

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MARIAH CRUZ DE SOUZA TRONCO

**O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SOB A VISÃO DE JIM CUMMINS E  
MERILL SWAIN: UMA ANÁLISE DO LIVRO “BILINGUISTO NA EDUCAÇÃO”**

SÃO CARLOS -SP  
2023

MARIAH CRUZ DE SOUZA TRONCO

**O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SOB A VISÃO DE JIM CUMMINS E  
MERILL SWAIN: UMA ANÁLISE DO LIVRO “BILINGUISTO NA EDUCAÇÃO”**

Monografia apresentada ao  
Departamento de Teorias e Práticas  
Pedagógicas da Universidade Federal de  
São Carlos, para obtenção do título de  
licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana  
Fernandes Coimbra Marigo

São Carlos-SP  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas  
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

**Folha de aprovação**

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou o Trabalho de Conclusão de Curso da candidata Mariah Cruz de Souza Tronco, realizada em 04/12/2023:

---

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo  
Universidade Federal de São Carlos

---

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes  
Universidade Federal de São Carlos

---

Profa. Dra. Raquel Moreira  
Universidade Federal de São Carlos

## AGRADECIMENTO

À Universidade Federal de São Carlos, que oferta a formação do pedagogo pleno, preparando-o para a atuação coerente em Educação.

À professora Adriana Fernandes Coimbra Marigo, que orientou a construção desta monografia, sempre paciente e atenciosa e é uma inspiração em sua dedicação diária à docência sob a perspectiva da aprendizagem dialógica.

Às professoras e estudantes das escolas públicas de São Carlos e do Movimento de Alfabetização (MOVA), que foram essenciais para a construção de sentido em minha formação como pedagoga.

Às minhas colegas de curso, as quais estiveram presentes nos momentos bons e nos difíceis, tornando-se irmãs de alma para toda a vida.

À minha avó Vilma, apaixonada pelo ato de ensinar, que sempre insistiu na necessidade de amorosidade para com as pessoas e é um exemplo prático do *esperançar*.

Ao meu pai, Mário, meu professor da vida, que me apresentou ao sonho da docência aos meus dois anos de idade e sempre se fez meu porto seguro.

“É preciso mesmo brigar contra certos discursos triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista negador da utopia.” (Freire, 1993, p.29)

## RESUMO

Esta monografia apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio da análise de conteúdo do livro “*Bilingualism in Education*” (Cummins; Swain, 1986). Seu objetivo geral foi compreender o conceito de educação bilíngue na contemporaneidade sob a visão de Jim Cummins e Merrill Swain. Os seus objetivos específicos foram: I. Identificar o radical *bilingu\** na obra e as unidades de contexto em que ele se faz presente; II. Reconhecer as bases teóricas dos autores sobre as quais eles apoiam a proficiência linguística na primeira e na segunda língua; III. Reunir fatores determinantes da educação bilíngue para o êxito e fracasso acadêmico. IV. Estabelecer conexões entre o conteúdo do livro e a realidade da educação bilíngue brasileira. Ao longo do caminho metodológico, foi realizada uma categorização inicial das unidades de registro identificadas partindo da separação pelas seções do livro e, posteriormente, uma categorização final a qual deu origem a subcategorias que foram utilizadas como base para a inferência da autora. O referencial teórico foi pautado no Modelo de Educação Dialógica (Aubert *et al*, 2016), que ressalta o potencial transformador da educação como instrumento de diminuição das desigualdades sociais. Como resultados, foi realizada uma síntese dos capítulos e a categorização das unidades de registro: I. Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas); II. Benefícios do bilinguismo para a cognição; III. Bilinguismo e desempenho acadêmico; IV. Dualidades atribuídas ao bilinguismo V. Proficiência linguística (Testagem e análise) VI. Avaliação de bilíngues em testes padronizados VII. Características de programas bilíngues. Ademais, foram criadas subcategorias seguidas de uma inferência que relacionou as seguintes categorias ao referencial teórico e ao cenário brasileiro. A análise concluiu que o bilinguismo aditivo possui vantagens para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico e a existência de uma urgência na quebra de estigmas que atingem as línguas menos privilegiadas socialmente.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue; bilinguismo; proficiência linguística.

## ABSTRACT

This monograph presents the result of bibliographical research developed through content analysis of the book “Bilingualism in Education” (Cummins; Swain, 1986). Its general objective was to understand the concept of bilingual education in contemporary times from the perspective of Jim Cummins and Merrill Swain. Its specific objectives were: I. Identify the bilingual radical\* in the work and the context units in which it is present; II. Recognize the authors' theoretical bases on which they support linguistic proficiency in the first and second language; III. Gather determining factors of bilingual education for academic success and failure. IV. Establish connections between the book's content and the reality of Brazilian bilingual education. Along the methodological path, an initial categorization of the record units identified was carried out based on the separation by sections of the book and, subsequently, a final categorization which gave rise to subcategories used as a basis for the author's inference. The theoretical framework was based on the Dialogic Education Model (Aubert et al, 2016), which highlights the transformative potential of education as an instrument for reducing social inequalities. As a result, a synthesis of the chapters and the categorization of registration units were carried out: I. Scientific research on bilingualism (characteristics and theoretical views); II. Benefits of bilingualism for cognition; III. Bilingualism and academic performance; IV. Dualities attributed to bilingualism V. Language proficiency (Testing and analysis) VI. Evaluation of bilinguals in standardized tests VII. Characteristics of bilingual programs. Furthermore, subcategories were created followed by an inference that related the following categories to the theoretical framework and the Brazilian scenario. The analysis concluded that additive bilingualism has advantages for cognitive and academic development and the existence of an urgency to end the stigmas that affect less socially privileged languages.

**Keywords:** Bilingual education; bilingualism; language proficiency.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teoria do <i>Iceberg</i>	31
Figura 2 - Esquema teórico de proficiência linguística	34



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Número de ocorrências do radical “bilingu\*” em cada seção do livro 36

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categoria I - Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)	37
Quadro 2: Categoria II - Benefícios do bilinguismo para a cognição	40
Quadro 3: Categoria III - Bilinguismo e desempenho acadêmico	43
Quadro 4: Categoria IV- Dualidades atribuídas ao bilinguismo	45
Quadro 5: Categoria V- Proficiência linguística (testagem e análise)	47
Quadro 6: Categoria VI: Avaliação de bilíngues em testes padronizados	50
Quadro 7: Categoria VII: Características de programas bilíngues	53

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 O MODELO DE EDUCAÇÃO DIALÓGICA E SUA RELEVÂNCIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO</b>	<b>16</b>
2.1 A POSSIBILIDADE DE RESULTADOS MÁXIMOS PARA TODOS E TODAS	20
<b>3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO</b>	<b>23</b>
<b>4 MATERIAIS E MÉTODO</b>	<b>27</b>
<b>5 RESULTADOS</b>	<b>30</b>
5.1 APRESENTAÇÃO DAS SEÇÕES	30
5.2 ANÁLISE DAS SUBCATEGORIAS	37
5.3 RELAÇÕES ENTRE “BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO” SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO BRASIL	54
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>57</b>
<b>7 REFERÊNCIAS</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICES – Tabelas com as categorias das seções</b>	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente monografia aborda o tema da Educação Bilingue, a partir de uma análise de conteúdo realizada sobre o livro “*Bilingualism in Education*” (Cummins; Swain, 1986). O objetivo geral do estudo foi compreender o conceito de educação bilíngue na contemporaneidade sob a visão de Jim Cummins e Merrill Swain. Os seus objetivos específicos foram: I. Identificar o radical *bilingu\** na obra e as unidades de contexto em que ele se faz presente; II. Reconhecer as bases teóricas dos autores sobre as quais eles apoiam a proficiência linguística na primeira e segunda língua; III. Reunir fatores determinantes da educação bilíngue para o êxito ou o fracasso acadêmico. IV. Estabelecer conexões entre o conteúdo do livro e a realidade da educação bilíngue brasileira.

Desde as décadas finais do século XX, as migrações vêm contribuindo para o avanço do globalismo, com reflexos na diversidade cultural e linguística em um mesmo território e, por consequência, na educação. O relatório da Organização Internacional de Migrações (*International Organization for Migration*, 2019) indicou que em 2019 havia mais de 271 milhões de migrantes pelo mundo. O globalismo implica a interconexão de múltiplas culturas, o que afeta a forma de vida humana, em decorrência do trânsito de elementos socioculturais entre grupos de distintas localidades geográficas. No cotidiano dos brasileiros, produtos de culturas estrangeiras estão presentes de maneira crescente, por exemplo o consumo da indústria fonográfica, cinematográfica, alimentícia e farmacêutica internacional, entre muitas outras. Todavia, a pluralidade cultural não se restringe a produtos do capital, mas abrange toda a esfera cultural, a ser incluída a linguística.

Pensando na realidade do Brasil, este é um país heterogêneo, povoado por múltiplas etnias as quais influenciaram a forma de comunicação oral. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística estima que atualmente no país sejam faladas cerca de 210 línguas (IPHAN, 2014), sendo o português a língua oficial. Além disso, a própria língua portuguesa apresenta variações linguísticas em acordo com a região geográfica em que é falada e escrita. Em adição, o Brasil recebe um número considerável de imigrantes anualmente. O Cadastro Único registrou a entrada de 273.776 imigrantes entre os anos de 2012 e 2022 (OBMIGRA, 2022). É importante ressaltar que essas pessoas são falantes de diferentes línguas e possuem formas específicas de socialização oral resultantes de suas vivências. Assim podemos observar que a compreensão de uma nova língua não se esgota na aprendizagem da

escrita e na pronúncia de palavras, mas sim envolve aspectos culturais, etários, relacionais e pessoais.

A multiplicidade de línguas faladas no país tange a esfera educacional em diferentes dimensões. Neste cenário, está inserida a recepção de pessoas não falantes da língua portuguesa em contextos de aprendizagem e existem incertezas sobre a melhor maneira de introduzi-la como segunda língua (L2) de maneira eficaz a essa população. O território brasileiro faz fronteira com o Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. É possível observar que sete dentre estas dez nações são hispanófonas, isto é, têm o espanhol como língua oficial. O Portal de Imigração do Brasil relatou que apenas em 2019 o Brasil recebeu mais de 70 mil imigrantes venezuelanos (OBMigra, 2020). Não obstante, segundo a Lei 13.415 (BRASIL, 2017) as escolas públicas brasileiras têm a obrigatoriedade de ofertar o inglês como língua estrangeira e as demais línguas, como o espanhol, são arbitrárias. Este dado revela como a educação bilíngue é um território de disputas, em que algumas línguas, mesmo que não façam parte de um contexto geográfico, são postas em posições privilegiadas em relação a outras. Em se tratando do espanhol, por exemplo, este é marcado por estigmas sobre a cultura de seus falantes, sobretudo considerando a população latino-americana.

Ademais, o relatório do *British Council* (2015) mostrou que apenas 5,1% dos brasileiros acima de 16 anos afirma ter algum conhecimento de inglês, o que abre questionamentos para a qualidade das imersões em língua estrangeiras ofertadas pelo sistema público de educação brasileiro, tendo sido classificada como “ótima” por apenas 3% dos sujeitos que responderam a uma pesquisa de opinião pública do Senado (British Council, 2015). Concomitantemente, houve um crescimento de 10% das escolas privadas bilíngues no país, sendo elas cerca de 1,2 mil instituições (*Edify Education*, 2023). Tal dado expressa a desigualdade do acesso ao bilinguismo na educação básica, visto que reservado às classes sociais mais altas que têm condições de pagar altas mensalidades para obtê-lo.

Tendo em vista as disputas por acesso e reconhecimento social que englobam a educação bilíngue, este trabalho contempla a busca por um viés humanizado do bilinguismo, de maneira a priorizar sua universalização. Nesse enfoque, a educação bilíngue seria concebida a partir dos conhecimentos linguísticos prévios dos indivíduos, considerando-os como pontos de partida estratégicos para a aquisição da segunda língua (L2). Esta busca é amparada pela concepção de Educação Dialógica (Aubert *et al.*, 2016), que é multidisciplinar e abrange a área da Linguística. A aprendizagem da língua, neste viés, é um fator de inclusão e diminuição de desigualdades sociais.

Jim Cummins é um psicólogo irlandês reconhecido pela Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (*Community of Research on Excellence for All - CREA*), sediada em Barcelona, na Espanha e responsável pela elaboração do conceito de aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2016). Cummins seria integrado à perspectiva dialógica de aprendizagem por essa comunidade científica, por se mostrar como um autor defensor da educação bilíngue para as minorias.

Cummins é professor doutor do Instituto para Estudos em Educação da Universidade de Ontário, no Canadá e desde a década de 1970 realiza pesquisas pautadas na rigorosidade científica que comprovam os benefícios da educação bilíngue para a vida das crianças bilíngues (Grover; Grover, 2003). Como um autor reconhecido internacionalmente e pela perspectiva de Educação Dialógica (Aubert *et al.*, 2016), seu livro escrito junto à linguista Merrill Swain “*Bilingualism in Education*” (Cummins; Swain, 1986) mostrou-se de grande relevância para o entendimento da aquisição da proficiência linguística e de como o acolhimento de crianças bilíngues pelos sistemas de ensino tem influência em sua trajetória acadêmica.

Para alcançar os objetivos deste estudo, as próximas seções dedicam-se à apresentação da concepção de educação dialógica, seguida do desenvolvimento de uma análise de conteúdo baseada nos princípios de Bardin (1977). A partir desta análise, os temas das unidades de registro são dispostos em categorias que foram divididas em concordância com as seis seções do livro de Cummins e Swain (1986) e resultaram em uma inferência sobre o conceito de educação bilíngue na sociedade atual, como se apresenta ao final deste texto.

## **2 O MODELO DE EDUCAÇÃO DIALÓGICA E SUA RELEVÂNCIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

A presente monografia tem como fundamentação teórica o Modelo de Educação Dialógica (Aubert *et al.*, 2016), que tem como base autores de grande influência internacional na educação, como Paulo Freire, Jürgen Habermas, Lev Vygotsky e Jim Cummins, autor do livro analisado neste trabalho. A Educação Dialógica surge de maneira a contrapor ondas pós-modernas de pensamentos individualistas e pessimistas sobre a trajetória educacional das pessoas em um período posterior à revolução industrial, marcado pela ascensão da sociedade da informação. Falsos intelectuais, os quais sequer leram as obras de Habermas e Freire, por exemplo, centram suas produções em criticá-las como utópicas e inalcançáveis, tentando

reverberar lógicas excludentes, as quais mantêm à margem aqueles denominados por Freire (1968) como os *esfarrapados do mundo*.

Configurada a partir dos rápidos avanços das tecnologias de informação e comunicação e de sucessivas crises econômicas (como a do petróleo) e culturais (como as de movimentos sociais identitários) que se tornaram especialmente marcantes a partir da década de 1970, a sociedade da informação tem entre suas características as ondas de imigrações ao redor de todo o globo terrestre. Além disso, há o processo de universalização da educação, incentivado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1990) e que, no caso do Brasil, é concretizado por meio da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Neste cenário, aqui rapidamente descrito, torna-se compreensível que as salas de aula não são espaços homogêneos, mas, cada vez mais, concentram uma gama diversa de identidades socioculturais e linguísticas. Crianças imigrantes, de povos originários e de classes com baixo poder econômico também frequentam as salas de aula, porém nem sempre se identificam com este espaço. Aubert *et al.* (2016) ressaltam como essa heterogeneidade muitas vezes é negada pelos profissionais da educação e as crianças das minorias são forçadas a adaptar-se à cultura hegemônica, sendo postas em um processo de escolha entre a escolarização e sua própria origem cultural.

O conceito de adaptação diante das diferenças mostra-se ineficaz, traduzido diante dos altos índices de fracasso escolar das minorias. Esta realidade é elucidada a título de exemplo dos povos originários brasileiros, pois segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) 32% da população que habita terras indígenas permanece analfabeta. Em adição, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a PNAD Contínua (IBGE, 2023), revelou que enquanto 47% dos brasileiros negros com mais de 25 anos concluíram o ensino superior, o percentual se de brasileiros brancos alcança 60,7%.

Universidades renomadas como Harvard incentivam a pluralidade de estudantes em seu *campus*. Engana-se quem pensa que esta ação ocorre unicamente pela busca de reparação histórica com as minorias. Na realidade, essas instituições de ensino superior reconhecem o conceito comprovado cientificamente de que a diversidade é impulsionadora da aprendizagem (Aubert *et al.*, 2016).

O Modelo de Educação Dialógica comprovou a potência do aproveitamento das

diferenças em sala de aula pelas Atuações Educativas de Êxito,<sup>1</sup> a se destacarem os Grupos Interativos. Nesta atuação, as turmas são distribuídas em pequenos grupos heterogêneos e contam com o auxílio de um voluntário, que media atividades de curta duração as quais serão realizadas em conjunto por cada grupo. Assim, os estudantes possuem múltiplos perfis e habilidades e se auxiliam de maneira a priorizar a solidariedade com os colegas para resolver em pouco tempo tarefas que possivelmente não poderiam ser realizadas de forma individual. Nessa linha, Cummins e Swain (1986) também observaram a importância das diferenças em um programa de imersão bilíngue em espanhol em San Diego (Califórnia, Estados Unidos) com crianças americanas e *hispanohablantes* (designação de falantes da língua de colonizadores espanhóis). Ambas obtiveram melhoras tanto em inglês, quanto em espanhol.

