

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

CAMILLA SATURNINO TEIXEIRA

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE PORTUGUÊS E
INGLÊS EM ESCOLAS COM CONTEXTO BILÍNGUE**

Goiânia
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Camilla Saturnino Teixeira

Título do trabalho: Reflexões sobre a educação bilíngue de português e inglês em escolas com contexto bilíngue

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 02/03/2023, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camilla Saturnino Teixeira, Discente**, em 02/03/2023, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3562041** e o código CRC **F5EBB127**.

CAMILLA SATURNINO TEIXEIRA

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE PORTUGUÊS E
INGLÊS EM ESCOLAS COM CONTEXTO BILÍNGUE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana

Goiânia
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Teixeira, Camilla Saturnino

Reflexões sobre a educação bilíngue de português e inglês em escolas com contexto bilíngue [manuscrito] / Camilla Saturnino Teixeira. - 2023.

42 f.

Orientador: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2023.

Anexos.

Inclui tabelas.

1. Bilinguismo. 2. educação bilíngue. 3. português-inglês. 4. práticas pedagógicas. I. Viana, Cynthia Maria Jorge, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "Reflexões sobre a educação bilíngue de português e inglês em escolas com contexto bilíngue", de autoria de Camilla Saturnino Teixeira, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana - orientadora (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: profa. Dra. Joana Alice Ribeiro de Freitas (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final 10,0 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 14:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana Alice Ribeiro De Freitas, Professora do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3550160** e o código CRC **37597A26**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que sempre representou em minha vida.

Ao meu amado pai Roselucio, por ter segurado minha mão desde o início. Sonhou e viveu essa graduação junto comigo, estando presente em todos os momentos da minha vida. Minha eterna gratidão, te amo!

À minha amada mãe Hozana, por me transmitir tanta força, me acalantar durante momentos difíceis e por tanto me ajudar e apoiar no decorrer da vida e da academia. Obrigada, mãe! Te amo.

Aos meus afilhados Ana Laura e Gustavo, que são meus símbolos de amor e força.

Aos meus avós (*in memoriam*), que tanto almejaram e contribuíram para que eu chegasse até onde cheguei.

Aos meus primos Gustavo (*in memoriam*) e Felipe, por tanto amor e parceria durante a vida, minha eterna gratidão ao apoio e torcida.

Aos meus amigos, pelo apoio.

À minha querida orientadora Cynthia Maria Jorge Viana, pelo apoio, paciência e dedicação durante todo processo de escrita deste trabalho. Tenho imensa gratidão!

À professora Joana Alice Ribeiro de Freitas, por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa. Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir o bilinguismo e a educação bilíngue de português e inglês, bem como ressaltar alguns elementos relacionados às práticas pedagógicas nessa modalidade. A educação bilíngue possui ampla conceituação, dependendo de fatores econômicos, culturais, sociais e políticos. A ausência de regulamentação concede a cada escola adoção de metodologia própria, o que cabe reflexão e justifica estudos sobre essa temática. O trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, em que se realizou a seleção, leitura e sistematização de referenciais teóricos como: Megale (2005; 2018; 2019), que discute as definições do bilinguismo, conceitos em relação à educação bilíngue e suas regulamentações; Vitor (2016), que apresenta os diferentes tipos de escolas bilíngues; Dias (2020), que aborda a definição de alfabetização e letramento, o processo de alfabetização e as práticas pedagógicas bilíngues; Moura, Franca e Ferreira (2020), que discutem a alfabetização e o letramento de crianças bilíngues; Moreno e Tonelli (2016), que apresentam contribuições relacionadas a práticas pedagógicas a serem utilizadas para o ensino da língua inglesa em um contexto bilíngue; e, Figueiredo (2019), que expõe práticas pedagógicas que podem auxiliar na aprendizagem da língua adicional valorizando o desenvolvimento da criança. O trabalho se divide em dois capítulos: no primeiro capítulo é abordada a complexa definição de bilinguismo e sujeito bilíngue; e a conceituação de educação bilíngue e seus diferentes tipos e regulamentação. No segundo capítulo é discutido o processo de aprendizagem das crianças em contexto bilíngue e práticas pedagógicas em escolas bilíngues. Os achados da pesquisa permitem compreender o bilinguismo como um fenômeno amplo e que precisa ser tratado como tal, além questionar a existência do sujeito bilíngue perfeito. Deste modo, são necessárias práticas pedagógicas que contemplem a complexidade do sujeito bilíngue e da própria educação bilíngue.

Palavras-chave: bilinguismo; educação bilíngue; português-inglês; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this work is to comprehend the intricacy of bilingualism and bilingual. The objective of this work is to discuss bilingualism and bilingual education of Portuguese and English, as well as highlighting some elements related to pedagogical practices in this modality. The bilingual education has a broad conceptualization, depending on economic, cultural, social and political factors. The lack of regulation concedes to each school adoption of its own methodology, which is worth reflecting and justifies studies on this theme. This work is a result from a qualitative research, with a bibliographic type, in which a selection, reading and systematization of theoretical references was carried out as Megale (2005, 2018, 2019), discussing the definitions of bilingualism, concepts related to bilingual education and its regulations; Vitor (2016) presents the different types of bilingual schools; Dias (2020) approaches the definition of literacy, the process of literacy and the bilingual pedagogical practices; Moura, Franca and Ferreira (2020) discusses about the literacy of bilingual children; Moreno and Tonelli (2016) in which they present contributions related to pedagogical practices to be used for the teaching of the English language in a bilingual context; and Figueiredo (2019) in which are exposed pedagogical practices that can help in the learning of the additional language valuing child's development. The work is divided in two chapters: in the first chapter, is approached the complexity in defining bilingualism and the bilingual subject; and the conception of bilingual education and its different types and regulation. In the second chapter, is discussed children's learning process in a bilingual context and pedagogical practice in bilingual schools. The research findings allow to comprehend bilingualism as a vast phenomenon and that needs to be treated as such, in addition to questioning the existence of the perfect bilingual subject. In this way, pedagogical practices are necessary that contemplate the complexity of the bilingual subject and bilingual education itself.

Keywords: bilingualism; bilingual education; portuguese-english; pedagogical practices.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2. BILINGUISMO: O SUJEITO E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE..... | 13 |
| 2.1 BILINGUISMO: UM CONCEITO AMPLO..... | 13 |
| 2.2 EDUCAÇÃO E ESCOLAS BILÍNGUES: CONCEITUAÇÃO E VARIAÇÕES..... | 18 |
| 3. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE PORTUGUÊS-INGLÊS EM SALA DE AULA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS..... | 26 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 36 |
| REFERÊNCIAS..... | 38 |
| ANEXO..... | 41 |

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir o bilinguismo e a educação bilíngue de português e inglês, bem como ressaltar alguns elementos relacionados às práticas pedagógicas nessa modalidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As instituições que oferecem educação bilíngue de português e inglês no Brasil são da rede privada e, em contrapartida, ainda não há legislação¹ que regulamenta o ensino e as escolas bilíngues de língua inglesa a nível nacional. Padinha e Goia (2021) explicam que:

O Ministério da Educação só reconhece como escola bilíngue as escolas para deficientes auditivos, de fronteiras e indígenas, não havendo uma regulamentação nacional sobre as escolas bilíngues de prestígio no Brasil. Cabe dizer que tampouco há regulamentação sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o ensino de língua estrangeira a partir do 6º ano, ou seja, a partir do ensino fundamental II. (p. 4).

A educação bilíngue possui ampla conceituação, dependendo de fatores econômicos, culturais, sociais e políticos. A ausência de regulamentação concede a cada escola adoção de metodologia própria. Moura, Franca e Ferreira (2020) se referindo à educação bilíngue, com base em Hamers e Blanc (2000), apontam que “[...] qualquer escola que se proponha em algum momento a ministrar simultaneamente ou consecutivamente em pelo menos duas línguas pode ser intitulada de bilíngue” (p. 7). A carência de um currículo nacional também afeta diretamente as práticas pedagógicas que serão adotadas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que este é o momento de alfabetização das crianças, em que sua compreensão na língua materna é fundamental para o aprendizado da língua inglesa.

