

Macabéa

REVISTA ELETRÔNICA DO NETLLI

Maria Lara Machado Lucena
SEDUC-AL

 0000-0003-2434-3676

Joelton Duarte-de-Santana
UFAPE

 0000-0002-2952-3724

BILINGUISMO, BILETRAMENTO E BICULTURALISMO

UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS EM LÍNGUA INGLESA
DE ALUNOS DO 8º ANO

BILINGUALISM, BICULTURALISM AND BILITERACY

AN ANALYSIS OF TEXTUAL PRODUCTIONS IN ENGLISH
LANGUAGE WRITTEN BY 8th GRADERS

Como citar

LUCENA, M.L.M.; DUARTE-DE-SANTANA, J.
Bilinguismo, biletamento e biculturalismo:
uma análise de produções textuais em língua
inglesa de alunos do 8º ano. **Macabéa – Revista
Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 14, n. 2, p. 18, jul.-
dez. 2025.



VOLUME 14, NÚMERO 2, JUL.-DEZ. 2025
ISSN 2316-1663
DOI: 10.47295/mren.v14i2.2266

RECEBIDO EM 17/03/2025
APROVADO EM 06/11/2025

Abstract: This paper analyzes texts written in English by 8th graders from a private school in João Pessoa (PB) during their English classes. The analyzed corpus (Bauer & Aarts, 2002) consists of three examples of such texts, whose analysis aims to investigate characteristics that corroborate the phenomena of bilingualism, biliteracy and biculturalism in English classroom contexts in accordance to the theoretical framework of Grosjean (2012; 2015), Megale (2005; 2017), Hornberger (2005) and García (2009). As result, we came to the understanding that to be regarded as bilinguals, language learners do not need to avoid the culture associated with their mother tongue, nor do they necessarily need to be enrolled in schools considered as “bilingual schools”. Besides, we suggest that English teachers, as material developers (Tomlinson, 2011); and, as language policy makers, facilitators and negotiators (de Jong, 2011), should provide their students with contextualized English learning environments and classrooms.

KEYWORDS: Bilingualism. Biliteracy. Biculturalism. English Language Classroom.

Resumo: Este artigo analisa produções textuais em inglês de alunos do 8º ano de uma escola privada, localizada em João Pessoa (PB), redigidas durante aulas de língua inglesa. O corpus (Bauer; Aarts, 2002) analisado é constituído de três destas produções, sob as quais as análises apresentadas investigam características que corroborem os fenômenos do bilinguismo, biletramento e biculturalismo em contextos de sala de aula de língua inglesa a partir dos pressupostos teóricos de Grosjean (2012; 2015), Megale (2017), Hornberger (2005) e García (2009). Ao realizar a análise e discussão dos dados, sugerimos que aprendizes de inglês, para serem considerados bilíngues, não precisam prescindir da cultura associada à sua língua materna ou, necessariamente, estar matriculados em escolas “consideradas” bilíngues. Além disso, aventamos que professores de inglês, enquanto elaboradores de materiais didáticos (Tomlinson, 2011); e, como promotores, facilitadores e negociadores de decisões linguísticas (de Jong, 2011), necessitam contextualizar os diversos contextos de aprendizagem e ambientes de sala de aula de língua inglesa aos quais fazem parte juntamente aos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo. Biletramento. Biculturalismo. Sala de Aula de Língua Inglesa.



Copyright (c) 2025 Maria Lara Machado Lucena e Joelton Duarte-de-Santana.

Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa, nos últimos anos, tem sido relacionado a diversos conceitos, como, por exemplo, ao de bilinguismo, e, mais recentemente, aos de bilinguismo e biculturalismo. Isto se deve ao fato de que a procura por instituições que ofertem a modalidade de ensino bilíngue tem crescido, sobretudo, em virtude do igual crescimento das demandas sociais e institucionais do mundo globalizado e tecnológico.

Assim, instituições de ensino, públicas ou privadas, ao ofertarem uma educação bilíngue¹, precisam refletir sobre a metodologia e conceitos norteadores, sejam eles de natureza didático-pedagógica ou de natureza teórico-metodológica, associados a esse tipo de educação. Isto porque, apesar de estudos acerca do fenômeno terem ganhado força nas últimas décadas, ainda existem muitos equívocos e mitos acerca do bilinguismo dentro das salas de aula, a exemplo disso, temos a noção de que bilinguismo é o uso de duas línguas no mesmo nível de proficiência; que bilíngue é aquele indivíduo que fala, escuta, escreve e lê com a mesma proficiência de um nativo; ou que, para ser considerado bilíngue, um aprendiz de língua inglesa deva, necessariamente, estar matriculado em uma escola ou centro de idiomas que se “autointitula” bilíngue (ao importar, aderir ou adotar programas bilíngues²).

Não é de hoje que há, no Brasil, instituições nacionais e estrangeiras que ofertam educação bilíngue em inglês e português, seja por questões mercadológicas, profissionais e, ou culturais, seja para atender os desejos dos pais das crianças que, em sua maioria, acabam sendo motivados pelo status que uma segunda língua³ apresenta, em uma tentativa de evidenciar seu prestígio ou contraste socioeconômico, como é o caso do bilinguismo de elite⁴.

Como mencionado, as motivações podem ser diversas. Resta, no entanto, saber se a segunda língua em questão é empregada para atender demandas comunicativas sociais e institucionais reais ou, ainda, se o fenômeno do bilinguismo, por exemplo, pode se fazer presente em salas de aula de língua inglesa e em produções textuais de aprendizes de inglês, que não necessariamente estejam matriculados em escolas “assumidamente” ou “autointituladas” bilíngues.

Nesta feita, o presente estudo tem como objetivo analisar e descrever características que possam vir a corroborar os fenômenos do bilinguismo, biculturalismo e bilinguismo em produções de textos de estudantes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada, a qual não, necessariamente, oferece um ensino ou

¹ Harmers e Blanc (2000, p.321) definem educação bilíngue como qualquer sistema de educação escolar em que, em um dado momento e por um período de tempo variável, simultânea ou consecutivamente, a instrução seja planejada e ministrada em, pelo menos, duas línguas.

² Segundo Megale (2017), um programa bilíngue, de modo geral, estaria associado a serviços oferecidos por uma empresa (terceirizada) sem relação prévia com uma determinada escola, a partir dos quais existiriam a elaboração de materiais didáticos próprios e desenvolvimento profissional fundamentado nas abordagens e metodologias relacionadas ao bilinguismo e à ideia de centralidade do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, como seria o caso das metodologias CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), PBL (*Project Based Learning*) e STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*).

³ Para Spinassé (2006, p.06), uma segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.

⁴ Flory e Souza (2009) definem bilinguismo de elite como um “bilinguismo de escolha”, relacionando-o a línguas de prestígio (tanto internacional como nacional) e a questões socioeconômicas e de fluxo transnacional a partir de países e culturas hegemônicos.

educação “considerados” bilíngues, a partir de contextos de sala de aula de língua inglesa.

