

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SUAS IMPLICAÇÕES NA AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS E NA REALIZAÇÃO ACADÊMICA DOS APRENDIZES: UMA REVISÃO TEÓRICA

Daniele Blos Bolzan¹

RESUMO: O artigo objetiva trazer a definição de alguns conceitos que causam discussão na área de aquisição de língua e educação bilíngue. Pretende também apresentar uma revisão da literatura na área, por meio de dados de pesquisas já existentes que tratam das implicações da educação utilizando duas línguas como meio de instrução na aquisição das línguas do bilíngue, bem como na realização acadêmica dos bilíngues em outras áreas do currículo. As pesquisas revisadas comparam situações de educação bilíngue e situações de educação através de uma só língua e ressaltam os possíveis benefícios proporcionados pela educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Aquisição. Realização acadêmica

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, sabemos que ter competência comunicativa em duas ou mais línguas é desejável devido a fatores socioculturais, econômicos e políticos. As mudanças no mundo atual têm apresentado novos incentivos para o aprendizado de uma segunda língua já que as línguas podem ser vistas como uma forma de capital cultural ou simbólico (BORDIEU, 1982 *apud* HÉLOT, 2006). A globalização, a revolução no setor de comunicação eletrônica, a migração voluntária e a dominação que as *grandes* línguas vêm exercendo sobre as *pequenas* línguas são alguns dos fatores que têm voltado a atenção de pesquisadores e das comunidades em geral para a questão da aquisição de línguas. De acordo com Hélot (2006), as línguas são recursos individuais que constroem pontes entre diferentes grupos de pessoas.

Nesse sentido, a escola pode vir a ter um papel importante de preparar o indivíduo desenvolvendo suas habilidades para que se mantenha ou se torne bi/multilíngue, em especial considerando-se alguns contextos específicos. Os programas educacionais que buscam esse objetivo são variados e a finalidade

¹ Dra. em Letras - Linguística Aplicada, UFRGS



deste artigo é focar em uma modalidade que vem crescendo no cenário educacional brasileiro e que prevê que o desenvolvimento linguístico e a instrução acadêmica devem ter igual importância educacional. Trata-se da modalidade de educação bilíngue.

Para que essa análise seja possível, pretende-se apresentar uma revisão da literatura na área através de dados de algumas pesquisas que objetivam verificar o impacto da educação bilíngue na aquisição da segunda língua, bem como na de língua materna e na realização acadêmica do aluno de forma geral. Alguns conceitos importantes no contexto de educação bilíngue serão abordados e alguns posicionamentos serão tomados sobre determinadas ambiguidades que alguns termos podem causar. Assim, os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira serão discutidos, bem como o status das línguas no contexto bilíngue. Algumas das diferentes propostas de educação bilíngue serão analisadas e as implicações da adoção de determinada proposta para determinado contexto serão consideradas.

OS CONCEITOS DE LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os conceitos de língua materna (LM), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) são de difícil definição, pois a eles estão ligados vários outros conceitos como a própria definição de língua e das metodologias propostas para sua aquisição, assim como a relação de cada falante com as línguas que fala. A seguir, essas relações das línguas com seus falantes passarão a ser discutidas e analisadas.

O conceito de língua materna é bastante discutido entre os estudiosos da área, pois existem diversos fatores que irão contribuir para se definir se uma língua é a materna do indivíduo. Como senso comum, temos a ideia de que a língua materna é a língua aprendida com a mãe, a língua que o indivíduo aprende primeiro ou a língua do local de origem do indivíduo. Percebe-se que até no senso comum há divergência de percepções porque determinada pessoa pode ter um local de origem cuja língua do meio é diferente daquela que foi usada pela mãe. Nesse caso, fala-se inclusive da possibilidade de bilinguismo como língua materna (SWAIN, 1972) ou de duas primeiras línguas (MEISEIL, 1990). De forma geral, de acordo com Pupp Spinasse (2006), a caracterização de uma língua materna só se dá como tal se combinarmos vários fatores e levarmos todos eles em consideração. São eles, a língua da mãe, a língua do pai, a língua de outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual ele se sente mais à vontade... É importante ainda ressaltar que as línguas mudam de status e uma língua que foi adquirida como segunda língua e que passa a desempenhar função semelhante à da língua materna e se torna uma língua diária, pode vir a tornar-se a língua dominante do indivíduo e, nesse caso, de