Para Moura, Franca e Ferreira (2020), “[...] o crescimento do número de escolas bilíngues no Brasil traz também uma nova gama de currículos ou programas bilíngues e as dúvidas sobre qual seria a melhor metodologia de ensino para este segmento fica cada vez mais frequente” (p. 6-7). Sendo assim, há liberdade para que cada escola escolha seus métodos e práticas pedagógicas e se autodenomine bilíngue ao propor ensino simultâneo ou consecutivo da língua inglesa.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a contribuir com o estudo sobre as escolas bilíngues no Brasil, e se justifica, especialmente, devido ao fato deste não ter sido um campo

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue estão em fase de homologação. Para acesso ao documento, ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>

muito explorado, apesar do seu crescimento. Sobre isso, Padinha e Goia (2021) afirmam que “No Brasil, entre 2014 e 2019, o mercado de escolas bilíngues apresentou um crescimento entre 6% e 10% e movimentou 250 milhões de reais” (p. 3). Justifica-se ainda pelo interesse em compreender e contribuir para o ensino da língua inglesa, despertado principalmente durante a experiência de docência em uma escola bilíngue e o contato com crianças em fase de alfabetização na língua portuguesa e inglesa. A partir de uma pesquisa bibliográfica, do tipo qualitativa, a realização deste trabalho pode contribuir também para a contextualização e futuras discussões sobre o tema, além da amplitude da conjuntura bilíngue, na expectativa de reflexão sobre a atual estrutura em que se encontram essas escolas, para entender as diferentes práticas pedagógicas voltadas para o ensino da língua inglesa.

A pesquisa está delimitada ao campo de estudos das Ciências Humanas, em especialmente à área de Educação. As Ciências Sociais e Humanas têm por objetivo conhecer, estudar e compreender a sociedade humana, mas para que isso seja possível, faz-se necessário analisar o contexto histórico, aquilo que já foi vivido, para que se chegasse ao atual momento. Logo, são características sociais “[...] a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade” (MINAYO, 1994, p. 13). No campo das Ciências Sociais e Humanas, tem-se uma gama de pesquisas qualitativas, que se fazem a partir de significados, relações humanas, crenças, motivações, ações e atitudes, tornando-se uma ambientação complexa que expressa uma realidade que não cabe na pesquisa quantitativa. Minayo (1994) afirma que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22).

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, entende-se que estas são pesquisas norteadoras acerca de um determinado tema escolhido pelo investigador. Lima e Mioto (2007) alegam que a pesquisa bibliográfica não pode ser aleatória, e sim atenta ao objeto de estudo, e apresenta a leitura como principal técnica para coleta de informações. Para as autoras, “[...] é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos nos materiais selecionados, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (p. 41).

Desse modo, este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, em que se realizou a seleção, leitura e sistematização de referenciais teóricos como: Megale (2005; 2018; 2019), que discute as definições do bilinguismo, conceitos em relação à educação bilíngue e suas regulamentações; Vitor (2016), que apresenta os diferentes tipos de escolas bilíngues; Dias (2020), que aborda a definição de alfabetização e letramento, o processo de alfabetização e as práticas pedagógicas bilíngues; Moura, Franca e Ferreira (2020),

que discutem a alfabetização e o letramento de crianças bilíngues; Moreno e Tonelli (2016), que apresentam contribuições relacionadas a práticas pedagógicas a serem utilizadas para o ensino da língua inglesa em um contexto bilíngue; e, Figueiredo (2019), que expõe práticas pedagógicas que podem auxiliar na aprendizagem da língua adicional valorizando o desenvolvimento da criança.

O trabalho se divide em dois capítulos: no primeiro capítulo, é abordada a complexa definição de bilinguismo e sujeito bilíngue; e a conceituação de educação bilíngue e seus diferentes tipos e regulamentação. No segundo capítulo é discutido o processo de aprendizagem das crianças em contexto bilíngue e práticas pedagógicas em escolas bilíngues. Os achados da pesquisa permitem compreender o bilinguismo como um fenômeno amplo e que precisa ser tratado como tal, além questionar a existência do sujeito bilíngue perfeito. Deste modo, são necessárias práticas pedagógicas que contemplem a complexidade do sujeito bilíngue e da própria educação bilíngue.

2. BILINGUISMO: O SUJEITO E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

2.1 BILINGUISMO: UM CONCEITO AMPLO

A conceituação de bilinguismo é complexa e vasta e vem sendo discutida por diferentes autores com propostas e observações, muitas vezes, distintas. Megale (2005), no texto “Bilingüismo e Educação Bilíngüe - discutindo conceitos”, apresenta autores como Bloomfield (1935), Macnamara (1967) e Titone (1972) que conceituam o bilinguismo de maneira unidimensional, classificando-o como algo estático. Bloomfield (1935), segundo Megale (2005), define como um indivíduo bilíngüe aquele que possui domínio nativo em ambas as línguas, o bilíngüe perfeito; enquanto Macnamara (1967), como base em Hamers e Blanc (2000), descreve de maneira semelhante, de modo que deve ser considerado bilíngüe aquele “[...] que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 6 *apud* MEGALE, 2005, p. 2). Titone (1972), por sua vez, nas palavras de Megale (2005), segue um pensamento próximo, em que classifica o indivíduo bilíngüe como alguém que é capaz de falar uma língua adicional, preservando sua estrutura linguística.

Em contrapartida, Megale (2005) pontua questionamentos trazidos por Barker e Prys Jones (1998) para classificar o bilinguismo. São apresentadas questões como: se deveria ser considerado bilíngüe apenas indivíduos que são fluentes nas duas línguas e com competência linguística equivalente; se a proficiência em ambas as línguas deve ser um critério único para definir o bilinguismo; ou se a utilização das línguas também necessita ser analisada. A perspectiva de considerar bilíngüe apenas indivíduos fluentes em duas línguas exclui aqueles que não têm habilidades de escrita, mas conseguem falar ou aqueles que conseguem compreender e não têm um vocabulário desenvolvido, ou diferentes situações as quais estes expostos.

Megale (2005) cita Li Wei (2000) que segue na mesma direção de Barker e Prys Jones (1998), ao argumentar que é necessário considerar os diferentes graus de proficiência linguística na língua adicional. Menciona também Mackey (2000) que estabelece quatro questões para definir o bilinguismo, sendo estes: grau de proficiência, função de uso das línguas, alternância de código e interferência. A primeira, grau de proficiência, refere-se ao conhecimento que se tem da língua em que o sujeito não necessariamente apresenta fluência nas quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever). A segunda questão, a função de uso das línguas, está relacionada à utilização da língua em diversas situações. A alternância de código é a capacidade e frequência com que a pessoa alterna entre as duas línguas. E por último, a interferência, o

autor ressalta que deve ser estudado “[...] como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra” (MEGALE, 2005, p. 3).

Partindo de afirmativas unidimensionais para uma ideia multidimensional, Megale (2005) se baseia em Hamers e Blanc (2000) e traz a definição de bilinguismo considerando seis dimensões, sendo elas “[...] competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural” (p. 3)². Assim, são ponderados contextos vivenciados pelos indivíduos e, para a autora, o “[...] bilingüismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, inter pessoal, inter grupal e social” (p. 7).

