normalmente possuem o objetivo de desenvolver a L1, reafirmando a identidade cultural do aluno, e proporcionar a aquisição da L2.

Dentro da categoria intensidade, há quatro subcategorias: o bilinguismo transicional, bilinguismo mono-letrado, bilinguismo parcial bi-letrado e o bilinguismo total bi-letrado. No primeiro deles, o transicional, a L1 é utilizada apenas como meio de facilitar a transição para a L2. Já no mono-letrado, a abordagem utiliza as duas línguas, mas as crianças são alfabetizadas somente na L2. No terceiro modelo, o parcial bi-letrado, ambas as línguas são utilizadas de forma escrita e oral, mas a L1 é utilizada apenas no que se refere às matérias culturais como artes, história, folclore, e a L2 é utilizada nas restantes matérias. E o quarto e último modelo, o total bi-letrado, tanto a compreensão e produção oral quanto a compreensão e produção escrita são desenvolvidas nas duas línguas. (MEGALE, 2005, p. 8).

A terceira e última categoria, *status*, é definida por Megale da seguinte forma:

A terceira categoria, *status*, compreende quatro dimensões. A primeira delas é a *língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação*. A segunda dimensão enfatiza 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*. Finalmente, a quarta dimensão prioriza a relação entre a *língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade*. (MEGALE, 2005, p. 8-9)

Percebemos então que a terceira categoria, como o próprio nome já diz, depende do grau de importância que difere a L1 e a L2, além disso, dependerá da língua institucionalizada na comunidade e no ambiente de convivência dos alunos.

Hamers e Blanc (2000 apud MEGALE 2005) aponta que não deve ser considerada uma escola de educação bilíngue aquelas que, no programa, a L2 é ensinada como matéria mas não é utilizada para fins acadêmicos, é o que costumamos ver nas escolas públicas e particulares de ensino comum no Brasil, há uma carga horária destinada para o ensino de línguas estrangeiras, mas a língua em questão somente é utilizada naquele momento, e para fins avaliativos.

Os mesmos autores também mencionam (2000) os programas de imersão, e define-os como programas os quais as crianças falantes de determinada L1 recebem toda (ou boa parte) da instrução escolar através da L2.

Grosjean (1982) afirma que em programas de imersão, embora as crianças sejam primeiramente instruídas em uma segunda língua, a língua nativa da criança é introduzida no contexto escolar gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução. (MEGALE, 2005, p. 10)

Megale (2005, p. 10) aponta duas hipóteses que baseiam os programas de imersão, identificadas por Hermers e Blanc (2000), que são elas: 1) que a L2 é aprendida de forma

equivalente a L1 e 2) a eficácia do ensino da língua é maior e mais estimulante, e a aquisição acontece de forma mais natural. Discutiremos a forma pela qual o processo de imersão funciona na próxima seção dessa pesquisa.

Então, apresentamos até aqui os modelos de educação bilíngue e suas categorias. De uma forma geral, podemos caracterizar a educação bilíngue como uma educação que idealiza proporcionar aprendizagem de língua e cultura significativa na L2, sem menosprezar a cultura da L1, objetivando formar indivíduos capazes de se comunicar nas duas línguas.

2.2 Escolas bilíngues: como funcionam e quais suas características?

Como podemos perceber, a literatura que envolve o bilinguismo, suas implicações e a abordagem, é muito extensa e diversificada. Há muitas escolas espalhadas pelo Brasil que se autodenominam bilíngues, a “tendência” tem ganhado força em cidades do Nordeste, apesar de que 80% das escolas bilíngues no Brasil se encontravam no estado de São Paulo, de acordo com pesquisas de 2017 (MÖLLER, 2017). Mas no geral, temos uma percepção básica da escola bilíngue, a qual Marcelino (2009) apresenta da seguinte forma

O bilíngue formado em escolas bilíngues brasileiras terá algum nível de proficiência nas quatro habilidades necessariamente, podendo se sobressair mais ou menos em uma habilidade ou em outra, dependendo de aptidão, interesse e identificação, entre outros fatores. (MARCELINO, 2009, p. 5)

Em matéria publicada no site Novos alunos¹⁵, a escola bilíngue é caracterizada como aquela que ensina através da L2, utilizando exclusivamente o calendário brasileiro, o que não impede que datas comemorativas dos países da L2 sejam acrescentadas na proposta pedagógica, pois o importante é que, além de aprender a língua, o aluno aprenda sobre a cultura da L2. Os professores não necessariamente precisam ser estrangeiros, apesar destes terem prioridade nas vagas, mas é de suma importância que ele tenha domínio na L2 oferecida na escola e formação acadêmica na área da educação, especialmente na infantil. (discutiremos mais à frente sobre a formação de professores dessa área). A matéria explica que a língua será objeto de ensino e que será o objetivo por meio da proposta pedagógica, mas que, ao pesquisar uma escola bilíngue, o responsável deve estar atento à ambientação, estrutura, profissionais, proposta pedagógica e cultura.

¹⁵ <http://novosalunos.com.br/como-funciona-a-educacao-bilingue/> acesso em 06 de abr. 2019 as 19:10

Ao que se trata da proposta pedagógica oferecida pelas escolas bilíngues, podemos citar algumas encontradas nas páginas das franquias que são destaque no Brasil. A Maple Bear¹⁶ oferece o conteúdo do currículo acadêmico do Canadá ao mesmo que inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/95). As atividades desenvolvidas na escola são programadas para inserir um conteúdo dentro do objetivo a ser alcançado, que é oferecer uma educação e desenvolvimento bilíngue de alta qualidade. A International School¹⁷, franquia que tem crescido consideravelmente em estados do Nordeste como Pernambuco, Rio Grande do norte e Paraíba, inclui em sua proposta pedagógica desenvolver no alunado a capacidade de lidar com a diversidade cultural e oferecer aulas em inglês, a língua deixa de ser a finalidade de aula e passa a ser o meio de instrução da aula.

Essas franquias são conhecidas como escolas de imersão em inglês, e ofertam o ensino da L2 desde a educação infantil, essa é uma característica fundamental para que as escolas sejam classificadas como bilíngues no Brasil. As escolas associadas a ambas franquias introduzem a L2 (inglês, no caso de ambas) desde a educação infantil, a língua faz parte do plano pedagógico das escolas e são utilizadas como meio de instrução.

First, it is important to repeat the distinction between teaching a language and teaching through a language. Language acquisition in the immersion programs is mostly through the second language being used as a medium of instruction in 50% to 100% of the curriculum [...] (BAKER, 2001, p. 357)¹⁸

Baker (2001) conta que os programas de imersão derivam de experimentos educacionais canadenses datados no ano de 1965, quando alguns pais convenceram administradores de escolas a aplicarem um modelo de jardim de infância cujo alunado pudesse se tornar competente em ler, escrever e falar francês, bem como o inglês, dando foco também à cultura dos canadenses francófonos, da mesma forma que a dos canadenses que falavam inglês. Ou seja, educar crianças para que, além de bilíngues, elas fossem biculturais. Assim nasceram os programas de imersão que serviram como modelo para os programas encontrados nas escolas de educação bilíngue no Brasil.

O que irá qualificar e nomear o tipo de imersão que a escola oferece é a idade em que a criança foi inserida na L2 e o tempo de exposição, vejamos os dados a seguir: Quanto a idade, na imersão precoce (ou inicial) a criança é inserida na L2 na fase do jardim de infância

¹⁶Proposta pedagógica da Maple Bear de São José dos Campos/Sp <http://www.maplebearsjc.com.br/proposta-pedagogica/> acesso em 06 de abr. 2019 às 21:08

¹⁷ Proposta pedagógica da International School <https://internationalschool.global/educacao-bilingue/#programa-bilingue> acesso em 06 de abr. 2019 às 21:00

¹⁸ Primeiro, é importante repetir a distinção entre ensinar uma língua e ensinar através de uma linguagem. A aquisição da língua nos programas de imersão é principalmente através da segunda língua sendo usada como meio de instrução em 50% a 100% do currículo [**tradução nossa**].

(educação infantil), até os 8 anos de idade; a imersão mediana acontece entre os 9 e 10 anos de idade; a imersão tardia ocorre a partir do Ensino Fundamental II. Quanto ao tempo de exposição à L2 há a imersão total, a qual geralmente começa com 100% de instrução na L2, sendo reduzida após dois ou três anos para 80% até os próximos três ou quatro anos; ao fim do Ensino Fundamental a imersão na L2 deve ser no mínimo em 50% (BAKER, 2001, p. 205 **[tradução nossa]**)

Além dessas categorias de imersão apresentadas por Baker (2001), surge o mencionado por Mello (2010), o programa de imersão estruturada, o que para ela consiste naqueles os quais crianças imigrantes frequentam programas de ensino regular, e recebem as instruções na língua da sociedade em que vivem. São programas monolíngues, mas que se tornam popularmente bilíngues pois atendem populações multiétnicas, e os alunos tornam-se bilíngues de acordo com a língua que usam na escola, sendo esta diferente da língua usada em casa (MELLO, 2010, p. 120).