Pensando no campo da educação bilíngue, Cummins (2002 *apud* Aubert *et al.*, 2016)<sup>2</sup> indica a importância da valorização da primeira língua (L1) das crianças das minorias para a promoção da aprendizagem da segunda língua (L2) e do sucesso acadêmico:

Cummins destaca a necessidade de as escolas localizadas em entornos culturais e linguísticos variados trabalharem em colaboração com toda a diversidade de comunidades culturais e linguísticas presentes na área, porque isso oferece aos meninos e meninas recém-chegados a reafirmação positiva em sua cultura e língua, o que aumenta a motivação para aprender a nova língua e seu envolvimento no resto da aprendizagem. (Aubert *et al.*, 2016, p.112)

É importante considerar que a transição do modelo de sociedade industrial para o informacional já não existe, logo é inconsistente manter o modelo de escola desta época. Na atualidade, as pessoas possuem acesso a informações por diversos canais tecnológicos e podem questionar as autoridades, que já não são as únicas detentoras do conhecimento (Aubert *et al.*, 2016). Nesse contexto, caracterizado pelo *giro dialógico*, há preocupação dos professores sobre como agir para manter a autoridade e obter resultados positivos ao ensinar conteúdos a seus estudantes. Assim, o diálogo mostra-se fundamental, como indicam Aubert *et al.* (2016): “[...] com a transformação das relações de poder tradicionais entre as escolas e as comunidades, e estabelecendo relações de caráter mais dialógico, ocorre não só um aumento do aprendizado de alunos e alunas, mas também da participação das famílias.” (Aubert *et al.*, 2016, p.29)

O diálogo igualitário é uma ferramenta que estimula a *igualdade de diferenças* e auxilia na substituição de relações de poder por relações dialógicas (Aubert *et al.*, 2016):

[...] o diálogo ao qual se refere a aprendizagem dialógicas e que serve para aumentar

---

<sup>1</sup> Atuações grupais baseadas nas melhores criações da humanidade e pautadas no diálogo igualitário para o alcance de resultados máximos na aprendizagem.

<sup>2</sup> CUMMINS, J. **Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos**. Madri: Morata, 2002.



os níveis de aprendizagem de todos os meninos e meninas é um diálogo com pretensões de validez, igualitário e respeitoso com todas as pessoas, independentemente de seu nível socioeconômico, gênero, cultura, nível acadêmico e idade (Aubert *et al.*, 2016, p. 142).

Em um ambiente dialógico, as crianças de diferentes etnias, gêneros e classes sociais passam a enxergar a importância de suas contribuições para a aprendizagem de todos. Juntamente, reconhecem a importância do outro para o seu próprio desenvolvimento e partilham responsabilidades na educação. O verdadeiro diálogo é aquele que expressa sinceridade. Ele não é sinônimo de falar, diferindo-se deste ato por abster-se do *argumento da força* para priorizar a *força do argumento* (Aubert *et al.*, 2016). Ao dialogar, a voz de todos têm a mesma importância, o que importa são os argumentos.

Em adição, para aproximar as crianças da escola é necessário aproximar a comunidade, fazendo com que as famílias enxerguem reais propósitos na escolarização. Por meio do diálogo sincero, o professor necessita explicitar suas reais intenções aos pais e reconhecer que esses possuem *inteligência cultural*<sup>3</sup>, o que configura não apenas o direito, mas também a capacidade de intervirem nos assuntos educacionais de seus filhos.

Trazer para perto a comunidade significa respeitar sua cultura, fazer questão de englobar ao ensino suas histórias, cantigas, culinária e também a sua própria presença. Assim, a escolarização não significa mais o abandono das raízes pelas minorias, mas a garantia de sua continuidade.

---

<sup>3</sup> Inteligência acumulada ao longo da vida por meio das experiências para com o mundo.

## 2.1 A POSSIBILIDADE DE RESULTADOS MÁXIMOS PARA TODOS E TODAS

É comum haver dentro das escolas o sentimento de “dó” acerca de crianças com dificuldades de aprendizagem. Os professores adotam a “pedagogia da felicidade” (Aubert *et al.*, 2016), em que o importante é oferecer afeto a esses estudantes e não desafiá-los a atingir suas capacidades máximas. Ao ingressarem no ambiente escolar, essas crianças já estão fadadas ao fracasso acadêmico. São vistas como incapazes e até mesmo fazerem um esforço desnecessário, já que possivelmente irão ocupar cargos no mundo do trabalho que não possuem alta escolaridade como requisito.

Dado este ponto, a aprendizagem dialógica opõe-se à concepção fatalista da educação ao apoiar-se na capacidade de linguagem de todas as pessoas (Habermas, 2001 *apud* Aubert *et al.*, 2016)<sup>4</sup>. Todos comunicam-se pela linguagem e por meio dela atuam no mundo. Juntamente, está o conceito de *ser mais* de Paulo Freire (Freire, 1997). Os seres humanos não são seres de adaptação, mas de transformação. Todos são capazes de aprender, o que importa são as condições que lhes são oferecidas para isso. A relevância não está centrada no posto de trabalho que uma pessoa irá ocupar, mas na liberdade de escolha que ela terá para escolher ocupá-lo.

Nesse cenário, Aubert *et al.* (2016) explicitam que a *igualdade de diferenças* consiste em dar condições para aqueles que mais precisam no processo de aprendizagem. As minorias enfrentam historicamente um processo de expulsão da escola, o qual revela-se como um projeto das classes dominantes para mantê-las sob domínio. Logo, crianças escutam desde cedo que “talvez seja melhor escolher uma profissão mais fácil”, enquanto os pais afastam-se cada vez mais das escolas, pois o pouco contato que têm com os professores é para ouvir reclamações sobre a conduta de seus filhos.

Para se opor a esta realidade, é urgente que os profissionais da educação despertem, passando a enxergar possibilidades em meio às dificuldades (Aubert *et al.*, 2016). Cummins (*op. cit.*) compartilha da visão de Habermas e Freire ao compreender a capacidade das crianças bilíngues de alcançar o sucesso acadêmico. A estratégia do autor consiste em analisar a proficiência em L1 e L2 e como ela interfere na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. As

---

<sup>4</sup>HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Volumen I; racionalidad de la acción. Madri: Taurus, 2001a. HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 2001b.

crianças bilíngues precisam compreender a língua de instrução e serem compreendidas para conseguirem aprender.

Em consonância, Chomsky (1997 *apud* Aubert *et al.*, 2016)<sup>5</sup> salienta a existência de uma *Gramática Universal*, isto é, uma compreensão linguística desenvolvida desde o nascimento comum entre as línguas. Sob o mesmo ponto de vista, Cummins (2002 *apud* Aubert *et al.*, 2016) desenvolve o conceito de *interdependência linguística*, que mostra como os saberes prévios em L1 são importantes para a aprendizagem de L2 e deixando explícita a importância de levar em conta os contextos linguísticos das minorias para alcançar resultados máximos de aprendizagem em L2.

A teoria de Piaget foi superada na Pedagogia por estabelecer fases fixas ao desenvolvimento do ser humano, assim como por alegar que o desenvolvimento precede a aprendizagem (Aubert *et al.*, 2016). Vygotsky, por outro lado, afirma que a aprendizagem estimula o desenvolvimento, o qual é mediado pelas interações sociais do indivíduo. Sendo assim, o foco vygotskiano recai na *zona de desenvolvimento proximal* da criança, isto é, onde ela é capaz de chegar com o auxílio de seus pares e dos adultos. Por essa razão, os testes de QI muitas vezes mostram-se ineficazes ao medir as habilidades dos estudantes, pois restringem sua performance a um contexto desconexo da realidade e individualista (Aubert *et al.*, 2016). Por isso, é importante que as formas de testagem/avaliação tragam preceitos de reconhecimento da interação social na aprendizagem e da indissociabilidade do indivíduo com o meio em que vive (Rogoff, 1993 *apud* Aubert *et al.*, 2016)<sup>6</sup>.

As contribuições de Vygotsky para o Modelo de Educação Dialógica são amplas. Entre elas, está a do reconhecimento dos estudantes como seres sociais, que têm seu desenvolvimento pautado na qualidade das interações experienciadas ao longo de suas vidas. Vygotsky propõe o incentivo à aprendizagem do indivíduo a partir de interações que promovam o desenvolvimento de novas habilidades (Aubert *et al.*, 2016). Em adição, desenvolver-se não é um processo linear e homogêneo, mas singular para cada criança.

Mais adiante, Jim Cummins é um importante autor que integra a base dialógica da educação, centrando-se no ensino bilíngue (Aubert *et al.*, 2016). Para ele, é necessário romper com falsas ideias de que a educação para as minorias não pode ser de qualidade, sustentadas por falsos intelectuais que ajudam na perpetuação das desigualdades no mundo. Cummins

---

<sup>5</sup> CHOMSKY, N. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1977.

<sup>6</sup> ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.

salienta a necessidade de dar visibilidade a programas educacionais nessa vertente com resultados positivos, para que eles sirvam de exemplos na criação de novas políticas públicas e também amparem a prática pedagógica. Nesse sentido, o livro de Cummins e Swain (1986) analisado neste trabalho aborda uma série de pesquisas com experiências bem sucedidas de educação bilíngue e uma vasta gama de preceitos teóricos os quais amparam a prática.

### 3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Este tópico é destinado à revisão de literatura realizada para um aprofundamento na temática da educação bilíngue no Brasil. Esta etapa foi realizada a partir da base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO, com uma busca utilizando o termo de pesquisa ((educação bilíngue) AND (Brasil)). A base de dados em questão foi escolhida por seu reconhecimento na comunidade científica, assim como por seu amplo acervo de publicações originárias de 14 países democratizadas para acesso. Ao todo, foram lidos sete artigos e escritas suas respectivas fichas de leitura.

Os artigos de Michetti (2022), Giovine e Mataluna (2022) e Grigoletto e Fortes (2023) explicitam que a oferta da educação denominada bilíngue pela iniciativa privada é um produto capital e cultural, procurado pelas elites a fim da ênfase do “fechamento social”. Neste contexto, a educação bilíngue vem atrelada às línguas de prestígio, no caso do Brasil, há por via de regra a oferta do ensino em língua inglesa. É importante ressaltar o fato da preferência da elite brasileira pelo inglês em relação a outras línguas, uma vez que na cidade de Córdoba na Argentina, por exemplo, há um alto número de escolas internacionais e bilíngues que ofertam o ensino em alemão, italiano, grego e até latim (Giovine; Mataluna, 2022).

A busca pelo ensino em inglês em território nacional acontece em duas subdimensões: I. no caso das grandes elites, o preparo de “cidadãos do mundo”; II. no caso da classe média, o preparo para o mercado de trabalho brasileiro (Michetti, 2022). Partindo dessas constatações, se torna visível que o ensino bilíngue como produto educacional acirra as fortes desigualdades sociais no país, em que a cultura e a internacionalização remetente dos países de primeiro mundo são reservadas àqueles com maior poder aquisitivo. Uma forma de *status*, de fato, é o bilinguismo valorizado socialmente.

Outro ponto importante a ser levantado sobre o modelo de educação bilíngue com línguas de prestígio é a falta de parâmetros nacionais os quais regulamentam uma unidade em sua oferta. Michetti (2022) sinaliza a ocorrência de múltiplos movimentos na história do Brasil de privilégio à língua portuguesa em relação às demais centenas faladas em território nacional. Ademais, com a ascensão do inglês como língua importante para os interesses do capital, a iniciativa particular enxerga unicamente a oferta “português + inglês” como sendo de “qualidade”.

Para suprimento deste vazio na legislação, a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue feita pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE, 2020 *apud* Grigoletto, 2022)<sup>7</sup> constitui-se como um documento que propõe o movimento de unificar a educação bilíngue brasileira, como se línguas de prestígio pudessem ser alocadas em uma mesma categoria com a educação indígena e as línguas de fronteira.

Ainda abordando o ensino bilíngue com foco na língua inglesa, Silva (2017) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) após reformulada pela Lei nº13.415/17 (Brasil, 2017 *apud* Silva, 2017)<sup>8</sup> tornou obrigatório o ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Todavia, não há objetivos explícitos para o ensino da língua na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017 *apud* Grigoletto, 2022)<sup>9</sup>, o que contribui para o seu ensino nas escolas públicas ser de pífia qualidade.

Mais adiante, os artigos de Cunha (2008), Lacerda (2011) e Silva (2017), dissertam sobre outras dimensões da educação bilíngue incidentes no país. Cunha (2008) aborda a educação indígena, marcada pela pluralidade de línguas, algumas ágrafas. Para a autora, a educação voltada para pessoas indígenas necessita integrar o resgate da cultura, da língua materna e trazer assimilações para o português. Entretanto, a autora remete às falácias da “educação bilíngue”, em que se prioriza a presença da língua materna somente até a alfabetização na segunda língua. Para a autora, é necessário que haja o estímulo das duas, L1 e L2 concomitantemente.

Segundo Cunha (2008), a educação indígena enfrenta desafios em relação ao material didático, pois em se tratando da rede pública brasileira há um monopólio de grandes empresas, as quais oferecem materiais contendo conteúdos desvinculados da realidade indígena. Ademais, há a falta de acesso às tecnologias, o que dificulta a veiculação de conteúdos educacionais via vídeo e áudio. Busca-se a formação de pessoas indígenas para a atuação nessas escolas, o que também se impõe como um desafio na construção desta formação acadêmica, permeada por especificidades. Apesar da nomenclatura, Cunha (2008) explicita que o Censo da Educação Indígena de 2002 apontou que apenas 54% das escolas indígenas abordavam aspectos dos povos originários no currículo desta época.

Destarte, Lacerda (2011) aborda o perfil dos Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira (Libras) (TILS) em sua prática profissional nas instituições de Ensino Superior. As entrevistas com TILS realizadas pela autora indicaram escassez de regulamentação para

---

<sup>7</sup> BRASIL. Resolução CNE/CEB nº2 de 09 de julho de 2020. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação.

<sup>8</sup> BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 31 jul.2017.

<sup>9</sup> BRASIL. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf).

exercer a profissão e de cursos específicos em instituições de Ensino Superior. Assim como na educação indígena, a falta de formação adequada dos TILS impacta em sua prática e na qualidade da educação para pessoas surdas.

Essa é uma profissão que ganhou relevância social recentemente, destacando-se o ano de 2005 pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005 *apud* Lacerda, 2011)<sup>10</sup>, que previa obrigatoriedade da presença dos TILS nas instituições de ensino básico e superior quando necessário. Entretanto, as condições de trabalho desses profissionais não são adequadas, uma vez que trabalham por longos períodos sem pausas e há a falta de substitutos. Aqui fica clara a falta de compreensão do Estado e da sociedade a respeito da Libras se constituir uma língua com uma cultura própria e suas demais singularidades em relação à língua portuguesa. O movimento tradutor entre uma língua e outra é complexo e carece de adaptações, havendo por esta razão a prescrição de pausas entre 20 e 30 minutos nos códigos de ética de atuação dos TILS (Martins, 2009 *apud* Lacerda, 2011)<sup>11</sup>.

A precarização do trabalho dos TILS afeta diretamente a educação das pessoas surdas. A qualidade da tradução fica comprometida, seja pela exaustão ou pela falta de conhecimento dos TILS acerca da área de conhecimento em que estão atuando. Outrossim, os estudantes surdos em sua maioria estudam em instituições de Ensino Superior privadas, em razão da dificuldade de realizar os exames admissionais para as instituições públicas em língua portuguesa.

Publicado 11 anos após o trabalho de Lacerda (2011), o artigo de Silva (2017) traz para debate a educação nas escolas de fronteira. Seu foco é na área que faz divisa entre o Amapá e a Guiana Francesa, onde são faladas as línguas português, francês, crioulo e patuá. Pautado em críticas à falta de políticas linguísticas explícitas e implícitas na fronteira luso-francófona entre Amapá e Guiana Francesa, o autor afirma que as fronteiras entre países não são apenas físicas, mas também linguísticas. Segundo ele, estar em um país implicaria: “estar sobre um mesmo território, falar uma mesma língua e estar submetido a um mesmo governo” (Silva, 2017, p.627).

Silva (2017) compreende a necessidade de que as políticas linguísticas sejam ampliadas e para isso é necessário que os governantes assumam a língua como algo vivo, com variantes,

---

<sup>10</sup> BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro, 2005.

<sup>11</sup> MARTINS, D. A. Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de Educação Superior. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

flexível e em constante mudança. O território em questão já foi de disputa entre os dois países, mas avançando no tempo houveram políticas de apaziguamento e aliança. O autor analisa a pesquisa de Pereira (2009 *apud* Silva, 2017)<sup>12</sup>, a qual pontuou que por mais que os moradores da região fronteira apontem o francês como segunda língua mais presente em seu cotidiano, as escolas priorizam o ensino do inglês como língua estrangeira. Além disso, o francês é a língua que as pessoas participantes de sua pesquisa assinalaram como de preferência para aprender (57%), em relação ao inglês (23%). Fator desconsiderado pelas políticas linguísticas da região.