Com relação às seis dimensões para definir o bilinguismo, a *competência relativa* diz respeito a ligação entre duas competências linguísticas, sendo essas o bilinguismo balanceado e o bilinguismo dominante. O bilinguismo balanceado se dá quando o indivíduo atinge um nível equivalente nas duas línguas, estabelecendo um equilíbrio entre elas; já no bilinguismo dominante, ao contrário, há um domínio maior em uma das línguas, o que acontece em sua maioria, na língua materna. Referente à *organização cognitiva*, retiram-se as definições de bilinguismo composto e coordenado. Megale (2005) afirma, com base em Hamers e Blanc (2000), que: “É considerado bilíngüe composto o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. No entanto, o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes é classificado como bilíngüe coordenado” (p. 4). Isso significa que aquele que cresceu imerso em duas línguas entende as línguas sem precisar realizar traduções entre elas; em contrapartida, aquele que aprendeu o idioma adicional, após ter noções da língua materna, realizará traduções para conseguir compreender melhor a segunda língua. Hamers e Blanc (2000) explicam que esta dimensão não é associada a diferentes níveis de competência linguística ou diferença de idade e contexto de aquisição, ainda assim, a idade e o contexto estão relacionados na organização cognitiva, pois segundo os autores:

[...] um indivíduo que aprendeu ambas as línguas enquanto criança em um mesmo contexto é mais provável que tenha uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, enquanto outra que aprendeu uma segunda língua em um contexto diferente da língua materna provavelmente vai ter uma organização

² L2: Língua Adicional.

coordenada, isto significa que, este irá separar as representações para duas traduções equivalentes. (HAMERS; BLANC, 2000, p. 27, tradução minha)³.

Correspondente à *idade de aquisição*, considera-se essa dimensão muito importante, pois envolve “[...] desenvolvimento lingüístico, neuro-psicológico, cognitivo e sócio-cultural” (MEGALE, 2005, p. 4). Sendo assim, essa dimensão é dividida em bilinguismo infantil, adolescente e adulto. No bilinguismo infantil a aprendizagem da segunda língua acontece ao mesmo tempo do desenvolvimento cognitivo, e se subdivide em bilinguismo simultâneo, quando a criança nasce e cresce em um meio onde se utilizam duas línguas, e bilinguismo consecutivo, a partir do qual a criança, após desenvolver noções da língua materna, aprende uma segunda língua. O bilinguismo adolescente é conceituado como aquele que se aprende uma outra língua durante a adolescência e o adulto, durante a fase adulta.

A quarta dimensão corresponde à *presença ou não de indivíduos falantes da L2* no ambiente do sujeito em questão e, a partir desta, subdivide-se o bilinguismo em endógeno e exógeno. Megale (2005; 2019) afirma que o bilinguismo endógeno corresponde à presença da L2 imersa na comunidade e ambas as línguas são utilizadas, e o bilinguismo exógeno refere-se à ausência da língua adicional com a função de interação, dentro da comunidade. A dimensão *status das duas línguas* se refere a diferentes maneiras de manifestar o bilinguismo, podendo esse ser bilinguismo ativo ou subtrativo. No bilinguismo ativo, “[...] as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1” (MEGALE, 2005, p. 5). Já no bilinguismo subtrativo a língua materna, L1, é desvalorizada durante o processo de aprendizagem da L2.

A última dimensão, *identidade cultural*, divide os indivíduos em bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. O primeiro corresponde ao indivíduo que se identifica e é reconhecido em duas culturas distintas. Monoculturais são aqueles que se identificam e são reconhecidos em apenas uma cultura. O bilinguismo acultural se refere àqueles indivíduos que não se identificam com a sua cultura materna, mas sim com a cultura da língua adicional, porém, não são reconhecidos por ela. Se considera bilinguismo descultural aquele indivíduo que desiste da sua cultura que está associada a língua materna, mas também não obtém êxito ao tentar se

³ No original: “[...] an individual who learned both languages as a child in the same context is more likely to have a single cognitive representation for two translation equivalents, whereas one who learned an L2 in a context different from that of his L1 will probably have a coordinate organisation, that is, he will have separate representations for two translation equivalents”.

relacionar com a cultura da língua adicional e, conseqüentemente, não possui identidade cultural nesta cultura (MEGALE, 2005).

Com objetivo de exemplificar o que foi mencionado com relação às seis dimensões de bilingüismo, Megale (2005) se baseia na tabela⁴ de Hamers e Blanc (2000) da seguinte maneira:

| Dimensões | Denominação | Definição |
|-----------------------|--------------------------|--|
| Competência Relativa | Bilingüismo Balanceado | L1=L2 |
| | Bilingüismo Dominante | L1>L2 ou L1<L2 |
| Organização Cognitiva | Bilingüismo Composto | 1 representação para 2 traduções |
| | Bilingüismo Coordenado | 2 representações para 2 traduções |
| Idade de Aquisição | Bilingüismo Infantil: | L2 adquirida antes dos 10/11 anos |
| | Simultâneo | L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo |
| | Consecutivo | L2 adquirida posteriormente a L1 |
| | Bilingüismo Adolescente | L2 adquirida entre 11 e 17 anos |
| | Bilingüismo Adulto | L2 adquirida após 17 anos |
| Presença da L2 | Bilingüismo Endógeno | Presença da L2 na comunidade |
| | Bilingüismo Exógeno | Ausência da L2 na comunidade |
| Status das línguas | Bilingüismo Aditivo | Não há perda ou prejuízo da L1 |
| | Bilingüismo Subtrativo | Perda ou prejuízo da L1 |
| Identidade Cultural | Bilingüismo Bicultural | Identificação positiva com os dois grupos |
| | Bilingüismo Monocultural | Identidade cultural referente a L1 ou a L2 |
| | Bilingüismo Acultural | Identidade cultural referente apenas a L2 |
| | Bilingüismo Descultural | Sem identidade cultural |

Fonte: MEGALE, 2005, p. 6.

⁴ A tabela original, extraída do texto “Bilinguality and Bilingualism” se encontra no anexo.

Ainda com base em Hamers e Blanc (2000), Megale (2005) destaca a importância da interação entre indivíduos, sociedade e todo o contexto cultural para aquisição da língua, colocando isso como princípio básico. Para a autora, eles:

[...] consideram como princípios básicos de comportamento lingüístico: a constante interação de dinamismos sociais e individuais da língua, os complexos processos entre as formas de comportamento lingüístico e as funções em que são utilizados, a interação recíproca entre língua e cultura – auto reguladores que caracterizam todos os comportamentos de ordem elevada – e conseqüentemente a língua e a valorização que é central para toda esta dinâmica de interação. (p. 7).

Desse modo, Hamers e Blanc (2000) consideram que o bilinguismo é complexo e deve ser tratado como tal, sendo definido, por eles, como um fenômeno de natureza multidimensional, e por isso devem ser observados os vários contatos que o indivíduo tem com as línguas e os diferentes contextos em que estão expostos. Este é o motivo de reforçarem a necessidade de avaliar e estudar este fenômeno em diversos níveis, individual, interpessoal, social e dentro de grupos.

Devido ao fato de o bilinguismo ser um assunto recente, enquanto objeto de estudo, diferentes autores apresentam variadas perspectivas e questões. Megale (2019) se baseia em Maher (2007) para ressaltar que de acordo com os diferentes contextos comunicativos, determina-se o desenvolvimento lingüístico. Sendo assim, afirma:

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 *apud* MEGALE, 2019, p. 19).

Deste modo, o bilinguismo é defendido como algo dinâmico, que depende de variadas situações que determinam o desempenho lingüístico necessário para cada caso e contexto em que o indivíduo está exposto, não podendo apenas observar a estrutura da língua, pois esta também depende da interação humana para acontecer, descartando a existência de “comunidades lingüísticas homogêneas”.

Megale (2019) se baseia em Kramersch (1998) e afirma que os indivíduos pertencentes a diversos grupos e que são distintos, como família, escola, trabalho, entre outros, os quais são preenchidos por pessoas de diferentes idades, gêneros, regiões, apresentam os mais variados usos da língua. Segundo a autora, “Cada um desses grupos apresenta um registro específico, ou

seja, vocabulário, jargões, expressões e uso de língua próprios” (MEGALE, 2019, p. 19). Deste modo, ainda se baseando em Kramsch (1998), a autora afirma que nenhum indivíduo é capaz de pertencer a vários grupos da mesma forma e neles possuir competência linguística plena.