acordo com alguns autores, pode vir a ser considerada a língua materna do indivíduo. É o que acontece, por exemplo, com crianças provenientes de outros países, como crianças chinesas adotadas por norte-americanos falantes de inglês, que tiveram uma primeira exposição ao mandarim ainda no país de origem, mas que perderam o contato com a língua após a adoção e não são mais falantes da mesma após anos de permanência no novo país (DELCENSERIE; GENESEE, 2013, DELCENSERIE; GENESEE; GAUTHIER, 2013).

A segunda língua, por sua vez, é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação dentro do processo de socialização. Segundo Ellis (1986, 1990), o processo de aquisição de uma L2 ocorre quando a língua tem um papel institucional e social na comunidade. É, portanto, necessário que se tenha uma maior competência, pois o meio ou as situações irão exigir isso do falante. Acredita-se que, em um contexto de educação bilíngue de escolha¹¹, a língua não materna seja considerada uma segunda língua justamente pelo fato de que essa língua é usada como meio de instrução para se alcançar objetivos acadêmicos variados em relação aos objetivos do currículo. A L2 está presente na comunidade de prática e tem um papel institucional e social dentro do ambiente escolar e exige que o falante a utilize como meio para desempenhar suas funções nesse contexto.

A língua estrangeira, assim como a L2, é desenvolvida por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas em uma primeira língua. No entanto, o processo de aquisição das duas não é semelhante. No processo de aprendizagem de LE não se estabelece um contato tão grande ou intenso com a mesma e ela não serve necessariamente à comunicação dentro de um processo de socialização, não necessariamente prevendo assim o desenvolvimento das quatro habilidades. Ou seja, a diferença entre L2 e LE é essencialmente baseada em fatores sociolinguísticos (ELLIS, 1986; 1990), sendo a LE muitas vezes aquela aprendida somente na sala de aula enquanto a L2 está presente no meio.

Concluindo essa sessão, a diferenciação entre os conceitos de LM, L2 e LE é muito delicada. Não existe uma única possibilidade e nem um consenso entre pesquisadores ao utilizar-se de tais conceitos. É preciso ainda lembrar que as línguas são dinâmicas, assim como as condições em que os falantes se encontram e, assim sendo, podem mudar de status com o tempo.

Para a continuidade das discussões propostas por este artigo, o termo língua materna será utilizado para se referir à língua que a criança traz consigo de casa antes do início de sua escolarização. Segunda língua será usado como a língua que é adquirida depois da LM e que é necessária para a comunicação dentro de um processo de socialização, seja ele em um contexto familiar, da comunidade ou escolar, como no caso das escolas bilíngues. Língua estrangeira será uma língua que não é usada como meio para outras

¹¹ Ver detalhes na próxima sessão.



aprendizagens dentro do currículo, mas como um fim em si mesmo, muitas vezes restringindo-se à sala de aula onde é aprendida.

O STATUS DAS LÍNGUAS NO CONTEXTO BILÍNGUE

Conforme discutido na seção anterior, as línguas com as quais o indivíduo bilíngue tem contato podem ser línguas usadas em diferentes contextos, como a família, a comunidade, a escola e os meios de comunicação em massa (MACKEY, 1972). A língua de casa pode ser a mesma ou diferente da língua da comunidade e da escola. O bilíngue pode ainda ter duas línguas de casa se cada um dos pais usa uma língua para se dirigir à criança. As línguas da comunidade podem incluir línguas faladas na vizinhança, pelos grupos étnicos que a compõem, na igreja, no ambiente de trabalho e em ambientes de recreação. As línguas da escola podem ser línguas ensinadas como uma disciplina escolar ou podem ser usadas como meio de instrução. Há ainda as línguas utilizadas pelos meios de comunicação em massa como rádio, televisão, cinema, jornal, livros e revistas. Esses são meios poderosos para manter ou desenvolver as línguas do bilíngue, especialmente se essas línguas não são usadas no dia-a-dia da comunidade.

