

Bilinguismo e Educação Bilíngue

1. Introdução

De modo geral, divide-se a Educação Bilíngue em dois grandes domínios: um voltado para alunos das classes dominantes, e o outro, para alunos de grupos minoritários. Quando se discute Educação Bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses estudantes, com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas, no Brasil, e algumas de imigrantes hispânicos, nos Estados Unidos. Por Educação Bilíngue voltada para alunos das classes dominantes, entende-se uma Educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior. Como fenômeno ainda recente, diversas escolas bilíngues enquadradas nessa modalidade foram abertas nos últimos anos e muitas instituições de ensino monolíngues regulares modificaram sua proposta curricular para que fossem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingissem maior parcela da população brasileira de alta renda.

À medida que aumenta o número de escolas bilíngues no Brasil, crescem, também, as tensões que envolvem a temática. Nessa realidade fortemente marcada pela crise da Educação e pela desigualdade social, a proliferação dessas escolas divide opiniões – há quem a defenda, há quem a critique. No entanto, não é possível mais omitir-se perante sua existência e as demandas impostas por

sua disseminação, mormente no que tange aos princípios curriculares e à formação de docentes para atuar nesse setor.

Na contramão do evidente crescimento das escolas bilíngues, poucas pesquisas foram realizadas com a finalidade de entender esse fenômeno no País. Desse modo, ainda há questões importantes para responder: quem é o sujeito bilíngue que se forma nas escolas bilíngues brasileiras? Qual tipo de bilinguismo se promove? O que caracteriza a escola bilíngue no Brasil?

De modo a contribuir, ainda que minimamente, para diminuir essa lacuna, este capítulo inicial visa discutir, primeiro, os conceitos de bilinguismo e de sujeito bilíngue com base em estudos recentes e, a seguir, o de Educação Bilíngue focalizando o contexto brasileiro.

2. Bilinguismo e sujeito bilíngue

Tentativas de definir o que seria sujeito bilíngue vêm sendo compreendidas há muito tempo no campo dos estudos do bilinguismo. Bloomfield (1935), um dos primeiros autores a se ocupar dessa questão, corroborando a noção prevalecente no senso comum, definiu sujeito bilíngue como aquele que teria um controle de duas línguas semelhante ao que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas. Definições semelhantes a essa têm sido alvo de críticas de inúmeros estudiosos, como se verá adiante, que questionam, por exemplo, o fato de o parâmetro ser uma visão idealizada de falantes nativos.

Já em 1967, Macnamara propôs, em contraponto ao que apregoara Bloomfield (1935), uma definição muito menos ambiciosa de sujeito bilíngue. Para ele, qualquer indivíduo que tivesse uma competência, por mínima que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção orais e escritas), seria considerado bilíngue.

Ainda que definições *minimalistas* como a de Macnamara se afastem da noção de *bilíngues perfeitos*, elas também vêm sendo criticadas por se aterem, assim como as definições semelhantes à de Bloomfield, a apenas uma dimensão do bilinguismo: o nível de proficiência nas duas línguas em questão.

O fenômeno, segundo Hamers e Blanc (2000), é muito mais complexo, pois envolve uma variedade de aspectos. De modo a ampliar

a compreensão acerca do bilinguismo, esses autores propõem que seis dimensões de bilinguismo e 15 tipos de sujeitos bilíngues sejam contemplados nos estudos sobre o fenômeno:

1. a **competência relativa** foca na competência linguística do bilíngue. A partir dessa dimensão, obtêm-se o **bilíngue balanceado**, que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas, e o **bilíngue dominante**, aquele que possui competência maior em uma das línguas, geralmente em sua língua de nascimento;
2. a partir da **organização cognitiva** obtêm-se o **bilíngue composto**, que é o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e o **bilíngue coordenado**, que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes;
3. a partir da **idade de aquisição das línguas** obtêm-se o **bilíngue infantil simultâneo ou consecutivo, adolescente ou adulto**. O bilinguismo infantil subdivide-se em simultâneo e consecutivo. No simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento. No consecutivo, a criança adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento;
4. de acordo com a **presença ou não de falantes da língua adicional** no ambiente social obtêm-se o **bilinguismo endógeno**, que está imerso em uma comunidade na qual as duas línguas são utilizadas, e o **exógeno**, que está inserido em uma comunidade em que a língua adicional não é utilizada como meio de interação;
5. a partir do *status* atribuído às línguas na comunidade, temos o **bilinguismo aditivo ou subtrativo**. No bilinguismo **aditivo**, as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da língua adicional ocorre sem perda ou prejuízo da língua de nascimento. No entanto, no bilinguismo subtrativo, a língua de nascimento é desvalorizada no ambiente, gerando sua perda ou prejuízo.
6. de acordo com a **identidade cultural** obtêm-se o **bilíngue bicultural, monocultural, acultural ou descultural**. Como bicultural, entende-se o indivíduo que se identifica positivamente com os

dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No monocultural, o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. O acultural é considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional. Finalmente, o descultural se dá quando o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada a seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional.