Dito isto, percebe-se que o bilinguismo e o indivíduo bilíngue ainda são temas para diversas pesquisas, visto que este conceito ainda está em construção diante de tantos autores que afirmam e apresentam diferentes perspectivas sobre o assunto. Sendo assim, Megale (2019) se baseia novamente em Maher (2007) para se referir ao indivíduo bilíngue como alguém que permeia o universo linguístico, não podendo ser classificado como monolíngue e nem falante absoluto de uma língua adicional. Deste modo, a autora afirma, “[...] 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” (p. 21). Assim, ambas as línguas estão sempre mudando, e é isso que coloca o sujeito bilíngue em um terceiro lugar, se constituindo permanentemente.

2.2 EDUCAÇÃO E ESCOLAS BILÍNGUES: CONCEITUAÇÃO E VARIAÇÕES

Assim como o bilinguismo possui diferentes definições, a educação bilíngue também apresenta diferentes características. Megale (2005) afirma que a “Educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função: de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores de fatores sócio-políticos” (p. 7). A autora se baseia em Mackey (1972) ao compreender que o conceito de escola bilíngue abrange uma vasta gama de utilização de duas línguas no meio educacional. Megale (2005) apresenta então três categorias em que, segundo ela, Fishman e Lovas (1970) se baseiam para conceituar a educação bilíngue, sendo elas: intensidade, objetivo e status.

Na primeira, classificada como *intensidade*, são apresentadas quatro características diferentes de programas bilíngues, diferenciando como a segunda e a primeira língua podem se organizar no ambiente educacional. Tem-se, então, o primeiro que é o bilinguismo transicional, em que a língua materna “[...] é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2” (MEGALE, 2005, p. 8). O segundo é o bilinguismo mono-letrado e, neste programa, ambas as línguas são utilizadas no contexto escolar, porém, a alfabetização acontece apenas na língua adicional. O terceiro é denominado bilinguismo parcial bi-letrado e, neste, o processo de aprendizagem acontece nas duas línguas, porém, nas disciplinas que envolvem cultura apenas a língua materna é utilizada; nas demais disciplinas, o uso da língua adicional é aplicado. Por

último, o quarto programa é o bilinguismo total bi-letrado em que “[...] todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios” (MEGALE, 2005, p. 8).

A segunda se refere-se à categoria *objetivo* e está dividida em três programas diferentes. Primeiramente, é destacado por Megale (2005) o programa compensatório em que afirma que “[...] a criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar” (p. 8). Em seguida, apresenta-se o programa de enriquecimento, em que as duas línguas são usadas tanto para instrução dos conteúdos quanto para alfabetização. E o último programa desta categoria é denominado manutenção do grupo, em que “[...] a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas” (MEGALE, 2005, p. 8).

A terceira e última categoria, *status*, é dividida em quatro dimensões, segundo Megale (2005). São estas: primeira, “[...] *língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação*” (p. 8, grifos da autora); a segunda, “[...] *língua de casa versus língua da escola*” (p. 8, grifo da autora); terceira, “[...] *língua mais importante no mundo e a língua de menor importância*” (p. 8-9, grifo da autora); e a quarta “[...] prioriza a relação entre a *língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade*” (p. 9, grifo da autora).

Segundo Megale (2005), Hamers e Blanc (2000) também definem escola bilíngue, de maneira que pode ser considerado bilíngue “[...] 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” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 189 *apud* MEGALE, 2005, p. 9). Deste modo, ainda segundo a autora, Hamers e Blanc (2000) não consideram como educação bilíngue programas em que a língua adicional é utilizada como uma disciplina e não “[...] para construção de conhecimentos em áreas diversas” (MEGALE, 2019, p. 22).

Megale (2019) defende a educação bilíngue como algo multidimensional. Nas palavras da autora:

[...] 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. (p. 22).

Para explicar o que ela nomeia de “translíngue”, apontado anteriormente, Megale (2019) se baseia em García (2009), que se refere a “práticas translíngues” como “[...] múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido a seus mundos” (p. 22). E

completa afirmando que essas práticas não podem ser comparadas a como os monolíngues utilizam a língua.

Visto que a educação bilíngue tem como um de seus objetivos propiciar o aprendizado de uma língua adicional para possibilitar a comunicação por meio de duas ou mais línguas, possibilitando a interculturalidade, Megale (2005; 2019) chama a atenção para como as relações sociais, segundo sua compreensão, são construídas. A autora afirma que estas relações são “[...] permeadas por questões relativas ao poder, hierarquizadas e marcadas pela discriminação e pela deslegitimação de certos grupos, línguas e modos de falar específicos” (MEGALE, 2019, p. 23). Deste modo, refere-se à educação bilíngue como dividida em dois grupos: educação bilíngue voltada para o grupo dominante e para o grupo minoritário.

O grupo dominante é classificado como “[...] uma educação quase sempre de caráter elitista visando o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior” (MEGALE, 2005, p. 9-10). Por elitista, a autora se refere a pessoas pertencentes às classes médias e altas, o que caracteriza uma educação segregadora que não contempla a todos. Com relação à educação bilíngue relacionada ao grupo minoritário, destacam-se a língua de crianças majoritariamente pertencentes a “[...] comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou mesmo de grupos imigrantes, como os hispânicos nos Estados Unidos” (MEGALE, 2005, p. 9). Juntamente a este grupo minoritário, encontra-se também a comunidade dos surdos.

Com base em Cavalcanti (1999), Megale (2019), no que se refere ao “apagamento das línguas”, esclarece que é um mito acreditar em um Brasil monolíngue. Tal mito tem como característica o “[...] ‘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” (p. 23). Em contrapartida, conforme Megale (2018), a educação bilíngue indígena foi a primeira a ser reconhecida na Constituição Federal de 1988, assegurada também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), em que se reconhece os povos indígenas, sua língua, sua cultura, assim como se garante o direito de acesso ao Ensino Fundamental e se assegura a formação básica. Desta maneira, destaca-se da Constituição de 1988, no Art. 210, parágrafo 2º, o seguinte: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Ainda conforme Megale (2018), é também assegurado por Lei, a educação bilíngue para surdos, desde o ano de 2002, pela Lei 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de

2005. Esta norma reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio de comunicação e expressão, e determina a obrigatoriedade de oferta do ensino de Libras para comunidade surda e, como segunda língua, a Língua Portuguesa. Atualmente, a Lei 14.191, no Art. 60-A, assegura a educação bilíngue de surdos de maneira que:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021).

Megale (2018) cita também a educação bilíngue em contextos de imigração. Este modelo de educação, para ela, é ainda pouco documentado e descrito, e acrescenta que “[...] é conhecida a existência de projetos de educação bilíngue em diferentes comunidades de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras, [...]” (p. 4) implementados nos últimos anos. Por último, cita a educação bilíngue em contextos de fronteira, regulamentada em 2004, a partir de um acordo entre Argentina e Brasil, que tem como objetivo “[...] promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do Mercosul. (MEGALE, 2018, p. 4). Atualmente, o Ministério da Educação intitula esse programa como “Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)”.

Relacionado ao grupo dominante, destaca-se a educação bilíngue português-inglês, que tem tido um crescimento considerável no Brasil. Esta intensificação das escolas bilíngues se dá pelo aumento do interesse em aprender a língua inglesa cada vez mais cedo. Com base em Heller (2010), Megale (2018) cita que as línguas eram sempre vistas como “mercadorias”, algumas sendo mais valorizadas que outras, o que enfatiza a globalização da economia. Sendo assim, a autora afirma que “[...] em grande medida, a importância da língua inglesa seja superestimada, não é possível negar que um bom conhecimento do inglês, mesmo que não se constitua em garantia, pode abrir portas para oportunidades de trabalho bem-remunerados [...]” (p. 3).

A autora reitera outro fator que pode ter colaborado para o crescente interesse pela língua inglesa, “a ascensão da classe C”, e explica que mais de 90 milhões de brasileiros puderam ter a oportunidade de estudar fora do Brasil, assim como viajar a turismo para o exterior. Essa oportunidade foi trazida, entre outras, pelo programa Ciências sem Fronteiras, assegurado pelo Decreto nº 7.642, em 2011, pela então presidente Dilma Rousseff. Conforme Megale (2018), este programa não está mais em vigor para modalidade de graduação desde

2017. A autora afirma que esta, entre outras políticas públicas na área educacional, gerou um aumento na procura por escolas de idiomas, principalmente de língua inglesa, da mesma maneira que a busca por escolas internacionais ou bilíngues também aumentou por parte de famílias financeiramente bem estabelecidas (MEGALE, 2018).

