

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

DAVID, Patricia Denicolo¹

RESUMO

A necessidade do domínio de uma segunda língua tem-se tornado algo fundamental. O analfabetismo que há alguns anos era considerado um problema ameaçador, e que ainda está presente hoje, ganha como aliado o monolingüismo. Em consequência disso, nota-se que atualmente, há uma busca constante pela aquisição de uma segunda língua para fins diversos, indo desde a melhor colocação no mercado de trabalho até a abertura para ampliar conhecimentos acadêmicos. Assim, surgem escolas com propostas ou de segunda língua ou mesmo bilíngues. Nessa perspectiva, o presente artigo pretende apresentar as tipologias de educação bilíngue, com o intuito de pontuar os principais aspectos que devem ser considerados quando se adota uma dessas tipologias. Alguns modelos existentes no Canadá, nos Estados Unidos e no Brasil serão apresentados na busca de uma melhor compreensão da aplicação e do funcionamento das tipologias bilíngues. No Brasil, o número de escolas intituladas como bilíngues vem crescendo consideravelmente, logo se faz pertinente uma discussão sobre os programas e tipologias de ensino bilíngue para compreender a classificação destas escolas, de acordo com o seu respectivo modelo de educação, seja este bilíngue ou de ensino de segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: Bilíngue. Segunda Língua. Ensino de Língua Inglesa.

BILINGUAL EDUCATION: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

ABSTRACT

Mastering a second language has become an essential issue. Illiteracy, that for years has been considered a threatening problem, has got an ally nowadays – monolingualism. As a result, one can notice an increasing demand for the acquisition of a second language due to different purposes – a better position at the work market; a chance for enlarging academic knowledge, etc. Then new proposals of second/foreign language or bilingual schools have arisen lately. In this perspective, the present article intends to show the Bilingual Educational typologies presenting the main aspects that should be considered when one of these typologies is adopted. There are some models in Canada, United States, and in Brazil, and they will be introduced to get a better comprehension of the application and running of those bilingual typologies. In Brazil, the number of schools which are named as Bilingual schools are growing considerably, so it is important to discuss about the bilingual teaching programs and typologies, to understand the classification of these schools, according to their respective educational model, being this bilingual or a second language teaching.

KEYWORDS: Bilingual. Second Language. English Language Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar as tipologias de educação bilíngue, com o intuito de pontuar os principais aspectos que devem ser considerados quando se adota uma destas tipologias. Alguns modelos existentes no Canadá, nos Estados Unidos e no Brasil serão apresentados na busca de uma melhor compreensão da aplicação e do funcionamento das tipologias bilíngues. No Brasil, o número de escolas bilíngues vem crescendo consideravelmente, logo se faz pertinente uma discussão sobre os programas e tipologias de ensino bilíngue, para esclarecer e classificar estas

¹Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Em Letras – Nível de Doutorado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora de Língua Inglesa do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: patriciadvd@hotmail.com

escolas, de acordo com o seu respectivo modelo de educação, seja este bilíngue ou de ensino de segunda língua.

2 METODOLOGIA

Quanto a questão metodológica, se propõe uma pesquisa qualitativa, a qual recorreu a exploração de uma variedade bibliográfica da literatura pertinente referente ao tema.

As leituras relacionadas ao tema servirão como base teórica, assegurando a científicidade da pesquisa em questão, assim, para esta pesquisa os pressupostos teóricos perpassaram por discussões conceituais de bilinguismo e aquisição de segunda língua, comparando-os com as concepções, bases teóricas e tipologias das escolas aqui analisadas e também como parâmetro para análise de futuras escolas.

Lakatos (1992) refere-se a pesquisa bibliográfica como aquela que:

[...] permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS, 1992, p.44).

A característica principal é proporcionar a pesquisa um arcabouço teórico diversificado, para que assim amplie o conhecimento e constitua uma pesquisa que traga contribuições significativa acerca do tema abordado.

