



**DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA
BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PARA O BILINGUISMO NO BRASIL**
*FROM FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO BILINGUAL EDUCATION: A
BRIEF ANALYSIS OF EDUCATION FOR BILINGUALISM IN BRAZIL*

Ana Cristina Bonetti Brasil Soares¹

Resumo

Nos contextos multilíngues em que vivemos, o ensino de língua estrangeira – LE – tem ocupado espaço de destaque dentro do campo de estudo da Linguística Aplicada. Este artigo buscou sintetizar os principais momentos históricos na trajetória da educação brasileira no tocante ao ensino de LE, associando-os às teorias da linguagem que embasaram cada abordagem e método de ensino. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual conhecimentos teóricos já construídos por outros autores serviram como subsídio para a análise da questão proposta. Foram descritos e discutidos os principais métodos e as respectivas teorias da linguagem que os sustentam, desde o período colonial até o início do século XXI, na seguinte ordem: o método de gramática e tradução; o método direto; a teoria behaviorista e o método audiolingual; a teoria inatista e o método natural; a teoria interacionista e a abordagem comunicativa; o pós-método; e, por fim, tecemos considerações sobre a educação bilíngue, perspectiva que almeja o desenvolvimento da proficiência linguística e acadêmica do aluno. Este estudo nos levou a concluir que: a) algumas das maiores dificuldades enfrentadas na aplicação dos métodos não reside apenas em falhas teóricas, mas na dificuldade de desenvolver uma práxis educativa capaz de concretizar os objetivos a que se propõe; b) a efetivação de uma educação bilíngue nas escolas brasileiras demanda a definição de políticas educacionais para a modalidade; c) fazem-se necessários estudos científicos desenvolvidos em âmbito nacional para delinear a realidade desta modalidade de ensino em nosso país e subsidiar práticas coerentes aos objetivos a que ela se propõe. Utilizamos os estudos de pesquisadores brasileiros como Leffa (2012; 1999; 1988), Krüger e Parise (2007), Orlandi (2009), Moura (2009) e Gomes (2016), e autores estrangeiros que contribuíram para com o estudo das teorias da linguagem voltadas ao ensino de segunda língua, como Krashen (1982), Ellis (1994), Baker (2001), Kumaravadivelu (2001), Cummins (2009), García (2009), Malone (2012) e Grosjean (2013). **Palavras-chave:** Ensino de língua estrangeira; Educação bilíngue; Ensino e aprendizagem na educação bilíngue.

Abstract

The multilingual contexts which we live in today, second language teaching has taken a special place in the Applied Linguistics research field. This article aims to synthesize the main historical moments in Brazilian education trajectory, concerning foreign language teaching, associating them with language theories that serve as foundation for each teaching approach and method. To do so, we made bibliographic research in which theoretical knowledge built by other authors serve as an allowance for this analysis. We described and analyzed each method and language theory in which they are based on, from the colonial period to the beginning of the 21st Century, in the following order: grammar and translation method; direct method; behaviorist theory and audiolingual method; innatist theory and natural method; interactionist theory and communicative approach; the postmethod; and, finally, we made some considerations about bilingual education, a perspective which aims linguistic and academic proficiency development. This study led us to conclude: a) some of the biggest struggles in methods' application are not only related to theoretical failures, but to difficulties in developing educational praxis able to materialize the desired goals; b) the consolidation of bilingual education in Brazilian schools educational policy definition for this model; c) scientific studies must be developed in national basis to outline the reality of this teaching model in our country and support coherent practices in order to achieve the intended goals. We used Brazilian researchers' writings, as Leffa (2012; 1999, 1988), Krüger e Parise (2007), Orlandi (2009), Moura (2009) and Gomes (2016), as well as foreign authors who contributed to language theories researches in second language teaching, as Krashen (1982), Ellis (1994), Baker (2001), Kumaravadivelu (2001), Cummins (2009), García (2009), Malone (2012) and Grosjean (2013).

Keywords: Foreign language teaching; Bilingual education; Teaching and learning in bilingual education.

¹ Mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras da UNIOESTE, Área de Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.



Introdução

Realizar um estudo histórico sempre requer cautela. Contar a história implica selecionar nomes, datas, fenômenos e conceitos relevantes. Tal projeto de alguma forma sempre se mostrará parcial, uma vez que a seleção realizada pelo pesquisador é motivada por objetivos específicos, por pesquisas que lhe estão disponíveis e pela análise de outros que já revisitaram os principais momentos históricos. Desta forma, o presente artigo não pretende contemplar toda a gama de eventos e teorias identificados ao longo da história do ensino de língua estrangeira - LE² no Brasil, mas se apresenta como espaço de discussão para compreensão da evolução desse processo de ensino em nosso país, reconhecendo o contexto e as teorias da linguagem que interferiram nessa trajetória, desde as primeiras práticas de ensino de LEs no período colonial até tendências contemporâneas que culminam com propostas de educação bilíngue.

Muitos escreveram sobre o tema, adotando diferentes abordagens. Alguns autores estudaram o processo histórico e a legislação educacional formulada em cada período da educação brasileira (LEFFA, 1999; 1988; MOURA, 2009). Outros optaram por analisar as teorias da linguagem correntes em cada momento histórico e de que forma tais teorias levaram à construção de diferentes métodos de ensino de segunda língua (KRÜGER; PARISE, 2007; MALONE, 2012). Neste trabalho, pretendemos aliar essas duas vertentes de pesquisas, buscando um produto um pouco mais diverso e completo ao aliar políticas educacionais para o ensino de línguas às teorias da linguagem em discussão em cada momento histórico selecionado.

Nosso principal objetivo é refletir sobre o fenômeno do ensino de LE no Brasil, e a pergunta que norteia esta pesquisa é: de que forma as teorias da linguagem contribuíram para o desenvolvimento do ensino de línguas em nosso país, culminando com o desenvolvimento de programas de educação bilíngue nos últimos 20 anos? Para tanto, pretendemos:

- a) Delinear a história do ensino de LE no contexto histórico brasileiro, desde o período colonial até as primeiras décadas do século XXI;
- b) Identificar as teorias da linguagem que fundamentaram o ensino de línguas em diferentes momentos históricos da educação brasileira;
- c) Compreender as contribuições e limitações das teorias e práticas em ensino de LE ao longo da história da educação nacional;
- d) Compreender os princípios básicos que norteiam o processo de educação para o bilinguismo.

