



MULTILETRAMENTOS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILINGUISMO: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES PARA ADOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Tiago Alves Nunes²⁸⁵

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista²⁸⁶

RESUMO: O bilinguismo tem sido bastante estudado e discutido no ambiente acadêmico. Este trabalho, portanto, objetiva mostrar e aclarar os principais conceitos de bilinguismo da literatura acadêmica e fazer considerações em torno da adoção desse tipo de educação, principalmente no que se referem à alfabetização, às transferências e aos materiais de *input* linguístico. Nesse contexto, o uso dos multiletramentos e a adoção de um ensino intercultural podem contribuir para fomentar uma identidade cultural, tendo em vista as dimensões multiculturais da realidade. Teoricamente, nosso estudo embasa-se nas Novas Teorias do Letramento, principalmente no tocante aos multiletramentos (ROJO, 2009, 2012; CAZDEN, 1996); no que diz respeito à educação intercultural, nos baseamos em Iglesias (2010), quem apresenta alguns conceitos e problematizações importantes para o desafio do ensino intercultural em aulas de línguas. Metodologicamente, em um primeiro momento, recorreremos aos principais conceitos de bilinguismo, a fim de aclarar em que consiste, bem como discutir quem pode ser considerado bilíngue; em segundo lugar, mostraremos como o ensino bilíngue pode ser tomado, levando em consideração o aporte teórico já citado. Ter como base os estudos dos multiletramentos e a educação intercultural numa educação bilíngue favorece um ensino de língua mais ético, pois essa prática impulsiona múltiplas práticas languageiras; assim, o ensino de língua, por um lado, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural e, por outro, para a instauração de um espaço de contato entre línguas que afetam a subjetividade. Daí, portanto, a justificativa da presente proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo. Multiletramentos. Interculturalidade.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É crescente, no Brasil, o número de escolas que procuram desenvolver uma educação bilíngue, e cada instituição possui seus objetivos, que vão desde da valorização e inserção de aspectos culturais, com vistas a desenvolver a língua da comunidade da qual se faz parte, até enfoques estritamente escolares, com ênfase no currículo e aspectos formais da língua estrangeira. Devido à diversidade cultural do

²⁸⁵ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: tiagopark@gmail.com

²⁸⁶ Doutora em Linguística pela UNICAMP. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: liviamarufc@gmail.com



país, os objetivos de implantação das escolas bilíngues diferem no que se referem à inclusão da língua e, assim, por exemplo, podemos citar as comunidades indígenas que almejam incluir-se nas práticas sociais de linguagem dominante; a comunidades de imigrantes, que não querem que seus filhos percam a língua do tronco familiar; ou, de modo mais geral, ao sujeito que quer incluir uma língua estrangeira ao seu currículo, a fim de possuir oportunidades mais concretas de emprego, viajar, entender os textos estrangeiros na própria língua do país, etc.

Com toda essa demanda de escolas e sujeitos que delas querem participar, não basta somente haver escolas bilíngues no país que ofereçam seus serviços de acordo com os objetivos dos que as procuram. Dessa forma, é necessário que essas instituições tenham um currículo bem estruturado, voltado para uma educação intercultural; professores bem formados, que dominem as línguas empregadas no ensino e na aprendizagem das matérias várias e, especificamente, o ensino e aprendizagem das línguas. Esse fato se justifica, uma vez que é por meio das línguas que os alunos simbolizarão o mundo e, por conseguinte, é necessária uma abordagem metodológica que considere a dimensão dos multiletramentos e a dimensão intercultural como vias para a ação docente a fim de potencializar a aprendizagem em contextos bilíngues.

Neste trabalho, portanto, pretendemos, em um primeiro momento, tratar dos diversos conceitos de bilinguismo e, em seguida, voltar-nos para a concepção que mais se aproxima dos nossos estudos e objetivos neste escrito. Em seguida, faremos algumas considerações sobre os multiletramentos, ensino intercultural e ensino de língua, problematizando questões como alfabetização, transferências e materiais de *input* linguístico, por meio das quais visamos explorar a relação entre ensino bilíngue, multiletramentos e interculturalidade.