Essa falta de oferta ao ensino de francês na região fronteira Brasil-Guiana-Francesa é um reflexo de falhas na legislação educacional brasileira. É possível observar avanços legais em prol da solução de situações como esta: I. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil 1988), a qual reconheceu a existência de múltiplas línguas no Brasil II. A promulgação da LDB (Brasil, 1996) que anuiu a regulamentação de línguas estrangeiras ao currículo; III. A promulgação da Lei nº11.161/05 (Brasil, 2005 *apud* Silva, 2017)<sup>13</sup>, que previa a adequação do currículo brasileiro para o ensino obrigatório de espanhol, significando uma aproximação do Brasil entre os demais países latinoamericanos. Em contrapartida, como supracitada, a Lei nº13.415/17 (Brasil, 2017 *apud* Silva, 2017) representou um grande retrocesso, ao passo que instituiu o ensino de inglês como única língua estrangeira obrigatória no currículo da Educação Básica pública brasileira.

Os artigos de Cunha (2008), Lacerda (2011) e Silva (2017) trazem para discussão um outro viés de educação bilíngue, o qual se desprende dos interesses do capital e está relacionado à vida cotidiana, à cultura, aos valores. Nesses casos, a língua portuguesa se encontra como L2, ao passo que se busca pela valorização das línguas maternas e consolidação de espaços pluriculturais. Esta monografia se compromete com esta segunda perspectiva da educação bilíngue, ao passo que reconhece a aprendizagem de línguas como fator de inclusão e igualdade de diferenças.

---

<sup>12</sup> PEREIRA, T. (2009). Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira. *Synergies Brésil* n° 7, p. 101-111.

<sup>13</sup> BRASIL. (2005). Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm).



## 4 MATERIAIS E MÉTODO

A presente monografia constituiu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de educação bilíngue na perspectiva de Cummins, visando obter possíveis contribuições para o debate no Brasil. A escolha pelo método bibliográfico se amparou na afirmação de que: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2017, p.28).

O caminho metodológico da pesquisa seguiu as orientações de Salvador (1970). Para o autor, a coleta de documentação ocorre em dois momentos: na coleta de fontes bibliográficas e coleta de informações. Esta etapa foi realizada mediante uma pesquisa nas redes sobre os livros publicados por Jim Cummins e quais deles estavam disponíveis para a compra no Brasil. Por ser um autor ainda pouco influente em território nacional, foi necessária uma busca detalhada por vários *sites* de venda on-line de livros, em que foram encontrados dois títulos disponíveis para a compra: “*Power, language and pedagogy: bilingual children in the crossfire*” (Cummins, 2000) e “*Bilingualism in Education*” (Cummins; Swain, 1986). O primeiro deles estava disponível em formato *Kindle* e conseqüentemente o acesso a ela seria instantâneo. Por essa razão, mediante a leitura de seu prefácio, ele inicialmente foi escolhido como fonte bibliográfica para a pesquisa e sua leitura foi iniciada. Após a leitura da metade do livro, a ideia de que era necessário o conhecimento de obras anteriores para o seu entendimento foi clarificada.

O livro físico “*Bilingualism in Education*” (Cummins; Swain, 1986) foi comprado e chegou às mãos desta pesquisadora. Este, por sua vez, teve sua data de publicação 14 anos anterior à “*Power, language and pedagogy: bilingual children in the crossfire*” (Cummins, 2000) e reúne uma série de artigos publicados pelos autores sobre a educação bilíngue em cenário norte americano. Dado este ponto, foi realizada uma mudança de percurso e a obra escolhida para a análise passou a ser “*Bilingualism in Education*” (Cummins; Swain, 1986) e sob tradução livre da pesquisadora será chamada de “Bilinguismo na Educação” ao longo desta monografia, assim como os demais termos que seguem a partir deste ponto, uma vez que o livro em questão foi publicado em língua inglesa.

Definidas as fontes bibliográficas, ocorreu a investigação das soluções. Nela, está inserida a leitura do material selecionado, que varia em três categorias:

Nesse contexto, foi escolhida a categoria de *leitura informativa*, a qual em consonância

com a obra de Salvador (1970) é utilizada quando se deseja encontrar respostas para problemas específicos. Neste trabalho, a pergunta norteadora foi: Quais as contribuições da visão de James Cummins sobre o bilinguismo para a educação bilíngue no Brasil? Nesse contexto, Salvador (1970) sugere que a *leitura informativa* ocorra em cinco etapas de leitura, as quais serão descritas a seguir.

A primeira etapa consiste na *leitura de reconhecimento* do material bibliográfico (Salvador, 1970), em que foi lido o título, prefácio e sumário do livro, que era repartido em seis seções. Assim, foi constatado que o material correspondia com o que foi vislumbrado para a análise.

Já na segunda etapa, a *leitura exploratória*, a qual consiste em um rápido mapeamento do material encontrado (Salvador, 1970), foi averiguado se o material condizia de fato com o tema de pesquisa. Esta etapa de leitura também foi referente ao momento de pré-análise proposto por Bardin (1977). Dado este ponto, foi feita a leitura da introdução e uma rápida busca pelo radical “bilingu\*” para averiguar sua ocorrência ao longo do material. Este radical foi escolhido como unidade de registro, que assim como elucidado por Bardin (1977 *apud* Marigo, 2015)<sup>14</sup> consiste na codificação da unidade de significação.

A terceira etapa é a *leitura seletiva*. A partir dela, são aplicados os critérios para a seleção do material (Salvador, 1970). No caso da presente monografia, os critérios para seleção das unidades de registro eram que elas fossem palavras contendo o radical “bilingu\*” que estivessem em alguma das seis seções do livro, alocadas em parágrafos, sendo excluídas tabelas e títulos.

Mais adiante, a quarta etapa realizada foi a *leitura reflexiva*. Esta etapa é referente à exploração do material e o tratamento dos resultados (Bardin, 1977) e ao longo dela foi feita a leitura do livro por completo e foram construídas fichas de leitura inspiradas no modelo proposto por Salvador (1970) para cada seção. Além disso, foram grifadas todas as unidades de registro e construídos os seus temas, os quais consistem na interpretação das unidades de contexto, definidas por Bardin (1977 *apud* Marigo, 2015) como o contexto sintático em que a unidade de registro se encontra. Os temas foram enumerados ordenadamente e contendo a frequência de ocorrências do radical em cada unidade de contexto (parágrafo). Nesta etapa foi incluída a categorização dos temas em sete categorias: I. Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas); II. Benefícios do bilinguismo para a cognição; III.

---

<sup>14</sup> BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Bilinguismo e desempenho acadêmico; IV. Dualidades atribuídas ao bilinguismo V. Proficiência linguística (Testagem e análise) VI. Avaliação de bilíngues em testes padronizados VII. Características de programas bilíngues. Tais categorias estão disponibilizadas no apêndice.

Mais além, as categorias deram origem às subcategorias, as quais reúnem os temas das seções que haviam sido dispostos em cada uma das anteriores:

- Categoria I: 1. Diretrizes para a pesquisa científica em bilinguismo; 2. Falhas na pesquisa científica e na prática em bilinguismo; 3. Conceitos teóricos; 4. Teoria em prática.
- Categoria II: 1. Comparações com monolíngues; 2. Estímulo do desenvolvimento cognitivo; 3. Autonomia cognitiva; 4. Habilidades de linguagem.
- Categoria III: 1. Habilidades linguísticas; 2. Fator etário; 3. Dificuldades acadêmicas; 4. Visão social e acadêmica.
- Categoria IV: 1. Bilinguismo positivo e negativo; 2. Dualidades teórico-práticas sobre o bilinguismo; 3. Cenário político.
- Categoria V: 1. Sujeitos de testagem; 2. Elementos dos testes de proficiência linguística; 3. Performance em testes; 4. Teoria da proficiência linguística.
- Categoria VI: 1. Critérios de comparação; 2. Resultados de testes em comparação com monolíngues; 3. Testagem e interpretação equivocada; 4. Elementos importantes à testagem.
- Categoria VII: 1. Programas de Imersão em Francês; 2. Programas para minorias; 3. Aspectos da qualidade dos programas.

Esses temas foram base para a realização da etapa cinco, que remete à construção de uma *síntese integradora* (Salvador, 1970; Lima; Miotto, 2007), a qual une as informações encontradas, as reflexões realizadas a partir delas e possibilita o enxergar límpido dos resultados encontrados para o alcance do objetivo geral. Concomitantemente, esta etapa é correspondente ao momento de inferência e interpretação (Bardin, 1977) da análise de conteúdo sobre esses resultados.

## 5 RESULTADOS

Este eixo é destinado à apresentação e interpretação dos resultados obtidos por meio da análise do livro “Bilinguismo na Educação” (Cummins; Swain, 1986). Em um primeiro momento, há a apresentação das seções para contextualizar a obra. Mais adiante, é abordada a categorização das unidades de registro “bilingu\*” identificadas e seus temas, seguida da inferência realizada entre a criação das categorias e subcategorias e o estabelecimento de relação com os demais eixos do trabalho.

### 5.1 APRESENTAÇÃO DAS SEÇÕES

Ao longo da leitura do livro, foram escritas fichas de leitura que amparam a apresentação de suas seções, as quais serão abordadas nos próximos parágrafos. A primeira seção do livro, “Metalinguística e desenvolvimento cognitivo”, é composta pelo capítulo um e dois e expõe a relação entre o bilinguismo e o desenvolvimento das funções cognitivas de linguagem. Esse impulsionamento cognitivo contribui para a melhoria no desempenho acadêmico, uma vez que favorece o aperfeiçoamento da metalinguagem, da compreensão de ambiguidades e também o sucesso em testes padronizados. Nesta seção, Cummins e Swain (1986) trazem múltiplas pesquisas relacionadas ao tema do bilinguismo e desenvolvimento cognitivo e criticam sua falta de rigorosidade científica. Os autores defendem o aperfeiçoamento dos percursos metodológicos das pesquisas, essas deficiências causam consequências na vida de milhares de crianças. A partir da análise de experiências científicas com bilíngues e monolíngues, o autor atesta que os bilíngues possuem maior desenvolvimento dos mecanismos linguísticos, incluindo os metalinguísticos, que englobam a compreensão entre a diferença do sentido da palavra e seu significado em forma física. Os autores baseiam suas afirmações nas hipóteses de Vygotsky (1962 *apud* Cummins; Swain, 1986)<sup>15</sup>, segundo as quais os bilíngues podem desenvolver a habilidade de analisar o sistema linguístico.

A segunda seção, “Bilinguismo e o desenvolvimento da consciência metalinguística”, é composta pelos capítulos três, quatro e cinco e é dedicada a uma revisão de programas de Imersão em Francês (FSL) precoce ou tardia, realizados no Canadá e seus benefícios para a aprendizagem privilegiados socialmente. Além disso, o último capítulo explica a hipótese da

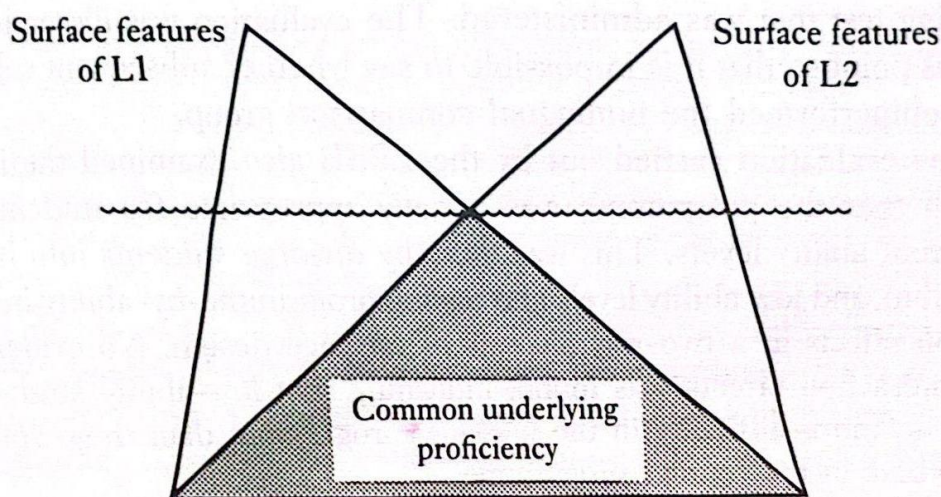
---

<sup>15</sup> Vygotsky, L. S. Thought and language. Massachusetts: MIT Press, 1962.

interdependência linguística. Os programas de FLS apresentam uma preocupação comum dos pais e professores na manutenção do inglês (L1) tanto na comunicação do cotidiano quanto nas habilidades acadêmicas. Dado o favorecimento do contexto, é possível explicitar a hipótese da interdependência linguística na prática, pois os estudantes dos FSL têm um desempenho superior aos de programas monolíngues em conhecimentos de L1 e L2. Isso ocorre devido ao fato de que uma vez aprendidos os conceitos acadêmicos, as crianças são capazes de utilizá-los em ambas as línguas.

Para Cummins e Swain, o bilinguismo pode ser ilustrado em um *iceberg* de ponta dupla. Na superfície, que equivale a interações que não exigem alta demanda cognitiva, L1 e L2 aparecem separadas, uma em cada ponta, com suas especificidades. No corpo submerso, para realizar interações de alta demanda cognitiva, ambas as línguas estão interligadas e fazem parte de um sistema comum. Esta ideia está ilustrada na figura 1 abaixo:

Figura 1:



Teoria do *Iceberg*. Fonte: Cummins; Swain, 1986, p.83

Ademais, segundo Cummins e Swain (1986), diferentes estudos no Canadá e Estados Unidos da América (EUA) mostram que a imersão total supera a parcial em resultados de testes de fluência na L2. Crianças em imersão precoce podem demorar anos a mais para atingir a proficiência na L2, o que põe em debate expectativas irrealistas dos pais e sistemas de ensino. Pensando no tempo necessário para atingir a proficiência na L2 de em média sete anos (Cummins; Swain, 1986), é importante o debate sobre a existência de um duplo padrão linguístico. Nele, crianças de L1 privilegiadas são elogiadas por aprenderem uma L2, mesmo com limitações, enquanto se espera que crianças com a L1 minoritária aprendam a falar

exatamente como os nativos da L2 em menos de dois anos. Este duplo padrão expressa um preconceito implícito a determinadas línguas e seus falantes.

Destarte, os autores mostram ser importante que em um primeiro momento os conceitos acadêmicos sejam ministrados em apenas uma língua para evitar confusões, não importando ser em L1 ou L2 em contextos privilegiados. Em contextos de minorias, é preferível que os conteúdos sejam ministrados na L1 de maneira que a escola crie um compromisso com a valorização da cultura e da autoestima das crianças. Logo, os programas bilíngues devem ser aditivos, isto é, L1 e L2 devem ser incentivadas para que o indivíduo possa desenvolver a proficiência bilíngue e o êxito acadêmico.

A terceira seção, “Planejamento de programas para o bilinguismo”, é formada pelo capítulo seis e detalha três princípios centrais a serem levados em conta pelas escolas e professores nos programas bilíngues. São eles: I. Primeiras coisas primeiro; II. Bilinguismo por meio do monolinguismo; III. Bilinguismo como um bônus.

O conceito das “Primeiras coisas primeiro” transmite que o desenvolvimento da L1 é tão ou até mais importante do que o da L2. É por meio dela que se valoriza as raízes culturais dos estudantes e também que se consegue comunicar com eles. Ela deve ser valorizada na escola, tendo garantido o seu desenvolvimento e sua manutenção. A prioridade deve ser prover as condições socioemocionais linguísticas para a criança em L1, para depois avançar na aprendizagem em L2.

No “Monolinguismo por meio do bilinguismo”, Cummins e Swain (1986) mostram preferência pela abordagem “separada”, em que a língua de instrução é apenas uma em cada disciplina, do que pela “mista”, em que ambas (L1 e L2) são trabalhadas simultaneamente na sala de aula, pois:

- As crianças tendem a ignorar a língua que não entendem;
- Planejar e explicar a aula em apenas uma língua favorece que o professor seja bem sucedido em passar o conteúdo para os estudantes de forma que eles o compreendam;
- Ensinar em duas línguas simultaneamente é exaustivo para o professor e isso diminui o seu desempenho;
- Em abordagens “mistas”, o professor acaba, inconscientemente, falando muito mais em uma língua do que em outra. Já a abordagem “separada” assegura que a língua minoritária tenha espaço dentro da sala de aula.

O “Bilinguismo como um bônus” consiste na visão de que o bilinguismo possui vantagens sociais e econômicas para uma nação e também pessoais para os bilíngues. Os

bilíngues podem ter *insights* sobre diferentes formas culturais de organizar o conhecimento, assim como compreender a importância da diversidade cultural.

A quarta seção, “O constructo da proficiência bilíngue”, é composta pelos capítulos sete e oito e aborda os resultados de uma grande pesquisa sobre proficiência de crianças estudantes nos FSL do Canadá e um esquema teórico de proficiência linguística elaborado por Cummins e Swain (1986), o qual relaciona o bilinguismo a situações de contexto reduzido e ampliado e de alta e baixa demanda cognitiva.