² Neste trabalho iremos utilizar L1 para nos referir à língua materna ou primeira língua e, para línguas adicionais, utilizaremos a sigla LE (Língua Estrangeira) na maioria das referências. Mas preferiremos L2 quando tratarmos da concepção contemporânea de segunda língua, termo utilizado também por Krashen (1982) em sua pesquisa. Partiremos do princípio defendido por Ellis (1994) em que LE se refere a uma língua que não exerce papel central na comunidade onde está sendo aprendida, muitas vezes resumindo-se à aprendizagem no ambiente escolar. Por sua vez, L2 desempenha um papel institucional e social na comunidade onde está sendo aprendida, como elemento de integração e socialização, em geral por tratar-se de um contexto bilíngue ou multilíngue.

Partimos da premissa de que os postulados teóricos dos principais pesquisadores da linguagem contribuíram significativamente para a elaboração de métodos e propostas para o ensino de LE, dando-lhes novos rumos e respondendo às motivações e necessidades de cada momento histórico em que se desenvolveram.

A validade deste estudo reside exatamente na premência de se compreender o papel que as línguas exercem na sociedade contemporânea. Aprender uma segunda língua nos dias de hoje não é mais um luxo ou um diferencial: é uma necessidade. Na verdade, o Brasil está entre os poucos países do mundo de população majoritariamente monolíngue³. De acordo com Cummins (2009), estima-se que cerca de 70% da população mundial seja bilíngue. O fenômeno hoje conhecido como educação bilíngue tem se difundido no Brasil de modo muito rápido nos últimos anos, visando atender às demandas de uma sociedade global que exige o domínio de segunda língua, com particular interesse pela língua inglesa. O processo de globalização, tanto em termos econômicos quanto políticos, culturais e ideológicos, tem diminuído a distância e transposto as fronteiras entre nações. Nesse novo contexto, afirma-se que o cidadão do século XXI deva estar preparado para participar de uma comunidade internacional, desenvolvendo competências e habilidades que permitam a interação e a comunicação eficiente nas mais diversas áreas de atuação humana.

Entende-se, entretanto, que este fenômeno deriva de um processo histórico de contato entre povos e culturas. Em diferentes momentos da história brasileira, os objetivos de se ensinar e aprender uma LE foram se alterando de acordo com o contexto econômico, político e social, bem como com os paradigmas aceitos então pela sociedade. Novos conceitos acerca do funcionamento da língua e de como ela é aprendida ou adquirida deram origem a modelos e métodos para ensino e aprendizagem de idiomas. Reconstituir este percurso nos ajudará a compreender onde estamos agora, o que nos levou a chegar até aqui e que caminhos se projetam à nossa frente.

Pautamo-nos no princípio de que é necessária uma educação para a cidadania global. Vivemos em um mundo globalizado, interconectado e dinâmico, que demanda a formação de indivíduos aptos a interagir nos contextos multilíngues contemporâneos. Ecoamos a afirmação de García (2009) de que a educação para o bilinguismo é a única maneira possível de educar crianças no século XXI e, de modo extensivo, jovens e adultos também. Desta forma, torna-se imprescindível pensar em estratégias de ensino capazes de enfrentar o grande desafio de ampliar o repertório linguístico de nossos alunos, possibilitando o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para a participação cidadã neste mundo global.

³ Com essa declaração, não reafirmamos o mito do monolinguismo no Brasil. Sabe-se que há mais de 300 línguas sendo faladas no país hoje, sendo 274 delas indígenas, estas representando apenas 0.2% da população (CAVALCANTI, 1999). Carecemos de estudos que dimensionem mais precisamente a porcentagem da população brasileira que se declara bilíngue. Entretanto, a título de ilustração, no tocante à língua inglesa, estudos do *British Council* (2014) apontam que apenas 5% dos brasileiros são fluentes nessa segunda língua. Retomaremos essa questão mais à frente, neste trabalho, ao tratarmos da educação bilíngue no Brasil.

Esta pesquisa classifica-se como sendo exploratória, de cunho bibliográfico, com a finalidade de identificar um problema e compreendê-lo a partir de conhecimentos teóricos já construídos por autores estudiosos do tema. Busca apresentar pontos de convergência entre os conceitos postulados por eles, na tentativa de se estabelecer um referencial teórico consistente que sirva de base para o objetivo a que se propõe. A fim de se alcançar este propósito, realizou-se um trabalho de revisão bibliográfica no qual serão analisados os estudos de pesquisadores brasileiros como Leffa (2012; 1999; 1988), Krüger e Parise (2007), Moura (2009), Orlandi (2009) e Gomes (2016), e autores estrangeiros que contribuíram para com o estudo das teorias da linguagem voltadas ao ensino de segunda língua, como Baker (2001), Kumaravadivelu (2001), Cummins (2009), García (2009), Malone (2012) e Grosjean (2013).

As seções serão destinadas à breve descrição e análise de cada método e teoria da linguagem que o sustenta, na seguinte ordem: primeiro, o método de gramática e tradução; segundo, o método direto; terceiro, a teoria behaviorista e o método audiolingual; quarto, a teoria inatista e o método natural; quinto, a teoria interacionista e a abordagem comunicativa; sexto, o pós-método; e o sétimo, por fim, traz considerações sobre a educação bilíngue.

O método de gramática e tradução

Leffa (1999) afirma que, ao contrário do que se possa crer hodiernamente, o Brasil possui uma tradição em seu sistema educacional de grande ênfase no ensino de línguas. Muitos fatores, entretanto, levaram a mudanças no cenário da educação brasileira nas últimas décadas, inclusive o declínio no interesse do ensino de novos idiomas.

Desde o período colonial, o grego e o latim eram línguas valorizadas e ensinadas em território nacional. Durante o Brasil Império, diversas iniciativas incentivaram o ensino de LEs em nossas terras, especialmente a partir de 1855, quando uma reforma educacional inovadora abre espaço para o ensino de línguas modernas, elevando-as ao mesmo patamar de importância das línguas clássicas. Leffa (1999) observa, contudo, que problemas envolvendo a administração dessas iniciativas e a falta de uma metodologia adequada acabaram por impedir que tal reforma obtivesse maior sucesso.

A metodologia utilizada então é conhecida como método de gramática e tradução (MGT)⁴. Leffa (1988) a define como a metodologia com maior tempo de uso na história do ensino de

⁴ Leffa, em seu trabalho intitulado *Metodologia do ensino de línguas*, de 1988, trata do problema da terminologia utilizada ao se falar em método e abordagem no ensino de línguas. Para o autor, abordagem é o termo mais abrangente e que engloba pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Método, por sua vez, tem uma abrangência mais restrita e está contido dentro de uma abordagem, envolvendo, de modo geral, normas para seleção, apresentação e avaliação de itens linguísticos na elaboração de um determinado curso. Uma vez que já se consagrou o uso do termo *método* para se referir a abordagens de ensino, utilizaremos aqui os termos método de gramática e tradução, método direto, método audiolingual e método natural tal qual tradicionalmente aceitos, mas abordagem comunicativa no sentido apropriado da expressão, designando a mais recente abordagem que deu origem a diversos métodos na contemporaneidade.

línguas, uma vez que sua origem remonta pelo menos ao século XIV, quando renascentistas se interessam pelo resgate das línguas clássicas greco-romanas. No Brasil, esse método se faz presente até o início do século XX e, em maior ou menor grau, sua influência ainda pode ser encontrada em algumas práticas contemporâneas.

