



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MANOELA BARBOSA PINTO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUA INGLESA SOB PERSPECTIVA
COMPARADA: SERGIPE E MASSACHUSETTS**

**ARACAJU
2021**

MANOELA BARBOSA PINTO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUA INGLESA SOB PERSPECTIVA
COMPARADA: SERGIPE E MASSACHUSETTS**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. SIMONE SILVEIRA AMORIM
COORIENTADORA: PH.D. PANAYOTA GOUNARI**

**ARACAJU
2021**

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIB

P659e Pinto, Manoela Barbosa
Educação bilingue em língua inglesa sob perspectiva comparada : Sergipe e Massachusetts / Manoela Barbosa Pinto ; orientação [de] Profa. Dra. Simone Silveira Amorim ; co-orientação [de] Ph.D. Panayota Gounari. - Aracaju : UNIT, 2021.

132 f. il

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes.

Inclui bibliografia.

1. Educação bilingue. 2. Bilinguismo. 3. Prática docente. I. Amorim, Simone Silveira (orient.). II. Gounari, Panyota (co-orient.) III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 811.111:371.133.018.554

MANOELA BARBOSA PINTO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUA INGLESA SOB PERSPECTIVA
COMPARADA: SERGIPE E MASSACHUSETTS**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADO EM: 22 DE JULHO DE 2021

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Simone Silveira Amorim (PPED/UNIT) - Orientadora



Profa. Dra. Panayota Gounari (University of Massachusetts) – Coorientadora



Profa. Dra. Fernanda Kray (University of Wisconsin – Madison) – Examinador Externo



Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita (PPED/UNIT) – Examinador Interno

AGRADECIMENTO

Com toda certeza, se eu pudesse definir toda as experiências pelas quais eu passei nesses último dois anos e meio em uma palavra, seria ‘resiliência’. Resiliência diante dos desígnios da vida, do tempo que não volta, da palavra que não pode ser mudada, só restando seguir em frente. Foi um período difícil, muito mais difícil do que eu tinha me preparado, porque eu esperava solidão, mas eu tive muito mais do que isso, eu recebi perda, luto e abnegação. E, embora nem tudo tenha sido flores, houve também muitos aprendizados ao longo deste caminho, aprendizados que vão além do campo científico, que me engrandeceram como pessoa. Portanto, eu gostaria de agradecer aqui àquelas pessoas que, de alguma forma e em algum momento, foram minha rede de apoio.

Primeiramente, eu gostaria de agradecer imensamente à Profa. Dra. Simone Amorim e, eu tenho certeza de que não importa quais palavras eu use aqui, nenhuma delas vai de fato transmitir o tamanho da gratidão que eu tenho pela senhora. Nós nos conhecemos no meu segundo ano na faculdade e, desde então, eu sou sua orientanda. Passamos por minhas duas Iniciações Científicas, pelo seu Pós-Doutorado e, agora, meu Mestrado. Foram experiências bastante desafiadoras e que me levaram ao meu limite, mas a senhora me mostrou que era possível. Então, muito obrigada pelos aprendizados, pela paciência e pela empatia. Serei eternamente grata por tudo.

Também gostaria de deixar meu agradecimento à minha prima Luiza, porque sem o apoio dela essa dissertação não estaria pronta. Obrigada por me ajudar mesmo quando você estava ocupada. Obrigada por ouvir minhas reclamações, mesmo sem entender nada. Obrigada por revisar meus textos em inglês e português. Obrigada por ser minha plateia durante os ensaios das minhas apresentações. Obrigada por ler meus textos, mesmo sem entender nada sobre Educação, e sempre me dar seu ponto de vista e opinião sincera. Obrigada por estar ao meu lado nesta jornada.

Aos professores que participaram das minhas bancas pré-qualificatória e qualificatória, Profa. Dra. Ilka Miglio, Profa. Dra. Fernanda Kray e Profa. Dra. Ana Karina, deixo aqui meu profundo agradecimento por lerem a minha pesquisa, pelas orientações e indicações de leitura. Suas sugestões contribuíram imensamente para construção desta dissertação.

I would also like to thank my co-advisor, Professor Panayota Gounari, who was always thoughtful, kind and helped me to understand the American side of this research

and to overcome language and cultural barriers. It was a pleasure working with you. Thank you very much.

À minha família, muito obrigada pela paciência e apoio. Desculpe-me pela ausência, impaciência e irritabilidade. Minha vovó que eu amo tanto, minha tia Aída, minha mãe, minha tia Thaísa que se foi, minhas irmãs Rafaela e Tarimã, minha sobrinha Sophia que eu ainda não conheci por causa da pandemia, Edmundo, Jefferson, Simonete e meus fur babies Ninho, Luke e Dolly. Muito obrigada, amo vocês.

Aos meus amigos queridos que eu conheci na faculdade e que me acompanham até hoje: Hilary, Stéphanne e Ícaro. Eu acho que nós deveríamos mudar os títulos dos nossos grupos para ‘Muro das Lamentações’, porque foi o que mais fizemos nos últimos dois anos. Muito obrigada pela compreensão, pelo ombro amigo e pelos cafezinhos no final da tarde.

Muito obrigado à minha psicóloga, Dra. Isadora Lacerda, que me resgatou no meu momento mais crítico, ajudou a me reerguer e até se envolveu na minha pesquisa. Te devo o mundo e mais um pouco.

A todos os membros do grupo de pesquisa ‘Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas’ deixo meu muito obrigada. Ao longo dos anos, todas as reuniões e discussões das quais eu participei juntamente com vocês serviram para ampliar meus pontos de vista e me engrandeceram como pesquisadora.

Por fim, agradeço a todos os professores que participaram da constituição desta dissertação. Desde os professores que participaram da minha formação na graduação e na pós-graduação até os que cederam parte do seu tempo e de suas experiências de vida para comporem este estudo, em especial às diretoras do Departamento de Educação Multilíngue de Framingham, Gen Grieci e Jennifer LaBollita, além de Najee Nunnally, do escritório de Equidade, Diversidade e Desenvolvimento Comunitário de Framingham. Esta pesquisa leva uma parte de mim, mas carrega uma parte de vocês também. Muito obrigada.

A real man cannot be, with pleasure and profit, anything more than bilingual. One language, even if carefully codified in its rules and precisions, is difficult enough to hold and spread out; two are the human limit for any man who is not born to suicide as a philologist of the useless.

We must make English the Latin of the wider world. To that end not only does a great population concur, but also a great literature and a great power of a still greater literature.

Temos que pactuar com a realidade. Não podemos fazer da língua portuguesa o privilégio da humanidade. Podemos, porém, convertê-la em metade de tal privilégio. Os Deuses não nos concedem mais: não podemos aspirar a mais. Concentremo-nos no português, como ele se houvesse de ser tudo; não esqueçamos, porém, que ele pode não ser mais que metade de tudo.

Fernando Pessoa (s/d).

RESUMO

Bilinguismo é um fenômeno multifacetado, pois sua definição é bastante heterogênea, formada por diversos fatores e classificada por critérios variados. Isso dificulta o entendimento de como se deve abordar a Educação Bilíngue, fazendo, assim, com que surjam diversos programas de ensino, cada um com sua filosofia e maneiras diferentes de perceber o processo de ensino/aprendizagem. Assim, com base neste pressuposto, esta pesquisa traçou como objetivo principal compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, como a pluralidade da noção de Bilinguismo e as diferentes classificações de Educação Bilíngue interferem e modificam a prática pedagógica dos professores bilíngues de Sergipe e Massachusetts. Para tanto, esse estudo abordou a Linguagem do ponto de vista dos estudos culturais de Stuart Hall (2000, 2003, 2006, 2016), para que se pudesse compreender seu papel como representação de uma sociedade e na construção da Identidade Nacional de uma nação. A partir desta compreensão, foi discutida a heterogeneidade do conceito de Bilinguismo, através do ponto de vista de Buttler e Hakuta (2004) e Hamers e Blanc (2000), assim como os tipos de Educação Bilíngue propostos por García (2009). Portanto, levando em consideração que estas discussões teóricas tomam forma a partir das ações do docente em sala de aula, este estudo trouxe o ponto de vista dos professores bilíngues com relação às problemáticas aqui abordadas, tendo como base as pesquisas de Tardif (2014) e Azzi (2009) sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. Para alcançar tal objetivo realizou-se uma pesquisa bibliográfica, documental exploratória, acompanhada de entrevistas semiestruturadas feita com professores que trabalham com Educação Bilíngue, cuja intenção foi compreender a realidade na qual o tema desta pesquisa está inserido. Para a análise destes dados, foi utilizado o método da Educação Comparada (BEREDAY, 1964), com o intuito de compreender e identificar as melhores práticas que podem ser compartilhadas entre os docentes das duas localidades aqui estudadas. Com isso, pode-se compreender que os tipos de Bilinguismo e Educação Bilíngue são apenas o ponto inicial para a definição de diversos outros fatores que, de fato, influenciam a prática docente, tais como o objetivo de aprendizagem, formação docente, documentos norteadores e avaliação de desempenho. Portanto, os conflitos não são causados, exatamente, pela pluralidade desses conceitos, mas pela falta de definição do tipo de sociedade que o Estado quer constituir.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Bilinguismo; Prática docente.

ABSTRACT

Bilingualism is a multifaceted phenomenon, as its definition is quite heterogeneous, formed by several factors and classified by different criteria. This makes it difficult to understand how to approach Bilingual Education, thus causing the rise of several educational programs, each with its own philosophy and different ways of perceiving the teaching/learning process. Therefore, based on this assumption, it was established as a general objective of this research to identify, from the perspective of Comparative Education, how the plurality in the notion of Bilingualism and the different classifications of Bilingual Education, interfere and modify the teaching practices in Sergipe and Massachusetts. To this end, this research had approached Language from the point of view of Stuart Hall's cultural studies (2000, 2003, 2006, 2016), so that it was possible to understand its role in the representation of a society and in the construction of a nation's Cultural Identity. From this understanding, the heterogeneity of the concept of Bilingualism was discussed through the studies of Buttler and Hakuta (2004) and Harmers and Blanc (2000), as well as the concepts of Bilingual Education, based on the concept of García (2009). Thus, taking into account that these theoretical discussions take shape from the teacher's actions in the classroom, based on the analyzes of Tardif (2014) and Azzi (2009) on teaching practice, this study brought the point of view of the teacher concerning the issues discussed here, through an exploratory bibliographic and documentary research, where it is intended to understand the reality in which the research theme is inserted, and a semi-structured interviews with teachers who work with Bilingual Education. For the analysis of these data, the Comparative Education method (BEREDAY, 1964) was used to understand and identify best practices that can be shared between teachers in both locations. With this, it was possible to understand that the types of Bilingualism and Bilingual Education are only the starting point for the definition of several other factors that, in fact, influence teaching practice, such as the learning goals, teacher training and licensure, guiding documents and performance evaluations. Therefore, conflicts are not caused, exactly, by the plurality of these concepts, but by the lack of definition of the type of society that the State wants for itself.

Keywords: Bilingual Education; Bilingualism; Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLIL - *Content-based language learning*

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESL – *English as a Second Language*

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LULAC - *League of United Latin American Citizens*

MEC – Ministério da Educação

NAACP - *National Association for the Advancement of Colored People*

SEED – Secretária de Educação do Estado

SEI – *Structured English Immersion*

TBE – *Transitional Bilingual Education*

TESOL – *Teaching English to Speakers of Other Languages*

TKT – *Teaching Knowledge Test*

WIDA - *World-Class Instructional Design and Assessment*

W-APT - *WIDA-ACCESS Placement Test*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificações do Bilinguismo de acordo com as suas dimensões	18
Quadro 2 – Fatores considerados na comparação entre o Ensino Bilíngue de Sergipe e Massachusetts	56
Quadro 3 – Características, possíveis resultados e implicações de cada tipo de Bilinguismo	71
Quadro 4 – Tipos de Bilinguismo dentro de um contexto Diglótico/Transglótico	79
Quadro 5 – Modelos de Educação Bilíngue	82
Quadro 6 – Modelos de Educação Bilíngue vigentes em Sergipe e Massachusetts	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	BETWEEN THEM AND US: COMPARATIVO ENTRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM SERGIPE E MASSACHUSETTS	31
2.1	A COBBLESTONE PATH: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	31
2.1.1	I had a dream this was the land of the free: Estados Unidos e Massachusetts	33
2.1.2	Os contrastes e as diversidades que compõem um sambinha de uma nota só: Brazil and Sergipe	45
2.2	SERGIPE VERSUS MASSACHUSETTS: WHEN THE GRASS IS ALWAYS GREENER ON THE OTHER SIDE OF THE FENCE	58
3	BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUA INGLESA: DO MONOLINGUISMO À TRANSLINGUAGEM	68
3.1	BILINGUISMO SOCIAL: A DIGLOSSIA EM QUESTÃO	79
3.2	MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	87
4	A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PELO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES	97
4.1	WHAT WE ARE AND WHAT WE DO: O SABER DOCENTE, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES	97
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXOS	128
	ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	129
	APÊNDICE	133
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	134

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da pluralidade que envolve o conceito de Bilinguismo já é algo bastante recorrente em pesquisas sobre o tema. Vários autores atribuem diversos contextos, individuais e coletivos, que podem levar à sua definição, sejam eles sociais, culturais, políticos, econômicos, afetivos ou valorativos. Esses aspectos, que percorrem campos da Sociolinguística, Linguística e Psicolinguística, dão uma característica multidimensional ao Bilinguismo, a qual afeta as classificações de Ensino Bilíngue. Logo, é necessário que se tenha entendimento de que tipo de Bilinguismo será socialmente adotado para que, assim, haja uma organização da Educação Bilíngue condizente a ele.

Desta forma, a presente pesquisa parte do pressuposto de que o Bilinguismo é um fenômeno multifacetado, pois sua definição é bastante heterogênea, formada por diversos fatores e classificada por critérios variados, dificultando, assim, o entendimento de como se deve abordar a Educação Bilíngue em língua inglesa, fazendo com que surjam diversos programas de ensino, cada um com sua filosofia e maneiras diferentes de perceber o processo de ensino/aprendizagem. Esta inconsistência, por sua vez, impacta a práxis docente, pois se criam conflitos não apenas entre teoria e prática, mas também entre o saber-fazer e o saber-ser (TRADIF, 2014).

No Brasil, os temas Bilinguismo e Ensino Bilíngue em língua inglesa não são assuntos recentes. Segundo Felix (2015), estes temas estão em pauta desde a segunda metade do século XX, quando as primeiras escolas estrangeiras se instalaram no país. Atualmente, há diversos programas de Ensino Bilíngue em língua inglesa espalhados nos maiores centros urbanos do Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, João Pessoa, São Luís e Florianópolis, sendo implementados, inclusive, na rede pública de ensino de alguma dessas localidades. Segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (Abebi)¹, das 40 mil escolas particulares identificadas no censo escolar feito pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, cerca de 3% delas possuem algum programa de Educação Bilíngue em língua inglesa implementado em seu currículo.

No entanto, em Sergipe, não foram encontradas pesquisas que envolvam o Ensino Bilíngue em língua inglesa, nem quanto à sua organização, nem de que forma os conflitos relacionados a essa temática influenciam nas atividades pedagógicas, uma vez que,

¹ Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

embora venha se espalhando e crescendo exponencialmente entre as escolas particulares, este é um modelo de ensino recente no Estado. Porém, a procura e o crescimento atual por este tipo de ensino evidenciou dois problemas notórios da Educação Bilingue em Sergipe: o despreparo dos professores e a ausência de um documento norteador/regulamentador dessa atividade.

No caso dos professores, isso possivelmente ocorre porque Bilinguismo e Educação Bilíngue não são temas presentes no currículo das instituições formadoras de professores, assim como não há cursos de especialização nessas áreas no Estado. Por este motivo, os docentes se encontram despreparados para responder a esta demanda, dependendo, muitas vezes, das empresas que desenvolvem os programas de ensino e oferecem um aprendizado complementar.

Aliado a isso, percebe-se também que o desconhecimento sobre esses temas não atinge apenas o professor, mas também as escolas. Entre coordenadores e diretores, não há um consenso sobre o que é Bilinguismo ou Educação Bilíngue em língua inglesa e, muitas vezes, é reproduzido o senso comum de que ser bilíngue é o sujeito se tornar monolíngue em duas línguas, ou seja, ser fluente tal qual um nativo em dois idiomas. A ausência de um estudo mais aprofundando sobre o tema faz com que surjam incertezas e os conceitos de Ensino Bilíngue, Escola Bilíngue e Educação Internacional se confundam entre si.

Tais desencontros podem ser uma consequência da ausência de um documento norteador/regulamentador dessa atividade. Em Sergipe, não há nenhuma lei ou documento que normatize ou oriente as instituições quanto a essa prática de ensino. Essa ausência de regras e delimitações sobre o tema levou a um debate na sociedade e entre as escolas da região, o que resultou em uma nota técnica, emitida pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), em março de 2018, na qual a entidade se abstém de dar uma definição sobre o que é Educação Bilíngue/Bilinguismo, “pois essa denominação tem amplitude e *praxe* diversa do tema em foco.” (SERGIPE, 2018, s/n).

Diante deste cenário, essa pesquisa justifica-se perante a necessidade de estabelecer um diálogo, dentro da Educação sergipana, sobre a importância da classificação adequada do Bilinguismo para que, desta forma, seja possível constituir um Ensino Bilíngue em língua inglesa que comporte a realidade da sua atual sociedade. No entanto, para compreender como de fato essas problemáticas se manifestam em sala de aula, não basta manter essas discussões no campo teórico. É necessário lançar luz sobre os problemas de quem de fato coloca em prática este tipo de ensino, tornando-os

protagonistas de suas próprias ações, e observar essas questões pelo ponto de vista deles, os professores.

A escolha de Massachusetts (Estados Unidos) para compor este estudo, juntamente com Sergipe (Brasil), deve-se ao fato deste Estado ser um dos pioneiros nesta área de ensino, sendo a primeira região nos Estados Unidos a implementar um programa de transição bilíngue nas escolas, em 1969, por causa da grande dificuldade de socialização e inclusão da comunidade latina (URIARTE; CHAVEZ, 2000). Porém, apesar desse pioneirismo e de ser o oitavo Estado americano com maior número de não-falantes da língua inglesa, um grupo composto por 24,7% da sua população, segundo o último censo² realizado, somente em 2017 Massachusetts promulgou uma legislação educacional que incluía o Ensino Bilíngue em língua inglesa com base nas necessidades da sua sociedade.

Isso ocorreu pois, no início dos anos 2000, Massachusetts, seguindo os exemplos dos Estados da Califórnia e Arizona, iniciou um movimento a favor de uma educação somente em língua inglesa, ou seja, *English-only*, banindo, assim, modelos educacionais em duas línguas. Tal evento, segundo pesquisas publicadas no livro *Forbidden Language: English Learners and Restrictive Language Policies* (GANDARÁ; HOPKING, 2011), resultou no aumento de evasão e abandono escolar entre os alunos de minorias linguísticas em Massachusetts, além disso, a formação de professores bilíngues tornou-se praticamente inexistente no Estado, uma vez que o uso de uma segunda língua para a instrução tinha sido proibido, então não havia necessidade de financiamento do governo para a qualificação desses profissionais.

Portanto, ao comparar essas duas localidades, pretende-se compreender como ocorrem esses processos sociais, culturais, linguísticos, históricos e políticos que envolvem o Bilinguismo e a Educação Bilíngue nesses Estados, para que, assim, seja possível identificar melhores práticas que possam ser compartilhadas. Desta forma, Massachusetts será utilizado como parâmetro para a Educação Bilíngue sergipana.

Com isto, levantam-se as seguintes questões que nortearão este estudo: Como se constitui a organização da Educação Bilíngue em língua inglesa nos Estados de Sergipe e Massachusetts? Quais os movimentos sócio-históricos que desenharam as percepções sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue que existem nos dois países? Quais as práticas

² Disponível em: <<https://data.census.gov/cedsci/profile?g=0400000US25>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

docentes adotadas pelos professores mediante os modelos de Ensino Bilíngue em língua inglesa adotados em Sergipe e Massachusetts?

Com base nessas questões, definiu-se como objetivo geral compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, de que maneira a pluralidade na noção de Bilinguismo e as diversas classificações de Educação Bilíngue interferem e modificam as práticas docentes. No entanto, para alcançar esse propósito, faz-se necessário, primeiramente, estabelecer como objetivos específicos: explicar os processos sócio-históricos que resultaram na concepção de Bilinguismo adotada em ambos os países, Brasil e Estados Unidos, e como isto influenciou na organização da Educação Bilíngue em língua inglesa existentes nos dois Estados participantes desta pesquisa.

A partir da compreensão de como se deu o desencadeamento desses eventos, pretende-se evidenciar de que forma se estabeleceu a construção da Legislação voltada para o Ensino Bilíngue em língua inglesa, tendo como base os conceitos de Bilinguismo adotados em cada país. Desta forma, torna-se importante a utilização destas fontes nesta pesquisa, não somente para compreender as semelhanças e diferenças entre as duas localidades envolvidas neste estudo, mas também para ajudar a entender a forma como se constitui a mentalidade social, cultural, política e linguística de cada nação e de que maneira isso influencia na percepção que essas sociedades têm do que é Bilinguismo e Educação Bilíngue.

Assim, ao propor distinguir as práticas pedagógicas empregadas pelos docentes de acordo com os modelos educacionais utilizados em cada um dos Estados, pretende-se, aqui, compreender o conflito que há entre teoria e prática através do ponto de vista das relações de poder entre os indivíduos e a sociedade, uma vez que são nas tensões ocorridas nestas teias de associações que são produzidos os regimes de verdade, os quais permeiam e regulam o pensamento e o comportamento social. Neste caso, por meio da linguagem.

Para tanto, é preciso entender a relação entre cultura, linguagem e identidade. Para isso, serão utilizados como referencial teórico os estudos culturais de Stuart Hall (1932-2014), pois esta pesquisa pretende abordar a Educação Bilíngue em língua inglesa do ponto de vista sociocultural e sociolinguístico, ou seja, como uma estratégia de gestão das diferenças dentro de uma sociedade multicultural e multilíngue. Assim, para Hall (2003), o termo Cultura se refere a um grupo de pessoas ou uma sociedade que interpreta o mundo de uma forma semelhante e conseguem, desta maneira, intercambiar e compreender entre si sentimentos e pensamentos, pois o sentido que eles atribuem às pessoas e coisas se assemelham. Estes sentidos, por sua vez, são produzidos e compartilhados através da

linguagem, que precisa ser similar entre os membros de uma sociedade, ou seja, pertencer ao mesmo código conceitual, para que, por conseguinte, aconteça uma significação e a comunicação ocorra.

Portanto, a linguagem é o fator de ligação entre o sentido e a cultura, transformando o ideal em real, ou seja, dando forma a esses mapas conceituais originados na consciência por meio de um conjunto de signos, criando, assim, códigos culturais que serão intercambiados entre pessoas pertencentes ao mesmo grupo social. Portanto, ao partir desta perspectiva, é difícil falar de linguagem sem associá-la à cultura, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas, pois a linguagem é uma forma de representação cultural, de identificação de um povo, na qual são produzidas as significações de uma sociedade.

O sentido, por sua vez, é produzido na linguagem mediante interpretações, sentimentos ou valores atribuídos ao objeto pelo sujeito, ou seja, depende da visão que o indivíduo tem do mundo à sua volta. Por exemplo, uma pedra pode ser apenas uma pedra, ou pode ser uma escultura; o seu sentido vai depender de como o sujeito percebe o objeto. Desta forma, sujeitos que fazem parte de uma mesma sociedade podem ter perspectivas diferentes com relação a determinado fator. Tal diversidade transforma esse grupo de pessoas em uma comunidade multicultural.

Para Hall (2003), essa multiculturalidade se justifica na subjetividade do sentido, visto que a significação cultural não é produzida a partir da igualdade dos elementos, mas sim com base nas diferenças que há entre eles. Assim, ao tentar significar o preto, por exemplo, busca-se sua diferença com o branco. No entanto, entre uma cor e outra existem várias camadas de cinza, o que torna o sentido múltiplo e fragmentado, pois cada indivíduo possui uma percepção e relação diferente com o objeto. Portanto,

[...] O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 2000, p. 7).

Assim, pode-se dizer que as características que influenciam nessa multiplicidade das significações culturais estão na historicidade do sentido, pois os códigos conceituais são suscetíveis a mudanças ao longo do tempo e nas práticas sociais, visto que

determinado objeto só ganha um significado através do contato do sujeito com o outro e o mundo a sua volta.

É por meio dessa premissa que Hall (2006, 2003) justifica a construção da identidade do sujeito – o que ele é e ao que pertence – através da produção do sentido e sua relação com a diferença dentro de um sistema de representação, o qual toma forma por meio da linguagem. Assim, o autor atribui à identidade uma característica discursiva, pois, para ele, o sentido reside no discurso que, segundo Foucault (2007), é formado por um conjunto de regras e práticas que produzem formas de expressões através das quais o sentido é gerado na linguagem.

Desta forma, a identidade, no papel de agente discursivo, estabelece uma relação de poder com a diferença, a fim de regular esses contrastes gerados na pluralidade das significações. Um exemplo disso está no “Movimento dos Sem-Terra”, que possui o discurso da ocupação de terra, o qual se tornou sua identidade. No entanto, dentro deste grupo de pessoas, existe uma multiplicidade de motivações para essas ocupações, que são resultados da diferença entre os indivíduos. Portanto, neste caso, a identidade do grupo exerce seu poder sobre a individualidade do sujeito, criando, assim, uma falsa ideia de homogeneidade cultural.

Essa relação de poder exercida do coletivo sobre o individual é identificada por Foucault (1984) como um poder disciplinar, que tem como principal função a regulação de uma sociedade. Esse processo se desenvolve em instituições disciplinadoras, que policiam o comportamento individual, tais como escolas, sindicatos, prisões etc. Para tanto, lança-se mão de um discurso que sustente um regime de verdade, ou seja, determinada “[...] situação torna-se ‘verdadeira’ para seus efeitos reais, mesmo que, em um sentido absoluto, isso nunca tenha sido conclusivamente provado” (HALL, 2003, p. 89). Portanto, para Foucault (1984), os regimes de verdade tornam a sociedade refém de uma única história.

Dentro desta perspectiva, Hall (2006) define essas identidades coletivas como “Identidades Nacionais”, as quais funcionam como um eu coletivo, coexistindo entre muitos outros eus e que tem a capacidade de fixar e estabelecer um pertencimento cultural que se sobrepõe às diferenças que há entre os indivíduos, pois os sujeitos pertencentes a esse conjunto possuem memórias de um passado em comum, além de terem o desejo por viver em grupo e perpetuar suas heranças culturais. Desta forma,

[...] as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura

nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (HALL, 2000, p. 50).

Assim, pode-se dizer que, nestas Identidades Nacionais, o sujeito sempre falará de uma posição histórico-cultural específica, buscando a produção de um regime de verdade com base numa unidade histórica em comum entre todos os membros daquele grupo identitário, estabelecendo, assim, um senso de pertencimento coletivo e homogeneidade cultural.

No entanto, para Hall (2006), a multiculturalidade tornou-se um fator importante para a (in)definição dessas identidades, pois, com o processo de globalização da sociedade moderna, comunidades cruzaram fronteiras, integraram-se e conectaram-se entre si, tornando o mundo mais interligado. Logo,

[...] quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2006, p. 75)

Portanto, após a revolução causada pela globalização no âmago dessas relações, as Identidades Nacionais, anteriormente consideradas fortes, deram lugar a identidades fragmentadas, transitórias e, por vezes, contraditórias, fruto dessa pluralidade cultural. Por este motivo, Hall (2003) defende uma Identidade Nacional construída com base nas diferenças que há entre os membros destas coletividades, deixando de lado a rigidez da ideia binária de pertencimento. Isso não significa, porém, renunciar ao seu passado histórico-cultural, mas saber que ele se transforma, se ressignifica, dando à Identidade Cultural não apenas o sentido de “ser”, mas também de “tornar-se”. Ou seja,

[...] aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

Portanto, a indefinição relativa ao Bilinguismo está intimamente ligada à manutenção das Identidades Nacionais, visto que, de acordo com Hakuta e Garcia (1989, p. 374, tradução nossa), “[...] Bilinguismo tem sido definido predominantemente em

dimensões linguísticas, apesar de estar correlacionado com diversos parâmetros sociais não-linguísticos.”³. Assim, essa preferência pelo aspecto linguístico ocorre porque, dentro deste contexto, a linguagem surge como uma forma de representação cultural e é nela e através dela que surge o sentimento de pertencimento.

Assim, o Bilinguismo surge como uma consequência desses processos sócio-históricos-culturais, fruto dos movimentos migratórios inerentes da globalização. Por causa dos diversos fatores que devem ser levados em consideração para sua classificação (Quadro 1), ele é considerado um fenômeno multifacetado.

Spotti e Blommaert (2017) afirmam que ao adotar somente a perspectiva linguística, o Estado e as instituições formadoras adotam um perfil nacionalista da linguagem e atribuem um grau de importância às línguas. Desta forma, os autores defendem a separação entre nacionalismo e linguagem, pois o uso da língua não pode estar atrelado à ideia ilusória de uma Identidade Nacional. Além disso, por mais que o Estado e as instituições formadoras desenvolvam políticas que favoreçam o monolinguismo, as nações nunca estarão perfeitamente divididas em estados, municípios e províncias monolíngues, pois o ser humano é um sujeito transitório, sempre circulando entre diversos grupos.

Spotti e Blommaert (2017) chamam, ainda, essa diversificação do sujeito de Superdiversidade. Para eles, não se pode considerar que uma pessoa tenha uma só identidade ou pertença a um só grupo, pois, ao longo da sua vida, ela terá contato com diversos espaços socioculturais em estágios e momentos distintos. Esse contato com diversas fontes é o que compõe o Repertório Linguístico do sujeito, que nada mais é que “a forma como se fala”.

Quadro 1 – Classificações do Bilinguismo de acordo com suas dimensões

Tipos de Bilinguismo:			
Dimensão	Critério	Classificação	Subclassificação
Linguística	Proficiência da Língua em Questão	Bilinguismo Balanceado	
		Bilinguismo Dominante	
	Manutenção da Língua Materna	Bilinguismo Aditivo	
		Bilinguismo Subtrativo	

³ “[...] Bilingualism has been defined predominantly in linguistic dimensions despite the fact that bilingualism is correlated with a number of nonlinguistic social parameters.”. (HAKUTA; GARCIA, 1989, p. 374)

Cognitiva	Organização dos Códigos Linguísticos	Bilinguismo Composto	
		Bilinguismo Coordenado	
		Bilinguismo Subordinado	
Desenvolvimental	Idade de Aquisição da Segunda Língua	Bilinguismo Precoce	Bilinguismo Simultâneo
			Bilinguismo Sequencial
		Bilinguismo Tardio	
Social	Status da Língua em Questão	Bilinguismo de Elite	
		Bilinguismo Popular	
Cultural	Identidade Cultural do Indivíduo Bilíngue	Bilinguismo Bicultural	
		Bilinguismo Monocultural L1	
		Bilinguismo Aculturado L2	
		Bilinguismo Deculturado	

Fonte: adaptado de Flory e Souza (2009).

Por causa desse aspecto multifacetado do Bilinguismo, Flory e Souza (2009, p. 29) propõem que “[...] ao invés de se apresentar várias definições de Bilinguismo, que se selecione critérios que impliquem naturezas diferentes de Bilinguismo”. Portanto, partindo do pressuposto de que a classificação do Bilinguismo depende das dimensões através das quais ele é abordado, as autoras apontam cinco (5) delas: Linguística, Cognitiva, Desenvolvimental, Social e Cultural. A partir destas dimensões, são estabelecidos os critérios de categorização e, assim, classifica-se o Bilinguismo com base nesses parâmetros, de acordo com o Quadro 1.

É importante destacar que um conceito de Bilinguismo pode estar baseado em dois ou mais critérios, dependendo da dimensão adotada pelo estudo. Por exemplo, se o Bilinguismo for observado a partir de uma perspectiva sociocultural, então será levado em consideração, além do critério de Identidade Cultural, o critério de Status da Língua. Portanto, tendo em vista a amplitude do tema, esse estudo tomou como referência as classificações de Bilinguismo (Quadro 1) feitas por Flory e Souza (2009).

Para Hamers e Blanc (2000), os conceitos mais populares relacionados a esse tema (BLOOMFIELD, 1935; MACNAMARA, 1967a) assumem uma postura monolíngue

com relação ao sujeito bilíngue. Em outras palavras, essas definições afirmam que um indivíduo bilíngue é composto por dois monolíngues que convivem dentro de uma só pessoa, como se fosse alguém com dupla personalidade, capaz de se comunicar como um nativo em duas línguas separadamente. Hamers e Blanc (2000) ainda alertam que a falta de precisão quanto a expressão ‘como um nativo’ torna o conceito, além de subjetivo, muito longe da realidade, pois o que, afinal, é ser fluente como um nativo? Em uma sociedade multicultural/multilíngue, essa pergunta terá várias respostas já que cada indivíduo tem uma concepção diferente do que é ser proficiente em um idioma.

Buttler e Hakuta (2004) endossam esse argumento ao dizerem que essas definições popularmente conhecidas são muito simplórias diante da complexidade do Bilinguismo. Para eles, esse processo de aquisição de duas ou mais línguas pode ser considerado multidimensional e dinâmico, porque, além de envolver questões psicológicas, socioculturais e linguísticas, está em constante transformação, assumindo uma dinâmica diferente de indivíduo para indivíduo.

Entende-se, portanto, a partir das percepções de Hamers e Blanc (2000) e Buttler e Hakuta (2004), que o Bilinguismo é um processo complexo, que envolve muito mais do que falar duas línguas. Como este estudo aborda este tema a partir de uma perspectiva sociocultural e sociolinguística, tomou-se como referência o conceito de Bilinguismo atribuído por Buttler e Hakuta (2004), no qual ele “ [...] pode ser definido como estados mentais e sociais de indivíduos ou grupos de pessoas que são resultados de interações feitas por meio da linguagem, na qual dois ou mais códigos linguísticos (incluindo dialetos) são utilizados para comunicação.”⁴ (BUTLER; HAKUTA, 2004, p. 115, tradução nossa).

Neste contexto, a Educação Bilíngue é uma política e ferramenta educacional utilizada para lidar com as diferenças geradas pelo Bilinguismo. No entanto, o objetivo do Ensino Bilíngue está intrinsecamente ligado ao conceito de Bilinguismo adotado, o que faz com que surjam diversos programas de ensino, cada um dedicado à uma vertente do Bilinguismo.

Flores (2017), por exemplo, apresenta a Educação Bilíngue a partir de duas perspectivas políticas: Nação-Estado e Neoliberal. Os modelos de Educação Bilíngue da Nação-Estado têm como base o monolíngüismo, cujo intuito é padronizar a língua

⁴ “[...] can be defined as psychological and social states of individuals or groups of people that result from interactions via language in which two or more linguistic codes (including dialects) are used for communication.” (BUTLER; HAKUTA, 2004, p. 115)

nacional e torná-la essencial para a participação do sujeito em sociedade. Essa perspectiva governamental utiliza as escolas como uma forma de exercer o poder disciplinador do Estado, criando, por meio do monitoramento e controle do corpo, sujeitos docilizados. Portanto, é através desse processo que ocorre a manutenção da identidade nacional e a produção de sujeitos facilmente governáveis que suprem as necessidades econômicas e políticas da sociedade moderna.