Cabe destacar que há uma diferença entre escola bilíngue e escola internacional e, a maioria destas escolas, são instituições privadas⁵. Segundo Vitor (2016), os programas de escolas bilíngues:

[...] são caracterizados por ensinarem através de duas línguas de prestígio na sociedade. Normalmente esses programas trabalham num sistema em que as línguas são separadas por professores, ou seja, existem os professores que ensinam na e através da L1 e outros professores que ensinam na e através da L2. A ideia é adicionar uma língua, mas mantê-la como um organismo distinto deixando clara a separação identitária entre os que falam aquela língua e os que falam esta. (VITOR, 2016, p. 71).

Seguindo esta linha, Megale (2019) cita que esse modelo de escolas, que têm o ensino de português integrado com inglês ainda em anos iniciais, “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” (p. 24). Aqui caberia o “bilinguismo parcial biletreado”, uma das categorias mencionadas anteriormente, para definir a educação bilíngue, segundo Megale (2005), a partir da categoria de *intensidade*, em que as duas línguas são utilizadas no ensino, porém as disciplinas culturais são lecionadas apenas na língua materna.

No que se refere às escolas internacionais, Vitor (2016) afirma que foram escolas “[...] originalmente pensadas para receber filhos de profissionais indo trabalhar por um tempo em país estrangeiro – diplomatas, empregados de organizações multinacionais entre outros” (p. 59). Sendo assim, o currículo que estas escolas seguem são de seu país de origem, ou seja, caso uma escola canadense venha a estabelecer uma unidade no Brasil, o currículo a ser seguido seria o do Canadá. Deste modo, Vitor (2016) explica:

Elas são consideradas bilíngues pois agregam ao seu currículo a língua do país em que estão localizadas. Algumas agregam a L2 ao currículo de forma que as duas línguas estejam presente com maior equilíbrio no dia a dia escolar do aluno. Desta forma, eles têm aulas da L2 como língua estrangeira e também como meio de instrução de outras disciplinas. (VITOR, 2016, p. 59).

⁵ Atualmente, o Distrito Federal conta com quatro escolas bilíngues. Para mais informações, acessar: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2022/07/03/df-conta-com-quatro-escolas-publicas-de-ensino-bilingue/>

Em contrapartida, a autora ainda esclarece que, no Brasil, essas escolas precisam seguir o currículo conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo que a língua de instrução seja estrangeira e o seu currículo tenha como base outro país. Contudo, em sua maioria, essas escolas apresentam o português e a língua estrangeira do país de origem.

Megale (2019) ainda apresenta dois diferentes modelos de escolas bilíngues, sendo essas escolas bilíngues com currículo adicional e optativo. Por currículo adicional, a autora descreve que este “[...] é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares” (p. 24). Enquanto o currículo optativo corresponde a, por escolha do aluno, tem-se um momento posterior para complementar seu aprendizado da língua inglesa. A autora afirma que ambas as propostas são, em sua maioria, fundamentadas na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que significa Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL), que é “[...] uma abordagem educacional com duplo enfoque no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua” (COLE; HOOD; MARSH, 2010, p. 1 *apud* MEGALE, 2019, p. 25).

Cabe ressaltar que as escolas bilíngues de português e inglês no Brasil não possuem legislação a nível nacional, contudo, Padinha e Goia (2021) revelam a existência de normas nos Estados do Rio de Janeiro e Santa Catarina. No primeiro Estado, as escolas funcionam a partir das legislações que estão pré-estabelecidas pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ)⁶. Em concordância com Hamers e Blanc (2000), que alegam que o ensino bilíngue deve acontecer nas duas línguas, a materna e a adicional, a Deliberação em seu Art. 9, estabelece que:

As propostas pedagógicas, quer seja instituição bilíngue ou internacional, devem ter em comum a Comunicação e o uso das Linguagens por meio da língua portuguesa e de outra, de forma a fortalecer a cultura e a comunicação dos países envolvidos. Não se trata apenas da oferta de língua estrangeira pelos docentes de forma estanque e compartimentalizada em disciplinas específicas, mas na utilização e vivência das línguas por todos. (CEE/RJ, 2013).

A Deliberação do Rio de Janeiro determina ainda a diferenciação entre escola bilíngue e escola internacional, de maneira que:

A escola bilíngue é o ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de

⁶ Essa Deliberação foi atualizada pela Deliberação CEE/RJ nº 372/2019. Nesse trabalho se tomará com base a Resolução CEE/RJ nº 341/2013. Para mais informações, ver: <http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes.asp#D2019>

aprendizado e em um número diversificado da disciplina, de forma que o aluno incorpore o novo código como se fosse sua língua nativa, ao longo do tempo. (CEE/RJ, 2013)⁷.

A escola internacional deve atender aos preceitos da Constituição Nacional e da Constituição do país que representa, ser reconhecida oficialmente pelo país estrangeiro, além de necessitar prestar contas a órgãos internacionais. Deve também ministrar aulas de imersão na língua do país representado, trabalhando e valorizando o pluralismo de ideias e culturas dos países envolvidos (CEE/RJ, 2013)⁸.

Referente ao Estado de Santa Catarina, em novembro de 2016, estabeleceu-se a Resolução CEE/SC nº 087⁹, que determina normas para o funcionamento das escolas bilíngues e internacionais, de maneira um pouco diferente do que está descrito na Deliberação do Rio de Janeiro, sendo estas:

Por Escola Bilíngue entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa. Requer ainda que a escola tenha vínculo com uma instituição certificadora que acompanhe o cumprimento dos critérios legais e que renove de tempos em tempos a certificação. (CEE/SC, 2016)¹⁰.

Por Escola Internacional entende-se como sendo um espaço que deve atender aos preceitos da legislação educacional brasileira bem como do país estrangeiro. Deve ministrar aulas de imersão na língua do país estrangeiro, trabalhando e valorizando o pluralismo de ideias e culturas dos países envolvidos, emitindo, ao final do curso, dupla certificação. (CEE/SC, 2016)¹¹.

Da mesma forma como está estabelecido no documento do estado do Rio de Janeiro, o do estado de Santa Catarina também determina a utilização da língua portuguesa e da língua estrangeira para comunicação como maneira de “fortalecer a cultura e a comunicação”. Segundo Megale (2018; 2019), estes documentos apresentam “incongruências e contradições”

⁷ A descrição sobre escola bilíngue sofreu alteração na atualização do Decreto CEE nº 341/2013 pelo Decreto CEE nº 372/2019. Deste modo, encontra-se a seguinte conceituação: “A **Escola Bilíngue** usa o currículo brasileiro e é o ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado de componentes curriculares, de forma que o aluno incorpore o novo código como segunda língua ao longo do tempo” (CEE/RJ, 2019, grifo no original).

⁸ A descrição sobre escola internacional sofreu alteração na atualização do Decreto CEE nº 341/2013 pelo Decreto CEE nº 372/2019, e atualmente está descrita da seguinte forma: “A **Escola Internacional** deve atender aos preceitos da legislação educacional brasileira, bem como refletir currículo obrigatório de outro(s) país(es), além de prestar contas a órgãos internacionais, emitido, ao final do curso, dupla certificação” (CEE/RJ, 2019, grifo no original).

⁹ Esta Resolução foi alterada pela Resolução CEE/SC nº 044/2021 em seu Art. 5º e Art. 9º. Nesse trabalho tomará com base a Resolução CEE/SC nº 087/2016. Para mais informações, ver: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12>

¹⁰ No Decreto CEE nº 44/2021 não houve alteração desta descrição.

¹¹ No Decreto CEE nº 44/2021 não houve alteração desta descrição.

referentes ao modo como as línguas são utilizadas dentro dessas escolas e em relação à incorporação da segunda língua como língua nativa.