De acordo com Krüger e Parise (2007), o MGT caracteriza-se por uma abordagem dedutiva, em que os estudantes aprendem regras de gramática e listas de vocabulário que pertençam a um determinado texto lido e traduzido em sala de aula. A ênfase está na modalidade escrita da língua, sem maiores preocupações com a pronúncia ou oralidade. Mesmo do professor não se exigia que soubesse falar a língua alvo, uma vez que o método se concentrava em atividades de leitura e tradução. O objetivo do MGT era permitir a apreciação da literatura e da cultura produzida em LE. Não há registro de uma teoria da linguagem que justifique o método. Acredita-se que ele tenha surgido como herança do ensino e aprendizagem das línguas clássicas, já mortas. Os autores concordam ainda em dizer que o MGT tenha recebido suporte da visão então corrente da psicologia, que acreditava que a disciplina da mente era fundamental para o indivíduo. Daí a necessidade de disciplinar a mente para compreender as regras da língua e compreender os enunciados apresentados, traduzindo-os.

Durante o período imperial da história da educação brasileira, viveu-se uma fase onde o plurilinguismo foi amplamente encorajado. Os alunos chegavam a estudar quatro idiomas no então chamado ensino secundário. Todavia, houve paulatinamente uma redução no número de horas dedicadas ao ensino de línguas, a ponto de, no final do Império, ser perceptível uma queda gradual no prestígio de LEs na escola, como afirma Leffa (1999). Reduções da carga horária semanal e até mesmo da oferta de determinadas línguas continuaram a acontecer na Primeira República, desde 1892 até o início do século XX.

Com o advento da industrialização e a necessidade de comunicação entre as nações, novas teorias começam a surgir em outros países, buscando superar as limitações do MGT. Elas acabam por chegar em solo brasileiro na forma de métodos a serem aplicados tal qual foram desenvolvidos em outros contextos.

O método direto

Em 1931, a Reforma Francisco Campos introduziu no país medidas para resgatar o valor do ensino de línguas (LEFFA, 1999). A reforma definiu também uma nova abordagem para o ensino de línguas: o método direto (MD), já em voga na Europa. Este método pressupõe que aprender uma segunda língua (L2) deva se dar por um processo natural, semelhante àquele pelo qual se aprende a língua materna (L1). Como uma reação ao MGT, o MD proíbe a tradução e faz uso da associação direta de objetos e imagens à pronúncia do vocabulário. Sentenças simples, mas completas, são utilizadas desde o início da instrução (KRÜGER; PARISE, 2007).

De acordo com Gomes (2016), a primeira menção ao termo MD data de 1853, na publicação do linguista francês Claude Marcel intitulada *Language as a means of mental culture and international communication*⁵. Neste documento, Marcel traça preceitos educacionais que associavam a aprendizagem natural da L1 à L2. O linguista sugere a ênfase na oralidade, a eliminação da tradução e o estabelecimento de um ambiente monolíngue, em que apenas a língua alvo deveria ser falada. A gramática é aprendida de forma indutiva. Textos literários são objetos de leitura por simples prazer, e questões culturais passam a ser também abordadas em sala de aula.

No Brasil, a Reforma Capanema, de 1942, reforça a adoção do MD. Leffa (1999) refere-se aos anos 40 e 50 como “anos dourados” do ensino de LE no país. O texto da Reforma, bem como as instruções que se seguiram a ela, preconizavam um ensino essencialmente prático, orientado não apenas para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira, capacidade de compreender as tradições e ideais de outros povos, inculcando no aluno a unidade do espírito humano).

Leffa (1999) afirma que era comum alunos do Colégio Pedro II⁶ terminarem o ensino médio lendo obras de escritores clássicos no original, em inglês, francês, espanhol e até latim. Mas o sucesso ainda parecia ser restrito à área da leitura e não se expandiu para as demais áreas nem para as demais escolas do país. Isso se deve, em grande parte, ao pouco tempo disponível para a aplicação de um método que proibia o uso da língua materna – L1 em sala, demandando mais tempo para levar a efeito o objetivo da aula. Como explicam Krüger e Parise (2007), grandes esforços eram despendidos para explicar algum vocábulo aos alunos em sala de aula, quando, em outras situações, uma simples explicação em L1 teria sido suficiente para se seguir adiante. Ao mesmo tempo, os professores também possuíam habilidades limitadas ao falar em L2. O método de certa forma exigia falantes nativos ou que tivessem alto nível de proficiência em L2. Não era fácil encontrar profissionais com esse perfil. Mesmo os alunos não reconheciam a importância da oralidade e da conversação na aprendizagem da nova língua.

Leffa (1999) chega a firmar que o MD parece nunca ter chegado em sua plenitude às salas de aula. Pelas precariedades já descritas, as práticas que de fato foram desenvolvidas na escola mais se assemelhavam a uma aula de leitura modificada. Surge, inclusive, um movimento em defesa do resgate do ensino tradicional do MGT em oposição ao MD, chamado de método de leitura (ML). Leffa (1988) explica que críticos não faltaram a esse movimento emergente. Gatenby (1972) afirmou:

5 Língua como um meio de cultura mental e comunicação internacional (tradução nossa).

6 O Colégio Pedro II é uma das instituições de ensino mais antigas e tradicionais do país, fundado em 1837. Serviu de modelo e referência para todas as iniciativas educacionais durante o Brasil Império, o que perdurou por muito tempo, mesmo após a Proclamação da República.

“Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura” (GATENBY, 1972, p.43).

Destarte, embora a proposta teórica da legislação e do próprio método em si fosse inovadora, não chegou a efetivamente alcançar os objetivos a que se propunha.⁷

A teoria behaviorista e o método audiolingual

Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo norte-americano estabeleceu um programa de treinamento especial para o exército (Army Specialized Training Program – ASTP), cujo principal objetivo seria, conforme definido por Krüger e Parise (2007), oferecer proficiência nas práticas orais de LE. Era imperioso que o exército fosse capaz de compreender, interpretar e traduzir as mensagens de tropas inimigas, ao mesmo tempo que se aproximavam e definiam estratégias com as tropas aliadas.