O estudo empreendido entende o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva holística de bilinguismo, ou seja, aquela que sugere que o aprendiz precisa ser observado e descrito como um todo, e não decomposto em dois monolíngues. Ao recorrermos à perspectiva da multicompetência⁵, nos termos de Cook (2015), assumiremos, nesta pesquisa, o aprendiz, também considerado bilíngue (Grosjean, 2012; 2015), como o centro da aprendizagem, de modo a ser possível entender em que medida suas produções são capazes de refletir a função social da língua sendo aprendida (língua inglesa) e de atender demandas institucionais e, ou sociais específicas.

Para tanto, o presente artigo foi organizado, no que concerne aos seus pressupostos teóricos, em duas seções, os quais, juntamente às suas subseções, dissertam, respectivamente, sobre: a) reflexões sobre o bilinguismo e o indivíduo bilíngue; a conceituação de bilinguismo e do indivíduo bilingue; e, o biculturalismo e dos indivíduos bilíngues biculturais; assim como acerca: b) da produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa. Além disso, na seção que dá título a este artigo, apresentamos a análise e discussão de dados, a qual se soma às seções de Introdução, Metodologia, Considerações Finais e Referências.

2 BILINGUISMO, BILETRAMENTO E BICULTURALISMO

Pensar o bilinguismo é pensar a língua, ou melhor as línguas, de um indivíduo também enquanto elemento cultural. É por meio dela(s) que a sociedade constrói sua identidade, se expressa, se reconhece e por isso a importância de se discutir acerca da expansão do repertório linguístico para alcançar o outro, fazer negócios, aprender, exercer a cidadania e por sua vez, reconhecer-se novamente nessa nova língua.

Sendo assim, ao refletir a respeito do ensino do inglês, é fundamental que possamos conhecer e reconhecer não apenas o bilinguismo, mas também o bilinguismo e o biculturalismo, uma vez que estes podem e, portanto, deveriam coexistir nas salas de aula de língua inglesa, mesmo naquelas instituições que não sejam “consideradas” bilíngues, dado que, ao coexistirem, permitiriam ao estudante fazer uso social da língua sendo aprendida através de práticas sociais relacionadas a aspectos culturais diversos, os quais, por sua vez, seriam capazes de o apoiar, não apenas no potencial uso da língua, mas, sobretudo, na construção de conhecimentos a partir da própria língua.

2.1 O que é bilinguismo?

Atualmente, estima-se que grande parte da população do mundo seja bilíngue. No Brasil, por exemplo, o português é a língua oficial, mas são reconhecidas mais de

⁵ Para Cook (2015), a multicompetência é um conceito associado à aquisição e, ou aprendizagem de uma segunda língua e se refere ao conhecimento de mais de uma língua na mente de uma pessoa. Do ponto de vista da multicompetência, os diferentes idiomas que uma pessoa fala são vistos como um sistema conectado, e não como sistemas separados.

170 línguas indígenas, além da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Se somarmos, possuímos mais línguas que estados e isso tudo em um único país. Com tamanha diversidade, pensar o bilinguismo é ainda mais importante para o contexto educacional brasileiro, uma vez que, além de valorizar e reconhecer as línguas existentes em solo nacional, as influências que uma pode exercer sob a outra podem ser apontadas positivamente, ao invés de, por exemplo, valorizar uma em detrimento de outra.

Desse modo, para compreendermos o bilinguismo, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos e conceitos fundamentais que respaldam a nossa discussão, dado que, ao longo dos anos, o conceito foi se adequando, ao passo que as pesquisas sobre ele se multiplicavam.

Inicialmente, Bloomfield (1935) classificou o bilinguismo como o controle nativo de duas línguas, ou seja, considerava que o indivíduo necessitaria falar em cada uma de suas línguas com o mesmo nível de fluência que o da sua língua materna. Titone (1972), por sua vez, sugeriu o bilinguismo como a capacidade individual de falar uma segunda língua de acordo com as normas e estruturas desta, ao invés de resgatar a estrutura da língua materna. Aqui, segundo o referido autor, uma língua não influenciaria a outra, elas estariam dissociadas.

Ao contrário do que, há muito, já se foi sugerido por alguns estudos (Bloomfield, 1935; Titone, 1972 *apud* Harmers; Blanc, 2000, p. 321), o bilinguismo não está relacionado, única e exclusivamente, ao uso de duas ou mais línguas no mesmo nível de proficiência ou fluência uma(s) da(s) outra(s); e, ainda, ser bilíngue não consiste, por conseguinte, em utilizar uma determinada língua igualmente a um nativo (monolíngue).

Portanto, para definir esse fenômeno, recorremos ao conceito de Grosjean (2015), autor que entende o bilinguismo como o uso regular de duas ou mais línguas para atender demandas sociais e, ou institucionais diversas. O uso dessas línguas implicaria na necessidade de utilizá-las para atender diferentes demandas sociocomunicativas e o indivíduo ao utilizá-las pode ou não ter competência mínima nas quatro habilidades, como propõe Macnamara (1967), autor que descreve o bilíngue como aquele indivíduo que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever, em uma língua que não seja a sua língua materna.

Esta definição, por sua vez, assemelha-se a de Li Wei (2000), autor que considera bilíngue aquele indivíduo que fala ou utiliza duas ou mais línguas em diferentes níveis de proficiência. Sendo assim, é possível, por exemplo, que um indivíduo bilíngue leia em outra língua, mas não escreva; compreenda ao ouvir, mas não fale por não existirem demandas sociais ou institucionais que o exijam possuir tal proficiência.

No entanto, de acordo com Grosjean (2015, p. 15), este fato não o tornaria menos bilíngue, já que ele disporia de, pelo menos, uma das quatro habilidades linguísticas e a utilizaria, regularmente, para atender alguma demanda social ou institucional em seu dia a dia, seja, por exemplo, estudar, falar com pessoas de diferentes línguas ou culturas, ou até mesmo trabalhar. Isto porque, a língua estaria a serviço do indivíduo e das demandas sociais que ele precisaria atender diariamente, e não o contrário.

Em sendo assim, para além do senso comum, é possível dizer que o bilinguismo é um fenômeno relacionado não apenas à classe social que detém o prestígio, pois, acreditamos que ele possa se fazer presente na sala de aula de língua inglesa, independentemente desta sala de aula ser de instituições públicas ou privadas ou estar,

exclusivamente, associadas a sistemas ou métodos de ensino “considerados” bilíngues. Isto, visto que consideramos o bilinguismo, a partir do presente estudo, enquanto o uso regular de duas ou mais línguas para atender demandas sociocomunicativas a partir de suas funções sociais e, ou institucionais (Grosjean, 2015, p. 18).

2.2 O que é *biletramento*?

Com a crescente discussão e estudo acerca do bilinguismo, muito se tem falado sobre o letramento em uma segunda língua (que não a materna, por exemplo) devido à necessidade de aprimoramento e ressignificação das práticas de ensino de línguas à medida que as demandas sociocomunicativas crescem juntamente às dinâmicas sociolinguísticas do mundo tecnológico.