A consulta em diferentes fontes de pesquisa, as quais podem ser textuais, documentais, cartográficas ou audiovisuais, contribuem para embasar e tentar responder as questões sobre a temática estudada, nesse caso, os materiais consultados foram livros, artigos e periódicos que trazem à tona conceitos e explanações sobre as tipologias bilíngues existentes no cenário educacional.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 MODELO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Os programas de educação bilíngue são classificados como: imersão, manutenção, submersão e transição, cuja escolha deve ser condizente aos objetivos da escola e do local (contexto) em que essa se encontra.

O programa de imersão apresenta como modelo bem-sucedido, a experiência canadense. Vale ressaltar que o Canadá é composto por dez províncias e três territórios (capitais): Alberta (Edmonton); Colúmbia Britânica (Vitória); Ilha do Príncipe Eduardo (Charlottetown); Manitoba (Winnipeg); Novo Brunswick (Fredericton); Nova Escócia (Halifax); Ontário (Toronto); Quebec(Cidade de Quebec); Saskatchewan (Regina); Terra Nova e Labrador (St. John's); Territórios do Noroeste (Yellowknife); Yukon (Whitehorse); Nunavut (Iqaluit), como se pode visualizar na figura 1, a seguir:

Figura 1 – Mapa do Canadá



Fonte: Retirado da internet.

Percebendo as várias formações culturais no Canadá, as províncias procuraram desenvolver sistemas de ensino que acomodassem tal diversidade histórica, geográfica e étnica.

No início dos anos setenta, a língua francesa no Quebec ficou ameaçada, pois os quebequenses franceses estavam emigrando para outras províncias em busca de trabalho, e os imigrantes do Quebec escolhiam aprender a língua inglesa e não a língua francesa, devido à

exigência do mercado de trabalho. Assim, o inglês tornou-se a língua dominante na época. Mesmo o francês sendo a língua majoritária desta província, era possível morar em Quebec sem saber quase nada dessa língua (GROSJEAN, 1982). Com o passar do tempo, os quebequenses perceberam ser membros de uma minoria linguística canadense, ao invés de falantes majoritários da língua francesa em Quebec. Esta situação fez com que o governo de Quebec tomasse algumas atitudes as quais tornaram o francês a língua oficial dessa província.

Assim, o Canadá tem duas línguas oficiais: o inglês, língua materna de 58,5% dos canadenses, e o francês, a língua de 22,6% da população (BAKER, 1993).

Os pais, que pertenciam ao grupo minoritário no Quebec, pretendiam que os filhos se tornassem bilíngues francês/inglês. Estes pais não estavam contentes com os métodos tradicionais de ensino das línguas estrangeiras, então propuseram que os filhos aprendessem francês de um modo natural, que essa fosse a língua de ensino, usada desde o início da escolaridade, como acontece nos programas de imersão.

O mais difundido destes programas é o Programa de St. Lambert, em St. Lambert, um subúrbio de Montreal no Quebec. Os pais, preocupados com a educação dos filhos, pediram a Lambert e Tucker da Universidade de McGill, para ajudá-los a estruturar um programa bilíngue. (LAMBERT e TUCKER, 1972 *apud* DUTCHER, 1982).

Assim, em 1965, surge a escola de St. Lambert, com vinte e seis crianças falantes da língua inglesa, sem nenhuma experiência na língua francesa, iniciaram a pré-escola (Kindergarten), exclusivamente em francês. Somente o francês seria utilizado até a 2^a série, depois o inglês seria gradualmente introduzido, então na 5^a e 6^a série, 60% das instruções seriam dadas em inglês e 40% em francês.