Para tanto, estudiosos de 55 universidades norte-americanas se envolveram no programa. Krüger e Parise (2007) relatam que as estratégias criadas para o ASTP originaram-se do método utilizado por Leonard Bloomfield ao estudar línguas indígenas americanas, e que foi conhecido como Método Informante. Considerando que as culturas indígenas caracterizam-se por serem essencialmente orais, a ênfase do método está em primeiramente aprender a ouvir e falar. Nele, um informante nativo servia como modelo e fonte a ser imitado pelos aprendizes. Enfatiza-se a importância do contato com a língua alvo como fator fundamental para a aprendizagem da L2.

Como nos informa Malone (2012), Bloomfield foi o fundador da linguística estruturalista norte-americana, tendo sido ele um estudioso do estruturalismo de Saussure. Saussure, no início do século XX, deu ênfase em suas pesquisas ao estudo sincrônico do sistema de linguagem, à análise da estrutura da língua, em que, acreditava ele, cada elemento inserido no sistema só poderia ser definido por meio de relações de equivalência ou oposição em relação aos demais elementos. A partir disso, Bloomfield desenvolveu sua própria versão da linguística estrutural, aplicando-a ao ensino de LE. O método audiolingual (MA) surge como desdobramento do método informante de Bloomfield.

⁷ Parece-nos que a dualidade entre teoria e prática é um fenômeno recorrente nos mais diversos momentos históricos da educação. Aplicar a teoria na prática ou, em outras palavras, estabelecer uma práxis educativa coerente sempre foi um desafio e um dos principais motivos para o insucesso de propostas inovadoras e promissoras. Parece-nos que reside aí um dos grandes pilares para que se alcance o sucesso e qualidade na educação como um todo: construir uma ponte dialógica entre teoria e prática. Nesta estão presentes os conflitos a serem superados, e deve ser a fonte de estudos e pesquisas que busquem encontrar formas de intervir para modificar os problemas identificados. As teorias e estratégias que nascem da observação e análise do fenômeno concreto devem então retornar à sala de aula para serem testadas e aplicadas, de modo a responder às necessidades reais do contexto educacional estudado. Entendemos que esse processo dialógico é a chave para que aproximemos teoria e prática em prol do sucesso não apenas de uma metodologia, mas de nossos alunos.

Uma das premissas básicas do MA é a de que o aprendiz deve primeiro aprender a ouvir e falar, para somente mais tarde ter contato com a leitura e a escrita. Faz-se largo uso de repetição e memorização de diálogos. De base empirista, a aprendizagem de línguas era compreendida como uma formação de hábitos por meio de atividades de fixação repetitivas e treino.

O MA, tal qual o método informante de Bloomfield, possui suas bases fincadas na corrente linguística chamada de Behaviorismo ou Comportamentalismo, conforme enunciada por B. F. Skinner. Malone (2012), em sua síntese a respeito dessa corrente, afirma que, segundo ela,

“Qualquer comportamento humano poderia ser aprendido por meio de um processo de estímulo, resposta e reforço positivo ou negativo (às vezes abreviado como E-R-R). [...] O objetivo é fazer com que o comportamento desejado torne-se um hábito, executado espontaneamente” (MALONE, 2012, s.p.).⁸

Na escola, isso se reflete por meio do uso de técnicas de estímulo e resposta. A memorização dos diálogos e treino de modelos, entretanto, acontecem em situações descontextualizadas. O que se aprendia em sala de aula normalmente não possibilitava a comunicação na vida real. No Brasil, o método audiolingual não chegou a ser adotado oficialmente pelo sistema de ensino nacional, mas suas repercussões influenciaram inovações nas escolas de idiomas que se multiplicaram nas décadas de 60 e 70, dada a ineficácia do ensino de línguas nas escolas regulares. Essa situação de descrédito intensificou-se com as determinações das Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971, que reduziram drasticamente o número de horas destinadas ao ensino de LE nas escolas.

A teoria inatista e o método natural

Enquanto no Brasil sofríamos com o declínio do ensino de LEs nas instituições de ensino regulares, em outros países do mundo era possível verificar um movimento contrário. O fluxo migratório para os Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial e o fortalecimento de relações internacionais entre países europeus são exemplos de situações que levaram os governos estrangeiros a investir na aprendizagem de L2 (MALONE, 2012).

Adentrando a década de 1960, Noam Chomsky (1959) propõe a teoria da gramática transformacional, ou gerativismo, questionando a abordagem estruturalista de seus predecessores. A teoria da linguagem deixa de ser meramente descritiva para ser também explicativa. Consoante as afirmações de Orlandi (2009), Chomsky traz para a Linguística conceitos da Lógica e da Matemática, ao mesmo tempo que introduz estudos sobre os fundamentos biológicos da linguagem.

⁸ Texto original: “[...] any human behavior could be learned through a process of stimulus, response, and positive or negative reinforcement (sometimes abbreviated as S-R-R). [...] The object was to make the desired behavior become a habit, performed spontaneously.”

Chomsky conceitua os termos competência e desempenho. Competência é compreendida como a capacidade inata que o falante tem de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de sua própria língua. Assim, desenvolver linguagem é natural, inato a todo ser humano. Por outro lado, o desempenho (também chamado de performance ou uso) é o uso concreto da linguagem no dia a dia. Chomsky não se preocupa com o desempenho, mas com o rigor científico no estudo da competência do falante, desenvolvendo uma teoria inatista de aquisição da linguagem. É possível afirmar que sua teoria muito contribuiu com o campo da psicolinguística.

Nos anos 70, influenciado pelo gerativismo chomskiano, Krashen (1982), linguista norte-americano que muito favoreceu a área de Linguística Aplicada por meio de suas pesquisas no campo de aquisição de L2, desenvolveu o *Monitor Model* (Modelo Monitor), fundamentado em cinco hipóteses. A primeira delas é a de que existe uma ordem natural para que se aprenda a estrutura da L2, ou seja, algumas estruturas gramaticais seriam naturais e primeiramente aprendidas em relação a outras, o que não necessariamente implica em uma lista de conteúdos gramaticais a serem apresentados em determinada ordem.

A segunda hipótese é a distinção entre aprendizagem e aquisição da L2. A aprendizagem é o processo formal e consciente em que elementos e regras da gramática são explicitamente ensinados em um ambiente escolar. A aquisição, por sua vez, é um processo natural resultante da interação em um contexto significativo. O cerne não está em identificar e usar estruturas da língua, mas em efetivar o ato comunicativo em si.

A terceira hipótese desenvolvida por Krashen (1982) diz respeito à função inconsciente de monitor que ocorre durante o processo de aquisição da L2. À medida em que o aprendiz vai adquirindo fluência em seu discurso em L2, esta função inata ao ser humano vai permitindo a correção de sua produção, monitorando-a. Sua função básica é de corrigir pequenos desvios do discurso (em relação à norma da língua) e aprimorar a produção oral do aprendiz.