2. OS CONCEITOS DE BILINGUISMO E OS PRÓS E CONTRAS DE SUA IMPLANTAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Em primeiro lugar, os estudos sobre bilinguismo possuem uma variedade de foco significativa, pois são várias as perspectivas que um estudioso do bilinguismo pode trilhar em suas pesquisas: um viés *sociolinguístico*, dedicando-se ao estudo da diglossia, interação social; *linguístico*, tomando a gramática como estudo, a aquisição da linguagem por crianças bilíngues; *psicolinguístico*, privilegiando os estudos sobre o cérebro de um bilíngue e sobre processamento do discurso por esse, conforme Li Wei (2000/2006 *apud* FLORY; SOUSA, 2009).

De modo análogo, muitas são as definições existentes para bilinguismo. Blommfield, por exemplo, acredita que uma pessoa bilíngue é aquela que tem o controle nativo de duas línguas. Essa definição é, de certo modo, bastante restrita, como afirmam Flory e Sousa (2009), uma vez que se pode perguntar sobre quais seriam os critérios de verificação da proficiência bem como sobre que consiste a proficiência de um nativo. Ademais, a definição *bloomfieldiana* limita o universo de falantes, posto que o bilíngue, em sua perspectiva, domina apenas duas línguas; assim, essa visão é por demais reducionista.

No entanto, há conceitos de bilinguismo mais abrangentes, como é a definição



de Haugen (1953), citado por Flory e Sousa (2009, p. 29): “bilíngue é uma pessoa que consegue produzir sentenças completas significativas em outra língua”. Essa definição já atinge, inclusive, os iniciantes nos estudos de segunda língua, ou seja, não limita o tempo de aprendizado dos idiomas, tampouco os estágios do que se pode chamar “proficiência”, em sua acepção mais simples possível no que diz respeito ao aprendizado de línguas (FLORY; SOUSA, 2009).

Para Thiery (1978, p. 146), interessa o estatuto social e de acordo com essa perspectiva o bilíngue é reconhecido como membro de duas comunidades linguísticas diferentes, possuindo o mesmo nível social e cultural. Já Haugen considera o bilinguismo como um *continuum*, para medição de fluência (MARCELINO, 2009). Há ainda outras definições como a de Dubois (1973, *apud*, CESTEROS, 2006), que o considera como a “capacidade linguística graças a qual os falantes utilizam alternativamente, de acordo com o meio ou as situações, duas línguas diferentes”. Já Richard e Platt (1992), citados por Cesteiros (2006), defendem sua ideia acerca do que seja um indivíduo bilíngue como sendo “aquele que conhece e usa duas línguas”.

De outro lado, Butler e Hakuta (2004) definem bilinguismo como “um comportamento linguístico, psicológico e sociocultural complexos com aspectos multidimensionais”. Essa proposta avalia um indivíduo bilíngue a partir de critérios para considera-lo como tal. Para esses autores, há quatro dimensões de avaliação, a saber, linguística, cognitiva, desenvolvimental e social.

No tocante à *dimensão linguística*, por exemplo, desde o ponto de vista da proficiência das línguas, há indivíduos bilíngues *dominantes* e *balanceados*: estes possuem proficiência similar nas duas línguas, enquanto aqueles a proficiência em uma das línguas é maior. Na *dimensão desenvolvimental*, desde o ponto de vista da idade de aquisição da segunda língua, há indivíduos *precoces* e *tardios*: nestes a aquisição de segunda língua se dá na adolescência ou na fase adulta, já naqueles a aquisição se dá na infância; dentro do grupo dos *precoces*, há o *bilinguismo simultâneo*, ou seja, indivíduos que adquiriram ambas as línguas ao mesmo tempo e o *bilinguismo sequencial*, isto é, a aquisição da segunda língua ocorre quando a aquisição da primeira já está estabelecida (FLORY; SOUSA, 2009).

Dentro de uma *dimensão cognitivo-linguística*, no que diz respeito ao modo como o indivíduo bilíngue organiza os códigos, Butler e Hakuta (2004) explicam a diferenciação que Weinreich propõe entre *bilinguismo composto*, *coordenado* e *subordinado*. No *composto*, dois conjuntos de códigos linguísticos relacionam-se a uma mesma unidade de significado. Já no *coordenado*, cada conjunto de código está organizado separadamente, ou seja, há dois conjuntos de unidade de significado. Por último, no *subordinado*, o conjunto de códigos da segunda língua é interpretado por meio da primeira língua. Essa categorização sofreu críticas por sua difícil operacionalização e autores, tais como Hamers e Blanc (2003) propõem que a definição composto-coordenado seja vista numa distribuição contínua, dentro de um contínuo, variando de um indivíduo para outro e de acordo com as experiências de aquisição da língua e, também, por algumas características das palavras.