Outro programa abordado em escolas e mencionados pela autora é o programa segregacionista, ele é uma variação do programa de imersão estruturada, a qual consiste em um programa monolíngue que oferece suporte linguístico e/ou acadêmico para crianças que não falam a L2 (a língua falada na escola). O uso da L1 é permitido por parte do aluno, todavia não é utilizada para fins institucionais (MELLO, 2010, p. 120).

Aliada à ideia da linguagem como meio de instrução, Baker (2001) acrescenta a ideia de linguagem em todo o currículo da escola de imersão, assim, a L2 abrange áreas temáticas e leva o alunado a desenvolver competências linguísticas em todas as áreas curriculares, como por exemplo, matemática, música, esportes, o que contribui para o crescimento da linguagem da criança.

Há um outro grupo de escolas que vem ganhando espaço na educação por meio da língua, que são as escolas internacionais. E de que forma estas escolas diferem das escolas de imersão? Nas escolas internacionais, além da L2 ser contextualizada em todas as aulas de forma integral, a cultura da L1 é restringida. Isso porque as escolas internacionais surgiram com o intuito de educar crianças estrangeiras que mudaram de país por alguma razão.

Portanto, essas escolas têm como principal objetivo proporcionar uma educação seguindo uma metodologia própria do país de origem da escola, ou por meio de programas internacionais¹⁴, tentando estabelecer um padrão, tanto curricular quanto cultural, fazendo com que as crianças aprendam ambas as línguas, tendo, porém, a língua comum da escola (L2) um foco maior que a língua portuguesa (L1). (MÖLLER, 2017, p. 117)

Mesmo que o foco na língua portuguesa seja consideravelmente menor do que nos programas de imersão, o objetivo das escolas internacionais é que, ao final do programa, as crianças estejam aptas a se comunicarem em ambas as línguas de forma eficiente.

Algumas características básicas diferem totalmente as escolas internacionais das escolas bilíngues, o calendário, por exemplo, nas escolas internacionais o calendário seguirá o mesmo do país de origem, em matéria intitulada “Quais as diferenças entre escolas internacionais e bilíngues?” publicada pelo site Terra¹⁹, em 2017, explica que, uma escola internacional de origem norte-americana instalada no Brasil, seguirá o calendário norte-americano e as aulas começarão no mês de Setembro. Pode ocorrer das escolas manterem feriados locais e nacionais de onde a escola está situada. Nas escolas internacionais os professores, obrigatoriamente, são estrangeiros, dando prioridade àqueles que são nativos do país de origem da escola e possuem formação na área da educação. Essas escolas não anulam a cultura Brasileira, mas a cultura e língua predominante serão aquelas do país de origem da escola. Neste caso, o que seria L2 (para escolas bilíngues de imersão) passa a ser L1 dentro da escola internacional.

Möller (op. cit) acrescenta em sua pesquisa, que para serem reconhecidas pelo MEC, as escolas internacionais precisaram incluir na grade curricular as matérias de Língua Portuguesa, História e Geografia, ministradas em português por professores brasileiros, todavia essas matérias possuem uma carga horária bem menor, comparada às outras. E as escolas que oferecem educação bilíngue devem oferecer no mínimo 50% da carga horária na L2 para Educação Infantil.

Apesar de haver um parâmetro específico para que as escolas sejam consideradas bilíngues, ainda no presente ano não há uma fiscalização frequente dessas escolas, isso resulta num leque de métodos pedagógicos para a educação bilíngue, e com a falta de regulamentação, ao invés de oferecer realmente uma educação bilíngue, algumas escolas apenas intensificam a L2 na proposta curricular, algumas oferecem 1 hora a mais de aula em inglês e se autodenominam escolas bilíngues. Mas, de acordo com OEBi²⁰, para que seja reconhecida como bilíngue, a escola associada deve oferecer 75% de carga horária na L2 para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental I no mínimo 1/3 (ou 35%) da carga horária deve ser ofertada na L2 e para o Ensino Fundamental II e Ensino médio, deve ser ofertado no mínimo 1/4 (ou 25%) da carga horária em L2 .

¹⁹ Quais as diferenças entre escolas internacionais e bilíngues? <https://www.terra.com.br/noticias/dino/quais-as-diferencas-entre-escolas-internacionais-e-bilingues.b7f5152b3f159a26fc5a3e0e93dd1fa5xv3v6975.html> acesso em 06 de abr. 2019 às 21:51

²⁰ Requisitos para associados à OEBi <http://www.oebi.com.br/estatuto/> acesso em 06. abr. 2019 às 22:25

Como mencionamos durante essa seção, faz parte da educação bilíngue ensinar através da língua, incluindo o contexto sociocultural da L1 e L2 (neste caso, inglês/português), e o produto disso será um alunado bilíngue e bicultural. Para alguns linguistas abordados no capítulo anterior, o indivíduo bilíngue vai além daquele capaz de se expressar em mais de uma língua, mas também envolve o indivíduo que tem conhecimento do ambiente cultural da L1 e L2, por isso é importante que essa afirmação de identidade cultural esteja presente no cronograma da escola, assim como no planejamento do professor. Sendo assim, é de extrema importância uma formação qualificada do professor de educação bilíngue, para que o ensino seja efetivo e positivo. É importante que o professor não somente tenha domínio da segunda língua, mas que compreenda os ramos e significados do universo bilíngue, e tenha conhecimento acadêmico sobre a abordagem. Vejamos na seção seguinte o que as recentes pesquisas falam sobre a formação e qualificação dos profissionais dessa área, qual seu perfil e as competências necessárias do professor de educação bilíngue (inglês/português).

2.3 Professores da educação bilíngue

Alcançamos o último tópico deste capítulo fazendo uma reflexão sobre o perfil e formação dos professores da educação bilíngue, visto que, apesar do acontecimento que é a educação bilíngue no Brasil, ainda há uma lacuna no que se refere a profissionais capacitados para a área. Muito se discute sobre o perfil de formação do professor da educação bilíngue, em sua maioria, as escolas exigem formação em pedagogia e/ou letras com habilitação em Língua inglesa. Sabemos que falar a língua inglesa é o básico para esses professores, mas não é a exigência única, e essa preparação é o que leva o profissional a ter percepção do aprendizado de seus alunos, que é a discussão principal da nossa pesquisa. Vejamos então no decorrer dessa seção como se dá a formação dos professores bilíngues (inglês/português), qual perfil desses professores e quais as competências necessárias para esses profissionais.

2.3.1 Formação inicial dos professores bilíngues

Começaremos a tratar desse assunto com a ideia de Fávares (2009), a autora defende que, antes de tratarmos sobre o perfil dos profissionais da educação em LE, é importante discutirmos sobre os cursos de formação de professores, pois o processo de formação de professores não deve ser enfatizado apenas na sua área de formação, deve ser levado em consideração o contexto em que se está inserido (FÁVARO, 2009, p. 60).

Desse modo, formar professores significa prepara-los para observar, decidir e agir em situação, tendo em conta o conjunto dos objetivos que caracterizam a

ação pedagógica em sala de aula. Assim entendida, a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas. (FÁVARO, 2009, p. 61)

Isso nos leva a compreender que o profissional de educação bilíngue precisa ser preparado, não somente para questões linguísticas do inglês, mas principalmente para questões sociais e culturais da língua que irá ensinar. Para que o professor bilíngue forme cidadãos bilíngues, é importante que ele insira em seu planejamento atividades de conhecimentos socioculturais para seus alunos, essa é uma instrução que deve ser implementada em seu processo de formação e trabalhada ao longo dos quatro anos de graduação. A mesma autora (Op. cit) também menciona a discussão de Libâneo e Pimenta (1999) sobre a reflexão do profissional, para que ele venha a refletir de modo crítico sobre sua prática. E complementando isso, Fávaro (2009) levanta outra observação muito importante para a formação do professor de línguas, que é levar a prática de ensino para além da sala de aula da universidade (ZEICHNER, 1992). É importante que a formação do professor seja voltada para a realidade da comunidade em que está inserido, para que escola, universidade e comunidade sejam espaços de prática (FÁVARO, 2009, p. 61-62).