No caso do contexto de educação bilíngue, duas línguas são usadas como meio de instrução e uma terceira língua pode ser ensinada como uma disciplina. De acordo com o que foi discutido na seção anterior, teríamos assim uma situação em que a língua materna do aluno e uma segunda língua são usadas como meio de instrução, enquanto uma terceira língua é ensinada como língua estrangeira.

Além da questão das línguas com as quais o bilíngue tem contato, existe uma questão mais ampla que vai além do escopo individual para uma dimensão mais abrangente no que diz respeito ao status de cada língua na esfera global. Em algumas comunidades bilíngues do mundo, duas línguas majoritárias são igualmente utilizadas ou até mesmo consideradas oficiais, como no Canadá com o francês e inglês. Cabe ressaltar que nem mesmo em contexto canadense, onde ambas as línguas são consideradas majoritárias, pode-se afirmar que elas têm status semelhante, já que existem espaços de prestígio diferentes entre as línguas quando analisados os contextos de uso (diferentes províncias, por exemplo) e comportamentos das comunidades.

As línguas majoritárias são aquelas consideradas de prestígio e denotam uma conotação socioeconômica positiva. Já as línguas associadas a baixo status socioeconômico e falta de investimento educacional são as chamadas línguas minoritárias. Essas sofrem maior ou menor desprestígio e não são consideradas veículos de comunicação no meio escolar (APPEL; MUYSKEN, 1992). Seria o caso dos falantes de espanhol nos Estados Unidos onde a língua oficial é considerada majoritária, o inglês, enquanto o espanhol, falado por vários imigrantes, é a língua minoritária, muitas vezes ficando fora do contexto escolar e associada a um status socioeconômico baixo da condição de vários desses imigrantes.





As posições ocupadas pelas diferentes línguas na sociedade, ou seja, o status atribuído a cada língua leva a diferentes modelos de educação que irão impactar positiva ou negativamente na manutenção ou aquisição bilíngue das línguas. Cada modelo proposto, a partir de seus objetivos específicos terá um determinado impacto na manutenção e aquisição, conforme veremos a seguir.

MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Educação bilíngue deve ser definida como uma educação que vise promover competência em duas ou mais línguas usando ambas ou todas as línguas como meio de instrução para o trabalho de porções significativas do currículo acadêmico (GENESEE, 2004). No entanto, em muitos contextos ditos de educação bilíngue, não é isso o que acontece. Existem contextos em que a sala de aula é um ambiente onde o bilinguismo é buscado como objetivo e existem salas de aula onde o bilinguismo está presente, mas não é aproveitado pelo currículo.

Existem diversas nomenclaturas e tentativas de classificação dos programas de educação bilíngue. Como defini-las detalhada e exaustivamente não é o objetivo deste artigo, algumas classificações serão apresentadas brevemente (BAKER, 2006) na tentativa de buscar melhor compreender a função e a atenção dada a cada uma das línguas dentro delas.

Uma possível classificação dos programas de educação bilíngue seria diferenciá-los entre educação bilíngue de transição e de manutenção. No caso da primeira, o objetivo é de assimilar a língua majoritária da comunidade às custas da língua minoritária trazida de casa. No caso da segunda, busca-se manter e fortalecer a língua minoritária, afirmando a cultura trazida com ela pela criança e aproveitando as habilidades adquiridas na aprendizagem da língua majoritária. Uma terceira tipologia denominada educação bilíngue de enriquecimento (HORNBERGER, 1991) ou de escolha (CAVALCANTI, 1999) é usada para crianças falantes de uma língua majoritária que estão adicionando a seu repertório uma segunda língua na escola, como no caso do contexto brasileiro onde falantes de português estudam em currículos bilíngues para aprender inglês, alemão, espanhol, entre outras. As propostas de educação bilíngue de escolha mais conhecidas nos dias de hoje tiveram início em contexto canadense, onde famílias anglo-canadenses da região de Montreal se uniram para buscar um programa mais intensivo de aprendizagem de francês para a escola de seus filhos (LAMARRE, 1997). A abordagem adotada naquele momento combinava a aprendizagem de língua com a aprendizagem de conteúdo, sendo pelo menos metade da instrução oferecida através da língua francesa (a respectiva L2). Ainda em relação aos diferentes programas de educação bilíngue existentes, seus objetivos pedagógicos podem ser distintos. Eles podem usar uma abordagem com foco na língua, em que o objetivo primordial é a aprendizagem da língua. Nesse sentido, Lyster (2004) aponta para o fato de que língua aprendida no contexto de imersão oportuniza que características linguísticas sejam percebidas em um contexto de interação