A partir dessas características, Flores (2017) destaca três modelos de Educação Bilíngue: Bilinguismo subtrativo, Bilinguismo aditivo e Bilinguismo de transição. No primeiro caso, a língua alvo é adquirida à medida que se perde a proficiência da língua materna. Já no segundo caso, o indivíduo adquire a língua alvo sem perder a proficiência da língua materna. Por fim, no terceiro caso, a língua materna é usada como uma ferramenta temporária de transição para a língua alvo. Desta forma, os três modelos, além de terem como objetivo o monolingüismo, percebem as línguas, tanto a língua materna quanto a língua alvo, como entidades paralelas e individuais.

Já com relação à Educação Bilíngue Neoliberal, Flores (2017) ressalta que, nesta perspectiva, a produção de sujeitos dóceis e padronizados não são mais o ideal. O que se procura são indivíduos que estejam em constante evolução para atender às demandas cada vez mais exigentes do mercado de trabalho. Desta forma, surgiu a ideia de Multilingüismo, em que a linguagem passou a ser dinâmica e incontável, seja por causa da globalização e das novas tecnologias que abriram espaço para uma comunicação global, ou como resultado da evolução do complexo sistema biológico do próprio ser humano. Com isso, o autor apresenta dois modelos oriundos dos Governos Neoliberais: Plurilingüismo e o *World English Project*.

Neste aspecto, Garcia (2009) vai mais além. A autora propõe um modelo de Educação Bilíngue Translíngue, no qual a instrução torna-se multilíngue e os programas de educação bilíngue se misturam entre si, sendo utilizados de acordo com a necessidade. Para Garcia (2009), a ânsia por uma Educação Translíngue ocorre devido ao fato de que os diversos programas de ensino desenvolvidos até hoje se provaram insuficientes para a complexidade do Bilinguismo pós-globalização. Assim,

[...] Programas de Educação Multilíngue são cada vez mais usados para reconhecer práticas bilíngues e multilíngues de crianças, já que eles desenvolvem múltiplas práticas linguísticas e as espalham por toda a sociedade. Frequentemente, esses vários programas multilíngues colocam e tiram idiomas do seu currículo, eliminando-os, expandindo-

os e usando-os para uma função ou outra, dependendo da necessidade. (GARCIA, 2009, p. 148, tradução nossa).⁵

Logo, pensando na Educação Bilíngue como uma estratégia de gestão das diferenças dentro de uma sociedade multicultural e multilíngue e na Superdiversidade do sujeito, seja ela identitária, cultural ou linguística, esta pesquisa usa como referência o conceito de Educação Bilíngue adotado por Garcia (2008, p. 26, tradução nossa), no qual ela é descrita como “[...] uma forma de prover uma educação igualitária e significativa, promovendo, assim, a tolerância com relação a outras línguas e culturas.”⁶

Para Flory e Souza (2009) e Hakuta e Garcia (1989), quem trabalha com Educação Bilíngue, seja como pesquisador ou docente, precisa ter uma clareza sobre a complexidade do tema para que, desta forma, não apenas se evite que os resultados referentes a um tipo de Bilinguismo sofram uma generalização, mas para que também ocorra um maior enriquecimento científico e da *práxis*.

Assim, levando em consideração que essas discussões teóricas tomam forma a partir das ações do professor em sala de aula, essa pesquisa procurou trazer o ponto de vista do docente sobre o tema aqui discutido e de que maneira essas problemáticas interferem na sua prática que, por sua vez, é uma “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 2011, p. 52). Desta forma, a reflexão do professor sobre a sua própria prática torna-se necessária para que haja uma Educação significativa.

Para Tardif (2014), o saber pedagógico é um saber social, relacionado ao outro, do contato do docente com seu aluno em sala de aula e com os demais agentes escolares. No entanto, esse saber dos professores também é individual, pois as experiências pessoais e a identidade do docente são incorporadas à sua prática profissional, adaptando-se e transformando o seu saber. Ainda segundo o autor (2014), são essas experiências adquiridas no trabalho cotidiano as mais valorizadas pelos profissionais da educação, pois é através delas que os professores aprendem a lidar “[...] com situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal,

⁵ “[...] Multilingual education programs are increasingly used to recognize the bilingual and multilingual practices of children, as they develop multiple language practices and spread them throughout an entire population. Often these multiple multilingual programs weave languages in and out of the curriculum, dropping them, expanding them and using them for one function or the other, depending on particular instructional circumstances.” (GARCIA, 2009, p. 148)

⁶ “[...] a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups.” (GARCIA, 2008, p. 26)

bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.” (TARDIF, 2014, p. 49).

Por outro lado, por que há essa valorização da prática por parte dos professores? Na opinião de Pimenta e Lima (2006), esse fenômeno se deve à ausência de nexos entre os conteúdos teóricos das disciplinas que compõem os cursos de formação e a realidade na qual o ensino ocorre. Em outras palavras, os saberes teóricos não preparam os professores para os desafios encontrados em sala de aula, fazendo com que eles adaptem métodos aprendidos às diferentes situações encontradas, o que, por consequência, faz com que surjam novas estratégias de ensino.

Para Tardif (2014), esta discrepância entre teoria e prática se deve ao processo de produção dos saberes, uma vez que os saberes teóricos são renovados e produzidos pela comunidade científica, enquanto aos docentes cabe o papel de transmitir esses saberes elaborados por outros grupos, o que faz com que eles sejam incorporados “[...] efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.” (TARDIF, 2014, p. 40).

Azzi (2009), por sua vez, afirma que, ao se dirigir ao saber pedagógico como um saber oriundo da prática, não se pretende separá-lo dos conhecimentos produzidos pela academia, mas diferenciá-los e, assim, mostrar que o professor pode ser mais do que um executor de saberes produzidos por terceiros. Ele pode ser alguém que pensa seu trabalho e sobre seu trabalho por meio de uma prática empírica, lançando mão “dos conhecimentos que possui de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção em sala de aula” (AZZI, 2009, p. 44).

Portanto, para responder as questões aqui levantadas, esta pesquisa se utilizou de uma abordagem qualitativa, visto que esse tipo de procedimento é usado para explorar os fenômenos que ocorrem em um ambiente natural, onde cabe ao pesquisador elucidar as significações a eles atribuídas pelos participantes da situação em estudo. Ainda dentro deste contexto, Gil (1999, p. 94) afirma que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais.”. Dito isto, vale destacar seu caráter interpretativo e pessoal, no qual o pesquisador “[...] filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico.” (CRESWELL, 2007, p. 187).

Quanto aos meios e fins, esta pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira a fase exploratória, em que ocorreu o levantamento bibliográfico e documental sobre o objeto de estudo. Com isso, para compreender as classificações do Bilinguismo,

buscou-se os estudos de Buttler e Hakuta (2004), Garcia (1983), Harmers e Blanc (2000), Flory e Souza (2009), e Wei (2000). Quanto à Educação Bilíngue, funcionaram como referências ao tema os trabalhos desenvolvidos por Cummins (1996), Garcia (2009), Baker (2007) e Mejía (2002).

É importante também destacar que, para compreender os aspectos que envolvem esses temas tanto no Brasil como nos Estados Unidos, foram utilizadas como referenciais pesquisas com temáticas similares. Assim, os estudos desenvolvidos por Garcia (2011), *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*, Gabriel (2008), *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós"*, Silva, Assmann e Siqueira (2012), *Governamento e Multiculturalismo No Brasil Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004*, e Nieto (2009), *A Brief History of Bilingual Education in the United States* contribuíram para o entendimento dos processos sócio-históricos que levaram ao reconhecimento da multiculturalidade presente nos dois países e como isso interferiu na concepção que eles possuem sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue.

As pesquisas de Moura (2009), *Com quantas Línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*, Marcelino (2009), *Bilinguismo no Brasil: Significado e Expectativas*, Passos (2018), *Educação Infantil Bilíngue Português-Inglês em Brasília: um fenômeno em perspectiva*, Fernandez e Inserra (2013), *Disproportionate Classification of ESL Students in U.S. Special Education*, García (2009, 2009), *Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? e Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century*, colaboraram para um panorama dos desafios encontrados na implementação da Educação Bilíngue no Brasil e nos Estados Unidos.

No entanto, para compreender como as Identidades Culturais são entendidas pelo Estado e como essa percepção interfere na configuração da Educação Bilíngue em língua inglesa, foram utilizadas como fontes as legislações educacionais referentes aos países e estados aqui estudados, assim como os documentos que regularizam e norteiam o ensino de línguas nesses locais, tais como: *Every Student Succeeds Act* (ESTADOS UNIDOS, 2015), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014), *a Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), *The LOOK Act* (MASSASUCHETTS, 2017), e *Massachusetts Consolidated State Plan Under the Every Student Succeeds Act* (MASSACHUSETTS, 2017). Vale ressaltar também o uso de informações e documentos identificadas nos sites do Congresso

Americano, Departamento de Educação, Corte Geral da Comunidade de Massachusetts, Ministério da Educação e Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED).

Após a fase exploratória, foi realizada uma pesquisa descritiva de campo, na qual buscou-se conhecer a realidade em que o tema da pesquisa está inserido por meio de entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas foram baseadas no material explorado na etapa anterior. Para Coutinho (2014, p. 364), o objetivo das entrevistas “[...] é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo.”. Desta forma, o que se pretendeu nesta pesquisa ao lançar mão de entrevistas semiestruturadas foi perceber o objeto de estudo através do olhar dos participantes da pesquisa, obter informações comparáveis entre eles e, assim, coletar informações que não foram possíveis na fase de exploração.

Então, neste processo da coleta de dados, foram entrevistados cinco (5) professores que trabalham com Educação Bilíngue em língua inglesa em Sergipe e em Massachusetts, três do Estado brasileiro e dois do Estado americano. Inicialmente, planejou-se entrevistar três (3) participantes de cada Estado, no entanto, essa diferença no número de professores entrevistados nas duas localidades, somente dois (2) em Massachusetts, ocorreu devido à pandemia da Covid-19, pois as aulas presenciais foram temporariamente suspensas, o que dificultou a comunicação com gestores e professores. No entanto, ao perceber que a mudança no número de entrevistados não alteraria o resultado da pesquisa, optou-se por dar prosseguimento ao procedimento da entrevista como o número de participantes que foi possível acessar para a realização da pesquisa, levando-se também em consideração o prazo para a finalização dela.

Assim, para a seleção desses participantes, foram levados em consideração dois critérios: que estivessem em atividade e que fossem parte de programas bilíngues distintos. A utilização desses critérios se dá mediante a possibilidade de obter padrões de respostas contrários devido às diferentes vertentes do Bilinguismo adotadas por cada programa de Educação Bilíngue.

Como a proposta aqui é a seleção de professores de programas bilíngues distintos, então, primeiramente, identificou-se quais eram esses programas. Para isto, foram consultadas as legislações referentes à Educação Bilíngue de cada Estado, onde foi verificado o que é dito sobre o tema. Levando em consideração essas informações, foi feito um levantamento de todas as escolas que oferecem Educação Bilíngue e quais programas bilíngues elas utilizam. Então, a partir da identificação desses programas bilíngues, foi iniciado o processo de seleção de participantes da pesquisa. Para tanto,

entrou-se em contato com coordenadores e gerentes educacionais ligados aos programas bilíngues identificados e, por meio de indicação deles, foi realizada uma triagem. Assim, com base nos critérios estabelecidos, os participantes foram escolhidos.

Como os participantes da pesquisa são moradores de dois países diferentes, optou-se por fazer as entrevistas individuais *online*, via videoconferências, para que, desta forma, todos os indivíduos pudessem ser entrevistados sob as mesmas circunstâncias.

A entrevista, por sua vez, foi dividida em dois eixos. No primeiro, foram feitas perguntas que caracterizavam o entrevistado, como a formação acadêmica, tempo de atuação na área, quantidade de escolas em que leciona e com quais programas de Educação Bilíngue trabalha ou já trabalhou. Já no segundo eixo, as perguntas voltaram-se para as experiências dos docentes com a Educação Bilíngue, o conhecimento que eles possuem sobre o tema e os desafios encontrados por eles durante a sua prática. Assim sendo, elaborou-se as seguintes questões: O que você entende por Bilinguismo e sujeito bilíngue? Como foram suas primeiras experiências como professor bilíngue? Quais são os principais desafios que a Educação Bilíngue lhe traz? Na sua opinião, quais atividades práticas utilizadas por você proporcionam aos seus alunos uma aprendizagem efetiva? Quais são os fatores que são levados em consideração para a escolha dessas práticas? Quais são os desafios enfrentados para a realização dessas práticas? Na sua opinião, como se configuraria uma educação bilíngue ideal para a sua sociedade?

Levando-se em consideração que o intuito desta pesquisa é comparar fenômenos semelhantes que acontecem em locais distintos, a análise dos dados ocorreu por meio do método da Educação Comparada, que tem como premissa, segundo Trojan e Sánchez (2009), conhecer o mesmo fenômeno por prismas diferentes, identificar e analisar as possíveis soluções para os problemas encontrados, evitando, assim, que erros cometidos anteriormente pelo agente A se repitam com o agente B.

Ao partir desta perspectiva, a presente pesquisa seguiu o modelo de Educação Comparada de Bereday (1964), dividido em quatro etapas. A primeira é chamada de ‘Descrição’, na qual ocorre o levantamento de dados, que, posteriormente, devem ser organizados em tabelas, de forma clara e descritiva, pois é a partir deles que será identificado o problema da pesquisa. Em seguida, ocorre a fase de ‘Interpretação’, na qual os dados recolhidos na etapa anterior são analisados, levando em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos dos sistemas educacionais que estão sendo comparados. Então, ocorre a etapa de ‘Justaposição’, na qual as informações sofrem uma comparação prévia, que serve para identificar as diferenças e semelhanças entre os

elementos e selecionar as unidades de análise. Por último, a etapa de ‘Comparação’, na qual ocorre o comparativo entre as unidades de análise selecionadas e, a partir deste processo, pode-se ou não confirmar as hipóteses quanto ao tema levantadas durante a pesquisa.

Bonitatibus (1989, p. 14), por sua vez, discorre sobre a importância de abordar o problema encontrado na pesquisa por diversas perspectivas, pois, ao comparar o sistema educacional do seu país com o de outros, “[...] tomamos consciência de certos aspectos distintivos da educação nacional e, então, passamos a elaborar critérios que mais judiciosamente nos permitirão interpretar semelhanças e diferenças.”. Ainda segundo a autora, esse intercâmbio de concepções resulta em um alargamento do campo de visão, descentralizando o ponto de vista da pesquisa, que estava limitada pelos problemas locais, e voltando a atenção também para os problemas do outro.

Por isso, para Franco (1992), o ato de comparar está ligado à necessidade de relação com o outro, de saber quem você é a partir do reconhecimento da sua contraparte e de si mesmo em comparação a ela. Para o autor, esse processo se constitui em perceber as diferenças e semelhanças e, assim, “entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença.” (FRANCO, 1992, p. 2). Portanto, que não se confunda essa “diferença” com o ato de ser diferente. O termo aqui utilizado se refere à atitude de, a partir das relações de diferença com o outro, se reconhecer no mundo, de saber o lugar ao qual pertence e sua identidade.

De acordo com Trojan e Sánchez (2009) e Franco (1992), a relevância da diferença no estudo comparativo se dá para que o processo de comparação não resulte em uma classificação, na qual, conseqüentemente, um elemento será considerado melhor que o outro. Esse não é o objetivo da Educação Comparada. Aqui, nesta pesquisa, essas diferenças serão uma constante lembrança da falsa ideia de igualdade histórica, social e cultural que a globalização impõe.

Desta maneira, a pesquisa foi dividida em cinco seções, incluindo aqui a introdução, na qual ocorre a apresentação da pesquisa para o leitor, o tema e o percurso investigativo da pesquisa, procurando evidenciar, por meio das fontes, as discussões e problemáticas relacionadas ao objeto de estudo. Na segunda seção, discorreu-se sobre os processos e as tensões históricas, sociais e culturais que levaram ao desenvolvimento da Educação Bilíngue em língua inglesa como fenômeno educacional no Brasil e nos Estados Unidos. E, a partir destas informações, foi feito um comparativo entre a Educação Bilíngue em Sergipe e Massachusetts, realizando um contraponto entre os seguintes

tópicos: documentos norteadores, formação docente, objetivos de aprendizagem e avaliação de proficiência.

A partir desta compreensão, na terceira seção, discutiu-se a heterogeneidade do conceito de Bilinguismo e como essas tipologias servem como base para os modelos pensados para a Educação Bilíngue. Assim, aliando essas perspectivas às leis que pautam e regularizam a Educação Bilíngue nos Estados de Sergipe e Massachusetts, será possível compreender como se constituem os programas de ensino bilíngue e como esses fatores influenciam em suas composições. Na quarta seção, por sua vez, foi debatida a construção da prática docente por meio das entrevistas realizadas com professores que atuam nos programas de ensino utilizados nos Estados de Sergipe e Massachusetts. Com isso, pretendeu-se compreender como os diversos conceitos de Bilinguismo e modelos de Educação Bilíngue interferem nesta prática.

Por fim, na última seção foram feitas reflexões sobre os resultados obtidos com base no processo da Educação Comparada, levando-se em consideração os problemas apresentados na pesquisa, assim como as imperfeições na coleta de dados ou na metodologia utilizada. Aqui, também foram discutidos os interesses gerados pelos resultados obtidos e as novas problemáticas que podem levar a investigações futuras.

Assim, esse estudo pretende contribuir para a pesquisa em Educação, no que diz respeito às discussões sobre a heterogeneidade do conceito Bilinguismo e à multidimensionalidade desse tema, assim como a influência que essas questões exercem sobre a prática docente na Educação Bilíngue, tanto em Sergipe (Brasil) como em Massachusetts (Estados Unidos), por meio de uma pesquisa comparada, a qual evidenciará o ponto de vista dos docentes sobre essa temática e de que forma suas ações em sala de aula são influenciadas por essas questões.

2 BETWEEN THEM AND US: COMPARATIVO ENTRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM SERGIPE E MASSACHUSETTS

Nesta seção, discorre-se sobre os processos e as tensões históricas, sociais, políticas e culturais que levaram ao desenvolvimento da Educação Bilíngue em língua inglesa como fenômeno educacional no Brasil e nos Estados Unidos. A partir dessa pesquisa bibliográfica sobre o tema, foi feito um comparativo entre a Educação Bilíngue em Sergipe e Massachusetts, realizando um contraponto entre os seguintes tópicos: documentos norteadores, formação docente, objetivos de aprendizagem e avaliação de proficiência.

2.1 A COBBLESTONE PATH: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A Educação Bilíngue vem se tornando uma modalidade de ensino cada vez mais popular. Apesar de não ser um fenômeno novo, esse tipo de ensino tem se expandido mediante os constantes movimentos de imigração e a quebra de fronteiras promovida pela tecnologia, fazendo com que o aprendizado de um outro idioma fosse além da necessidade de comunicação, mas uma questão social, econômica e cultural. No entanto, o ensino bilíngue vem constantemente promovendo uma educação voltada para o monolinguismo, ou seja, uma educação que tem como objetivo estabelecer o uso de somente uma língua como padrão. Isto ocorre, pois, a Linguagem muitas vezes é utilizada como uma ferramenta de manutenção da Identidade Nacional e de controle do sujeito como participante da sociedade, uma vez que ele só se torna integrante dela ao ter domínio sobre a sua língua oficial.

De acordo com Lewis (1976), a problemática do monolinguismo no ensino de línguas ocorre desde a Antiga Grécia e Império Romano, quando os gregos e romanos ignoravam as línguas nativas dos povos colonizados e implementavam o Grego e o Latim como as línguas oficiais para instrução. Esses idiomas, portanto, eram tidos como linguagens de grande influência e aqueles que possuíam conhecimento destas línguas eram tidos como pessoas privilegiadas naquelas sociedades. Para Lotherington (2005), a língua passa a ser considerada influente quando recebe o apoio de instituições poderosas e todo o conhecimento, seja ele político, religioso, educacional ou econômico, é produzido nesta língua. No entanto, segundo Flory e Souza (2009), quando apenas uma pequena parcela da sociedade tem acesso e oportunidade de aprender esse idioma que

permeia essas entidades, então essa linguagem também é conhecida como uma língua de elite.

Ao longo dos séculos, com os processos de conquistas, invasões e colonizações entre os povos, a ideia de uma sociedade monolíngue se expandiu a partir da Educação e se tornou ainda mais popular com o crescimento do Nacionalismo no final do século 19. Segundo Garcia (1996), esta prática de educação monolíngue, aliada aos privilégios recebidos pelos sujeitos que dominavam a língua de prestígio, ocasionou a morte e a transformação de várias línguas de grupos etnolinguísticos. Mais tarde, esses mesmos fatores influenciaram para o surgimento do inglês como uma língua de elite.

Ainda de acordo com Garcia (1996), foi apenas na década de 1960 que as discussões sobre identidade étnica se tornaram foco. Este debate foi motivado por diversos fatores históricos, políticos e sociais que permearam este período, dentre os quais estão a independência de diversas nações africanas, o aumento da mobilização dos povos indígenas na Europa, Ásia e Américas, o crescente do fluxo imigratório ao redor do mundo e a luta pelos direitos civis. Com isso, iniciou-se um movimento de reconhecimento das diferenças, no qual as nações multilíngues passaram a admitir que havia uma grande diversidade linguística e cultural em seu território, o que motivou a criação de programas bilíngues que favoreciam as minorias linguísticas, visto que propunham a manutenção da língua materna ao mesmo tempo em que ensinavam uma segunda língua, formando, assim, um sujeito bilíngue.

Na Europa, por exemplo, países como Inglaterra e a Espanha passaram a reconhecer outras línguas faladas em seus territórios, como o Galês e o Catalão, e implementaram uma Educação Bilíngue na qual essas línguas minoritárias começaram a ser utilizadas como meios de instrução. Fora da Europa, pode-se destacar a Nova Zelândia, que passou por um processo de reversão da transformação da sua língua indígena, Maori, ao implementar centros educacionais dentro das escolas, onde era permitido utilizar apenas esse idioma. Já na Índia, foi adotada uma Educação Multilíngue, em que eram ensinados na escola o Inglês, Hindi e uma língua regional ou indígena, dependendo da região onde estava localizada a escola. Na América do Norte, por sua vez, o Canadá tornou-se um dos pioneiros na implementação de programas de imersão em francês para falantes da língua inglesa, além de promover programas de Educação Bilíngue em línguas tradicionais, em que as línguas étnicas passaram a ser utilizadas para instruções.

Desta forma, percebe-se que, para implementar uma Educação Bilíngue que promova a igualdade entre todas as línguas utilizadas em uma sociedade, é necessário não apenas reconhecer essas diferenças existentes entre os diversos povos que convivem entre si naquele território, mas legitimar esses idiomas como línguas oficiais e influentes na comunidade.

2.1.1 I had a dream this was the land of the free: Estados Unidos e Massachusetts

De acordo com Silva, Assmann e Siqueira (2012), o processo de reconhecimento das diferenças se iniciou nos Estados Unidos na década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, quando uma onda crescente de imigrantes invadiu o país, impulsionados pela busca de novas oportunidades que surgiram com o avanço das indústrias e do capitalismo americano, que entrou em voga após a decadência da Europa, antigo polo econômico mundial.

Bajaj (2009) aponta em sua pesquisa que, até 1950, 90% dos imigrantes em solo americano eram oriundos da Europa ou do Canadá. No entanto, após o conflito mundial, muitos latinos, caribenhos e asiáticos foram atraídos para a dita “Nação dos Imigrantes”, diante das promessas de liberdade e de uma vida melhor. Entretanto, esses movimentos migratórios não eram uma novidade no território americano. De acordo com Crawford (2004) e Nieto (2009), os Estados Unidos vinham sendo constituídos por imigrantes antes mesmo de se tornarem uma nação, tornando esta uma das características mais marcantes na história deste país.

Com essa diversidade cultural, veio também uma grande variedade de línguas faladas em território americano. Contudo, foi apenas durante os anos de 1950-60 que as discussões acerca das consequências desses processos migratórios tomaram força. De acordo com Nieto (2009), o evento catalisador que levou os Estados Unidos a se reconhecer, de fato, como multicultural foi o caso *Brown vs. The Board of Education of Topeka*, quando o Superior Tribunal americano declarou que a segregação nas escolas promovia a desigualdade e que isso era um ato inconstitucional, ocasionando, desta maneira, uma grande mudança na política educacional do país.

Essa decisão impulsionou o movimento afro-americano na luta pelos seus direitos civis, o que, mais tarde, em 1964, resultou na declaração do *Civil Rights Act*, um ato que deu fim às leis *Jim Crows*, legislação que validava a segregação racial no país. Esse

movimento político e social foi o primeiro passo para o reconhecimento das diferenças e fundamentou os princípios do multiculturalismo norte-americano.

O reconhecimento da diversidade linguística em território americano, por sua vez, foi impulsionado por essa luta dos direitos civis. Ainda na década de 1960, percebeu-se que o número de povos pertencentes às minorias linguísticas estava cada vez maior. No entanto, essas pessoas não tinham acesso a uma educação inclusiva, que inserisse os não-falantes da língua inglesa na sociedade. Por isso, o número de reprovações, evasões e abandono da escola por parte de integrantes desses grupos minoritários era muito grande.

Pensando nesta problemática, organizações como a *League of United Latin American Citizens* (LULAC) iniciaram uma luta pelo reconhecimento desta discriminação que ocorria nas escolas e pelo estabelecimento de uma Educação Bilíngue que integrasse essas minorias linguísticas à sociedade. Esses movimentos sociais resultaram, em 1968, na aprovação do *Bilingual Education Act*, também conhecido como *Title VII of the Elementary and Secondary Education Act*. É importante destacar que o *Elementary and Secondary Education Act* foi uma lei que entrou em vigor em 1965, durante o governo de Lyndon Baines Johnson (1963-1969) e tinha como objetivo efetuar uma reforma na política educacional federal, destinando o financiamento do governo para a educação primária e secundária, com recursos voltados para o desenvolvimento profissional, compra de materiais e recursos, além de apoio aos programas e campanhas educacionais. As leis *No Child Left Behind* e *Every Student Succeeds Act*, citadas posteriormente, são uma reautorização desta lei.

Portanto, após a promulgação do *Bilingual Education Act*, as escolas passaram a ser incentivadas, por meio de financiamento do Governo, a implementar programas bilíngues que atingissem as populações mais carentes e não-falantes da língua inglesa. Porém, de acordo com Garcia (1996), os programas adotados pelas escolas estavam utilizando a língua materna desses alunos apenas como uma ferramenta de transição. Assim, ela era excluída a partir do momento que a proficiência em língua inglesa era atingida. E foi desta forma que o Programa de Transição Bilíngue se espalhou por todo os Estados Unidos.

Em 1974, no entanto, um grupo de 800 estudantes chineses de São Francisco entraram na justiça contra a escola onde estudavam. Eles alegavam que estavam sofrendo discriminação, pois eram ensinados exclusivamente em inglês, uma língua que eles não compreendiam, dentro de uma abordagem *sink or swim*, ou seja, eles foram inseridos em um Programa de Imersão em língua inglesa, em que todo o currículo da escola, material

didático e as instruções eram feitas em inglês, sendo que eles não possuíam nenhum contato com sua língua materna. Por isso, a Suprema Corte, em uma decisão judicial conhecida como *Lau v. Nichols*, reconheceu que a responsabilidade de ajudar esses alunos a superar as barreiras linguísticas que os impediam de fazer parte da sociedade era da escola e não dos pais ou dos próprios alunos. No entanto, nenhuma medida específica foi tomada, apenas foi sugerido que algo precisava ser feito. Nieto (2009) destaca também que essa decisão da Suprema Corte não levou em consideração a constituição federal, apenas o *Title VI of the Civil Right Act*, que proíbe qualquer tipo de discriminação em solo americano, seja por raça, cor ou nacionalidade. Para o autor, “[...] a Suprema Corte não abordou a questão de os alunos de minorias linguísticas terem ou não o direito constitucional à assistência educacional, e isso deixou implícito que não havia um direito constitucional à Educação Bilíngue.”⁷ (NIETO, 2009, p. 64, tradução nossa).

Este caso mostra que, apesar do Governo americano publicitar a ideia de um modelo de Educação Bilíngue inclusivo, na verdade, esse modelo de ensino era usado como um dispositivo de controle, que tinha como objetivo padronizar a língua e a cultura nacional. Flores (2017) classifica esse tipo de governo como Estado-Nação, em que o Estado implementa a ideologia de uma linguagem monolíngue, padronizando, assim, a língua nacional, e impõe que o sujeito, para fazer parte da sociedade, tenha proficiência neste idioma. O autor ainda salienta que, neste caso, a educação em massa é vista como uma parte importante do projeto de produção de sujeitos monolíngues, uma vez que o monolingüismo não existe “[...] até ser produzido por meio de práticas discursivas que circulam por instituições disciplinares, incluindo a escola.” (FLORES, 2017, p. 527, tradução nossa).⁸

Após esse episódio, em 1975, o gabinete dos direitos civis publicou uma série de diretrizes que os distritos escolares deveriam seguir para que, desta forma, a decisão da Suprema Corte no caso *Lau v. Nichols* pudesse ser acatada. Esse conjunto de regras ficou conhecido como *Lau Remedies* e consistia em promover programas bilíngues de transição. Porém, apesar dessas medidas, em 1978, Roy Castañeda, pai de dois meninos norte-americanos de origem mexicana, entrou na justiça contra *Raymondville Independent School District*, alegando que seus filhos estavam sendo segregados na

⁷ “[...] the Supreme Court did not address the question of whether there is a constitutional right to educational assistance for language minority students, and it implied that there is no constitutional right to bilingual education.” (NIETO, 2009, p. 64)

⁸ “[...] until it is produced through discursive practices that circulate through disciplinary institutions, including school” (FLORES, 2017, p. 527)

escola, uma vez que o sistema de distribuição das turmas tinha como critério a etnia dos alunos.

Esse caso ficou conhecido como *Castañeda v. Pickard* e só chegou ao seu veredito final em 1981, quando a Corte de Apelação da 5ª região decidiu a favor de Castañeda e estabeleceu três critérios para determinar se as escolas estavam cumprindo o *Equal Educational Opportunities Act* (1974), o qual instituía que as escolas deveriam tomar medidas para superar as barreiras linguísticas que impediam os alunos não-falantes da língua inglesa de participar das atividades escolares. Assim, os três requerimentos determinados pela Corte, e que são levados em consideração até hoje, consistem em: (1) o programa bilíngue utilizado pela escola ter como base teorias educacionais comprovadas cientificamente, (2) as instituições de ensino devem ter recursos e professores suficientes para colocar em prática o modelo de ensino adotado, (3) os programas bilíngues que não produzirem o resultado desejado devem ser interrompidos.

No entanto, apesar da onda crescente de mudanças nesta área da Educação, durante o governo de Reagan (1981-1989) a Educação Bilíngue americana passou a sofrer fortes críticas. De acordo com Nieto (2009), a administração do governo daquela época defendia que o Bilinguismo fragmentaria os Estados Unidos e que esse modelo de ensino deveria ser abandonado. Essa onda de anti-Bilinguismo perdurou também por toda a década de 90, chegando ao seu auge durante o governo de George W. Bush (2001-2009), com a promulgação do *No Child Left Behind Act*, em 2002. Segundo Nieto (2009), embora essa lei não tenha banido os programas bilíngues, ela impôs um sistema de avaliação bastante criterioso dos alunos de língua inglesa, o que acabou estimulando um ensino voltado somente para o aprendizado do inglês, pois havia uma grande pressão sobre as escolas para a obtenção de bons resultados avaliativos relacionados à língua inglesa ou, caso contrário, as escolas sofreriam cortes em seu orçamento e poderiam até fechar. Desta forma,

[...] posições ideológicas sobre a identidade americana e supremacia branca resultaram na associação do Bilinguismo com inferioridade intelectual e falta de patriotismo. A palavra ‘bilíngue’ além de denotar ‘falante de duas línguas’ se tornou também um símbolo dos imigrantes, tipicamente um Latino ou Latina que não fala – ou se recusa a falar – inglês corretamente e, por isso, não pode ser considerado ‘americano’. (NIETO, 2009, p. 65, tradução nossa)⁹

⁹ “[...] ideological positions about American identity and White supremacy result in the association of bilingualism with inferior intelligence and a lack of patriotism in the United States. The word ‘bilingual,’ beyond denoting ‘speaker of two languages,’ has come to symbolize an immigrant, typically a Latino or Latina, who does not—and refuses to—speak English correctly and, therefore, who cannot be considered ‘American’.” (NIETO, 2009, p. 65)

Entretanto, em 2015, durante a administração de Barack Obama (2009-2017), foi promulgada a lei que substituiria o *No Child Left Behind Act*. Esta lei ficou conhecida como *Every Student Succeeds Act* e é a legislação que vigora até então, regulamentando a Educação americana. Ela tem como objetivo principal certificar-se de que as escolas públicas proverão ensino de qualidade para seus alunos, inclusive aqueles que fazem parte das classes menos privilegiadas, como imigrantes, crianças carentes ou com dificuldade de aprendizagem. Para isso, o Governo deu maior autonomia aos Estados para desenvolver planos educacionais e leis que ajudem a cumprir as metas propostas pela legislação federal. Esses projetos e leis, por sua vez, devem estar de acordo com as características e necessidades de cada localidade. Porém, embora conceda essa liberdade aos Estados, o *Every Student Succeeds Act* manteve as avaliações criteriosas do desempenho dos alunos de língua inglesa, estimulando, assim como o *No Child Left Behind Act*, um ensino monolíngue.

Todavia, como o objetivo estabelecido por lei, em resumo, é que o aluno aprenda a língua inglesa para que, assim, possa ser inserido e participar da sociedade americana, não ficando claro as questões relacionadas à manutenção da língua materna. Então, há alguns Estados que criam legislações voltadas a uma Educação Bilíngue onde as duas línguas são tratadas com igual valor, enquanto outros optam por uma educação que prioriza apenas o aprendizado da língua alvo.

Um exemplo do primeiro caso é o Estado de Utah que, desde 2008, utiliza em suas escolas um programa de imersão em duas línguas que, segundo o site da Secretaria de Educação do Estado de Utah¹⁰, consiste em dividir igualmente o consumo da língua alvo e da língua nativa durante o período de aula, ou seja, em 50% do seu tempo, o aluno irá ter contato com a língua inglesa, nos outros 50%, ele estará imerso nas línguas disponível no programa, que são Mandarim, Francês, Português, Espanhol ou Alemão. No ensino médio, aqueles alunos que passaram no Curso Avançado de Linguagem e Cultura podem também participar de um programa chamado *Bridge*, que oferece cursos de idioma que darão créditos extras para aqueles que pretendem frequentar algumas das Universidades de Utah que fazem parte deste projeto.

Com relação aos Estados que optaram por uma educação monolíngue, pode-se destacar o Arizona, onde desde 2000, com a aprovação da *Arizona Proposition 203*, os

¹⁰ Disponível em: <<https://www.schools.utah.gov/curr/dualimmersion>>. Acesso em: 16 fev. 2021

alunos não-falantes da língua inglesa só podem receber instrução em inglês. Esse tipo de legislação ficou conhecida como Lei *English-only*, e foi um movimento social que teve início na Califórnia, em 1998, que, mais tarde, espalhou-se por Arizona e Massachusetts. No entanto, apenas o Arizona continua com essa lei em vigor, apesar de, nos anos mais recentes, ter flexibilizado algumas questões, como, por exemplo, a obrigatoriedade de alunos de minorias linguísticas de frequentarem aulas de inglês por duas horas por dia ao invés de quatro.