Diante do discurso de formação de professores e o papel da universidade na formação, sinalizo que entendo a Faculdade de Educação como espaço para aprender a ensinar, em outras palavras, onde se formam professores, o que implica em formar formadores de cidadãos críticos e que as escolas onde estes atuam, também devem ser encaradas como espaço de formação continuada, ou seja, um local em que diferentes ofertas de formação devem ser constantemente oferecidas a seus profissionais. (FÁVARO, 2009, p. 64)

Compreendemos que a formação do profissional da educação deve ser contínua e ir além do seu período de graduação, estendendo-se inclusive para a escola em que atua, sendo essa responsável também pela qualificação do profissional, assim como a universidade que deve oferecer apoio constante enquanto eles como alunos.

No que se refere à professores que atuam no contexto bilíngue, a lei reconhece esses profissionais, todavia, até o presente ano não há uma lei que regulamenta a profissão. Conforme citado por Miascovsky (2008) os professores para esses contextos são formados dentro das próprias escolas bilíngues por coordenadores e professores-parceiros.

[...] esse profissional participa de uma formação continuada nas sessões reflexivas, cujo formador é o coordenador, que desempenha vários papéis, a saber, de supervisor, formador, mediador, observador, organizador, entre outros. Todos esses papéis estão associados à noção de poder, tendo como base a própria hierarquia escolar. (MIASCOVSKY, 2008, p. 68)

Wolffowitz-Sanchez (2009) aponta que a maioria dos cursos de formação de professores de línguas deixa a desejar quanto ao contexto de Educação Infantil e Educação Infantil Bilíngue, e por isso, a formação continuada e reflexiva fica a par das escolas onde os profissionais atuam.

É importante que os profissionais do contexto bilíngue invistam na sua formação continuada e estejam sempre em contato com o que acontece em sua área. Há sempre oferta de simpósios, palestras, lançamento de livros e artigos de especialistas do contexto bilíngue e também oferta de cursos de pós-graduação na educação bilíngue infantil. Um exemplo disso é o curso Formação de Professores de Inglês para Crianças e Adolescentes, na PUC, em São Paulo. Ele aborda questões práticas e teóricas do ensino e aprendizagem da L2 para alunos de 2 a 16 anos de idade;

A apresentação do curso corrobora a posição de que os cursos de Letras não consideram metodologias e programas específicos para o ensino de línguas para crianças e adolescentes. A proposta do curso é preencher essa lacuna, de forma a oferecer uma especialização direcionada à faixa etária de 2 à 16 anos. (Wolffowitz-Sanchez, 2009, p. 36)

O Instituto de Singularidades, em São Paulo, e o ISEI (Instituto Superior de Educação de Ivote – SC)²¹, também oferecem cursos de pós-graduação na área da educação bilíngue, os cursos tem duração de dois anos. A PUC-SP²² oferta cursos de extensão de curta duração para profissionais da área bilíngue, objetivando discutir questões relacionadas a esse tipo de educação (políticas, alfabetização, conceito, currículo, dentre outros.)

Wolffowitz-Sanchez (2009) ainda acrescenta que falta à grande maioria dos cursos de letras a preparação para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil, pois pouco de conhecimento pedagógico é trabalhado nos cursos de Letras para que o profissional esteja preparado para lidar com essa faixa etária; e para os cursos de Pedagogia, por sua vez, falta preparação para trabalhar com ensino de línguas estrangeiras/internacional (p.37). Podemos interligar a perspectiva da autora com a de Miascovsky (2008) quando ela diz que falta preparar o professor do contexto bilíngue para áreas de conhecimento que não seja apenas o inglês, para que ele esteja apto a compreender a língua como objeto e instrumento mediador do ensino-aprendizagem.

Na perspectiva dos autores trabalhados até então, devido ao grande crescimento de escolas que se intitulam bilíngues, a demanda de regulamentação dessas escolas e de seus

²¹ Pós-graduação em educação bilíngue: três instituições e mais dicas <https://educacaobilingue.com/2017/09/02/pos-graduacao-em-educacao-bilingue-tres-instituicoes/> acesso em 07 de abr. 2019 às 15:40

²² Bilinguismo: revisão de teorias e análise de dados <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/bilinguismo-revisao-de-teorias-e-analise-de-dados> acesso em 07 de abr. 2019 às 15:45

profissionais vem ganhando força e se tornando cada vez mais premente. Como dito por Miascovsky (2008), não há respostas prontas e fáceis quando o assunto é formação de professores bilíngues e suas práticas pedagógicas, o que se espera é uma formação contínua para que esses profissionais possam crescer dentro de uma área colaborativa e que exige reflexão de sua prática.

2.3.2 Perfil e competências necessárias dos professores de educação bilíngue

Fávaro (2009) bem aponta como sendo características do professor de L2, que seria esse o indivíduo graduado que possui habilidades para manusear seu conhecimento de forma definida, por meio de uma prática reflexiva. “[...] um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática e não derivado de um método ou um modelo teórico.” (CELANI, 2001 apud FÁVARO, 2009, p. 138-139). Ainda de acordo com a pesquisa desenvolvida por Fávaro (2009), realizada em seis escolas da região de São Paulo, a qual a pesquisadora concluiu que as mesmas estão preocupadas com a formação que diz respeito ao conhecimento científico e pedagógico dos professores que lá atuam, o que vai de acordo com a determinação do Art. 62 da LDB que diz que é necessário formação em nível superior, em curso de licenciatura, exigida como formação mínima para atuar no ensino de educação infantil (FÁVARO, 2009, p. 141).

Basso (2001) adianta que, para compreender o perfil, competência e desenvolvimento do profissional bilíngue, é necessário que tenhamos conhecimento da sua história, pois cada profissional atua de forma diferente, e tudo dependerá do contexto em que está incluído.

Fávaro (2009) também levanta em sua pesquisa a teoria abordada por Shulman (1987) referente às modalidades de conhecimento necessário por parte desses profissionais, que são eles: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento do conteúdo pedagógico, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos fins educacionais. (FÁVARO, 2009, p. 141).

Um problema recorrente, encontrado em pesquisas de Linguística aplicada, e encontrado em professores de educação bilíngue, é a falta de proficiência oral na língua alvo, sendo esse um requisito fundamental para a ocupação da vaga (BASSO, 2001). O que poderia explicar o fenômeno é a dificuldade que esses profissionais possuem em manter contato com a língua alvo junto ao contato frequente que eles possuem com a L1. Além disso, muitos profissionais reclamam da formação acadêmica inadequada que a faculdade de Letras oferece,

seja por falta de recursos ou infraestrutura. Os cursos também não exigem dos acadêmicos um alto nível de proficiência nas habilidades, fazendo com que alguns não se preocupem em desempenhá-las. Por isso, torna-se mais fácil para aqueles que já passaram temporadas fora do Brasil, ocuparem as vagas em escolas bilíngues.

Portanto, embora atualmente muito se tenha escrito em ensinar uma LE comunicativamente, e de extensa bibliografia, principalmente teórica, já se encontrar à disposição dos professores, a realidade da sala de aula, tanto nas universidades, quanto nos demais níveis de ensino é bem distinta e muito aquém da idealizada. Silva (2000), em tese de doutoramento, analisa a falta de fluência oral²³ em um curso de Letras e apresenta algumas sugestões para suplantarmos tal problema, tais como exames de proficiência na entrada e na saída do curso, bem como aumento da carga horária de LE. (BASSO, 2001, p. 123)

Em sua pesquisa, Basso (Op. cit, p. 123) também levanta outra problemática referente às competências do profissional de ensino bilíngue, que é a falta (ou pouca) competência sociocultural. Como já mencionamos em capítulos anteriores, o conhecimento sociocultural é parte importante do ensino bilíngue, pois compõe o indivíduo que é reconhecido como tal. O linguista Almeida Filho (1993 apud BASSO, 2001) traz outras cinco competências necessárias para o profissional da educação de línguas estrangeiras, as quais julgamos importantes serem mencionadas nessa seção.