Segundo Souza (2016), o letramento está relacionado às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Assim, práticas sociais de leitura e escrita são valorizadas para que o aprendiz, por exemplo, aproveite seu repertório cultural, conquistado e concebido antes mesmo dos primeiros dias de aula, para que assim, aquilo que está sendo estudado tenha algum propósito para quem estuda, pois, para Souza (2016, p. 20), o letramento é a constituição de sentido.

Refletir sobre o letramento e as práticas sociais relacionadas à aprendizagem de uma segunda língua recai no que chamamos de *biletramento*, conceituado por Hornberger (2005, p.05) como “a conjunção do letramento e do bilinguismo – e a interação dinâmica entre eles”. É possível também entender o termo a partir dos conceitos de *biletramento simultâneo* e *biletramento sequencial*.

Por *biletramento simultâneo*, compreende-se a aprendizagem da leitura e da escrita em duas línguas simultaneamente, em que ocorre o compartilhamento de aspectos entre elas. Assim, os aspectos de uma língua influenciariam a outra e vice-versa, em uma construção única e não individual para cada língua. Já no *biletramento sequencial*, a aprendizagem da leitura e da escrita de uma segunda língua ocorreria após a aprendizagem da leitura e da escrita na primeira. Neste estudo, deter-nos-emos à investigação de práticas e produções associadas ao *biletramento sequencial*.

Compreender a face que envolve o letramento e o bilinguismo implica pensar que o processo de *biletramento* vai muito além do que a alfabetização⁶, por exemplo, é capaz de atender. Alfabetizar por si só não auxilia de maneira satisfatória o aluno no processo de compreensão do seu papel social enquanto construtor de significados.

O *biletramento*, em consonância com os estudos sobre letramentos, envolve as práticas sociais que usam a escrita em um contexto específico para fins determinados. Isto posto, conclui-se que não basta ensinar ao aluno habilidades de codificação e decodificação, é necessário ensiná-lo a como participar da prática social na qual o texto está inserido

⁶ De acordo com Souza (2016, p. 20), a alfabetização, seria “a ação de ler e escrever como a obtenção de uma tecnologia”, ou seja, a aprendizagem do alfabeto e da ortografia, de modo a possibilitar o aluno o desenvolvimento da escrita e da leitura a partir de uma consciência fonético-fonológica.

(Megale, 2017, p. 10).

Assim sendo, nas palavras da referida autora, é necessário situar o ensino da segunda língua às práticas sociais contextualizadas, para que o estudante possa utilizar os aspectos de uma das línguas para apoiá-lo na aprendizagem da outra, apontando para o que Grosjean (2012) conceitua por visão holística, a qual apresenta o sujeito não como a soma de dois monolíngues, mas sim, como um indivíduo completo capaz de utilizar ambas as línguas em diferentes domínios da vida e em diferentes níveis de proficiência.

2.3 O que é *biculturalismo*?

Segundo Grosjean (2015), o biculturalismo seria o contato com duas ou mais culturas em um contexto no qual o sujeito convive(ria) pelo menos em parte com ambas. Ao acessar a cultura do outro, enriquecemos as nossas experiências, construímos conhecimento e, sobretudo, exercemos a nossa cidadania respeitando a diversidade existente mundo afora.

Isto porque, ao conhecer uma outra língua, consequentemente, conhecemos um pouco de outros aspectos culturais, como os costumes, comportamentos, a música, a comida e tantos outros aspectos, pois, para Tylor (1873 *apud* Harmers; Blanc, 2000, p. 198), a cultura seria:

(...) uma entidade complexa que compreende um conjunto de sistemas simbólicos, incluindo conhecimentos, normas, valores, crenças, linguagem, arte e costumes, bem como hábitos e habilidades aprendidas por indivíduos como membros de uma determinada sociedade.

É por meio desse convívio, como membro de uma comunidade e do contato com os diversos sistemas simbólicos que a cultura envolve, que, desde muito cedo, o indivíduo desenvolve sua identidade cultural, ou seja, o sentimento de pertencimento aos grupos sociais que ele convive e a identificação com seus valores (Tajfel, 1974). Logo, é natural que o aluno, por exemplo, manifeste em suas produções textuais a sua identidade cultural, que neste caso, pode envolver suas percepções sobre o mundo e valores tanto da língua materna quanto da segunda língua, caso ele seja bicultural. Esse acesso possibilita(ria) o indivíduo compreender determinada cultura e integrá-la à sua cultura materna (ou não), porque:

O bilinguismo e o biculturalismo não são necessariamente coextensivos. Assim, você costuma encontrar bilíngues que não são biculturais. Eles sempre viveram em uma cultura, mas conhecem e usam duas ou mais

línguas. (...) E, claro, você encontra pessoas que são biculturais e bilíngues como no caso dos imigrantes, muitos dos quais adquiriram sua segunda língua no país de adoção e se aculturaram em sua nova cultura (Grosjean, 2015, p. 22).

Um dos grandes equívocos ao associar bilinguismo ao biculturalismo é justamente a ideia de que todo bilíngue é bicultural, Grosjean (2012) aponta que os conceitos não são coextensivos, uma vez que é possível que o indivíduo conheça outra língua, faça o uso social dela diariamente, mas não associe a cultura dessa língua às suas práticas, ou, em contrapartida, é possível que ele mescle as duas culturas.

Desse modo, pode-se dizer que indivíduos biculturais podem ou não trazer elementos da cultura dominante quando utilizam outra língua para se comunicar ou discorrer sobre algo. É provável que, ao se comunicarem na segunda língua, tragam à tona aspectos da cultura dominante ao falar, por exemplo, elementos culturais ou mesmo outras questões como saúde, violência, esportes, arte, etc., mas nada impede que, ao conhecerem novas culturas, possam atribuir um novo olhar a essas concepções, considerando que esses indivíduos bilíngues biculturais podem ser caracterizados a partir de três perspectivas, sendo elas:

Em primeiro lugar, eles participam, em graus variados, da vida de duas ou mais culturas. Em segundo lugar, eles adaptam, pelo menos em parte, suas atitudes, comportamentos, valores, línguas, etc., a essas culturas. Em terceiro lugar, eles combinam e misturam aspectos das culturas envolvidas (Grosjean, 2012, p. 04).

Um exemplo disso é quando um aluno, ao produzir uma atividade de e em língua inglesa para atender uma demanda institucional, resgata elementos da sua própria cultura, como, por exemplo, as festividades juninas, carnavalescas, comidas e bebidas regionais como cuscuz, tapioca, chimarrão, açaí e os mistura (elementos culturais) à cultura da língua sendo aprendida – assim, ele escreve sobre um elemento da cultura associado ao país de sua língua materna, por exemplo, mas faz isso utilizando a língua inglesa.

Assim, ao recorrermos ao conceito de biculturalismo de Grosjean (2015), entendemos que um aprendiz (bilíngue bicultural), ao passo que explora e adota elementos de ambas as culturas, abre para si a possibilidade de adotar novas perspectivas de enxergar o mundo, a educação, as questões sociais e diversos outros aspectos.