Massachusetts, por sua vez, apesar do seu pioneirismo no reconhecimento das diferenças linguísticas e na aplicação de programas bilíngues, também passou por um longo período de rejeição às práticas multilíngues, iniciado pela própria população. Por este motivo, apenas em 2017 foi promulgada a primeira lei regulamentadora da Educação Bilíngue em Massachusetts. Portanto, para compreender as consequências que esses posicionamentos opostos trouxeram para a sociedade local e como se deu a reestruturação da Educação Bilíngue em Massachusetts, além de compreender a influência que a legislação federal americana tem sobre as diretrizes do ensino bilíngue no Estado, é necessário entender o percurso histórico da relação de Massachusetts com a Educação Bilíngue.

Segundo Uriart e Chaves (2000), em 1969, devido à dificuldade de inclusão social da comunidade Latina, Massachusetts foi o primeiro Estado americano a implementar um programa bilíngue de transição. Apesar dessa tentativa inicial de reconhecimento das diferenças e inserção dessas minorias linguísticas na sociedade, na década de 70, Massachusetts protagonizou um dos maiores atos de desobediência às leis de dessegregação racial quando o Comitê Escolar de Boston não cumpriu as demandas do *Racial Imbalance Act*, lei estadual que procurava promover o equilíbrio racial nas escolas públicas de Massachusetts. Para tanto, estabeleceu-se que a porcentagem de alunos ‘não-brancos’ nas instituições de ensino não poderia ser mais que 50% do total de alunos. Caso as escolas não se adaptassem e transferissem os alunos excedentes para outras instituições, elas perderiam o financiamento do Governo.

De acordo com Levy (1971), os maiores impasses entre o Conselho Estadual de Educação e o Comitê Escolar de Boston estavam nas estratégias para igualar a qualidade do ensino das escolas localizadas no subúrbio e na periferia, assim como no financiamento do transporte desses alunos que, muitas vezes, eram transferidos para escolas distantes de suas residências. Embora o Comitê Escolar tenha apresentado um plano a curto prazo, no qual se comprometia a transferir os alunos excedentes das escolas

públicas para outras instituições fora dos distritos em que viviam, o Conselho Estadual considerou que essa medida não era suficiente e rejeitou o plano apresentado por Boston. A dificuldade de chegar em um acordo e colocar em prática a lei estadual, resultou em diversas ações judiciais por parte dos dois órgãos.

A situação atingiu o seu ápice quando um grupo de pais, juntamente com a *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), entrou com um processo contra o Comitê Escolar de Boston, alegando que eles estavam cometendo segregação racial ao, deliberadamente, transferir alunos ‘não-brancos’ para escolas com qualidade de ensino inferior, além de alegadamente contratar apenas administradores e professores brancos. Por estes motivos, o juiz distrital federal Arthur Garrity deu ganho de causa à NAACP e interveio no processo de dessegregação racial nas escolas de Boston, desenvolvendo vários planos e políticas públicas que ajudaram na inclusão das minorias locais. Entre as práticas inclusivas criadas estava a Educação Bilíngue.

Com isso, em 1971, foi aprovado o *Transitional Bilingual Education Act*, a primeira lei estadual no país voltada para o ensino bilíngue daqueles alunos que possuíam uma baixa proficiência na língua alvo. Essa lei pretendia que os alunos de minorias linguísticas passassem por um processo de transição, onde eles evoluíam suas habilidades na língua alvo com base na sua língua materna e, depois, quando adquirissem alta proficiência na segunda língua, seriam incluídos nas aulas usuais, juntamente com os alunos de maioria linguística. Esta lei também ficou conhecida como *Chapter 71A* e passou a ser uma Lei Geral que define e regulamenta o ensino da língua inglesa nas escolas públicas, inspirando todas as leis educacionais no Estado de Massachusetts que foram promulgadas desde então, modificando-se e adaptando-se de acordo com o pensamento da época de suas atualizações.

Apesar destes movimentos em direção à uma Educação Bilíngue mais inclusiva, em 2002, Massachusetts enfrentou mais uma resistência na luta pelo reconhecimento das diferenças linguísticas quando, por meio de uma votação popular, que ficou conhecida como *Question 2*, foi decidido que o ensino bilíngue não seria mais utilizado nas escolas e, em seu lugar, seriam implementados programas de imersão total. Assim, alunos de minorias linguísticas não tinham mais contato com sua língua materna em ambiente escolar e todas as disciplinas eram lecionadas em inglês. Segundo Nieto (2009), essa decisão foi motivada por diversos fatores sociais, culturais e identitários. A população branca e privilegiada de Massachusetts acreditava que o uso de outras línguas representava um sério risco à união do país e à dominância da língua inglesa. Eles também

criticavam o fato de que a Educação Bilíngue representava um privilégio gratuito dado aos imigrantes, que muitas vezes resistiam em assimilar a cultura americana. Além disso, por causa dos atentados de 11 de setembro, a sociedade foi tomada por um sentimento nacionalista e anti-imigrante, o que gerou uma supervalorização da Identidade Nacional que, neste caso, estaria representada na língua inglesa.

Esse episódio, segundo pesquisas publicadas no livro *Forbidden Language: English Learners and Restrictive Language Policies* (GANDARÁ; HOPKING, 2011), resultou no aumento de evasão e abandono escolar entre os alunos de minorias linguísticas em Massachusetts, além disso, a formação de professores bilíngues tornou-se praticamente inexistente no Estado, uma vez que o uso de uma segunda língua para a instrução tinha sido proibido, então não havia necessidade de financiamento do governo para a qualificação desses profissionais.

Esta decisão deu início a um longo período de discussões sobre a eficácia do modelo *Sheltered Immersion* e a ausência de uma preparação específica para os professores que atuavam nesta área de ensino. Em 2011, por exemplo, o Departamento de Justiça dos Estados Unidos, utilizando-se dos três requerimentos estabelecidos para a implementação de programas bilíngue após o caso *Castañeda v. Pickard*, determinou que Massachusetts estava violando essas regras, pois além de não apresentar resultados satisfatórios também não havia implementado políticas públicas que visassem o desenvolvimento dos professores que atuavam nestes programas. Isso fez com que, naquele mesmo ano, o Departamento de Educação Primária e Secundária de Massachusetts desenvolvesse um programa chamado *Rethinking Equity and Teaching for English Language Learners*. Esse programa tinha como objetivo principal remediar a ineficácia no treinamento dos professores e os habilitar para atuarem no modelo *Sheltered Immersion* por meio de cursos preparatórios. No entanto, esse programa foi descontinuado em 2016 e, segundo Hartwick (2021), não existe uma pesquisa que indique qual foi o impacto ou a eficácia dessa habilitação para o ensino da língua inglesa para as minorias linguísticas.

Em 2015, por sua vez, em resposta ao *Every Student Succeeds Act*, o Estado de Massachusetts lançou seu plano educacional, com previsão para conclusão em novembro de 2019, que visava promover maior liberdade às escolas na escolha dos programas de aquisição de línguas. Neste projeto, estabeleceu-se como uma das metas principais aumentar o número de alunos com proficiência em língua inglesa. Para isso, destacou-se a importância de identificar o nível de habilidade dos discentes, cabendo à equipe escolar,

por meio de questionários ou entrevistas, “[...] determinar o quanto a outra língua é utilizada em casa, no meio em que a criança está inserida, ou se ele/ela é oriundo de um ambiente onde a língua inglesa é falada juntamente com outro idioma de forma regular”. (MASSACHUSETTS, 2015, p. 31, tradução nossa)¹¹.

Dois anos depois, em 2017, foi promulgado *The LOOK Act*, a legislação estadual regulamentadora da Educação Bilíngue no Estado de Massachusetts. Ao contrário da *Question 2*, que pensava em uma educação voltada para a homogeneização da língua, esta lei promove uma Educação Bilíngue organizada pensando na real inserção das minorias na sociedade, sem que elas percam contato com sua língua materna. Assim, as escolas receberam maior autonomia para decidir qual programa bilíngue se adequa melhor às demandas da sua população local e financiamento para promover a qualificação adequada aos professores bilíngues. Com isso, mediante o desempenho do aluno, essa nova lei também se compromete a entregar um selo de bilinguagem aos alunos recém-formados, certificando, desta forma, sua proficiência em, pelo menos, mais uma língua além do inglês.

No entanto, apesar de o *The LOOK Act* promover maior liberdade às escolas em relação à escolha do programa de ensino bilíngue, há ainda uma clara predileção pelo programa de imersão em língua inglesa, uma vez que ele é tratado, nesta lei, como a primeira opção a ser adotada, enquanto os outros programas são vistos como alternativos. Esta preferência se deve à manutenção da ideologia do monolinguismo em Massachusetts, que se torna clara nesta lei quando ela propõe que

[...] Assim que os alunos adquirirem proficiência em língua inglesa e sejam capazes de fazer as suas atividades escolares em inglês, eles não serão mais classificados como alunos de língua inglesa e devem ser transferidos para as aulas regulares de inglês (MASSACHUSETTS, 2017, *online*, tradução nossa)¹².

Percebe-se, então, que o objetivo pretendido com esses programas de ensino é a aquisição da língua alvo, o inglês, para que o aluno possa ser inserido na sociedade. A manutenção da língua materna, por sua vez, não consta como meta principal, mas sim como uma exceção para aqueles alunos que já sabem inglês, mas frequentam aulas de

¹¹ “[...] determine the extent to which another language is present in the home, in the environment the child finds himself, or whether s/he comes from an English speaking environment where another language is also spoken regularly.” (MASSACHUSETTS, 2015, p. 31)

¹² “[...] Once English learners acquire English proficiency and are able to do regular school work in English, they shall no longer be classified as English learners and shall be transferred to English language mainstream classrooms.” (MASSACHUSETTS, 2017, p. 4)

língua estrangeiras, ou que fazem parte de programas de ensino *Dual Language*, que vão do maternal à 12ª série.

Portanto, embora seja um movimento recente, Massachusetts tenta, por meio de sua legislação, regulamentar uma Educação Bilíngue flexível e igualitária, na qual as duas línguas têm o mesmo valor e cujo ensino está adaptado de acordo com as necessidades de cada distrito. Tal fato torna-se evidente mediante a preocupação com a formação de professores bilíngues, visto que, até então, o ensino da língua inglesa ficava a cargo de um professor de inglês monolíngue. Houve, também, a diversificação dos programas educacionais, que, anteriormente, restringiam-se a programas de transição e imersão total. Porém, apesar desses avanços das leis referentes à Educação Bilíngue no Estado de Massachusetts, ainda há um viés monolíngue nessa modalidade de ensino. O motivo para isso pode estar nas leis federais, que continuam a incentivar e reconhecer, por meio dos seus exames avaliativos, o ensino de apenas uma língua.

Estes exames, por sua vez, influenciam nas avaliações das escolas e, conseqüentemente, no financiamento que elas recebem do Estado. De acordo com o *Every Student Succeeds Act* (2015), os alunos devem ter sua proficiência em língua inglesa avaliada anualmente, com exceção dos imigrantes recém-chegados no país, que têm até dois anos para se adaptar ao idioma. A escola será considerada bem-sucedida em seu progresso anual se o número de alunos não-proficientes diminuir 10% em relação ao ano anterior. Caso isso não ocorra, a instituição de ensino terá que tomar algumas medidas, dentre as quais estão: transferir os alunos para outra escola que se adeque às suas necessidades, o que fará com que a escola anterior perca o financiamento voltado para esses discentes; trocar todo o corpo de funcionários da escola, inclusive o diretor; modificar o programa de Educação Bilíngue para um que possa gerar resultados mais satisfatórios.

Desta forma, é certo dizer que a insistência do Estado de Massachusetts em manter os programas de imersão, mesmo que isso ocasione a desvalorização das minorias linguísticas, dá-se mediante a necessidade de resultados positivos imediatos nessas avaliações anuais. Todavia, Barbosa (2013) ressalta que esse tipo de ensino, em que a instrução é feita de maneira *English-only*, está fadado a formar indivíduos com duas Identidades Culturais, mas que não geram um sentimento de pertencimento, pois sua identidade particular, associada à língua materna, não consegue dialogar com sua identidade pública, ligada à língua alvo, já que as duas são desassociadas, não havendo um lugar em comum. Desta forma, o sujeito, ao buscar seu lugar na sociedade, dentro

dessa relação de poder entre essas duas identidades, tende a escolher aquela que trará mais benefícios para ele dentro da comunidade. Isso, muitas vezes, resulta em distúrbios culturais, como a aculturação, fenômeno em que o indivíduo renuncia à sua própria cultura em favor da do outro.

No entanto, Massachusetts não segue apenas as diretrizes e os padrões estabelecidos pelas legislações federal e estadual, mas também as do Consórcio WIDA. Essa associação, formalmente conhecida como *World-Class Instructional Design and Assessment*, é formada pelos Departamentos Estaduais de Educação do Estados Unidos. Atualmente, entre Estados, territórios e agências federais, o consórcio é composto por quarenta (40) integrantes. Desta forma, o papel do WIDA é estabelecer e implementar padrões de proficiência e avaliação para aprendizes de língua inglesa do maternal à 12^a série, além de realizar treinamentos para professores e pesquisas sobre práticas pedagógicas, com base nos dados obtidos no W-APT, teste que avalia o nível de proficiência em língua inglesa dos alunos, e no ACCESS, exame que avalia o progresso dos alunos.

Esses padrões estabelecidos pelo consórcio, de acordo com o *WIDA English Language Development Standards Framework (2020)*, consistem em cinco pilares. O primeiro é Linguagem Social e Educacional, que se trata da forma como o aluno interage socialmente e estabelece ligações com seus colegas e professores, criando, assim, uma rede de interações que irá ajudá-lo no seu aprendizado. Os outros quatro pilares se referem as formas como o aluno pode comunicar informações, ideias ou conceitos ligados às disciplinas de Artes da Linguagem, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, a fim de conseguir um bom desempenho acadêmico.

De acordo com Kray (2020), Massachusetts faz parte deste consórcio desde 2012. Essa adesão, segundo a autora, ocorreu, pois, em 2011, Massachusetts adotou o *Common Core State Standards in English Language Arts and Mathematics*, então para seguir as exigências do *No Child Left Behind*, legislação educacional em vigor na época, o Estado teria que alinhar os padrões de desenvolvimento da língua inglesa com os modelos de avaliação e conteúdo acadêmico propostos pelo *Common Core State Standards in English Language Arts and Mathematics*. Por este motivo, ao invés de atualizar o seu atual modelo de desenvolvimento da língua inglesa, Kray (2020) relata que Massachusetts optou por adotar um novo conjunto de normas por meio do WIDA.

Em seu documento norteador, *WIDA English Language Development Standards Framework (2020)*, o consórcio aborda o ensino de línguas dentro de uma perspectiva

multilíngue, concentrando-se nos aspectos linguísticos e instrumental, pois tem como foco “[...] os contextos em que a língua inglesa é usada nas principais práticas disciplinares e rotinas – especialmente em matemática, artes da língua inglesa, e os usos do letramento em ciências e história/estudo sociais.”¹³ (KRAY, 2020, p. 44, tradução nossa). Porém, em sua pesquisa, Kray (2020) destaca que um dos principais desafios na implementação do WIDA está na ausência de especificações para um desenvolvimento adicional da língua inglesa. Para a autora, o conteúdo linguístico

[...] é insuficiente para ajudar os professores a atingirem o nível necessário de conhecimento, não apenas para compreender o desenvolvimento da nova língua, mas também para agir com base nessa compreensão, para que, assim, possam evoluir continuamente linguagem e conteúdo.¹⁴ (KRAY, 2020, p.45, tradução nossa)

Portanto, embora justifique-se na ideia de dar maior autonomia aos docentes para determinar as melhores práticas e meios a serem utilizados para alcançar os padrões determinados, a forma vaga como o WIDA aborda as questões técnicas do ensino acaba criando um conflito entre o saber-ser e o saber-fazer dos professores. Para Kray (2020), seria necessária uma mudança de pensamento por parte dos docentes, para que eles rompessem com a ideia de norma-padrão da linguagem e passassem a olhar o ensino de línguas como uma prática de diferenciação, suporte e manutenção da linguagem. No entanto, a autora afirma que é uma situação de difícil solução, pois não é com base nessa percepção que os professores são formados e avaliados.

Desta forma, percebe-se que há uma diversidade grande de documentos norteadores que regem a Educação Bilíngue no Estado de Massachusetts, que vão desde a esfera federal até a distrital, como é o caso do distrito de Framingham, por exemplo, que apesar de participar do consórcio WIDA e seguir as metas estaduais e federais, também possui um Departamento de Educação Multilíngue, onde o distrito estabelece suas próprias metas e padrões. Assim, as escolas e os professores se encontram diante de várias propostas de ensino e objetivos variados, que algumas vezes divergem entre si. Tal fato pode ocasionar conflitos na prática docente.

¹³ “[...] *the contexts for English language usage in core disciplinary practices and routines – mainly in mathematics, English language arts, and the uses of literacy in science and history/social studies.*” (KRAY, 2020, p. 44)

¹⁴ “[...] *is insufficient to help teachers attain the needed level of detailed knowledge required to not only understand new language development but to also act on that understanding to continuously advance language and content.*” (KRAY, 2020, p. 45)

2.1.2 Os contrastes e as diversidades que compõem um sambinha de uma nota só: Brazil and Sergipe

No Brasil, o processo de reconhecimento das diferenças foi um pouco tardio. Segundo Gabriel (2008), somente na década de 1990 o governo brasileiro reconheceu que havia uma certa diversidade cultural em seu território e que a ausência de políticas públicas voltadas para as diferenças estaria prejudicando as minorias marginalizadas. Essa percepção, no entanto, limitou-se aos povos indígenas e deficientes auditivos, deixando de lado, por exemplo, diferenças regionais, imigratórias e de fronteiras. Para Silva, Assmann e Siqueira (2012), essa dificuldade em reconhecer todas as diferenças que permeiam o povo brasileiro ocorre porque, na constituição do percurso socio-histórico do Brasil, evitou-se construir uma narrativa pautada nos contrastes que formavam a nação, optando-se pela constituição de uma Identidade Nacional com base no mito da igualdade racial, homogeneizando, assim, a sociedade brasileira.

Por causa disso, somente em 1990 iniciou-se o processo de reconhecimento não somente do Brasil como um país multicultural, mas também desigual. Essa percepção das diferenças resultou na inserção desse tema na legislação educacional brasileira e, em 1996, na promulgação da lei nº. 9.394/96, mais conhecida como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, na qual passou a ser obrigatório o desenvolvimento de uma educação indígena bilíngue e intercultural. É importante salientar também a aprovação da lei nº 10.436/02, que reconhece o ensino da Língua Brasileira dos Sinais.

Esses primeiros passos dados em direção à constituição de políticas de gestão das diferenças originou mais tarde as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que determinaram o ensino de Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, reconhecendo, desta maneira, a importância de outras culturas para a formação da sociedade brasileira, assumindo, também a sua multiculturalidade e colocando em pauta os contrastes étnicos que sempre fizeram parte da formação do Brasil como nação, mas que foram relegados em prol da construção de uma falsa homogeneidade cultural e social.

No entanto, apesar do Brasil reconhecer algumas diferenças étnicas e linguísticas em seu território e regulamentar o ensino bilíngue de duas línguas de minoria, é pontuado em suas leis que a língua portuguesa é insubstituível, assumindo um papel de língua de influência, ou seja, o português é a língua que permeia todas as instituições. Desta forma, pode-se dizer que o Brasil adota o monolinguismo. Para Calvacanti (1999, p. 387), essa ideia do Brasil como país monolíngue tem como objetivo “[...] apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas

como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.”. Assim, pode-se dizer que o Brasil não legitima, de fato, a diversidade de idiomas falados em seu território e nem trata com igual valor as línguas reconhecidas por lei.

Dentro deste contexto, a Educação Bilíngue em língua inglesa no Brasil surge como uma educação que elitiza a língua estrangeira. Isso ocorre porque essa modalidade de ensino ainda é predominantemente um privilégio das escolas particulares. Essa característica, no entanto, não é uma novidade no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. De acordo com Moura (2009) e Garcia (2011), com a vinda família real para o Brasil, em 1808, o francês passou a ser valorizado pela elite da época, uma vez que esse era o idioma falado na corte. Essa valorização também se deu pelo fato de, nesse período, a França ser um país de grande influência cultural, política e científica. No entanto, na pesquisa realizada por Garcia (2011), em que a autora faz uma análise do discurso nos documentos e nas obras literárias que abordavam a relação da sociedade com a língua nativa e as línguas estrangeiras que permeavam o Brasil naquela época, percebe-se que essa elitização se dá mediante a baixa autoestima com relação à língua materna. A autora ressalta que a elite da época se referia à língua portuguesa como um símbolo do atraso, do pensamento retrógrado e até mesmo da irracionalidade.

[...] a elite que produzia culturalmente no Brasil acabava por reescrever (mesmo que com algumas breves rupturas) o discurso do colonizador exilado, que, não se satisfazendo na nova terra, almeja voltar à civilização que o antecede. [...] Nesse contexto, a LE é um instrumento que possibilitava a volta, pois fazia-se necessária para a comunhão com a metrópole. (GARCIA, 2011, p. 39)

No início do século 20, ainda no princípio da República brasileira, a língua inglesa começou a se popularizar. Ainda nesse período, de acordo com Felix (2015), surgiram as primeiras escolas com Educação Bilíngue em língua inglesa. Segundo a autora, esse tipo de ensino era utilizado nas Escolas Internacionais, que costumavam abrigar filhos de estrangeiros que vinham a trabalho ou para residir no Brasil e traziam suas famílias. No entanto, de acordo Moura (2009), essas Escolas Internacionais seguiam o currículo do país ao qual estavam vinculadas e priorizavam as comunidades de imigrantes, possibilitando, assim, a continuidade dos estudos fora dos seus países de origem.

Durante o período de 1930 a 1945, quando ocorreu o governo de Getúlio Vargas e, subsequentemente, o golpe de 1942, que deu origem ao Estado Novo, surgiu um movimento político que tinha como objetivo a criação de uma Identidade Nacional

homogênea, estimulando, assim, o crescimento do sentimento nacionalista no Brasil. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório nas escolas e, em contrapartida, foi proibida a importação de livros didáticos em língua estrangeira, assim como a produção de qualquer material em língua estrangeira em solo brasileiro.

Art. 1º Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. (BRASIL, 1939, s/n)

Art. 4º Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional. (BRASIL, 1941, s/n)

Esse movimento, além de usar o monolinguismo como uma forma de reforçar a ideia de uma Identidade Nacional unificada, tratou as outras línguas como uma ameaça à soberania do português como língua nacional. De acordo com Garcia (2011, p. 45), “[...] as leis promulgadas no período parecem colocar a cultura estrangeira imigrante em confronto com a cultura nacional, como se fosse uma ameaça ao almejado sentimento de brasilidade.”

Esse pensamento protecionista perdurou por muito tempo na Educação brasileira. Em 1961, foi promulgada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). O documento não traz nenhuma informação específica sobre o ensino do inglês como língua estrangeira, deixando essa disciplina como opcional e a critério das instituições de ensino a escolha de incluí-la ou não em seu currículo. Já em 1971, durante o governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), foi publicada uma nova LDB. Nessa nova versão, o ensino de língua estrangeira continuou sem um norteamento e na posição de disciplina optativa, com carga horária reduzida. De acordo com Fortes (2016), esse foi um período em que a Língua Estrangeira foi silenciada nas escolas públicas, sendo colocada em um “[...] lugar menos importante, destituído de suas especificidades e complexidades” (FORTES, 2016, p. 83). Tal fato abriu espaço para a expansão das escolas de idiomas, o que ajudou a fomentar a imagem, que perdura até hoje, de um ensino precário do inglês nas escolas públicas.

[...] Este novo sentido veio produzir representações de fracasso e de desvalorização das práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Por outro lado, representações de sucesso e

credibilidade passaram a ser atreladas às práticas de ensino e aprendizagem de inglês nas escolas de idiomas da iniciativa privada. (FORTES, 2016, p. 84)

A LDB de 1996, por sua vez, foi promulgada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e apresentou um grande avanço ao determinar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino do inglês como língua estrangeira nas escolas públicas a partir da quinta série do ensino fundamental. No entanto, ao mesmo tempo em que estabeleceu o ensino obrigatório do inglês, o Governo também condicionou essa prática às condições estruturais da escola, deixando a critério das instituições de ensino decidir se tem ou não os requisitos necessários para isso. Portanto, para Garcia (2011), apesar de, aparentemente, essa reforma no currículo representar o primeiro passo para o acesso das populações carentes ao ensino da língua inglesa, o que tiraria o domínio do idioma das mãos da elite, a obrigatoriedade se torna ambígua mediante o fato da condição desse ensino depender das possibilidades das instituições, visto que, caso não conseguissem colocar em prática o ensino de língua inglesa, as escolas não encontrariam na legislação o auxílio necessário para reivindicar seus direitos junto ao Estado.

Em 1998, tendo como objetivo a padronização da Educação brasileira, entraram em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que passou a nortear o ensino do inglês como língua estrangeira. Nele se encontravam as metodologias e abordagens a serem utilizadas em sala de aula, além de discutir a importância do aprendizado de outro idioma mediante a globalização. No entanto, ele priorizava o desenvolvimento da habilidade de *reading*, concentrando-se, desta forma, apenas no ensino da parte linguística e instrumental da língua. Tal preferência tinha como justificativa a ausência de relevância social das habilidades orais, visto que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar as línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20). Aliado a isso estava o uso exclusivos de textos e questões interpretativas em exames oficiais em Língua Estrangeira, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que avalia o conhecimento dos alunos e dá acesso a cursos em Universidades públicas e privadas.

A partir de 2017, no entanto, a Educação brasileira passou a ser orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste documento, a língua inglesa é identificada como língua franca, não mais como língua estrangeira. Logo, o inglês é percebido como um idioma em comum entre várias pessoas de origens distintas que o usam para se comunicar entre si. Nessa perspectiva, a língua inglesa deixa de ser

exclusividade dos falantes nativos, aqueles que a têm como língua materna, e passa a ser uma linguagem universal, que varia de um contexto para o outro, dependendo do local onde é falada. O que chama atenção no documento é que, embora tente transformar a língua inglesa em um idioma para todos, o fato dos exames avaliativos continuarem a contemplar apenas as habilidades de leitura, metalinguística e conhecimento linguístico faz com que os erros dos Parâmetros Curriculares Nacionais se repitam aqui. Por causa disso, as habilidades de *output*, como *writing* e *speaking*, acabam negligenciadas, pois ainda há o pensamento, mesmo que velado, que apenas uma pequena parte da sociedade, a elite, seja capaz de usufruir dessa parte comunicativa da linguagem.

Assim, a expansão do ensino de língua inglesa nas escolas particulares por meio da Educação Bilíngue ocorre, segundo Garcia (2011), mediante essas lacunas deixadas pelo Estado, surgindo, assim, uma pedagogia neoliberal, na qual os sujeitos são competitivos entre si e estão em busca de uma constante melhoria pessoal, “[...] contanto que este autoaperfeiçoamento possa ser modificado e comercializado” (FLORES, 2017, p. 533), para se enquadrar às exigências, tanto de provas avaliativas quanto do mercado de trabalho. Desta forma, diante deste cenário individualista, fica cada vez mais evidente quem são aqueles que podem consumir “[...] a educação de ‘qualidade’, e os que, sem opção, se mantêm fadados a consumir a educação fornecida pelo Estado.” (GARCIA, 2011, p. 60).

Aliado a isso, está o processo de resgate do pensamento do Brasil do século 19, no qual, de acordo com Garcia (2011), a elitização do ensino de Língua Estrangeira se deu perante a crença de que a produção do pensamento moderno, seja ele cultural, científico ou filosófico, só teria qualidade e validade se estivesse numa língua considerada influente. Com isso, assim como na Grécia e Roma Antiga, aqueles que tinham acesso ao aprendizado deste idioma eram considerados pessoas importantes na sociedade, pois detinham esse conhecimento tido como superior. Naquela época, o lugar de língua de prestígio era ocupado pelo francês, mas hoje é a língua inglesa que permeia as instituições que produzem essas concepções.

Desta forma, atualmente, o discurso de globalização endossa essa ideia, propondo que, para fazer parte do mundo e ter acesso ao pensamento moderno, o indivíduo precisa falar inglês, pois esse é o idioma que conecta tudo e todos. Logo, aqueles que adquirem esse idioma e têm acesso ao conteúdo produzido através dele, são considerados indivíduos que estão em uma posição social e intelectual superior aos demais. Esses

aspectos, portanto, caracterizam a Educação Bilíngue em língua inglesa no Brasil como uma educação de elite.

Atualmente, os maiores centros urbanos do Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, João Pessoa, São Luís e Florianópolis, possuem escolas particulares com programas bilíngues. Alguns Estados, como Rio de Janeiro, Maranhão e Santa Catarina, implementaram programas bilíngues em escolas públicas de tempo integral. No entanto, como não há nenhuma legislação federal que comporte a Educação Bilíngue em língua inglesa no Brasil, essas localidades precisaram criar um conjunto de regras que regulamentassem essa prática, fosse por meio de um parecer ou de uma resolução.

Em Sergipe, por exemplo, não há nenhuma regulamentação referente ao Ensino Bilíngue. O único documento publicado, até então, relacionado a este assunto é uma nota técnica da Secretaria Estadual de Educação, em que se pontua que a dificuldade em desenvolver um documento norteador e regulamentador do Ensino Bilíngue no Estado se dá mediante a “[...] amplitude e *praxe* diversa do tema em foco.” (SERGIPE, 2018, s/n), fazendo, assim, com que a entidade deixe a cargo das instituições de ensino o desenvolvimento dos seus programas bilíngues. Por causa dessa indefinição do Estado com relação ao tema, fica impossibilitada a implementação desta modalidade de ensino na rede pública, visto que eles são dependentes deste parecer técnico para o desenvolvimento de um projeto pedagógico que envolva o Ensino Bilíngue. Desta forma, a Educação Bilíngue em língua inglesa em Sergipe fica limitada à rede privada de ensino.

Assim, pensando em compreender as características que cercam a Educação Bilíngue em língua inglesa no Brasil, buscou-se identificar os principais temas abordados nos documentos norteadores do Maranhão, Santa Catarina e Rio de Janeiro, já que estes Estados possuem as regulamentações mais completas publicadas até então, assim como também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, elaboradas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2020. É importante salientar também que foi realizado um levantamento nos repositórios das Universidades federais e estaduais das outras localidades aqui citadas. No entanto, não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação que fizesse um contraponto entre as leis, ou a ausência delas, e os aspectos que compõem a Educação Bilíngue nessas cidades.

Então, ao analisar o documento norteador do Maranhão, o que chama mais atenção é a diferenciação que se faz entre escola bilíngue e escolas regulares com programas bilíngues, uma vez que os debates acerca das diferentes conceitualizações dessas

tipologias de ensino são bastante recorrentes. Dessa forma, o Estado classifica a escola bilíngue como

[...] uma instituição educacional em que se falam duas línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o aluno incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa. (MARANHÃO, 2020, p. 4)

No que diz respeito aos programas bilíngues, o texto ressalta que as escolas regulares que adotam um programa pedagógico em duas ou mais línguas não são escolas bilíngues, “[...] classificam-se como estabelecimentos de ensino que desenvolvem programas bilíngues.” (MARANHÃO, 2020, p. 6). Para serem consideradas escolas bilíngues, o Conselho de Educação do Maranhão determina que as instituições de ensino precisam incluir a Língua Estrangeira no currículo escolar em sua totalidade, não apenas como uma atividade de enriquecimento curricular.

Os documentos que norteiam a Educação Bilíngue em língua inglesa no Rio de Janeiro e Santa Catarina, por sua vez, fazem apenas a distinção entre escola bilíngue e escola internacional, não havendo menção aos casos de escolas regulares que implementam programas bilíngues em seu currículo. Assim, para o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, a escola bilíngue é

[...] o ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado da disciplina, de forma que o aluno incorpore o novo código como se fosse sua língua nativa, ao longo do tempo. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1)

Já a resolução publicada pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina possui uma definição de escola bilíngue bem semelhante à do Maranhão e do Rio de Janeiro, onde entende-se que esse local seja

[...] um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa. (SANTA CATARINA, 2016, p.1)

Percebe-se, desta forma, que os três Estados, ao definir o conceito de escola bilíngue, traçam como objetivo desse modelo de ensino alcançar a proficiência na língua nativa por meio de troca de experiências culturais. No entanto, ao usar a expressão “língua nativa”, os três documentos remetem à ideia de que o indivíduo terá proficiência na segunda língua tal qual um nativo, ou seja, será capaz de incorporar, além dos códigos linguísticos, os sentidos atribuídos àquela linguagem e, conseqüentemente, à Identidade

Nacional a qual ela está ligada. Com isso, o sujeito seria fluente em duas línguas separadamente, a língua materna e a segunda língua, como se fossem duas personalidades dentro de uma só pessoa. Essa perspectiva faz com que o indivíduo se torne monolíngue em duas línguas, não bilíngue.

De acordo com Megale (2018), o problema no uso dessa expressão está em considerar que o sujeito bilíngue deve possuir conhecimento linguístico equivalente nas duas línguas, sem levar em consideração os outros aspectos que envolvem a aquisição de um idioma como, por exemplo, o contexto social em que o sujeito está inserido e no qual irá utilizar essa língua, visto que o indivíduo constrói seu repertório linguístico através do contato com diversas fontes. Ainda neste contexto, de acordo com Spotti e Blommaert (2017, p. 171, tradução nossa),

Os repertórios, embora possuam uma base biográfica, também contêm uma gama de recursos a disposição do indivíduo, que incorporam trechos de qualquer língua disponíveis de formas estrategicamente diversas para alcançar uma função comunicativa (localizada) inserida em um discurso ideológico global.¹⁵

Logo, segundo Megale (2018, p.8), “[...] o indivíduo sempre desenvolverá conhecimentos diferentes nas línguas do seu repertório”, pois ele estará em contato com diversas fontes, o que fará com que a linguagem seja utilizada para várias finalidades e se desenvolva em níveis distintos. Isso ocorre porque a língua é dinâmica, ou seja, o grau de habilidade varia de indivíduo para indivíduo, dependendo do contexto em que é utilizada.

Desta forma, ao dizer que um sujeito utilizará a língua inglesa como se fosse um nativo, fica subentendido que existe um inglês ideal e homogêneo, trazendo consigo “[...] um conceito que está ligado a metáforas sobre lugar de nascimento e pertencimento, as quais definem as línguas como ‘línguas maternas’, que são um direito de nascença de grupos étnicos específicos, que herdaram de seus antepassados” (FLORES, 2016, p. 256, tradução nossa)¹⁶. Essa perspectiva, por sua vez, entra em conflito com a concepção de língua inglesa estabelecida pela BNCC, que vê esse idioma como algo que pertence e é

¹⁵ “[...] *repertoires, although having a biographical base, also hold a gamut of resources deployed by individuals who take on board bits of any language available in strategically diverse ways in order to achieve a (localized) communicative function inserted in a global ideological discourse.*” (SPOTTI; BLOMMAERT, 2017, p. 171)

¹⁶ “[...] *a concept embedded in metaphors of nativity and maternity that positions languages as “Mother tongues” that are the birthright of specific ethnic groups, which they inherit from their forefathers.*” (FLORES, 2016, p.256)

utilizado por todos, o que, conseqüentemente, faz com que surjam diversas vertentes da língua inglesa.