A primeira delas é a competência **linguístico-comunicativa**, competência essa que “abrange o conhecimento implícito que o professor tem do sistema abstrato da língua e de sua capacidade de uso da/na língua-alvo em que atua.” (BASSO, 2009, p. 136). A segunda é a **Metacompetência profissional**, visto como a mais nobre das competências, a autora compreende esta competência como a parte da competência teórica, “se pensarmos a gramática explícita como conhecimento aprendido e não somente adquirido” (BASSO, 2009, p. 137). Esta é a consciência de direitos e deveres do professor, e a percepção que o profissional de línguas estrangeiras possui de atualizar-se e manter-se numa formação continuada para oferecer uma qualidade de ensino melhor para a sociedade em que atua. Em seguida temos a **Competência Implícita**, que pode ser considerada como o conjunto de experiência adquiridas pelo profissional durante todo seu processo de formação, tanto ainda como aluno como quando professor. A partir da Competência Implícita, encontramos o **senso de plausibilidade**, que é compreendido como a ligação entre ensinar e a aprendizagem que é produto deste ensino (BASSO, 2009, p. 138), essa sensibilidade que o profissional possui de perceber o que aprende através do seu próprio ensino é o que o diferencia do profissional que não utiliza o senso de plausibilidade. E por último a **Competência aplicada**, que consiste em capacitar o professor “a

ensinar conscientemente de acordo com teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação.” (ALMEIDA FILHO, 1993 apud BASSO, 2001). Essa competência é vista de extrema relevância, pois leva o professor a refletir sobre sua prática. [**grifos nossos**]

Por fim, diante de todas essas características que discutimos a respeito do profissional e da profissionalização/formação do professor de educação bilíngue, compreendemos que para atuar nessa área não basta somente ter o domínio da língua alvo, é necessário conhecimento pedagógico, competências e formação quanto a questão na área de educação infantil. Formações como essas não acontecem de um dia para o outro e exigem comprometimento da parte do profissional, da faculdade que o forma e da escola que o contrata. A partir dessas formações qualificadas oferecidas aos profissionais do ensino bilíngue, temos como resultado um educador que além de dominar a língua alvo, sabe o que fazer com esse conteúdo que domina, e tem percepção da qualidade e quantidade do aprendizado de seus alunos de educação bilíngue. A percepção de aprendizagem desenvolve um professor bilíngue capaz de investigar o aprimoramento dos seus alunos na língua, e faz com que ele utilize o resultado dessa investigação para refletir sobre seu ensino, melhorando-o e adaptando-o sempre que necessário.

3. METODOLOGIA: APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA INVESTIGAR A RELAÇÃO DAS TEORIAS COM A REALIDADE DO SEGMENTO BILÍNGUE

A partir das teorias e hipóteses discutidas nos capítulos anteriores, e as pesquisas mencionadas por profissionais da área, relacionadas a hipótese do período crítico, aquisição de linguagem, definições de bilinguismo, educação bilíngue no Brasil e formação de professores, levantamos os seguintes questionamentos: Qual a faixa etária do alunado desses professores? Como tem ocorrido a formação desses profissionais? Qual percepção os professores do segmento bilíngue têm tido sobre a aprendizagem dos seus alunos? O processo de imersão das escolas participantes é compatível com as teorias abordadas nesse trabalho?

O presente trabalho foi desenvolvido com o auxílio de pesquisa bibliográfica e levantamento, podendo ser caracterizado como quanti-qualitativo. Na perspectiva de Gil (2008) a pesquisa bibliográfica tem base em materiais já elaborados, criados a partir de livros e artigos científicos, o mesmo autor defende o levantamento como um questionamento ou solicitação de informações, direcionados à um grupo específico de pessoas referente ao problema estudado. No caso da análise qualitativa, essa irá proporcionar “o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo” (OLIVEIRA, 2011, p. 24) e a quantitativa irá validar as hipóteses dos dados levantados na pesquisa (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Para aprofundar o questionamento levantado em nossa pesquisa, elaboramos um questionário contendo 12 perguntas (verificar o questionário completo em APÊNDICE A), destinado a professores que trabalham em escolas de segmento bilíngue, de imersão inglês/português, na cidade de Guarabira/PB. O questionário foi desenvolvido pela plataforma Formulários Google e enviado para os professores por e-mail no dia 11 de março de 2019. Contatamos parte desses professores na Universidade Estadual da Paraíba, campus III, e os mesmos convocaram outros colegas da mesma profissão a participarem da pesquisa (após uma breve introdução de nossa parte sobre o que se tratava o questionário). Tendo o número suficiente de voluntários, solicitamos um prazo de 5 dias para que eles respondessem por completo, sendo assim, as respostas foram coletadas no dia 15 de março de 2019 e teve início a análise dos dados no dia 26 de março do presente ano. Coletamos um total de 8 questionários respondidos, todos os participantes, obrigatoriamente, deveriam ensinar em escolas bilíngues, de imersão inglês/português. As questões contidas no questionário envolvem a faixa etária dos alunos, a abordagem na sala de aula, a formação dos professores participantes e a forma que eles utilizam para observar o nível de aprendizagem dos seus alunos, não sendo necessário a identificação dos participantes, idade, escola onde trabalha ou quaisquer outros dados pessoais

dos participantes, exceto o curso em formação. Devido a isso, no decorrer da análise dos dados, iremos nos referir aos professores participantes da seguinte forma: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), Professor 4 (P4), Professor 5 (P5), Professor 6 (P6), Professor 7 (P7) e Professor 8 (P8). É importante lembrar que, para participar do questionário, buscamos professores que tivessem formação em Letras Inglês ou Pedagogia, ou fossem graduandos dos respectivos cursos – no entanto, a pesquisa ficou restrita a estudantes de Letras Inglês. A partir das respostas obtidas do questionário, desenvolvemos as discussões entre elas e as teorias fundamentadas previamente no aporte teórico do presente trabalho.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para efeito de análise, não seguiremos a ordem apresentada no questionário, decidimos agrupar as respostas de acordo com as teorias que as conectam. Primeiramente iremos averiguar as respostas obtidas das perguntas 2, 3 e 4, pois elas se relacionam em um grupo específico das teorias abordadas aqui referentes a melhor idade para aquisição, os tipos de imersão e hipóteses de aquisição da L2. Em relação a idade dos alunos de cada professor, obtivemos os seguintes resultados: Para a primeira pergunta 50% dos entrevistados responderam que a idade dos seus alunos varia entre 2 e 4 anos de idade, 25% ensinam para crianças entre 5 e 7 anos de idade, e 25% ensinam para crianças numa faixa entre 8 e 11 anos. Vejamos o gráfico obtido:

2) Qual a faixa etária dos seus alunos na escola bilíngue?

8 respostas

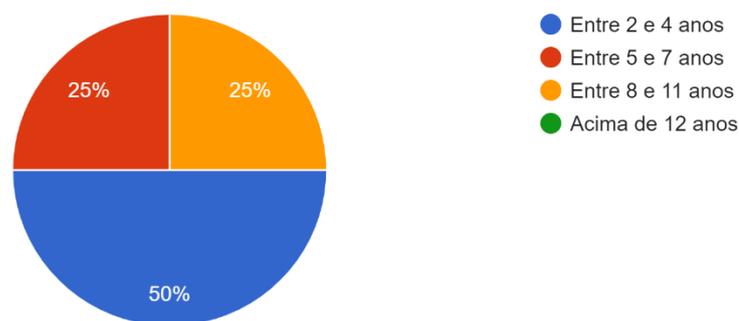


Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos

Podemos analisar, de acordo com o gráfico obtido na pergunta 2, que a faixa etária predominante varia entre 2 e 4 anos de idade, observamos diante disso que as respostas dialogam positivamente com o que as hipóteses discutidas nesse trabalho sugerem, um cenário o qual pais fazem questão de incluir seus filhos cada vez mais cedo em escolas de segmento bilíngue. Bialystok (2009) sugere a inclusão da criança no ensino da L2 antes dos 10 anos de idade, pois após esse período já é possível verificar o processo de maturação cerebral, podendo dificultar a evolução de aquisição linguística. De acordo com as pesquisas da neurolinguista, e com as respostas coletadas na pergunta em questão, podemos dizer que os alunos dos professores participantes estão dentro do número daqueles que aproveitam o melhor momento do período crítico para desenvolver as habilidades da L2. Além do mais, encontramos um tipo de indivíduo bilíngue levantado por Hamers e Blanc, 2000 (apud MEGALE, 2005), que é o **bilíngue consecutivo**. Aquele que adquire a L2 após a formação de estruturas linguísticas da L1. Verificamos também que a escola se encaixa dentro das características de uma escola

bilíngue, por oferecer a educação em L2 ainda no Ensino Infantil, e se compararmos com as definições de imersão levantadas por Baker (2001), podemos encontrar as imersões **precoce** e **mediana**, que são aquelas que acontecem entre o Jardim de infância e Ensino fundamental, respectivamente, como mencionado na segunda sessão do capítulo 2 em nossa pesquisa.

Já na pergunta 3, questionamos se, de acordo com as experiências em sala, os professores percebiam que as crianças mais novas aprendiam com mais facilidade do que as mais velhas. Deixamos a pergunta 4 em aberto para que eles dissertassem em quais momentos percebiam essa facilidade. Para a pergunta 3, obtivemos os seguintes resultados: 65,5% dos professores disseram que sim, as crianças mais novas aprendiam com mais facilidade. 25% disseram que não, e 12,5% dos entrevistados disseram que em partes as crianças mais novas desenvolvem a L2 com mais facilidade. Vejamos o gráfico.