Lambert e Tucker (1972, *apud* DUTCHER, 1982) estruturaram cuidadosamente o programa bilíngue desta escola. Antes de iniciá-lo, os pesquisadores coletaram algumas informações, como: a) a situação socioeconômica (por meio de entrevistas com os pais); b) atitudes dos pais em relação à alfabetização bilíngue (por meio de questionários); e c) a inteligência não verbal das crianças que iriam participar do programa, por meio de testes escritos na língua inglesa e francesa.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 TIPOLOGIAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SUAS POSSIBILIDADES

Para Baker (1993), existem dois fatores relevantes que precisam ser considerados e analisados nos programas de imersão. O primeiro é a distinção entre ensinar uma língua e ensinar por meio de uma língua. A aquisição de uma língua nos programas de imersão do Canadá ocorre por meio de uma segunda língua, a qual é usada em um nível médio de instruções na sala de aula de 50% a 100%. Isso varia de acordo com a proposta do currículo da escola. O segundo fator é a visão de que a língua atua com um papel principal juntamente com o currículo. Em todas as áreas curriculares, os alunos aprendem habilidades, conhecimentos, concepções e atitudes por meio da língua. As disciplinas como matemática, ciências, biologia, etc.; contribuem para o crescimento linguístico do aluno e na obtenção de maior conhecimento e familiaridade, facilitando, em tese, ao aluno lidar com os conteúdos de outra disciplina trabalhada. No caso, estudar/aprender química, física e biologia em língua inglesa terá um resultado positivo se o inglês for familiar para este fim escolar.

Baker (*ibid*) afirma ainda que o tempo mínimo que o aluno precisa para garantir uma boa receptividade da língua, no que se refere à leitura e à compreensão auditiva (*listening and reading*), varia de 4 a 6 anos de escolarização. Logo, no final da *Elementary School*, a qual corresponde aqui no Brasil à Educação Infantil, os alunos já mostram níveis altamente satisfatórios quando comparado com o desempenho escolar de alunos nativos.

Os estudos de educação bilíngue indicam que é preferível separar as línguas em instrução a misturá-las durante uma lição (unidade), por exemplo. Então, é mais próprio que uma língua seja utilizada para instruções de um determinado grupo de disciplinas e a outra língua para outro grupo, pois quando há uma mistura da língua, em uma mesma disciplina, os alunos terão expectativas maiores às explicações na língua que melhor dominam e podem “desligar-se” quando o professor alternar para a língua que eles não apresentam um bom domínio.

Baker (*ibid*), refere-se a este fato, questionando sobre a valorização das línguas de acordo com a separação das disciplinas. Por exemplo, se as disciplinas de matemática, ciências e informática são ensinadas na língua inglesa, isto poderia significar maior valorização destas disciplinas em relação à outra língua. Dizendo de outra forma, subjacente a estas práticas poderia haver a ideia de que o inglês teria mais valor para as comunicações científicas e tecnológicas? Ou, o inglês não estaria tendo um *status* maior que a outra língua? E se a língua minoritária ou a segunda língua for utilizada para ensinar estudos sociais, esportes e artes, poderia estar escondendo a ideia

de que essa segunda língua só tem valor para as áreas humanas e estéticas? Assim, Baker (*ibid*), afirma que a escolha da língua para determinadas disciplinas pode acabar rebaixando ou promovendo as funções e o *status* de línguas minoritárias. Porém, Genesee (1987, *apud* MELLO, 2002), acredita que não há uma regra para a distribuição das línguas entre as disciplinas. Segundo o autor, a escolha da língua está relacionada à necessidade de maior atividade verbal. Nesse sentido, as disciplinas de História, Geografia e Estudos sociais seriam na segunda língua. O que ocorre é que devido ao fato de as disciplinas de História, Geografia e Estudos Sociais exigirem mais atividades verbais do que Matemática e Ciências, são ministradas na segunda língua, visando assim, à prática oral desta língua durante o maior tempo possível nas interações com professores e colegas.