No caso das Diretrizes Curriculares elaboradas pelo CNE, assim como os documentos norteadores do Rio de Janeiro e Santa Catarina, também não abordam o caso de escolas regulares com programas bilíngue. Ao invés disso, estabelece a diferenciação entre Escola Bilíngue e Escola Internacional, assim como as normas para o funcionamento para cada uma delas. Desta forma, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue,

Escolas bilíngues se caracterizam por promover rotinas de imersão cultural e linguística na segunda língua, observando: I – tempos de instrução nas línguas envolvidas, abrangendo no mínimo 3/4 da carga horária na segunda língua na educação infantil, 1/3 no ensino fundamental e 1/4 no ensino médio. II – que a segunda língua deve ser meio de instrução de disciplinas, e não somente de aprendizado linguístico nos moldes históricos e tradicionais do ensino de línguas. III – abordagens pedagógicas compatíveis com conceitos de bilinguismo intercultural. IV – o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e culturais na segunda língua conforme competências e habilidades dispostas na BNCC. V – que os modelos pedagógicos e o currículo das escolas bilíngues não podem promover segregação entre os estudantes do seu estabelecimento. VI – que as escolas bilíngues não podem se utilizar de modelos de bilinguismo que favorecem concepções assimilacionistas e reducionistas de aprendizagem, e cujo objetivo ou resultado não é o desenvolvimento das duas línguas e culturas, mas sim o apagamento de uma delas – o que ocorre especialmente nas escolas indígenas. (BRASIL, 2020, p. 18-19)

Em um primeiro momento, percebe-se que não há, nesta caracterização de escola bilíngue, menção à proficiência nativa que permeia os outros documentos, em compensação, existe uma aproximação do que é proposto pela BNCC (2017). Assim, o que esse documento orienta é que as línguas sejam tratadas com igual importância, além de, juntamente com o conteúdo disciplinar, sejam desenvolvidas as competências e habilidades linguísticas e culturais na segunda língua. Por este motivo, a segunda língua passa a ser usada para a instrução destes conteúdos, que devem ser ensinados dentro de uma perspectiva intercultural e por meio de metodologias e abordagens que não foquem apenas nos aspectos tradicionais do ensino de línguas.

Desta forma, essas questões discutidas no documento estão de acordo com o pensamento propagado na BNCC (2017), no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, onde a instrução assume um caráter formativo, cujo objetivo é uma educação “[...] consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.” (BRASIL, 2017, p. 241). Para atingir este propósito, o documento se baseia em

três pilares. O primeiro está relacionado à percepção da língua inglesa como língua franca, onde o inglês assume o papel de língua universal, fazendo, assim, parte de diversas culturas ao redor do mundo, o que legitima o uso da língua inglesa dentro de diversos contextos sociais. Portanto, de acordo com a BNCC (2017), este fator favorece uma educação linguística intercultural, ou seja, voltada “[...] para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.” (BRASIL, 2017, p. 242)

O segundo fundamento, por sua vez, consiste na questão do multiletramento, uma vez que estes diversos contextos sociais e culturais em que a língua inglesa está inserida possibilitam a aproximação e o entrelaçamento de diversos tipos de linguagem, verbais ou não verbais, o que resulta na criação de novas formas de identificar, interpretar e expressar ideias, sentimentos e valores. Por este motivo, segundo a BNCC (2017, p. 242), “[...] ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.”

Já o terceiro princípio, está relacionado à ideia de que não existe um inglês ideal, e mesmo aqueles que não seguem a norma culta da língua inglesa devem ser validados. Por isso, a BNCC (2017) recomenda que os docentes busquem abordagens de ensino que fujam do ensino padrão e procurem tratar os “[...] usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística.” (BRASIL, 2017, p. 242). Isso torna-se necessário pois, ao validar o papel do inglês como língua franca, implica-se que as noções de ‘inglês ideal’ e ‘nível de proficiência’ precisam ser ressignificadas, assumindo um sentido mais amplo e subjetivo.

No entanto, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (2020) se organizarem com base no que é proposto pela BNCC (2017), os dois documentos divergem na questão da importância da proficiência. Uma vez que, embora não coloque claramente como objetivo alcançar a proficiência nativa a partir da Educação Bilíngue, as Diretrizes, em sua proposta, abordam a necessidade de estabelecimento de um nível padrão de proficiência para a estruturação do ensino bilíngue no Brasil, pois “[...] referências sobre a qualidade do aprendizado são fundamentais para avaliar o

trabalho feito e para orientar etapas subsequentes do ensino, além de nos colocar em sintonia com o que é feito no mundo.” (BRASIL, 2020, p. 20). Em contrapartida, a BNCC (2017) aborda a proficiência como uma questão limitadora, que impõe o que é certo e errado no uso da língua inglesa, e que vai de encontro com o conceito de língua franca abordado no documento, que procura liberar a língua inglesa “[...] de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística.” (BRASIL, 2017, p. 242).

Assim, de acordo com a BNCC (2017), o que se procura com o ensino do inglês como língua franca é alcançar a fluência na segunda língua, mas não necessariamente a proficiência. A principal diferença entre essas duas perspectivas, segundo autores como Soares (2017), Scaramucci (2000) e Dutra (2018), está nos critérios utilizados para avaliar o desempenho do aluno. Enquanto na proficiência busca-se analisar o sistema linguístico, ou seja, léxico, gramática, semântica e discurso, na fluência, os fatores são mais subjetivos, pois estão ligados à forma como o indivíduo se comunica em outra língua. Por este motivo, uma avaliação pautada na fluência pode variar de indivíduo para indivíduo, uma vez que cada sujeito tem uma percepção diferente do que seja uma boa comunicação. Já uma avaliação baseada na proficiência é dividida em níveis, que são estabelecidos de acordo com o objetivo da aprendizagem.

Outro ponto de destaque nos documentos norteadores dos três Estados está na formação adequada para os docentes que atuam na Educação Bilíngue. Neste quesito, os Conselhos Estaduais de Educação propõem

[...] O corpo docente da Escola Bilíngue deve ser composto por professores licenciados nos componentes curriculares que lecionam, conforme o currículo e legislação brasileira. Aqueles que trabalham os componentes na Língua Estrangeira escolhida pela escola para se denominar bilíngue, por exemplo, Arte, Matemática e Ciências, além da Licenciatura para ministrar os componentes curriculares, devem comprovar proficiência ou habilitação nessa Língua Estrangeira. (MARANHÃO, 2020, p. 6)

[...] Possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas e/ou turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso, com certificação que a comprove. (SANTA CATARINA, 2016, p. 2)

[...] possuir um corpo docente brasileiro com a devida habilitação para as disciplinas que lecionem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso com certificação que a comprove. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2)

Assim, de acordo com os documentos, os docentes, para atuarem como professores bilíngues, devem estar de acordo com a legislação brasileira, ou seja, para lecionar na Educação Infantil e no Fundamental I precisam ter, no mínimo, formação em Pedagogia. Já os professores que forem atuar no Fundamental II e no Ensino Médio, precisam ter formação específica na disciplina que vão ensinar. No entanto, nota-se que há uma dubiedade quanto ao ensino em língua inglesa, uma vez que se torna optativo que o docente também seja licenciado em Letras para atuar como professor, bastando, neste caso, apenas comprovar sua proficiência no idioma. Segundo Megale (2018), a equiparação entre esses dois atestados faz com que a habilitação, obtida pela graduação em Letras, seja vista com o mesmo valor de um certificado de proficiência, obtido por meio de uma prova que atesta os conhecimentos instrumental e linguístico da língua, que não engloba os saberes específicos da profissão docente.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (2020), diferem dos documentos norteadores do Maranhão (2020), Rio de Janeiro (2013) e Santa Catarina (2016) justamente nesta questão da equiparação entre certificado de proficiência e do diploma de graduação. Segundo o documento,

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais: a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC. (BRASIL, 2020, p. 25-26)

Assim, para aqueles professores que já atuam com educação bilíngue ou que irão concluir sua formação em 2021, a orientação é para que todos possuam formação acadêmica em Pedagogia ou Letras e, no caso dos docentes que atuam em disciplinas específicas, serem licenciados na área em que atuam. Além disso, devem também apresentar um certificado de proficiência intermediária-avançada (B2), assim como uma formação complementar, seja ela um curso de extensão com foco em Educação Bilíngue

ou uma pós-graduação lato sensu. Desta forma, percebe-se que há a valorização das licenciaturas, ao mesmo tempo que o certificado de proficiência se torna um item complementar e essencial para o desempenho do professor. Logo, não existe mais aqui o conflito de valores entre esses dois atestados, fato que estava presente nos outros documentos analisados, uma vez que, para atuar como professor bilíngue, os dois tornam-se necessários, pois um complementa o outro. Porém, para aqueles docentes que iniciarem sua formação a partir de 2022 serão estabelecidos outros critérios:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais: a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).

II - Para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue. (BRASIL, 2020, p.26)

A principal diferença entre as duas orientações está na licenciatura específica em Educação Bilíngue para atuar como professor, tanto dos anos iniciais como dos anos finais e ensino médio. O documento ainda ressalta que, a partir de 2022, as escolas que se denominarem bilíngues devem apresentar as comprovações da formação e do nível de proficiência dos seus professores. No entanto, não fica claro o que seriam essas licenciaturas em Pedagogia e Letras voltadas para a Educação Bilíngue, ou como ocorreriam essas mudanças nas instituições de ensino superior. Além disso, no caso das escolas públicas, não fica estabelecido um prazo para a entrega dessas comprovações, deixando a cargo do Estado a função de promover ações para a formação desses docentes, enquanto as escolas privadas possuem um prazo de um ano para promover ações de formação e regularização dos seus professores.

Portanto, ao analisar os documentos do Maranhão (2020), Rio de Janeiro (2013) e Santa Catarina (2016), percebe-se que, embora abordem todas as áreas necessárias para a regulamentação do Ensino Bilíngue em seus respectivos Estados, não há uma discussão mais profunda e atual sobre o tema, assim como também não são levadas em consideração as peculiaridades de cada localidade. Um exemplo disso está no parecer publicado pelo

Maranhão (2020), no qual são expostos diversos conceitos de Bilinguismo e Educação Bilíngue. No entanto, não há um debate entre eles, assim como também não é apresentado um contraponto entre essas concepções e a realidade sociocultural do Estado. Então, conclui-se que é importante o estabelecimento dessas regras básicas, assim como é necessário também que se pense em Bilinguismo e Educação Bilíngue dentro das necessidades de cada Estado, pois as demandas do Maranhão não serão as mesmas do Rio de Janeiro que, por sua vez, não serão as mesmas de Santa Catarina e assim por diante.

Já no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (2020), nota-se que há uma predileção pelo uso da proficiência como parâmetro avaliativo. Porém, como será explanado mais adiante, quando se utiliza esse quesito como forma de análise de desempenho é necessário que seja estabelecido um objetivo para alcançar determinada competência, o qual não fica claro neste documento. Além disso, apesar de levantar a possibilidade de desenvolvimento de um padrão de proficiência brasileiro, o documento pauta-se em padronizações internacionais, que podem ou não condizer com a realidade e propósitos nacionais.

Outra questão preocupante é a ausência de inclusão das escolas regulares com programas bilíngues, uma vez que no Estado de Sergipe essa é a ocorrência mais frequente e o maior ponto de conflito e discussões sobre o tema, uma vez que há um debate se este tipo de atividade deveria ser ou não considerada como Educação Bilíngue. No entanto, também não fica claro no documento se esse tipo de enriquecimento curricular é proibido ou não se encaixa no que o Estado entende por Educação Bilíngue.

2.2 SERGIPE VERSUS MASSACHUSETTS: WHEN THE GRASS IS ALWAYS GREENER ON THE OTHER SIDE OF THE FENCE

A Educação Comparada tem como objetivo, segundo Trojan e Sánchez (2009), conhecer o mesmo fenômeno por prismas diferentes para que, desta forma, seja possível identificar os problemas e analisar as possíveis soluções, evitando, assim, que erros cometidos anteriormente pelo agente A se repitam com o agente B. Portanto, buscou-se aqui apontar os fatores que vão lançar luz sobre as problemáticas que cercam a organização dos sistemas educacionais de Sergipe e Massachussets, com o propósito de, por meio da comparação entre eles, compreender em quais aspectos eles se diferenciam e convergem, proporcionando, assim, um melhor entendimento dos processos que cercam a Educação Bilíngue nestas localidades e as condições em que eles ocorrem.

Desta forma, foram selecionados quatro aspectos que, durante a análise documental e bibliográfica realizada nos tópicos anteriores, destacaram-se por serem pontos frágeis na constituição dos sistemas de ensino aqui estudados, além de serem fatores que podem influenciar a prática docente. Assim, o Quadro 2 apresenta os seguintes elementos que serão comparados: documentos norteadores, formação docente, objetivos de aprendizagem e avaliação de desempenho.

Quadro 2 – Fatores considerados na comparação entre o Ensino Bilíngue de Sergipe e Massachusetts

	Sergipe	Massachusetts
Documentos norteadores	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) • Base Nacional Comum Curricular (BNCC) • Não possui um documento norteador para a Educação Bilíngue. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Every Student Succeeds Act</i> • <i>The LOOK Act</i> • <i>WIDA English Language Development Standards Framework</i>
Formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Não possui licenciatura em Educação Bilíngue. Especializações e treinamentos são ofertados por instituições particulares. • Não é necessário ser licenciado para atuar na área. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui licenciatura em Educação Bilíngue, além de especializações e treinamentos na área. • É necessário ser licenciado para atuar na área.
Objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão na sociedade globalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão das minorias linguísticas na sociedade americana.
Avaliação de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • As avaliações são feitas pelas instituições particulares responsáveis pelos programas bilíngues. 	<ul style="list-style-type: none"> • As avaliações são feitas na esfera federal e estadual, além de possuir também as avaliações do consórcio WIDA.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro tópico refere-se aos documentos e leis que norteiam o Ensino Bilíngue em Sergipe e Massachusetts. No caso da primeira localidade, Sergipe, não existe nenhuma regulamentação oficial deste modelo de ensino, o que faz com que as escolas desenvolvam seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de acordo com o que é orientado pela Lei de Diretrizes e Bases, que rege a educação brasileira como um todo e determina a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir da 6ª série do Ensino Fundamental, e pela Base Nacional Comum Curricular, que aponta as diretrizes do ensino da língua desde o Fundamental até o Ensino Médio. Há, ainda, a Base Comum Curricular de Sergipe, que segue os moldes da BNCC e

[...] representa uma construção coletiva e democrática, elaborado a partir do Regime de Colaboração entre o Ministério da Educação – MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Em Sergipe, seguindo o princípio do Regime de Colaboração, os gestores da Rede Estadual de Ensino e os Municípios se reuniram e firmaram um pacto para a construção coletiva do currículo, havendo a adesão dos 75 (setenta e cinco) municípios sergipanos. (SERGIPE, 2019, p. 8)

Porém, todos esses documentos abordam o ensino do inglês ou como língua estrangeira ou como língua franca, não havendo, assim, uma orientação quanto ao ensino bilíngue neste idioma. Essa ausência de um documento norteador permite uma maior liberdade para o desenvolvimento do PPP, possibilitando que as instituições de ensino terceirizem a Educação Bilíngue e transformem essa modalidade de ensino em uma atividade de enriquecimento curricular. Todavia, a falta de regulamentação do ensino bilíngue faz com que surjam conflitos ideológicos entre as escolas regulares que possuem programas bilíngue e as escolas bilíngues, pois não há um consenso entre os conceitos de Bilinguismo e Educação Bilíngue, o que, conseqüentemente, causa confusões quanto às diversas terminologias que cercam este tema, fazendo com que os significados de ensino bilíngue e ensino de inglês como língua estrangeira se confundam entre si.

Já no caso de Massachusetts, a Educação Bilíngue é regulamentada em duas ou três instâncias, dependendo do distrito, que agem individualmente e traçam seus objetivos de acordo com as necessidades de cada uma destas esferas. A primeira é a camada federal, regida pelo *Every Student Succeeds Act*, cujo *Title III* é voltado para a normatização do ensino da língua inglesa, tanto para aprendizes deste idioma como para imigrantes. Já na camada estadual, há o *The LOOK Act* e o *WIDA English Language Development Standards Framework*. O primeiro é a lei estadual que regulamenta a Educação no Estado de Massachusetts, tendo o *Chapter 71A* totalmente centrado na Educação Bilíngue e

direcionado ao cumprimento das determinações da lei federal, como a realização do censo entre os aprendizes da língua inglesa, qualificação docente, desenvolvimento de programas educacionais e a avaliação de desempenho dos alunos. O *WIDA English Language Development Standards Framework*, por sua vez, é o documento norteador do consórcio WIDA, o qual Massachusetts utiliza como referência para estabelecer os padrões de proficiência e avaliação dos aprendizes de língua inglesa. Em alguns casos, dependendo do distrito, pode haver mais algumas diretrizes relacionadas aos padrões de ensino e aprendizagem.

Desta forma, enquanto os conflitos que surgem no Estado de Sergipe são resultados da ausência de documentos reguladores, em Massachusetts ocorre o contrário. O Estado americano segue muitas normativas, cada uma delas com ideologias distintas e objetivos conflituosos pois, ao passo que a lei federal se preocupa apenas com o aumento de alunos com proficiência na língua inglesa, o WIDA, por exemplo, procura incluir questões multiculturais e multilíngue, não apenas com o objetivo de alcançar a proficiência linguística, mas também o biletamento. Esses pontos de vista divergentes podem afetar a prática docente, uma vez que não se sabe ao certo qual caminho seguir.

Outro ponto a ser comparado é o processo de formação dos professores bilíngues em Sergipe e Massachusetts. No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/n)

Assim, para atuar como professor de língua inglesa, do 6º ano ao Ensino Médio, é necessário ser licenciado em Inglês ou Inglês-Português, no entanto, não há uma licenciatura específica para Educação Bilíngue. Em Sergipe, porém, por causa desta liberdade concedida pela lei federal, na qual não há a obrigatoriedade de uma licenciatura para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da ausência de uma regulamentação específica para a Educação Bilíngue, as escolas preferem definir como pré-requisito principal que o professor possua fluência na língua alvo, sendo a licenciatura algo opcional. No que diz respeito à formação desses professores, em Sergipe, até o momento, não há Universidades ou Faculdades que ofereçam cursos de pós-graduação na área de Educação Bilíngue; os treinamentos, por sua vez, são ofertados pelas empresas terceirizadas que implementam os programas bilíngues nas escolas e vão desde cursos *online* até intercâmbios no exterior.

No entanto, é significativo destacar que o governo federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolve um programa de aperfeiçoamento profissional para professores de língua inglesa (PDPI), que foi interrompido temporariamente em 2020 devido a pandemia do Coronavírus-19. Embora não tenha como foco a Educação Bilíngue, esse programa procura capacitar professores de inglês da rede pública, oferecendo um curso intensivo de seis semanas em uma universidade dos Estados Unidos, onde eles terão a oportunidade de desenvolver as suas habilidades linguísticas, compartilhar metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação, além de ampliar e contextualizar seu conhecimento sócio-histórico sobre um país de língua inglesa.

Já em Massachusetts, o processo para se tornar professor bilíngue é muito mais complexo do que em Sergipe. Primeiramente, todos os candidatos a professor devem ter o diploma de bacharel para poder dar entrada na licença de educador. Então, eles devem escolher se especializar em Educação Bilíngue ou Inglês como Segunda Língua, e também qual etapa de ensino essa especialização será focada, podendo ser da pré-escola a 6ª série ou da 5ª a 12ª série. Esses cursos, geralmente, possuem em seu currículo Linguística, Métodos de Ensino Bilíngue, Linguagem e Letramento, Desenvolvimento Infantil e Aquisição da Linguagem.

Os futuros professores também devem ser aprovados em dois exames promovidos pelo Departamento de Educação: Habilidades de Comunicação e Letramento e Inglês como Segunda Língua. Esses testes irão avaliar as habilidades de leitura e escrita do candidato, além de abordarem questões relacionadas à linguística, aquisição da linguagem e ensino de uma segunda língua. Para ser aprovado, o candidato deve atingir, no mínimo, duzentos e quarenta pontos (240) em cada um dos exames. Ao final, deve-se também comprovar, por meio de cartas de recomendação, a boa reputação, caráter e habilidades de ensino do aspirante a professor.

Então, após todas estas etapas requeridas, o candidato pode submeter o seu pedido de licença para atuar como educador. Esta licença inicial tem duração de cinco anos e, depois deste período, o professor precisa requerer uma licença profissional, que seria a autorização para aqueles professores que já possuem experiência na área de ensino. Para isso, é necessário que o docente tenha trabalhado por pelo menos três anos, feito um ano de algum curso de introdução na área e possua cinquenta (50) horas de mentoria. Além disso, durante este período, deve concluir o curso de Mestrado ou alguma especialização equivalente. Esta licença pode ser renovada a cada cinco anos.

No entanto, após a aprovação do *The LOOK Act*, ficou estabelecido que aqueles que fossem trabalhar com Educação Bilíngue também precisariam de uma licença específica que abrangesse os diversos programas bilíngue que existem no Estado. Esta licença também tem duração de cinco anos e precisa ser renovada ao fim deste estágio. Para isso, o candidato tem que ser aprovado em um teste de língua estrangeira, comprovar seu conhecimento sobre Educação Bilíngue e ter até setenta e cinco (75) horas de experiência em programas como *Dual-language* ou de transição. Porém, é importante destacar que essa licença não é obrigatória e não substitui a licença de educador.

A existência de uma licença específica para atuar como professor bilíngue deve-se ao fato de tanto a lei federal como a lei estadual estabelecerem como pré-requisito para que as escolas recebam recursos financeiros que

Professores e administradores designados para um programa de aquisição de línguas devem estar devidamente qualificados de acordo com a lei estadual. O departamento deve estabelecer licenças para educadores que completarem o curso de formação e tiverem experiência em programas de Imersão em língua inglesa, Dual-language, Transição, entre outros.¹⁷ (MASSACHUSETTS, 2017, s/n, tradução nossa)

Assim, nota-se que, em comparação com Sergipe, Massachusetts valoriza muito mais o saber proveniente da formação profissional do que o Estado brasileiro. Essa valorização é evidente já na lei federal, quando isso se torna condição para que os Estados e as escolas recebam uma verba direcionada ao ensino da língua inglesa. Há também a valorização do saber experiencial que, ao contrário do que é proposto em Sergipe, vai além da fluência na língua alvo, aborda o conhecido produzido por meio da relação do trabalho cotidiano do professor com o ambiente escolar.

Já com relação aos objetivos de aprendizagem, como Sergipe não possui uma legislação direcionada ao Ensino Bilíngue, então levou-se em consideração o que é proposto pela BNCC. Assim, segundo o documento, aprender a língua inglesa “[...] propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural.” (BRASIL, 2017, p.241). Desta forma, pensando a língua inglesa como língua franca, a BNCC traça como objetivo para o aprendizado deste outro idioma

¹⁷ *Teachers and administrators assigned to a language acquisition program shall be properly qualified under state law for the program type. The department shall establish endorsements for educators who have completed coursework and field-based experience to provide instruction within sheltered English immersion programs, 2-way immersion programs, transitional bilingual programs and other programs.* (MASSACHUSETTS, 2017, s/n)

[...] possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p.241)

Com isso, a proposta aqui é que ocorra uma inclusão social, mas dentro de uma perspectiva mais ampla, multicultural e globalizada, na qual o aluno, ao ter acesso a esta língua de prestígio, não irá adquirir apenas o conhecimento produzido neste idioma, mas também conhecerá outras culturas e formas de pensamento, podendo, assim, desenvolver habilidades essenciais para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão autônomo e consciente do seu papel e lugar no mundo.

Massachusetts, por sua vez, possui diversos objetivos a serem alcançados com o aprendizado da língua inglesa, dependendo da jurisdição abordada. Por exemplo, o *Every Student Succeeds Act* tem como objetivo que minorias linguísticas alcancem a proficiência na língua inglesa e, desta forma, consigam aumentar seu desempenho acadêmico. Já o *The LOOK Act*, leva em consideração que o inglês é uma língua de prestígio, além de abordar a necessidade de incluir os filhos de imigrantes na sociedade para que eles possam, assim, “[...] participar ativamente do Sonho Americano de avançar economicamente e socialmente.”¹⁸ (MASSACHUSETTS, 2017, s/n, tradução nossa). Com esse pensamento, a lei estadual traça como objetivo principal prover uma educação bilíngue igualitária, ou seja, sem distinção com relação à etnia ou nacionalidade, em que seja possível desenvolver habilidades, em especial o letramento, para que esses indivíduos consigam ser socialmente produtivos. O WIDA, por outro lado, procura alcançar a equidade para os aprendizes multilíngues, promovendo o desenvolvimento da linguagem acadêmica ao unir o ensino da língua inglesa com o conteúdo de outras disciplinas.

Embora em um primeiro momento todos esses objetivos pareçam levar a um mesmo lugar, que é a inclusão das minorias linguísticas na sociedade americana, o caminho escolhido por cada um deles diverge entre si. Enquanto a lei federal se concentra na questão da proficiência, ou seja, que os aprendizes alcancem o mesmo nível dos nativos em todas as habilidades linguísticas, a lei estadual procura realizar essa inclusão por meio do letramento em língua inglesa, desta forma, procura-se formar indivíduos que

¹⁸ “[...] to fully participate in the American Dream of economic and social advancement.” (MASSACHUSETTS, 2017, s/n)

sejam não apenas hábeis linguisticamente, mas também consigam participar criticamente da sociedade. O Consórcio WIDA, no entanto, possui as diretrizes com o sentido mais abrangente, pois aborda o tema a partir de uma perspectiva multilíngue, assumindo, assim, a diversidade de línguas faladas que coexistem no mesmo espaço, que interagem entre si e influenciam umas as outras.

Porém, destaca-se que, embora possuam pontos de vista diferentes, todos esses objetivos, sejam estaduais, distritais ou da própria escola, estão subordinados ao que é proposto pela lei federal, uma vez que é através das avaliações estabelecidas por ela, para alcançar as metas de proficiência sugeridas, que ocorre a distribuição de recursos financeiros para escolas. Por este motivo, é importante que se discuta sobre essas avaliações e as consequências que elas trazem para a Educação Bilíngue e para a prática dos professores que atuam nesta área.

Em Sergipe não há uma forma de avaliação oficial estabelecida pelo governo estadual ou federal. Como o ensino bilíngue, no momento, restringe-se à rede particular de ensino, então as avaliações e levantamentos sobre o desempenho dos alunos ficam a cargo das empresas terceirizadas que implementam os programas bilíngues ou, como em alguns casos, da própria escola. Como esses dados não são públicos, não há como afirmar, por exemplo, qual programa se adequa melhor às necessidades da sociedade sergipana ou se houve progresso na aprendizagem da língua inglesa.

Em Massachusetts, a lei federal, *Every Student Succeeds Act*, além de determinar a realização de um exame anual para medir o conhecimento dos alunos em Matemática e Inglês, também estabelece que os programas de ensino bilíngue sejam avaliados e que os relatórios devem conter

[...] Uma descrição dos indicadores e medidas de desempenho que serão usados para avaliar os programas e atividades, com ênfase no alinhamento do programa acadêmico regular e as necessidades acadêmicas dos alunos participantes, incluindo indicadores e medidores de desempenho que: (i) sejam capazes de identificar o sucesso e a melhoria do aluno ao longo do tempo; (ii) incluam os resultados das avaliações feitas pelo Estado e outros indicadores que demonstrem o sucesso e a evolução dos alunos, como o aumento da assiduidade nas aulas, melhoria nas notas, frequência regular (ou consistente) no programa, e avanço dentro do prazo para a próxima série; (iii) para os alunos do ensino médio, incluam indicadores como aptidão profissional, conclusão bem-sucedida de estágio ou treinamento, ou

oportunidade de aprendizagem no trabalho.¹⁹ (ESTADOS UNIDOS, 2015, s/n, tradução nossa)

Assim, o governo federal oferece autonomia aos Estados para escolherem e desenvolverem seus programas de ensino, tornando-os, assim, responsáveis também pelos resultados obtidos durante os exames avaliatórios. Por este motivo, Massachusetts, por meio do *the LOOK Act*, torna obrigatório a realização de exames avaliatórios entre alunos de língua inglesa, desde o jardim de infância até o ensino médio, com o objetivo de monitorar o progresso da Educação Bilíngue do Estado. Esses exames serão elaborados pelo Conselho de Educação e devem se repetir, com a mesma estrutura, ano após ano. Já com relação aos resultados, eles serão públicos e os alunos classificados como aprendizes de língua inglesa terão suas notas divulgadas separadamente dos alunos não-bilíngues, de acordo com o programa no qual estão matriculados. No entanto, o documento ressalta que

[...] os resultados das avaliações devem ser usados como um fator para determinar a eficácia de um programa de ensino de língua inglesa oferecido por um distrito escolar, mas não devem ser a única base para a avaliação de um distrito, escola, programa de aprendizado ou professor.²⁰ (MASSACHUSETTS, 2017, s/n, tradução nossa)

Para ajudar a medir o nível de proficiência dos alunos, o Estado de Massachusetts utiliza dois testes promovidos pelo consócio WIDA. O primeiro é o W-APT, um teste de nivelamento, voltado para alunos recém-matriculados ou do jardim de infância, pertencentes às minorias linguísticas, e tem como objetivo determinar se um estudante pode ser considerado fluente ou não em língua inglesa. Esse exame não possui pontuação, apenas indica se as habilidades de fala e audição do aprendiz são baixas, médias, altas ou excepcionais. Já o segundo teste se chama ACCESS e tem como objetivo avaliar o nível

¹⁹ [...] a description of the performance indicators and performance measures that will be used to evaluate programs and activities with emphasis on alignment with the regular academic program of the school and the academic needs of participating students, including performance indicators and measures that— (i) are able to track student success and improvement over time; (ii) include State assessment results and other indicators of student success and improvement, such as improved attendance during the school day, better classroom grades, regular (or consistent) program attendance, and on-time advancement to the next grade level; (iii) for high school students, may include indicators such as career competencies, successful completion of internships or apprenticeships, or work-based learning opportunities. (ESTADOS UNIDOS, 2015, s/n)

²⁰ [...] results of assessments shall be used as a factor in determining the efficacy of an English learner program offered by a school district but shall not be the sole basis for evaluation of a district, school, English learner program or individual educator. (MASSACHUSETTS, 2017, s/n)

da linguagem acadêmica dos alunos, além de identificar quais habilidades linguísticas eles precisam desenvolver para conseguirem participar ativamente das aulas.

Há também a avaliação das escolas, a qual, segundo a lei estadual, é realizada pelo Departamento de Educação a cada seis anos, e não deve se limitar apenas ao nível de proficiência em língua inglesa alcançado, podendo levar em consideração também o histórico individual de cada aluno, a taxa de evasão, abandono e aprovação, os programas e serviços oferecidos aos aprendizes, os mecanismos utilizados pela equipe escolar para monitorar o progresso de alunos e ex-alunos, além de realizar uma análise da eficácia dos modelos de ensino, assim como do desempenho da coordenação e administração dos programas bilíngues. No entanto, embora todos estes pontos sejam importantes no processo de identificação dos erros e acertos de cada unidade de ensino, sua análise é a longo prazo e demanda um período extenso de observação, enquanto o nível de proficiência dos alunos, além de ainda ser um fator muito exigido, o que pode ser notado pela quantidade de exames avaliatórios realizados, é também favorecido pela lei federal, pois é um elemento que apresenta um resultado mais imediato.

Desta forma, nota-se que o percurso sócio-histórico que levou ao reconhecimento das diferenças linguísticas no Brasil e nos Estados Unidos sofreu, e ainda sofre, muita influência da maneira como a língua materna é entendida como a representação de uma identidade coletiva. Tal fato ecoa nas leis voltadas para a Educação Bilíngue, ou na ausência delas e, conseqüentemente, na estruturação desse modelo de ensino nos Estados de Sergipe e Massachusetts. Este entendimento, aliado ao conceito de Bilinguismo, pode levar a atender o objetivo por trás das questões aqui debatidas e que tipo de sociedade se pretende formar. Portanto, após compreender os fatores sócio-históricos e as leis que levaram à caracterização da Educação Bilíngue em língua inglesa no Brasil e nos Estados Unidos, na próxima seção serão debatidos os tipos de Bilinguismo e como essa classificação influencia os modelos de Educação Bilíngue vigentes nos Estados de Sergipe e Massachusetts.

3 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUA INGLESA: DO MONOLINGUISMO À TRANSLINGUAGEM

As discussões acerca do conceito de Bilinguismo permeiam a maior parte das pesquisas direcionadas à Educação Bilíngue. Isso ocorre porque a conceitualização desse termo se torna importante para traçar os objetivos a serem alcançados com essa modalidade de ensino, o que, conseqüentemente, influencia diretamente na escolha do modelo de Educação Bilíngue que será adotado. No entanto, a dificuldade em chegar a um consenso sobre a definição de Bilinguismo está ligada à diversidade de fatores e critérios classificatórios que constituem esse termo.

De acordo com Garcia e Hakuta (1989), durante muito tempo, as pesquisas relacionadas a esse tema focaram exclusivamente na perspectiva linguística, o que resultou em análises equivocadas dos programas de Educação Bilíngue, pois se concentravam muito no preceito de que um sujeito, para ser bilíngue, deveria dominar as duas línguas igualmente e se esqueciam de levar em consideração, por exemplo, os processos psicológicos e sociais que levam ao desenvolvimento do indivíduo bilíngue. Isso ocorreu, segundo Fortes (2016), porque o livro *Language* (1933), de Leonard Bloomfield (1887-1949), embora não aborde especificamente o tema Bilinguismo, popularizou-se bastante no meio acadêmico.

Em seu estudo, Bloomfield (1935, p. 56, tradução nossa) define Bilinguismo como “[...] o controle nativo de duas línguas”²¹, ou seja, um indivíduo para ser bilíngue deve ter o mesmo nível de fluência nas duas línguas. Ainda segundo Bloomfield (1935, p. 56, tradução nossa), essa proficiência ocorre durante a mudança de linguagem, quando o “[...] aprendizado perfeito da língua estrangeira não é acompanhado pela perda da língua nativa, isso resulta no bilinguismo”²². Assim, para o Bloomfield (1935), o ‘bilíngue ideal’ surge a partir da ideia de que, mesmo inserido em um ambiente adverso, o sujeito consiga manter as competências equivalentes em sua língua materna e na língua alvo.

Embora até hoje essa obra seja citada em pesquisas sobre o assunto, na maioria dos casos, ela é bastante contestada. Há muitas críticas com relação a essa definição de Bilinguismo, principalmente no que se refere à proficiência da língua. Para Fortes (2016), esse conceito cria uma percepção de que, para falar ‘como um nativo’, o sujeito deve

²¹ “[...] *the native-like control of two languages*” (BLOOMFIELD, 1935, p.56)

²² “[...] *this perfect foreign language learning is not accompanied by loss of native language, it result in bilinguism*” (BLOOMFIELD, 1935, p.56)

alcançar a proficiência perfeita em todas as habilidades linguísticas na língua alvo, criando, assim, uma equivalência com a língua materna. Megale (2018), por sua vez, aponta que essa concepção de ‘bilíngue ideal’ tem origem em uma visão estruturalista da língua, na qual o falante “[...] estaria situado em uma comunidade linguística homogênea e teria competência absoluta das estruturas de sua língua” (MEGALE, 2018, p. 8). No entanto, ainda segundo Megale (2018), essa percepção é equivocada pois, além de não existirem comunidades totalmente homogêneas, a língua não possui estruturas linguísticas que independam das interações humanas.

Logo, se para um nativo já é impossível alcançar a equivalência entre as habilidades linguísticas da sua língua materna, quiçá entre duas línguas. Isso ocorre porque os indivíduos, ao longo de sua vida, terão contato com diversos grupos sociais que, por sua vez, terão pessoas de origens distintas. Portanto, cada um desses sujeitos apresentará um repertório linguístico diferente entre si, além de possuírem motivações distintas para o aprendizado da língua, o que pode causar nivelamentos variados das habilidades linguísticas. Por este motivo, torna-se impraticável essa concepção de proficiência perfeita da língua. O próprio Bloomfield (1935) afirma em seu estudo que “[...] não se pode definir um grau de perfeição que um indivíduo possa alcançar para se tornar bilíngue: tal distinção é relativa”²³. (BLOOMFIELD, 1935, p. 56, tradução nossa).