3) De acordo com suas experiências em sala, você percebe que as crianças mais novas possuem facilidade maior e...nder a língua do que as mais velhas?

8 respostas

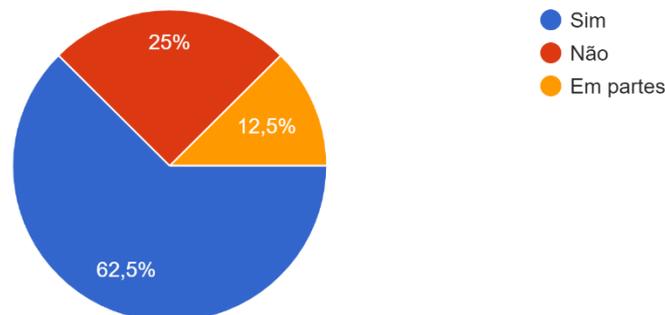


Gráfico 2 – Aprendizagem de acordo com a idade

Para as respostas da pergunta número 4, dos oito participantes, apenas seis responderam. Destacamos 3 respostas que nos chamaram a atenção, por se relacionarem fortemente com teorias e hipóteses previamente discutidas. Vejamos:

Professor 1 – *“Tanto as crianças mais velhas como as mais novas, conseguem assimilar o conteúdo e a língua, porque é uma repetição diária, ou seja, eles são imersos em uma rotina sólida, fazendo com que, não necessariamente as mais novas aprendam mais rápido. Aprendem quase que praticamente por igual, exceto crianças que têm algum déficit de atenção, ou um aprendizado um pouco mais lento.”*

Sendo assim, o professor em questão não acredita que a idade venha a influenciar, pois as crianças possuem uma rotina sólida de aprendizagem e imersão, fazendo com que o nível de

desenvolvimento seja praticamente igual, exceto em casos de déficit ou outros problemas relacionados ao desenvolvimento cognitivo. Cabe, nesse contexto, associar a resposta à hipótese de Krashen (1982) quando ele diz que, tendo input suficiente e compreendido pelo adquirente, haverá aquisição da L2 de forma natural e automática, inclusive avanço no nível de aprendizagem ($i+1$). Se os alunos, independente da idade, recebem quantidade de L2 suficiente por dia, de forma rotineira e que seja compreensível, haverá obtenção da língua.

As respostas dos professores 2 e 3 refletem sobre a autoestima que os alunos apresentam ao reproduzirem a L2, a ausência do medo leva a uma participação mais engajada nas aulas. Vejamos:

Professor 2 – *“Menos medo de cometer erros”*

Professor 3 – *“Elas repetem os comandos sem medo de errar. Participam das brincadeiras e exploram mais o inglês.”*

Os professores responderam acreditar que a criança mais nova aprende com mais facilidade que as mais velhas, pois ela demonstra menos medo em cometer erros. No decorrer do aporte teórico da pesquisa, teorias como esta apontada pelos professores 2 e 3, estão presentes, também, na afirmação de Krashen (1982), quando ele nos apresenta a hipótese do monitor e do filtro afetivo. Como mencionado previamente, o linguista levanta a teoria de que, quando mais velho, o aluno desenvolve papel de monitor no output produzido, e corrigindo-se sempre que necessário, por medo de cometer erros. Já o aprendiz mais novo não demonstra esse medo, ficando a critério do professor corrigi-lo ou não. Da mesma forma, o medo também pode funcionar como um filtro afetivo, quanto mais alto o nível de filtro afetivo, mais dificuldade o adquirente possui para avançar na L2 (KRASHEN, 1982).

O próximo bloco a ser analisado contém as perguntas 5, 6, 7, 8 e 9, pois através delas podemos discutir se os locais onde os professores entrevistados atuam se encaixam nas características esperadas para uma escola de imersão bilíngue. É importante salientar que essa observação não irá qualificar o ensino dessas escolas de qualquer forma, pois como dito na metodologia, não foi necessário identificar as escolas de atuação dos entrevistados. Já observamos, de acordo com o gráfico 1 os tipos de imersão precoce e mediana, devido à faixa etária dos alunos. Vejamos como caracterizar essas escolas quando se trata do tempo de exposição à L2 nos gráficos obtidos nas perguntas 5 e 6.

5) Com que frequência você usa inglês na sala de aula na escola bilíngue?

8 respostas

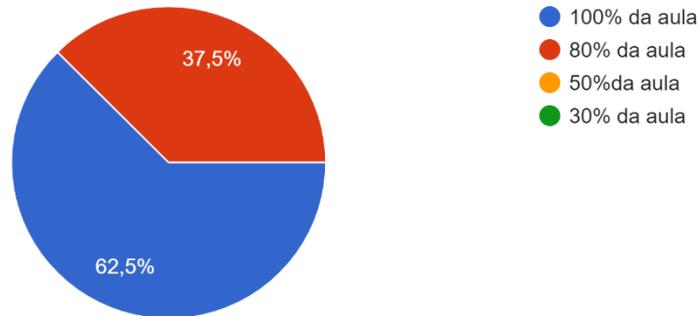


Gráfico 3 – Uso da L2 por parte do professor

6) Com qual frequência seus alunos da escola bilíngue utilizam inglês na sala de aula?

8 respostas

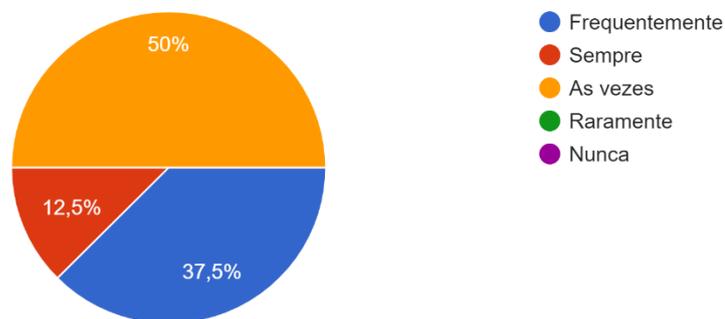


Gráfico 4 – Uso da L2 por parte do aluno

Observe que 62,5% dos entrevistados responderam que utilizam a L2 por tempo integral na sala de aula, enquanto 37,5% utilizam durante 80% da aula (se levarmos em conta uma aula de 60 minutos, temos em torno de 40 minutos da aula em inglês). Já que a faixa etária desse alunado faz parte do Ensino infantil e fundamental I, e o tempo mínimo de exposição da L2 é 80%, podemos verificar que essas escolas se aproximam do processo de imersão total, que é aquele que inicialmente oferece 100% de instrução na L2 e diminui gradativamente com o passar dos anos.

Complementamos que, ao que se refere às características das escolas de imersão bilíngue levantadas por Baker (2001), MÖLLER (2017) e MELLO (2010) e previamente discutidas no capítulo dois desta pesquisa, as escolas em que os professores entrevistados atuam

apresentam características semelhantes aos processos de imersão. Todavia, é importante lembrar que, como já mencionado, não há ainda uma regulamentação fixa para escolas bilíngues.

O MEC ou os estudos levantados neste trabalho não apontam o tempo que os alunos precisam responder essas instruções utilizando a L2, mas o senso comum aponta que o uso da L2 por parte dos alunos é o produto do que está sendo ensinado. Não somente isso, mas também o contato que esses alunos possuem com a cultura da L2, para que seja desenvolvido também o biculturalismo. Por isso, questionamos como esses alunos tem respondido aos comandos da L2, e investigamos também o contato que eles possuem com a L2 fora da sala de aula, vejamos os gráficos obtidos das perguntas 7, 8 e 9:

7) Os alunos da escola bilíngue costumam compreender comandos que você solicita utilizando o inglês?

8 respostas

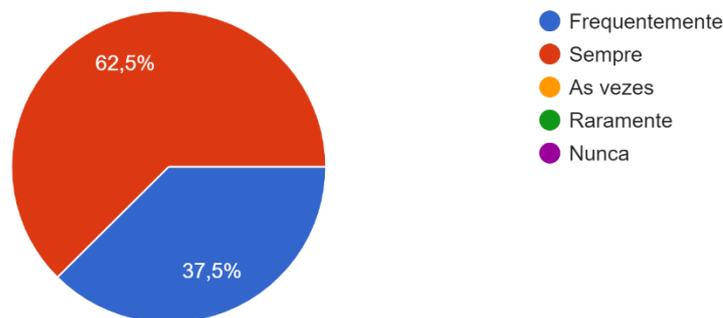


Gráfico 5 – Compreensão dos comandos em L2

8) Os alunos da escola bilíngue costumam responder comandos utilizando inglês?