A quarta hipótese diz respeito ao filtro afetivo que desempenha um papel crítico na aquisição de uma L2. Emoções e sentimentos positivos podem encorajar a aprendizagem da L2, enquanto ambientes de medo e ansiedade podem prejudicá-la.

A quinta e última hipótese do autor aqui apresentada é provavelmente sua maior contribuição para os estudos do processo de aquisição da L2, e é chamada de *comprehensible input*⁹, entendida como força motriz da aquisição propriamente dita. De acordo com o autor, para que se adquira uma L2, o *comprehensible input* é tudo de que o aprendiz necessita. Isto significa que é preciso desafiar o aluno a compreender o uso da linguagem em um nível imediatamente superior àquele que ele já domina ($i + 1$, sendo i o nível de proficiência em que ele se encontra), apresentando o tema/conteúdo/atividade a ser trabalhada por meio de uma introdução que se

⁹ A tradução apropriada do termo em português equivaleria a uma *introdução compreensível* ao tema/atividade a ser desenvolvida.

faça compreensível ao educando, construindo uma ponte entre seu atual nível de proficiência linguística e o próximo.

Estudos posteriores retomaram as hipóteses desenvolvidas por Krashen e as ampliaram. Jim Cummins, linguista canadense, também influenciado pela abordagem ou método natural de aquisição da L2, avança em direção à distinção entre as habilidades comunicativas básicas interpessoais e a proficiência em linguagem acadêmica¹⁰, analisando que estas duas dimensões da língua demandam contextos diferentes, mais ou menos complexos, com necessidade de maior ou menor suporte para aquisição e uso da linguagem. Como explicado por Malone (2012) tanto Krashen (1982) quanto Cummins (2009) reconhecem o papel fundamental que a L1 representa no processo de aquisição da L2, e abrem portas para que se comece a considerar a importância da interação e do contexto de aprendizagem neste processo.

Durante estas décadas de intensa produção na área de aquisição de L2, o Brasil deixa de preocupar-se com a adoção de um único método para ensino de LEs. A influência das teorias desenvolvidas em outros contextos é trazida ao Brasil sob a forma de experimentações e métodos próprios de iniciativas privadas, principalmente de escolas de idiomas, na tentativa de construir uma metodologia moderna e diferenciada capaz de superar as deficiências daquelas que as antecederam.

A teoria interacionista e a abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa, bem como os métodos que se desenharam a partir dela, surge da necessidade de se responder às demandas de aquisição e uso da LE em situações da vida real. Essa abordagem tem suas raízes na teoria interacionista delineada por Vygotsky, também conhecida como teoria sociointeracionista ou sociocultural. Nas palavras de Malone (2012), Vygotsky enfatizou o papel do contexto social e dos demais indivíduos que interagem com a criança ao longo de sua aprendizagem como fator preponderante no desenvolvimento da linguagem infantil e de sua compreensão de mundo.

Além de dar a importância devida à interação social no desenvolvimento do indivíduo, e estudar as relações entre pensamento e linguagem, pesquisadores interacionistas ampliaram alguns conceitos apresentados por linguistas que os antecederam. É o caso de Swain (1985), que, sem desconsiderar o valor essencial do *comprehensible input* de Krashen, destaca notoriamente as estratégias de *meaningful output*¹¹ como sendo imprescindíveis para o desenvolvimento linguístico do indivíduo e o estabelecimento de interação social. Em outras palavras, é preciso que se desenvolvam estratégias capazes de não apenas providenciar a compreensão daquilo que

¹⁰ Os termos originais utilizados por Cummins são BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) e CALP (Cognitive-Academic Language Proficiency).

¹¹ Assim como acontece com o termo *comprehensible input*, o termo normalmente mencionado como *meaningful output* ainda não encontrou tradução apropriada em língua portuguesa, mas equivale à ideia de produção significativa de discurso, oral ou escrito.

se está apresentando durante a interação social (compreensão auditiva, leitura), mas também em estratégias que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de fala (conversação) e escrita. A autora destaca que aprendizes de LE, bem como os próprios professores, beneficiam-se mutuamente ao engajarem-se em situações reais de uso da língua e receberem *feedback* de seus pares.

Diversas estratégias são desenvolvidas em todo o mundo para o ensino de LE a partir de uma abordagem comunicativa. A influência dessa nova maneira de conceber o ensino de línguas estrangeiras chega também ao Brasil na década de 1990. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 1996 prevê em seu artigo 3º o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Como apresentado por Leffa (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, publicados em 1998, complementam as instruções contidas na LDB estabelecendo como princípio para o ensino de línguas estrangeiras a transversalidade, incorporando questões sociais, culturais, ambientais e outras, chamadas então de temas transversais.

“Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem” (LEFFA, 1999, p.16).

O próprio documento admite que a ênfase na leitura leva em consideração a função social do ensino de língua estrangeira moderna no país em termos de objetivos realizáveis conforme as condições existentes.¹² Entretanto, essa baixa expectativa levou a resultados igualmente insignificantes no que se refere ao desenvolvimento de uma educação linguística de qualidade nas instituições de ensino regulares do país.

Na tentativa de expandir o que preconizavam os PCNs, foram publicadas em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira (OCEM-LE), que buscaram romper com o caráter estruturalista e instrumental do ensino de língua estrangeira, expandindo a prática pedagógica a partir do conceito de letramento (DUBOC, 2011). Afirmam a autora:

“As OCEM-LE parecem priorizar um conceito de letramento como prática social para além do reconhecimento e manuseio de gêneros textuais e seus componentes linguísticos, o que implica considerá-lo dentro de um contexto político-ideológico mais amplo; em outras palavras, a noção de letramento como prática social sugere que o lidar com uma ‘tecnologia de escrita’ necessita ser inserido à cultura do sujeito leitor, de maneira que os sentidos sejam criados e interpretados de forma situada e crítica num processo que considera questões de ideologia e poder nos diversos contextos discursivos” (DUBOC, 2011, s.p.).

Tais discussões evidenciam a importância da concepção de letramento ao reconhecer

¹² Observamos novamente a conformidade com o *status quo* do ensino de línguas no país e a falta de vontade política e de iniciativa em se propor um projeto mais ambicioso de ensino de LE capaz de alavancar a qualidade da educação linguística ofertada no país.

a construção de sentidos do discurso por meio da interação entre os sujeitos, considerando a diversidade, o conhecimento de mundo, as relações de poder e até mesmo o desejo de emancipação e participação no contexto de cidadania global. Assim, comunicar-se em LE não se resume a meramente fazer uso desse código linguístico ou dominar aspectos de sua estrutura formal, mas mobilizar conhecimentos linguísticos para garantir efetiva participação em contextos de prática social bilíngues, exercendo seu papel de cidadão ao interagir em um mundo global e multilíngue.