Na pesquisa sobre a testagem em FSLs analisada por Swain (1985 *apud* Cummins; Swain, 1986)<sup>16</sup>, as habilidades sociolinguísticas foram medidas pela reprodução de *slides* com som de descrição, os quais representavam situações da vida às quais as crianças deveriam apresentar soluções. Os alunos deveriam saber quando usar a linguagem formal e quando usar a informal. Como conclusões, os autores apontam que a aprendizagem da língua vai acontecer por meio de *inputs* e *outputs*. Os *inputs* devem ser compreensíveis pelo aprendiz, contendo elementos novos, mas também elementos previamente conhecidos por ele. A partir do momento que a mensagem é entendida, o aprendiz tem tempo “livre” para prestar atenção na forma do *input* e adquirir conhecimentos de gramática. Desta maneira, a aquisição da segunda língua se inicia por meio de negociações de sentido em momentos de interação social. Logo, explica-se o porquê de os estudantes de imersão não conseguirem atingir os mesmos níveis de proficiência do que os nativos de uma língua: eles têm um espaço limitado para a negociação de significados na sala de aula, conseqüentemente irão adquirir um vocabulário igualmente limitado.

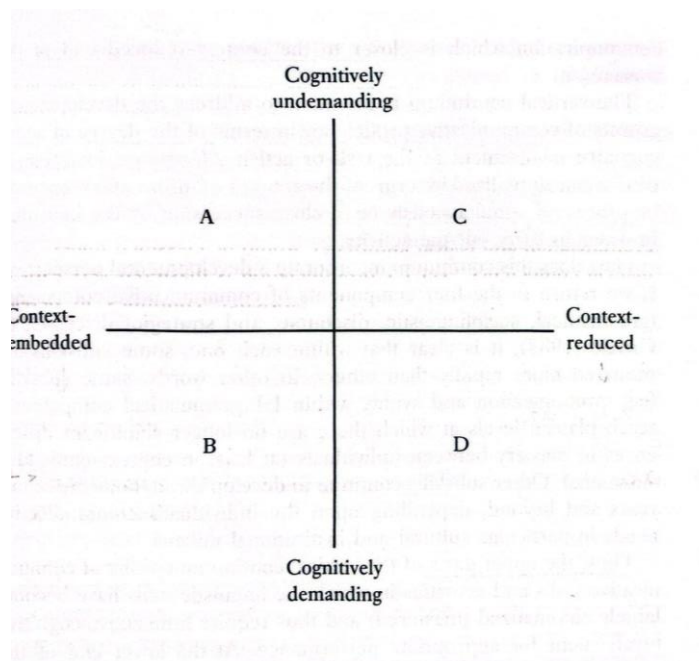
Além da limitação de experiências com *inputs*, os programas normalmente oferecem poucas oportunidades de seus estudantes exercerem os *outputs* que são essenciais para atingir a proficiência. Conseqüentemente, os alunos de imersão têm performance equivalente aos nativos em tarefas de compreensão da língua em testes de múltipla escolha, mas um desempenho inferior em tarefas de expressão oral e escrita.

A partir do início do capítulo oito, os autores explicitam suas compreensões sobre o esquema teórico de proficiência linguística de sua autoria. Ele não é dicotômico, mas sim uma contínua. É dividido em extremos: nos extremos da linha horizontal estão as situações de contexto ampliado e reduzido; nos extremos das linhas vertical estão as situações que exigem alta e baixa demanda cognitiva. Segue a ilustração do esquema na figura 2 a seguir:

---

<sup>16</sup> SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS, S. Input in Second Language Acquisition (Issues in Second Language Research). Nova Iorque: Newbury House Publishers, 1985. p.235-253.

Figura 2:



Esquema teórico de proficiência linguística. Fonte: Cummins; Swain, 1986, p.153

Segundo Cummins e Swain (1986), as situações de contexto ampliado dizem respeito a comunicações que acontecem permeadas de relações interpessoais e também de realidades compartilhadas, o que facilita o entendimento do indivíduo. Já as com contexto reduzido são aquelas que não têm essa realidade compartilhada e o indivíduo deve acessar suas habilidades linguísticas para compreendê-las e se fazer compreendido. As atividades de pouca demanda cognitiva são aquelas em que o indivíduo já domina com naturalidade por sua experiência pessoal. Já as de muita demanda são realizadas por ele com maior esforço. Assim, o indivíduo acessa elementos comuns entre L1 e L2 para realizar tarefas de alta e baixa demanda cognitiva.

Os autores explicam que o esquema pode ser aplicado para:

- Compreender a diferença entre as Habilidades básicas interpessoais de comunicação (BICs) e a Proficiência linguística cognitivo acadêmica (CALP) e que ter uma delas desenvolvida não significa ser proficiente em uma língua;
- Utilizar o esquema para medir a proficiência em diferentes contextos, desde que leve suas especificidades e de seus sujeitos em conta;
- Utilizar elementos de contextos ampliados no início da alfabetização ou aquisição da L2, favorecendo o entendimento de elementos de contextos reduzidos.

A quinta seção, “O acesso à proficiência linguística”, é composta pelos capítulos nove e 10. O capítulo nove aborda a abordagem comunicativa em testes de proficiência linguística,



mais especificamente faz um relato do teste *A vous la Parole*, desenvolvido por Swain (1984 *apud* Cummins; Swain, 1986)<sup>17</sup> para adolescentes canadenses. Esse método de testagem tem quatro princípios: I. Início por um ponto de partida; II. Concentração no conteúdo; III. Viés para o melhor; VI. Trabalho para *washback*, os quais foram levados em conta na construção do teste:

- I. O material foi baseado em produções científicas anteriores sobre testes comunicativos de habilidades linguísticas.
- II. O teste foi baseado nos interesses dos estudantes, trazendo novos conteúdos que se relacionam com os prévios. Outrossim, ele fomentou a interação em suas tarefas, como por exemplo ao pedir que os estudantes respondessem a uma carta.
- III. Foi deixado claro aos estudantes o que se esperava deles e estes tiveram grandes espaços de tempo e acesso a dicionários para realizar as tarefas.
- IV. Foi criado um guia para os professores aplicarem o teste, de maneira que ele fosse de fato comunicativo.

O teste *A Vous la Parole* foi desenvolvido para comportar a testagem em grande escala ou individual das habilidades comunicativas em uma língua. Seus resultados mostraram que aprendizes mais velhos de L2 não estão em desvantagem em relação aos mais novos.

O capítulo 10 desta mesma seção explicita os prejuízos nas vidas de crianças bilíngues das minorias ao serem vítimas de testagens inadequadas. Cummins e Swain (1986) ressaltam que os testes de proficiência em inglês na América do Norte são pensados para pessoas anglófonas nativas. Outrossim, testes psicológicos inadequados contribuem para que crianças das minorias sejam diagnosticadas como neurodivergentes e também para reforçar visões preconceituosas sobre bilinguismo e sobre a L1 das minorias. Por esta razão, não deveriam ser aplicados em crianças estrangeiras.

Neste capítulo é encontrado que, ao serem aplicados testes inadequados em crianças de minorias linguísticas, normalmente se chega a dois resultados: a conclusão de que há um baixo potencial de aprendizagem ou a atribuição de deficiências acadêmicas. Em contrapartida, a análise de Cummins (1981) mostrou que leva ao menos cinco anos para que a criança adeque suas habilidades com as competências acadêmicas na L2. Por isso, garantir o acesso à L1 em

---

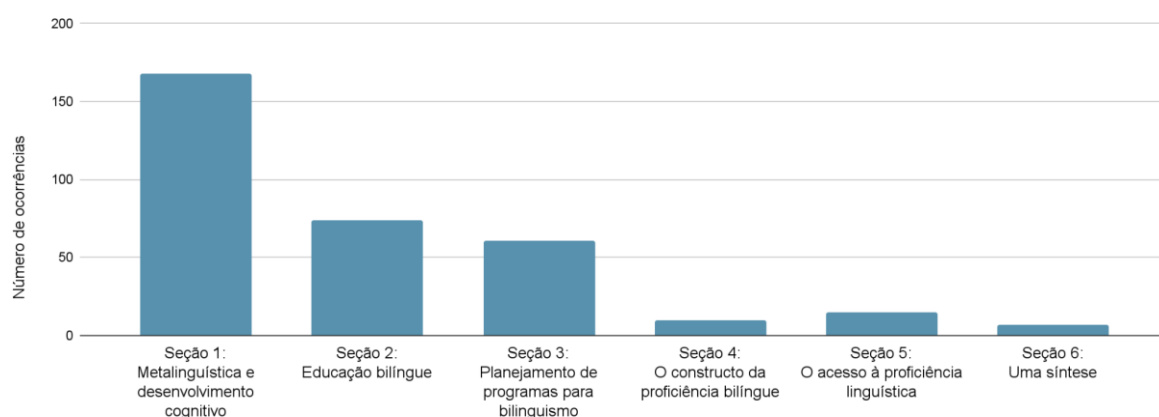
<sup>17</sup> SWAIN, M. *New Directions in Language Testing*. In: SAVIGNON, S.; BERNIS, M. **Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings**. Oxônia: Pergamon Press, 1984. p.185-199.

atividades cognitivas e acadêmicas é extremamente importante para crianças que estão há pouco tempo em um novo país. Sendo assim, fica claro que interpretar testes implica requer do psicólogo um conhecimento sobre o bilinguismo e aquisição das duas línguas em crianças.

A sexta e última seção, “Uma síntese”, contém o capítulo 11 e retoma os conceitos apresentados pelos autores ao longo do livro. Sobretudo, é destacada a importância dos programas bilíngues aditivos para as minorias e a abordagem comunicativa para o ensino e testagem neles. Concomitantemente, está a hipótese da interdependência linguística que define como imprescindível o desenvolvimento de L1 para que haja avanço em L2.

Ao longo da leitura das seis seções, houve uma busca pelo radical “bilingu\*”, escolhido como unidade de registro para esta análise. Desta maneira, segue abaixo em uma relação das ocorrências do radical em cada seção em forma de gráfico:

Gráfico 1: Número de ocorrências do radical “bilingu\*” em cada seção do livro



Fonte: a autora

Nota-se que a maior ocorrência do radical está concentrada nas três primeiras seções. Foram escritos temas para cada unidade de registro a partir da interpretação das unidades de contexto. Os temas foram alocados em sete categorias iguais para as seis seções, as quais posteriormente deram origem a subcategorias. No próximo eixo, são analisados os quadros das subcategorias.

## 5.2 ANÁLISE DAS SUBCATEGORIAS

A partir das sete categorias - I. Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas); II. Benefícios do bilinguismo para a cognição; III. Bilinguismo e desempenho acadêmico; IV. Dualidades atribuídas ao bilinguismo V. Proficiência linguística (Testagem e análise) VI. Avaliação de bilíngues em testes padronizados VII. Características de programas bilíngues - foram criadas subcategorias, as quais serviram para uma compreensão aprofundada das anteriores.

A categoria I, “Pesquisa científica em bilinguismo”, deu origem a quatro subcategorias: 1.1 Diretrizes para a pesquisa científica em bilinguismo; 2.1 Falhas na pesquisa científica e na prática em bilinguismo; 3.1 Conceitos teóricos e 4.1 Teoria em prática. as quais estão ilustradas no quadro abaixo:

**Quadro 1: Categoria I - Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)**

Diretrizes para a pesquisa científica em bilinguismo	Falhas na pesquisa científica e na prática em bilinguismo	Conceitos teóricos	Teoria em prática
43.1- O contexto socioeconômico das línguas deve ser levado em conta ao aplicar a hipótese do limiar ( <i>threshold</i> ). p.18-19	4.1- Não há padronização da metodologia e das variáveis dependentes nas pesquisas sobre bilinguismo, gerando resultados incompatíveis. p.4	12.1- Algumas pesquisas relacionam o bilinguismo com o fator idade como algo determinante. p.7	39.2 - A interdependência linguística deve ser levada em conta tanto em contextos de L1 privilegiada, quanto em que ela é língua minoritária. p.87  40.2- Ambas L1 e L2 devem ser incentivadas para um desenvolvimento adequado da L2. p.94
48.1- (2x) As pesquisas sobre bilinguismo necessitam de embasamento e comprovação científica. p.21	5.1- (11x) Não há um consenso acadêmico sobre a definição de bilinguismo. p.4	25.2- (2x) Na visão do senso comum, a aprendizagem da L2 não tem relação com a L1, defendendo a teoria SUP. p.81	1.3- (3x) São ressaltados três princípios norteadores para o planejamento de programas bilíngues: “primeiras coisas primeiro”, “bilinguismo por meio do monolinguismo” e “bilinguismo como um bônus”. p.97
26.3- (5x) Conclusão de que os três princípios norteadores do bilinguismo são imprescindíveis. p.110	11.1- (3x) Não há uma padronização sobre o que é ser bilíngue. p.7	26.2- O modelo CUP afirma a interdependência entre L1 e L2 em seu desenvolvimento. p.82	6.3- (2x) Há exemplos de pesquisas que abordam experiências de bilinguismo precoce. p.100

<p>6.4- O esquema teórico para proficiência linguística e êxito acadêmico deve ser aplicável em diferentes contextos. p.151</p>	<p>46.1- (2x) Falta de continuidade e padronização metodológica afeta os resultados das pesquisas sobre bilinguismo. p.21</p>	<p>27.2 (3x) No modelo CUP, a proficiência em L1 e L2 é vista como um <i>iceberg</i> de ponta dupla, em que funções pouco exigentes da língua aparecem separadas, mas a parte maior que está submersa, das funções mais exigentes, está unida. p.82</p>	<p>11.3- (6x) Os autores acreditam que há denominadores norteadores comuns para os programas bilíngues.</p>
	<p>47.1- Pesquisas sobre bilinguismo carecem continuidade para a verificação de resultados. p.21</p>	<p>28.2- (4x) Estudos de Cummins comprovam a eficiência do modelo CUP de bilinguismo. p.82</p>	<p>26.2- (5x) Conclusão de que os três princípios norteadores do bilinguismo são imprescindíveis para elaborar programas bilíngues. p.110</p>
	<p>64.1- São necessários estudos mais bem contextualizados para clarificar a conclusão da superioridade metalinguística dos bilíngues. p.31</p>	<p>2.3- O princípio “primeiras coisas primeiro” implica no desenvolvimento da L1 ser uma prioridade. p.97</p>	<p>4- Cummins, Harley e Swain (in process) encontraram elementos que perpassam as línguas em sua pesquisa com estudantes portugueses em Toronto. p.210</p>
	<p>5.3- (3x) O bilinguismo “fácil e rápido” é um mito criado por anglófonos presente em muitas políticas educacionais. p.99</p>	<p>3.3- O segundo princípio “bilinguismo por meio do monolinguismo” diz respeito às duas línguas serem exploradas integralmente. p.97</p>	
		<p>4.3- (4x) O terceiro princípio “bilinguismo como um bônus” defende que os professores devem entender as vantagens do bilinguismo. p.97</p>	
		<p>25.3- (5x) O bilinguismo consiste na adição da L2 em L1, em que elas se complementam. p.110</p>	
		<p>7.4- (2x) O esquema teórico de Cummins e Swain considera a interdependência linguística. p.155</p>	
		<p>8.4- (2x) O esquema teórico de Cummins e Swain ressalta a interdependência de L1</p>	

		e L2, em tarefas de contexto reduzido e ampliado. p.155	
--	--	---------------------------------------------------------	--

Pensando na subcategoria 1.1, “Diretrizes para a pesquisa científica em bilinguismo”, tem-se a conclusão de que Cummins e Swain (1986) atentam os pesquisadores sobre a necessidade de rigorosidade científica na pesquisa sobre bilinguismo. Isso significa que ela deve ser pautada em experiências bem sucedidas e os procedimentos metodológicos devem ter princípios norteadores fixos, a fim de construir uma base teórica que seja aplicável ao planejamento de programas bilíngues em múltiplos contextos.

Os temas da subcategoria 2.1, “falhas na pesquisa científica e na prática em bilinguismo” ressaltam a falta de padronização metodológica nas pesquisas sobre bilinguismo, assim como na sessão anterior. Esse fator é unido à falta de continuidade e de consenso sobre o que é ser bilíngue. Além disso, os autores comentam a presença de visões do senso comum em ambientes acadêmicos, de que o bilinguismo é algo fácil e rápido de ser adquirido.

Falando sobre os “conceitos teóricos” levantados na subcategoria 3.1, diversos conceitos sobre o bilinguismo são abordados: I. Relação etária com a aprendizagem da L2; II. Proficiência subjacente separada (SUP) e comum (CUP); III. Princípios norteadores para o planejamento de programas bilíngues; IV. Interdependência linguística.