A proposta de Hamers e Blanc (2000) tem, indubitavelmente, o mérito de chamar a atenção para o caráter multidimensional do bilinguismo. No entanto, ela tangencia a dificuldade de tentar colocar os sujeitos bilíngues em categorias prefixadas, o que decorre, conforme Wei (2000), do fato de que não se pode conceber o bilinguismo como um fenômeno estático. Segundo o autor, este pode se manifestar de diferentes maneiras e se modifica de acordo com fatores históricos, culturais e políticos, entre outros.

Wei (2000) compilou uma série de categorias nas quais os sujeitos bilíngues têm sido alocados. Dentre as muitas criadas pelo autor, uma forma vastamente utilizada por diversos estudiosos para classificar sujeitos bilíngues baseia-se na definição de bilíngue equilibrado (ou bilíngue balanceado, ou ambilíngue, ou bilíngue simétrico, ou equilíngue, ou bilíngue total). O problema encontrado nessas classificações é que elas remetem, em primeiro lugar, à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em suas duas línguas, desconsiderando o fato de que, dependendo das demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais o indivíduo convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), ele sempre desenvolverá conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório. Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente ele alcançará o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera (WEI, 2000). Em segundo lugar, as classificações podem remeter à mesma noção de bilíngue perfeito defendida por Bloomfield (1935), considerando as competências equivalentes como altas em ambas as línguas, semelhantes àquelas apresentadas por falantes nativos. Teríamos, também aqui, a competência ideal do falante nativo como baliza para mensurar o controle ou conhecimento das línguas pelos falantes bilíngues.

Já no final do século 20 e início do 21, no entanto, diversos estudiosos (por exemplo: GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1989) passaram a questionar a noção de bilinguismo equilibrado e empenharam-se em redefinir o conceito que apregoava a ideia de que crianças e adultos bilíngues eram igualmente competentes em duas línguas, em todos os contextos e com todos os interlocutores. Maher (2007) também enfatiza o desempenho linguístico variado dos bilíngues de acordo com as práticas comunicativas nas quais se engajam:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

MAHER, 2007, p. 73.

Vários outros autores opõem-se à noção de bilinguismo equilibrado, argumentando que ela se fundamenta em uma visão estruturalista de língua. Dessa perspectiva, sugerem García e Wei (2014), o falante ideal estaria situado em uma comunidade linguística homogênea e teria competência absoluta das estruturas de sua língua. Ocorre que nem a língua é apenas um sistema de estruturas independente das interações humanas, nem existem comunidades linguísticas homogêneas. A esse respeito, Kramsch (1998) explica que os indivíduos sempre pertencem a grupos distintos, desde a família e o contexto educacional até os definidos pela classe social, pela região, pela idade ou pelo gênero. Cada um desses grupos apresenta um registro específico, ou seja, vocabulário, jargões, expressões e uso de língua próprios. Portanto, não é possível que um indivíduo pertença a todos os grupos de sua sociedade e, assim, detenha essa competência absoluta da língua. E é nesse sentido que Grosjean (1982) insiste que é preciso considerar uma visão holística de bilinguismo. O autor argumenta que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues das línguas em questão. Segundo o especialista, a presença de duas línguas e suas interações no bilíngue produz um sistema linguístico que, conquanto diferente daquele dos monolíngues, é completo, pois

responde às necessidades do indivíduo de se comunicar usando uma ou outra língua, ou, em alguns contextos, as duas concomitantemente, em uma situação específica.

Além disso, as tipologias desenvolvidas a partir da dimensão de identidade cultural por Hamers e Blanc (2000) são bastante problemáticas, uma vez que estão alicerçadas em uma visão equivocada de cultura. Nelas, tem-se que as culturas seriam conjuntos de traços ou características fixas, imutáveis, que cada grupo que vive em determinado país possuiria e que o faria ser reconhecido como pertencente a uma nacionalidade específica. Dessa perspectiva, os sujeitos bilíngues biculturais seriam, então, aqueles que, bem-sucedidos, teriam conseguido “acoplar” as características culturais do universo de falantes da sua segunda língua às características tidas como próprias de sua cultura de origem. Ora, as identidades nacionais não são estáticas nem monolíticas. Elas estão em constante mutação e há, no interior dos países, toda uma gama de diversidade de identidades culturais.