Flory e Souza (2009, p. 28) endossam essa discussão ao questionarem “[...] quais os critérios para se julgar a proficiência de alguém como ‘semelhante à de um nativo’? O que é a proficiência de um nativo?”. Dentro desse mesmo ponto de vista, Hamers e Blanc (2000) levantam algumas indagações pertinentes, como, por exemplo, se o indivíduo possui uma fluência muito alta na segunda língua, mas não é considerado falante nativo por causa do seu sotaque, ele pode ser classificado como sujeito bilíngue? Baker e Prys Jones (1998), por sua vez, voltam sua atenção para uma possível discrepância entre os níveis das habilidades, pois, como classificar o sujeito que compreende o que é falado em outra língua, mas não consegue se expressar por meio dela?

De acordo com Hamers e Blanc (2000), os conceitos que têm como base a concepção de um falante *native-like* levantam essas dúvidas porque não especificam o que é ‘falar como um nativo’, nem propõem um conjunto de características que ajudem na definição desse termo. Diante desta problemática, surgiram conceitos que tentam desligar o termo Bilinguismo da ideia de ser proficiente como um nativo. Um exemplo

²³ “[...] *One cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes a bilingual: the distinction is relative.*” (BLOOMFIELD, 1935, p.56)

disso está na definição empregada por MacNamara (1967^a), em que o autor afirma que, para ser bilíngue, basta que o indivíduo tenha competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas: *listening, speaking, writing e reading*.

Baker (2001), por sua vez, classifica esses dois tipos de conceitualização como *Maximal* e *Minimal*. No caso de definições como a de Bloomfield (1935), o autor as denomina como *Maximal* por considerá-las extremas e maximalistas, pois colocam o falante nativo como modelo a ser alcançado, além de considerar que o sujeito, para ser bilíngue, tem que ter a proficiência máxima nas duas línguas. Já em casos de definições como a de MacNamara (1967^a), Baker (2001) as considera *Minimal*, uma vez que elas pregam que o sujeito precisa ter apenas a proficiência mínima na segunda língua para ser considerado bilíngue.

No entanto, Baker (2001) ressalta que usar a proficiência como critério para definir se uma pessoa é bilíngue ou não é um caminho bastante incerto, pois “[...] quem é ou não é categorizado como bilíngue vai depender do propósito da categorização.”²⁴ (BAKER, 2001, p. 6, tradução nossa), ou seja, podem existir diversos parâmetros para medir a proficiência, vai depender do objetivo traçado, neste caso, pelo programa bilíngue. Por este motivo, Baker (2001) sugere que, ao invés de usar as competências linguísticas como medida, seja levada em consideração a forma como são usadas as duas línguas no dia a dia do indivíduo.

Outro problema inerente a essas definições é o viés monolíngue que carregam consigo. De acordo com Grosjean (2008), essas perspectivas do Bilinguismo pregam que “[...] o bilíngue tem (ou deveria ter) duas competências linguísticas separadas e isoladas; essas competências são (ou deveriam ser) semelhantes a de dois monolíngues correspondentes; portanto, o bilíngue é (ou deveria ser) dois monolíngues em uma só pessoa.”²⁵ (GORSJEAN, 2008, p. 10, tradução nossa). Ainda de acordo com Grosjean (2008), essa visão monolíngue do Bilinguismo traz diversas consequências, dentre as quais destaca-se o fato da avaliação do sujeito bilíngue se basear em sua proficiência e no equilíbrio entre as duas línguas, além das habilidades linguísticas dos bilíngues serem, quase sempre, avaliadas de acordo com os parâmetros dos monolíngues.

²⁴ “[...] *who is or is not categorized as a bilingual will depend on the purpose of the categorization.*” (BAKER, 2001, p. 6)

²⁵ “[...] *the bilingual has (or should have) two separate and isolable language competencies; these competencies are (or should be) similar to those of the two corresponding monolinguals; therefore, the bilingual is (or should be) two monolinguals in one person.*” (GORSJEAN, 2008, p.10)

Baker (2001, p. 8) acrescenta que as decorrências dessa perspectiva são bastante injustas com o bilíngue, uma vez que eles, normalmente, usam as duas línguas em situações diferentes e com pessoas distintas. Deste modo, os indivíduos podem ter habilidades em diversos níveis nas duas línguas. Além disso, o autor ainda salienta que, por haver essa expectativa de que o bilíngue possua a proficiência de um monolíngue nas duas línguas, quando o sujeito não alcança essa fluência, ele pode ser classificado como educacionalmente inferior.

Assim, tentando fazer um contraponto com essa perspectiva monolíngue, Grosjean (2008) trouxe um ponto de vista holístico para as discussões sobre o Bilinguismo. Segundo o autor, “[...] o bilíngue é um todo integrado que não pode ser facilmente separado em duas partes. O bilíngue não é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos; em vez disso, ele ou ela tem uma configuração linguística específica.”²⁶ (GROSJEAN, 2008, p.13, tradução nossa). Desta forma, Grosjean (2008) defende, por meio dessa concepção holística, que o bilíngue seja capaz de desenvolver a competência nas duas línguas de acordo com suas necessidades, utilizando os idiomas, separadamente ou em conjunto,

[...] para diversos propósitos, em diferentes domínios da vida, com pessoas variadas. Como as necessidades e os usos das duas línguas são geralmente bastante diversificados, a fluência do bilíngue raramente é igual ou total nas duas línguas. Os níveis de proficiência em um idioma dependerão das necessidades nessa língua e serão extremamente específicos, o que ocasiona as competências ‘fossilizadas’ de muitos bilíngues nos dois idiomas.²⁷ (GROSJEAN, 2008, p. 14, tradução nossa)

Porém, Baker (2001) chama a atenção para as dificuldades em colocar essas ideias na prática. De acordo com o autor, trazendo essa questão para a realidade do dia-a-dia, em uma disputa por uma vaga de trabalho entre dois indivíduos, um monolíngue e outro bilíngue, torna-se impossível não fazer uma comparação entre as competências dos dois sujeitos, o que acaba desfavorecendo o bilíngue, pois ele, diferentemente do monolíngue, não vai ter uma proficiência considerada alta em todas as habilidades da língua requerida. Ainda, segundo o autor, a política linguística adotada por alguns países impede que essa

²⁶ “[...] *the bilingual is an integrated whole which cannot easily be decomposed into two separate parts. The bilingual is not the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration.*” (GROSJEAN, 2008, p.13)

²⁷ “[...] *for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages. Levels of fluency in a language will depend on the need for that language and will be extremely domain specific, hence the “fossilized” competencies of many bilinguals in each of their two languages.*” (GROSJEAN, 2008, p. 14)

visão holística seja posta em prática. Em locais como Austrália, Estados Unidos e Reino Unido, por exemplo, onde as políticas e administração pública são voltadas para o monolinguismo, dificilmente será adotado um padrão diferente de avaliação para cada grupo, fazendo, assim, com que monolíngues e bilíngues sejam julgados dentro dos mesmos critérios.

Outra questão levantada por Hamers e Blanc (2000) está relacionada à característica unidimensional desses conceitos de Bilinguismo, uma vez que, além de estarem focados apenas na dimensão linguística, eles também levam em consideração apenas um critério dentro dessa dimensão: a proficiência. Por este motivo, estudiosos desenvolveram definições que incluíam outros aspectos relacionados ao Bilinguismo. Baker (2001), por exemplo, defende uma abordagem que leve em consideração não apenas os aspectos linguísticos, mas também os sociais:

Uma abordagem sociolinguística examinará o conteúdo e contexto atuais da comunicação, conhecidos como ‘atos da fala’ ou ‘etnografia da comunicação’. Essa abordagem inclui olhar para as regras de uso de duas línguas entre os bilíngues, o conhecimento compartilhado entre elas durante uma conversa, e as normas e valores culturalmente, socialmente e politicamente determinados na fala do bilíngue.²⁸ (BAKER, 2001, p. 37, tradução nossa)

Garcia (2009), por sua vez, argumenta que as sociedades do século 21 exigem uma definição mais complexa de Bilinguismo. Desta forma, para a autora, “[...] Bilinguismo não é simplesmente linear, mas dinâmico, baseado em diversos contextos, nos quais se desenvolve e opera.”²⁹ (GARCIA, 2009, p. 83, tradução nossa). Partindo deste mesmo ponto de vista, Flory e Souza (2009) destacam as múltiplas dimensões desse fenômeno:

‘Bilinguismo’ representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. (FLORY; SOUZA, 2009, p. 28)

Assim, levando em consideração esse aspecto multidimensional e a classificação dos tipos de Bilinguismo (Quadro 1) feita por Flory e Souza (2009), foi realizada uma síntese dessas tipologias (Quadro 3), com base nas definições de Butler e Hakuta (2004),

²⁸ “A more sociolinguistic approach will examine actual content and context of communication called ‘speech acts’ or the ‘ethnography of communication’. This approach includes looking at the rules of dual language usage among bilinguals, their shared knowledge in conversation, and the culturally, socially and politically determined language norms and values of bilingual speech events.” (BAKER, 2001, p.37)

²⁹ “[...] Bilingualism is not simply linear but dynamic, drawing from the different contexts in which it develops and functions.” (GARCIA, 2009, p. 83)

em que foram destacadas as principais características, possíveis consequências e as implicações de cada categoria bilíngue.

Quadro 3 – Características, possíveis resultados e implicações de cada tipo de Bilinguismo

Tipos de Bilinguismo:				
Classificação	Subclassificação	Características	Possíveis resultados	Implicações
Bilinguismo Balanceado		Relação de proficiência entre as duas línguas.	No Bilinguismo Balanceado se alcança a mesma fluência na língua materna e na língua alvo, já no Bilinguismo Dominante, a proficiência na língua alvo pode variar, mas nunca será igual à da língua materna.	Dificuldade em definir e alcançar proficiência nas duas línguas.
Bilinguismo Dominante				
Bilinguismo Aditivo		A língua alvo é tida como fonte de enriquecimento linguístico. O <i>status</i> da língua é um fator importante.	Língua alvo como enriquecimento sem a perda da língua materna (aditivo); A língua materna é substituída pela língua alvo (subtrativo).	O <i>status</i> social do grupo ao qual o indivíduo pertence e o valor social da sua língua materna influenciam muito na manutenção do idioma.
Bilinguismo Subtrativo				
Bilinguismo Composto		Organização e mapeamento dos códigos linguísticos e suas representações mentais.	Distinção entre a representação semântica e o processamento de desenvolvimento de informações na língua materna e na língua alvo.	Dificuldade em operacionalizar a distinção entre os códigos linguísticos e testar a diferença entre eles.
Bilinguismo Coordenado				
Bilinguismo Subordinado				

Bilinguismo Precoce	Bilinguismo Simultâneo	Idade de aquisição/aprendizado da língua. Período crítico de aquisição de linguagem.	A proficiência na língua alvo varia de acordo com a idade de aquisição; a proficiência na língua materna não é abordada.	Idade limite para aquisição da língua alvo (período crítico) e diferença no desenvolvimento neurológico do bilíngue tardio e bilíngue precoce.
	Bilinguismo Sequencial			
Bilinguismo Tardio				
Bilinguismo de Elite		<i>Status</i> da língua e valor do Bilinguismo.	Pouco ou nenhum valor adicional por ter uma língua de minoria como língua materna (popular). Valor adicional por falar uma segunda língua (elite)	Suporte ao letramento na língua materna e desenvolvimento do letramento na língua alvo.
Bilinguismo Popular				
Bilinguismo Bicultural		Identidade e pertencimento cultural.	Identidade cultural moldada a partir de duas culturas (bicultural). Uma única identidade cultural. Perda da identidade cultural ligada à língua materna.	Ter alta proficiência em duas línguas não quer dizer que o indivíduo terá duas identidades culturais.
Bilinguismo Monocultural L1				
Bilinguismo Aculturado L2				
Bilinguismo Deculturado				

Fonte: adaptado de Butler e Hakuta (2009).

Porém, é importante salientar que existem diversas perspectivas de Bilinguismo. Por este motivo, diferentes autores podem trazer configurações distintas das que foram aqui apresentadas. Wei (2000), por exemplo, trabalha a partir de três dimensões: sociolinguística, linguística e psicolinguística. Com base em cada um desses aspectos, o autor apresenta trinta e sete (37) variações de bilíngues. Flory e Souza (2009), por sua vez, baseiam-se em cinco áreas (linguística, cognitiva, desenvolvimental, social e cultural), que são divididas em seis critérios: proficiência na língua, manutenção da língua materna, organização dos códigos linguísticos, idade de aquisição da segunda língua,

status da língua e identidade cultural. Com base nesses parâmetros, as autoras apresentam os dezessete (17) tipos de Bilinguismo apontados no Quadro 1.

Desta forma, no que se refere ao critério ‘proficiência na língua’, classificam-se dois tipos de Bilinguismo, o Balanceado e o Dominante. De acordo com Butler e Hakuta (2004), essas duas categorias se baseiam na relação de proficiência entre as línguas faladas pelo sujeito. Enquanto o bilíngue Balanceado possui uma fluência similar entre as duas línguas, o Dominante tem maior proficiência em uma língua do que na outra. Como já discutido anteriormente, as pesquisas relacionadas ao Bilinguismo que possuem foco na dimensão Linguística tendem a utilizar esse parâmetro para definir se um indivíduo é bilíngue ou não. Por exemplo, se o Bilinguismo Composto for adotado como requisito, então só serão considerados bilíngues aqueles indivíduos que possuem proficiência elevada, tal qual um nativo, nas duas línguas.

Já no critério ‘manutenção da língua materna’, há dois tipos de bilíngue, o Aditivo e o Subtrativo. De acordo com Garcia (2009), o primeiro tipo se refere a indivíduos que adquirem uma segunda língua sem perder a proficiência em sua língua materna e o segundo, à pessoa que, ao adquirir uma segunda língua, perde proficiência na língua materna. Ainda segundo a autora, o Bilinguismo Aditivo costuma trazer benefícios sociais e cognitivos, embora insista em desenvolver a língua alvo separadamente da língua materna, criando, assim, um duplo Monolinguismo. Em contrapartida, o Subtrativo, além de resultar no Monolinguismo, também ocasiona um baixo desempenho acadêmico.

No quesito ‘organização dos códigos linguísticos’, por sua vez, originam-se três tipos de Bilinguismo: Composto, Subordinado e Coordenado. De acordo com Butler e Hakuta (2004), esses três tipos se caracterizam por focar na forma como o indivíduo organiza seus códigos linguísticos. Assim, o bilíngue Composto é aquele que atribui o mesmo sentido a dois conjuntos de códigos. Por exemplo, ‘árvore’ e ‘tree’ são duas palavras de idiomas distintos, mas que, para o bilíngue Composto, possuem o mesmo significado. O bilíngue Coordenado, no entanto, organiza os códigos linguísticos de cada língua separadamente, atribuindo a cada um o seu próprio sentido. Já o bilíngue Subordinado interpreta os códigos linguísticos da segunda língua por meio da língua materna.

Baker (2001) relata que, no início das pesquisas sobre Bilinguismo Composto e Coordenado, os pesquisadores costumavam associar essa distinção entre os tipos de representações mentais com a idade de aquisição da língua. Dessa forma, de acordo com

essa proposta, aqueles indivíduos que aprendessem o idioma mais cedo seriam capazes de desenvolver um Bilinguismo Composto. Segundo Hamers e Blanc (2000), esse pensamento ainda é perpetuado em algumas obras, atribuindo a diferença dos tipos de representação mental dessas duas tipologias a fatores como idade, competência e contexto de aquisição.

No entanto, para os autores, “[...] embora haja uma alta correlação entre o tipo de organização cognitiva, a idade e o contexto de aquisição, não há correspondência direta entre a forma de representação mental e a idade de aquisição.”³⁰ (HAMERS; BLANC, 2000, p. 27, tradução nossa). Logo, Hamers e Blanc (2000) propõem que, devido à diversidade de critérios que podem ser utilizados para a classificação desses dois tipos de Bilinguismo, eles sejam observados como um processo contínuo, no qual o bilíngue pode ser considerado mais Composto em determinadas situações e mais Coordenado em outras, dependendo das experiências adquiridas na aquisição da língua e de determinadas características de algumas palavras.

Com relação ao critério ‘idade de aquisição da segunda língua’, a classificação dos tipos de sujeito bilíngue se divide em Tardio e Precoce. No primeiro caso, o indivíduo adquire a segunda língua ainda na infância, enquanto no segundo a aquisição da segunda língua só ocorre na adolescência ou na fase adulta. Flory e Souza (2009) ainda destacam a importância de fazer uma subclassificação no grupo dos bilíngues precoces, dividindo-os “[...] entre o Bilinguismo Simultâneo (quando as duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo) e o Sequencial (quando a aquisição da segunda língua se inicia quando a aquisição da primeira língua já está completa).” (FLORY; SOUZA, 2009, p. 30).

Butler e Hakuta (2004), por sua vez, chamam a atenção para a possibilidade da existência de um período crítico para a aquisição de uma segunda língua, ou seja, segundo os autores, o indivíduo teria uma idade limite para que a aprendizagem fosse possível. No entanto, Butler e Hakuta (2004) ressaltam que os pesquisadores ainda não chegaram a um consenso se, de fato, esse período crítico existe nem em que idade se inicia e termina esse estágio.

Ainda dentro deste critério, mas partindo de uma perspectiva neurológica, Edwards (2004) relata que, para alguns pesquisadores, quanto mais jovem o indivíduo, maiores as chances dele conseguir se tornar fluente como um nativo, uma vez que o seu

³⁰ “[...] *Although there is a high correlation between the type of cognitive organisation, age and context of acquisition, there is no one-to-one correspondence between the form of cognitive representation and the age of acquisition.*” (HAMERS; BLANC, 2000, p.27)

cérebro é mais flexível do que o de alguém mais velho. Porém, assim como a hipótese do período crítico, essa ligação entre a aquisição precoce da língua alvo e a maleabilidade do cérebro levantam várias críticas, visto que, para outros estudiosos, “[...] Alunos mais velhos possuem a experiência cognitiva que falta nas crianças e, com motivação suficiente, muitas vezes podem ser aprendizes melhores.”³¹ (EDWARDS, 2004, p. 12, tradução nossa). Desta forma, Butler e Hakuta (2004) afirmam que as discussões a partir deste critério da idade de aquisição são bastante complexas e densas, pois se torna desafiador atribuir uma idade ideal para o aprendizado de uma segunda língua quando isso depende tanto de questões biológicas como não-biológicas.

Já no quesito ‘*status* da língua’, o Bilinguismo é classificado como de Elite ou Popular. Butler e Hakuta (2004) definem os bilíngues de Elite como aqueles indivíduos que falam a língua socialmente dominante e mais uma segunda língua, o que lhe concede um valor maior na sociedade. Um exemplo disso ocorre no Brasil, onde o aprendizado da língua inglesa se torna um sinal de prestígio, uma vez que esse idioma domina as instituições, a produção de conhecimento e o mercado de trabalho. Já os bilíngues Populares, são aqueles que pertencem aos grupos minoritários, cujas línguas não possuem qualquer valor na sociedade a qual eles fazem parte. Esse tipo de indivíduo pode ser visto nos imigrantes dos Estados Unidos ou até mesmo nos indígenas brasileiros, visto que, para esses grupos, o aprendizado da língua majoritária é essencial para sua sobrevivência e incorporação na sociedade, pois sua língua materna não possui lugar ou importância social na comunidade onde eles se encontram.

Porém, Fortes (2016) chama atenção para o fato de que as definições desses tipos de Bilinguismos podem ser feitas também com base nas classes sociais e não somente no *status* atribuído, politicamente e ideologicamente, à língua. Desta forma, o foco se voltaria para a posição social que o indivíduo deseja alcançar ao se tornar bilíngue. No entanto, embora essas definições possuam origens distintas, Fortes (2016) afirma que é muito comum que esses termos se confundam entre si nas pesquisas realizadas sobre o tema.

Outro ponto de destaque é o sentido pejorativo e preconceituoso atribuído às palavras Elite e Popular. Por este motivo, Mejía (2002) utiliza outros termos para fazer sua classificação dentro da dimensão social, dividindo-a em Bilinguismo Opcional, Bilinguismo Voluntário e o Bilinguismo de Enriquecimento. No caso do Bilinguismo

³¹ “[...] *Older learners have cognitive experience lacking in small children and, providing the motivation is sufficient, can often prove to be better learners.*” (EDWARDS, 2004, p. 12)

Opcional, a autora o atribui àqueles indivíduos que não aprendem a língua alvo em lugares formais de aprendizagem, como escola de idiomas, e que optam por se tornar bilíngue sem necessariamente sair do seu país de origem. O Bilinguismo Voluntário, por sua vez, é voltado para aqueles que, em contexto de imigração, adquirem a língua de maneira formal ou informal. Porém, por causa dos complexos processos sociais e culturais, há uma divisão entre aqueles que, por terem condições, voluntariam-se a aprender a língua do país para onde migraram e outros que, por estarem em posição desprivilegiada, como a de um refugiado, são obrigados a aprender a língua de forma involuntária para se inserir na sociedade. Por último, há o Bilinguismo de Enriquecimento, que é a tipologia adotada pelos programas de imersão que buscam promover, de forma equilibrada, o ensino da língua materna e da língua alvo. Nota-se, desta forma, que diferentemente das definições de Bilinguismo de Elite e Bilinguismo Popular, os conceitos empregados por Mejía (2002) estão mais ligados às questões relacionadas à aquisição da língua do que classe social ou *status* dela.

Já o critério de ‘identidade e pertencimento cultural’ se divide em quatro tipos: Bilinguismo Bicultural, Bilinguismo Monocultural L1, Bilinguismo Aculturado L2, Bilinguismo Deculturado. De acordo com Butler e Hakuta (2004), o bilíngue Bicultural é aquele indivíduo que fala as línguas dos dois grupos com os quais ele se identifica culturalmente, fazendo, assim, com que seja reconhecido por ambos. Flory e Souza (2009) ressaltam, no entanto, que nem sempre o sujeito bilíngue vai se identificar com ambas as culturas. Neste caso, então, ocorre o Bilinguismo Monocultural L1, quando o indivíduo é bilíngue, mas se identifica apenas com sua cultura materna. Já no caso do Bilinguismo Aculturado L2, o indivíduo lança mão da cultura do outro em detrimento da sua cultura de origem, renunciando, assim, à sua identidade materna. Porém, quando o indivíduo rejeita não apenas a sua própria cultura, mas também a cultura do outro, classifica-se como Bilinguismo Deculturado.

A partir destas concepções, Megale (2017) chama a atenção para uma problemática envolvendo os conceitos de Cultura e Identidade Nacional empregados por esses tipos de Bilinguismo. Para a autora, essas tipologias atribuem um sentido de inflexibilidade, onde “[...] as culturas seriam conjuntos de traços ou características fixas, imutáveis, que cada grupo que vive em determinado país possuiria, e que os faria ser reconhecido como pertencente a uma nacionalidade específica.” (MEGALE, 2017, p. 45). Portanto, esses tipos de Bilinguismo veem as Identidades Nacionais como entidades separadas e com características invariáveis.

No entanto, torna-se importante destacar que, apesar das Identidades Nacionais (HALL, 2006) serem utilizadas para empregar um sentido de unidade às nações, na prática, elas são inviáveis, pois as pessoas que fazem parte dessa coletividade são diferentes entre si. Logo, essas identidades nunca serão fixas ou homogêneas, porque elas vão variar de indivíduo para indivíduo de acordo com as experiências e os diversos contatos socioculturais que cada sujeito teve ao longo de sua vida. Para Megale (2017, p. 45-46) “[...] Não se trata, portanto, de uma simples ‘justaposição de culturas’: nesses contextos, o sujeito bilíngue faz sínteses culturais, tornando-se, assim, um sujeito culturalmente híbrido.”

Portanto, diante das diversas tipologias de Bilinguismo aqui apresentadas, percebe-se que, mesmo delimitando as dimensões e os critérios a serem levados em consideração em cada uma delas, ainda há uma grande variedade de perspectivas e discussões em aberto sobre cada um dos tipos aqui apresentado. Porém, na opinião de Megale (2017), embora essa classificação chame a atenção para o caráter multidimensional do Bilinguismo, ela peca ao tentar encaixar os sujeitos bilíngues em categorias pré-fixadas. Tal tentativa torna-se problemática, pois “[...] o bilinguismo não é um fenômeno estático e unitário. Ele é moldado de maneiras diferentes e muda dependendo de uma variedade de fatores históricos, culturais, políticos, econômicos, ambientais, linguísticos, psicológicos e outros.”³² (WEI, 2000, p. 21, tradução nossa).

Para Flory e Souza (2009, p. 28), no entanto, essa categorização se torna importante, pois “[...] é fundamental que levemos em conta o tipo de Bilinguismo estudado em cada pesquisa, uma vez que resultados referentes a uma determinada configuração de Bilinguismo não serão necessariamente válidos para outros tipos de Bilinguismo.” Logo, como esta pesquisa não pretende debater ou discorrer sobre as diversas ramificações que se originam a partir dos critérios e dimensões aqui apresentadas, mas sim utilizar essa classificação para especificar as características que permeiam a Educação Bilíngue em Sergipe e Massachusetts. Então, será levada em consideração a categorização retratada até o momento, assim como os tipos de Bilinguismo Social que serão apontados a seguir.

3.1 BILINGUISTO SOCIAL: A DIGLOSSIA EM QUESTÃO

³² “[...] *Bilingualism is not a static and unitary phenomenon. It is shaped in different ways, and it changes depending on a variety of historical, cultural, political, economic, environmental, linguistic, psychological and other factors.*” (WEI, 2000, p. 21)

Atualmente, o Bilinguismo está presente em todos os países e faz parte da realidade da maioria dos seus cidadãos, independentemente da classe social ou da idade dos indivíduos. De acordo com Wei (2000, p. 21, tradução nossa), “[...] mais e mais pessoas no mundo vão se tornar bilíngues, e o bilinguismo existirá enquanto a humanidade caminhar na Terra.”³³. No entanto, esses bilíngues não vivem isolados, eles convivem em grupos que, por sua vez, relacionam-se entre si nas comunidades. Portanto, olhando por este ponto de vista, o Bilinguismo não deve ser analisado apenas pela perspectiva individual, mas da coletiva.

A diferença entre esses dois lados do Bilinguismo está presente desde suas dimensões. Enquanto o Bilinguismo individual leva em consideração dimensões como a Linguística e a Cognitiva, o Bilinguismo coletivo procura envolver em suas discussões outros aspectos, com características mais amplas, como História, Educação e Política. Outra diferença entre essas duas categorias está relacionada a sua durabilidade, uma vez que o Bilinguismo coletivo, tanto em sociedades antigas como atuais, costuma atuar de maneira duradoura e constante. Em contrapartida, o Bilinguismo individual age frequentemente como uma ferramenta de transição, principalmente em contextos de imigração.

De acordo com Edwards (2004), essa alta durabilidade do Bilinguismo coletivo se deve a uma necessidade frequente de sua atuação, que geralmente ocorre em diferentes funções sociais e nos vários domínios onde cada língua é utilizada. No entanto, o autor alerta que essa vertente do Bilinguismo nem sempre será estável. Um exemplo disso está na Grécia, onde as línguas *Katharevousa* e *Dimotiki* conviviam harmonicamente na sociedade até 1967, quando os programas voltados para o ensino de *Dimotiki* foram descontinuados, enquanto o ensino de *Katharevousa* passou a receber incentivo do governo.

Para estabelecer uma distinção maior entre essas duas concepções de Bilinguismo, alguns autores costumam atribuir terminologias distintas, que se encaixam melhor nas suas características, embora, na maior parte das vezes, os pesquisadores se refiram a esses dois aspectos como Bilinguismo Social e Bilinguismo Individual. Mas, no caso de Hamers e Blanc (2000), por exemplo, o Bilinguismo Individual é chamado de

³³ “[...] *more and more people in the world will become bilinguals, and bilingualism will stay as long as humankind walks the earth.*” (WEI, 2000, p. 21)

Bilinguagem, enquanto o Bilinguismo Social é apenas Bilinguismo. Fishman (1989), por sua vez, refere-se ao Bilinguismo coletivo como Diglossia.

O nome Diglossia, segundo Garcia (2009), tem origem no grego e significa duas línguas. Tal significado, se empregado no contexto aqui debatido, leva à impressão de que uma sociedade bilíngue possui duas línguas com a mesma importância social. No entanto, segundo Baker (2001), é impossível que duas línguas possuam o mesmo valor e a mesma funcionabilidade em uma sociedade. De acordo com o autor,

Na prática, é improvável que uma comunidade linguística use ambas as línguas para o mesmo propósito. É mais provável que uma comunidade linguística use uma língua em certas situações e determinadas funções, e o outro idioma em diferentes circunstâncias e para atribuições distintas.³⁴ (BAKER, 2001, p. 44, tradução nossa)

Dentro deste contexto, Ferguson (1959) apresenta um modelo que mostra como funciona a diferença na forma como são utilizadas as línguas em uma sociedade bilíngue. Segundo o autor, a Diglossia atua na sociedade como duas variedades de uma mesma língua, que são classificadas como língua de variedade alta (A) e língua de variedade baixa (B), sendo que a primeira irá sempre se sobrepor à segunda. Desta forma, a língua A é aquela utilizada para a escrita ou em contextos formais, enquanto a língua B é usada em ambientes informais.

Quadro 4 – Contextos em que as línguas de variedades alta e baixa são utilizadas

Contexto	Língua de variedade alta (A)	Língua de variedade baixa (B)
Em casa ou em ambiente familiar		X
Na escola	X	
Mídia	X	
Negócio e comércio	X	
Atividades culturais e sociais		X
Troca de correspondências com amigos ou familiares		X
Troca de correspondências com departamentos do governo	X	
Atividades religiosa		X

Fonte: adaptado de Baker (2001).

³⁴ “In practice, a language community is unlikely to use both languages for the same purpose. A language community is more likely to use one language in certain situations and for certain functions, the other language in different circumstances and for different functions.” (BAKER, 2001, p. 44)

Fishman (1989), por sua vez, percebe a Diglossia não apenas como a variedade de uma mesma língua, mas duas línguas coexistindo, lado a lado, no mesmo espaço geográfico. Para o autor, diferentemente do Bilinguismo individual, em que a escolha do uso da língua é versátil, a Diglossia deixa bastante definida a função de cada língua na sociedade. Assim, para um melhor entendimento sobre o assunto e clareza conceitual, o autor sugere quatro tipos de variações sociais em que a Diglossia e o Bilinguismo individual coexistem ou não em uma mesma comunidade. São elas: Diglossia e Bilinguismo juntos, Diglossia sem Bilinguismo, Bilinguismo sem Diglossia e Nem Diglossia, nem Bilinguismo.

No primeiro caso, Diglossia e Bilinguismo juntos, seria uma situação ideal, na qual todos os indivíduos são bilíngues, pois o Bilinguismo individual, além de ser difundido na sociedade, também é institucionalmente reforçado, enquanto no contexto social há um arranjo em que cada língua ocupa seu lugar, preenchendo uma função diferente. Um exemplo disso ocorre no Paraguai, onde, de acordo com Garcia (2009), o espanhol e o guarani são línguas oficiais, o que faz com que a maioria da população seja bilíngue. Neste caso, o espanhol ocupa o lugar de língua de variedade alta, sendo usada em ambientes formais, enquanto o guarani preenche uma função identitária.

Na segunda situação proposta por Fishman (1989), Diglossia sem Bilinguismo, grupos sociais distintos, dentro de um mesmo espaço geográfico, falam idiomas diferentes. No entanto, as pessoas que vivem nessas comunidades não são necessariamente bilíngues. Um exemplo disso é o Brasil na época do Império, no qual a corte portuguesa falava o francês, mas a população falava português. Neste caso, há Diglossia, pois ficam claros os papéis sociais de cada língua, mas não há Bilinguismo porque, nesta situação, a população como um todo não tinha acesso à língua de influência.

Já no terceiro tipo, Bilinguismo sem Diglossia, a maioria dos indivíduos será bilíngue, mas as línguas faladas não terão funções e propósitos específicos, ou seja, qualquer idioma pode ser utilizado, seja em situação formal ou informal. Segundo Baker (2001), em comunidades bilíngues sem Diglossia “[...] a língua de maioria se tornará ainda mais influente e se expandirá. A outra língua pode perder a sua função e diminuir seu status e uso.”³⁵ (BAKER, 2001, p. 46, tradução nossa). Um exemplo desta situação, segundo Garcia (2009), é a sociedade norte-americana, na qual há um grande número de

³⁵ “[...] *the majority language will become even more powerful and extend its use. The other languagemaydecrease in its functions and decay in status and usage.*” (BAKER, 2001, p. 46)

sujeitos bilíngues por causa dos processos imigratórios. Não há, porém, uma organização social voltada para a manutenção e harmonia de todas as línguas daquela sociedade.

O último caso, Nem Diglossia Nem Bilinguismo, ocorre em sociedades em que prevalece o monolinguismo. Garcia (2009) destaca que esse tipo de situação só ocorre em comunidades muito isoladas. Um exemplo disso, segundo a autora, é Cuba, onde, além da língua nativa ter sido exterminada, o país se encontra isolado politicamente desde 1961, devido aos embargos impostos pelos Estados Unidos.

No entanto, assim como Bilinguismo individual, a Diglossia é um assunto bastante complexo, uma vez que suas variáveis são subjetivas e não binárias. Logo, vão existir situações que não se encaixam nas quatro possibilidades propostas por Fishman (1989). Garcia (2009) cita algumas dessas incongruências, como na Tunísia, onde o árabe clássico e o tunisiano possuem um arranjo social diglótico, mas o francês também é usado socialmente. Outro caso é o de Singapura, onde há várias línguas de variedade alta, como o inglês padrão, mandarim, malaio padrão e o tâmil, que são considerados os idiomas oficiais, enquanto uma variedade do inglês, o hokkien, o cantonês, uma variedade do malaio e alguns dialetos indianos são considerados línguas complementares, usadas no dia a dia.

Por causa dessa pluralidade linguística, Garcia (2009) acredita que as definições de Diglossia empregadas por Ferguson (1959) e Fishman (1989) não comportam a complexidade da comunicação entre as sociedades do século 21. Para a autora (2009, p. 116, tradução nossa), “[...] línguas não são mais associadas a divisões territoriais ou a divisão de funções, podendo coexistir no mesmo espaço [...] as línguas não são organizadas de forma hierárquica, de acordo com quem tem mais ou menos poder.³⁶”. Esse pensamento é corroborado e apoiado pela Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa (2007), por exemplo, que prefere se referir à Diglossia como Multilinguismo, definindo-o como a presença de várias línguas em um só território, independentemente se os habitantes desse lugar falam todos esses idiomas ou apenas um.

Para sanar tais problemas, Garcia (2009) sugere uma mudança na nomenclatura da palavra Diglossia, atribuindo, assim, uma mudança também no sentido que ela carrega. Neste caso, Diglossia passaria a ser Transglossia, termo que, segundo a autora, “[...] descreve o bilinguismo social em um mundo globalizado: uma rede comunicativa estável,

³⁶ “[...] languages are no longer assigned separate territories or even separate functions, but they may co-exist in the same space [...] languages are not placed in a hierarchy according to whether they have more or less power.” (GARCIA, 2009, p.116)

mas dinâmica, com muitas línguas em inter-relacionamentos funcionais, em vez de serem atribuídas a funções separadas.”³⁷ (GARCIA, 2009, p. 117, tradução nossa). Desta forma, as línguas não competiriam mais entre si, mas formariam uma relação recíproca, respeitando a multidimensionalidade da linguagem, assim como a fragmentação das Identidades Nacionais e individuais.