- I. A idade pode ser vista como um fator determinante para atingir a proficiência em L2 por alguns pesquisadores;
- II. Há três princípios norteadores para planejar programas bilíngues: “primeiras coisas primeiro”, em que se deve priorizar a L1 para depois avançar na L2; “bilinguismo por meio do monolinguismo”, o qual ressalta que conhecimentos da L2 derivam de uma fonte comum com L1 e “bilinguismo como um bônus”, que aborda a importância do bilinguismo para os indivíduos e para a sociedade.
- III. O senso comum crê na SUP, que entende que L1 e L2 não possuem nenhuma relação. Cummins e Swain (1986) defendem a CUP, em que L1 e L2 são interdependentes.
- IV. A proficiência em L2 é indissociavelmente relacionada ao desenvolvimento e manutenção da L1.

Por fim, a subcategoria 4.1, “Teoria em prática”, retoma conceitos apresentados na subcategoria anterior, reafirmando a importância da consideração de conceitos teóricos cientificamente comprovados na prática dos programas bilíngues. Também é descrita a hipótese da interdependência linguística desvelada no contexto prático, que revela elementos

linguísticos comuns entre L1 e L2, como na experiência com crianças portuguesas vivendo no Canadá (in press in Cumins; Harley; Swain, 1986).

Isto posto, a categoria I, “Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)”, abrange a realidade dos trabalhos científicos sobre educação bilíngue, que ainda revela falta de rigorosidade científica. Os autores buscam oferecer conceitos para a continuidade da produção acadêmica de qualidade, a qual tem como objetivo o amparo na criação e manutenção de programas bilíngues eficazes para todas as crianças, sejam quais forem seus perfis.

A categoria II, “Benefícios do bilinguismo para a cognição”, deu origem a quatro subcategorias: 1.2 Comparações com monolíngues; 2.2 Estímulo do desenvolvimento cognitivo; 3.2 Autonomia cognitiva; 4.2 Habilidades de linguagem. Assim, os temas das seis seções na antiga categoria foram redistribuídos da seguinte forma:

#### **Quadro 2: Categoria II - Benefícios do bilinguismo para a cognição**

Comparações com monolíngues	Estímulo do desenvolvimento cognitivo	Autonomia cognitiva	Habilidades de linguagem
2.1- Crianças bilíngues veem o mundo de maneira diferente das monolíngues. p.3	6.1- (4x) Há pesquisas que apontam o bilinguismo como suscetível a inferir resultados positivos à cognição. p.5	7.1- (4x) Vygotsky (1962) e Lúria (1961) afirmam que o ser bilíngue promove a aquisição do controle sobre o processo de cognição. p.5	24.1- (2x) Bilíngues podem ter um aprimoramento da função semântica. p.12
21.1- (3x) Os bilíngues tendem a desenvolver melhor a metalinguística do que monolíngues. p.12	9.1- (6x) O bilinguismo confere flexibilidade cognitiva. p.6	8.1- (4x) Aprender uma nova língua é comprometer-se com uma nova cultura. p.5	5.4- Donaldson reinterpreta a teoria de Piaget para programas bilíngues, em que pensamento é distinto de expressar-se por meio da língua. p.148
29.1- (3x) Bilíngues reconhecem ambiguidade com maior facilidade do que monolíngues. p.14	10.1- O capítulo 1 aborda a relação entre bilinguismo e cognição. p.7	22.1- (2x) Diversas experiências científicas comprovam a hipótese de que bilíngues têm a capacidade de analisar a língua ampliada. p.12	20.1- (2x) O bilinguismo pode promover a melhora das habilidades em L1. p.11
31.1- (2x) Há estudos que apontam que bilíngues interpretam expressões faciais melhor do que monolíngues. p.14	25.1- (3x) O bilinguismo pode influenciar no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. p.13	23.1- (6x) Bilíngues têm estratégias de análise da língua. p.12	1.6- (4x) A metalinguística e as funções cognitivas podem emergir de uma proficiência subjacente comum entre L1 e L2. p.207
36.1- (2x) Pesquisas comprovam que, em	34.1- O bilinguismo está associado a altos níveis de	27.1- Vygotsky (1962) afirma que o bilinguismo	

determinados contextos, bilíngues tinham facilidade em pensar soluções para problemas do que monolíngues. p.16	desenvolvimento cognitivo. p.15	auxilia na visão das línguas como um sistema particular em meio a outros. p.13	
	45.1- (2x) Falar dois idiomas pode auxiliar na separação mental entre som e significado. p.20	28.1- (4x) Os bilíngues mostram maior consciência de seus erros em sua fala. p.14	
	23.3- O bilinguismo tem benefícios sociais e pessoais, para o desenvolvimento da criança. p.109	30.1- Bilíngues podem ter maior capacidade de autocorreção. p.14	
	24.3- (2x) Formas aditivas de bilinguismo beneficiam o funcionamento cognitivo. p.110	37.1- Um estudo no México comprovou vantagens dos bilíngues em pensamento divergente. p.16	
	8.5- (2x) A alegação de que falar duas línguas no cotidiano é prejudicial para o desenvolvimento cognitivo não tem fundamento científico. p.192	63.1- Experimentos de Worrall (1972) e Ben-Zeev (1977-1978) comprovaram a hipótese de Vygotsky de que bilíngues podem desenvolver consciência das operações linguísticas. p.31	
		12.2- (5x) Crianças de imersão precoce em francês no Canadá realizavam mais frequentemente uma autodefinição como bilíngues do que as em programas monolíngues. p.52-53	

A subcategoria 1.2, “Comparações com monolíngues”, traz exemplos de benefícios que o bilinguismo pode oferecer em comparação aos programas monolíngues. Eles envolvem o fato de os bilíngues enxergarem o mundo de maneira diferente dos monolíngues, podendo desenvolver habilidades cognitivas ligadas às diferentes dimensões da língua em um nível aprimorado, como a metalinguística, a interpretação de expressões faciais, compreensão de ambiguidades e até a facilidade em solução de problemas.

A subcategoria 2.2, “Estímulo do desenvolvimento cognitivo”, traz a ideia de que, em sua forma aditiva, o bilinguismo proporciona alterações positivas no desenvolvimento cognitivo, como a flexibilidade e separação entre som e significado. Junto a esses benefícios, há melhorias sociais pelo fato de haver cidadãos mais bem capacitados cognitivamente para exercer sua ação sobre o mundo e também a promoção da autoestima, resultado da sensação

de autonomia na aprendizagem, tido pelos estudantes. É importante lembrar que estudos que relacionam o bilinguismo como algo prejudicial não apresentam rigorosidade científica, caindo, como já elucidado, em ideias de senso comum e falsos resultados de testes inadequados.

Mais adiante, a subcategoria 3.2, “Autonomia cognitiva”, baseia-se na hipótese levantada nas teorias de Vygotsky (1962) e Luria (1961) sobre o bilinguismo atribuir ao sujeito a capacidade de análise da língua em operações linguísticas. Assim, os bilíngues veem as línguas como sistemas dentre muitos outros e relacionam os seus elementos. Isso implica na compreensão de que as L2 carregam culturas diferentes da do indivíduo, o qual deve ter um comprometimento pessoal com elas. Outrossim, pessoas proficientes em L1 e L2 têm uma maior autonomia linguística, destacando sua capacidade de autocorreção, de pensamento divergente e também de autodefinir-se bilíngues.

Em última análise, a categoria 4.2, “Habilidades de linguagem”, sustenta a afirmação de que o bilinguismo pode trazer a ampliação das habilidades linguísticas, englobando L1 e L2. Assim, fica elucidada a hipótese de que as línguas possuem uma proficiência subjacente comum e ao aprimorar uma delas, ambas serão beneficiadas. Os bilíngues demonstram uma maior habilidade semântica, isto é, assimilam o significado das palavras além de sua forma física. Não obstante, uma criança que compreende falas em L2 não necessariamente é proficiente nela, pois pensamento distingue-se da expressão por meio de uma língua (Donaldson, 1978 *apud* Cummins; Swain, 1986)<sup>18</sup>. Logo, afirmar que esta criança é bilíngue pode trazer problemas acadêmicos futuros pelo “pular de etapas”, resultando em lacunas na aprendizagem.

Em suma, a categoria II, “Benefícios do bilinguismo para a cognição,” traz a comprovação de que a educação bilíngue é benéfica para as funções cognitivas e seu processo de desenvolvimento. Pessoas bilíngues apresentam maiores habilidades linguísticas, que refletem em suas potencialidades de ação sobre o mundo, como a resolução de problemas. Não obstante, é importante relembrar que a definição de bilinguismo dada pelos autores como positiva é a aditiva, em que ambas as línguas têm prioridade de ampliação.

Em continuação, a categoria III, “Bilinguismo e desempenho acadêmico”, foi decomposta em quatro subcategorias: 1.3 Habilidades linguísticas; 2.3 Fator etário; 3.3 Dificuldades acadêmicas e 4.3 Visão social e acadêmica.

---

<sup>18</sup> Donaldson, M. *Children's minds*. Collins, 1978.



**Quadro 3: Categoria III - Bilinguismo e desempenho acadêmico**

Habilidades linguísticas	Fator etário	Dificuldades acadêmicas	Visão social e acadêmica
44.1- (6x) Diversas pesquisas afirmam que bilíngues possuem melhor desempenho semântico. p.20	11.2- (2x) Não há vantagens discrepantes entre a imersão precoce e tardia na L2. p.49	33.2- Alunos com baixo desempenho acadêmico enfrentam graus de desafios similares em programas bilíngues e monolíngues. p.84	22.3- (4x) “O bilinguismo como um bônus” se expressa na crença social de que o bilinguismo tem benefícios para a performance dos estudantes. p.109
32.1- (3x) Há estudos que apontam que bilíngues possuem as habilidades linguísticas verbais e não verbais melhor desenvolvidas do que monolíngues. p.15	13.2- Estudantes de imersão precoce em programas bilíngues tendem a ter visões mais positivas sobre o tempo de gasto em contato com a L2 nas aulas. p.54	37.2- (2x) Os estudantes com dificuldades de aprendizagem passaram a ter um desempenho acima da média, assim como os americanos passaram a ter um desempenho melhor em inglês e espanhol. p.86	3.4- A disputa de definições sobre a educação bilíngue é somada às dificuldades dos psicólogos em diagnosticar a causa das dificuldades acadêmicas dos estudantes. p.139
14.2- Os FSL obtiveram resultados positivos acadêmicos, de autoestima e da valorização da cultura linguística nacional. p.55		19.3- Ensinar em duas línguas simultâneas é exaustivo para o professor e isso compromete o seu desempenho. p.107	
13.3- A aprendizagem da L1 beneficia o desenvolvimento de ambas as línguas. p.103		4.4- Alunos parcialmente fluentes em inglês que estudam em programas monolíngues e têm dificuldades acadêmicas muitas vezes recebem diagnósticos psicológicos errôneos. p.140	
		10.5- Dar ênfase unicamente ao desenvolvimento da L2 pode causar problemas acadêmicos. p.203	
		3- Falsos diagnósticos comprometem o futuro acadêmico de crianças bilíngues. p.207	

A subcategoria 1.3 foi denominada de “Habilidades linguísticas”, que aborda novamente a interdependência entre L1 e L2 e como o bilinguismo pode trazer vantagens para as habilidades linguísticas. Estudantes bilíngues podem ter melhor desempenho na gramática

em semântica e também maior capacidade de fala e compreensão da linguagem verbal e não verbal.

Sobre a subcategoria 2.3, “Fator etário”, é levantada a relação idade e bilinguismo, algo muito presente na visão do senso comum. Todavia, Cummins e Swain (1986) retratam que em suas análises não houve vantagens significativas para crianças bilíngues em imersão precoce comparadas as de imersão tardia. Ainda assim, crianças de imersão precoce podem ser mais otimistas em relação ao tempo dedicado à L2.

A subcategoria 3.3, “Dificuldades de aprendizagem”, abordou desafios acadêmicos enfrentados por crianças bilíngues em sua jornada acadêmica. Essas dificuldades podem ser potencializadas pelo ensino monolíngue em L2 para crianças que ainda não têm a competência acadêmica da língua consolidada, sendo por vezes seguidas de falsos diagnósticos psicológicos que limitam ainda mais o desenvolvimento de suas habilidades. A abordagem “mista” de ensino, em que uma mesma disciplina tem L1 e L2 como língua de instrução, também pode prejudicar o desempenho acadêmico dos estudantes. Acessar a função mental de tradução a todo momento é exaustivo para o professor, o que pode diminuir sua performance na aula. Por outro lado, a abordagem bilíngue “separada”, em que cada língua possui um tempo predeterminado para ser trabalhada, pode beneficiar a aprendizagem tanto de crianças em que a L1 é minoritária, quanto de crianças em que ela é prestigiada.

Mais adiante, a subcategoria 4.3, “Visão social e acadêmica”, traz dois temas. O primeiro abrange a visão dos autores de que o bilinguismo deve ser visto socialmente, sobretudo pelos professores, como um bônus, isto é, algo benéfico para os estudantes. Já o segundo tema traz a observação de que a disputa de visões sobre a educação bilíngue é afetada pelos diagnósticos psicológicos equivocados sobre ela.

Nesse contexto, a categoria III, “Bilinguismo e desempenho acadêmico”, transmite que o bilinguismo pode ser favorável ao desempenho acadêmico em se tratando tanto de minorias quanto de classes privilegiadas. A promoção da melhora nas habilidades linguísticas é uma possibilidade, independentemente de o estudante estar inserido em programas de imersão precoce ou tardia. Por educação bilíngue, os autores entendem que L1 e L2 desempenham um papel essencial, devendo ser incentivada. Entretanto, é necessário haver períodos estabelecidos para oferecer a instrução em apenas uma língua por vez, evitando exaustão e confusões. Os diagnósticos de testes e interpretações inadequadas realizados por psicólogos são extremamente prejudiciais para a determinação do futuro acadêmico dos estudantes bilíngues das minorias. Em adição, o bilinguismo deve ser visto como algo positivo para o desenvolvimento dos estudantes pelos professores e pela sociedade.

A categoria VI recebeu o título de “Dualidades teórico-práticas sobre o bilinguismo” e deu origem a três subcategorias: 1.4 Bilinguismo positivo e negativo; 2.4 Dualidades teórico-práticas sobre o bilinguismo e 3.4 Cenário político.

#### Quadro 4: Categoria VI- Dualidades atribuídas ao bilinguismo

Bilinguismo positivo e negativo	Dualidades teórico-práticas sobre o bilinguismo	Cenário político
1.1- (4x) Há resultados divergentes nas pesquisas científicas sobre o bilinguismo, sendo eles positivos e negativos. p.3	40.1- (5x) Há programas aditivos e subtrativos de bilinguismo. p.17	2.2- (3x) Os FSL são usados como exemplo pelos políticos para contrapor-se à educação bilíngue para as minorias. p.33-34
3.1- (2x) A seção 1 analisa pesquisas sobre o bilinguismo, com resultados positivos e negativos. p.3	41.1- (4x) O bilinguismo normalmente é aditivo em contextos de L1 prestigiada e subtrativo em contextos de L1 minoritária. p.18	23.2- (5x) Políticos argumentam contra a educação bilíngue para grupos minoritários. p.80
14.1- Há pesquisas que apontam o bilinguismo como positivo e outras como negativo. p.8	24.2- Há duas hipóteses antagônicas sobre o bilinguismo: “proficiência subjacente separada” (SUP) e “proficiência subjacente comum” (CALP). p.81	8.3- Combater o bilinguismo não é a solução. p.100
15.1- Mcnamara (1966) defende a educação sem estrangeirismos. p.9	16.3- (5x) Os autores destacam a abordagem “separada” como sendo mais eficaz do que a “mista”. p.105	
16.1- (7x) As pesquisas com resultados negativos sobre bilinguismo apresentam carência de detalhes sobre os sujeitos de pesquisa. p.8	17.3- (2x) O experimento de Lagaretta mostrou maior efetividade em classes com a abordagem “separada”. p.106	
17.1- (2x) Há pesquisas que apontam resultados negativos, mas não estabelecem rigorosidade quanto aos conteúdos analisados. p.10	21.3- (2x) O princípio do “bilinguismo por meio do monolinguismo” mostra que a abordagem “separada” é mais eficaz do que a “mista”. p.108-109	
18.1- (2x) Há mais estudos com resultados negativos em variadas etapas de ensino. p.10		
19.1- (3x) Há pesquisas sobre bilinguismo que expressam resultados positivos. p.10		
39.1- A maioria das pesquisas com resultados positivos analisaram grupos privilegiados, enquanto os resultados negativos estão concentrados nas minorias. p.17		
22.2- (3x) Os programas de FSL têm mostrado eficiência no		

desenvolvimento do bilinguismo em línguas majoritárias, enquanto outros programas podem ser menos eficazes, mas ainda surtem efeitos positivos de L1 e L2.		
7.3- O bilinguismo pode ser acompanhado de infelicidade e frustração. p.100		
15.3- A educação bilíngue não é rápida e transitória, ela leva tempo e tem benefícios cumulativos. p.105		

A subcategoria 1.4, “Bilinguismo positivo e negativo”, trouxe essa dualidade que perpassa o cenário da educação bilíngue na atualidade. Há uma disputa de visões sobre o assunto, algumas alegando que o bilinguismo é positivo para as crianças e outras alegando o contrário e defendendo uma educação isenta de línguas estrangeiras. Nesse contexto, os autores ressaltam que as pesquisas com resultados negativos não têm rigorosidade metodológica e detalhamento suficiente de seus sujeitos, apresentando dados confusos. As pesquisas com resultados positivos acumulam-se naquelas com sujeitos de classes socioeconômicas privilegiadas, como é o caso dos Programas de Imersão em Francês (FSL) no Canadá. Somado a isso, está o fato de a educação bilíngue não ser algo instantâneo com uma “fórmula mágica”, que acontece em um “estalar de dedos”. Ela pode trazer situações de desconforto às crianças, demanda tempo e os seus benefícios vão surgindo ao longo da trajetória acadêmica.