Dentro da *dimensão social*, há o critério de status da língua do bilíngue no interior da comunidade de fala. Assim, há o *bilinguismo de elite*, em relação aos que



falam uma língua dominante e uma segunda língua que também possui valor dentro da sociedade, e há o *bilinguismo popular*, que se refere a falantes cujas línguas não gozam de um status elevado dentro de uma comunidade. Desde o ponto de vista de *manutenção da língua materna*, há o *bilinguismo aditivo*: os falantes não perdem proficiência na língua materna ao adquirirem a segunda língua; e há o *bilinguismo subtrativo*: os falantes, ao adquirirem uma segunda língua, perdem proficiência na língua materna.

No que diz respeito a esses critérios que vimos mostrando, interessa mencionar aqui a relação entre a configuração identitária e a língua falada, conforme Butler e Hakuta (2004). De acordo com essa perspectiva, quando o indivíduo bilíngue se sente partícipe das duas comunidades de falantes, seria o caso de *bilingualidade bicultural* e quando por mais que fale as duas línguas, mantém ou preserva a sua identidade cultural associada com sua língua materna, seria o caso do *bilinguismo monocultural L1*. Haveria, também, casos em que o indivíduo bilíngue recusaria a identidade cultural da língua materna e tomaria a identidade cultural da segunda língua, configurando-se, assim, o caso de *bilingualidade aculturada L2*. Por último, estariam os indivíduos bilíngues que recusam uma identidade cultural própria, porém, ao mesmo tempo, não se identificam com a identidade cultural da segunda língua, o que caracterizaria uma *bilingualidade aculturada*.

Como se pode notar são sugeridas diferentes relações ou formas de ser relacionar entre dos sujeitos bilíngues com as línguas que falam, a saber, a bilinguidade bicultural, o monocultural e a aculturada. Além dessa ótica, há autores que propõem critérios pautados nos aspectos já mencionados, mudando, muitas vezes, nomenclaturas, acrescentando ou retirando algumas categorias, juntando outras. Ressaltamos que é importante ter bem clareza quanto ao conceito de bilinguismo com o qual se filia ou se aproxima, contudo independente do conceito de bilinguismo, porém, é necessário compreender esse fenômeno dentro de um contínuo, como asseveram Valdés e Figueroa (1996), citados por Flory e Souza (2009), ou seja, os tipos de bilinguismo podem variar a partir do contexto no qual o bilíngue vive. Daí, portanto, a relevância do contexto ao se tratar do bilinguismo, aspecto ao qual nos reportamos a seguir.

Um exemplo concreto, quanto a pertinência de levarmos em conta o contexto, é, por exemplo, o de crianças que nascem em um país africano lusófono como Guiné-Bissau, o qual possui como línguas nativas o crioulo guineense e o português. No âmbito familiar, nas rodas de amigos em situações informais, os guineenses falam o crioulo guineense e em ambientes formais, tais como a escola, repartições públicas utilizam o português. Na verdade, na maioria dos países lusófonos africanos, a língua portuguesa goza de um estatuto estrangeiro. Dessa maneira, a comunidade, de um modo ou de outro, em nível médio ou alto, são bilíngues, pois compartilham essas línguas em âmbitos sociais distintos.

É quase impossível dizer que alguém, de certa forma, pode dominar duas línguas de mesmo modo, ou seja, possuir as regras da gramática internalizada para as duas línguas gozando da mesma competência em ambas. Esse indivíduo usará mais uma língua do que a outra, seja por questões de família, pois seus pais só falam uma língua, seja por de aprendizagem.

Na verdade, são poucas as pessoas bilíngues que manifestam as suas línguas



igualmente porque ou adquiriram uma língua mais completamente que a outra, ou porque usam uma língua mais frequentemente que as suas outras que, certamente, foram adquiridas em graus variados. (SALGADO *et al.*, 2009, p. 8044).

Por esse motivo, pensa-se o bilinguismo em um *continuum*, como já mencionado. Ou seja, bilíngue não é necessariamente o indivíduo que domina duas línguas numa forma nativa, mas aquele que possui capacidade para comunicar-se nessas, de modo que juntamente com outros bilíngues, pode-se classificá-lo ao longo de um *continuum* (SALGADO *et al.*, 2009). Assim, uma pessoa que se expressa em duas línguas de certa forma é bilíngue, uma vez que o monolíngue só se expressa por meio de uma única língua.