comunicativa. Dessa forma, a aprendizagem de língua teria mais eficácia do que lições isoladas de gramática descontextualizadas, onde a instrução é separada da contextualização (LIGHTBOWN, 1998) Outra abordagem seria com foco no conteúdo, em que conteúdo e língua são igualmente importantes de tal forma que o domínio dos objetivos acadêmicos é tão importante quanto o desenvolvimento de proficiência na L2 (GENESEE, 2004). O Modelo de Imersão Francesa no Canadá tem mudado ao longo dos anos e tem influenciado a criação de outros modelos de currículo bilíngue em outros países. Como os currículos bilíngues são recentes no Brasil, as escolas que os oferecem ainda vêm buscando consolidar seu fazer pedagógico, muitas vezes inspiradas em propostas de sucesso do exterior ou através da adoção de materiais didáticos reconhecidos internacionalmente.

Tendo em vista os diferentes modelos de educação bilíngue e algumas de suas implicações na aquisição das línguas do bilíngue, na próxima seção, através de uma breve revisão teórica, analisaremos o resultado de algumas pesquisas já existentes na área no que diz respeito ao impacto da educação bilíngue na aquisição de línguas.

O QUE SABEMOS SOBRE O IMPACTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS E NA REALIZAÇÃO ACADÊMICA DO BILÍNGUE?

Nesta seção, serão revisadas algumas pesquisas referentes ao impacto da educação bilíngue na aprendizagem dentro desse contexto. Dessa forma, serão abordados alguns dos desafios da educação bilíngue em contexto brasileiro, dentre eles alguns fatores que são preocupações de alguns educadores e pais. Pelo fato de ainda se conhecer muito pouco sobre a educação bilíngue no Brasil e seus resultados para os aprendizes, dúvidas em relação a como se dá a aquisição das línguas do bilíngue e que impactos essa modalidade de educação terá na realização acadêmica dos estudantes ainda são frequentes. Passaremos então a abordar essas questões apresentando o posicionamento de alguns pesquisadores já renomados na área e alguns dados de pesquisas já realizadas em outros contextos semelhantes.

Um primeiro ponto a ser considerado é que quando falamos em educação bilíngue precisamos ter em mente que essa denominação, por falta de critérios claros por parte da legislação brasileira, engloba uma série de diferentes configurações curriculares dependendo do contexto em que está situado (ROCHA; MOURA, 2010) . Os resultados de pesquisas citados nessa revisão foram obtidos a partir da análise de contextos de educação bilíngue de escolha. De acordo com Genesee (2004),

O sucesso da educação bilíngue, como da educação em geral, depende da qualidade de instrução no dia-a-dia (incluindo materiais), continuidade na entrega do programa, competência





dos profissionais atuantes, tamanhos das turmas e sua composição, etc. (GENESEE, 2004, p. 5)^{III}