8 respostas

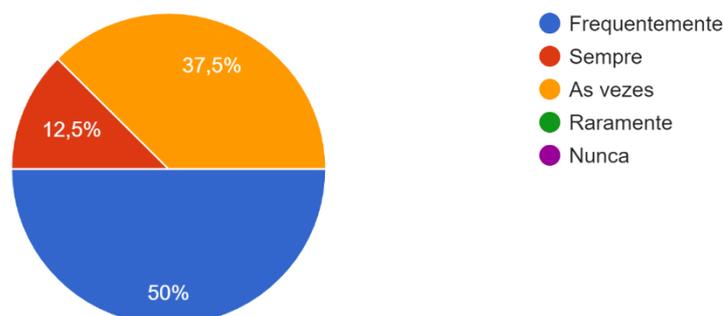


Gráfico 6 – Responder comando com L2 por parte dos alunos

De acordo com a percepção dos professores, os seus alunos possuem mais facilidade em compreender os comandos solicitados na L2 do que responder os comandos utilizando a língua inglesa, ainda assim os professores afirmam que um notável número de alunos utiliza a L2 frequentemente na sala de aula, sendo esse um resultado positivo em relação ao que está sendo ensinado.

Consideremos especialmente o próximo gráfico, referente a pergunta de número 9, para debater um assunto já mencionado no trabalho, que é a questão financeira de quem tem o privilégio de receber educação bilíngue de imersão inglês/português.

9) Seus alunos da escola bilíngue possuem contato frequente com inglês fora da sala de aula (ex: pais estrang...ou viagens ao exterior com frequência)

8 respostas

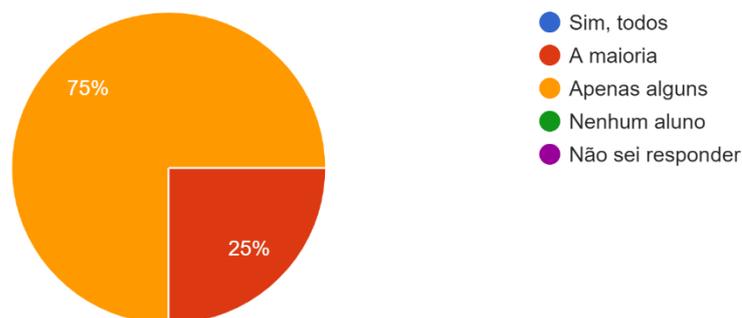


Gráfico 7 – Contato com a L2 fora da sala de aula

Vejam os que 75% dos entrevistados responderam que apenas alguns de seus alunos possuem contato com o inglês fora da sala de aula, e 25% responderam que a maioria deles possuem. Esse contato com a L2 fora da sala de aula é importante para o enriquecimento cultural do aluno e para manter a L2 dentro da sua rotina, todavia, são poucas as crianças que possuem a oportunidade de manter esse contato com a língua em questão, ainda mais considerando que estamos nos referindo a alunos que vivem no interior de um estado do Nordeste brasileiro, onde as oportunidades são de alcance mais difícil que em outros lugares do Brasil.

Analisando as questões 1, 5, 10, 11 e 12 do formulário que fazem referência à formação do professor bilíngue e sua percepção de aprendizagem dos alunos, questionamos inicialmente se o curso de graduação dos professores oferece ou ofereceu preparação para trabalhar com abordagem bilíngue em escolas. Resultados apontaram que 87,5% dos professores responderam que não receberam essa preparação em sua graduação, enquanto somente 12,5% responderam que sim. Vejam os o gráfico obtido:

1) Durante seu curso de graduação, sua universidade oferece/ofereceu preparação para trabalhar com abordagem bilíngue em escolas?

8 respostas

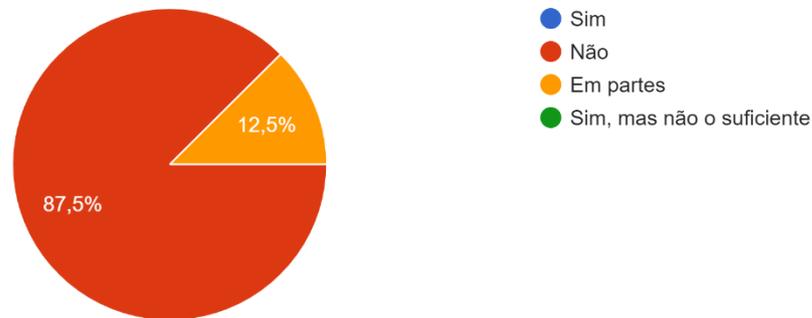


Gráfico 8 – Abordagem bilíngue durante a graduação

A pergunta de número 12 completa esse gráfico de forma interessante, pois foi questionado se os professores acreditavam que sua formação e capacitação influenciava no desenvolvimento dos alunos, em um grau de 0 à 5, sendo 0 nada e 5 bastante. 75% dos professores entrevistados deram nota 5, afirmando que sim, a formação e capacitação fazia bastante diferença. 12,5% deram uma nota 4, e 12,5% dos entrevistados deram nota 3. Observe o gráfico obtido:

12) Você acredita que sua formação e capacitação influencia no desenvolvimento dos seus alunos? (mar...de 0 à 5, sendo 0 nada e 5 bastante)

8 respostas

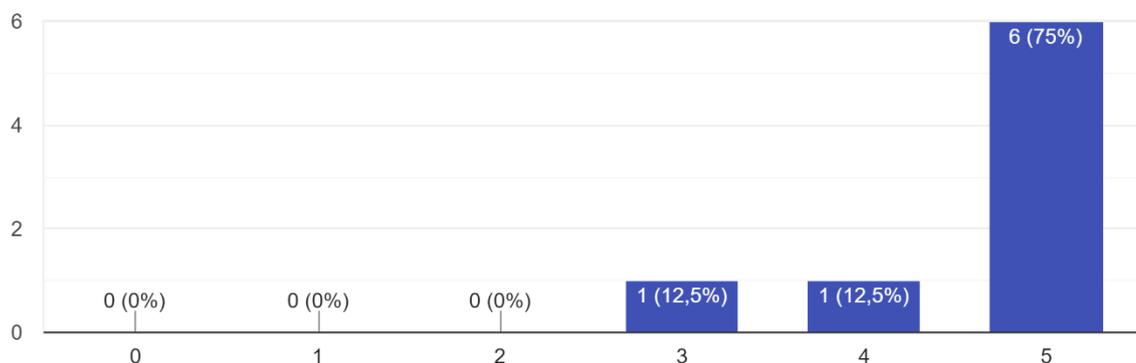


Gráfico 9 – Influencia da formação e capacitação na aprendizagem dos alunos

Como discutimos no segundo capítulo da análise, pesquisadores da área sentem que há uma lacuna na formação inicial dos professores bilíngues, principalmente ao que se refere à

educação infantil, pois ainda não se trabalha o suficiente as questões de abordagem infantil com os graduandos dessa área. Estudantes dos cursos de letras nas universidades brasileiras, em sua maioria, são preparados para serem professores de inglês, mas não são preparados para lidar com educação bilíngue infantil, uma vez que, em sua maioria, as escolas de imersão de inglês/português são voltadas para o ensino infantil/primário. Isso reflete nas respostas obtidas no questionário que aplicamos, pois 87,5% dos professores não sentiram que foram preparados para trabalhar com esse público durante sua graduação. Mesmo em frente a esse cenário, percebemos no gráfico obtido na resposta da pergunta 12 que desses professores, 75% acreditam que sua formação e capacitação influenciam diretamente (bastante) no aprendizado de seus alunos. Achemos interessante deste modo, recapitular a afirmação de Fávaro (2009) quando ela diz que “formar professores significa prepará-los para observar, decidir e agir em situação, tendo em conta o conjunto de objetivos que caracterizam a ação pedagógica em sala de aula.” Isso quer dizer que os professores estão conscientes da lacuna que sua formação deixou para lidar com educação bilíngue infantil, e mais que isso, essa lacuna pode refletir no desenvolvimento dos seus alunos, mas isso não impede que eles (professores) desenvolvam suas habilidades como profissional de perceber o avanço da turma. Acrescentamos também a fala de Fávaro (p. 64, 2009) quando ela afirma que o local de atuação desses professores irá auxiliar na sua formação continuada, pois é nesse campo que o profissional desenvolve a sensibilidade de percepção do avanço de seus alunos, já que seu local de formação não contribuiu 100% para isso. É nesse espaço de atuação que ocorrerá a formação continuada e constante dos profissionais bilíngues, pois seu contato com o desenvolvimento dos adquirentes da L2 é rotineiro. É importante destacar aqui algo que mencionamos anteriormente, que é de suma importância que o professor do segmento bilíngue esteja sempre em contato com o que acontece em sua área e invista em sua capacitação, e como pudemos ver, os professores entrevistados em nossa pesquisa, em sua maioria, concordam com essa afirmação. Para aprofundar mais a questão de percepção que os professores precisam possuir sobre a aprendizagem de seus alunos, mencionamos anteriormente neste trabalho que a formação continuada e frequente auxilia os professores a refletirem sobre sua metodologia, prática fundamental para nós profissionais.