Do ponto de vista educacional, as dificuldades encontradas para a consolidação de um currículo bilíngue são muitas, dentre as quais se destaca a ideia de que esse ensino dificultaria o processo de unidade cultural, política e social de um país. Em outra direção, se argumenta que este tipo de educação seria de custo elevado, ou seja, requer um investimento financeiro muito alto. Há argumentos que provêm dos próprios falantes das línguas que gozam de um *status* menor e que desenvolveram um sentimento negativo ante sua própria língua por motivos vários, já que se sentem “menores” socialmente falando-a.

No entanto, há os favoráveis a um currículo bilíngue, como Appel e Muysken (1987). Esses autores enumeram alguns pontos para promover um ensino bilíngue com foco na língua minoritária para crianças, a saber: 1. É conveniente utilizar a língua materna da criança em sua escolaridade inicial, a fim de evitar os desajustes no progresso acadêmico e aprender a língua majoritária como disciplina. 2. É necessário o ensino da língua minoritária para que haja desenvolvimento adequado da personalidade e da “autoimagem” positiva por parte da criança. 3. O ensino da língua minoritário ajudaria não somente no amadurecimento da língua nativa, mas também na correta aquisição da língua majoritária.

Concluimos esse tópico, no qual expusemos, de forma concisa, conceitos concernentes ao bilinguismo bem como sua inclusão na educação. Ressaltamos que não pretendemos avançar aqui nessas considerações, uma vez que nosso foco foi o de situar-nos minimamente quanto ao papel das línguas na educação e, mais especialmente, do ensino bilíngue. Na próxima seção nos ocuparemos das contribuições de uma pedagogia como a dos multiletramentos e de um ensino intercultural no que diz respeito à aprendizagem de línguas.

3. O(S) (MULTI)LETRAMENTO(S) E O ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA

Cada língua estrutura e representa o real a partir de dada perspectiva, condicionada histórica, social e culturalmente. Desse modo, as práticas letradas de uma sociedade são situadas cultural e historicamente, orientadas pelas diversas dinâmicas interacionais estabelecidas na dinâmica social. De acordo com essa ótica, se variadas são as práticas letradas, variados serão os letramentos. Assim, estar em contato com



duas ou mais línguas distintas implica participar de eventos e práticas letradas também distintas.

Nesse contexto, algumas habilidades são requeridas do sujeito em algumas práticas linguageiras, de modo que esse possa participar ativamente das diversas instâncias comunicativas de uso da língua.

As práticas letradas e os eventos de letramento são diversos e variam alguns conforme a língua. Assim, a escola precisa manter o aluno em contato com toda a variedade de prática social de linguagem, a fim de que esse possa desenvolver as várias capacidades e competências nos diferentes idiomas estudados.

Uma perspectiva como a da pedagogia dos multiletramentos, no nosso modo de ver, pode contribuir para o ensino de línguas, já que entende que as linguagens com as quais estamos em contato no mundo globalizado e conectado tecnologicamente são diversas, e os aspectos não-verbais que as compõem podem produzir efeitos de sentido distintos. Desse modo, quando falamos em multiletramentos, levamos em consideração a imagem, o som, a imagem em movimento (CAZDEN *et al.*, 1996), aspectos que contribuem para ampliar e deslocar o foco do tradicional texto escrito, restrito muitas vezes ao verbal, para a diversidade de linguagens, sentidos e culturas, ou ainda, para a heterogeneidade de fontes, autores e meios de difusão e veiculação. A perspectiva dos multiletramentos, portanto, conforme (ROJO, 2009; 2012), trabalha em dois vieses: multiplicidade de práticas (multimodalidade) e multiculturalidade.

Complementando o exposto, vale notar que a forma como os aspectos multimodais são combinados levam em consideração questões sociais, políticas, históricas, culturais, daí, pois, haver dentro da perspectiva dos multiletramentos um protagonismo por parte do leitor; que, em conformidade com essa premissa, é um leitor crítico. Assim, o ensino de línguas, por seu turno, possibilita o contato com variadas práticas letradas e culturais, por isso a necessidade promover os distintos letramentos, entre os quais o crítico; a fim de analisar e avaliar os diferentes discursos produzidos e compreendê-los, o que pressupõe proporcionar o reconhecimento de culturas, estabelecer conceitos de heterogeneidade e complexidade da manifestação cultural, de modo que os problemas relacionados ao etnocentrismo, às ideologias linguísticas sejam explorados, discutidos, problematizados, a fim de constituir e construir uma educação intercultural.