Pesquisas indicam que crianças inseridas em programas bilíngues adquirem um nível de proficiência funcional mais avançado do que crianças que aprendem a língua como língua estrangeira. Ao mesmo tempo, esses alunos não deixam de desenvolver sua LM (SWAIN, 1999; LIGHTBOWN, 1998). Swain (1999) observou que mesmo em contexto bilíngue há diferenças no desenvolvimento da proficiência dos alunos na L2. Em programas em que a língua era ensinada com ênfase na gramática descontextualizada, os alunos não alcançavam os mesmos resultados em termos de proficiência se comparados a alunos de programas em que a língua era ensinada através de seu uso contextualizado para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos de diversas áreas do currículo. Essa análise foi possível a partir da observação dos resultados obtidos por aprendizes que utilizaram tarefas colaborativas, com uma orientação comunicativa em que os alunos teriam um objetivo acadêmico, mas que também teriam que refletir sobre a língua que usariam. A análise dos resultados indicou que a instrução na L2 precisa ser integrada de forma sistemática à instrução do conteúdo e, dessa forma, os aprendizes inseridos em programas bilíngues irão adquirir maior proficiência se comparados a aprendizes que aprenderão a língua como LE, em especial quando o foco for a gramática descontextualizada. Genesee (2004) também salienta que suas pesquisas em contexto canadense apontaram que o ensino em contexto bilíngue com foco exclusivo na comunicação do sentido (*focus on meaning*) ou uso da língua não garante o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz. O autor afirma ainda que os programas bilíngues devem proporcionar uma instrução sistemática da língua ligada às necessidades comunicativas do aluno. Ainda nesse sentido, algumas pesquisas indicam que a exposição *per se* e uso funcional da língua alvo em situações de comunicação não necessariamente levarão a um nível de competência linguística maior se esta exposição e uso não forem aperfeiçoados a partir de situações de instrução ligada às necessidades comunicativas dos alunos na sala de aula com um foco mais explícito nas formas linguísticas (NORRIS; ORTEGA, 2000; LYSTER, 2004).

Ainda em relação à aquisição de L2, a intensidade de exposição do aluno à L2 é mais importante para a aquisição do que a duração de sua permanência no programa bilíngue, ou seja, um aluno que estudará por muitos anos a L2 com uma exposição pequena a cada semana terá um resultado inferior do que um aluno que estudará durante um período menor com uma exposição maior durante cada semana. É evidente, que aliadas à intensidade de exposição, estão a natureza e qualidade da instrução em sala de aula como fatores importantes no desenvolvimento da L2 (GENESEE, 1981). Esse dado também nos auxilia a entender o porquê do frequente sucesso na aquisição de L2 dos

^{III} Tradução minha



alunos que ingressam no programa bilíngue anos mais tarde que seus colegas. Esses alunos, ao passarem por aulas de adaptação de currículo, além das aulas previstas por ele, acabam tendo uma intensidade de exposição ainda maior durante seus primeiros anos dentro do programa, o que os auxilia no desenvolvimento de L2 para que, tempos depois, consigam estar lado a lado dos colegas que iniciaram anos antes (LAPKIN; SWAIN; KAMIN; HANNA, 1982; BLOS, 2010). Apesar desse nivelamento com os demais colegas em termos de L2 tempos depois, iniciar no programa bilíngue em séries mais avançadas geralmente exige uma demanda para o uso mais sofisticado e avançado de habilidades linguísticas. Esse uso mais avançado e acadêmico da L2 pode se apresentar como um grande desafio para alunos que estão em estágios iniciais da aquisição de L2 em relação a outros objetivos acadêmicos já que a L2 será meio de comunicação para a instrução em outras áreas (MARSH; HAU; KONG, 2000). Assim a melhor série para se iniciar a educação bilíngue irá depender dos objetivos, necessidades e recursos existentes na comunidade em que o programa está inserido.

Além do desenvolvimento da competência comunicativa na L2 que pode ser proporcionado pela educação bilíngue, as pesquisas indicam que os aprendizes inseridos nesse contexto de educação desenvolvem o mesmo nível de proficiência em todos os aspectos da LM se comparados a alunos de contextos onde a LM é o meio exclusivo de instrução (CUMMINS, 1991, 2000; MOLYNEUX, 2009). Cummins (2000) justifica esse fato pelo princípio da interdependência. Ele explica esse princípio com o exemplo de um programa bilíngue no Japão do estudo de Cummins et al. (1984, apud CUMMINS, 2000). De acordo com o autor, a instrução em inglês para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita não está só desenvolvendo as habilidades em inglês, mas também um entendimento conceitual mais aprofundado e uma proficiência linguística que contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento da língua majoritária, no caso, japonês. O pesquisador acrescenta ainda que há uma proficiência cognitiva e acadêmica subjacente que é comum entre as diferentes línguas.