A subcategoria 2.4, “Dualidades teórico-práticas sobre o bilinguismo”, engloba três disparidades existentes no universo da educação: I. Bilinguismo aditivo *versus* subtrativo; II. Proficiência subjacente separada (SUP) e Proficiência subjacente comum (CALP) e III. Abordagem “separada” e “mista”.

- I. O bilinguismo aditivo consiste no modelo de educação bilíngue que valoriza o desenvolvimento de ambas as línguas, L1 e L2. O bilinguismo subtrativo prioriza apenas o desenvolvimento de L2 e descarta o uso da L1.
- II. Como descrito na categoria I, a SUP desconsidera quaisquer conexões entre proficiência em L1 e L2 e CALP apoia a hipótese da interdependência linguística.
- III. Como descrito na categoria 3, a abordagem “mista” engloba as duas línguas, L1 e L2, simultaneamente na língua de instrução. A abordagem “separada” define momentos distintos para instruir em L1 e L2.

Nesse cenário, o bilinguismo aditivo normalmente acontece em cenários em que a L1 é prestigiada socialmente, já que ela não será vista como inferior ou como uma ameaça à L2. Mais além, há estudos que comprovam que a abordagem “separada” tem sido mais eficaz nos programas bilíngues.

A subcategoria 3.4 levanta questões sobre o “Cenário político” envolvendo a educação bilíngue. Há a falsa ideia de que os FSL não são programas bilíngues e, devido ao seu sucesso, são utilizados por políticos para contrapor-se ao bilinguismo nas escolas. Entretanto, nos FSL também há a presença da L1 e os professores são proficientes tanto em inglês (L1) quanto em francês (L2). Por mais que o bilinguismo tenha momentos de frustrações e incertezas, combatê-lo não é uma solução, já que ele é uma demanda urgente da sociedade contemporânea. Concomitantemente, a educação bilíngue só é vista como algo a ser combatido quando é destinada às minorias, de outra forma costuma ser motivo de orgulho de pais e governantes.

Em conclusão, a categoria VI, “Dualidades atribuídas ao bilinguismo”, revela a falta de rigorosidade científica, incluindo a falta de detalhamento dos perfis de seus sujeitos, em pesquisas sobre bilinguismo com resultados negativos. A educação bilíngue pode ser aditiva ou subtrativa, a proficiência linguística pode ser vista sob a visão da teoria SUP ou CALP e as línguas de instrução em programas bilíngues podem estar presentes na abordagem “mista” ou “separada”. Interpretações equivocadas dos FSL e outros programas podem servir de argumentação para políticos se oporem à educação bilíngue para as minorias, enquanto a mesma em contextos de L1 privilegiada é incentivada.

Ademais, a categoria V, “Proficiência linguística (testagem e análise)”, foi decomposta em quatro subcategorias: 1.5 Sujeitos de testagem; 2.5 Elementos dos testes de proficiência linguística; 3.5 Performance em testes e 4.5 Teoria da proficiência linguística.

**Quadro 5: Categoria V- Proficiência linguística (testagem e análise)**

Sujeitos de testagem	Elementos dos testes de proficiência linguística	Performance em testes	Teoria da proficiência linguística
13.1- Para avaliar o bilinguismo, é importante levar em conta os contextos sociais e psicológicos dos estudantes. p.8	38.1- A padronização de variáveis dependentes para medir os efeitos do bilinguismo é urgente. p.16-17	35.1- (3x) Cummins (1977) constatou em sua pesquisa que apenas pessoas com a L1 e L2 altamente desenvolvidas têm alta performance em tarefas de línguas. p.16	52.1- Worrall (1977) analisou a natureza de referências de palavras entre bilíngues e monolíngues. p.23
49.1- Houve uma pesquisa realizada com irlandeses estudantes de	7.2- Foram usados diferentes testes de leitura para medir dimensões de proficiência em L2. p.44	42.1- (4x) O nível de competência na L1 e L2 influencia na efetividade do bilinguismo. p.18	1.4- Os dados utilizados no capítulo 7 provém de um estudo sobre fatores do contexto que intervêm

programas em irlandês (L2) e inglês (L1). p.22			aquisição da proficiência em L2. p.117
8.2- Notou-se que em famílias de maior poder aquisitivo e que apoiavam o bilinguismo as crianças pontuavam mais do que em famílias de minorias bilíngues. p.4	18.2 O teste de compreensão auditiva em francês aplicado nos estudantes de imersão precoce em francês foi baseado em situações que ocorrem na vida real. p.67-68	17.2- Em alguns subtestes em L2, os alunos de imersão tem um rendimento ligeiramente inferior do que os nativos. p.62	2.4- A questão dos elementos que constituem a proficiência, como a abordagem comunicativa a beneficia e a interdependência linguística estão relacionados. p.138
9.2- Nos FSL, os bilíngues de imersão precoce adquirem habilidades similares a nativos francófonos, porém tendem a usar termos mais generalizados na fala e escrita. p.45	19.2- O teste de compreensão escrita aplicado nos estudantes de imersão precoce foi baseado em situações que ocorrem na vida real. p.67-68	20.2- Os estudantes do FSL em imersão precoce que estavam na 8ª série pontuaram similarmente aos nativos no teste de compreensão auditiva em L2. p.74	
10.2- Crianças de imersão apresentam habilidades amplamente mais desenvolvidas em L2 do que crianças em ESL, porém podem levar de 6 a 7 anos para atingir a proficiência. p.49	4.5- O teste de proficiência comunicativa foi elaborado de maneira a ser científico, pois partiu da análise das produções prévias sobre o tema. p.169-170	21.2- Estudantes de programas de imersão podem pontuar de maneira similar a nativos em testes de múltipla escolha de componentes de proficiência.	
5.2- Novos elementos devem ser apresentados aos estudantes nos testes, para simular a comunicação real. p.172		35.2- (4x) As crianças do programa bilíngue performaram melhor em <i>punjabi</i> e equivalente em inglês. p.85	
11.2- Para que as crianças das minorias se tornem bilíngues, os pais devem incentivar atividades lúdicas, culturais e de leitura na L1 em casa. p.203			
1.5- (2x) Crianças bilíngues levam em média sete anos para desenvolver as CALP e o ensino em programas monolíngues antes deste tempo pode levar à perda das habilidades em L1 e ao fracasso acadêmico. p.164			
2.5- (2x) Há uma demanda de ensino			

bilíngue no Canadá para que as pessoas tenham capacidade comunicativa em L2. p.165			
------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

A subcategoria 1.5, “Sujeitos de testagem”, aborda os perfis dos estudantes a terem suas proficiências linguísticas testadas. Cummins e Swain (1986) ressaltam a importância de levar em conta os contextos sociais e psicológicos dos sujeitos de testagem na elaboração e aplicação de testes de proficiência. Os estudantes provindos de classes socioeconômicas mais altas costumam pontuar melhor em L2, o que reforça a necessidade de os pais das classes minoritárias incentivarem atividades lúdicas que envolvam habilidades linguísticas em L1 em casa. Os países, a título de exemplo o Canadá, têm demandas de que sua população seja bilíngue com habilidades de comunicação. Desta forma, os testes de proficiência linguística devem ilustrar situações do cotidiano que envolvam essas habilidades comunicativas.

A subcategoria 2.5, “Elementos dos testes de proficiência linguística”, aborda a necessidade de padronização de variáveis dependentes nos testes, a fim de chegar a resultados clarificados dos efeitos da educação bilíngue na sociedade. Além disso, são abordadas características do teste elaborado por Swain (1985 *apud* Cummins; Swain, 1986) denominado “*A Vous la Parole*”, o qual pautou-se na abordagem comunicativa do ensino de línguas, em sua elaboração e aplicação e teve como *testees* estudantes dos FSL. O teste foi baseado em assuntos de interesse dos estudantes e apresentou situações do mundo real.

Por conseguinte, a subcategoria 3.5 recebeu o título de “Performance em testes” e constatou que bilíngues de imersão com altas habilidades em L1 e L2 podem pontuar de maneira similar a nativos em testes de compreensão auditiva e de leitura. Todavia, os alunos de imersão possuem as habilidades de fala e escrita inferiores, o que pode ser explicado pelo espaço reduzido que esses alunos têm para desenvolvê-las nos programas (Cummins; Swain 1986).

A subcategoria 4.5, “Teoria da proficiência linguística”, traz aspectos teóricos ligados ao assunto, os quais envolvem os elementos envolvidos no processo de aquisição das línguas. Os autores ressaltam a relação entre esses elementos constituintes da proficiência com a abordagem comunicativa e com a interdependência linguística.

Isto posto, as quatro subcategorias levam à conclusão de que a categoria V, “Proficiência linguística (testagem e análise)”, expressa o posicionamento dos autores sobre a defesa da abordagem comunicativa utilizada com rigorosidade nos testes de proficiência linguística. Os estudantes precisam compreender no que estão sendo testados e serem capazes

de relacionar elementos dos testes com situações de suas vidas. O teste “*A Vous la Parole*” é um exemplo prático dessas afirmações e foi desenvolvido por Swain (1985 *apud* Cummins; Swain, 1986) com o objetivo de medir a proficiência em francês (L2) de estudantes adolescentes canadenses de maneira efetiva.

Os temas na categoria VI, “Avaliação de bilíngues em testes padronizados”, foram distribuídos em quatro subcategorias: 1.6 Critérios de comparação; 2.6 Resultados de testes em comparação com monolíngues; 3.6 Testagem e interpretação equivocada; 4.6 elementos importantes à testagem.

#### Quadro 6: Categoria VI: Avaliação de bilíngues em testes padronizados

Critérios de comparação	de	Resultados de testes em comparação com monolíngues	Testagem e interpretação equivocada	Elementos importantes à testagem
50.1- (2x) Os critérios de comparação dos sujeitos de pesquisa foram nível escolar, QI, nível socioeconômico, gênero e idade. p.22		53.1- A tabela 2.1 apresenta as respostas dos bilíngues e monolíngues. p.26	6.5- Testes padronizados inapropriados perpetuam preconceitos sobre o bilinguismo e a L1 das minorias. p.183	33.1- (7x) Há pesquisas que apontam relação entre o desenvolvimento da L1 e melhora no desempenho em testes de QI em L2. p.15
51.1- (2x) Na 6ª série, os critérios de nível escolar, QI, nível socioeconômico, gênero e idade também foram aplicados. p.22		54.1- (3x) Foi observado melhor desempenho nos testes entre bilíngues da 6ª série em relação aos monolíngues. p.26	7.5- (2x) Testes psicológicos que dizem medir a competência acadêmica (oposto de performance) geram resultados errôneos. p.191	12.5- Interpretar testes requer domínio de conhecimento em bilinguismo e em aquisição da L2 por minorias. p.204
5.2- A qualidade de um programa bilíngue é medida pela comparação do desempenho de seus estudantes com estudantes de programas monolíngues. p.35-36		55.1- (4x) Quase 70% dos bilíngues acertaram as respostas na 3ª série (porém incapazes de justificá-las) em comparação a apenas 27% dos monolíngues. p.27	9.5- É incorreto testar a competência de QI de minorias bilíngues em testes pautados em manter os privilégios culturais da classe média anglófona. p.192	
31.2- Os estudantes do programa bilíngue têm os mesmos padrões socioeconômicos, etários, familiares e étnicos do que os estudantes monolíngues de comparação. p.84		57.1- (6x) Não houve diferença nas respostas sobre o aspecto não físico das palavras entre bilíngues e monolíngues. p.29	2.6- A interpretação equivocada de testes prejudica a educação bilíngue. p.207	
		58.1- Bilíngues e monolíngues da 3ª série		



	apresentaram dificuldades para responder às questões não empíricas. p.29		
	59.1- (4x) Bilíngues mostraram superioridade em responder corretamente a perguntas contraditórias. p.29		
	60.1- (2x) Monolíngues só tiveram vantagem na questão 11, pois bilíngues detectaram a necessidade de mudança de estratégia nas questões anteriores e não foram capazes de voltar à lógica anterior. p.29		
	61.1- (3x) Bilíngues da 6ª série mostraram vantagem na resposta das questões não empíricas. p.29-31		
	62.1- Os monolíngues revelaram dificuldade na flexibilização do pensamento linguístico para a análise de elementos empíricos seguidos de não empíricos. p.31		
	32.2- (2x) Nenhuma avaliação mostrou diferenças significativas entre bilíngues e monolíngues no programa de educação infantil para ucranianos no Canadá. p.84		

Os temas da categoria VI, “Avaliação de bilíngues em testes padronizados”, foram distribuídos em quatro subcategorias. A subcategoria 1.6, “Critérios de comparação”, abrange a importância de os sujeitos bilíngues e monolíngues a serem comparados em testes padronizados apresentarem os mesmos perfis socioeconômicos, etários, de gênero, étnicos, familiares e de pontuações prévias em testes de QI. Assim, os programas bilíngues são definidos como “bons” ou “ruins” por essa comparação com programas monolíngues.

Por conseguinte, a subcategoria 2.6, “Comparação com monolíngues”, apresenta dados revelados por testagens de estudantes bilíngues e monolíngues. Esses dados revelam uma

característica intrínseca do bilinguismo: a sua demanda de tempo. Estudantes da Educação Infantil bilíngue não apresentaram vantagens sobre monolíngues dos mesmos perfis, enquanto os estudantes de 3ª série em outra pesquisa já obtiveram uma pontuação maior em alguns elementos de testes padronizados, mas ainda assim ela não foi discrepante. Todavia, na 6ª série outros estudantes do mesmo experimento demonstraram grandes vantagens na pontuação do teste em relação aos monolíngues. Esta revelação faz alusão aos conceitos abordados na categoria “Dualidades atribuídas ao bilinguismo” que elucida a educação bilíngue como tendo seus benefícios cumulativos a longo prazo.

Já subcategoria 3.6, “Testagem e interpretação equivocada”, demonstra como o tratamento errôneo de dados referentes a testes padronizados em estudantes bilíngues é prejudicial para sua trajetória acadêmica. Cummins e Swain (1986) mostram como os testes aplicados em crianças bilíngues na América do Norte são organizados de maneira a proteger a supremacia dos anglófonos caucasianos de classe média, desconsiderando quaisquer aspectos contextuais dos *testees* e contribuindo para gerar diagnósticos infundados de dificuldades de aprendizagem e neurodivergência. Assim, se intensificam os preconceitos e argumentos políticos contra a educação bilíngue, mantendo as crianças das minorias impossibilitadas de desenvolver suas potenciais habilidades e, conseqüentemente, à margem da sociedade.

Mais adiante, a subcategoria 4.6, “Elementos importantes à testagem” concentra dois temas os quais trazem diretrizes para os testes de proficiência linguística. Os autores mantêm a defesa da hipótese da interdependência linguística, alegando que há pesquisas que apresentam resultados comprobatórios de que o incentivo no desenvolvimento de habilidades em L1 culmina em um maior desempenho em testes de QI.

À vista disso, a categoria “Avaliação de bilíngues em testes padronizados” demonstra que Cummins e Swain (1986) não se opõem em nenhum momento aos testes padronizados, mas defendem que eles devem ser adequados aos perfis dos sujeitos *testees* para assim obter resultados reais de suas habilidades. Em adição, os autores alegam que os testes em algumas situações devem inclusive ser aplicados em L1 (Cummins; Swain, 1986). Ao longo dos anos, os estudantes que frequentam programas bilíngues passam a superar monolíngues nas habilidades acadêmicas, o que infelizmente é distorcido por testes padronizados inadequados, os quais culminam em falsos diagnósticos neurológicos e psicológicos que limitam as potencialidades das minorias bilíngues.

Por fim, a categoria VII deu origem a três subcategorias : 1.7 Programas de Imersão em Francês; 2.7 Programas para minorias; 3.7 Aspectos da qualidade dos programas.