Somando-se a isso, outras classificações que colocam os sujeitos bilíngues em categorias como bilíngue aditivo e bilíngue subtrativo também vêm sendo alvo de críticas. García (2009), por exemplo, explica que, nesse tipo de categorização, nomeia-se uma língua claramente como a primeira do falante e a língua adicional como a segunda. Isso remete ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues – continua-se, portanto, a tomar, de maneira equivocada, os monolíngues como parâmetros para definir os bilíngues.

E a crítica de García (2009) avança, ao apontar a falácia de enxergar as práticas linguísticas do sujeito bilíngue de uma perspectiva monoglóssica de bilinguismo, já que se pressupõe a separação completa das duas línguas desse indivíduo; o bilíngue aditivo operaria em espaços monolíngues protegidos. A autora sugere, assim, que se veja o bilinguismo de uma perspectiva heteroglóssica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas.

Nesse sentido, alguns pesquisadores defendem a noção de repertório linguístico em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua. Busch (2015), por exemplo, propõe que o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido de maneira a incluir pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas e a experiência vivida da língua.

No tocante às ideologias linguísticas, a autora explica que atitudes pessoais em relação à língua são amplamente determinadas pelo valor atribuído a ela ou a uma variedade dela em um espaço social. No caso de repertórios linguísticos, essa ideia está associada ao poder restritivo ou de exclusão das categorizações linguísticas, como quando falantes de uma língua ou de um modo de falar específico não são reconhecidos ou não se percebem como falantes legítimos dessa língua.

O conceito de experiência vivida da língua possibilita focalizar a dimensão biográfica do repertório linguístico a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e se modifica ao longo da vida. Busch (2015) explica que é apenas quando não se reduz a língua a sua dimensão cognitiva e instrumental, mas, ao contrário, dá-se a devida importância a sua natureza, essencialmente, intersubjetiva e social, e a sua dimensão emocional e corpórea, que questões acerca de atitudes pessoais pertinentes à língua podem ser formuladas de maneira adequada.

Entende-se, portanto, que o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. Com isso, o desempenho do sujeito bilíngue é aqui compreendido como o de alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78). Desse modo, assumo que o sujeito bilíngue funciona em um terceiro lugar e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, assim, sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção.

Na próxima seção, discuto o conceito de Educação Bilíngue no contexto brasileiro.

▮ 3. O conceito de Educação Bilíngue

A definição do conceito de Educação Bilíngue é complexa e pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série de aspectos, entre eles a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o *status* econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno.

Além disso, Mello (2010) esclarece que há na literatura uma vasta gama de termos e tipologias muitas vezes coincidentes e outras tantas conflitantes. Uma das razões para isso é que a concepção de língua/linguagem adotada por diferentes especialistas pode ser diversa, assim como o foco de estudo dentro do amplo escopo de pesquisa derivada da temática.

Para delimitar o que entendo sobre o conceito de Educação Bilíngue, apoio-me, inicialmente, em Hamers e Blanc (2000, p. 189), que descrevem Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. É importante ressaltar que, dessa perspectiva, não se compreendem como Educação Bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas.

Em seu escopo linguístico, defendo a ideia de que a Educação Bilíngue deve ser entendida levando em conta

[o] desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translíngue como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues.

MEGALE, 2018, p. 5.

Nessa perspectiva, ao examinar as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues, García (2009) define que essas práticas são exemplos de práticas translíngues. Para a autora, a noção de *translanguaging* se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido a seus mundos. Portanto, a autora defende que o *translanguaging* é a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparada à utilização da língua por monolíngues.

Somado a isso, considero também que no cerne da Educação Bilíngue está a promoção de saberes que remetem à sensibilização intercultural, ou seja, uma Educação que tem como objetivo romper com uma visão essencialista de cultura e que, de outra feita, a concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAUI, 2008, p. 22). Dessa perspectiva, compreendo as relações sociais como construídas histórica

e discursivamente, permeadas por questões relativas ao poder, hierarquizadas e marcadas pela discriminação e pela deslegitimação de certos grupos, línguas e modos de falar específicos. Desse modo, a Educação Bilíngue deve ter também como um de seus objetivos centrais viabilizar diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e, por vezes, conflitantes. Entendo, portanto, que, para além da promoção do bilinguismo e de saberes diversos construídos por meio das línguas de instrução, a Educação Bilíngue visa “a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (MAHER, 2007, p. 12).

Uma vez discutido aqui o conceito de Educação Bilíngue, traço, na próxima seção, um panorama sobre essa modalidade educativa no cenário nacional.

4. A Educação Bilíngue no Brasil

No Brasil, devido principalmente aos meios de comunicação, é comum a ideia de que a escola bilíngue é aquela na qual existem aulas em português e em inglês. Há, nessa colocação, duas questões importantes: (1) o apagamento de todas as demais línguas que circulam no território nacional e (2) a falta de uma regulamentação clara para o funcionamento desse tipo de escola.