No que diz respeito às realizações em outras áreas acadêmicas, como Matemática, Ciências e Estudos Sociais, as avaliações do progresso dos estudantes mostram que os alunos do programa bilíngue atingem o mesmo nível de competência se comparados a alunos em programas de LM somente (MET, 1998). Lindholm-Leary e Borsato (2006) revisaram cinco estudos que examinaram a influência das línguas na proficiência da LM, da L2 e na realização acadêmica em Matemática. Os estudos foram consistentes em apontar que os aprendizes bilíngues com altos níveis de proficiência em ambas as línguas atingiram índices mais altos de realização acadêmica quando testados se comparados a estudantes que eram monolíngues. Em um desses estudos, por exemplo, Fernandez e Nielsen (1986) compararam a performance acadêmica de bilíngues espanhol-inglês e bilíngues euro-americanos a monolíngues em inglês. Os resultados indicaram que ambos os grupos de





bilíngues tiveram uma melhor performance acadêmica quando comparados ao grupo de monolíngues. Porém, os resultados sugerem que quanto mais avançados os níveis de proficiência nas duas línguas, maiores as vantagens em termos de realizações acadêmicas.

Outra área da educação bilíngue ainda pouco explorada e que levanta uma série de questões interessantes e importantes é a aquisição de uma terceira língua. Pesquisas apontam evidências de que o bilinguismo pode favorecer a aquisição de uma terceira língua. Em seu estudo, Cenoz e Valencia (1994) examinaram a influência do bilinguismo na aprendizagem da terceira língua no País Basco. Os participantes eram aprendizes bilíngues que recebiam sua instrução em espanhol e basco e estavam aprendendo inglês como terceira língua. Os resultados indicaram que o bilinguismo e vários outros fatores (inteligência, motivação, idade, exposição) eram bons indicadores do sucesso na aprendizagem de língua inglesa. Assim como esse estudo, outros (SANZ, 2000; CENOZ; JESSNER, 2000) encontraram resultados semelhantes, mas o mais importante é o fato de que nenhuma publicação revisadas na área reporta evidências de interferência ou impedimento para o desenvolvimento linguístico como resultado da exposição a três línguas durante o curso da educação fundamental. Trata-se de mais um dado que aponta para vantagens e não desvantagens em relação à educação bilíngue. Abordadas essas diversas questões envolvidas no processo de educação bilíngue e aquisição das línguas do sujeito bilíngue, passaremos enfim a tecer algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, a partir das pesquisas revisadas e discutidas, a educação bilíngue, ou seja, a educação que utiliza duas línguas, uma materna e uma segunda língua como meio de instrução traz vantagens para o aprendiz inserido nesse contexto. Dentre essas vantagens, está o maior desenvolvimento da competência comunicativa através da segunda língua se comparado a contextos em que a língua adicional é aprendida como língua estrangeira. Além disso, evidências apontam para a necessidade de se unir oportunidades de uso da L2 em situações reais de comunicação a momentos de instrução com foco na forma dessa língua para um melhor aprendizado da mesma. Ainda em relação às línguas, a aquisição de uma terceira língua pode ser facilitada pela condição bilíngue. Não foram encontrados estudos que apontassem para interferência das línguas do bilíngue na aquisição de uma terceira língua.

Da mesma forma, a língua materna não será prejudicada pelo uso concomitante da L2 dentro do programa bilíngue. Por ser a língua do meio e principalmente em situações em que as duas línguas sejam tipologicamente semelhantes, haverá transferência de habilidades entre as línguas do bilíngue e a LM será desenvolvida normalmente se compararmos estudantes inseridos em contextos de educação bilíngue a outros em programas que utilizam a LM



somente. Nesse sentido, para finalizar essas tentativas de considerações que com certeza não são finais já que muito ainda deve ser pesquisado na área, Genesee (2004) afirma que promover a educação bilíngue a estudantes de língua majoritária é eficaz no desenvolvimento da proficiência funcional do aprendiz na segunda e até na terceira língua e isso se dará sem custo ao desenvolvimento da língua materna, nem às realizações acadêmicas do estudante.

BILINGUAL EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS IN LEARNERS' LANGUAGE ACQUISITION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: A THEORETICAL REVIEW

ABSTRACT

This paper aims at defining some concepts that may cause disagreement in the field of language acquisition and bilingual education. It will also present a literature review in the area through data from already existing research that approaches the implications of education using two languages as means of instruction in bilingual language acquisition, as well as the bilingual learners' academic achievement in other subject areas. The researches reviewed compare bilingual education contexts with those where only one language is used as means of instruction and highlight the possible benefits of bilingual education.