**Quadro 7: Categoria VII: Características de programas bilíngues**

<b>Programas de Imersão em Francês</b>	<b>Programas para minorias</b>	<b>Aspectos da qualidade dos programas</b>
1.2- (3x) Programas de imersão em francês no Canadá e EUA são destinados à crianças com a L1 prestigiada socialmente e são aditivos. p.33	6.2- Em contextos de minorias é preferível que a instrução seja ministrada primeiramente apenas em L1. p.42	4.2- (2x) Bons programas bilíngues são aqueles que se amparam em boas teorias, isto é, aquelas aplicáveis a diferentes contextos. p.34
3.2- (4x) Por mais que não sejam tratadas como tal, as imersões em francês são programas bilíngues. p.34	15.2- (3x) Nos EUA, o bilinguismo é restrito a grupos minoritários em que o inglês é a L2. p.57	9.3- (4x) Levantam-se questões sobre qual o melhor tipo de programa bilíngue. p.100
16.2- O Canadá possui Programas de Iniciação Precoce em Francês (FSL). p.58	29.2- É explicitado um exemplo de programa bilíngue para ucranianos no Canadá que aborda algumas disciplinas em L1 e outras em L2. p.83-84	10.3- É possível que denominadores comuns sejam usados em programas bilíngues para crianças de diferentes perfis. p.100
12.3- Os FSL são exemplos em que L1 e L2 são desenvolvidas e valorizadas. p.102	34.2- (2x) Houve uma experiência com cerca de 70 alunos de cinco anos, em que alguns participaram de um programa bilíngue com <i>punjabi</i> e inglês e outro monolíngue apenas em inglês. p.85	14.3- (3x) Programas bilíngues que usam a L1 como língua de instrução nos EUA têm tido um melhor resultado do que programas monolíngues. p.104
3.5- (2x) Os FSL são experimentos de educação bilíngue que têm o francês como língua de instrução. p.166	36.2- O projeto de imersão em espanhol-inglês em San Diego foi realizado em um bairro de classe-média baixa, com estudantes com L1 em inglês e em espanhol. p.86	18.3- Um programa de abordagem “separada” no Canadá mostrou que dar instruções em apenas uma língua em cada disciplina favorece o processo de preparação e explicação da aula ao professor. p.106
	38.2- (2x) Os programas bilíngues para minorias devem ser aditivos e têm sua eficácia comprovada. p.87	20.3- (3x) Em programas de abordagem “mista”, os professores acabam priorizando o uso de uma das línguas. p.107

A subcategoria 1.7 é a “Programas de Imersão em Francês”, que aborda os FSL, programas desenvolvidos em escolas públicas no Canadá em que os autores se pautam ao longo do livro para ilustrar experiências imersivas de bilinguismo que têm resultados positivos. Os FSL são programas bilíngues e possuem a imersão precoce, em que o francês (L2) é a língua de instrução. Seu público são crianças de classes socioeconômicas prestigiadas, as quais são canadenses nativas. Falando sobre “Programas para minorias”, a subcategoria 2.7, os autores centram suas análises na América do Norte e atestam que nos Estados Unidos (EUA) a maioria dos programas bilíngues é destinado apenas a crianças das minorias imigrantes. Também são

trazidos exemplos de programas bilíngues no continente, como o de ucraniano e o de *punjabi* no Canadá e o de espanhol nos EUA. Este último difere-se da informação supracitada por ter como parte de seu público crianças americanas em que o inglês é a L1 e surpreende ao afirmar que estas e as outras crianças em que o espanhol era a L1 passaram a desempenhar melhor tanto em habilidades de inglês, quanto de espanhol. Desta maneira, está inserida a afirmação de Cummins e Swain (1986) de que os programas bilíngues para as minorias devem ser aditivos, sustentando a hipótese da interdependência entre as duas línguas.

Assim, a subcategoria 3.7, “Aspectos da qualidade dos programas”, ressalta que programas aditivos vêm tendo mais resultados favoráveis do que desfavoráveis. Para o planejamento desses programas, é possível a determinação de variantes comuns que sejam aplicáveis a diferentes contextos. Além disso, retomando o que foi explicitado na categoria IV, “Dualidades atribuídas ao bilinguismo”, as experiências bilíngues no Canadá atestam melhor efetividade na abordagem “separada”.

Em síntese, a categoria “Características de programas bilíngues” traz exemplos de programas com resultados positivos no Canadá, os FSL. Esses programas caracterizam-se por serem incentivados pelos pais e professores e por serem imersões de longo prazo. Concomitantemente, os programas para minorias também são potenciais para a obtenção de resultados positivos. Para isso, eles devem ser aditivos, isto é, deve haver o incentivo de L1 e L2. Uma questão importante levantada por Cummins e Swain (1986) é o monolinguismo americano, em que o bilinguismo é destinado apenas às minorias. Todavia, a experiência bilíngue de imersão em espanhol em San Diego (San Diego City Schools, 1982) é um exemplo de como falar duas línguas também é benéfico para pessoas em que a L1 é privilegiada. Por fim, é importante voltar a ressaltar que a abordagem “separada” das línguas de instrução é importante para a organização das aulas e efetividade dos programas bilíngues.

### 5.3 RELAÇÕES ENTRE “BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO” SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO BRASIL

O livro de Cummins e Swain (1986) e os conceitos de Educação Dialógica baseados em Aubert *et al.* (2016) reforçam a ideia de urgência de reconhecimento da indispensabilidade da rigorosidade científica na teoria e prática em educação. Falta embasamento teórico aos profissionais da educação e aos políticos organizadores das políticas educacionais. No campo da educação bilíngue, milhares de crianças sofrem diariamente as consequências da presença

do senso comum nas práticas pedagógicas e curriculares, sobretudo aquelas provindas das minorias sociais (Cummins; Swain, 1986). No Brasil, essa carência de comprovação científica se expressa na falta de legislações que amparem o ensino bilíngue no país (Grigoletto, 2022), reflexo da confusão no consenso sobre o que é a proficiência bilíngue na comunidade acadêmica (Cummins; Swain, 1986).

Ademais, a sociedade brasileira, construída sob um extenso passado de extermínio dos povos originários e escravização de pessoas negras, historicamente deixa explícita a supervalorização de elementos socioculturais europeus e norte americanos, vistos como capital cultural exclusivo das elites. A prioridade pelo ensino “inglês+português” nas escolas bilíngues e monolíngues deriva desta realidade, ao mesmo tempo em que para pessoas indígenas, provindas de regiões fronteiriças, imigrantes e surdas, insistir no avanço da escolarização significa o abandono da identidade cultural e linguística. O português não é a L1 para muitos que habitam o país. Nesse contexto, Cummins e Swain (1986) e Aubert *et al.* (2016) apontam que, para a educação de qualidade, é necessário trazer para perto a cultura das comunidades ao invés de expeli-la. A diversidade impulsiona a aprendizagem e faz com que as pessoas compreendam o real valor da educação (Aubert *et al.*, 2016).

Para além da garantia do acesso à educação em L1, todos os cidadãos também possuem direito à proficiência na língua portuguesa e inglesa. A língua portuguesa, sendo a oficial do Brasil, é essencial para a comunicação e qualidade de vida. Já a inglesa, na sociedade da informação, tem reconhecimento internacional e é um requisito de muitos cargos no mundo do trabalho na atualidade. Em adição, os benefícios cognitivos do bilinguismo são comprovados cientificamente (Cummins; Swain, 1986) e refletem-se em maiores possibilidades de sucesso acadêmico. Também é necessário que crianças bilíngues tenham acesso a escolas com professores que sejam proficientes em sua L1, para que sejam compreendidas e possam avançar na aprendizagem ao entender o que lhes é instruído (Cummins; Swain, 1986).

O princípio da *interdependência linguística* foi explicado por Cummins e Swain (1986) por meio da existência de uma proficiência subjacente comum entre L1 e L2. Isto posto, a crítica exposta por Cunha (2008), em que as línguas indígenas deixam de ser incentivadas nas escolas de educação indígena após a alfabetização, expressa um exemplo de educação bilíngue subtrativa. Outrossim, na visão dos autores, é necessário que os programas sejam aditivos, pois quanto mais desenvolvida for a L1, mais chances de desenvolver com efetividade a L2. Além disso, também entra para debate a importância da manutenção das L1 minoritárias como preservação do patrimônio cultural nacional.

Cummins e Swain (1986) explicitam a importância de testes de proficiência linguística que levem em conta as especificidades dos *testees* e de seus contextos. Isto posto, Aubert *et al.* (2016) criticam os testes de QI os quais excluem a interação social, excluindo a *zona de desenvolvimento proximal* do indivíduo. Nessas situações, crianças obtêm diagnósticos errôneos sobre suas habilidades, o que pode levá-las a tratamentos desnecessários e ao fracasso acadêmico. Swain (1985 *apud* Cummins e Swain, 1986) elucida sua experiência satisfatória com o teste *A Vous la Parole*, que teve seus conteúdos baseados nos interesses dos *testees* e foi aplicado a partir da abordagem comunicativa de testagem. A elaboração de testes como este é uma possibilidade para o cenário brasileiro, a fim de oferecer resultados reais sobre a proficiência linguística de meninos e meninas de múltiplas L1 e L2 em território nacional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia constitui-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, em que foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para o estudo do livro “Bilinguismo na Educação” (Cummins; Swain, 1986). O autor Jim Cummins é reconhecido internacionalmente e pelo CREA como figura importante para o entendimento do campo da educação bilíngue na contemporaneidade sob a perspectiva comunicativa.

A análise do livro permitiu a identificação de urgências, como a rigorosidade científica e a quebra de estigmas sobre as L1 das minorias. O bilinguismo mostra-se favorável ao desenvolvimento cognitivo e ao sucesso acadêmico, desde que em sua forma aditiva, levando em conta a hipótese da *interdependência linguística*. Cummins e Swain (1986) partilham de bases teóricas comuns com o referencial teórico deste trabalho, o Modelo de Educação Dialógica (Aubert *et al.*, 2016). Entre as influências teóricas identificadas, destaca-se Vygotsky, que concebe o desenvolvimento como indissociável das interações sociais e mostra-se favorável ao bilinguismo.

No cenário brasileiro, ainda que pouco explorada, a teoria de Cummins mostra-se adequada por representar a luta pelo fim das desigualdades sociais a partir da educação bilíngue de qualidade e mostrar caminhos para que isso se concretize. Em conclusão, foi observada uma lacuna de teorias aprofundadas neste campo sendo postas em prática em âmbito nacional, o que torna necessária a continuidade no aprofundamento da obra do autor, a fim de afastar o senso comum e os preconceitos linguísticos da educação bilíngue brasileira.

## 7 REFERÊNCIAS

Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2016). **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017.

BRITISH COUNCIL BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo, 2015 Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em 07/10/2023

CUMMINS, J.; Swain, M. **Bilingualism in Education**. Londres e Nova Iorque: Longman, 1986.

CUMMINS, J. **Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire**. Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2000.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar em revista**, Curitiba, 32, p. 143-159, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/RMSFmBKB9dbNFWGB3yDvNmf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 23 fev. 2023.

EDIFY EDUCATION. Edify traz pesquisa inédita sobre o panorama do ensino bilíngue no Brasil. **Edify**, 2023. Disponível em: <<https://edifyeducation.com.br/blog/conheca-o-panorama-da-vertente-educacional-bilingue-no-brasil/>>. Acesso em 07/10/2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIOVINE, M. A.; MATALUNA, M. B. Tendencias globales en elites locales. Formas de institucionalización y distinción social en Brasilia y Córdoba. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/xwJwH5kTBWMhm5N6JBcwYDC/?format=pdf&lang=es>>. Acesso em 26 fev. 2023.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para a oferta de educação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 61, 2, p. 376-390, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/4dXDj3tNQP5hK6r5DHqqtMt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 22 fev. 2023.

GROVER, M; GROVER, S. An Advocate for Tolerance: a biography of Jim Cummins by



Colin Baker. **Multilingual Matters**, Clevedon, 20, 2, p.1, 2003. Disponível em: <[https://www.multilingualmatters.com/resources/pdfs/bilingual\\_family/BFN%2020-2.pdf](https://www.multilingualmatters.com/resources/pdfs/bilingual_family/BFN%2020-2.pdf)>. Acesso em 10/10/2023.

IPHAN. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140#:~:text=O%20Invent%C3%A1rio%20Nacional%20da%20Diversidade,a%C3%A7%C3%B5es%20de%20apoio%20e%20fomento.>>. Acesso em: 27 jan 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad Contínua 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>>. Acesso em 05/11/2023.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **International Migration - 2019**. Nova Iorque, 2019. Disponível em: <<https://www.iom.int/data-and-research>>. Acesso em 07/10/2023.

LACERDA, C.; GURGEL, T. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 17, 3, p. 481–496, set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRJR46ZgrCmcRM5wS74ktF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 24 fev. 2023.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MARIGO, A. F. C. **Inteligência Cultural na Perspectiva de Aprendizagem Dialógica: evidência de êxito escolar para a superação de desigualdades sociais e educativas**. 2015. 323p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MICHETTI, M. “Bilíngues”, “bilíngues de verdade” e global citizens. Distinção e disposições sociais no mercado educacional. **Tempo Social**, São Paulo, 34, 2, p.47-68, mai.-ago. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/yjmhsNNFJmvfXsrTBfrm7yg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 25 fev. 2023.

OBMigra. Observatório das Migrações Internacionais. **Relatório anual 2020**. Brasília, 2020.

Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em 07/10/2023.

OBMigra. Observatório das Migrações Internacionais. **Relatório anual 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anual\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf)>. Acesso em: 28 jan 2023.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1970.

SILVA, K. K. C. A POLÍTICA LINGUÍSTICA NA REGIÃO FRONTEIRIÇA BRASIL-GUIANA FRANCESA: PANORAMA E CONTRADIÇÕES. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, 2, p.. 617–639, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/5S9pxVkh9jFdbqsyfZz4DdB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 27 fev. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

**APÊNDICES** – Tabelas com as categorias das seções

**Apêndice 1: Tabela de categorias da seção 1**

<b>Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)</b>	<b>Benefícios do bilinguismo para a cognição</b>	<b>Bilinguismo e desempenho acadêmico</b>	<b>Dualidades atribuídas ao bilinguismo</b>	<b>Proficiência linguística (Testagem e análise)</b>	<b>Avaliação de bilíngues em testes padronizados</b>	<b>Características de programas bilíngues</b>
4- Não há padronização da metodologia e das variáveis dependentes nas pesquisas sobre bilinguismo, gerando resultados incompatíveis. p.4	2- Crianças bilíngues veem o mundo de maneira diferente das monolíngues. p.3	44- (6x) Diversas pesquisas afirmam que bilíngues possuem melhor desempenho semântico. p.20	1- (4x) Há resultados divergentes nas pesquisas científicas sobre o bilinguismo, sendo eles positivos e negativos. p.3	13- Para avaliar o bilinguismo, é importante levar em conta os contextos sociais e psicológicos dos estudantes. p.8	33- (7x) Há pesquisas que apontam relação entre o desenvolvimento da L1 e melhora no desempenho em testes de QI em L2. p.15	
5- (11x) Não há um consenso acadêmico sobre a definição de bilinguismo. p.4	6- (4x) Há pesquisas que apontam o bilinguismo como suscetível a inferir resultados positivos à cognição. p.5	32- (3x) Há estudos que apontam que bilíngues possuem as habilidades linguísticas verbais e não verbais melhor desenvolvidas do que monolíngues. p.15	3- (2x) A seção 1 analisa pesquisas sobre o bilinguismo, com resultados positivos e negativos. p.3	35- (3x) Cummins (1977) constatou em sua pesquisa que apenas pessoas com a L1 e L2 altamente desenvolvidas têm alta performance em tarefas de línguas. p.16	50- (2x) Os critérios de comparação dos sujeitos de pesquisa foram nível escolar, QI, nível socioeconômico, gênero e idade. p.22	
11- (3x) Não há uma padronização sobre o que é ser bilíngue. p.7	7- (4x) Vygotsky e Luria (1961) afirmam que o ser bilíngue promove a aquisição do controle sobre o processo de cognição. p.5		14- Há pesquisas que apontam o bilinguismo como positivo e outras como negativo. p.8	38- A padronização de variáveis dependentes para medir os efeitos do bilinguismo é urgente. p.16-17	51- (2x) Na 6ª série, os critérios de nível escolar, QI, nível socioeconômico, gênero e idade também foram aplicados. p.22	
12- Algumas pesquisas relacionam o bilinguismo com o fator idade como algo determinante. p.7	8- (4x) Aprender uma nova língua é comprometer-se com uma nova cultura. p.5		15- Mcnamara (1966) defende a educação sem estrangeirismos. p.9	42- (4x) O nível de competência na L1 e L2 influencia na efetividade do bilinguismo. p.18	53- A tabela 2.1 apresenta as respostas dos bilíngues e monolíngues. p.26	