Em 2017, foi homologada no Brasil a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A BNCC é um documento normativo destinado a nortear as propostas curriculares das escolas em todo o território nacional. A BNCC estabelece, por exemplo, que o inglês seja ofertado nas séries finais do Ensino Fundamental e legitima seu *status* de língua franca. Isso significa que a língua inglesa passa a ser vista não apenas como a língua pertencente a determinados países ou nações, mas como uma ferramenta de comunicação e acesso ao mundo globalizado. Enquanto língua franca, entende-se que ela é uma língua permeada por variações, utilizada em diferentes contextos, dependendo do lugar e do grupo que a utiliza. Valoriza-se, assim, a dimensão intercultural da língua.

“Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela ‘do estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados pelo mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, 2017, s.p.).

O documento preconiza a ampliação das práticas de oralidade, a análise e reflexão sobre a língua (sempre de modo contextualizado), bem como a introdução da dimensão cultural. A ideia é que o educando aprenda a língua na prática comunicativa e em contato com situações reais de uso prevendo, inclusive, a possibilidade de multiletramentos que considerem gêneros textuais digitais.

Ainda é muito cedo para que se analise de que forma o ensino de LE no Brasil – em particular da língua inglesa – irá se desenvolver, e mesmo se os pressupostos contidos na BNCC serão efetivados na prática. Certo é que ainda há muitos desafios a serem superados para que se obtenha êxito nessa empreitada.

O pós-método

No espaço aberto pelas reflexões interativo-comunicativas, surge o que se tem definido como pós-método. Esse novo conceito é apresentado por vários autores como Kumaravadivelu (2001). Ao reconhecer a necessidade de uma educação linguística que seja sensível ao contexto

sociocultural e político de uma comunidade, e a necessidade de professor e alunos serem agentes e coautores de um processo capaz de orientar uma aprendizagem significativa e relevante para a formação do estudante, o autor registra um novo posicionamento para o ensino de LE: o ir além de um método único capaz de promover educação linguística de qualidade. Em outras palavras, a abolição de métodos prescritivos.

Leffa (2012) diz a respeito do pós-método:

“O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem” (LEFFA, 2012, p.402).

Assim, defende-se a liberdade de organização do processo de ensino. A ausência de validação de um único método permite a emancipação do professor e do aluno, uma prática em que o educador se torna senhor de seu fazer pedagógico, gerenciando o processo de ensino e tomando decisões sobre os melhores caminhos a seguir. O aluno desempenha papel igualmente relevante, como autor de sua aprendizagem, coparticipante ativo do processo de construção do conhecimento, respeitado em seu estilo de aprendizagem individual.

Essa concepção abre espaço para a flexibilização curricular e para a integração com outras áreas do conhecimento. Permite que projetos educativos sejam organizados em torno de temas e práticas contextualizadas, capazes de responder a reais necessidades do cotidiano. Leffa (2012) afirma que, para além do mero domínio do código, a educação linguística diz respeito ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas do currículo escolar, com os interesses da comunidade e suas necessidades e com a cidadania, em um processo que inclui a cultura do outro sem excluir a própria. Integração seria a palavra de ordem.

Kumaravadivelu (2001) resume o pós-método em três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticabilidade e possibilidade. De acordo com o autor, esses três parâmetros têm o potencial de oferecer a contextualização necessária ao aprendizado de línguas, facilitando a organização de uma educação linguística sensível à real situação local em termos linguísticos, socioculturais e políticos. Tal proposta de educação rompe com a relação tradicional entre teoria e prática, permitindo que os professores construam sua própria práxis, unindo alunos e educadores como coexploradores de um novo fazer na educação linguística. Desta forma,

liberta o professor da escravidão dos métodos e se alinha com as demandas emergentes do mundo contemporâneo multilíngue em que vivemos.

É importante considerar que a autonomia concedida ao professor demanda também um nível considerável de competência técnica para construir e implementar sua própria prática de modo a atender às particularidades de seu contexto educacional (KUMARAVADIVELU, 2001). Portanto, ao vivenciarmos a era do pós-método, é imprescindível o investimento em uma formação sólida dos professores, a fim de que estejam preparados para assumir as rédeas do processo de ensino, comprometendo-se com o desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos. Um desafio a ser enfrentado na definição das políticas educacionais em nosso país.

A educação bilíngue

No cenário atual de multilinguismo, a chamada educação bilíngue de línguas de prestígio apresenta-se como um fenômeno recente em solo brasileiro, embora, na realidade, Baker (2001) nos esclareça que a educação bilíngue propriamente dita tem se desenvolvido há cerca de 5000 anos ou mais. O autor defende ainda que seria prejudicial isolar o fenômeno do bilinguismo nos dias de hoje de suas raízes históricas.

“[...] a educação bilíngue precisa ser relacionada ao contexto histórico de imigração assim como a movimentos políticos como os direitos civis, equidade de oportunidades educacionais, ações afirmativas e políticas (integracionistas, assimilacionistas) *melting pot*¹³” (BAKER, 2001, p.182).

Na verdade, ao considerar o fenômeno do bilinguismo no Brasil, Moura (2009) defende o que chama de mito do monolinguismo. Ainda que o Brasil seja um país pluricultural, formado por povos de diversas origens, culturas e línguas, a construção de uma identidade nacional forçou a sociedade a acreditar na ilusão de um monolinguismo como elemento constitutivo da união nacional e uma convivência pacífica e harmoniosa entre esses povos. Línguas e culturas de grupos minoritários foram apagadas em prol de uma chamada soberania nacional. As gerações seguintes de descendentes dessas minorias acabaram se acostumando com o caráter folclórico de sua ascendência, cedendo à valorização do monolinguismo como forma de promover a diminuição das diferenças entre indivíduos e grupos sociais.

Por essa razão é que, em nosso país, essa cultura bilíngue e multilíngue causa uma sensação de novidade ou contemporaneidade, quando é, de fato, o resgate de uma realidade passada, em que imigrantes e grupos de diversas origens e etnias coexistiam em uma sociedade multicultural. O bilinguismo e o multilinguismo, assumido em tantos países ao redor do globo,

13 *Melting pot* (a tradução literal para o português seria um caldeirão de derretimento) é uma metáfora que faz alusão às políticas integracionistas e assimilacionistas desenvolvidas nos Estados Unidos que pretendiam criar uma cultura norte-americana homogênea, apagando as diferenças entre as culturas de imigrantes, fazendo com que estes abraçassem a cultura da nova terra e deixassem de lado a sua própria.

foi historicamente suprimido em solo brasileiro. Como afirma Cavalcanti (1999), o Brasil acabou por não reconhecer nem encorajar o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas, preocupando-se quase que exclusivamente com a educação bilíngue das chamadas línguas de prestígio.