No ensino bilíngue, a educação intercultural é primordial, visto que os alunos estão inseridos em práticas de culturas distintas. Cabe, aqui, expor o conceito de cultura que nos apoiamos, a saber, um sistema conceitual de conhecimentos e crenças compartilhados, e é por meios desses, que as pessoas organizam suas percepções, experiências, avaliam, tomam decisões, agem (IGLESIAS, 2010). O sistema conceitual de cultura fará com o aluno perceba e atue de determinadas formas, de modo que compreender as culturas em um sentido mais diverso e dinâmico lhe desenvolverá o reconhecimento e importância de todos os constituintes da cultura, dentre os quais a língua. Ele perceberá que a diversidade constitui as culturas, não sua unidade e, assim, “Devemos aprender, portanto, viver rodeados de diversidade e semelhança, sem que nem uma, nem a outra seja interpretada como ameaça” (IGLESIAS, 2010, p. 7).

O desenvolvimento de uma educação intercultural pressupõe alguns



questionamentos que envolvem a alteridade. A relação com o outro, com o diferente, nesse caso, pode ser trabalhada na aula de línguas com estudantes em contexto de ensino bilíngue. É por esse trabalho, por exemplo, que poderá ser evitado a bilinguagem aculturada L2, caso em que, como já descrito, o indivíduo rechaça a identidade cultural da língua materna. Esse rechaço é problemático, posto que não permite o reconhecimento de que a pluralidade linguística bem como cultural são pontos positivos.

O verdadeiro processo de conhecimento intercultural implica que cada um se afaste dos estilos familiares e habituais de olhar seu entorno para poder, assim, entender os pontos de vistas alheios, sem renunciar a própria identidade cultural. (IGLESIAS, 2010, p. 14).

Problematizar, trabalhar e manter os alunos, em um ensino bilíngue, em contato com uma diversidade de linguagens e de culturas, em primeiro lugar lhes proporciona um entendimento mais abrangente das práticas linguageiras, de modo que perceberão como as práticas letradas se comportam nas línguas estudadas e, assim, expandirão seus letramentos. Em segundo lugar, o contato e trabalho com a diversidade cultural subsidiarão o aluno a entender e respeitar as diversas culturas, entendendo que não há A cultura, e sim culturas, que elas podem ser vistas e analisadas desde a perspectiva da heterogeneidade de práticas, que cada manifestação cultural é importante dentro do seu contexto sócio-histórico-político, assim pensamentos etnocêntricos podem ser minados, criando-se uma consciência intercultural.

4. OUTRAS QUESTÕES PERTINENTES PARA A INCLUSÃO DE UM ENSINO BILÍNGUE

Como já comentado, muitas famílias, na hora de escolher uma escola para seus filhos, optam por uma em que seja ofertado um ensino bilíngue; por todo o monopólio que a língua inglesa possui, geralmente é esta a segunda língua que as escolas ofertam para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Dentre os vários motivos já comentados de escolha de uma educação bilíngue, também estão os de natureza de desenvolvimento intelectual: quando expostas a duas línguas, as crianças desenvolvem uma antecipação da consciência metalinguística, uma vez que entendem que um objeto possui duas palavras diferentes para representá-lo, de modo que escolhem uma forma específica para falar com uma pessoa específica. No entanto, o vocabulário que bilíngues possuem em ambas as línguas é menor do que o de um monolíngue em sua língua (BIALYSTOK, 2011). Há, também, pelo fato de a criança ter de processar mais rapidamente as línguas, um avanço nas capacidades de cálculo. De certa forma, a educação bilíngue ajuda no desenvolvimento das capacidades da inteligência, todavia não é sempre que há essa relação, adverte a psicóloga Elizabete Flory (GUERREIRO, 2011).

Outro importante fator frisado por Bialystok, Luk e Kwan (2005) é que a criança em um ensino bilíngue na alfabetização, no tocante à linguagem, compreende mais rapidamente o sentido geral de um texto. Esse fato, porém, não ocorre com todas, e por não ocorrer com alguns alunos não implica asseverar que se trate de um retardo metal.