Outra questão que se deve considerar em um programa de imersão é o tempo destinado para ambas as línguas. O ideal recomendado é que haja no mínimo 50% de instrução na segunda língua. Mas há um fator que ajuda na decisão da porcentagem curricular do uso da língua: a quantidade do contato com esta segunda língua que os alunos têm fora da escola. O aluno que conviver com a segunda língua que está sendo aprendida, em um ambiente, seja este, em casa, na rua, na mídia e na comunidade, investirá menos tempo na escola com aulas “reforço” na segunda língua para poderem acompanhar as disciplinas. (GENESEE, 1987, *apud* MELLO, 2002).

Além disso, o autor revela que a educação por imersão tem sido construída sobre duas fortes torres: o entusiasmo dos professores e o compromisso dos pais.

A educação por imersão do Canadá, em St. Lambert, em Montreal, até hoje tem sido fortemente sustentada e promovida pelos pais. Os professores tendem a ser nativos ou possuem proficiência semelhante à dos nativos, ambos em inglês e francês. Esses professores são capazes de entender as crianças falando em sua língua-mãe, mas falam com estas crianças a maior parte do tempo em francês. Os professores são importantes modelos do *status* e poder da língua. Eles fornecem à criança um estilo e uma determinada pronúncia da língua francesa, e ainda dividem uma variedade de experiências e modelos de diferentes usos da língua.

A maioria dos professores de programas de imersão é extremamente comprometida e entusiasmada com a educação bilíngue na sociedade, e atua como “missionária” da língua. Para Baker (1993), o compromisso e o interesse dos professores, auxiliares e demais funcionários com a educação bilíngue correspondem a um fator de extremo valor e que muitas vezes não recebe seu devido reconhecimento. O autor diz que é perigoso ver o sucesso de uma escola bilíngue apenas no seu sistema (ex.: imersão) e no uso das duas línguas na escola, e afirma que o comprometimento dos professores e suas aptidões devem ser considerados muito importantes no bom andamento do processo de escolarização bilíngue.

Outra característica relevante dos programas de imersão é que estes dispõem de um ambiente bilíngue aditivo (BAKER, 1993), (LAMBERT, 1980 *apud* DUTCHER, 1982). Na imersão no Canadá, os alunos adquirem francês sem perder sua cultura e língua materna, esse enriquecimento pode ser contrastante no ambiente bilíngue subtrativo (*ibid*), onde a língua materna é substituída pela segunda língua. Por exemplo, se a língua materna é o espanhol e esta é substituída pelo inglês, (como ocorre em programas de submersão), podem ocorrer efeitos negativos, ao invés de positivos, considerando o rendimento e a autoestima dos alunos e da escola.

O termo “educação de imersão” é apropriado somente quando a língua mãe é a língua majoritária e a escola acrescenta uma segunda língua.

Com relação aos programas de submersão, o que acontece é que o grupo minoritário precisa se render a uma situação escolar, em que a língua de ensino não é a sua língua materna, mas a da maioria dos alunos (MATOS, 1991). Se a criança não fala e não comprehende a língua usada na escola, poderá sofrer pressões e constrangimentos, principalmente quando a maioria dos alunos conhece bem essa língua da escola. De acordo com Matos (1991), há também os programas bilíngues de transição, os quais integram um número significativo de alunos pertencentes a minorias linguísticas. Trata-se de um programa de transição, o qual tem por objetivo passar as crianças da língua do grupo minoritário para a língua do grupo majoritário. Neste programa, além da língua da escola, durante certo período de tempo, utiliza-se igualmente a língua do grupo minoritário (*ibid*). No início, a criança é escolarizada 80% ou 90% do tempo letivo na sua língua materna; conforme ocorre progresso, a língua da escola é cada vez mais utilizada, até que as aulas na língua de origem cessam completamente.

A língua materna da criança é utilizada durante os primeiros anos da vida escolar, para que ela possa acompanhar o currículo, enquanto aprende a segunda língua. Segundo Cummins (1978, *apud* MATOS, 1991), *a filosofia que orienta os programas bilíngues de transição é que a assimilação será mais eficaz se algumas concessões forem feitas à língua e à cultura de origem da criança*.