O problema encontrado nessas classificações é que elas remetem, em primeiro lugar, à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em ambas as suas línguas, desconsiderando o fato de que, a depender das ‘demandas’ comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), o indivíduo, sempre, desenvolverá conhecimentos diferentes nas línguas do seu repertório. (MEGALE, 2018, p. 8, grifo da autora).

A crítica de Megale (2018) remete ao que foi discutido anteriormente com relação à busca pelo “bilíngue perfeito”, a partir da ideia de bilinguismo unidimensional defendida por Bloomfield (1935), que de acordo com Megale (2005; 2018), desconsidera os contextos sociais e a cultura. Os documentos mencionados estabelecem normas que, mesmo apresentando contradições e incongruências, conforme pontuado pela autora, demonstram ideias que podem levar a uma regulamentação de escolas bilíngues e internacionais a nível nacional; normas estas que podem contemplar a educação bilíngue em toda sua diversidade e complexidade, assim como fomentar maneiras que levem a escola a contemplar a vasta definição de sujeito bilíngue.

3. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE PORTUGUÊS-INGLÊS EM SALA DE AULA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é responsável por definir as propostas curriculares no decorrer das etapas do aprendizado das crianças, de maneira que o desenvolvimento do conhecimento seja progressivo. A BNCC denomina, a partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, sendo dividido em dois momentos: os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e os anos finais, do 6º ao 9º ano, que atende durante todo esse período estudantes a partir dos 6 anos de idade até, pelo menos, os 14 anos. O momento dos anos iniciais marca a transição da Educação Infantil, período das experiências de aprendizagem envolta na ludicidade, para essa nova fase que busca desenvolver tudo que foi aprendido.

Sendo assim, “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (BRASIL, 2017). Porém, no que diz respeito ao estudo da língua inglesa, o Ministério da Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução nº 7 de 2010, e determina no Art. 17 que “Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar” (BRASIL, 2010). Mais recente, especificamente sobre a língua inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterada pela Lei 13.415, de 2017 no Art. 26, inciso 5º, postula: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017).

Dito isto, cabe ressaltar que não há uma base curricular com diretrizes a nível nacional que norteiem diretamente a alfabetização na língua inglesa em escolas bilíngues ou internacionais. Deste modo, Moura, Franca e Ferreira (2020) afirmam que a falta de legislação “[...] faz com que as escolas adotem modelos diferentes, deixando famílias e professores inseguros quanto ao processo de ensino e aprendizagem” (p. 18). Moreno e Tonelli (2016), com base em Gimenez (2010), ressaltam que a falta dessa documentação pode levar a um ensino de língua inglesa “excludente e contraditório”. A ausência de um conjunto curricular que reflita sobre a LIC (Língua Inglesa para Crianças), especialmente relacionado à alfabetização de crianças, de maneira que contribua para uma formação não mecanizada da língua, em que elas sejam capazes de refletir sobre a língua e compreendê-la a partir de recursos, livros, escrita, diálogos, permite a circulação de métodos e materiais que podem estar fora da realidade do aluno. Moreno e Tonelli (2016), com base em Rocha (2010), ressaltam que “[...] o ensino de

LIC deve permitir o aluno a alcançar os textos que circulam socialmente e compreender seu funcionamento de forma crítica” (MORENO; TONELLI, 2016, p. 92).

Sobre a alfabetização em um sentido amplo, Dias (2020) destaca que as perspectivas sobre a alfabetização no Brasil sofreram diversas mudanças durante os últimos anos, o que caracteriza diferentes noções acerca do aprendizado de ler e escrever. A autora observa a predominância de cartilhas como método de aprendizado de escrita, datado por volta da primeira metade do século XX, em que os alunos eram ensinados a transferir a língua falada para a língua escrita. Esse aprendizado era focado na memorização de regras gramaticais. Sendo assim, os “[...] métodos sintéticos e analíticos colocavam a escrita como um objeto externo ao sujeito” (DIAS, 2020, p. 96), como se o aluno não fosse capaz de internalizar e refletir sobre o seu processo de escrita. A autora ainda explica que a escrita, dentro dessa metodologia, é compreendida pelo estudante apenas como um código que precisava ser desenvolvido antes do aprendizado com textos.

Com base em Ferreiro e Teberosky (1986), Dias (2020) afirma que a escrita é um sistema de representação, de maneira que “[...] apresenta regras internas sobre quais elementos são capturados e passíveis de ser representados em grafia” (DIAS, 2020, p. 96). Reitera ainda que a escrita lida com “conceitos abstratos” e, devido a isso, apresenta um processo próprio de desempenho, buscando apoio na língua falada para realizar a língua escrita. Por outro lado, esse sistema também é defendido pela autora como “[...] objeto cultural construído socialmente e, como tal, circular para o sujeito mesmo antes que ele domine suas regras” (p. 96). Deste modo, ainda com base nas autoras, Dias (2020) ressalta que a escrita está presente na vida da criança e ela reflete sobre a escrita antes mesmo de saber escrever e, nesse sentido, “É a partir desse pensar que cria suas hipóteses de como esse sistema de representação funciona e, em interação com a escrita, confirma ou reconstrói conhecimentos” (p. 97).

O sistema de escrita é então visto como algo que a criança precisa compreender e, ela própria, a criança, é vista como indivíduo ativo que interage com a língua escrita. Dias (2020) afirma que crianças bilíngues e multilíngues, durante o processo de aprendizagem da língua adicional, assimilam e diferenciam sons, letras e aspectos gráficos. Com base em Megale (2017) e Rocha e Liberali (2017), Dias (2020) argumenta que o processo de alfabetização dessas crianças acontece de maneira simultânea, transferindo seus conhecimentos de uma língua para outra. O aluno irá assimilar os conhecimentos obtidos na língua nativa para compreender a língua inglesa. Nessa perspectiva, Dias (2020) considera que:

Dessa forma, as crianças bilíngues no processo de aquisição da escrita são aqui concebidas como sujeitos que refletem sobre a escrita a partir do repertório que as constitui, não passando por processos separados de alfabetização em cada uma das línguas, mas sim transferindo os conhecimentos construídos sobre e por meio de suas línguas. (DIAS, 2020, p. 97).

Conforme mencionado no *Capítulo* anterior, a partir de Hamers e Blanc (2000), a interação social e o meio em que a criança está inserida, sua cultura e seu contexto social são importantes para aquisição da L2. Dias (2020) afirma que Soares (2018) divide o processo de aprendizagem em três facetas, sendo elas: “[...] a linguística (apropriação do sistema de representação da escrita), a interativa e a sociocultural, sendo estas duas relacionadas à escrita e leitura como veículos de interação e expressão social” (DIAS, 2020, p. 98). Complementa, ainda, ressaltando que alfabetização e letramento, mesmo sendo dimensões diferentes, acontecem ao mesmo tempo, de modo que sem atividades de leitura e escrita não há forma de obter domínio da escrita, que poderá ser alcançado a partir de práticas que “[...] fazem a criança avançar em suas hipóteses sobre o sistema de representação” (p. 98).

Referente à alfabetização e ao letramento no Brasil, estas duas dimensões são entendidas como independentes, mas indissociáveis (MOURA; FRANCA; FERREIRA, 2020). A alfabetização compete à “[...] aprendizagem da leitura e escrita mediante a aquisição de uma consciência fonológica, possibilitando a codificação e decodificação da língua escrita” (p. 3). Já o letramento corresponde à compreensão de diferentes gêneros textuais e interação com variados contextos sociais e culturais. Com base em Soares (2004), as autoras evidenciam:

[...] o equívoco em dissociar alfabetização e letramento, pois o mundo da escrita se inicia pela aquisição do sistema convencional de escrita e pelo avanço das competências do uso social desse sistema, de forma simultânea. Assim, as metodologias de alfabetização com uma perspectiva de letramento devem permitir ao estudante compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) através do contato com práticas de leitura e produção textual. (MOURA; FRANCA; FERREIRA, 2020, p. 3).