Cummins (2009) define a educação bilíngue como um programa organizado e planejado que inclui duas ou mais línguas como meio de instrução. A característica essencial da educação bilíngue está no fato de que seu propósito é ensinar conteúdo por meio da L2, e não apenas a língua em si. A educação bilíngue é uma iniciativa de sucesso quando nos referimos ao desenvolvimento de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica. Por proficiência linguística entendemos aqui o domínio das competências necessárias para a interação social, tanto nas áreas da compreensão auditiva, da fala, da leitura e da escrita. A proficiência acadêmica, por sua vez, diz respeito à apropriação e construção de conhecimento acadêmico-científico e sucesso escolar. Uma vez que o foco da educação bilíngue é promover aprendizagem de conhecimento por meio da L2, ela objetiva desenvolver competências em ambas as áreas de proficiência (língua e conteúdo).

De acordo com Grosjean (2013), o que há de mais especial a respeito de programas bilíngues é o fato de que os alunos tornam-se letrados em duas línguas, participam não apenas de experiências na sua própria cultura, mas também na do outro, e interagem com falantes de outras línguas. Embora haja inúmeros modelos de educação bilíngue adotados hoje no mundo, o que eles têm em comum é seu propósito final de bilinguismo e biculturalismo, contribuindo para uma vivência multilíngue.

García (2009) acrescenta ainda que a educação bilíngue permite que a educação desenvolva, por exemplo, o ensino de conteúdo curricular em uma língua diversa da língua materna do aprendiz. A autora traz considerações importantes sobre as diversas funções da educação bilíngue:

“Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é um meio de providenciar uma educação significativa e equitativa, bem como uma educação capaz de construir tolerância para com outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazer isso, programas de educação bilíngue proveem uma educação geral, ensinam em duas ou mais línguas, desenvolvem compreensão a respeito da multiplicidade de línguas e culturas e incentivam apreço pela diversidade humana” (García, 2009, p.25).¹⁴

Sob essa perspectiva, tratar da construção de programas bilíngues vai muito além de promover a proficiência linguística do indivíduo, mas o desenvolvimento de competências acadêmicas e relacionais. É uma educação que está alinhada com as chamadas competências

¹⁴ Texto original: “*More than anyhting else, bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education, as well as na education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups. In so doing, bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, develop multiple understanding s about languages and cultures, and foster appreciation for human diversity*”.

para o século XXI: comunicação, colaboração, pensamento crítico, criatividade, caráter e cidadania ou consciência cultural (FULLAN; SCOTT, 2014). Criar ambientes e comunidades bilíngues ou multilíngues é contribuir para a formação do cidadão do futuro, apto a participar ativamente da sociedade contemporânea que demanda novas competências nesse mundo pós-moderno em constante mudança.

Em 2002, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – apresentou uma Declaração Universal sobre Diversidade Cultural que, entre outras coisas, incentiva a aprendizagem de várias línguas desde a infância. García (2009) faz uma declaração quase profética na qual acredita que no século XXI todas as escolas se tornarão escolas bilíngues, dada a demanda da sociedade contemporânea pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas que favoreçam a interação no mundo global. Para que isso se concretize no Brasil, ainda há muito a ser feito e muitos desafios a serem superados, a fim de que se possa garantir uma educação para o mundo intercultural no qual já estamos inseridos.

As discussões a respeito da educação bilíngue no Brasil encontram-se ainda em fase inicial de construção. A partir de uma pesquisa do estado da arte da produção científica nacional, observou-se que algumas pesquisas buscam categorizar os tipos de modelos bilíngues que caracterizam cada programa (como, por exemplo, ANDRADE, 2015; MOURA, 2009). Outras buscam conhecer iniciativas específicas de determinadas instituições e os elementos que as caracterizam como bons modelos de educação bilíngue (à semelhança de BITENCOURT, 2017; MONTEIRO, 2017). Outras ainda analisam os discursos presentes na apresentação das propostas pedagógicas de instituições bilíngues voltadas ao mercado consumidor de maior prestígio social (tal como GARCIA, 2017; HAZIN, 2016; FORTES, 2015; STORTO, 2015). Todos esses estudos têm trazido importantes contribuições para a compreensão do fenômeno da educação bilíngue.

Este trabalho busca incentivar a investigação de um outro nicho de possibilidades de pesquisa dentro desse campo. Uma vez que nos encontramos diante da presença vigorosa e cada vez maior de instituições comprometidas com o ensino bilíngue, faz-se necessário refletir sobre formas de condução desse processo de ensino e aprendizagem, marcado por inúmeras especificidades quanto ao processo de aquisição de L2 e estratégias metodológicas capazes de potencializar o desenvolvimento da competência linguística do educando, ao mesmo tempo em que garante o desenvolvimento de proficiência acadêmica e competências relacionais e culturais.

Uma vez que no Brasil ainda sejam necessários mais estudos que demonstrem a eficácia de uma determinada metodologia em comparação a outra, é preciso partir de estudos realizados em outros contextos a fim de se analisar dados e conceitos que possam ser úteis à construção de uma proposta mais adequada a nosso cenário educacional. Também precisamos trazer para a discussão no meio acadêmico brasileiro produções realizadas por pesquisadores estrangeiros

a fim de se ampliar a discussão acerca dessa nova modalidade de ensino. A isso seguir-se-á a produção acadêmica e científica de teorias de pesquisadores brasileiros voltadas ao desenvolvimento de programas bilíngues pertinentes à nossa realidade. Destacaremos a seguir alguns pontos que podem suscitar mais atenção para pesquisas específicas:

a) Estratégias metodológicas capazes de garantir equilíbrio entre atividades de *input* e *output* eficazes e apropriadas ao processo de aquisição de L2;

b) O papel da L1 no desenvolvimento da proficiência em L2 e o processo de translinguismo¹⁵ e transferência/trânsito linguístico;

c) O desenvolvimento da dimensão cultural como elemento essencial na educação bilíngue;

d) Estratégias para se garantir o enriquecimento da proficiência acadêmica do aluno, ampliando as abordagens para construção do conhecimento;

e) Organização e planejamento de práticas que permitam que os aprendizes desenvolvam as competências necessárias ao cidadão do século XXI, anteriormente citadas;

f) A construção de um programa de ensino rizomático¹⁶, trans e multidisciplinar, buscando a compreensão global dos fenômenos naturais ou sociais sob a perspectiva de diversas áreas do conhecimento;

g) Um referencial teórico que subsidie a criação de políticas educacionais para a educação bilíngue, tanto nas redes privadas quanto públicas de ensino.