Quanto a isso, questionamos os participantes da entrevista a respeito do seu método de percepção de aprendizagem e quais ferramentas eles julgam eficientes para o desenvolvimento da L2 nos seus alunos. Vejamos os resultados obtidos nessas perguntas.

10) Quais maneiras você utiliza para medir o nível de aprendizagem dos seus alunos da escola bilíngue? (mar...tas opções quanto forem necessárias)

8 respostas

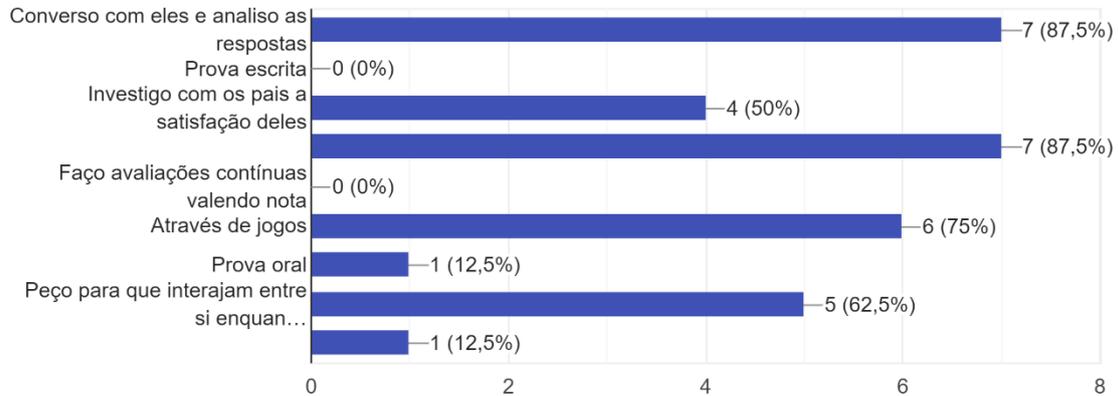


Gráfico 10 – Método de percepção de aprendizagem

Fato interessante que pudemos observar nas respostas da pergunta de número 10 é que somente 1 professor respondeu que utiliza avaliações convencionais (prova oral) para medir o desempenho de seus alunos e avaliações contínuas e prova escrita valendo nota não são métodos utilizados. Por sua vez, quase todos os professores afirmaram analisar o desempenho dos alunos mantendo diálogos e analisando sua forma de utilizar a L2 ao responder, assim como investigar a satisfação dos pais, pois é fato que ao avançarem na L2, as crianças refletem esse avanço a utilizando no seu dia a dia, sendo isso observado pelos pais e passado aos professores. Também observamos que 75% dos professores analisam essa aprendizagem por meio de jogos, e 62,5% dos professores entrevistados também utilizam interação entre os alunos para observar a forma como eles utilizam a L2 uns com os outros.

11) Indique de 0 à 5, quanto esses fatores contribuem para um melhor aprendizado dos seus alunos (Sendo 0 nada e 5 muito)

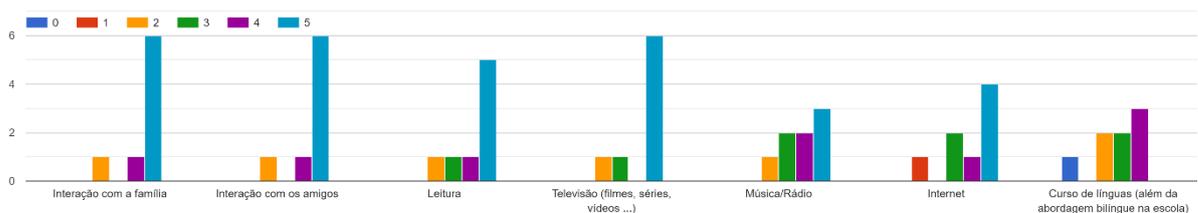


Gráfico 11 – Fatores que contribuem para aprendizagem dos alunos

Cabe nessas respostas verificar a presença das competências necessárias para um professor bilíngue, que foram mencionadas na pesquisa e levantadas por Basso (2009), uma

delas é a Metacompetência profissional, a qual a autora afirma que é a capacidade que o professor possui de compreender a aprendizagem dos seus alunos além da gramatical, “o conhecimento aprendido e não somente o adquirido.” Além disso, essa competência dá ao professor a consciência dos seus direitos e deveres em sala de aula. Além dela, observamos a Competência implícita, que é aquela que o professor desenvolve seu lado profissional somando as experiências obtidas ainda quando aluno com as experiências em atuação na sala como professor. Nós vimos através dos gráficos que os professores desenvolvem sua própria forma de perceber a aprendizagem dos seus alunos e medir o nível dessa aprendizagem, e parte disso vem das experiências que eles possuem dentro do campo de atuação, já que, segundo as respostas da pergunta 1, a universidade não contribui o suficiente para isso. Essa é mais uma lacuna que é preenchida pela formação continuada e que podemos observar através das respostas obtidas. Outra competência que também é possível observar é a Competência linguístico-comunicativa, essa, por sua vez, está presente nas respostas da pergunta de número 5 e apresentadas previamente no gráfico 3. A competência linguístico-comunicativa abrange o conhecimento e capacidade que o professor possui de utilizar a língua alvo de sua atuação. Essa é a primeira das competências, e vimos no gráfico que 62,5% dos professores entrevistados utilizam a língua alvo em tempo integral na sala de aula, e 37,5% utilizam a L2 em 80% do tempo, levando a compreender que no geral, os professores participantes possuem domínio relevante na língua em questão.

Levando em consideração os gráficos obtidos em nosso questionário e os comentários desenvolvidos a respeito deles, podemos considerar que os estudos levantados por Fávoro (2009) e Basso (2009) referentes à formação inicial do professor bilíngue e as competências necessárias a estes professores, conversam de forma positiva com as respostas que alcançamos através dos professores entrevistados. Apesar do seu meio universitário ter deixado a desejar ao que se trata de lidar com educação bilíngue infantil, os professores desse segmento desenvolvem a capacidade de observar e medir o nível de aprendizagem dos seus alunos através da formação continuada, que normalmente acontece em seu meio profissional. Isso não significa que em nada contribui o que eles adquiriram ainda quando graduandos, mas que essas experiências se unem para construir um professor de educação bilíngue.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do ensino bilíngue trouxe para os pesquisadores da área da educação de línguas um leque de possibilidades para seu estudo e compreensão, e apesar da frágil fiscalização que as escolas de imersão bilíngue possuem, os pais desses alunos têm a oportunidade de conhecer os deveres e direitos mínimos que essas escolas precisam oferecer através dos estudos levantados, e por via disso, matricular seu filho em um estabelecimento que melhor se encaixa no perfil de escola bilíngue.

Nossa pesquisa objetivou levantar as teorias que envolvem o conceito de bilinguismo e sua relação com temas pesquisados na neurolinguística, bem como investigar os estudos mais recentes de formação do professor da educação bilíngue e as habilidades necessárias que cabem a esses profissionais. Ao obter o desenvolvimento teórico desses temas, aplicamos um questionário com professores do segmento bilíngue, atuantes na cidade de Guarabira/PB, e analisamos como as respostas obtidas dos entrevistados podem se relacionar com as teorias abordadas no aporte teórico do nosso trabalho.

Diante disso, encontramos nos resultados que as respostas, em sua maioria, conversam de forma positiva com o que foi levantado em nossa base teórica, apesar da lacuna existente na formação inicial do educador de segmento bilíngue, para trabalhar com ensino infantil, as experiências adquiridas em sala de aula durante sua graduação, somadas às experiências vividas como profissional, fazem parte da sua formação continuada, contribuindo para que esses profissionais desenvolvam a capacidade de percepção de aprendizagem dos seus alunos, avaliem os métodos que melhor contribuem para o desenvolvimento deles dentro da L2 e reflitam sobre sua atuação e formação na educação bilíngue.