Moura, Franca e Ferreira (2020) ressaltam que, a partir da visão de que a criança em processo de alfabetização é um sujeito que interage com a língua e precisa compreendê-la, o ensino de escrita e leitura é então percebido como derivado de “processos de interação autor/texto/leitor”. Deste modo, apontam um dos maiores desafios da atualidade: “[...] alfabetizar letrando mediante a institucionalização de um currículo multicultural” (MOURA; FRANCA; FERREIRA, 2020, p. 4).

No que se refere à alfabetização e ao letramento dentro do contexto da educação bilíngue, Moura, Franca e Ferreira (2020) expõem que durante o século XIX acreditava-se que o fato de a criança aprender a língua adicional durante a alfabetização, simultaneamente,

poderia atrapalhar esse processo, alegando que o aprendizado da segunda língua faria com que se perdesse o domínio da língua materna. Porém, se baseando em Bialystok, Luk e Kwan (2005), as autoras afirmam que “o bilinguismo traz vantagens para as crianças”, de modo que permite que elas possam comparar as línguas e assimilar suas semelhanças e diferenças. As autoras ainda enfatizam que:

Devido a maior exposição ao mundo letrado, os bilíngues têm mais contato com diferentes formatos de letras, facilitando o reconhecimento das mesmas. Principalmente no contraste entre b, d, p, q, m, w (que diferem, graficamente, na posição, sendo de fácil confusão para os aprendizes) e a diferenciação dos sons das letras. (MOURA; FRANCA; FERREIRA, 2020, p. 6).

Sendo assim, complementam afirmando que crianças em contexto bilíngue apresentam desempenho melhor dos sons e maior consciência fonológica. Diante disso, as autoras alegam que a leitura e a escrita em um contexto bilíngue também demonstram vantagens ao letramento, pois é “[...] um processo contínuo de apropriação das funcionalidades e usos sociais dos diversos gêneros (orais e escritos) e áreas de conhecimento (matemática, geografia, etc.)” (NOBRE; HODGES, 2010, p. 185 *apud* MOURA; FRANCA; FERREIRA, 2020, p. 6).

Moreno e Tonelli (2016) também destacam que alfabetização e letramento são elementos inseparáveis e se completam, e mesmo antes de a criança saber escrever já pratica o letramento. Assim, acrescentam que o letramento está diretamente ligado aos hábitos sociais e seus contextos vividos. Deste modo, afirmam ser dever da escola usufruir de práticas que proporcionem a “compreensão, reflexão e ação”.

Dito isto, a utilização de materiais que contemplem a realidade, contextos sociais e não artificiais auxilia na compreensão e reflexão sobre a aquisição da língua adicional. Dias (2020) afirma que “É nesse contato que se possibilita a ampliação de reflexão e criação de hipóteses sobre como a escrita se constitui e para que ela serve no mundo” (p. 97). Vale ressaltar que a leitura é a interação ativa do indivíduo com o texto, que atribui com seus conhecimentos prévios e, ao ler, desenvolve seus conhecimentos e experiências (MOURA; FRANCA; FERREIRA, 2020).

Moreno e Tonelli (2016), baseado em Tonelli (2007), argumentam que as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da língua adicional, precisam ser interativas, “cooperativas e conjuntas”, de modo que as crianças possam assimilar sua realidade, assim como enxergar a do outro e compreender o mundo ao seu redor. Tais práticas podem contribuir para seu desenvolvimento enquanto pessoa e, em vista disso, as autoras destacam:

Interações, nos termos mencionados, podem ser o compartilhar de histórias, jogos cooperativos de linguagem, produção de gêneros em que haja interlocutores socialmente constituídos, resolução de problemas em grupos ou pares, projetos com perspectivas transformadoras que envolvam a classe ou grupos de alunos, etc. (MORENO, 2014, p. 50 *apud* MORENO; TONELLI, 2016, p. 93).

Moreno e Tonelli (2016) chamam atenção para o uso de gêneros textuais como instrumento para o ensino da língua inglesa para crianças, alterando sua complexidade conforme o desenvolvimento da criança para deixar o conteúdo mais desafiador. Quanto aos desafios, à construção e ao desenvolvimento do conhecimento as autoras afirmam que “Os conceitos devem surgir conforme os alunos vão sendo desafiados a resolver problemas por intermédio de atividades desafiadoras, respeitando os contextos de aprendizagem que se dão por meio da interação com os discursos históricos e culturais” (MORENO; TONELLI, 2016, p. 94).

As autoras mencionam que as práticas pedagógicas devem agregar por completo o desenvolvimento da criança. Deste modo, devem conter “múltiplas facetas” que incluam todas as fases da vida humana. Assim, torna-se necessário apostar em práticas

[...] que envolvam o uso e repertório da língua, promovendo atividades intelectivas que proporcionem o desenvolvimento mental, que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social, entre outros. (MORENO; TONELLI, 2016, p. 94).

Dias (2020) também apresenta propostas pedagógicas que podem colaborar com a formação da criança bilíngue, a partir de gêneros textuais que possam ser utilizados tanto na língua nativa quanto na segunda língua. Nesse sentido, uma vez que a criança irá refletir sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas, “[...] uma criança bilíngue português-inglês, por exemplo, pode apresentar hipóteses de escrita como *IÉLOU* (*yellow*), na qual as relações fonema-grafema do português são utilizadas para uma escrita em inglês” (DIAS, 2020, p. 99, grifo da autora). Nota-se que, neste exemplo, a criança fez reflexões dos fonemas das letras da língua portuguesa para a escrita da palavra em inglês, levando em consideração o aprendizado que adquiriu na língua inglesa, mas tendo o suporte da língua materna na tentativa da escrita. Com base em Megale, Rocha e Liberali (2017), Dias (2020) acrescenta que a criança “[...] movimenta seus conhecimentos à procura de semelhanças e diferenças entre as línguas” (p. 99).

Ao observar a transferência de conhecimento na grafia, Dias (2020) destaca que esta não é a única movimentação entre os saberes das duas línguas que precisa ser levada em consideração na elaboração de atividades pedagógicas. Baseando em Cummins (2005),

demonstra que as transferências podem acontecer de diferentes maneiras, sendo elas: *transferências de elementos conceituais*, *transferências metacognitivas e metalinguísticas*, *transferências de aspectos pragmáticos de uso das línguas*, *transferências de elementos linguísticos específicos* e *transferências de consciência fonológica*. Como exemplo, a tabela é colocada pela autora da seguinte forma:

Quadro 1

TRANSFERÊNCIAS ENTRE AS LÍNGUAS

| Possíveis transferências | Exemplos |
|--|---|
| Transferências de elementos conceituais. | Conhecimento do conceito de fotossíntese. |
| Transferências de estratégias metacognitivas e metalinguísticas. | Estratégias de visualização, uso de organizadores visuais. |
| Transferências de aspectos pragmáticos de uso das línguas. | Habilidade de utilizar gestos e outros aspectos para comunicação. |
| Transferências de elementos linguísticos específicos. | Conhecimento do termo “foto” (<i>photo</i>) em fotossíntese. |
| Transferências de consciência fonológica. | Conhecimento de que a língua é composta por diferentes sons. |

Fonte: Cummins (2005).

De acordo com o quadro exposto, a criança pode fazer diferentes transferências de conhecimento entre as línguas, conforme os exemplos apresentados. O primeiro descrito como *transferências de elementos conceituais* se refere à relação de conceitos que o aluno realiza entre a língua materna e a língua inglesa. Quanto a *transferências metacognitivas e metalinguísticas* a criança recorre à memória daquilo que ela visualizou/estudou, utilizando “organizadores visuais”.

Referente a *transferências de aspectos pragmáticos de uso das línguas* a criança pode utilizar métodos práticos na comunicação, como gestos, por exemplo, para realizar a comunicação. Em relação à quarta transferência apresentada, denominada *transferências de elementos linguísticos específicos*, esta se refere à associação de partes de algumas palavras entre as duas línguas. Já sobre a *transferências de consciência fonológica* é definido pela autora como a comparação entre sons entre as palavras nas duas línguas.