Esse tipo de programa pode ter uma duração maior ou menor; isso ocorre de acordo com as escolas e as línguas envolvidas, porém todos visam à "normalização" das crianças, ou seja, transformá-las em monolíngues na língua do grupo majoritário. Como é um período importante para a criança, a entrada para a escola é feita por intermédio desse modelo, de uma forma mais progressiva e menos traumatizante do que no programa de submersão. A língua materna da criança é utilizada, durante alguns anos, para fazer a transição, como uma "ponte" para a segunda língua, que é a língua do grupo dominante e também a da escola.

Contudo, é imprescindível ter consciência de que ambos os programas, o de submersão, e o de transição bilíngue, proporcionam, na maioria das vezes a assimilação linguística e cultural. Assim,

Grosjean se posiciona: “As crianças podem permanecer bilíngues e podem até tornar-se biculturais se a minoria tiver "força" suficiente para as reter (...), mas muitas tornar-se-ão totalmente assimiladas à cultura dominante ou sentir-se-ão alheadas tanto do grupo majoritário, como do minoritário”. (GROSJEAN, 1982, p.215)

Tem-se, ainda, o programa de manutenção, o qual é implementado em vários países, e visa preservar ambas as línguas e culturas de crianças bilíngues procedentes de grupos minoritários. Os currículos escolares deste programa propõem o ensino em duas línguas e estas servem para transmitir conteúdos diferentes. Como exemplo, podem-se citar os programas de manutenção existentes nos E.U.A., nas reservas indígenas, em que as crianças se utilizam da língua materna para as disciplinas ligadas à cultura indígena (arte, crenças e tradições) e do inglês para as disciplinas científicas. Para Grosjean (1982), trata-se de uma situação de diglossia escolar,

[...] onde se utilizam as duas línguas para a oralidade e para a escrita, mas onde estas partilham as matérias do programa; L1 está reservada aos domínios ditos "culturais" (história, arte, folclore), L2 às ciências, às técnicas e ao comércio. (GROSJEAN, 1982, p. 302).

Matos (1991) observa que o que diferencia os programas de submersão e transição, dos programas de imersão é o fato de que estes últimos visam transformar as crianças monolíngues em bilíngues “perfeitos” das duas línguas do programa e estas crianças geralmente pertencem ao grupo dominante e de maior prestígio social.

O âmbito de educação bilíngue no Brasil se associa à ideia de ensino bilíngue para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional (inglês e francês), o que é caracterizado como educação bilíngue de elite. Contudo, Cavalcanti (1999) relata que o acesso ao ensino das línguas de prestígio internacional é um privilégio de poucos, decorrente do fato de que apenas uma pequena parte da sociedade brasileira pode custear uma educação bilíngue para seus filhos em escolas americanas ou francesas, ou ainda em centros especializados de línguas estrangeiras. Logo, *depreende-se que o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue (...) a exceção fica com as comunidades indígenas, que têm na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngue* (CAVALCANTI, 1999, p. 395). A autora ainda contribui explicando que:

A expressão educação bilíngue é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilinguismo de denominado de elite, ou seja, um bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. As escolas bilíngues no Brasil (e em outros países), por exemplo, escola americana, escola francesa, tem na língua alvo seu (principal e, às vezes, único) meio de instrução independentemente da L1 do aluno (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Embora seja uma tendência e uma prática, nos grandes centros urbanos, a oferta de escolas bilíngues, há igualmente a oferta de escolas de segunda língua que ainda predominam. Diz-se, desta forma, porque os cursos livres de ensino de segunda língua estão tanto em centros urbanos maiores como nos menores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Baker (1993), um fator bastante significativo para a implantação de um programa de educação bilíngue é o contexto. Há a necessidade de se analisar cuidadosamente o perfil da cidade em que se pretende implantar esse programa de ensino, para que este possa colaborar no processo da educação bilíngue.