43- O contexto socioeconômico das línguas deve ser levado em conta ao aplicar a hipótese do limiar ( <i>threshold</i> ). p.18-19	9- (6x) O bilinguismo confere flexibilidade cognitiva. p.6		16- (7x) As pesquisas com resultados negativos sobre bilinguismo apresentam carência de detalhes sobre os sujeitos de pesquisa. p.8	49- Houve uma pesquisa realizada com irlandeses estudantes de programas em irlandês (L2) e inglês (L1). p.22	54- (3x) Foi observado melhor desempenho nos testes entre bilíngues da 6ª série em relação aos monolíngues. p.26	
46- (2x) Falta de continuidade e padronização metodológica afeta os resultados das pesquisas sobre bilinguismo. p.21	10- O capítulo 1 aborda a relação entre bilinguismo e cognição. p.7		17- (2x) Há pesquisas que apontam resultados negativos, mas não estabelecem rigorosidade quanto aos conteúdos analisados. p.10	52- Worrall (1977) analisou a natureza de referências de palavras entre bilíngues e monolíngues. p.23	55- (4x) Quase 70% dos bilíngues acertaram as respostas na 3ª série (porém incapazes de justificá-las) em comparação a apenas 27% dos monolíngues. p.27	
47- Pesquisas sobre bilinguismo carecem continuidade para a verificação de resultados. p.21	20- (2x) O bilinguismo pode promover a melhora das habilidades em L1. p.11		18- (2x) Há mais estudos com resultados negativos em variadas etapas de ensino. p.10		57- (6x) Não houve diferença nas respostas sobre o aspecto não físico das palavras entre bilíngues e monolíngues. p.29	
48- (2x) As pesquisas sobre bilinguismo necessitam de embasamento e comprovação científica. p.21	21- (3x) Os bilíngues tendem a desenvolver melhor a metalinguística do que monolíngues. p.12		19- (3x) Há pesquisas sobre bilinguismo que expressam resultados positivos. p.10		58- Bilíngues e monolíngues da 3ª série apresentaram dificuldades para responder às questões não empíricas. p.29	
64- São necessários estudos mais bem contextualizados para clarificar a conclusão da superioridade metalinguística dos bilíngues. p.31	22- (2x) Diversas experiências científicas comprovam a hipótese de que bilíngues têm a capacidade de analisar a língua ampliada. p.12		39- A maioria das pesquisas com resultados positivos analisaram grupos privilegiados, enquanto os resultados negativos estão concentrados nas minorias. p.17		59- (4x) Bilíngues mostraram superioridade em responder corretamente a perguntas contraditórias. p.29	

	23- (6x) Bilíngues têm estratégias de análise da língua. p.12		40- (5x) Há programas aditivos e subtrativos de bilinguismo. p,17		60- (2x) Monolíngues só tiveram vantagem na questão 11, pois bilíngues detectaram a necessidade de mudança de estratégia nas questões anteriores e não foram capazes de voltar à lógica anterior. p.29	
	24- (2x) Bilíngues podem ter um aprimoramento da função semântica. p.12		41- (4x) O bilinguismo normalmente é aditivo em contextos de L1 prestigiada e subtrativo em contextos de L1 minoritária. p18		61- (3x) Bilíngues da 6ª série mostraram vantagem na resposta das questões não empíricas. p.29-31	
	25- (3x) O bilinguismo pode influenciar no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. p.13				62- Os monolíngues revelaram dificuldade na flexibilização do pensamento linguístico para a análise de elementos empíricos seguidos de não empíricos. p.31	
	27- Vygotsky (1962) afirma que o bilinguismo auxilia na visão das línguas como um sistema particular em meio a outros. p.13					
	28- (4x) Os bilíngues mostram maior consciência de seus erros em sua fala. p.14					
	29- (3x) Bilíngues reconhecem ambiguidade com					

	maior facilidade do que monolíngues. p.14					
	30- Bilíngues podem ter maior capacidade de autocorreção. p.14					
	31- (2x) Há estudos que apontam que bilíngues interpretam expressões faciais melhor do que monolíngues. p.14					
	34- O bilinguismo está associado a altos níveis de desenvolvimento cognitivo. p.15					
	36- (2x) Pesquisas comprovam que, em determinados contextos, bilíngues tinham facilidade em pensar soluções para problemas do que monolíngues. p.16					
	37- Um estudo no México comprovou vantagens dos bilíngues em pensamento divergente. p.16					
	45- (2x) Falar dois idiomas pode auxiliar na separação mental entre som e significado. p.20					
	63- Experimentos de Worrall (1972) e Ben-Zeev (1977-1978) comprovaram a hipótese de Vygotsky de que bilíngues podem desenvolver consciência das operações linguísticas. p.31					

## Apêndice 2: Tabela de categorias da seção 2

Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)	Benefícios do bilinguismo para a cognição	bilinguismo e desempenho acadêmico	Dualidades atribuídas ao bilinguismo	Proficiência linguística (Testagem e análise)	Avaliação de bilíngues em testes padronizados	Características de programas bilíngues
25- (2x) Na visão do senso comum, a aprendizagem da L2 não tem relação com a L1, defendendo a teoria SUP. p.81	12- (5x) Crianças de imersão precoce em francês no Canadá realizavam mais frequentemente uma autodefinição como bilíngues do que as em programas monolíngues. p.52-53	11- (2x) Não há vantagens discrepantes entre a imersão precoce e tardia na L2. p.49	2- (3x) Os FSL são usados como exemplo pelos políticos para contrapor-se à educação bilíngue para as minorias. p.33-34	7- Foram usados diferentes testes de leitura para medir dimensões de proficiência em L2. p.44	5- A qualidade de um programa bilíngue é medida pela comparação do desempenho de seus estudantes com estudantes de programas monolíngues. p.35-36	1- (3x) Programas de imersão em francês no Canadá e EUA são destinados à crianças com a L1 prestigiada socialmente e são aditivos. p.33
26- O modelo CUP afirma a interdependência entre L1 e L2 em seu desenvolvimento. p.82		13- Estudantes de imersão precoce em programas bilíngues tendem a ter visões mais positivas sobre o tempo de gasto em contato com a L2 nas aulas. p.54	22- (3x) Os programas de FSL têm mostrado eficiência no desenvolvimento do bilinguismo em línguas majoritárias, enquanto outros programas podem ser menos eficazes, mas ainda surtem efeitos positivos em L1 e L2.	8- Notou-se que em famílias de maior poder aquisitivo e que apoiavam o bilinguismo as crianças pontuavam mais do que em famílias de minorias bilíngues. p.45	31- Os estudantes do programa bilíngue têm os mesmos padrões socioeconômicos, etários, familiares e étnicos do que os estudantes monolíngues de comparação. p.84	4- (2x) Bons programas bilíngues são aqueles que se amparam em boas teorias, isto é, aquelas aplicáveis a diferentes contextos. p.34
27- (3x) No modelo CUP, a proficiência em L1 e L2 é vista como um <i>iceberg</i> de ponta dupla, em que funções pouco exigentes da língua aparecem		14- Os FSL obtiveram resultados positivos acadêmicos, de autoestima e da valorização da	23- (5x) Políticos argumentam contra a educação bilíngue para grupos	9- Nos FSL, os bilíngues de imersão precoce adquirem habilidades similares a nativos francófonos,	32- (2x) Nenhuma avaliação mostrou diferenças significativas entre bilíngues e monolíngues no	3- (4x) Por mais que não sejam tratadas como tal, as imersões em francês são programas bilíngues. p.34

separadas, mas a parte maior que está submersa, das funções mais exigentes, está unida. p.82		cultura linguística nacional. p.55	minoritários. p.80	porém tendem a usar termos mais generalizados na fala e escrita. p.45	programa de educação infantil para ucranianos no Canadá. p.84	
28- (4x) Estudos de Cummins comprovam a eficiência do modelo CUP de bilinguismo. p.82		33- Alunos com baixo desempenho acadêmico enfrentam graus de desafios similares em programas bilíngues e monolíngues. p.84	24- Há duas hipóteses antagônicas sobre o bilinguismo: “proficiência subjacente separada” (SUP) e “proficiência subjacente comum” (CALP). p.81	10- Crianças de imersão apresentam habilidades amplamente mais desenvolvidas em L2 do que crianças em ESL, porém podem levar de 6 a 7 anos para atingir a proficiência. p.49		6- Em contextos de minorias é preferível que a instrução seja ministrada primeiramente apenas em L1. p.42
39 - A interdependência linguística deve ser levada em conta tanto em contextos de L1 privilegiada, quanto em que ela é língua minoritária. p.87		37- (2x) Os estudantes com dificuldades de aprendizagem passaram a ter um desempenho acima da média, assim como os americanos passaram a ter um desempenho melhor em inglês e espanhol. p.86		17- Em alguns subtestes em L2, os alunos de imersão tem um rendimento ligeiramente inferior do que os nativos. p.62		15- (3x) Nos EUA, o bilinguismo é restrito a grupos minoritários em que o inglês é a L2. p.57
40- Ambas L1 e L2 devem ser incentivadas para um desenvolvimento adequado da L2. p.94				18- O teste de compreensão auditiva em francês aplicado nos estudantes de imersão precoce em francês foi baseado em		16- O Canadá possui Programas de Iniciação Precoce em Francês (FSL). p.58



				situações que ocorrem na vida real. p.67-68	
				19- O teste de compreensão escrita aplicado nos estudantes de imersão precoce foi baseado em situações que ocorrem na vida real. p.67-68	29- É explicitado um exemplo de programa bilíngue para ucranianos no Canadá que aborda algumas disciplinas em L1 e outras em L2. p.83-84
				20- Os estudantes do FSL em imersão precoce que estavam na 8ª série pontuaram similarmente aos nativos no teste de compreensão auditiva em L2. p.74	30- As famílias dos estudantes ucranianos eram de renda e escolaridade inferior às dos programas de FSL. p.84
				21- Estudantes de programas de imersão podem pontuar de maneira similar a nativos em testes de múltipla escolha de componentes de proficiência.	34- (2x) Houve uma experiência com cerca de 70 alunos de cinco anos, em que alguns participaram de um programa bilíngue com <i>punjabi</i> e inglês e outro monolíngue apenas em inglês. p.85
				35- (4x) As crianças do programa bilíngue performaram melhor em <i>punjabi</i> e equivalente em inglês. p.85	36- O projeto de imersão em espanhol-inglês em San Diego foi realizado em um bairro de classe-média baixa, com estudantes com L1 em inglês e em espanhol. p.86
					38- (2x) Os programas bilíngues para minorias devem ser aditivos e têm

						sua eficácia comprovada. p.87
--	--	--	--	--	--	-------------------------------

### Apêndice 3: Tabela de categorias da seção 3

Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)	Benefícios do bilinguismo para a cognição	bilinguismo e desempenho acadêmico	Dualidades atribuídas ao bilinguismo	Proficiência linguística (Testagem e análise)	Avaliação de bilíngues em testes padronizados	Características de programas bilíngues
1- (3x) São ressaltados três princípios norteadores para o planejamento de programas bilíngues: “primeiras coisas primeiro”, “bilinguismo por meio do monolinguismo” e “bilinguismo como um bônus”. p.97	23- O bilinguismo tem benefícios sociais e pessoais, para o desenvolvimento da criança. p.109	13- A aprendizagem da L1 beneficia o desenvolvimento de ambas as línguas. p.103	7- O bilinguismo pode ser acompanhado de infelicidade e frustração. p.100			9- (4x) Levantam-se questões sobre qual o melhor tipo de programa bilíngue. p.100
2- O princípio “primeiras coisas primeiro” implica no desenvolvimento da L1 ser uma prioridade. p.97	24- (2x) Formas aditivas de bilinguismo beneficiam o funcionamento cognitivo. p.110	19- Ensinar em duas línguas simultâneas é exaustivo para o professor e isso compromete o seu desempenho. p.107	8- Combater o bilinguismo não é a solução. p.100			10- É possível que denominadores comuns sejam usados em programas bilíngues para crianças de diferentes perfis. p.100
3- O segundo princípio “bilinguismo por meio do monolinguismo” diz respeito às duas línguas serem exploradas integralmente. p.97		22- (4x) “O bilinguismo como um bônus” se expressa na crença social de que o bilinguismo tem benefícios para a performance dos estudantes. p.109	15- A educação bilíngue não é rápida e transitória, ela leva tempo e tem benefícios cumulativos. p.105			12- Os FSL são exemplos em que L1 e L2 são desenvolvidas e valorizadas. p.102
4- (4x) O terceiro princípio “bilinguismo como um bônus” defende que os professores devem entender as vantagens do bilinguismo. p.97			16- (5x) Os autores destacam a abordagem “separada” como sendo mais eficaz do que a “mista”. p.105			14- (3x) Programas bilíngues que usam a L1 como língua de instrução nos EUA têm tido um melhor resultado do que programas monolíngues. p.104

5- (3x) O bilinguismo “fácil e rápido” é um mito criado por anglófonos presente em muitas políticas educacionais. p.99			17- (2x) O experimento de Lagaretta mostrou maior efetividade em classes com a abordagem “separada”. p.106			18- Um programa de abordagem “separada” no Canadá mostrou que dar instruções em apenas uma língua em cada disciplina favorece o processo de preparação e explicação da aula ao professor. p.106
6- (2x) Há exemplos de pesquisas que abordam experiências de bilinguismo precoce. p.100			21- (2x) O princípio do “bilinguismo por meio do monolingüismo” mostra que a abordagem “separada” é mais eficaz do que a “mista”. p.108-109			20- (3x) Em programas de abordagem “mista”, os professores acabam priorizando o uso de uma das línguas. p.107
11- (6x) Os autores acreditam que há denominadores norteadores comuns para os programas bilíngues.						
25- (5x) O bilinguismo consiste na adição da L2 em L1, em que elas se complementam. p.110						
26- (5x) Conclusão de que os três princípios norteadores do bilinguismo são imprescindíveis. p.110						

#### Apêndice 4: Tabela de categorias da seção 4

Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)	Benefícios do bilinguismo para a cognição	bilinguismo e desempenho acadêmico	Dualidades atribuídas ao bilinguismo	Proficiência linguística (Testagem e análise)	Avaliação de bilíngues em testes de QI	Características de programas bilíngues
6- O esquema teórico para		3- A disputa de definições sobre a		1- Os dados utilizados no		

proficiência linguística e êxito acadêmico deve ser aplicável em diferentes contextos. p.151	5- Donaldson reinterpreta a teoria de Piaget para programas bilíngues, em que pensamento é distinto de língua. p.148	educação bilíngue é somada às dificuldades dos psicólogos em diagnosticar a causa das dificuldades acadêmicas dos estudantes. p.139		capítulo 7 provém de um estudo sobre fatores do contexto que intervêm aquisição da proficiência em L2. p.117		
7- (2x) O esquema teórico de Cummins e Swain considera a interdependência a linguística. p.155		4- Alunos parcialmente fluentes em inglês que estudam em programas monolíngues e têm dificuldades acadêmicas muitas vezes recebem diagnósticos psicológicos errôneos. p.140		2- A questão dos elementos que constituem a proficiência, como a abordagem comunicativa a beneficia e a interdependência linguística estão relacionados. p.138		
8- (2x) O esquema teórico de Cummins e Swain ressalta a interdependência de L1 e L2, em tarefas de contexto reduzido e ampliado. p.155						

#### Apêndice 5: Tabela de categorias da seção 5

<b>Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)</b>	<b>Benefícios do bilinguismo para a cognição</b>	<b>bilinguismo e desempenho acadêmico</b>	<b>Dualidades atribuídas ao bilinguismo</b>	<b>Proficiência linguística (Testagem e análise)</b>	<b>Avaliação de bilíngues em testes padronizados</b>	<b>Características de programas bilíngues</b>
	8- (2x) A alegação de que falar duas	10- Dar ênfase unicamente ao		1- (2x) Crianças	6- Testes padronizados	3- (2x) Os FSL são

	línguas no cotidiano é prejudicial para o desenvolvimento cognitivo não tem fundamento científico. p.192	desenvolvimento da L2 pode causar problemas acadêmicos. p.203		bilíngues levam em média sete anos para desenvolver as CALP e o ensino em programas monolíngues antes deste tempo pode levar à perda das habilidades em L1 e ao fracasso acadêmico. p.164	inapropriados perpetuam preconceitos sobre o bilinguismo e a L1 das minorias. p.183	experimentos de educação bilíngue que têm o francês como língua de instrução. p.166
				2- (2x) Há uma demanda de ensino bilíngue no Canadá para que as pessoas tenham capacidade comunicativa em L2. p.165	7- (2x) Testes psicológicos que dizem medir a competência acadêmica (oposto de performance) geram resultados errôneos. p.191	
				4- O teste de proficiência comunicativa foi elaborado de maneira a ser científico, pois partiu da análise das produções prévias sobre o tema. p.169-170	9- É incorreto testar a competência de QI de minorias bilíngues em testes pautados em manter os privilégios culturais da classe média anglófona. p.192	
				5- Novos elementos devem ser apresentados aos estudantes nos testes, para simular a comunicação real. p.172	12- Interpretar testes requer domínio de conhecimento em bilinguismo e em aquisição da L2 por minorias. p.204	
				11- Para que as crianças das minorias se tornem bilíngues, os pais devem incentivar atividades lúdicas,		

				culturais e de leitura na L1 em casa. p.203		
--	--	--	--	---------------------------------------------	--	--

### Apêndice 6: Tabela de categorias da seção 6

<b>Pesquisa científica em bilinguismo (características e visões teóricas)</b>	<b>Benefícios do bilinguismo para a cognição</b>	<b>bilinguismo e desempenho acadêmico</b>	<b>Dualidades atribuídas ao bilinguismo</b>	<b>Proficiência linguística (Testagem e análise)</b>	<b>Avaliação de bilíngues em testes padronizados</b>	<b>Características de programas bilíngues</b>
4- Cummins, Harley e Swain (in press) encontraram elementos que perpassam as línguas em sua pesquisa com estudantes portugueses em Toronto. p.210	1- (4x) A metalinguística e as funções cognitivas podem emergir de uma proficiência subjacente comum entre L1 e L2. p.207	3- Falsos diagnósticos comprometem o futuro acadêmico de crianças bilíngues. p.207			2- A interpretação equivocada de testes prejudica a educação bilíngue.p.207	