Portanto, a educação bilíngue traz vantagens para a alfabetização. Nesse contexto, os multiletramentos são perspectiva primordial para desenvolver outras habilidades, com outros tipos de textos; desse modo, o horizonte de possibilidades de sentidos dos textos notado pelo aluno é expandido, desenvolvendo não só sua alfabetização, mas seus letramentos.

A transferência de conhecimento entre línguas na educação bilíngue era um dos argumentos contrários a esse tipo de educação; no entanto, com o avanço das pesquisas, constatou-se que a transferência é um fenômeno bastante positivo para a criança submetida à educação bilíngue. Porém, como adverte Datta (2001, *apud*, SANTOS, 2013) as atividades de conexão linguística e culturais devem ser planejadas de modo que o conhecimento desenvolvido seja significativo, pois os fenômenos da transferência sempre existirão no que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, mas as *transferências positivas* (LADO, 1957), ou seja, o uso produtivo da língua materna na aprendizagem de segunda língua, devem ser trabalhadas no ambiente formal.

Convém notar ainda em uma educação bilíngue, as aulas precisam ser pautadas, como já comentamos, no fomento dos (multi)letramentos, ou seja, as crianças podem ser alfabetizadas e letradas, ao mesmo tempo, a fim de que adquiram as diferentes habilidades requeridas e possam interagir socialmente por meio da língua. Caso a escola só promova as aulas tradicionais conteudísticas nas línguas estudadas, os alunos não desenvolverão essas habilidades, dificultando ou excluindo sua participação em diversos eventos de letramento e práticas letradas, além de limitá-las a um tipo de cultura, que, fatalmente, será hegemônica, corroborando para o não desenvolvimento de uma consciência linguística e intercultural.

Considerando as implicações do bilinguismo na alfabetização, deve-se ter em conta que a alfabetização e letramento podem proceder de formas distintas para bilíngues e monolíngues, como apontam Bialystok, Luk, e Kwan (2005). Assim, por um lado, bilíngues desenvolvem várias habilidades de fundo (*Background skills*) de forma diferentes da dos monolíngues. Por outro lado, o aluno bilíngue possui a capacidade de transferir as habilidades de leitura aprendidas em uma língua para a outra língua. Nos dois casos, pode-se dizer que as relações entre os sistemas de escrita determina a semelhança nas habilidades requeridas para a leitura e, também, podem determinar quanto o bilinguismo afeta a alfabetização/letramento.

Vários são os fatores que estão convergindo para o desenvolvimento do bilíngue, que vão desde o desenvolvimento cognitivo, até as condições sociais, históricas e psicológicas de um sujeito. Nesses quesitos, a família possui um papel muito importante quando a criança está sendo alfabetizada nos idiomas. Quanto maior o conhecimento que os pais – a família – possuírem de como os idiomas funcionam, mais facilmente a criança estará envolvida em práticas letradas variadas, ou seja, estarão imersas em eventos mais cotidianos; para tanto os pais precisam oferecer às crianças essas vivências (SANTOS, 2013).

Se os pais não tiverem o conhecimento dos idiomas, o ideal é oferecer às crianças outra fonte de conhecimento das línguas, tais como livros ilustrados, DVDs com desenhos animados. A indústria audiovisual nesse quesito é bem diversificada e, com a globalização, esses objetos são mais facilmente encontrados nos países não-



falantes nativos das línguas estudadas; ou mesmo a internet pode ser um aliado mais próximo, fácil e barato nessa empreitada que é ser alfabetizado.

Essas fontes são de grande valor para pais que não possuem proficiência suficiente na língua na qual seus filhos serão alfabetizados, ou ainda para pais que não possuem conhecimentos do código escrito assim como para aqueles que não têm tempo suficiente para essa atividade (BRISK E HARRINGTON, 2000, p.7, *apud*, SANTOS, 2013, p.6).

É claro, porém, que a escolha desses materiais deve ser feita com cuidado, uma vez que certos materiais podem não desenvolver as habilidades necessárias e importantes para as crianças. O material de *input* linguístico deve conter, de forma variada, práticas culturais, sem visões más tendenciosas. Materiais que trabalhem sempre no contexto da diversidade e do respeito às diferenças culturais são os melhores para o processo de aquisição e aprendizagem de língua numa perspectiva dos multiletramentos.