Até porque, o prefixo “bi” utilizado por Grosjean (2015) em seus estudos, ao se referir ao fenômeno do “bilinguismo”, e, por conseguinte, biletamento (Megale, 2017) e biculturalismo, prevê uma ideia de coexistência. Destarte, as línguas, as culturas e os letramentos de alguém considerado bilíngue, bicultural e biletado não estariam organizados em módulos estanques e, ou separados, mas juntos em um *continuum* a partir de módulo bilíngue.

Além disso, acreditamos que o biculturalismo, bilinguismo e bilinguismo possam e devam estar associados (e se fazerem presentes) na sala de aula de língua inglesa, de modo que o aluno, ao ser exposto à língua-alvo⁷ (a partir ou não da sua língua materna) faça uso social dela. Ademais, é importante que os aspectos culturais coexistam com a sua cultura e o auxiliem na aprendizagem, além do provável e potencial uso dessa língua, a qual está submetido à aprendizagem.

3 Reflexões sobre materiais didáticos e a aprendizagem de língua inglesa

Em se tratando da aprendizagem da escrita de uma segunda língua, por exemplo, e os materiais didáticos utilizados durante esse processo, destacamos, antes de mais nada, um conceito valioso para o nosso estudo, por envolver não apenas o uso social de uma única língua, mas, de ambas as línguas de um falante: o bilinguismo.

Conforme já mencionado, o bilinguismo é definido como um fenômeno complexo que permite ao indivíduo transitar por duas línguas e dois mundos letrados para construir conhecimento.

Assim, faz-se necessário o uso social da leitura e da escrita por meio dos diversos letramentos, inclusive daqueles emergentes das mídias digitais, ou seja, multiletramentos (Rojo e Moura, 2012), de modo a ser possível lidar com as diferentes demandas da sala de aula de língua inglesa, a exemplo disso, temos os alunos que chegam na sala de aula com conhecimento da língua-alvo, por exemplo, por jogarem *Minecraft*, *LOL* (*League of Legends*), *Free Fire*, *Fortnite*⁸, mas que são levados a aprender regras gramaticais que, para eles, em nada estão relacionadas às suas demandas sociais.

Além disso, importa mencionar que, segundo Rojo e Moura (2012, p. 26), os multiletramentos não estariam restritos às formas escritas e, ou impressas da língua e de textos. Os multiletramentos envolveriam múltiplos modos de representação como figuras, música, gestos, o que implicaria, portanto, em entender a língua enquanto multimodal.

Nesta feita, sugerimos que conhecer tais conceitos, relacioná-los e diferenciá-los possa ser assumida como uma tarefa do professor, posto o fato de, neste estudo, termos o assumido enquanto facilitador e promotor de decisões linguísticas (de Jong, 2011), ou seja, aquele que negocia decisões relativas a uma determinada língua e sua comunidade linguística.

Neste contexto, a sala de aula e as decisões a ela relacionadas estariam condicionadas às escolhas e às adaptações de materiais didáticos que pudessem refletir o uso social da língua (bilinguismo) e a exposição de elementos culturais que admitam a cultura do indivíduo (aprendiz), isto é, a coexistência de culturas (biculturalismo). Portanto, sendo o professor responsável por tais decisões, ele se torna(ria), conseqüentemente, um elaborador (ou adaptador) de materiais didáticos ou materiais para a aprendizagem (Tomlinson, 2011).

⁷ De acordo com Souto et al. (2014), em contextos de aprendizagem de língua inglesa, a língua-alvo tem sido referida como aquela que um aprendiz estaria exposto e que, portanto, dele seria esperado o seu aprendizado.

⁸ *Minecraft*, *LOL*, *Free Fire* e *Fortnite* são jogos *on-line* de aventura, construção em blocos e batalhas, a partir dos quais os jogadores têm oportunidade de interagir com outros participantes do mundo todo, à medida que podem usar a língua inglesa como língua de interação e mediação.

Segundo Tomlinson (2011, p. 02), os materiais para a aprendizagem de línguas não consistiriam apenas os livros didáticos tão conhecidos nas salas de aulas e nos cursos de inglês. Estes materiais pode(ria)m ser, inclusive, poemas, histórias, vídeos, embalagens de alimentos, músicas, histórias em quadrinhos, revistas, jornais ou quaisquer outros materiais ou recursos que sirvam para promover *input*, ou seja, aquilo que o indivíduo recebe (escuta ou lê), conquanto permitam a exemplificação de estruturas linguísticas, seu uso social e suas demandas sociocomunicativas (biletramento e biculturalismo).

Assim, entendemos que seja necessário que o material para a aprendizagem de língua inglesa seja contextualizado, de modo que o processo de construção de conhecimento, por exemplo, não seja única e exclusivamente guiado ou regrado para uma aprendizagem centralizada no nativo (monolíngue) e em sua cultura hegemônica. Sendo assim, alguns aspectos linguísticos e textuais relacionados ao bilinguismo serão analisados e discutidos neste estudo, na seção de análise e discussão de dados, a qual recebe o título deste artigo, a partir de produções textuais de aprendizes de língua inglesa (bilíngues), as quais estão associadas a diferentes gêneros textuais.

Para Marcuschi (2008, p.155), os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Assim, nas palavras do referido autor, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Posto isto, esperamos com este estudo conduzir alunos de licenciatura e docentes da área de língua inglesa a uma reflexão acerca do ensino do inglês de forma contextualizada, no qual o uso regular da língua-alvo, a aplicabilidade de práticas sociais a essa língua e a coexistência de diferentes aspectos culturais, também de diferentes culturas, em instituições públicas ou privadas, possam corroborar e, sobretudo, legitimar o ensino da língua inglesa no sistema educacional brasileiro.

4 Aspectos metodológicos

A pesquisa conduzida teve como objetivo analisar a relação entre bilinguismo, biculturalismo e biletramento em produções textuais em língua inglesa de alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, mais precisamente daqueles do 8º ano, e, por isso, possui caráter qualitativo (Chizzotti, 2006), por se preocupar com a interpretação dos fenômenos observados e com o significado que carregam a partir da realidade em que os fenômenos estão inseridos.

Haja vista a compreensão e interpretação dos fenômenos em uma situação de análise na qual a língua inglesa é observada em situações reais de uso, a realidade e a particularidade de cada sujeito investigado, a partir de suas produções textuais, são igualmente consideradas.

Por este motivo, a presente pesquisa também apresenta caráter explanatório-descritivo, de acordo com Andrade (2007, p. 81), pois busca identificar e descrever características, levantar hipóteses e apresentar valores que contribuam para a compreensão e análises dos fenômenos investigados.

Assim sendo, analisamos três textos produzidos por alunos do 8º ano em contextos de sala de aula de língua inglesa, os quais foram escolhidos por sua relevância em relação aos fenômenos analisados, e, que estão associados a três gêneros textuais, quais sejam: um quadrinho, um pôster (cartaz) e um poema. Os textos selecionados auxiliam-nos na compreensão das estruturas linguísticas, uso social e demandas sociocomunicativas a eles relacionados (Grosjean, 2015). Os exemplares analisados, foram produzidos por alunos do ensino fundamental de uma escola privada do município de João Pessoa (PB) no ano de 2019.