Para compreender como essas discussões acerca do Bilinguismo social afetam ideologicamente a constituição da Educação Bilíngue em uma determinada sociedade, Garcia (2009) propõe uma classificação do Bilinguismo com base na Diglossia/Transglossia, dividindo-o a partir de duas perspectivas: Monoglossia e Heteroglossia (Quadro 5).

Quadro 5 – Tipos de Bilinguismo dentro de um contexto Diglósico/Transglósico

	Monoglossia		Heteroglossia	
	Bilinguismo Subtrativo	Bilinguismo Aditivo	Bilinguismo Recursivo	Bilinguismo Dinâmico
Objetivo linguístico	Monolingüismo	Bilinguismo monolíngue	Bilinguismo	Bilinguismo
Resultado	Troca da língua	Aquisição e manutenção da língua	Revitalização da língua	Plurilingüismo
Concepção de Bilinguismo	Bilinguismo como um problema	Bilinguismo como enriquecimento	Bilinguismo como um direito	Bilinguismo como um recurso
Cultura	Monocultural	Bicultural/ Monocultural	Multicultural	Transcultural
Público-alvo	Exclusivamente a minoria	Maioria (Manutenção) e Minoria (Aquisição e manutenção)	Maioria de grupos não-dominantes	Todos

Fonte: adaptado de Garcia (2009).

A Monoglossia, segundo Garcia (2009), é uma ideologia fundamentada na ideia de uma sociedade monolíngue. Desta forma, os sujeitos pertencentes a essa comunidade seriam monolíngues em duas línguas ou fluentes apenas na língua dominante. Estas

³⁷ “[...] describe societal bilingualism in a globalized world: a stable, and yet dynamic, communicative network with many languages in functional interrelationship, instead of being assigned separate functions.” (GARCIA, 2009, p. 117)

concepções são classificadas pela autora como Bilinguismo Aditivo e Bilinguismo Subtrativo. As duas tipologias já foram discutidas aqui, dentro do campo do Bilinguismo individual, porém, Garcia (2009) as categoriza dentro das perspectivas diglössica e não-diglössica.

Para a autora, encaixam-se no grupo não-diglössico aquelas sociedades que empregam uma Educação Bilíngue voltada para o Bilinguismo Subtrativo, ou seja, são aquelas que “[...] desejam garantir que as crianças de minorias linguísticas troquem para a língua majoritária.”³⁸ (GARCIA, 2009, p. 160, tradução nossa). Para isso, as duas línguas são usadas para instrução, sem qualquer tipo de compartimentação e, aos poucos, a língua materna vai sendo utilizada com menos frequência, até que toda a comunicação seja feita apenas através da língua alvo. De acordo com Garcia (2009), devido à diferença de poderes entre as duas línguas e à desvalorização da língua materna, a tendência é que a criança perca a proficiência na sua língua nativa, tornando-se fluente apenas na língua majoritária.

Já as comunidades que pertencem ao grupo glössico são aquelas que adotam o Bilinguismo Aditivo para fins educacionais. O objetivo, nesse contexto, portanto, é que a criança adquira, mantenha e desenvolva as duas línguas separadamente, formando, assim, um indivíduo monolíngue em duas línguas. De acordo com Garcia (2009), outra característica que chama a atenção nas sociedades que adotam esse tipo de Bilinguismo é que, apesar da população ser fluente em duas línguas, o biculturalismo é esperado apenas por parte das minorias linguísticas, enquanto a maioria mantém-se monocultural, uma vez que tanto a cultura quanto a língua majoritária são consideradas socialmente valorosas.

A Heteroglossia, por outro lado, é uma ideologia que surgiu a partir da percepção de que o advento da globalização desfez as fronteiras que havia entre as sociedades e o mundo ficou cada vez mais interconectado. Com isso, diferentes línguas e culturas passaram a coexistir no mesmo espaço geográfico, o que fez com que surgissem conflitos entre as normas e práticas monolíngues e o atual discurso bilíngue, em que a ideia de uma educação plural e multilíngue trouxe à tona uma perspectiva translíngue de ensino.

Segundo Garcia (2009), essa mudança de paradigma fez com que o conceito de Diglossia fosse questionado e as comunidades começassem a resistir aos antigos métodos monolíngues. Diante desse contexto, a autora apresenta dois tipos de Bilinguismo que

³⁸ “[...] *want to ensure that language-minority children would shift to a majority language.*” (GARCIA, 2009, p. 160)

não se encaixam na ótica diglósica, pois são não-lineares e subjetivos. São eles: Bilinguismo Recursivo e Bilinguismo Dinâmico.

O Bilinguismo Recursivo, segundo Garcia (2009), tem como objetivo a revitalização da língua de grupos não-dominantes, como os indígenas. No entanto, a autora ressalta que revitalizar a língua não quer dizer que sua forma antiga será resgatada, mas sim que o Bilinguismo será desenvolvido depois que as práticas de linguagem de uma comunidade foram suprimidas, ou seja, a língua e a cultura ancestral, que se perderam no contexto atual, serão resgatadas, não apenas por meios educacionais, mas também em cerimônias tradicionais e socialmente, no dia-a-dia dos indivíduos dessa comunidade. Desta forma, diferentemente do Bilinguismo Aditivo, em que as línguas são compartimentadas e recebem funções sociais, no Bilinguismo Recursivo não há essa divisão. Os indivíduos utilizam a língua materna e a língua ancestral em diferentes graus e funcionalidades, dependendo da necessidade.

O Bilinguismo Dinâmico, por sua vez, “[...] se refere as práticas linguísticas que são múltiplas e se ajustam ao terreno multimodal e multilíngue do ato comunicativo.”³⁹ (GARCIA, 2009, p. 144, tradução nossa). Assim, esse tipo de Bilinguismo apresenta uma forma não-linear, na qual os indivíduos de uma determinada sociedade ou grupo se comunicam em várias línguas e níveis. Ainda de acordo com Garcia (2009), é nesse contexto, em que diversos idiomas são usados para comunicação e em que ocorre o desenvolvimento de diferentes identidades culturais e linguísticas, que surge a translinguagem.

Para a autora, a translinguagem “[...] é o ato realizado por bilíngues de acessar diferentes características linguísticas ou vários modos [...] a fim de maximizar o potencial comunicativo.”⁴⁰ (GARCIA, 2009, p.140, tradução nossa). Assim, a língua se torna dinâmica e os sujeitos são livres para utilizar seus repertórios linguísticos de acordo com os seus propósitos e as experiências de vida de cada um. Em seus estudos, Garcia (2009) ressalta a importância da translinguagem para as sociedades bilíngues e multilíngues, pois além de auxiliar na construção dos sentidos dos signos linguísticos presentes nas diferentes línguas das comunidades, muitas vezes comunicando diferentes mensagens,

³⁹ “[...] refers to language practices that are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act.” (GARCIA, 2009, p. 144)

⁴⁰ “[...] is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes [...] in order to maximize communicative potential.” (GARCIA, 2009, p. 144)

também é uma prática essencial para as crianças de minorias linguísticas, uma vez que são elas que traduzem e significam a língua majoritária para os pais.

Portanto, baseado nas vertentes do Bilinguismo e nos tipos de sujeitos e sociedades bilíngues aqui discutidos, no tópico a seguir serão analisados os modelos de Educação Bilíngue e de que maneira as classificações de Bilinguismo influenciaram os objetivos traçados por cada uma dessas modalidades.

3.2 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A Educação Bilíngue é popularmente conhecida como o ‘ensino em duas línguas’. Essa expressão, no entanto, além de deixar bastante vaga a caracterização dessa modalidade de ensino, também a limita apenas à dimensão linguística. Assim, deixam-se de lado questões que são importantes para a constituição de um programa bilíngue capaz de comportar as necessidades do grupo que ele irá atingir, tais como: objetivo educacional e social, característica dos alunos, língua usada em sala de aula, finalidade linguística, abordagens e práticas pedagógicas.

Outro ponto que deve ser levado em consideração, pois causa uma definição ambígua e imprecisa do termo Educação Bilíngue é a distinção entre a educação que promove o ensino de uma segunda língua e a educação voltada para desenvolver o Bilinguismo. Contudo, Garcia (2009) aponta que está cada vez mais difícil diferenciar esses dois tipos de ensino. Isso ocorre porque os programas tradicionais foram se aperfeiçoando e incluindo características do Ensino Bilíngue em suas abordagens, como, por exemplo, o uso de situações do cotidiano para explicar o conteúdo, à medida que os programas de Educação Bilíngue também passaram a incorporar características dos programas tradicionais em sua prática, tratando o ensino do idioma como mais objetividade.

Apesar de a linha que separa essas duas modalidades de ensino de línguas estar cada vez mais tênue, os seus objetivos ainda são a questão que os distingue. Enquanto os programas tradicionais têm como finalidade apenas ensinar uma língua adicional, a Educação Bilíngue

[...] se concentra não apenas na aquisição de idiomas adicionais, mas também em ajudar os alunos a se tornarem cidadãos globais e responsáveis, enquanto aprendem a conviver com diferentes culturas e

mundos, ou seja, além das fronteiras culturais em que a escola tradicional geralmente opera.⁴¹ (GARCIA, 2009, p.27, tradução nossa).

Desta forma, segundo Garcia (2009), o ensino bilíngue tem como objetivo geral promover uma educação significativa, na qual a igualdade e a tolerância entre os povos são incentivadas. Tais características são essenciais não apenas para reconhecer seu lugar no mundo, mas também para compreender o ‘outro’ e as diferenças que existem entre os indivíduos e as diversas sociedades e grupos aos quais pertencem.

Logo, a Educação Bilíngue é muito mais do que o uso balanceado de duas línguas em sala de aula pois, em seus entremeios, existem diversos conflitos filosóficos, políticos, sociais e culturais. Portanto, pensando nessas problemáticas, essa pesquisa irá utilizar as classificações de modelos de Educação Bilíngue propostas por Baker (2001) e Garcia (2009) com o intuito de mostrar a multiplicidade de tipos de ensino, que variam de acordo com as necessidades de cada sociedade e formam indivíduos Monolíngues, Bilíngues e Multilíngues.

Quadro 6 – Modelos de Educação Bilíngue

Modelos de Educação Monolíngue para minorias linguísticas que resultam em monolingüismo				
Modelo	Público-alvo	Língua usada em sala de aula	Objetivo social e educacional	Resultado
Submersão	Minoría linguística	Língua de maioria	Assimilação	Monolingüismo
Submersão + aulas à parte de uma segunda língua	Minoría linguística	Língua de maioria	Assimilação	Monolingüismo
Imersão estrutural	Minoría linguística	Língua de maioria	Assimilação	Monolingüismo
Segregacionista	Minoría linguística	Língua de minoría	Segregação	Monolingüismo
Modelos fracos de Educação Bilíngue resultam em um relativo monolingüismo e bilingüismo limitado				
Modelo	Público-alvo	Língua usada em sala de aula	Objetivo social e educacional	Resultado

⁴¹ “[...] focuses not only on the acquisition of additional languages, but also on helping students to become global and responsible citizens as they learn to function across cultures and worlds, that is, beyond the cultural borders in which traditional schooling often operates.” (GARCIA, 2009, p. 27)

Transição	Minoria linguística	Muda de língua de minoria para língua maioria	Assimilação	Monolingüismo
Convencional + aulas à parte de uma segunda língua ou língua estrangeira	Maioria linguística	Língua de maioria e uma língua estrangeira/segunda língua	Enriquecimento	Bilingüismo limitado
Convencional + aulas suplementares de uma segunda língua ou língua estrangeira:	Maioria linguística	Língua de maioria e uma língua estrangeira/segunda língua	Enriquecimento	Bilingüismo limitado
Modelos forte de Educação Bilíngue resultam em bilingüismo				
Modelo	Público-alvo	Língua usada em sala de aula	Objetivo social e educacional	Resultado
Separatista com aulas à parte de uma segunda língua	Minoria linguística	Línguas de maioria e minoria	Autonomia	Bilingüismo
Two way/Dual Language	Minoria linguística e Maioria linguística	Línguas de maioria e minoria	Enriquecimento, plurilingüismo	Bilingüismo
Convencional + aulas suplementares de uma língua ancestral	Minoria linguística	Línguas de maioria e minoria	Enriquecimento, plurilingüismo	Bilingüismo
Manutenção	Minoria linguística	Línguas de maioria e minoria	Enriquecimento, plurilingüismo	Bilingüismo
Imersão	Maioria linguística	Línguas de maioria e minoria	Enriquecimento, plurilingüismo	Bilingüismo
Bilingüismo Convencional	Maioria linguística	Duas línguas de maioria	Enriquecimento, plurilingüismo	Bilingüismo
Modelos de Educação translíngues resultam em multilingüismo e bilingüismo				
Modelo	Público-alvo	Língua usada em sala de aula	Objetivo social e educacional	Resultado

Multilíngue	Maioria linguística	Línguas de maioria e minoria	Enriquecimento, plurilinguismo	Bilinguismo, Multilinguismo
CLIL – Content-based language learning	Maioria linguística	Línguas de maioria e minoria	Enriquecimento, plurilinguismo	Bilinguismo, Multilinguismo

Fonte: adaptado de Garcia (2009) e Baker (2001).

Assim, no Quadro 6, constam quinze (15) modelos de Educação Bilíngue, divididos em quatro tipos de perspectiva que se diferenciam de acordo com os efeitos resultantes esperados por cada tipologia. Entretanto, como a proposta desta pesquisa não é analisar esses modelos, mas sim caracterizar a Educação Bilíngue em língua inglesa nos Estados de Sergipe e Massachusetts, serão, então, destacados apenas aqueles são utilizados nessas duas localidades.

No caso de Massachusetts, como há uma legislação em vigor que regulariza e norteia a Educação Bilíngue, os modelos de ensino estão estabelecidos por lei. Desta forma, segundo a seção 4 do capítulo 71^a do *The Look Act*,

[...] aqueles que são aprendizes de língua inglesa devem ser educados pelo do programa de Imersão Estrutural ou um programa de instrução alternativo que atenda aos requisitos das leis federais e estaduais, durante um período de transição temporário que normalmente não deve exceder os cronogramas estabelecidos pelo departamento [...] Os programas alternativos devem ser incluídos, mas não devem ser limitados aos modelos de Transição e ao Dual Language.⁴² (MASSACHUSETTS, 2017, *online*, tradução nossa).

Portanto, os programas alternativos devem ser baseados nas necessidades linguísticas e educacionais dos alunos de cada distrito e, por isso, não devem se limitar apenas aos modelos de Transição e *Dual Language*, podendo variar de acordo com a carência de cada grupo. Assim, apesar de dar uma certa liberdade para a constituição dos programas bilíngues, a legislação deixa transparecer três modelos de Educação Bilíngue que podem compor o projeto: Transição, *Dual Language* e Imersão Estrutural.

Em Sergipe, por outro lado, não há legislação que regulamente esta prática. Portanto, fez-se um levantamento das escolas particulares que oferecem esse tipo de ensino, uma vez que não há escolas públicas com essa modalidade, e destacaram-se os

⁴² “[...] *who are English learners shall be educated through sheltered English immersion or an alternative instructional program that meets the requirements of federal and state law, during a temporary transition period not normally intended to exceed the timelines established by the department [...] Alternative instructional programs shall include, but shall not be limited to transitional bilingual education and dual language education.*” (MASSACHUSETTS, 2017, *online*)

programas bilíngues utilizados por elas, dentre os quais estão: *Mapple Bear, Educate, International School, Uno International e Liberty Education*. Em seguida, identificaram-se quais os modelos de Educação Bilíngue adotados por esses programas, sendo eles o de *Dual Language*, Imersão e o CLIL (*Content-based language learning*).

Quadro 7 – Modelos de Educação Bilíngue vigentes em Sergipe e Massachusetts

	Sergipe			Massachusetts		
Modelos de Educação Bilíngue	Imersão	CLIL – Content-based language learning	Dual Language	Transição	Imersão estrutural (Sheltered English Immersion)	Dual Language
Ideologia Linguística	Monoglossia	Heteroglossia	Heteroglossia	Monoglossia	Monoglossia	Heteroglossia
Objetivo Linguístico	Bilinguismo	Multilinguismo	Bilinguismo	Monolingüismo	Monolingüismo	Bilinguismo

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 7, portanto, mostra o contraponto entre os modelos de Educação Bilíngue encontrados em cada Estado e os tipos de Bilinguismo social propostos por Garcia (2009). Assim, é possível compreender o tipo de cidadão que será formado nesses programas de ensino e se a sociedade constituída a partir dessa Educação será Monolíngue, Bilíngue ou Multilíngue.

O modelo de Transição, por exemplo, tem como uma de suas características o Bilinguismo Subtrativo, que faz parte da ideologia Monoglóssica. Logo, os indivíduos que pertencem às minorias linguísticas são o alvo deste modelo, que tem como objetivo aumentar a proficiência na língua de maioria à medida que o indivíduo renuncia à sua língua materna. Segundo Garcia (2009), inicialmente, a língua minoritária será usada para instrução, enquanto a língua de maioria é ensinada como segunda língua. “[...] Progressivamente, as duas línguas são utilizadas na instrução, com pouca compartimentação entre elas. Eventualmente, os alunos são transferidos da sala de aula bilíngue para uma monolíngue.”⁴³(GARCIA, 2009, p. 412, tradução nossa). Essa

⁴³ “[...] progressively, both languages are used in instruction, with little compartmentalization between them. Eventually, students are transferred out of the bilingual classroom to a monolingual one.” (GARCIA, 2009, p. 412)

transição de uma instrução bilíngue para uma monolíngue faz parte do processo de aceleração de aquisição da língua alvo.

Ainda segundo Garcia (2009), uma das maiores problemáticas para quem utiliza esse modelo de ensino é uma ausência de regras claras de quando e onde se deve falar a língua materna e a língua alvo, uma vez que elas são percebidas aqui como entidades distintas. As maiores vítimas dessa questão são os professores porque esses programas costumam contratar docentes bilíngues que possuem familiaridade com as culturas e particularidades das línguas das duas comunidades. No entanto, sem possuir regras de comunicação estabelecida, o professor tende a trocar de uma língua para outra constantemente, procurando uma melhor forma de se comunicar com os alunos. De acordo com Garcia (2009), os professores tendem a desenvolver sentimentos conflituosos com relação a suas práticas, pois não sabem se priorizam estabelecer um vínculo com os alunos através da sua língua nativa ou se dedicam-se a ensinar a língua majoritária, já que ela é a língua pela qual eles serão avaliados.

Já o modelo de Imersão leva consigo a característica do Bilinguismo Aditivo, ou seja, as duas línguas serão compartimentadas e usadas separadamente, cada uma de acordo com a sua função, tornando o indivíduo monolíngue em duas línguas. De acordo com Hamers e Blanc (2000), esse modelo de ensino geralmente é voltado para os indivíduos que pertencem à maioria linguística, mas que querem se tornar bilíngues. De acordo com Garcia (2009, p. 415, tradução nossa), “[...] inicialmente, o ensino é feito exclusivamente por meio da língua minoritária, com um professor bilíngue. Progressivamente, a língua majoritária também é usada para a instrução. A instrução por meio de ambas as línguas continua ao longo da educação dos alunos.”⁴⁴

Baker (2001), por sua vez, destaca oito características para um programa ser considerado de Imersão: (1) ter como objetivo alcançar o bilinguismo em duas línguas que são majoritárias e de prestígio; (2) os alunos não serem obrigados a participar do programa, mas fazê-lo de forma voluntária; (3) os alunos poderem usar sua língua materna nos primeiros estágios do aprendizado e em atividades fora da sala de aula; (4) os professores serem bilíngues, uma vez que tal fato contribui para uma maior exposição do aprendiz à língua alvo; (5) a comunicação em sala de aula ser significativa e levar em consideração situações do dia-a-dia; (6) os alunos terem o mesmo grau de proficiência

⁴⁴ “[...] initially, instruction is solely through the medium of the minority language with a bilingual teacher. Progressively, the majority language is also used in instruction. Instruction through the medium of both languages continues throughout the students’ education.” (GARCIA, 2009, p. 415)

linguística nos anos iniciais, o que contribui para uma maior motivação e autoestima; (7) o currículo desse modelo seguir os mesmos parâmetros de um programa regular, promovendo, assim, igualdade entre monolíngues e bilíngues; (8) representar um movimento social, político, econômico e educacional, pois envolve vários setores da sociedade.

No entanto, Cummins (2007, 2014a, 2014b) chama atenção para o fato de que, apesar de estudos apontarem que o uso exclusivo da língua alvo para instrução proporciona um nível razoável de fluência e letramento na segunda língua sem que haja perdas de proficiência linguística na língua materna, há uma necessidade de revisar essa prática, que se tornou algo padrão no modelo de Imersão. Para o autor, o conhecimento linguístico e experiencial que o aprendiz possui na sua língua nativa pode contribuir em sua evolução na língua alvo pois, embora sejam dois idiomas distintos, as habilidades acadêmicas estão interconectadas. Por este motivo, Cummins (2007, 2014a, 2014b) sugere o uso da tradução e da interlinguagem como ferramentas para uma abordagem mais multilíngue neste tipo de programa de ensino, fazendo assim como que o aprendiz utilize seu conhecimento na língua materna para identificar similaridades e diferenças entre os dois idiomas. Desta forma, evita-se uma separação das duas línguas em sala de aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um duplo monolingüismo.

Os programas de Imersão Estrutural, também conhecidos como *Sheltered English Immersion*, diferentemente do outro modelo de Imersão apresentado, possuem um viés monolíngue. De acordo com Garcia (2009), esse modelo de ensino tem se tornado cada vez mais popular nos Estados Unidos, uma vez que ele promove a imersão total do aluno, fazendo com que todas as instruções recebidas sejam na língua de maioria, ou seja, “[...] o ensino é voltado apenas para alunos de línguas minoritárias que estão aprendendo a língua majoritária, com material na língua majoritária, o qual foi projetado apenas para alunos de línguas, com um professor que usa apenas a língua majoritária.”⁴⁵ (GARCIA, 2009, p. 411, tradução nossa). Portanto, esse modelo tem como objetivo principal acelerar a aquisição do aluno e, assim que a proficiência é alcançada, o indivíduo é transferido para as aulas regulares monolíngues.

Esse modelo, todavia, recebe diversas críticas por se importar apenas com o resultado, que seria a aquisição da língua, e não com a qualidade do aprendizado do aluno.

⁴⁵ “[...] *Instruction is solely for language minority students who are learning the majority language, with material in the majority language which has only been designed for language learners, with a teacher who uses only the majority language.*” (GARCIA, 2009, p.411)

Barbosa (2013) e Rovira (2008), por exemplo, fazem duras críticas a esse programa de ensino. Rovira (2008) classifica este processo de ensino como um ‘Genocídio Linguístico’, pois proíbe o uso da língua materna nas escolas, seja de forma falada ou escrita, fazendo com que o indivíduo se desloque do grupo minoritário para o dominante por meio de uma assimilação forçada da língua e da cultura. Barbosa (2013), por sua vez, acredita que esse modelo de Imersão não passa de uma forma de colonização, por meio da qual ocorre uma dominação social e cultural.

Dual Language, por sua vez, é voltado tanto para grupos majoritários como de minoria, fazendo, assim, com que a instrução seja dada nas duas línguas. Segundo Garcia (2009), diferentemente do modelo de Transição, os programas de *Dual Language* costumam estabelecer regras para o uso das línguas, definindo o local e o momento em que cada uma deve ser usada. Esse tipo de programa também se caracteriza por permitir que os aprendizes obtenham conhecimento acadêmico nas duas línguas, possibilitando, assim, que eles se tornem bilíngues e letrados em dois idiomas. Além disso, é um modelo que promove uma aprendizagem intercultural e socialmente positiva.

Baker (2001) divide esse modelo em dois tipos: 50/50 e 90/10. No primeiro caso, as línguas são utilizadas de forma igual para a instrução, 50% para cada, tanto nas séries iniciais como nas finais. Já no segundo caso, do maternal a primeira série, 90% da instrução é feita na língua alvo, enquanto os outros 10% são voltados para o desenvolvimento da língua materna. Após a primeira série, a proporção passa a ser 50/50 para cada idioma. O autor ainda destaca que existem casos em que a escola opta por uma variação desta vertente, fazendo, assim, com o que a instrução por meio da língua alvo ocupe de 60% a 80% da carga horária nos três primeiros anos de ensino, e depois, gradativamente, evolua para a proporção de 50/50.

Por causa dessa busca por um ensino balanceado entre duas línguas, Freeman (2000) destaca o efeito positivo que este modelo de educação bilíngue pode causar na sociedade, uma vez que ele vai de encontro com a visão monolíngue que existe sobre o ensino de línguas, principalmente em relação às minorias linguísticas. No entanto, Garcia (2009) chama a atenção para o fato de que esse modelo de ensino tem resultados bastante irregulares, pois, ao passo que é bem-sucedido com alunos de línguas de minoria, fazendo com que desenvolvam as duas línguas, o mesmo não pode ser dito dos alunos de língua majoritária, que tendem a não terem êxito na aquisição de uma segunda língua.

Em relação ao CLIL (*Content-based language learning*), esse modelo educacional tem origem na Europa, e é considerado, segundo Garcia (2009), um programa bilíngue voltado para todos. Assim,

A educação bilíngue do tipo CLIL inclui todas as crianças na aprendizagem de uma língua adicional e cria flexibilidade na sua concepção de bilinguismo. Não requer tempo igual para os dois idiomas, nem exige proficiência ‘parecida com a dos nativos’ de professores ou crianças bilíngues.⁴⁶ (GARCIA, 2009, p. 180, tradução nossa)

Porém, Garcia (2009) destaca que CLIL é um termo muito abrangente e pode se encaixar em qualquer programa bilíngue que utilize uma abordagem que fuja dos conteúdos gramaticais, uma vez que o foco deste modelo é a linguagem falada. Além disso, levando em consideração o desafio que é ensinar uma segunda língua ao mesmo tempo em que propõe uma educação significativa, Garcia (2009) aponta duas principais condições para que o programa seja considerado CLIL: (1) que seja uma educação inclusiva, envolvendo todos os alunos, (2) que a língua alvo não ocupe muito espaço no currículo escolar, normalmente sendo utilizada em uma ou duas disciplinas.

Autores como Dalton-Puffer e Smit (2013), por sua vez, defendem que esse modelo de Educação Bilíngue é ideal para situações em que a língua alvo assume o papel social de língua estrangeira ou língua franca, ou seja, onde indivíduos pertencentes a uma maioria linguística querem aprender uma segunda língua. De acordo com os autores, isso ocorre pois, diferentemente dos outros programas aqui citados, esse modelo possui algumas características que o favorecem dentro desta perspectiva, como, por exemplo, o fato do programa CLIL, geralmente, ser posto em prática apenas depois que os aprendizes são letrados em sua língua materna. Ademais, as aulas do CLIL estão intrinsecamente ligadas ao conteúdo de outras disciplinas, como Biologia, Matemática, História etc., desta forma, para que o aluno desenvolva seu conhecimento linguístico na língua alvo, é necessário que haja uma disciplina no currículo escolar dedicada ao ensino de língua estrangeira.

Percebe-se, assim, que, para a escolha de um modelo de Educação Bilíngue, deve-se levar em consideração diversos fatores que estão diretamente ligados com os tipos de Bilinguismo, tanto individual como coletivo. Sergipe e Massachusetts, no entanto,

⁴⁶ “[...] *The CLIL-type bilingual education includes all children in the learning of an additional language and builds flexibility in its conception of bilingualism. It does not require equal time for the two languages, nor does it call for “native-like” proficiency of bilingual teachers or bilingual children.*” (GARCIA, 2009, p. 180)

apresentam modelos de Educação Bilíngue que divergem uns dos outros, pois apresentam tanto ideologias como objetivos conflitantes. Essas diferenças podem ser percebidas também nas leis federais e estaduais que norteiam a Educação Bilíngue nestas duas localidades, pois, embora se proponham a formar sujeitos bilíngues/multilíngues, a suas sociedades continuam Monoglóssicas. Portanto, na próxima seção, serão discutidos o papel do professor bilíngue, as diversas ações adotadas pelos docentes para atingir os objetivos traçados por esses modelos de ensino, e como os conflitos abordados nas seções anteriores influenciam na prática docente.

4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PELO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

Nesta seção, discutem-se os saberes teóricos e experienciais que constituem e moldam o docente como profissional. Esse debate é importante para a elaboração deste estudo, pois são esses conhecimentos que marcam a construção da base do desenvolvimento profissional e são fundamentais na concepção da prática docente. E, para saber como essas questões teóricas funcionam na prática, no que diz respeito à Educação Bilíngue, esta seção também traz uma análise das entrevistas feitas com professores bilíngues, com o objetivo de fazer um contraponto com as problemáticas que foram discutidas nas seções anteriores e a realidade desses profissionais.

4.1 WHAT WE ARE AND WHAT WE DO: O SABER DOCENTE, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES

O saber docente faz parte de um conjunto de conhecimentos que foram adquiridos pelos professores por meio de diversas fontes, sejam elas acadêmicas ou pessoais. Por este motivo, segundo Tardif (2014), o saber dos professores é algo muito particular, que está ligado às experiências de vida e à identidade dos docentes, sendo incorporado na sua prática profissional, o que faz com que eles se adaptem às circunstâncias e transformem o seu saber. Portanto, para Tardif (2014, p. 14),

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’.

Desta forma, à medida em que colocam em prática os seus saberes, os professores vão construindo novos conhecimentos, aprendendo e desenvolvendo habilidades, aperfeiçoando sua competência. No entanto, essa evolução profissional só se torna possível a partir do contato deles com seu ambiente profissional e com os indivíduos que fazem parte do seu trabalho cotidiano. Em suma, “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho.” (TARDIF, 2014, p. 17)

Portanto, o saber docente também é social, pois é construído a partir da relação do docente com o outro, do seu contato com um grupo de agentes que segue regras similares no mesmo sistema organizacional, no qual seus objetos de trabalho são sujeitos e cujo

saber-ensinar depende das transformações sociais e culturais do meio em que é aplicado. Por isso, para Tardif (2014), o saber docente é, ao mesmo tempo, social e individual, composto pela relação entre o Ego e o Alter, “[...] relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo.” (TARDIF, 2014, p. 15).

Assim, o saber docente é considerado plural, pois envolve conhecimentos e saber-fazer provenientes de diversas fontes, seja por meio das instituições formadoras, onde se adquirem os saberes teóricos, ou mediante o uso das relações sociais e da vivência do professor em sala de aula, onde desenvolve os saberes práticos que se caracterizam como “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 49). Portanto, pode-se dizer que o saber do professor nasce do entrelace entre ‘o que eu sou’ e ‘o que faço’, do saber-ser e saber-fazer, duas ações que são indissociáveis, pois são duas partes de um todo. No entanto, é no saber experiencial que se encontra o elemento principal para a solidificação da personalidade profissional do docente e de sua forma de ensinar: a prática.

De acordo com Pimenta (2009), o saber experiencial é o primeiro passo que se dá no processo de construção da identidade docente, que, por sua vez, desenvolve-se por meio da produção do pensamento crítico que envolve sua prática pedagógica. Para Freire (1980, 2011), o exercício da prática implica a ação e a reflexão do sujeito sobre si mesmo, o outro e o mundo à sua volta. Esse exercício reflexivo faz com que o docente revise constantemente o significado social da sua profissão, a validade das teorias educacionais, tanto aquelas que permanecem significativas como outras que não conseguiram acompanhar as mudanças da sociedade, além da relação e dos conflitos entre teoria e prática. “[...] A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser.” (FREIRE, 1980, p. 81).

No entanto, a questão é: como chegar a ser? Segundo Pimenta (2009), quando entram nos cursos de formação inicial, os futuros professores já trazem consigo uma carga de conhecimento de quando ainda eram alunos. Desta forma, por causa dessa experiência como aprendizes, eles são capazes de identificar e significar o que é ser um bom docente, de perceber as representações e estereótipos que envolvem a figura do professor, além de compreender a desvalorização social e financeira da profissão. No entanto, ainda de acordo com Pimenta (2009, p. 20), apesar de terem todas essas informações, eles “[...]”

não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.”. Assim, cabe aos cursos de formação inicial o papel de fazer essa transição do ‘ver o professor como aluno’ para o ‘ver-se professor’. Essa mudança de perspectiva, por sua vez, ocorre à medida em que o pensamento crítico se desenvolve a partir da reflexão que o professor faz do saber teórico com base na sua prática e vice-versa.

Autores, como Azzi (2009), costumam dividir teoria e prática em duas categorias: conhecimento pedagógico e saber pedagógico. O conhecimento pedagógico seria aqueles conteúdos provenientes da academia, ou seja, elaborados por pesquisadores e teóricos da Educação. Já o saber pedagógico, segundo a autora, é aquele que é desenvolvido no cotidiano do professor, em seu ambiente de trabalho. Dentro deste contexto, a prática é considerada uma “[...] expressão do saber pedagógico e este, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar.” (AZZI, 2009, p. 45).

Porém, segundo Azzi (2009), a intenção, ao fazer essa categorização, não é separar aqueles que pensam a Educação daqueles que a executam, mas mostrar que o professor é mais do que um agente executor, que ele também pode refletir sobre o processo de ensino e construir o seu próprio saber. Para Pimenta (2009), essa desassociação entre teoria e prática ocorre muitas vezes porque os conhecimentos teóricos são colocados em uma posição de superioridade, de ‘não-questionamento’, enquanto o saber pedagógico se limita à aplicação das teorias produzidas na academia. Tardif (2014) acrescenta que essa concepção é bastante redutora, pois limita os saberes pedagógicos a crenças e ideologias, enquanto o professor torna-se um sujeito passivo, incapaz de pensar e transformar a sua prática.

Logo, teoria e prática estão intrinsecamente ligadas. Azzi (2009) aponta que, apesar dos futuros professores já entrarem no curso de formação com um saber originado a partir de suas experiências, ele não é fundamentado, não existe um porquê. Somente quando confrontado com o conhecimento teórico, que o docente adquire durante sua formação, é que esse saber passa a ser respaldado. Desta forma, é a partir da relação entre teoria e prática que se origina o método de trabalho do professor e a prática torna-se significativa, pois o professor “[...] ao defrontar com problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção em sala de aula.” (AZZI, 2009, p. 44).

Portanto, partindo desta perspectiva, pode-se dizer que o professor, por meio da prática, tem plena capacidade de produzir seus próprios saberes, pois ele, ao utilizar do seu pensamento crítico para refletir e confrontar suas experiências pessoais com o conhecimento técnico da sua formação acadêmica, consegue estabelecer um processo contínuo de resignificação do seu saber-fazer, adaptando-o às suas necessidades. Assim, “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.” (TARDIF, 2014, p. 234)

Ao defrontar essas discussões sobre saberes docentes com as questões relacionadas à Educação Bilíngue que permeiam esta pesquisa, procurou-se compreender de que maneira a teoria, ou ausência dela, interfere na prática docente, e qual o papel que as experiências pessoais dos professores bilíngues exercem na construção deste saber. Para tanto, foram entrevistados cinco (5) professores que trabalham com Educação Bilíngue em língua inglesa em Sergipe e em Massachusetts, três do Estado brasileiro e dois do Estado americano. Aqui, eles serão referenciados da seguinte forma: ProfessorBR1, ProfessorBR2, ProfessorBR3, ProfessorUSA1 e ProfessorUSA2.