É importante frisar a importância que a produção oral²⁸⁷ possui nesse processo de alfabetização bilíngue, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita. O desenvolvimento do bilinguismo deve ser pautado nessa habilidade, assim os professores devem planejar atividades que possam desenvolvê-la, e que somente após sua aquisição é que a alfabetização formal deve ser iniciada (SANTOS, 2013).

A aquisição da língua materna deve ser bastante acompanhada nas escolas bilíngues, fomentando a produção oral. Uma boa aquisição e desenvolvimento da língua materna influenciam, substancialmente, a aquisição/aprendizagem do segundo sistema linguístico, facilitando-os (DURÃO, 2008).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, interessou tratar dos múltiplos conceitos de bilinguismo existentes nos estudos sobre esse tema. A depender do foco que se dá a uma pesquisa, o estudioso pode escolher um ou outro conceito de bilinguismo, não obstante não pode deixar de considerar, em nenhum conceito, o caráter *continuum* do bilinguismo. Entender o fenômeno e optar por um tipo de educação bilíngue é desenvolver de maneira mais adequada as línguas que estão sendo adquiridas/aprendidas.

O ensino bilíngue promove a inclusão do falante (social, cultural, linguística). Essa inclusão perpassa pela consciência que o falante possui dos sistemas linguísticos adquiridos e aprendidos, por sua relevância no mundo que é multilíngue e, ainda, pelo respeito às diferenças linguísticas e culturais, ou seja, pela consciência intercultural. Essa consciência fará com o falante seja ativo ante as práticas languageiras nas línguas aprendidas, saiba diferenciá-las a partir do código e aprenda a apreciar as culturas que lhe estão ao redor, e não tecer pensamentos valorativos.

Os estudos do bilinguismo, a cada dia, avançam mais. Entender os processos envolvidos na aquisição simultânea de línguas, na aprendizagem de uma segunda língua

²⁸⁷ Um exemplo significativo de educação bilíngue a partir da oralidade pode ser encontrado em SCANTAMBURLO (2008), que versa sobre a aquisição e aprendizagem do português e do crioulo guineense na ilha de Bijagós, Guiné-Bissau.



é de suma importância para que esse ensino seja mais bem planejado, a fim de que o falante possa ter o mínimo de problemas possíveis no processo de aquisição/aprendizagem do código linguístico, bem como possa perceber o código linguístico como culturalmente significativo às práticas sociais de linguagem e para a multiplicidade de culturas que existe.

REFERÊNCIAS

APPEL, R; MUYSKEN, P. Language contact and bilingualism. London and Baltimore, MD: Edward Arnold, 1987.

BIALYSTOK ,Ellen; LUK, Gigi; KWAN, Ernest. Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n 1, 43–61, 2005.

BIALYSTOK, Ellen. Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial. In: TREMBLAY, RE; BOIVIN, M; PETERS, Rdev. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 2011, p. 1-5. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/BialystokPRTxp1.pdf> Consultado em 06/05/2014.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CAZDEN, Courtney, COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Havard Educational Review*, [Cambridge], v. 66, nº 1, p. 60-92, Spring, 1996.

CESTEROS, Susana Pastor. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2006.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente? *Revista Polifonia*, v XIV, n 15, 2008.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUSA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, v. XIX: p. 23-40, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

GUERREIRO, Carmem. Dois idiomas, uma criança. *Revista Educação*, São Paulo, agosto de 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/170/dois-idiomas-uma-crianca-234962-1.asp> Consultado em: 05/05/2014



HAMERS, J.F.; BLANC, M.H.A. *Bilinguality and Bilingualism*. UK: Cambridge University Press, 2003.

IGLESIAS, I. El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes. In: *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, 2010. Disponível em: <http://letra25.com/ediciones/ciimartes1/iglesias/files/iglesias.pdf>

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1957.

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

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SALGADO, Ana Claudia Peters; MATOS, Priscila Teixeira; ROCHA, Waldyr Inbroisi. Formação de professores para a educação bilingue: desafios e perspectivas. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, 2009.

SANTOS, Julia Silveira. *Dificuldades de aprendizagem na educação bilíngue*. 2013. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) - Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SCANTAMBURLO, L. O Ensino Bilíngue nas escolas primárias das Ilhas Bijagós (Crioulo Guineense - Português). *Boletim redeinclusão*, nº1, 2008.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. In GERVER, David;

SINAIKO, Wallace. *Language interpretation and communication*. New York: Plenum