Embora os textos tenham sido produzidos, sob o comando do professor responsável pelo componente curricular “língua inglesa”, ao longo do referido ano letivo, este é um estudo transversal por conter análise apenas de parte do material produzido pelos alunos do 8º ano e por nós coletado, ou seja, um recorte do *corpus*, parte dos textos oriundos (que constituem) do banco de dados do Grupo de Estudos sobre Bilinguismo⁹ da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

Por este motivo, a presente pesquisa pode inclusive ser considerada uma análise de *corpus* nos termos de Bauer e Aarts (2002), uma vez que a coleta e análise de dados dessa natureza dá-se a partir da investigação de dados textuais produzidos por falantes reais, a exemplo de discursos, debates em mídias digitais, textos históricos, e outras formas de produção, a exemplo das produções textuais analisadas.

Importa ainda salientar que a análise das produções textuais dos alunos, deu-se a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo, uma vez que, segundo Moraes (1999), este tipo de análise é conduzida a partir de descrições sistemáticas e qualitativas, ajudando a reinterpretar mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

Por isto, para apoiar a discussão e análise do material mencionado, recorreremos aos pesquisadores que discorrem sobre os fenômenos do bilinguismo, biletamento e biculturalismo, a saber, Grosjean (2012, 2015), Harmers e Blanc (2000), Megale (2017), Hornberger (2005) e García (2009), além das considerações dos autores de Jong (2011) e Tomlinson (2011) acerca das concepções de professor enquanto promotor, negociador e facilitador de decisões linguísticas e elaborador de materiais didáticos, respectivamente.

Nesta feita, as produções selecionadas para esta pesquisa foram analisadas e descritas em conformidade com os fenômenos elencados e constam na seção de análise e discussão de dados, sob o título deste artigo, conforme podemos observar a seguir.

5 Bilinguismo, biculturalismo e biletamento: uma análise de produções textuais em língua inglesa de alunos do 8º ano

⁹ Aprovado em 2020 pelo Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes – CNPq e pela Câmara de Pesquisa da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, o Grupo de Estudos sobre Bilinguismo tem se dedicado a investigar os fenômenos do Bilinguismo, Biculturalismo e Biletamento através dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada.

Conforme viemos discutindo, nos últimos anos, muito se tem falado sobre o bilinguismo, que, em conformidade com o que sugere Grosjean (2012), diz respeito à utilização, por parte de um indivíduo, de duas ou mais línguas, de maneira regular, para atender demandas sociocomunicativas diversas.

Mais recentemente, outros conceitos também ganharam espaço nessa discussão, a exemplo do biletamento (Megale, 2017), que tem a ver com as práticas sociais de leitura e escrita, das quais um indivíduo faz uso para atender propósitos comunicativos diversos, sejam eles sociais ou institucionais; e, ainda, o biculturalismo (Grosjean, 2015), que se refere à associação ou a coexistência de aspectos de duas culturas distintas, os quais resultariam na identidade cultural de um determinado indivíduo.

Esses conceitos, sob nosso ponto de vista, associados à língua inglesa, contribuiriam para o ensino da língua-alvo, de modo a proporcionar ao professor, enquanto negociador de decisões linguísticas (de Jong, 2011), inúmeras e novas possibilidades para guiar os seus alunos durante o processo de aprendizagem.

Assim, a partir da elaboração de materiais (mais) contextualizados, o professor não apenas resgataria a cultura deles, mas os tornaria o centro do próprio processo de aprendizagem (Cook, 2015).

Isto posto, a fim de observar o fenômeno do bilinguismo, do biletamento e do biculturalismo, propusemo-nos a investigar produções textuais (gêneros textuais) de alunos do 8º ano, os quais foram produzidos durante as aulas e na sala de aula de língua inglesa.

O exemplar a partir do qual iniciamos a seção de discussão e análise dados é um pôster (cartaz), que foi produzido em uma aula de língua inglesa, durante a qual, alunos do 8º ano, em celebração ao Dia Internacional da Paz, 21 de setembro, foram convidados a produzir cartazes com reflexões sobre a temática “Guerra e Paz”. Sob essa perspectiva, cada aluno deveria elaborar/produzir e apresentar um cartaz capaz de ilustrar sua percepção do que seria “Guerra” e “Paz”, conforme podemos observar na figura 01, apresentada a seguir.



Figura 01. Pôster sobre guerra e paz.

Fonte: Banco de Dados do Grupo de Estudos sobre Bilinguismo.

No pôster (cartaz) acima, a percepção proposta pelo *aprendiz ou bilíngue*¹⁰ A do que seja guerra parece se expressa, pelo menos, em parte, através da ideia de anulação dos direitos das minorias. Isto porque, as bandeiras representantes dessas minorias, além de estarem riscadas com um “X” na cor vermelha, estão associadas à ilustração de um político que, em maior ou menor grau, lembra o ex-presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, que também exerceu cargo político de deputado, cuja trajetória foi marcada por escândalos e discurso de ódio contra as minorias, como, por exemplo, os negros, as mulheres e os indígenas (povos originários) e a população LGBTQIAPN+. Essa, portanto, seria a percepção que o *aprendiz ou bilíngue* A tem/teria do que seja “guerra”. Para ele, a guerra também estaria associada, por exemplo, à misoginia, à homofobia, à transfobia, à xenofobia, à intolerância religiosa, além da corrupção, haja vista a presença de um balão (que representa a ideia de pensamento acima da cabeça do político mencionado) cheio de dinheiro.

Tais temas, em sua grande parte, sensíveis e passíveis de discussão, notoriamente, estão associados a identidade cultural, social e ao conjunto de crenças e, ou valores, conforme sugerem Harmers e Blanc (2000), que o *aprendiz ou bilíngue* A possui.

Por conseguinte, tais violências (contra as minorias), segundo o aluno responsável pelo cartaz, poderiam estar atreladas tanto à cultura nacional brasileira quanto mundial, uma vez que, ao representar sua ideia de paz, assim o faz a partir de um desenho do globo (à direita), ou seja, através de uma representação em escala mundial. Logo, podemos inferir que o conjunto de crenças e valores deste aluno esteja atrelado a sua realidade, pois, de acordo com Tajfel (1974), é natural que um aluno, por exemplo, venha a manifestar em suas produções textuais sua própria identidade cultural.

Além disso, Menezes de Souza (2011, p. 285) sugere que a aprendizagem de uma língua, por exemplo, não está relacionada apenas a utilização de suas formas como um sistema ou código linguístico. Para o referido autor, a aprendizagem e os usos de uma língua sendo aprendida são politicamente e ideologicamente situados em diferentes contextos sociais e culturais.

Tal ocorrência ratifica a premissa do (bi)letramento, uma vez que, de acordo com Souza (2016 p. 23), as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita devem aumentar a capacidade de resposta dos alunos a problemas sociais, ou seja, à medida que trazem suas próprias experiências e interagem crítica e analiticamente, alunos constroem conhecimento de forma ativa e autônoma através de práticas sociais que envolvem o uso da língua sendo aprendida (inglês), por exemplo.