Além disso, investigamos se o local de atuação dos professores entrevistados possui características aproximadas aos processos e imersão que abordamos em nossa pesquisa, e foi possível diagnosticar características muito semelhantes ao conceito de processo de imersão levantados por pesquisadores da área e abordados em nosso trabalho. Todavia, cabe uma pesquisa mais extensa para obter resultados exatos, já que nossa intenção era somente investigar a relação das respostas obtidas com estudos já levantados.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou refletir sobre o real sentido da educação bilíngue, suas características, o que realmente uma escola bilíngue deve oferecer aos seus aprendizes e como tem ocorrido a formação desses professores, assim como a percepção de aprendizagem deles para com seus alunos. Consideramos que estudos como esse contribuem para a evolução da educação, pois além de nos dar conhecimento de como acontece a educação

não somente da L2, mas através da L2, eles oferecem a sociedade entendimento do ensino que é oferecido à nossa educação bilíngue infantil.

Além do que, há um novo conceito de ensino que se encontra em expansão nos países da Europa e que tem mostrado resultados positivos e significativos na educação bilíngue, nomeado CLIL – Content and Language Integrated Learning. Compreendemos CLIL como Aprendizagem Integrada dos Conteúdos e Línguas. Essa abordagem utiliza a L2 como um meio de aprendizagem e tem como objetivo desenvolver competências linguísticas e transversais e entrega de conteúdo ao mesmo tempo, colocando o aluno como protagonista da sua aprendizagem e enriquecendo as práticas de ensino dos professores. A abordagem CLIL possibilita o uso de novos materiais em sala, como por exemplo ferramentas da web e redes sociais, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, pois abre um leque de possibilidades para o professor trabalhar com seus aprendizes, assim como aumenta a motivação desses alunos, obtendo um resultado de aprendizagem positivo.

Como mencionado pela Doutora em linguística Letizia Cinganotto²³, as competências transversais estimuladas através da CLIL são essenciais para a construção do cidadão do século XXI, pois ela irá trabalhar com o desenvolvimento do pensamento crítico, trabalho em equipe, colaboração, dentre outros.

Frente à essas informações dos novos rumos da educação bilíngue, creditamos que esse trabalho possui grande potencial para o acervo da universidade, bem como para conhecimento da comunidade, por ser um tema inovador e que colabora de forma positiva para o campo da educação infantil. Há um leque de possibilidades de pesquisas que podem ser aprofundadas através do nosso estudo, pois vimos que há muito mais sobre bilinguismo para pesquisar e discutir. A expansão da educação bilíngue não está acontecendo por acaso, todo o avanço social tem contribuído para isso, o que requer de nós, profissionais da educação bilíngue, direcionar nossos métodos de ensino para facilitar a aprendizagem do nosso alunado e obter um resultado positivo do que estamos ensinando. pesquisas essas que mostram à sociedade a contribuição da universidade para a educação bilíngue infantil, tal como a educação de abordagem bilíngue ofertada pelas escolas da região.

²³ **Quando o conteúdo e a aprendizagem se encontram, coisas extraordinárias podem acontecer.** Matéria disponível em <https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/viewpoints/experts/when-content-and-learning-join.htm> acesso em 10 de mai. 2019 às 15:15

REFERÊNCIAS

- BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual and Bilingualism*. Great Britain: Multilingual matters, 2001, 3ª ed. Disponível em <https://criancabilíngue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf> Acesso em 07 de abr. 2019.
- BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: Entre o real e o ideal. Um curso de letras em estudo.** Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2001.
- BIALYSTOK, E. **Bilingual minds**. York University: 2009, v 10, nº 3, p. 89-129.
- BIRDSONG, D. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. University of Texas: 1999.
- BONI, M. WELTER, M.P. **Neurociência cognitiva e plasticidade neural: Um caminho a ser descoberto. Saberes e sabores educacionais.** n. 3, 2016, p. 139 – 149
- FÁVARO, F.M. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: Um estudo de caso em 5 escolas da cidade.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, 173 p, 2009.
- FERREIRA, I. K. S.; SANTOS, L.F. A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Letrônica*. v. 3, n. 1, 2010, p. 128-141
- FRIZZO, C.E. O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo. 2013. 54 p. Monografia – IJUÍ, IJUÍ, 2013.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> acesso em 09 de abr. de 2019 às 15:45
- GROSJEAN, F. **Bilinguismo individual**. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Karen Rees. Revista UFG: 2008, v. 10, nº 5, p. 163-176. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48213/23572> Acesso em: 12 Dez. 2018
- HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HURDFORD, J. R. *The evolution of the critical period for language acquisition*. *Cognition*, n. 40, 1991, p. 159-201
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California, 1982. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em 22 de fev. de 2019
- LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. NovaIorque: John Wiley, 1967.
- LIMA JR., R. M. A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. *Revista*

(Con)Textos Linguísticos, Vitória, 2013.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil:** significado e expectativas. Revista Intercâmbio, São Paulo: 2009. v XIX, p. 1-22.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL: 2005. v. 3, n. 5, p. 1-13

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

MIASCOVSKY, H. W. A produção criativa na atividade *sessão reflexiva* em contextos de educação bilíngue. São Paulo: 226 p, 2008.

MÖLLER, A. N.; ZURAWSKI, M. P. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. Revista Veras, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 109-130, janeiro/junho, 2017.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p. Disponível em https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf acesso em 09 de abr. 2019 às 16:40

PIETTA, A. C. **O período crítico de aquisição da linguagem e as influências na aquisição de L2:** Questões teóricas. Chapecó: UFFS, 2016.

RÉ, Alessandra Del (org). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. – 2 ed., São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, L. C. B. **A formação do professor de língua estrangeira no século XXI:** entre as antigas pressões e os novos desafios. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

SINGLETON, David. *The critical period hypothesis: some problems. Interlinguística.* n. 17, 2007, p. 48-56

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. Formação de professores para a educação infantil bilíngue. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 217 p, 2009.

APÊNDICE A

,

Educação bilíngue

Este questionário foi desenvolvido pela aluna Lilian Kasey da Silva, graduanda do curso de Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da professora Ms. Ana Carolina Dias da Costa, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento do TCC. Desde já agradecemos sua colaboração.

***Obrigatório**

1. 1) Durante seu curso de graduação, sua universidade oferece/ofereceu preparação para trabalhar com abordagem bilíngue em escolas? *

- Sim
- Não
- Em partes
- Sim, mas não o suficiente

2. 2) Qual a faixa etária dos seus alunos na escola bilíngue? *

- Entre 2 e 4 anos
- Entre 5 e 7 anos
- Entre 8 e 11 anos
- Acima de 12 anos

3. 3) De acordo com suas experiências em sala, você percebe que as crianças mais novas possuem facilidade maior em aprender a língua do que as mais velhas? *

- Sim
- Não
- Em partes

4. 4) Se sim, em que situações você percebe isso?

5. 5) Com que frequência você usa inglês na sala de aula na escola bilíngue? *

- 100% da aula
- 80% da aula
- 50% da aula
- 30% da aula

6. 6) Com qual frequência seus alunos da escola bilíngue utilizam inglês na sala de aula? *

- Frequentemente
- Sempre
- As vezes
- Raramente
- Nunca

7. 7) Os alunos da escola bilíngue costumam compreender comandos que você solicita utilizando o inglês? *

- Frequentemente
 Sempre
 As vezes
 Raramente
 Nunca

8. 8) Os alunos da escola bilíngue costumam responder comandos utilizando inglês? *

- Frequentemente
 Sempre
 As vezes
 Raramente
 Nunca

9. 9) Seus alunos da escola bilíngue possuem contato frequente com inglês fora da sala de aula (ex: pais estrangeiros ou viagens ao exterior com frequência) *

- Sim, todos
 A maioria
 Apenas alguns
 Nenhum aluno
 Não sei responder

10. 10) Quais maneiras você utiliza para medir o nível de aprendizagem dos seus alunos da escola bilíngue? (marque tantas opções quanto forem necessárias) *

Converso com eles e analiso as respostas
 Prova escrita
 Investigo com os pais a satisfação deles
 Analiso o desenvolvimento nas quatro habilidades
 Faço avaliações contínuas valendo nota
 Através de jogos
 Prova oral
 Peço para que interajam entre si enquanto faço as observações necessárias
 Outro: _____

11. 11) Indique de 0 à 5, quanto esses fatores contribuem para um melhor aprendizado dos seus alunos (Sendo 0 nada e 5 muito) *

	0	1	2	3	4	5
Interação com a família	0	0	0	0	0	0
Interação com os amigos	0	0	0	0	0	0
Leitura	0	0	0	0	0	0
Televisão (filmes, séries, vídeos ...)	0	0	0	0	0	0
Música/Rádio	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0
Curso de línguas (além da abordagem bilíngue na escola)	0	0	0	0	0	0

12. 12) Você acredita que sua formação e capacitação influencia no desenvolvimento dos seus alunos? (marque de 0 à 5, sendo 0 nada e 5 bastante) *

0 1 2 3 4 5