Esta amostra de professores se deve à proposta desta pesquisa, que é entrevistar docentes de programas bilíngues distintos para que, desta forma, possa ser observado se e de que forma as diferentes concepções de Bilinguismo e Educação Bilíngue influenciam na prática docente. Para coletar essas informações foram consultadas as legislações referentes à Educação Bilíngue de cada Estado e, após análise, fez-se um levantamento das escolas que oferecem esse tipo de ensino. Com isso, foi possível identificar quais os modelos de Educação Bilíngue são utilizados nos programas bilíngues que fazem parte das localidades aqui estudadas. A seleção dos participantes, por sua vez, ocorreu mediante as indicações de coordenadores e gerentes educacionais ligados aos programas bilíngues identificados.

Os três professores selecionados no Estado de Sergipe se caracterizam por serem profissionais que estão atuando há muito tempo com ensino da língua inglesa. O ProfessorBR1, formado em Pedagogia, leciona há quatorze (14) anos e começou a trabalhar como professor de inglês aos dezessete (17) anos após finalizar um curso em escola de idiomas. Já o ProfessorBR2, por sua vez, atua como professor de inglês há oito (8) anos, possui duas licenciaturas, Matemática e Letras-Inglês, e, atualmente, está cursando Pedagogia. Quanto ao ProfessorBR3, ele é americano e trabalha com ensino de

língua inglesa há treze (13) anos, sendo dez (10) deles no Brasil, porém, não possui nenhuma licenciatura ou outra formação acadêmica.

Então, comecei a trabalhar antes de entrar na faculdade. Quando eu entrei na faculdade, eu escolhi Pedagogia porque eu gostava muito trabalhar com crianças e, na faculdade de Letras, não tem nada voltado para criança. Você se forma em Letras e você não sabe dar aula para criança e o meu mundo mesmo era o mundo infantil. E aí eu gostava e é por isso que eu entrei na Pedagogia. Como eu já dava aula de inglês, eu comecei a dar aula em cursos maiores e melhores. E aí quando eu entrei na faculdade de pedagogia, eu comecei no segundo semestre, no terceiro semestre, eu comecei a ser auxiliar numa escola bilíngue canadense, que eu já poderia e aí eu comecei a trabalhar com Bilinguismo através disso, sabe? Eu entrei na faculdade, deixei meu currículo e fui chamada. E aí eu fiquei lá, fiquei lá 9 anos nessa escola, que é uma escola bilíngue realmente, sabe? Não é dessas escolas que se dizem bilíngue e tem uma hora de inglês por dia, não é dessa forma que funciona. Funcionava da forma bilíngue mesmo. (ProfessorBR1)

A minha formação... ela é, inicialmente, em Letras/Inglês. Me formei em 2012 e... é... em 2013, eu comecei a atuar em sala de aula, já com Educação Bilíngue. Então, é... as minhas primeiras experiências iniciais em sala de aula já foram dentro desta realidade do Bilinguismo e tal. Então, já foi meio que caminhando por esse trajeto. Trabalhei um pouco também em escola de idiomas, com o ensino do idioma inglês e, na sequência, fui também fazendo algumas outras formações. Aí hoje, eu tenho, além da graduação em Letras-Inglês, eu sou formado também na área de Matemática e estou concluindo agora uma terceira graduação, em Pedagogia. Então, minha formação perpassa por esses três cenários aí, bastante distintos, mas que conversam bastante. (ProfessorBR2)

Então, entrei no Bilinguismo depois de sair dos Estados Unidos. Eu estava estudando lá e fui morar no Chile e, o motivo de morar no Chile... um motivo foi aprender espanhol. Acabei não terminando meus estudos lá nos Estados Unidos e daí nunca voltei a estudar formalmente ou qualquer coisa relacionada a faculdade e... Entrei no Bilinguismo porque, lá em Santiago, no Chile, eu fiz muitas coisas, eu estava mais ou menos sem o apoio de meus pais porque eles queriam que eu voltasse a estudar e eu me virei de muitos jeitos e uma das formas em que me virei era começando a ensinar inglês. Como já sabia inglês como nativo, era um requisito. 'Ah, você é nativo, sabe falar inglês nativo, é uma coisa atrativa para uns que querem aprender a língua.'. Mas assim, eu digo que, quando eu estava no ensino médio, que estava decidindo o que ia estudar, sempre tive um desejo de ensinar inglês, só que lá nos Estados Unidos, então... seria tipo Literatura em inglês e, aí, fui desviado dessa ideia e acabei voltando, acho, a essa raiz, a essa ideia inicial que eu tinha quando adolescente, mas muitos anos depois, de um jeito que nunca imaginei. Então, entrei no Bilinguismo mais ou menos por isso, por ser nativo e latino-américa. (ProfessorBR3)

Por meio destes relatos das suas experiências iniciais com o ensino de língua inglesa e, mais adiante, com Educação Bilíngue, percebe-se que os três professores

possuem trajetórias bastantes distintas. Enquanto o ProfessorBR1 iniciou sua carreira tendo como base o conhecimento linguístico e o saber prévio oriundo das suas experiências como aluno, o ProfessorBR2 começou a lecionar já tendo uma bagagem de conhecimento teórico, tanto da língua como do saber-fazer, que adquiriu durante o curso de formação inicial e, aliado a isso, está também o seu saber experiencial, proveniente da sua vivência pessoal e atividades práticas que realizou durante a sua formação acadêmica. O ProfessorBR3, por sua vez, iniciou sua trajetória sem possuir conhecimento teórico, pedagógico ou linguístico, baseando-se apenas nas suas experiências de vida e na sua fluência na língua inglesa.

Na entrevista, o ProfessorBR3 ainda relatou o quanto foi, e ainda é, difícil para ele lidar com algumas situações do cotidiano e do saber-fazer por não possuir esse conhecimento teórico.

Eu fiquei surpreso com o quanto mal eu sabia minha própria língua. Eu não sabia nada de gramática, nada, então, assim, quando eu entrei na minha primeira aula, uma aluna saiu indignada, falou com a diretora que eu não sabia falar nem inglês porque, realmente, eu também fiquei. Falaram que tinha que me preparar, mas eu não... Eu disse 'Ah, eu sei minha língua, não vou me preparar.' e abria a página e via a terminologia *progressive continuous*, que eu não tinha nem ideia. Então, estava olhando o verbo *to be* mais o *going*, parecia uma fórmula ali, realmente não entendia. Então, surpreendi o quanto pouco sabia da minha gramática, da minha língua, como explicar, porque nós aprendemos a usar, mas não aprendemos como explicar o porquê, o porquê se usa ou como é, só sabemos usar. (ProfessorBR3)

Esse relato só reafirma o que é dito por Azzi (2009) quanto a importância da relação entre teoria e prática no trabalho do professor. Segundo a autora, para trabalhar como professor é necessário que haja uma qualificação que vá além do saber cotidiano escolar, é necessário que se reflita sobre o que é feito na prática, se não a ação torna-se repetitiva. Essa reflexão, por sua vez, ocorre por meio da combinação dos saberes teóricos e experienciais. Portanto, “[...] a aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertence como: a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores [...]” (AZZI, 2009, p. 56)

Outra fala que chama a atenção neste relato inicial é quando o ProfessorBR1 afirma que a escola em que ele trabalhou é realmente bilíngue, diferentemente das outras que utilizam a Educação Bilíngue como forma de enriquecimento curricular. Tal fala condiz com o que foi discutido aqui, no início desta pesquisa, sobre o impasse na

sociedade Sergipana sobre o que é Educação Bilíngue, Bilinguismo, se os programas utilizados nas escolas regulares podem ser considerados bilíngues. Porém, o professor não justifica essa afirmação, o que leva a crer que esse pensamento é oriundo das suas experiências e de sua concepção particular do que seja Bilinguismo e Educação Bilíngue.

Já os professores que foram selecionados no Estado de Massachusetts, eles possuem uma diferença de tempo de experiência muito grande, com relação aos professores de Sergipe, não apenas com Educação Bilíngue, mas também como professores de uma forma geral. O ProfessorUSA1 é bacharel em Psicologia e atua a menos de um ano como professor bilíngue em um programa *Dual Language*, tendo anteriormente trabalhado apenas como professor assistente. Já o ProfessorUSA2 é brasileiro, licenciado em Letras e atua há quatro (4) anos com Educação Bilíngue em Massachusetts, tendo, neste período, trabalhado em programas de Herança, Transição e *Dual Language*.

Então, eu nasci aqui no Estados Unidos, mas meus pais são brasileiros, né? Então eu sempre falei as duas línguas fluentemente e aí eu comecei a trabalhar enquanto tava estudando, eu comecei a trabalhar em uma escola onde tinha somente americanos mesmo, trabalhando como assistente de professora. Aí, nesse verão agora, em agosto, eles estavam precisando de uma professora na... em uma escola aqui em uma cidade de X que tem muitos brasileiros e eles precisavam de uma professora que falasse português, aí foi quando eu comecei a dar aula, a ser professora em uma classe, em programa bilíngue. Aí, durante o dia todo, a gente dá aula-- Eu dou aula na parte de inglês e tem uma outra professora que dá a parte de português, aí a gente troca de alunos durante o dia, mas, assim, eu dou aula em inglês, mas fala muito português durante o dia porque a maioria dos alunos são brasileiros, né? (ProfessorUSA1)

Sim, eu estou no Estados Unidos há 21 anos, eu cheguei aqui em 2000 e, quando eu cheguei, eu não tinha-- eu tinha acabado de me formar no Brasil, tinha acabado de fazer Letras e eu vim justamente para dar um *up* no meu inglês e, quando aqui cheguei, eu acabei trabalhando numa área que não tinha nada a ver comigo, eu trabalhei numa lavanderia [...] E depois que eu achei que estava na hora de mudar de trabalho e mudar de profissão também, que até porque eu investi, 21 anos atrás não era fácil fazer uma faculdade no Brasil, era somente para elite, né, e eu tive que me sacrificar muito por ter feito e eu falei 'Não, acho que tá na hora de eu tirar meu diploma da gaveta e começar a procurar uma coisa na minha área'. [...] Então, eu comecei aqui como intervencionista, depois, como eles me convidaram para assumir a primeira série e eu tô na-- Comecei na primeira série, que é o TBE, que é *transition bilingual* e, no segundo ano, o distrito mudou o programa-- que, na verdade, eu sempre achei também que esse programa não era um programa muito... Não beneficiava muito os alunos porque os alunos não... A partir do momento que eles conseguiam uma certa... uma porcentagem no inglês, eles eram tirados do português e inserido no SEI, no inglês, então, assim, acabava que a gente, como professora de português, a gente não

via muito resultado lá na frente, né, que era mais um... uma adaptação assim, do português para o inglês. (ProfessorUSA2)

Por meio destes relatos, percebe-se que tanto o ProfessorUSA1 como o ProfessorUSA2 passaram por estágios temporários semelhantes (professor assistente e intervencionista) antes de atuarem como professores permanentes. Isso ocorre por causa do processo de licenciamento desses docentes que, para alcançar a licença profissional, precisam comprovar, dentre outras coisas, seu tempo de experiência em sala de aula. No caso da Educação Bilíngue, por exemplo, eles precisam ter setenta e cinco (75) horas de experiência em programas como *Dual-language* ou de Transição. Durante a entrevista, o ProfessorUSA1 esclareceu mais sobre esse tópico:

Aqui, pra você ser professora, você precisa de uma licença de professora, então, quando eu fiz o meu bacharelado... eu fiz meu bacharelado em-- É porque aqui, nos Estados Unidos, você tem que fazer alguma área, tipo, eu fiz Psicologia e eu tirei a licença pra ser professora, entendeu? Então precisa de ter essa licença pra dar aula aqui. [...] pra ser professora de português, sim, você precisa de uma licença especial, mas, como eu dou a parte em inglês, somente a licença de professora mesmo que eu já tenho já é suficiente. (ProfessorUSA1)

Tardif (2014, p. 287) relata que “[...] esse modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua.”. Para o autor, esta perspectiva de uma formação docente continuada permite que a prática na profissão ganhe “[...] uma realidade própria, bastante independente dos constructos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação.” (TARDIF, 2014, p. 288). Neste contexto, a prática docente se torna fonte de produção do seu próprio saber e, ao incorporá-la como parte da formação do docente, ela também surge como um “[...] espaço de comunicação e transmissão desses saberes e competências.” (TARDIF, 2014, p. 288).

Outro ponto de destaque é a crítica que o ProfessorUSA2 faz aos modelos de Transição e Imersão Estrutural. Aqui, ele exerce seu pensamento reflexivo sobre o tema, unindo suas experiências e o saber teórico, diferentemente da crítica que o ProfessorBR1 fez às escolas que utilizam o ensino bilíngue como enriquecimento curricular, pois, na fala do ProfessorUSA2, há uma fundamentação para este seu posicionamento, que é a questão do Monolinguismo e o apagamento da língua materna por meio destes programas. Para Freire (1996, p. 39), ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, “[...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão

crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”.

Quando perguntados sobre suas formações complementares, os professores que lecionam em Sergipe responderam que não possuem formação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Já os professores de Massachusetts, ambos estão fazendo Mestrado, ProfessorUSA1 em Educação Especial e ProfessorUSA2 em English as a Second Language (ESL). Essa diferença entre o tipo formação docente presente nos dois Estados ocorre pois, em Massachusetts, para conseguir a licença profissional para atuar como professor, bilíngue ou não, é exigido que o docente possua o curso de Mestrado ou alguma especialização equivalente. Em contrapartida, todos eles dizem ter feito cursos específicos na área de Educação Bilíngue, promovidos pelas escolas onde trabalham ou pelos departamentos bilíngues das suas cidades.

Eu fiz vários cursos, lá eles proporcionavam treinamento pra gente também. De 6 em 6 meses, uma pessoa, uma canadense, uma professora aposentada ou um professor aposentado vinha e dava treinamentos para gente. Então a gente tinha sempre uma, era sempre renovado, né? [...] eu fiz o curso de Cambridge lá no Canadá, fui pra Vancouver, numa *college* e eu fiz o TESOL e TKT *Young Learners*. Aí a especialização que eu tenho em inglês é essa, certo? (ProfessorBR1)

Não, nem Pós, nem Mestrado. A minha formação mais específica para Bilinguismo são aquelas oferecidas pelo local onde eu trabalho, então eles nos oferecem formação, pelo menos, duas vezes por ano e alguns cursos e formações que acontecem em paralelo. Então, é uma formação docente que acontece no dia a dia mesmo, né, da sala de aula e das dinâmicas de escola. Mas, essas formações são direcionadas pelo programa e pela metodologia do local onde eu trabalho. (ProfessorBR2)

Durante os 13 anos, recebi vários cursos, os mesmos livros às vezes, tipo a metodologia, o livro que vende para escola, para o instituto, e por fora, por alguns... como fala...? Conferências, congressos. Mas é, então, só que acho que não tenho nenhum certificado ou assim. Deve ter alguma coisa provando que estava lá, mas já fiz vários, vários. Eu também entrei sem nada entender de educação, então tive um treinamento inicial na primeira escola onde trabalhei em Santiago, que acho que foi um mês de treinamento inicial, mas claro que não foi nada em comparação com fazer a aula mesmo. (ProfessorBR3)

Sim, vários, mas assim... é *professional development*. Reuniões que falam sobre outros programas de *Dual Language*, só que a maioria dos programas de *Dual Language* são em espanhol. É muito pequeno, o grupo de português está começando agora, acho que dois anos atrás que começou no nosso distrito. (ProfessorUSA1)

Nós temos sempre-- o distrito, o nosso departamento bilíngue, os nossos os nossos *principals* aqui, então, assim, agora nós tivemos, não sei se você já ouviu falar nele, o José Medina, que é incrível, assim, com

relação ao Bilinguismo e linguagem, né? Então a gente tem muito treinamento. Agora mesmo, eu estou fazendo classes no projeto Zero, que é da Harvard. Então, assim, treinamento na parte... é até muito engraçado, treinamento na parte do bilíngue tem demais. Alguns professores era que não-- principalmente no lado inglês, que a gente encontra ainda uma certa resistência, né, de alguns professores que não acreditam e... opressores mesmo, né, com a língua. Professores opressores, que acham que, pelo fato da criança tá aqui nos Estados Unidos ou que as pessoas que estão aqui no Estados Unidos só tem que falar o inglês. Assim, eu tô elogiando o programa, isso no meu ponto de vista, mas eu sei que eu tenho várias colegas que não... pensam a mesma coisa que eu penso, entendeu? (ProfessorUSA2)

Embora tenham dito ter feito vários cursos, alguns participantes não especificaram quais cursos são esses, a finalidade deles, se ou como os colocaram em prática na sala de aula. Para Pimenta (2009, p. 29), pensar a formação como algo contínuo “[...] é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente, vivenciadas nos contextos escolares.”. No entanto, a autora destaca que, nos últimos anos, a formação contínua tem se resumido a cursos suplementares e atualizações dos conteúdos de ensino, o que, para Pimenta (2009), não é suficiente para alterar a prática docente, pois os saberes experienciais não são percebidos dentro do contexto em que eles ocorrem, o que faz com que o professor não seja capaz de traduzir e aplicar em sala de aula esse novo conhecimento.

Um exemplo disto está na fala do ProfessorBR3, em que ele diz que, embora tenha feito vários cursos, nada o preparou para a prática em sala de aula. O ProfessorBR1 também comenta, em outra parte da entrevista, que procura não se limitar a um só conhecimento, buscando fazer um contraponto entre as teorias adquiridas nesses cursos e a sua prática docente, utilizando-os de acordo com sua realidade e com a forma como entende a Educação.

[...] a gente vai pegando o que a gente acha interessante de cada uma. Eu acho que o mundo tá tão... tá mudando tanto que a gente tem que, acho que começar a absorver, não ficar numa coisa assim: ‘Ah, o meu método que eu gosto é esse e eu só vou fazer isso.’ Não, todos os métodos têm coisas boas, até o tradicional tem. Tem coisas que é tradicional que vai ter escola que usa. Então a gente vai mesclar tudo que a gente acha que é interessante, que vai valorizar o aprendizado da criança. (ProfessorBR1)

Este, portanto, é o objetivo de uma formação reflexiva, onde o professor não reflete sobre o que pode ser feito, mas sim sobre o que faz. Desta forma, “[...] os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a

pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.” (PIMENTA, 2009, p. 26).

Destaca-se aqui, também, as críticas feitas pelo ProfessorUSA1 e o ProfessorUSA2. No primeiro caso, o professor comenta a ausência de uma formação específica para o Ensino Bilíngue em Inglês-Português. Ele relata que, por não possuir uma base teórica voltada para esse tipo de ensino, muitas vezes ele depende do seu saber experiencial.

É aquela coisa... Eu fui preparada pra ser professora em geral, eu não fui, assim, eu não estudei pra ser professora bilíngue. Isso é uma coisa que eu estou aprendendo assim, cada dia eu aprendo uma coisa nova, aprendendo sobre os alunos, sobre língua. Não foi-- O meu foco de faculdade foi só pra ser professora geral, então, assim, eu tenho as técnicas de ser uma professora, mas, no mundo bilíngue, no *Dual Language Program*, é completamente diferente do que tudo que eu fui treinada, sabe? Então, assim, e junta ainda pandemia, porque a gente teve mais da metade do nosso ano totalmente remoto, então eu tive que aprender na marra, assim, muitas coisas que eu não sabia, especialmente sobre o *Dual Language* e, como é um programa novo, para nós, na terceira série, é o primeiro ano em que está sendo feito, não tem outra pessoa para comparar, eu tenho muita coisa que a gente tá aprendendo assim, cada dia a gente vai aprendendo uma coisa nova e vai passando, entendeu? (ProfessorUSA1)

Essa problemática é muito mais complexa do que aparenta ser, pois vai além da Educação, envolvendo questões políticas, sociais e culturais. O Estado, ao exigir a licença específica para a atuar na Educação Bilíngue apenas ao professor da segunda língua, mostra que isso já é um reflexo da resistência do professor de inglês em aceitar uma Educação Bilíngue que não seja voltada para o Monolinguismo. E, embora se assemelhem bastante, ESL (*English as a Second Language*) e Educação Bilíngue possuem saberes teóricos e práticos específicos de cada vertente de ensino e precisam ser entendidos por todos aqueles que atuam nessa área, não apenas o professor da segunda língua.

Esse pensamento se repete no segundo caso, no relato do ProfessorUSA2, em que ele descreve a resistência dos professores de inglês em aceitar uma Educação Bilíngue igualitária, que não seja voltada apenas para a inserção dos alunos na sociedade ou no seu desempenho acadêmico, mas também na manutenção da língua e da cultura desses discentes. Esse comportamento, no entanto, é justificado pelo histórico recente de Massachusetts onde, até a promulgação do *The LOOK Act*, a Educação Bilíngue funcionava com base em uma perspectiva *English-only* por causa de uma pressão da

própria sociedade, que tinha dificuldade em aceitar as diferenças linguísticas e culturais da sua população.

Após esses questionamentos relacionados às suas experiências, foram feitas perguntas mais voltadas para o conhecimento teórico, para que fosse possível compreender como se constitui esse saber e de que forma ele influencia a prática desses docentes. Assim, os docentes foram questionados sobre o que eles entendiam por Bilinguismo e sujeito bilíngue.

O sujeito bilíngue é aquele que ele consegue se comunicar... Ele aprende de forma de imersão, né? O real bilíngue, por exemplo, se você falar com ele em português e se você falar com ele logo após em inglês, ele consegue fazer esse *switch* automaticamente. Ele não fica pensando 'Ai, meu Deus, o que foi que ela falou?'. Mesmo que ele responda com palavras em português e em inglês, ele é bilíngue porque ele tá usando as duas línguas para casar uma coisa só, para dar um significado para aquilo, entendeu? Então, por exemplo, é muito comum você chegar para criança e falar '*OK, guys, let's clean up*'. 'Ah, eu já *cleanei*'. Ele pegou a palavra em inglês e botou no português porque, pra ele, não faz diferença, aquilo ali é a palavra que ele sabe, ele tá usando da forma que ele sabe, ele não fica preocupado se tá certo ou se tá errado, que é como uma criança aprende a língua mãe. A criança aprende a língua mãe falando dessa forma, ela fala 'Amanhã eu fui'. Então, assim, ele não entende tempo verbal, ele vai falando e, conforme ele vai falando, ele vai construindo aquele conhecimento. Então a criança bilíngue faz a mesma coisa. Não fica preocupado com estruturas, ele se comunica. (ProfessorBR1)

Bilinguismo e sujeito bilíngue... É... Pra mim, tem muita relação com a forma como se aprende o idioma, a forma de exposição ao idioma e como você aprende ele, e o que que você faz com isso depois de aprender. Então, ser capaz de se resolver em diversas situações, independentemente do idioma que esteja sendo utilizado ali no momento, para mim, é um dos pontos principais da questão do Bilinguismo. Então, é... ser exposto, né, a mais de um... no caso, Bilinguismo seriam duas línguas, né? Então, ser exposto a uma segunda língua ao longo do seu processo de formação, para que você tenha competência linguística de escolher que idioma utilizar e de que forma utilizar esse idioma em contextos diferentes. Então, para mim, o objetivo principal do Bilinguismo tem relação com isso, né, com essa autonomia para utilizar dois idiomas diferentes em contextos diversos. (ProfessorBR2)

Então, acho que... Bilinguismo acho que é a ideia de ter um ambiente onde as pessoas podem falar mais de uma língua e se comunicar bem em qualquer ambiente, não, é... Qualquer ambiente, qualquer língua diferente talvez, é... existe uma língua comum e talvez outra língua aí. [...] Uma pessoa bilíngue é... então, a pessoa bilíngue... eu, para mim, consegue se expressar e comunicar em mais de uma língua. Tipo, a ideia de "bi" significa "dois", né? Mas é... então, dois ou mais línguas, se expressar e também entender, mas acho que bilíngue só fica mesmo

quando se pode expressar do jeito totalmente que queria expressar. (ProfessorBR3)

Eu acho que... Assim, o que eu entendo do bilíngue é... Assim, tendo essa experiência crescendo, né, eu acho que, assim, toda criança, ela tem a capacidade de ser bilíngue, mas eu acho que precisa de ter pais que praticam isso com as crianças, que, no meu caso, por exemplo, em casa eu sempre falei português, meus pais sempre falaram comigo em português e, na escola, falava só em inglês, então, assim, eu acho que tem que ter é um grupo que trabalha junto para poder ajudar a criança a ser bilíngue, seja na escola, mas também em casa. (ProfessorUSA1)

Olha, eu acredito que, na minha opinião, o Bilinguismo é quando o sujeito ou a criança bilíngue ela consegue, né, se comunicar nas duas línguas, ela consegue não só se comunicar, mas também ela ser... Nossa, tô muito esquecida... Ela... ela consegue se comunicar, ela consegue escrever, ela consegue... entender culturalmente todos os aspectos que envolvem o bilinguismo, né? Então, assim, não é só falar mais uma língua, ela tem que ter uma compreensão maior de mundo, né, e de... do outro, né, da outra cultura. (ProfessorUSA2)

Neste quesito, pode-se perceber que alguns professores, mesmo atuando em programas semelhantes, possuem perspectivas distintas do que sejam Bilinguismo e sujeito bilíngue. Nota-se, também, a ausência de um conhecimento teórico específico sobre a Bilinguismo e Educação Bilíngue, já que não foram abordados, ou eles desconheciam, temas como Monolinguismo, Translinguagem e Diglossia. Mesmo assim, de uma forma geral, todos eles concordam que o objetivo do sujeito bilíngue é se comunicar, ou seja, há uma predileção pelo desenvolvimento da fluência. No caso dos professores de Massachusetts, esta inclinação entra em conflito com o objetivo dos exames avaliatórios, tanto estaduais como federais, pois estes visam o alcance da proficiência e não exatamente da fluência. Em Sergipe, não há como afirmar se há esta divergência, pois os objetivos específicos de aprendizagem podem variar entre as escolas.

Porém, olhando individualmente, alguns posicionamentos chamam a atenção. O ProfessorBR1 e o ProfessorBR3 possuem perspectivas semelhantes sobre o que é Bilinguismo, uma que vez que eles acreditam que o importante é que o aluno consiga compreender e ser compreendido, mesmo que ocorra *code switching*, que seria como o ProfessorBR1 exemplificou, o uso alternado de dois ou mais códigos numa mesma interação social (GROSJEAN, 2008).

Em contrapartida, o ProfessorBR2 e o ProfessorUS1 possuem um ponto de vista Monolíngue e Monoglóssico do Bilinguismo, ou seja, eles acreditam que cada língua possui seu próprio código linguístico e eles não se misturam entre si, além de haver

espaços específicos onde cada idioma deve ser usado. Já o ProfessorUSA2, foi o único a associar Bilinguismo à diversidade cultural e linguística, e chamar a atenção para a importância de trazer essas questões para sua prática e não resumir a Educação Bilíngue a apenas o ensino de outra língua. Inclusive, ele detalha em sua entrevista a forma como o Multiculturalismo e o Multilinguismo são abordados em suas aulas.

O meu multiculturalismo eu trabalho, assim, eu vejo as datas, algumas datas que acontecem no Brasil, por exemplo, dia 19 de abril, que foi o dia do índio, e aqui agora a gente não fala mais ‘índio’ porque a gente tem que falar ‘nativo’, não sei como é que tá aí no Brasil e-- mas eu contei, contei uma história e, assim, eu tô fazendo um curso agora de *culturalism responsive* e eu tô tendo mais cuidado em escolher meus livros, meus textos com os meus alunos e... eu li uma história de... eu contei para eles... o que é que é a importância do... dos índios, né... e eu sempre faço uma conexão com o Brasil e aqui, que é praticamente a mesma... a mesma história... [...] Então, assim, isso para mim é muito importante, eles saberem que, né, culturalmente eles conhecerem mesmo a cultura, não é só a língua, eles têm que... eles tem que conhecer outras... eles têm que entender outras coisas também, né, eles não tão estudando só português e, para estudar português-- estudar só português... para estudar português, eles precisam conhecer o país, né, eles precisam saber o que é que acontece lá, então isso é só algumas... algumas partes da cultura e... eu procuro... não é igual, assim, eu sei que a grande maioria dos meus alunos aqui é de Minas Gerais, mas eu sempre procuro mostrar as coisas de outros Estados e eu tenho um lema aqui na minha sala que eu sempre falo com os meus [...] Outro dia foi muito engraçado porque um aluno meu-- foi muito engraçado porque nós estamos com uma professora nova e o nome dela é E-M-M-O-S e eu fui pronunciar o nome dela e eu falei ‘Imos’, ‘Ah, a Miss Imos’ e um dos meus alunos foi e falou comigo assim ‘X, não é ‘Imos’, é ‘Ems!’’. Aí eu fui e falei com ele assim, ‘Então, Y, deixa eu te falar um negócio: a pronúncia da X é diferente da tua, sabe por quê? Porque a X, quando aprendeu a falar inglês, ela já aprendeu-- ela já aprendeu mais velha, então ela não consegue alguns... alguns sons ela não consegue pronunciar da mesma forma que você pronuncia...’. Aí, na hora, um levantou a mão, eu falei ‘Pode falar, Z.’. Essa é outra assim que é um geniozinho... ela vira pro Y e fala assim ‘Y, você não sabe que diferente é só diferente? Que diferente não é errado? Que diferente é só novo? Você não cansa de ouvir a X falar isso para nós aqui na sala?’! Então, assim, eu acho, assim, aí eu me derreto porque eu falo ‘Meu Deus!’, sabe assim? Eu falo ‘Que incrível, que incrível!’. Assim... Aí ele ‘É verdade...’. Aí eu explico ‘Olha, lá no Brasil, também a gente tem vários Estados, sabe? Eu falo diferente, você fala diferente, seu pai fala diferente de mim. Então, assim, a gente tem sotaque na nossa, né, na nossa língua, né, ninguém fala igual, não precisa ser igual, você não precisa falar igual a mim, eu também não preciso falar igual a você.’. (ProfessorUSA2)

Quando perguntados sobre os programas nos quais trabalham atualmente e quais modelos de Educação Bilíngue são utilizados por eles, o ProfessorBR1 disse trabalhar

com os modelos CLIL e de Imersão, no entanto, ele não especificou como funcionavam esses modelos na prática. Já o ProfessorBR2, trabalha em uma escola bilíngue que, segundo ele, utiliza um modelo canadense. No entanto, pela descrição dada pelo docente, parece um modelo híbrido, tendo como base o *Dual-language*, enquanto os modelos de Imersão e CLIL são utilizados como estratégias de ensino, não exatamente como um tipo de Educação Bilíngue. O ProfessorBR3, por sua vez, leciona em dois programas. O primeiro utiliza os modelos CLIL e de Imersão, porém, o professor também não especificou como eles funcionam. O segundo, ele chama de *High School*, e é um programa desenvolvido em parceria com uma Universidade do Texas, no qual o aluno cursa algumas disciplinas em inglês, como Literatura, Economia e História americana.

São programas separados, né, cada disciplina possui um programa específico, e cada turma também tem uma demarcação específica para trabalhar esses programas, né? Aí o princípio básico é a Imersão, Imersão total no idioma inglês e... e as crianças, elas têm até determinada faixa etária, elas vão estudar 100% da carga horária em inglês e, depois, a carga horária em português vai ser introduzida aos poucos, aí até elas chegarem ao final do Ensino Fundamental. Então, a gente trabalha com Imersão, basicamente são três disciplinas trabalhadas na língua inglesa, que são, além de Inglês, Matemática e Ciências. As demais disciplinas (incompreensível) em língua português, né, são Português, História, Geografia, Arte, Educação física e Música E aí vai depender muito, né, da carga horária de cada faixa etária. Crianças até 4 anos, é... até 3 anos de idade tem uma carga horária totalmente em inglês, a partir dos 4 anos vai entrando aí 25% de português, até eles chegarem no meio a meio. Diariamente, eles têm duas horas e meia de instrução em português e duas horas e meia de instrução em inglês, é mais ou menos assim que funciona. (ProfessorBR2)

[...] ele é apresentado como ensino médio a distância. Lá nos Estados Unidos temos muitas áreas rurais e as pessoas (ou também por opção) optam por ter uma educação em casa. Então, essa educação em casa tem muito material que é apresentado em leitura mesmo, leitura e prova. Então, o que dificulta o *High School* no Brasil é que ninguém lê esses livros. Então, o modelo do *High School* é mais ou menos apresentar esses livros, apresentar esse material e têm algumas sugestões, mas é mais ou menos critério da escola, eu acho, do professor, da escola, do que eles decidem porque, lá na faculdade dos Estados Unidos, eles também querem uma coisa feita, querem uma prova, mas eles não dão algumas ideias. (ProfessorBR3)

Quanto aos professores que lecionam em Massachusetts, tanto o ProfessorUSA1 como o ProfessorUSA2, trabalham atualmente em um programa que utiliza o modelo *Dual-language*.

É o primeiro ano que eles estão fazendo na terceira série, que é a do nosso programa. É 50%, então as crianças têm, na parte da manhã, tem

duas turmas. Uma turma fica comigo em inglês, a outra turma fica com a professora de português e aí a gente meio-dia mais ou menos a gente troca a turma pra que todos esses alunos tenham o ensino nas duas línguas todos os dias. Então metade do dia em português, metade do dia em inglês e aí a gente troca de 2 em 2 semanas também pra eles poderem ter todos os-- todas as matérias nas duas línguas. (ProfessorUSA1)

Dual Language, é, 50-50. Eu dou o lado de português e a outra professora, que é uma americana, a Z, ela é a facilitadora em inglês. Eu facilito em português, ela facilita em inglês. E esse ano nós temos, quer dizer, esse ano nós temos-- Aí foi só o primeiro ano, esse ano nós temos o *kindergarten*, primeiro e segundo, que foi a minha turma do ano passado. (ProfessorUSA2)

Talvez aqui esteja a maior discrepância entre os professores de Sergipe e Massachusetts. Enquanto as escolas do Estado americano possuem a estrutura dos seus programas bilíngues bem definida e os docentes desenvolvem sua prática dentro das características dos modelos adotados pelas instituições de ensino onde lecionam, os professores que ensinam em Sergipe descrevem seus programas de Educação Bilíngue como se fosse uma mescla de vários modelos, dos quais eles retiram as principais características e produzem suas ações em sala de aula com base nelas.

No entanto, cada um desses modelos possui ideologias e objetivos distintos, tanto individuais como sociais, assim como suas estruturas curriculares. Então, teoricamente são programas de ensino conflitantes dentro de si mesmos, pois são compostos de retalhos de vários modelos. O que leva a crer que o problema pode não estar na diversidade de tipos de Bilinguismo e modelos de Educação Bilíngue, mas na falta de conhecimento teórico sobre o tema, não apenas por parte dos docentes, mas também das escolas e do Estado.

Por fim, para compreender como as problemáticas aqui discutidas influenciam as ações dos docentes, foi perguntado quais práticas utilizadas por eles conseguiam gerar resultados positivos com seus alunos.