Ao propor a reflexão, em língua inglesa “WAR ONLY ENDS WHEN RESPECT BEGINS” ao atender uma demanda sociocomunicativa que ora se configura com uma demanda social, ora como institucional, ao usar a língua sendo aprendida, o *aprendiz ou bilíngue* A também faz uso de imagens que tanto estão associadas a questões internacionais, ao desenhar um globo, associando-as à paz mundial, quanto também trazem traços culturais que, provavelmente, representam a si mesmo, ao incluí-lo, por

¹⁰ O aprendiz de língua inglesa também pode ser considerado bilíngue, pois ele, durante o processo de aprendizagem, busca usar duas línguas (e principalmente o inglês), em maior ou menor grau, para atender demandas sociais e, ou institucionais (Cook, 2015; Grosjean, 2012; 2015).

exemplo, como uma das minorias, as quais foram representadas a partir de uma (ou mais de uma) das bandeiras ou imagens propostas nas ilustrações contidas em seu cartaz (pôster).

Isto se deve ao fato de que, segundo Tajfel (1974 *apud* Megale, 2005), a identidade cultural resulta do conhecimento que o indivíduo tem acerca do pertencimento a um ou diversos grupos sociais, incluindo os valores afetivos inerentes a esse senso de pertencimento.

A exemplo dos multiletramentos (Rojo e Moura, 2012, p. 13), temos os aspectos estéticos que atendem fielmente ao gênero pôster (cartaz), como o uso de imagens, associando-as a um plano de fundo e letras em uma fonte maior, com a intenção de transmitir uma dada informação ao leitor. A mensagem proposta pode ser facilmente compreendida, colocando em evidência a habilidade linguística (Macnamara, 1967) de escrita do *aprendiz ou bilíngue A* e do seu *biletramento sequencial*, não esquecendo de mencionar que o texto por ele produzido atende a uma prática social, o que corrobora o que viemos discutindo por *biletramento*, segundo assevera Megale (2017).

Ainda em se tratando dos multiletramentos, nos termos de Rojo e Moura (2012, p.15), por exemplo, as práticas sociais de uso da língua não estariam restritas ao uso de textos e formas de língua escritos ou impressos, mas envolveriam múltiplas modalidades de representação, a exemplo de imagens, gestos e músicas. Tal ocorrência ajuda-nos a refletir que manifestações dessa natureza podem e devem se estender às práticas de *biletramento*, sejam elas de *biletramento simultâneo* ou *sequencial*, segundo propões García (2009).

Dando continuidade a seção de análise e discussão de dados deste artigo, temos um outro gênero textual. Agora, associado não apenas ao *biletramento sequencial*, mas sobretudo ao *biculturalismo* mediante a menção do futebol, elemento cultural tipicamente brasileiro. Essas ocorrências podem ser observadas na figura abaixo (figura 02), que representa a produção textual de uma revista (gênero textual), cujo tema é “Copa do Mundo”.

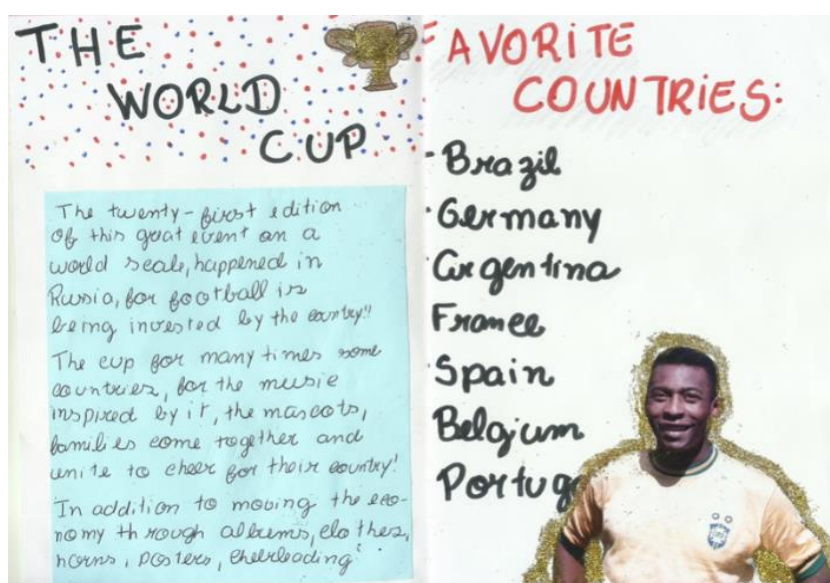


Figura 02. Revista sobre a Copa do Mundo.

Fonte: Banco de Dados do Grupo de Estudos Sobre Bilinguismo.

Em duas das páginas da revista produzida com a temática sobre esportes, ilustrada na figura acima, o *aprendiz ou bilíngue B*, além de produzir um texto em língua inglesa compreensível, que trata da 21ª edição da copa do mundo na Rússia e o seu impacto econômico, por exemplo, para o país, também apresenta uma lista de países favoritos ao título de “Campeão Mundial”, destacando o Brasil em primeiro lugar. Ao destacar o Brasil como o primeiro nome de sua lista, o aluno em questão propõe uma imagem do jogador de futebol Pelé (quando jovem). Note que o aluno, por exemplo, poderia ter optado por escolher qualquer outro jogador famoso da seleção brasileira, a saber, Alex Alves, Kaká, ou até mesmo os jogadores da seleção brasileira que foram escalados à época, como, por exemplo, Lucas Paquetá, Gabriel Jesus, Vinícius Jr.; ou, até mesmo um dos mais famosos entre todos os jogadores, Neymar Júnior. Porém, o aluno em questão optou por um ícone, que retrata não só a história do futebol, mas da seleção brasileira, resgatando, portanto, um nome muito forte da cultura do futebol e, conseqüentemente, da cultura do seu país, ainda que o texto tenha sido escrito em língua inglesa.

Logo, entendemos que para aprender uma segunda língua (uma outra língua além da sua primeira – língua materna), e enquanto bilíngue, não é necessário que um indivíduo venha a prescindir de sua cultura, a qual está associada a sua língua materna, por exemplo, ou supervalorizar aspectos culturais de países hegemônicos.

Em uma perspectiva holística de bilinguismo, nas palavras de Grosjean (2012), na qual o aprendiz é o centro do processo de ensino e aprendizagem, suas manifestações biculturais são ou devem ser valorizadas, à medida que o seu repertório linguístico e cultural já existentes são utilizados para apoiá-lo na construção de conhecimento da e na língua sendo aprendida. Isto porque, segundo Menezes de Souza (2011), práticas de letramento em língua inglesa e, conseqüentemente, de biletamento sequencial, refletem a ideia de que textos e práticas de linguagem não são neutros, mas sim, socialmente, culturalmente e ideologicamente situadas. Logo, de acordo com Megale (2017), enquanto atores sociais, alunos devem usar a língua autonomamente, à medida que participam ativamente da prática social que estão inseridos.