Concluindo

Vive-se um momento de revitalização do ensino de línguas, criando-se um contexto favorável para a aprendizagem de novos idiomas, essenciais no mundo contemporâneo multilíngue para a divulgação do conhecimento.

Este artigo, fruto de um trabalho um tanto quanto pretensioso de sintetização da trajetória do ensino de LE no Brasil, buscou aliar aspectos históricos e marcos legais às teorias da linguagem que fundamentaram escolhas metodológicas e seus respectivos conceitos de educação, sujeito

15 Do conceito de *translanguaging* de Cen Williams, citado por Baker (2001) e García (2009). Diz respeito às práticas discursivas múltiplas operadas por indivíduos bilíngues em que eles transitam por seu universo multicultural, criando novos sentidos ao fazer uso de duas ou mais línguas.

16 O conceito de rizoma foi delineado por Deleuze e Guattari (2011), inspirado nas estruturas de raízes ramificadas de determinadas plantas, nas quais não há um único ramo principal de onde derivam as demais vertentes, mas todas e cada uma delas são igualmente importantes e dão origem a novas ramificações. O princípio do rizoma enquanto multiplicidade de conexões nos permite analogicamente compreender a educação bilíngue enquanto espaço de múltiplas conexões linguísticas, culturais e de possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Tal perspectiva nos leva a compreender que o processo de aprendizagem não diz respeito apenas à língua em si, mas ao conhecimento científico e cultural atrelado a ela; às tecnologias contemporâneas que demandam novas relações entre indivíduos e organizações; e ao desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem que deem conta da complexidade de tais relações.

e aprendizagem em LE, desde práticas desenvolvidas no ensino colonial até as tendências do início do século XXI. Percebeu-se que, embora toda teoria apresente uma visão parcial de determinado fenômeno, aquela que a sucede, em geral, busca sanar as deficiências da anterior e agregar uma nova perspectiva até então desconhecida.

Foi possível traçar um *continuum* de pesquisa e produção acerca dos estudos linguísticos e das teorias formuladas pelos principais pesquisadores da área, estudos esses que se refletiram nos métodos e objetivos para o ensino de LE. Percebeu-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas na aplicação dos métodos não reside apenas em suas falhas teóricas, mas na dificuldade de desenvolver uma práxis educativa na qual os objetivos da teoria e do método se concretizem na prática.

É notório também para nós que a falta de profissionais qualificados para o ensino de LE foi e ainda persiste como um grande entrave para uma educação linguística de qualidade. Esta é uma área que merece especial atenção das autoridades e órgãos responsáveis pelo desenvolvimento das políticas educacionais.

Algo que também chamou nossa atenção ao longo desse estudo foi a maneira como, muitas vezes, teorias e métodos desenvolvidos no exterior eram simplesmente importados para serem aplicados em território brasileiro, tal qual o haviam sido em seu país de origem. Parece-nos muito claro que é preciso proceder à uma análise profunda e criteriosa dos estudos desenvolvidos em outros contextos para que possam fomentar iniciativas adequadas a nosso contexto educacional.

É importante que mais pesquisas ajudem a dimensionar e definir a realidade do ensino de L2 no país. A educação linguística deve olhar para o contexto multilíngue em que se encontram hoje o Brasil e o mundo. A educação para o bilinguismo é um processo de desenvolvimento plural e complexo, no qual os educandos são formados para lidar com as demandas da sociedade contemporânea, em um contexto dinâmico e exigente. Assim é mister que mais estudos sejam realizados para a consecução do objetivo maior de construção de políticas educacionais bilíngues de qualidade, a fim de que, num futuro próximo, seja possível também à rede pública de educação abraçar esta nova modalidade de ensino, democratizando o acesso a todos os estudantes brasileiros a uma formação que garanta sua cidadania global.

Referências

ANDRADE, A. C. de. *A globalização chegou à infância: ensino infantil bilíngue*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa De Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Great Britain: Multilingual Matters, 2001.

BITENCOURT, A. C. C. L.. *Escola bilíngue pública: Um estudo sobre a internacionalização curricular*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Católica de Petrópolis, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRITISH COUNCIL. *Learning English in Brazil: Understanding the aims and expectations of Brazilian emerging middle class*. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf>. Acesso em: 23 mar 2020.

CHOMSKY, N. Chomsky, N. *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. *Language*: n.35(1), p.26-58. 1959.

CUMMINS, J. Bilingual and immersion programs. In Long, M. H.; Doughty, C. J. *The handbook of language teaching*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. p. 159-181.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300007> . Acesso em: 23 mar. 2020.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FORTES, L. *Entre o silêncio e o dizível – Um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês*. 2015. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FULLAN, M.; SCOTT, G. *New pedagogies for deep learning*. Collaborative impact SPC. Seattle, 2014. Disponível em: <<http://newpedagogies.org>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GARCIA, B. R. V. *Por que quanto mais cedo melhor? Uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GATENBY, E.V. Conditions for success in language learning. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.) *Teaching English as a second language: a book of readings*. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48.

GOMES, R. B. O método direto e os livros de inglês no Brasil. *Revista Helb*, Ano 10, N. 10, 1-2016. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12016/252-o-metodo-direto-e-os-livros-de-ingles-no-brasil>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GROSJEAN, F. *From second language acquisition to bilingualism in schools: how second*

language learning has evolved over time. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201311/second-language-learning-bilingualism-in-schools>> Acesso em: 05 jul. 2019.

HAZIN, A. C. de M. *Discursos sobre a língua inglesa como segunda língua na educação infantil*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KRÜGER, C. I. T.; PARISE, L. T. G. Métodos de ensino de língua estrangeira. *Synergismus scyentifica*, No.02, 2007, p.1-4. Pato Branco: UTFPR.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quarterly, v.35, n.4, p. 537-60. 2001.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, N. 4, p.13-24, 1999.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.20, n.2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>>. Acesso em: 01 abr 2020.

MALONE, S. *Theories and research of second language acquisition*. 2012. Disponível em: <https://www.sil.org/sites/default/files/files/theories_and_research_of_second_language_acquisition.pdf> Acesso em: 05 jul. 2019.

MONTEIRO, K. F. *Centros de aprendizagem: transdisciplinaridade na educação bilíngue*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MOURA, S. A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. São Paulo: USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

ORLANDI, E. P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

STORTO, A. C. *Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. P. 235-256. New York: Newbury House, 1985.