[...] eles assistem um vídeo falando de curiosidades e aí eles fazem perguntas ou então eu pergunto 'O que vocês acharam mais interessante?' e eles falam. E aí a gente pergunta 'E aí, quais são os planetas que existem no sistema solar?'. A gente tenta ordenar, eles tentam lembrar o que eles viram e a gente vai ordenando. E aí, depois, eu falei para eles que eles iam criar um novo sistema solar e eles iam fazer planetas do jeito que eles quisessem, eles iam inventar planetas. Tinham que ter, por exemplo, eu dava um número de planetas e o Sol. Então, tem que ter um Sol e seis planetas. Vocês vão fazer um sistema solar. E aí, eles criaram vários planetas e aí, quando eu fui pedir para eles mostrarem para os colegas, né, para eles falarem o que foi que eles tinham criado, aí tinha planeta de bala, planeta Bala, *Candy planet*. Aí,

Hot dog planet, aí o planeta era um cachorro-quente, com uns cachorrinhos em cima. Então, assim, é assim, dessa forma. Deixar a criança usar a imaginação dela e criar, velho, porque ‘Ah, não, não pode criar, tem que ser o sistema solar já existente.’, por quê? A gente pediu para eles fazerem o sistema solar também de massinha, ‘Vamos fazer o sistema solar de massinha!’. E aí eles tinham que colocar as cores da massinha certa, colocar os planetas corretamente. E aí, a gente expôs na parede porque a massinha gruda no papel, né? Então, depois, a gente botou na parede todos os planetas que eles fizeram, todo o sistema solar, e aí, depois, na outra aula, a gente pediu que eles fizessem dessa forma, criassem planetas. Então eu creio que é dessa forma, deixando a criança se expressar, teve uma criança que fez o planeta da tristeza. Então, assim, é uma coisa que você trabalha uma besteira, uma besteira, uma atividade de artes em inglês, mas foi uma atividade de artes e ele conseguiu expressar o que ele tava sentindo dentro dele e, às vezes, muitas vezes, numa terapia ele não consegue. Então, eu acho que eles conseguem trabalhando dessa forma, uma forma lúdica, você compreende muito mais o aluno que você tem do que você deixar ele sentado na cadeira fazendo cópia de lição, sabe? (ProfessorBR1)

Tem várias, né, que são excelentes estratégias, que chamam bastante atenção, que quebram o gelo e que facilitam a aprendizagem. O processo de leitura, por exemplo, ele acontece em vários formatos, né, além da leitura independente, que o aluno faz por conta própria, ele também é exposto à leitura compartilhada, leituras guiadas e leituras em voz alta feitas pelo professor. E nesse momento de leitura em voz alta, existem várias estratégias que o professor utiliza para chamar a atenção do aluno e pra mantê-lo junto com professor ali, durante a leitura. Então, trazer objetos é um dos exemplos mais comuns e bastante utilizado lá, é... utilizar, né, recursos visuais, como *flashcards*, fichas, né, com o vocabulário do livro que está sendo lido, né, da história e a própria leitura, né, exibindo a capa do livro, as imagens pro aluno, apontando o texto, né, aumentando a letra para que ele consiga visualizar a formação das palavras, é... palavras novas, o professor, ele pode usar uma estratégia de quebrar essa palavra em sílabas ou em... fonemas, né, a questão fonética pode estar também ali envolvida, o professor pode convidar os alunos, né, para fazer a dramatização de uma leitura que foi feita anteriormente. Então, o processo de leitura pode acontecer... a mesma leitura, mas feita em modelos diferentes. (ProfessorBR2)

Acho que os alunos gostam mais, que dá mais resultados, não são as coisas no livro. Então... tem pessoas que-- Eu digo, se não foi uma pessoa que aprendeu toda a vida em coisa tradicional, vamos dizer que pessoas mais novas, que têm experiências um pouco de outros tipos de educação e coisas, as coisas mais fora do livro é que dão mais resultado. Então, como trabalhar isso como professor? Você tem que trabalhar esses mesmos conteúdos, só que não usando o livro às vezes, né? E isso é que dá mais resultados na sala. Então, aí, pois é, ou com algum jogo, algum... Eu uso muito as mímicas, a atuação, às vezes escrever um diálogo se já estão mais avançados e depois trocar diálogos e atuar o diálogo. Usamos coisa espontânea também, tipo falar de ideias espontâneas até quinze segundos e, também, sempre tentando, mesmo sem um prêmio, alguma concorrência, algum desafio que as pessoas gostam que, por último, tem um fim de ser, sei lá, o melhor do momento e essas coisas. Músicas, ???, desses tipos, assim, músicas, vídeos... Eu

uso quando acho, mas acho que eu não consigo fazer, ainda não aprendi como fazer muito bem uma atividade com séries ou alguma coisa, mas... Muitas coisas que acho não são necessariamente que eu acho adequado ou que realmente que mostra a linguagem para, tipo, é... Porque música e vídeo normalmente acho que não dá para trabalhar muito a parte de falar. (ProfessorBR3)

A gente faz, aqui chama *guided reading groups*, é quando a gente faz grupos menores, geralmente umas três ou quatro crianças junto com a professora, e a gente lê um livro que está no nível deles, né, que a gente faz vários, vários testes para ver qual nível de leitura que os alunos estão, aí a gente coloca eles em grupos de acordo com o nível que eles estão, lê um livro que está no nível deles e aí eles-- cada um vai lendo uma página, a gente vai falando sobre vários temas, pode ser sobre compreensão, pode ser sobre várias coisas, ponto de vista... Depende do que a criança tá precisando de melhorar... ou pode ser até *fluency*, né, fluência, é para eles ler direitinho com *accuracy* e tudo mais. (ProfessorUSA1)

Olha, as minhas... Eu começo as minhas aulas sempre com... Eu gosto muito de música e eu acho que música ajuda bastante principalmente na audição, então, assim, eu uso muito Palavra Cantada e... uso bastante vídeos com música, quando eu vou ensinar fônicas, do mesmo jeito, eu sempre eu falo, mas eu sempre coloco. Hoje mesmo, nós estávamos estudando sobre-- eu já terminei todas as... o *phonic*, as sílabas simples e tô começando a trabalhar sílabas mais complexas e hoje foi o "cra", C-R, e daí eu usei a música Alecrim Dourado e eu sempre procuro colocar musiquinhas que... fáceis e também que remete muito à cultura, né, Alecrim Dourado e... a rosa, O Cravo Brigou com a Rosa e aí nós cantamos e, depois que nós cantamos, nós trabalhamos em atividades escritas para eles lerem e praticarem, mas e eles gostam bastante. (ProfessorUSA2)

Ao analisar as atividades realizadas pelos docentes, nota-se que os professores de Sergipe, ao elaborarem suas ações e intervenções em sala de aula, laçam mão dos seus saberes experiências e se utilizam de técnicas e abordagens que já foram anteriormente usadas por eles e de que obtiveram resultado positivo, então é uma ação que se repete. Essa prática também vem acompanhada de conhecimento pedagógico, no entanto, esse entendimento está mais ligado aos saber adquirido em sua formação inicial do que na continuada, proveniente dos cursos de Educação Bilíngue. Por exemplo, apesar dos três professores falarem que seguem o CLIL, nenhum deles citou atividades que estejam ligadas ao cerne deste modelo de Educação Bilíngue, mas sim ações que tinham como objetivo desenvolver habilidade motora, *listening*, *reading*, comunicação, mas que não estavam relacionadas diretamente com o conteúdo de outras disciplinas.

Por isso, é importante destacar que o problema nas atividades apresentadas pelos docentes de Sergipe não está na prática em si, mas nas consequências dessas ações,

porque não fica claro se os objetivos destas atividades correspondem à finalidade do programa, já que o mesmo, por si só, já é bastante ambíguo, pois é composto por diversos modelos de Educação Bilíngue.

Os professores de Massachusetts, por sua vez, não possuem tanta liberdade para o desenvolvimento de suas atividades ou para colocar em prática os seus saberes e experiências. Isso ocorre porque eles possuem metas a serem atingidas por meio dos exames avaliatórios. De acordo com o ProfessorUSA2,

[...] nós temos um *scoop sequence* que a gente tem que seguir. Então, é o que eu tava te falando... na verdade, eu queria até ter mais liberdade para-- Porque, assim, aqui tem essa... esse padrão que você tem que seguir e que, muitas vezes, por exemplo, eu não... eu vou dar... eu vou dar *phonetics*, mas eu uso um texto, eu nunca uso palavra solta. Então, hoje, eu usei o Alecrim Dourado, então 'Ah, vamos cantar essa musiquinha aqui, vamos ler!' porque eu prefiro trabalhar assim, mas aqui é tudo muito separadinho, né? [...] Não te dá muita liberdade, assim, e eu gosto muito de ver meus alunos trabalhando, mãos, *hands*, mas aqui eu não tenho muito tempo para fazer isso porque eu tenho que cumprir aquele... aquele currículo.

Portanto, esse excesso de avaliações que existe em Massachusetts, que resultam nesse tipo de ensino pragmático, acaba prejudicando a prática desses professores, pois, além de perderem a liberdade do desenvolvimento do seu saber, eles também se veem impedidos de exercer o pensamento crítico sobre sua própria ação.

Assim, percebe-se que a maior dificuldade dos professores que atuam nas duas localidades tem início no campo teórico. E, fazendo um contraponto com as problemáticas discutidas nas seções anteriores e os relatos docentes apresentados nesta seção, pode-se dizer que essa questão tem origem na formação específica desses docentes que, por sua vez, é influenciada pelo excesso de documentos norteadores, ou a ausência deles. Desta forma, os professores que atuam em Sergipe carecem de um conhecimento específico sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue que justifique as escolhas das suas ações, dos modelos educacionais e dos objetivos traçados pelo programa adotado pela escola, pois a Educação Bilíngue vai muito além do ensino de uma segunda língua e do desenvolvimento das quatro habilidades (*reading, writing, speaking e listening*), envolve questões culturais, sociais e políticas que precisam ser pensadas para o desenvolvimento deste modelo de ensino.

Já no caso dos docentes de Massachusetts, embora eles atuem em programas bilíngues bem estruturados e desenvolvam suas práticas com base nos objetivos traçados pelos documentos que os norteiam, existem conflitos provenientes dessa estruturação,

pois além de haver diversas finalidades de ensino, algumas conflitantes, a obrigação de alcançar as metas traçadas por esses objetivos torna o professor e suas ações reféns. No entanto, o que chama a atenção, é a discrepância do conhecimento teórico exigido entre os professores de inglês e os professores da segunda língua. Enquanto o primeiro, para atuar como professor bilíngue, precisa ter apenas o conhecimento teórico e prático da Pedagogia, do segundo é exigido não apenas os conhecimentos pedagógicos, mas também os específicos da Educação Bilíngue. Essa problemática, além de mostrar a fragilidade na atuação do professor de inglês como professore bilíngue, também revela que ainda há muitas barreiras sociais, culturais e ideológicas na constituição da Educação Bilíngue em Massachusetts.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve início mediante a necessidade de estabelecer um diálogo, dentro da Educação sergipana, sobre a importância da classificação adequada do Bilinguismo para que, desta forma, fosse possível constituir um Ensino Bilíngue em língua inglesa que comportasse a realidade e a necessidade da sua atual sociedade. Essa necessidade ocorreu devido ao aumento da procura por Educação Bilíngue em língua inglesa no Estado de Sergipe, o que acabou evidenciando algumas problemáticas, como o despreparo dos professores e a ausência de um documento norteador/regulamentador dessa atividade.

Massachusetts, por sua vez, passou a fazer parte desta pesquisa porque se notou que era preciso haver um contraponto com uma localidade que estivesse uma Educação Bilíngue em língua inglesa estabelecida e pudesse servir de parâmetro para Sergipe. Desta forma, Massachusetts foi escolhida por ser um dos Estados americanos pioneiros nesta área de ensino, sendo a primeira região nos Estados Unidos a implementar um programa de transição bilíngue nas escolas, em 1969, por causa da grande dificuldade de socialização e inclusão da comunidade latina.

Assim, partiu-se do pressuposto de que o Bilinguismo é um fenômeno multifacetado, pois sua definição é bastante heterogênea, formada por diversos fatores e classificada por critérios variados, dificultando, assim, o entendimento de como se deve abordar a Educação Bilíngue em língua inglesa, fazendo com que surjam diversos programas de ensino, cada um com sua filosofia e maneiras diferentes de perceber o processo de ensino/aprendizagem. Esta pluralidade de fatores, por sua vez, impacta a prática docente, pois se criam conflitos não apenas entre teoria e prática, mas também entre o saber-fazer e o saber-ser.

Para comprovar se esta afirmação é verdadeira foi necessário responder a algumas questões. A primeira se refere a organização da Educação Bilíngue nos Estados de Sergipe e Massachusetts. No caso de Massachusetts, a Educação Bilíngue se constitui com base na lei federal *Every Student Succeeds Act* e na lei estadual *the LOOK Act*, e a partir delas se estabelece os objetivos de aprendizagem, modelos de ensino bilíngue, avaliações dos níveis de proficiência dos alunos, além das licenças para atuar como professor nesta área. Também há o Consórcio WIDA e os Departamentos Multilíngues dos distritos, que se responsabilizam por estabelecerem padrões de ensino e aprendizagem, além de realizar exames para avaliar o desempenho dos alunos. Desta

forma, percebeu-se que o excesso de documentos norteadores e exames avaliatórios podem gerar conflitos na prática docente.

Em Sergipe, como não há nenhuma legislação voltada para a Educação Bilíngue em língua inglesa foi necessário analisar os documentos norteadores referentes a esse modelo de ensino nos Estados de Maranhão, Rio de Janeiro e Santa Catarina, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. No entanto, esses documentos apenas levantaram as possibilidades do que poderia ser a Educação Bilíngue em língua inglesa em Sergipe, é necessário que o Estado pense e estabeleça esse tipo de ensino dentro das suas características e necessidades, pois a falta de regulamentação do ensino bilíngue faz com que surjam conflitos ideológicos entre as escolas regulares que possuem programas bilíngue e as escolas bilíngue, pois não há um consenso entre os conceitos de Bilinguismo e Educação Bilíngue, o que, conseqüentemente, causa confusões quanto as diversas terminologias que cercam este tema, e isso acaba afetando o desempenho dos professores.

A segunda questão está relacionada aos movimentos sócio-históricos que desenharam as percepções sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue que existem nos dois países. Nos Estados Unidos, a caracterização desses dois fatores se deu por meio do reconhecimento das diferenças étnicas e linguísticas que compõem o seu território. No entanto, por muitos anos, a Educação Bilíngue no país ficou marcada por sua característica subtrativa, onde os alunos eram submersos no ensino da língua inglesa, perdendo contato com sua língua materna. Na década de 80, iniciou-se um movimento anti-Bilinguismo no país, que acabou influenciado Massachusetts e resultou numa votação popular, a qual acabou proibindo o ensino bilíngue nas escolas do Estado. Somente em 2017, com a promulgação do *The LOOK Act*, chegou ao fim as leis *English-only*. Porém, ao analisar as entrevistas dos professores que lecionam em Massachusetts, pôde-se notar que ainda há muita resistência quanto ao emprego de uma Educação Bilíngue que trate a língua materna e a língua alvo como iguais.

No Brasil, por sua vez, o movimento pelo reconhecimento das diferenças ocorreu tardiamente, no início dos anos 90. No entanto, esse reconhecimento foi parcial, uma vez que, por lei, somente foram estabelecidos o ensino bilíngue das línguas indígenas e da língua dos sinais, deixando de lado as línguas faladas nas comunidades de imigrantes, de fronteira, etc. E, mesmo assim, a língua portuguesa continua em uma posição de influência, permeando todas as instituições. Isso é resultado de políticas públicas que tentaram criar um falso senso de homogeneidade cultural e social por meio da Linguagem.

Em contrapartida, o ensino bilíngue em língua inglesa assumiu uma característica de Educação de elite, já que somente as classes mais favorecidas tinham, e ainda têm, acesso às instituições particulares que promovem esse tipo de ensino no Brasil e em Sergipe.

A terceira questão aborda as práticas docentes adotadas pelos professores mediante os modelos de Ensino Bilíngue em língua inglesa adotados em Sergipe e Massachusetts. Os professores que lecionam em Massachusetts atuam em programas bilíngues que possuem modelo de Educação Bilíngue definidos e estruturados, porém, a práticas desses docentes muitas vezes são influenciadas pela necessidade de resultados positivos nos exames avaliatórios, o que faz com que eles renunciem a sua autonomia em sala de aula para assumir um ensino mais pragmático.

Os docentes que atuam em Sergipe, no entanto, fazem parte de programas de utilizam modelos híbridos de Educação Bilíngue. Ou seja, eles trazem as principais características de dois ou três modelos e criam um só. No entanto, não se leva em consideração que cada um desses modelos possui ideologias e objetivos distintos, o que pode ocasionar conflito na prática desses professores e nos resultados obtidos através dos alunos, que tipo de indivíduos bilíngues eles se tornarão.

No que diz respeito ao objetivo principal desta pesquisa, que é compreender de que maneira a pluralidade na noção de Bilinguismo e as diversas classificações de Educação Bilíngue interferem e modificam as práticas docentes, pode-se dizer que o uso da Educação Comparada ajudou a conhecer esse fenômeno por diferentes perspectivas, fazendo, assim, com que fosse possível identificar os problemas e analisar as possíveis soluções, evitando, assim, que erros cometidos anteriormente por Massachusetts não se repitam futuramente em Sergipe.

Com isso, percebeu-se que os tipos de Bilinguismo e Educação Bilíngue são apenas o ponto inicial para a definição de diversos outros fatores que, de fato, influenciam a prática docente, tais como o objetivo de aprendizagem, formação docente, documentos norteadores e avaliação de desempenho. Portanto, os conflitos não são causados, exatamente, pela pluralidade desses conceitos, mas pela falta de definição do tipo de sociedade que o Estado quer constituir.

Ao utilizar a Educação Bilíngue de Massachusetts como parâmetro para Sergipe, surgem mais perguntas do que respostas: qual a ideologia linguística ideal para a sociedade sergipana? qual o objetivo linguístico a ser traçado? quais modelos de ensino bilíngue se encaixam na ideologia e objetivo estabelecidos? Estas questões são importantes, muito mais do que definir o conceito de Bilinguismo e Educação Bilíngue,

pois são elas que servirão como base para constituição de um documento norteador que comporte as reais necessidades de Sergipe. A problemática da avaliação também perpassa por estas questões, porque é a partir delas que se define os graus de proficiência e fluência a serem alcançados. Os docentes, por sua vez, precisam ter uma formação específica em Educação Bilíngue, não apenas para que eles aprendam abordagens e metodologias, mas que sejam capazes de compreender a importância do Bilinguismo, tanto para o indivíduo como para a sociedade, identificando como os diversos tipos de modelos de Educação Bilíngue podem afetar sua prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento individual e social dos seus alunos. Desta forma, recomenda-se que seja realizado um estudo específico para responder a essas questões e, assim, seja possível elaborar um documento norteador da Educação Bilíngue para o Estado de Sergipe.

Portanto, diante do que foi aqui exposto, esta pesquisa colaborou para as discussões sobre a heterogeneidade do conceito Bilinguismo e Educação Bilíngue, assim como a influência que essa multidimensionalidade exerce sobre a prática docente na Educação Bilíngue. No entanto, neste estudo não foi possível lançar um olhar sobre o aluno e o tipo de sujeito que está sendo formado a partir destes conflitos, nem encontrar soluções para os problemas aqui apresentados, pois se percebeu que é necessária uma pesquisa que vá além da prática docente, que envolva temas como políticas públicas e formação docente inicial e continuada, por exemplo. No entanto, espera-se que o conteúdo desta pesquisa possa ajudar não somente outros estudos neste campo da Educação, mas também aos professores que atuam na área.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35-60.

BAJAJ, Carolyn Sattin. Home-School Conflicts and Barriers to the Academic Achievement of Children of Latin American Immigrants. **Penn Gse Perspectives On Urban Education**. Philadelphia, v. 6, n. 1, p. 5-19, 2009.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3 ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BARBOSA, Anna Carolina. Educação bilíngue nos Estados Unidos: uma possível transição moral para a cidadania global. **Educação e Pesquisa**. vol.39, n.3, p. 673-688, 2013.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo: Editora da USP, 1964.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1935.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. JOSÉ FRANCISCO SOARES. (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Legislativo. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União. Poder Legislativo. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei n. 1545 de 25 de agosto de 1939.** Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=11345>. Acesso: 2 Set. 2020

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei. 3.580 de 3 de setembro de 1941.** Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=29109>. Acesso: 2 de Set. 2020

BRAY, Mark, ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). et al. **Pesquisa em Educação Comparada:** abordagens e métodos. Tradução de Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism And Second Language Acquisition. In: BATHIA, T. K.; RICHIE, W. C. (eds.). **The Handbook Of Bilingualism.** Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2004. p. 115-144.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.**, v. 15, nº especial, p. 385-417, 1999.

COUNCIL OF EUROPE. **From Linguistic Diversity to Plurilingual Education:** Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007. Language policy. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>. Acesso em: 5 Out. 2020.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas:** Teoria e Prática. Coimbra: Almedina. 2014.

CRAWFORD, James. **Educating English Learners:** language diversity in the classroom. Los Angeles: Bilingual Education Services, Inc., 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos quantitativos, qualitativos e mistos. Tradução de Magda França Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUMMINS, J. **Negotiating identities:** Education for empowerment in a diverse society. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 1996.

CUMMINS, J.. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal Of Applied Linguistics.** Canada, p. 221-240. out. 2007.

CUMMINS, Jim. Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. **Journal Of Immersion And Content-Based Language Education**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 3-22, 7 mar. 2014. John Benjamins Publishing Company.

CUMMINS, Jim. To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. **Frontiers In Psychology**, [S.L.], p. 1-10, 7 maio 2014. Frontiers Media SA.

DALTON-PUFFER, Christiane; SMIT, Ute. Content and Language Integrated Learning: a research agenda. **Language Teaching**, [S.L.], v. 46, n. 4, p. 545-559, 24 set. 2013. Cambridge University Press (CUP).

DUTRA, Eber Clayton. **Fluência oral em língua inglesa: concepções, perspectivas e a avaliação da aprendizagem**. 2018. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BATHIA, T. K.; RICHIE, W. C. (eds.). **The Handbook Of Bilingualism**. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2004. p. 115-144.

ESTADOS UNIDOS. **Public Law 114.95, December 10, 2015**. Every Student Succeeds Act. Estados Unidos, 2015. Disponível em: <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

FELIX, Amanda da Silva Costa. A Educação Infantil Bilíngue e suas Metodologias de Aprendizagem. In: REIS, Simone; FRANCESCON, Paula Kracker; RAMOS, Silvana Salino (Org.). **I Fórum da Profissionalização Docente: História, Políticas e Ética**. Londrina: UEL, 2015, p. 91-112.

FERGUSON, C. A. Diglossia. **Word**, no. 15, p.325-340, 1959.

FERNANDEZ, N.; INSERRA, A. (2013). Disproportionate classification of ESL students in U.S. special education. **TESL-EJ: Teaching English as Second or Foreign Language**, n.2, vol. 17, p.1-21, ago. 2013. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej66/ej66a1/>. Acesso em: 26 set. 2018.

FISHMAN, Joshua. **Language and Ethnicity: In Minority Sociolinguistic Perspective**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

FLORES, Nelson. Bilingual Education. In: GARCIA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano (Ed.). **The Oxford handbook of language and society**. New York: Oxford University Press, 2017. p. 525-543

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

FORTES, Laura. **Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês**. 2016.

444f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. Estudos comparados em educação: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: CIAVATTA FRANCO, M. A. (org.) **Estudos Comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p.13-35.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 213-245.

GÁNDARA, Patricia; HOPKINS, Megan (ed.). **Forbidden Language: english learners and restrictive language policies**. New York: Teachers College Press, 2011. 233 p.

GARCIA, B. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 216 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GARCIA, E. Bilingual Acquisition and Bilingual Instruction, In: ESCOBEDO, Theresa: **Early Childhood Bilingual Education**. Columbia University, 1983.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century – A Global Perspective**. Oxford: WileyBlackwell, 2009.

GARCIA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: SKUTNABBKANGAS, T. et al. (Org.). **Social justice through multilingual education**. Bristol, Multilingual Matters, 2009, p. 140-158.

GARCÍA, Ofelia. Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name?. **TESOL Quarterly**, vol. 43, no. 2, p. 322-326, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSJEAN, François. **Studying Bilinguals**. New York: Oxford University Press, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Cultural. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). Tradução de Tomas Tadeu da Silva. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016.
- HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michael H.A.. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HARTWICK, Laurie. **District English Learner Directors: Making Sense of Micropolitics and Education Mandates**. 2021. 191 f. Tese (Doutorado) - Doctor Of Philosophy, University of Massachusetts Lowell, Massachusetts, 2021.
- HAKUTA, Kenji; GARCIA, Eugene E. Bilingualism and education. **American Psychologist**. v. 44, n. 2, p. 374-378, 1989.
- KRAY, Fernanda Marinho. **Educators Bailan with Policy et le Pouvoir in the Educação of Multicultural and Multilingual Learners: (wida eld standards and the education of english learners)**. 2020. 305 f. Tese (Doutorado) - Doctor Of Philosophy, University Of Massachusetts, New York, 2020.
- LEVY, Frank. **Northern Schools and Civil Rights: The Racial Imbalance Act of Massachusetts**. Chicago: Markham Publishing Co., 1971.
- LEWIS, E. G. Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the Renaissance. In: FISHMAN, J. (Ed.). **Bilingual education: An international sociological perspective**. Rowley, MA: Newbury House, 1976, p. 150-200.
- MACNAMARA, J. The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview. **Journal of Social Issues** 23: 59 – 77, 1967a.
- MARANHÃO. **Parecer CEE N° 103/2020**, de 5 de março de 2020. Disponível em: <https://sinepema.com.br/public/uploads/files/documentos/202003161627575e6fd33ddad53.pdf>. Acesso em: 29 Set. 2020.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 9, p.1-22, 2009.
- MASSACHUSETTS. **Massachusetts Consolidated State Plan Under the Every Student Succeeds Act (ESSA)**, April 2017. U.S. Department of Education. Disponível em: <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/stateplan17/maconsolidatedstateplan.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.
- MASSACHUSETTS. The 190th General Court of the Commonwealth of Massachesetts. **Chapter 71A**. Section 4: English language education. Disponível em: <https://malegislature.gov/Laws/GeneralLaws/PartI/TitleXII/Chapter71A/Section4>. Acesso em: 25 set. 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: Uma Análise dos Documentos Oficiais. **The Specialist**, v.39, n.2, p. 1-17, 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. 2017. 235f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2017.

MEJÍA, A.-M. de. **Power, Prestige and Bilingualism**. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 2002.

MOURA, S. de A. **Com quantas Línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

NIETO, David. A Brief History of Bilingual Education in the United States. **Penn Gse Perspectives On Urban Education**. Philadelphia, v. 6, n. 1, p. 61-72, 2009.

PASSOS, Anna Flávia Feitosa. **Educação infantil bilíngue português-inglês em Brasília: um fenômeno em perspectiva**. 2018. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-33.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE Nº 341**, de 12 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.cpede.com.br/wp-content/uploads/2018/02/delibera%C3%A7%C3%A3o-341-CEE-Estabelece-normas-para-a-oferta-de-Ensino-Bil%C3%ADngue-e-Internacional.pdf>. Acesso em: 29 Set. 2020.

ROVIRA, Lourdes. The relationship between language and identity.: The use of the home language as a human right of the immigrant. **Remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**. v. 16, n. 31, p.63-81, 2008.

SANCHEZ, Julia Elisa Hermosilla **Las lenguas que me enredan: Rumo a um planejamento bilíngue mapudungun e espanhol**.1997. 148f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SANTA CATARINA. **RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 087**, de 22 de novembro de 2016. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-resolucoes/594-594/file>. Acesso em: 29 Set. 2020.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada** 36, 2000, p. 11-22.

SERGIPE. **Nota Técnica Nº 1, de 14 de Março de 2018**. Ofício 4/2018/IEE; ensino bilíngue; Projeto Político Pedagógico; limite de competência do CEESE; autonomia das instituições educacionais do Sistema Estadual de Ensino. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Sergipe, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-SE_Nota.tecnica.Educacao.Bilingue.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

SOARES, Lia Abrantes Antunes. Aspectos que caracterizam fluência em segunda língua. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj**, [S.L.], v. 24, n. 41, p. 463-477, 14 jul. 2017. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/28174/22146>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, Mozart Linhares da; ASSMANN, Carolina; SIQUEIRA, Carolina. Educação, Governo e Multiculturalismo No Brasil Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 36, p. 65-79, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29758/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Renildes%20de%20Jesus%20Silva%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SPOTTI, Massimiliano; BLOMMAERT, Jan. Bilingualism, multilingualism, globalization and superdiversity: Toward sociolinguistic repertoires. In: GARCIA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano (Ed.). **The Oxford handbook of language and society**. New York: Oxford University Press, 2017. p. 161-178.

STERN, H.H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TROJAN, Rose Meri; SÁNCHEZ, Miriam Mabel. Educação comparada: Considerações teórico-metodológico no contexto da globalização. In: **III Congresso Nacional y II Encuentro Intercional de Estudios Comparados en Educación**. Buenos Aires: SAECE Sociedad Argentina de Educación Comparada, 2009. v. 1. p. 1-16.

URIARTE, Miren; CHAVEZ, Lisa. **Latino Students and the Massachusetts Public Schools**. 2000. Disponível em: http://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=gaston_pubs. Acesso em: 30 out. 2019.

WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2000.

WIDA. Board Of Regents Of The University Of Wisconsin System (org.). **WIDA English language development standards framework: Kindergarten–grade 12**. 2020. Disponível em: <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-Standards-Framework-2020.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUA INGLESA SOB PERSPECTIVA COMPARADA: SERGIPE E MASSACHUSETTS

Pesquisador: Manoela Barbosa Pinto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 36629220.8.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.374.931

Apresentação do Projeto:

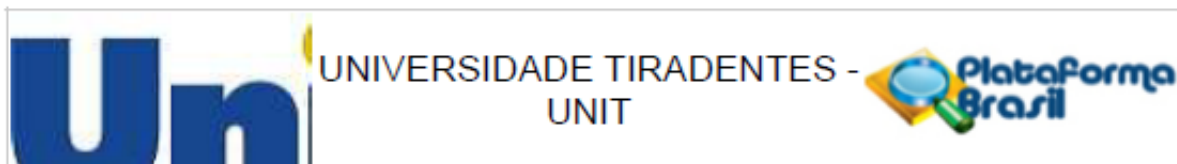
O Bilinguismo é um fenômeno multifacetado, pois sua definição é bastante heterogênea, formada por diversos fatores e classificada por critérios variados. Isso dificulta a percepção de como se deve abordar a Educação Bilíngue, fazendo, assim, com que surjam diversos programas de ensino, cada um com sua filosofia e formas diferentes de perceber o processo de ensino/aprendizagem. Portanto, partindo desse pressuposto, estabeleceu-se como objetivo geral identificar, sob a perspectiva da Educação Comparada, de que maneira a pluralidade na noção de Bilinguismo e as diversas classificações de Educação Bilíngue, interferem e modificam as práticas docente, uma vez que o professor surge aqui como um agente legitimador

desse modelo de ensino. Para tanto, essa pesquisa abordará a Linguagem sob o ponto de vista dos estudos culturais de Stuart Hall (2000, 2003, 2006, 2016), para que dessa forma seja possível compreender seu papel na representação de uma sociedade e na construção da Identidade

Cultural de uma nação. A partir dessa compreensão, se discutirá a heterogeneidade do conceito de Bilinguismo, através dos estudos de Buttler e Hakuta (2004) e Harmers e Blanc (2000), assim como as concepções de Educação Bilíngue, com base no conceito de García (2009). Assim,

levando em consideração que essas discussões teóricas tomam forma a partir das ações do professor em sala de aula, e baseando-se nas análises de Tardif (2014) e Azzi (2009) sobre prática docente, esse estudo trará o ponto de vista do professor sobre as questões aqui discutidas, por meio de uma pesquisa de campo exploratória, onde pretende-se conhecer a realidade em que o

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2208 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



Continuação do Parecer: 4.374.931

tema da pesquisa está inserido, através de entrevistas semiestruturadas com professores que trabalham com Educação Bilíngue. Para a análise desses dados, será utilizado o método da Educação Comparada (Bereday, 1964), com o intuito de compreender e identificar melhores práticas que possam ser compartilhadas.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar, sob a perspectiva da Educação Comparada, de que maneira a pluralidade na noção de Bilinguismo e as diversas classificações de Educação Bilíngue, interferem e modificam as práticas docente, uma vez que o professor surge aqui como um agente legitimador desse modelo de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há riscos mínimos do participante se sentir fragilizado emocionalmente por estar relatando as suas experiências e dificuldades na profissão.

Benefícios:

Como benefícios, esperamos que com essas informações possamos identificar melhores práticas que possam ser compartilhadas, além de compreender como as diversas camadas sociais, culturais, linguísticas, históricas e políticas que envolvem o Bilinguismo e a Educação Bilíngue em Sergipe (Brasil) e Massachusetts (Estados Unidos) podem afetar a práxis docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS n°466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

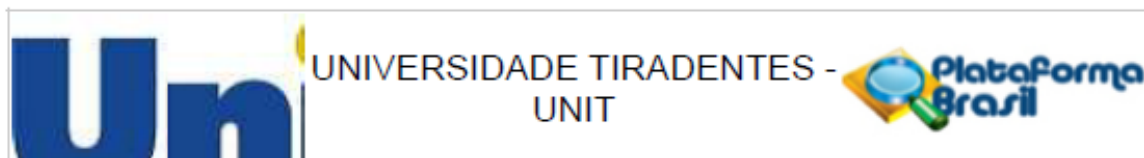
As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS n° 466/12.

Recomendações:

Verificar a concordância entre as informações no Projeto detalhado e no Projeto produzido pela Plataforma Brasil, foram observadas inadequações no: <cronograma>, <metodologia>, <riscos e benefícios>, <hipóteses>, <desenho do estudo>, <referências>. Entretanto, este CEP dá anuência para a aprovação do projeto de pesquisa.

Solicitamos atenção na adequação de execução do projeto de pesquisa em virtude da sua

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br



Continuação do Parecer: 4.374.931

aprovação.

Antes de aplicar o TCLE é importante alterar para resolução (Resolução CNS n° 510/16)

Salientamos que o Pesquisador Responsável deve se comprometer em enviar todos os referidos documentos assinados e carimbados após o período da Pandemia de COVID-19, na forma de Emenda.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS n° 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer "PENDENTE", o pesquisador terá um prazo de 30 dias para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br



Continuação do Parecer: 4.374.931

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1586573.pdf	12/08/2020 14:42:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Modelo_de_Projeto.docx	12/08/2020 14:41:59	Manoela Barbosa Pinto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Institucao.docx	12/08/2020 14:41:23	Manoela Barbosa Pinto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaradeinfraestrutura.docx	12/08/2020 14:41:06	Manoela Barbosa Pinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.docx	12/08/2020 14:39:56	Manoela Barbosa Pinto	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisadores.docx	12/08/2020 14:38:53	Manoela Barbosa Pinto	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	12/08/2020 14:38:16	Manoela Barbosa Pinto	Aceito
Outros	Termo_de_Comprometimento_Covid.docx	18/07/2020 07:37:18	Manoela Barbosa Pinto	Aceito
Outros	Roteiro_da_entrevista.docx	02/07/2020 04:18:09	Manoela Barbosa Pinto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 02 de Novembro de 2020

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3218-2208 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

PESQUISADORA: Manoela Barbosa Pinto
CURSO: Mestrado em Educação
INSTITUIÇÃO: Universidade Tiradentes
ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

1. IDENTIFICAÇÃO:

Pseudônimo:

Formação Acadêmica (Graduação, Pós-Graduação, Mestrado, Doutorado):

Tempo de atuação como professor Bilingue:

Quantidade de escolas em que leciona como professor bilingue:

Com quais programas de Educação Bilingue trabalha ou já trabalhou:

2. BILINGUISMO E PRÁTICAS DOCENTE:

O que você entende por Bilinguismo e sujeito bilingue?

Como foram suas primeiras experiências como professor bilingue?

Quais são os principais desafios que a Educação Bilingue lhe traz?

Na sua opinião, quais atividades práticas utilizadas por você proporcionam aos seus alunos uma aprendizagem efetiva?

Quais são os fatores que são levados em consideração para a escolha dessas práticas?

Quais são os desafios enfrentados para a realização dessas práticas?

Na sua opinião, como se configuraria uma educação bilingue ideal para a sua sociedade?