Por fim, encerrando a seção de análise e discussão de dados deste artigo, temos um poema (gênero textual), que é intitulado “*Sad Childhood*”. O poema a seguir (figura 03) trata da infância do eu lírico¹¹ que, ao que parece, seria a própria autora do texto, quando sugere que é uma “*little girl*” (linha 02 da segunda estrofe). O texto, em sua íntegra, pode ser observado na figura abaixo.

¹¹ Em uma poesia ou poema, o eu lírico é o nome que se dá à voz poética, ou seja, a voz que expressa emoções, sentimentos, pensamentos e, ou opiniões.

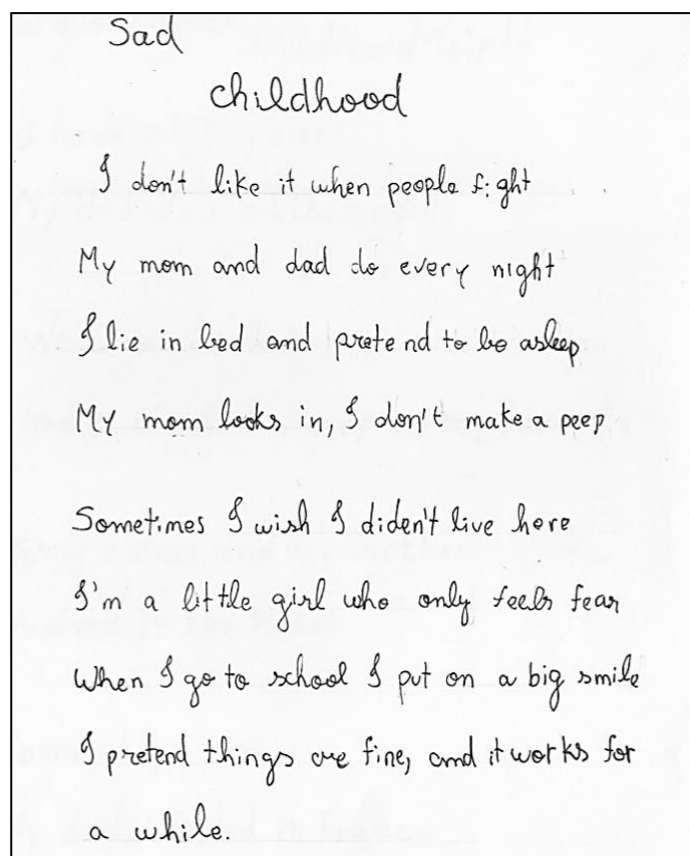


Figura 03. Poema sobre a infância.

Fonte: Banco de Dados do Grupo de Estudos sobre Bilinguismo.

Narrado em primeira pessoa, o poema traz em seus nove versos e duas estrofes o contexto familiar do seu eu lírico e como ele se sente ao presenciar seus pais brigarem todas as noites (linhas 01 e 02 da primeira estrofe).

Note que, conforme sugerido por Menezes de Souza (2011, p.286), práticas de letramentos instituem-se um ato que empodera indivíduos, à medida que os auxilia a descobrir suas vozes e responsabilidades sociais e éticas. Assim, enquanto trazem suas próprias vivências para discussão, participam crítica e ativamente na construção de conhecimento através de práticas sociais de uso da língua.

Assim sendo, a aprendiz ou bilíngue C, igualmente aos aprendizes ou bilíngues A e B, evidencia seu bilinguismo, nos termos de Grosjean (2012), ao atender uma demanda institucional por meio da escrita do poema em análise. No entanto, esta não é a única demanda atendida pela aluna, ao produzir o texto em questão, talvez, a demanda primordial seja a sócio-pessoal, que assume uma natureza de relato, denúncia ou pedido de ajuda.

Isto porque, ao observarmos o texto “Sad Childhood” e o que a mensagem traz, sugerimos que a aprendiz faz uso social da língua sendo aprendida com o intuito de fazer um desabafo ou até mesmo realizar um pedido de ajuda ao seu professor. Esse uso vai de encontro ao que sugere não apenas o conceito de bilinguismo já mencionado, mas o conceito de letramento sequencial, o qual se refere às práticas sociais do uso da leitura e da escrita para atender contextos sociocomunicativos específicos.

Ainda, em se tratando do biletamento sequencial e do bilinguismo enquanto o uso regular de duas ou mais línguas, nesse contexto, especificamente, das habilidades de leitura, escrita e escuta concomitantemente (*writing, reading e listening*), é impossível não deixar de reparar, durante a análise do gênero em questão, as rimas que se fazem presentes, como é o caso de “*fight*” (l. 01) que rima com “*night*” (l. 02); “*hear*” (l. 05) que rima com “*fear*” (l. 06); e, “*asleep*” (l. 03) que rima com “*peep*” (l. 04) – expressão que significa: dar um pio, fazer barulho - jeito bem característico brasileiro de se referir a fazer silêncio. Tais ocorrências evidenciam o que Alves (2012) define como consciência fonético-fonológica, nesse caso da *aprendiz ou bilíngue C*, que, além de reconhecer os sons da sua segunda língua – ainda que possam vir a ser bastante complexos para alunos do 8º ano – sobretudo por envolver alguns sons que não existiriam em sua língua materna (português), ela os reconhece e os emprega de modo a atender às características do gênero textual por ela produzido (poema).

Sobre a consciência fonológica, Lane & Pullen (2004) a definem como um desenvolvimento de diferentes componentes fonológicos da linguagem falada. Estudantes que têm forte consciência fonológica reconhecem quando as palavras rimam. Eles observam sílabas e padrões de palavras. Inclusive, a habilidade de conscientização fonológica está diretamente relacionada à capacidade de leitura, o que acaba reforçando, na presente análise, o fenômeno do biletamento sequencial.

Ainda, no que diz respeito à consciência fonética, os referidos autores sugerem-na como associações letra-som e aos padrões de letras usados para soletrar palavras. Os autores afirmam, inclusive, que a consciência fonética pressupõe a consciência fonológica. Logo, é perceptível que a língua inglesa é utilizada não apenas para atender à demanda sociocomunicativa do eu-lírico, mas como uma prática social de uso da língua-alvo, que pode ser concebida, conforme ratifica Menezes de Souza (2011, p.290), como uma ponte entre o mundo social e interpessoal de quem a usa.

Assim sendo, é possível perceber que as escolhas e manifestações culturais nas produções textuais dos alunos analisados reforçam, por exemplo, a não neutralidade da língua em práticas sociais de uso linguístico, à medida que nos convida a reflexão que, língua como estrutura, e, aprendizagem como internalização dessa estrutura, não mais atendem às perspectivas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade.

A contemporaneidade sugere a língua inglesa e a sua aprendizagem como intersecção entre cultura, cognição e comunicação, ao passo que tal ensino e aprendizagem se configurem atividades interculturais, interlinguísticas e intermodais. Tal premissa ratifica a importância e a necessidade de tomadas de decisões linguísticas a partir dos fenômenos do bilinguismo, biculturalismo e biletamento, conforme sugere de Jong (2011).