Keywords: Bilingual Education. Acquisition. Academic achievement

REFERÊNCIAS

APPEL, R.; MUYSKEN, P. (1992). *Language Contact and bilingualism*. London: Arnold.

BAKER, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4 ed. rev. ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

BLOS, D. (2010) A criança como aprendiz autônomo na aprendizagem de língua inglesa: a busca pelo nivelamento dentro do contexto de currículo bilíngue. In: II CLAFPL - Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Língua. Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios. Rio de Janeiro: Letra Capital: PUC-Rio, 2010. p. 318-333.





CAVALCANTI, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, 387-395.

CENOZ, J.; JESSNER, U. (Eds.). (2000). English in Europe: The acquisition of a third language, v. 19. Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, V.; VALENCIA, J. F. (1994). Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. Applied Psycholinguistics, 15, p. 195 - 201.

CUMMINS, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press, p.70–89.

CUMMINS, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

DELCENSERIE, A.; GENESEE, F.; GAUTHIER, K. (2013). Language abilities of internationally adopted children from China during the early school years: Evidence of early age effects. Applied Psycholinguistics, v. 34, p. 541-568.

DELCENSERIE, A.; GENESEE, F. (2013). Language and memory abilities of internationally adopted children from China. Journal of Child Language, p 1-29.

ELLIS, R. (1986). Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

_____, R. (1990). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

FERNANDEZ, R. M.; NIELSEN, F. (1986). Bilingualism and Hispanic scholastic achievement: Some baseline results. Social Science Research, v. 15, n. 1, p. 43-70.

GENESEEE, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. Canadian Journal of Behavioral Science, v. 13, p. 115 - 127.

_____, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. In: T. BHATIA; W. RITCHIE, Handbook of bilingualism and multiculturalism. Malden, MA: Blackwell, p. 547 - 576.

HÉLOT, C. (2006). Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: M. Ó. LAOIRE, Multilingualism in educational settings. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, p. 49 - 72.

HORNBERGER, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. Bilingual education: Essays in honour of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday, v. 1, p. 215-234.



LAMARRE, P. (1997) A comparative analysis of the development of immersion programs in British Columbia and Quebec: two divergent sociopolitical contexts. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Educacionais, University of British Columbia, Vancouver, Canada, 382p.

LAPKIN, S.; SWAIN, M.; KAMIN, J.; HANNA, G. (1982). Late immersion in perspective: The peel study. *The Canadian Journal* , v. 39, p. 182 - 206.

LIGHTBOWN, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. DOUGHTY; J. WILLIAMS (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 177-196.

LINDHOLM-LEARY, K.; BORSATO, G. (2006). Academic achievement. *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, p. 176-222.

LYSTER, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, v. 14, p 321-334.

MACKEY, W. (1972). The description of bilingualism. In: J. FISHMAN, *Leading in the sociology of language*. Mouton: The Hague, p. 554 - 584.

MARSH, H. W.; HAU, K. T.; KONG, C. K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong High Schools: achievement growth in language and non-language subjects. *Harvard Educational Review* , v. 70, p. 302 - 345.

MEISEIL, J. (1990). *Two first languages*. Foris: Dordrecht.

MET, M. (1998). Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education. In: J. CENOZ; GENESEE, F. *Curriculum decision-making in content-based language teaching* Clevedon: Multilingual Matters, p. 35 - 63.

MOLYNEUX, P. (2009). Education for biliteracy: Maximising the linguistic potential of diverse learners in Australia's primary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 32, n. 2, p. 97–117.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, p. 417 - 528.

PUPP SPINASSÉ, K. (2006). Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia* , v. 1, p. 1 - 10.

ROCHA, C. H.; MOURA, S. A. (2010) Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*, 1 ed., Coleção NPLA, Pontes, p.269-295.

SANZ, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied psycholinguistics*, v. 21, n. 1, p. 23-44.





SWAIN, M. (1972). Bilingualism as a first language. Irvine, California: Unpublished PhD Dissertation, Department of Psychology.

SWAIN, M. (1999). Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, v. 52, p. 529–548.