Em relação ao apagamento das línguas, Cavalcanti (1999) explica que está fortemente enraizado no Brasil o mito do monolinguismo. Esse mito encontra-se na base do “apagamento” das minorias linguísticas do País, que, compostas por membros de nações indígenas, de comunidades surdas e de imigrantes, representam uma parcela considerável da população brasileira.

Em decorrência da circulação de cerca de 220 línguas no território nacional, além do português (MAHER, 2013), observa-se o estabelecimento de propostas de Educação Bilíngue que as contemplam (MEGALE, 2017): Educação Bilíngue Indígena, respaldada pela Constituição Brasileira de 1988; Educação Bilíngue para Surdos, assegurada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005; Educação Bilíngue em Contextos de Imigração; e Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira.

Verifica-se, também, grande crescimento das escolas bilíngues, em especial daquelas com aulas em português e em inglês. Esse fenômeno é bastante divulgado e explorado pelos meios de comunicação, o que faz, como já mencionado, com que essa modalidade de Educação Bilíngue seja comumente considerada como “a Educação Bilíngue do Brasil”.

Quanto à segunda questão levantada – a falta de regulamentação clara para o funcionamento das escolas bilíngues –, é importante ressaltar que ainda não há lei específica em âmbito nacional. Os governos do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, porém, lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta de Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica de seus territórios. É surpreendente, diante do cenário atual, que apenas esses dois estados tenham se proposto a pensar no caráter dessa modalidade educativa e na formação adequada para os professores que atuam nesse contexto. Embora tais regulamentações se configurem como um avanço na Educação brasileira, elas apresentam incongruências e contradições (MEGALE, 2018). Observam-se, nos dois documentos, uma inconstância no que se refere ao uso das línguas nas instituições de ensino e informações difusas sobre o funcionamento destas. Assim, o crescimento das escolas bilíngues, mesmo nos estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, continua a suscitar a discussão sobre o papel do inglês dentro da escola: ainda que com maior carga horária, o inglês é ensinado apenas como matéria ou também utilizado como língua de instrução?

Diante desse cenário, as escolas que se denominam bilíngues diferem entre si de modo bastante perceptível. Entre as propostas existentes destacam-se:

- Escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados. Possuem um único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português. Normalmente, essa proposta está inserida em escolas que desde sua origem têm como objetivo o ensino bilíngue.
- Escolas bilíngues com um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares. A maioria desses

sistemas e programas baseia-se na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). O diferencial dessa abordagem é evidenciado pelo destaque à integração do ensino de língua e conteúdo concomitantemente, como definido por Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1):

Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) é uma abordagem educacional com duplo enfoque no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua.

- Escolas bilíngues com um currículo optativo. Oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em inglês, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL. Essas propostas podem tanto ser elaboradas pela própria escola como terceirizadas.

De modo geral, o crescimento das escolas bilíngues no Brasil se adequa a alguma dessas três propostas e ocorre majoritariamente no setor privado. No entanto, já existem instituições de ensino públicas que oferecem Educação Bilíngue. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, há 25 delas, sendo 9 para o inglês, 12 para o espanhol, 3 para o alemão e 1 para o francês.

5. Considerações finais

Ao longo deste capítulo, foram discutidos os conceitos de bilinguismo, sujeito bilíngue e Educação Bilíngue.

Um dos maiores problemas referentes a esses conceitos é que, por causa da amplitude de suas definições, escolhas equivocadas têm sido realizadas, e as consequências, ignoradas ou subestimadas. Apesar de hoje a Educação Bilíngue e, por conseguinte, o bilinguismo serem cada vez mais debatidos, muito do que foi aqui apresentado ainda é desconhecido. Somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, sobre suas possibilidades de formação de sujeitos e também sobre as condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmistificação da Educação Bilíngue, esclarecendo, assim, as diversas alternativas existentes e seus possíveis desdobramentos.

Enfatizo, também, que devemos nos atentar para não reforçar o caráter excludente e elitista da Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil. De outra feita, mediante práticas pedagógicas intencionais desenvolvidas por professores preparados para atuar nesses contextos, é preciso apostar na possibilidade de desconstrução de categorias binárias e hierarquizadas que levariam a possíveis diálogos, visando a construção de relações mais equânimes em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper n. 148, 2015.

_____. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 385-417, 1999.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

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

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. *Journal of Social Issues*, v. 23, p. 1-7, 1967.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- _____. Ecos de resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, 2018.
- _____. Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2017.
- MELLO, H. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1989.
- WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: _____. *The bilingualism reader*. Londres; Nova York: Routledge, 2000.