A obtenção de resultados satisfatórios, segundo Baker (1993), em termos de um Programa de Educação Bilíngue, concretizar-se-ia quando ocorre um equilíbrio no uso das línguas, ou seja, uma porcentagem de 50% ou 60 de uso de uma língua e 50% ou 40% da outra língua. Para que isso ocorra, um contexto misto facilitaria esse processo. Assim, para ser coerente o ensino bilíngue no Brasil, seriam necessários 50% ou 60% de alunos brasileiros e os demais 50% ou 40% de alunos estrangeiros, para que então fosse necessário o uso da língua inglesa para a comunicação, tanto entre os alunos como entre professores e alunos.

Ao ocorrer este equilíbrio entre as diferentes nacionalidades dos alunos, é possível equilibrar também o uso das duas línguas a serem trabalhadas na escola que propõe o ensino bilíngue. Caso contrário, prevalecerá a língua do maior grupo de alunos falantes dessa língua. Logo, as cidades que têm escolas bilíngues ou internacionais são geralmente cidades industriais, que devido às empresas internacionais, multinacionais recebem um grande fluxo de funcionários estrangeiros e estes precisam de uma escola que não prejudique a continuidade dos estudos de seus filhos. Atualmente, a tendência para inserção de escolas bilíngues perpassa pelo anseio de pais e alunos de galgarem um ensino internacional, ao qual possam dar continuidade em qualquer instituição de ensino no exterior, ou seja, que seu currículo escolar seja aceito em qualquer universidade no exterior. Esse modelo de ensino certamente tende a aumentar cada dia mais, principalmente o bilinguismo com a língua inglesa, considerando que esta língua, ainda goza de um grande prestígio social, internacional, para negócios, trabalho, pesquisas e estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas: Pontes Editores, 1993.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.** Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15. São Paulo: EDUC, 1985.
- DUTCHER, N. **The use of first language and second languages in Primary Education: Selected Case Studies.** Washington, D.C: The World Bank, 1982.
- FITZ-GERALD, J. D. "The Bilingual-Biracial Problem of Our Border States." Hispania: A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese, Source Database: MLA International Bibliography. New York: Modern Language Association of America, 1963. (Periódicos da CAPES).
- GAARDER, A. B. "The Challenge of Bilingualism: Reports of the Working Committees, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages", 1965. Source Database: MLA International Bibliography. New York: Modern Language Association of America, 1963. (Periódicos da CAPES).
- GROSJEAN, F. **Life with two languages: An introduction to Bilingualism.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- MATOS, I. A. **Le bilinguisme des jeunes issus de l'immigration portugaise en France.** Thèse de Doctorat sous la direction de L. Dabène. Grenoble: C.D.L, Université Stendhal – Grenoble III, 1991. (Tradução da autora do capítulo “**Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno**”).
- MELLO, H. A. B. de. **O Falar Bilíngue.** Goiânia: UFG, 1999.
- _____. **Educação Bilíngue:** uma breve discussão. Artigo adaptado de um dos capítulos teóricos da tese de doutorado da Profª. Dra. Heloísa Mello, na Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2002.
- PEREIRA, M. C.; COSTA, R. **Bilinguismo e opção pela 2ª língua em contexto formal – uma política linguística indefinida?** Capítulo de livro em andamento pela UFG – Heloísa Mello (organizadora), 2005.
- PEREIRA, T.C.A.S. **Línguas em contato e educação bilíngue no Brasil.** In: Revista Palavra. Rio de Janeiro: Trarepa, 2003.

SKUTNABB – KANGAS, T. **Bilingualism or Not – The Education of Minorities.** Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

VERMES, G.; BOUTET, J. **MULTI-linguismo.** Campinas: Unicamp, 1989.