Ademais, sugerimos que as próprias produções dos estudantes, por exemplo, possam ser consideradas materiais didáticos (materiais para a aprendizagem), uma vez que os alunos analisados não apenas realizaram-nas para atender demandas sociais e institucionais, em concordância com o que é asseverado por Grosjean (2012), mas, sobretudo, para aprender a língua inglesa de uma maneira contextualizada, crítico-reflexiva e por meio dos gêneros textuais.

6 Considerações finais

A partir dos pressupostos apresentados nesta pesquisa, pode-se dizer que o conceito de bilinguismo refere-se ao uso regular de duas ou mais línguas com a intenção de atender demandas sociocomunicativas diversas e regulares e que, este fenômeno abre uma discussão, mais recentemente, em torno de conceitos como os de bilinguismo e o de biculturalismo, uma vez que, ao considerar estes processos, o professor passa a enxergar a necessidade que os alunos possuem em participar de práticas sociais em que o texto por eles produzidos está inserido em um contexto real, culturalmente localizado, ao mesmo tempo em que a sua identidade cultural é valorizada e considerada durante esse processo de aprendizagem da língua-alvo.

Este artigo sugere então que, para aprender a língua inglesa ou para ser considerado bilíngue, não é necessário que um aprendiz desta língua-alvo, por exemplo, abandone ou rejeite a sua cultura (cultura do seu país), na tentativa de imitar linguística e, ou culturalmente um nativo, ou ainda estarem matriculados, necessariamente, em escolas “consideradas ou autointituladas” bilíngues.

Ao contrário, alunos podem aprender a língua inglesa utilizando ambas as culturas, aquelas associadas às suas línguas maternas e à segunda língua sendo aprendida (língua-alvo), tal qual foi observado nas produções textuais que apresentavam, em suas temáticas, questões nacionais e, ou globais sobre “guerra e paz” – anulação dos direitos das minorias – assim como esportes – Brasil como o país do futebol.

Dessa maneira, consideramos que, a partir das concepções de bilinguismo, bilinguismo e biculturalismo, é possível promover um ensino contextualizado, de acordo com a cultura e a realidade na qual os aprendizes estão inseridos, valorizando-os, nas palavras de Cook (2015), enquanto indivíduos completos, capazes de utilizar duas ou mais línguas a fim de participar das práticas sociais diversas e assim, contribuir criticamente com a construção de uma sociedade cada vez mais emancipada de concepções hegemônicas, valorizando, portanto, a sua cultura ainda que conheça culturas diferentes e as integre à sua identidade cultural.

Seguindo os postulados de Tomlinson (2011), em relação aos textos analisados, é admissível conceituá-los como materiais didáticos, uma vez que são capazes de desafiar cognitivamente os aprendizes, aproveitando seu contexto social e cultural, não apenas por meio da linguagem verbal e das regras características de cada gênero, mas de outras habilidades como a do desenho, da escolha de figuras e de temas diversos culturalmente situados, constituindo o que Rojo e Moura (2012) conceituam como multiletramentos.

Diante das considerações apresentadas, esperamos que, por meio da análise empreendida neste artigo, possamos convidar professores de língua inglesa, tantos os em formação quanto os em exercício, a se perceberem enquanto facilitadores e negociadores de decisões linguísticas, assim como sugere de Jong (2011), à medida que adotam, produzem e adaptam materiais didáticos capazes de atender às necessidades de seus alunos promovendo um ensino de inglês, cada vez mais, contextualizado e que valorize o aluno como centro do seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org. Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra.[et al]. – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Redação Científica**: Elaboração do TCC passo a passo. São Paulo: Factash Editora, 2007.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-53.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. Londres: Allen and Unwin, 1935. Disponível em: <https://kupdf.net/download/leonard-bloomfield-language_59b80b7f08bbc59075894c68_pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. –Petrópolis: Vozes, 2006.
- COOK, V. **What are the goals of language teaching?**. Iranian Journal of Language Teaching Research. no 1. jan. 2015, p. 44-56.
- DE JONG, Ester. **Foundations for multilingualism in education**: From principles to practice. Philadelphia, PA: Caslon, 2011.
- FLORY, Elizabete V. SOUZA, Maria Thresa Costa Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, p. 23-40, 2009.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21 st century**: A global perspective. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009.
- GROSJEAN, F. Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), **The psycholinguistics of bilingualism**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 2012, p. 5-25.
- GROSJEAN, F. **Bicultural bilinguals**. International Journal of Bilingualism, 2015, p. 572-586.
- HARMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. Bilingual education. In: HARMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 318- 352.
- HARMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. Social psychological aspects of bilinguality: culture and identity. In: HARMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 198-239.
- HORNBERGER, N. **Opening and filling implementational and ideological spaces in heritage language education**. USA: Modern Language Journal, 2005, p. 605-612.
- LANE, H. B., & PULLEN, P. C. **A sound beginning**: Phonological awareness assessment and instruction. USA: Pearson Education, Inc, 2004.
- MACNAMARA, J. **The bilingual's linguistic performance**. UK: Journal of Social Issues, 1967, p. 58-77.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEGALE, A. **Do biletamento aos pluriletamentos**: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século 21: métodos ou ética? IN.: JORDÃO, J.Z. Martinez, & R. C. Halu (eds.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. pp. 279-303. São Paulo: Pontes, 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletamentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUTO, Mauren V. L.; ALÉM, Alina O.F.G.; BRITO, Marlene S.; BERNARDO, Cláudia. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Ano 20, N° 60 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2014.

SOUZA, A. B. de. **Biletamento em português/inglês**: uma análise comparativa. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2016.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, vol. 1, n. 1, nov. 2006, p. 01-10.

TAJFEL, H. Social identity and intergroup behaviour. **Social Science Information**, 13, 1974, p. 65-93.

TITONE, R. **Le Bilinguisme précoce**. Brussels: Dessart, 1972.

TOMLINSON, B. Introduction: principles and procedures of materials development. In: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge, 2011, p. 01- 31.

TYLOR, E. B. **Primitive culture**: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom. London: John Murray, 1873.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEI, L. **The bilingualism reader**. Londres: Routledge, 2000.

OS AUTORES

Maria Lara Machado Lucena é professora efetiva de Língua Inglesa da rede estadual de Alagoas (2022). Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns - UFRPE-UAG (2022).

Joelton Duarte-de-Santana é Professor Adjunto da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e líder do Grupo de Estudos sobre Bilinguismo (GESB) - Diretório de Grupos de Pesquisas Plataforma Lattes – CNPq. Tem Pós-Doutorado em Linguística Aplicada a Contextos de Formação pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (2024); Pós-Doutorado em Estudos em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019); Doutorado em Linguística - Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico - pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba - com estágio doutoral (doutorado sanduíche) realizado na City University of New York - CUNY - Queens College em Nova Iorque, EUA (2015); Mestrado em Linguística - Linguagem, Cognição e Sentido - também pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (2012); e, Graduação em Letras - Português e Inglês - pela Universidade de Pernambuco - UPE - Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata - FFPNM (2010) - atual Campus Mata Norte.