Dito isto, Dias (2020), ainda se baseando em Cummins (2007), menciona a proposta do autor de potencializar as transferências em sala de aula, para abandonar “[...] os paradigmas de rígida divisão entre as línguas de instrução para aproveitar as possibilidades de movimentação dos conhecimentos construídos pelos alunos sobre e por meio de suas línguas” (DIAS, 2020, p. 99).

Retomando a questão dos gêneros textuais como recursos pedagógicos que podem potencializar as mencionadas transferências de conhecimento entre línguas, Dias (2020) explica que se entende como gêneros textuais aqueles que na prática cumprem sua função comunicativa e, concomitantemente, “[...] apresentam características relativamente estáveis que podem ser apreendidas por meio das materialidades linguísticas que os constituem” (DIAS, 2020, p. 100). Sendo assim, a autora cita alguns gêneros textuais que possuem grande circulação e estão presentes tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, sendo eles: “[...] carta pessoal, bilhete, receita, conto de fadas, lenda, fábula, entre outros” (p. 100).

A autora exemplifica, então, uma proposta pedagógica com o gênero textual bilhete, como um gênero que pode ser observado nas duas línguas e, muito possivelmente, as crianças já tiveram contato com esse gênero mesmo fora do ambiente escolar, pelo fato de sua ampla circulação, acessando assim seus conhecimentos prévios. Com base nisso, ela afirma, “Ao oferecermos aos alunos diferentes bilhetes escritos na língua adicional, as atividades propostas podem contar com a transferência de conhecimentos já construídos socialmente em sua língua de nascimento para perceber similaridades e diferenças em como esse gênero se materializa” (DIAS, 2020, p. 101). A autora ressalta ainda que a utilização do bilhete na língua inglesa permite ao aluno perceber as diferenças e semelhanças durante a construção do bilhete, relacionando os conhecimentos adquiridos na língua materna para assim realizar a atividade na língua inglesa.

A transferência de conhecimentos entre as línguas enriquece o aprendizado das crianças, para que possam compreender o processo de aquisição da língua adicional estando inserida nele e não criando um cenário hipotético para aprendê-la. Trazer conhecimentos vivenciados na língua nativa e transferir para o inglês é positivo para compreensão da criança que reflete sobre momentos e situações. Dias (2020) ressalta a importância de não facilitar o caminho de compreensão da criança em caso de práticas pedagógicas que tenham o objetivo de fazer com que o aluno reflita e assimile as duas línguas. Deste modo, reitera:

Escolher textos e promover momentos em que os alunos possam desenvolver algumas das habilidades [...] – e também discuti-los, brincar com as palavras, cantar, ver os

textos escritos – pode levá-los a refletir e se apropriar de características e aspectos centrais da escrita em sala de aula. (DIAS, 2020, p. 103).

Nessa direção, Figueiredo (2019) pontua que a interação sociocultural tem influenciado no ensino e na aprendizagem da língua estrangeira, seja de maneira presencial ou virtual. O autor afirma que “[...] por meio de interações em que os aprendizes se engajam, estimula-se o processo de internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo, bem como se aprimoram as relações interpessoais” (FIGUEIREDO, 2019, p. 63). Figueiredo (2019) se fundamenta em abordagens em tarefas, em que os alunos interagem com a atividade proposta e se esforçam para compreender o ponto de vista do outro, assim como para expressar suas próprias reflexões e percepções, na interação com os outros alunos e com o professor. Nesse processo, acabam internalizando o que foi aprendido.

Ainda segundo Figueiredo (2019), “A aprendizagem colaborativa enfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos no intuito de envolvê-los na coconstrução do conhecimento” (p. 64). Os alunos se ajudam durante a construção do conhecimento a partir de trocas que possuem em meio às atividades, de modo que tirem suas dúvidas uns com os outros e, assim, conforme o autor, esse processo permite aos alunos encontrarem novas outras formas de aprender. Assim, citando Ellis (2000), evidencia que “[...] [d]e acordo com a teoria sociocultural, a aprendizagem aflora não *através* da interação, mas *na* interação” (ELLIS, 2000, p. 209 *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 64, grifo do autor).

Figueiredo (2019) ressalta ainda a importância da interação, dessa vez em relação ao enriquecimento do conhecimento da língua estrangeira, afirmando que o aprendiz expressa aquilo que aprendeu através da escrita, da fala e da escuta, e assim pode desenvolver o conhecimento a partir da troca com outros aprendizes. Sendo assim, é interessante que as crianças tenham espaço para realizarem trocas que colaborem com o desenvolvimento da língua inglesa. Figueiredo (2019) afirma isso ao dizer que “[...] usar a língua, por meio do diálogo ou como uma fala privada para falar com o outro, para o outro ou consigo mesmo, assume um novo significado para o aprendiz, visto que lingualizar leva o aluno a aprender e se desenvolver” (p. 65). Referente ao termo utilizado “lingualizar”, o autor explica que este “[...] transmite a ideia de ação, de um processo dinâmico e infinito de usar a língua para produzir significados e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento cognitivo nos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 65).

O autor destaca um estudo realizado por ele mesmo em 2001, em que alunos da Universidade Federal de Goiás foram divididos em pares para realizarem a correção de seus textos de maneira colaborativa, o que possibilitou o diálogo sobre o que estava escrito.

Figueiredo (2019) exemplifica uma conversa entre duas alunas durante a realização da atividade proposta, a partir da qual, ao final puderam perceber juntas o que melhor se encaixava no texto. Na conclusão da pesquisa, o autor pôde perceber a motivação e a confiança que os alunos obtiveram ao perceberem que podem se ajudar. Esta estratégia também poderia ser adaptada para crianças, de modo que pudessem se sentir encorajadas a se ajudarem e a perceberem seus equívocos, bem como desenvolverem seus conhecimentos da língua inglesa a partir disso.

Outra proposta apresentada por Figueiredo (2019) é a utilização de atividades lúdicas como incentivo da interação entre as crianças, por meio de jogos. Com base em Leontiev (1998) e Vygotsky (1967, 1998), afirma que “Brincar faz com que a criança se sujeite a regras e assuma papéis diferentes e maiores que ela mesma” (FIGUEIREDO, 2019, p. 76). Ressalta, ainda, que “Além de possibilitar desenvolvimento cognitivo, a brincadeira – o jogo – faz com que a criança tenha prazer, possa interagir com outras crianças, possa arriscar-se, desenvolver-se, tornar-se mais autônoma e, com isso, tornar-se autorregulada” (p. 76). Ainda conforme o autor, a ludicidade na escola é positiva por estimular a criança e é efetiva no processo de aprendizagem da língua inglesa, seja para que ela receba um novo conteúdo ou na manutenção deste, o que permite que a criança exercite a língua. Com base na pesquisa de Araújo (2016), Figueiredo (2019) relata três jogos que puderam favorecer o aprendizado da língua inglesa, sendo esses: jogos de tabuleiro, memória e de descrever.

Ainda em relação aos jogos em sala de aula e ao resultado da pesquisa feita por Araújo (2016), Figueiredo (2019) afirma

[...] o uso de jogos em sala de aula favorece uma maior interação entre os alunos, tornando a aprendizagem da língua inglesa mais significativa para eles. Ao participar dos jogos, eles podem: usar palavras em inglês e esclarecer dúvidas relativas a vocabulário; aprender estruturas e regras gramaticais da língua; corrigir-se e corrigir os colegas; tornar-se mais conscientes da importância de usar inglês em sala de aula e ficar mais motivados a participar das aulas. (FIGUEIREDO, 2019, p. 78).

Figueiredo (2019) conclui ressaltando a importância da mediação e o incentivo do professor durante as atividades, instruindo os alunos ao diálogo e à colaboração, e chama atenção para o fato de que em alguns casos a criança pode preferir trabalhar sozinha. Isso leva o professor a buscar novas estratégias que possam colaborar para o aprendizado destes alunos.

Diante do contexto da educação bilíngue, Figueiredo (2019) expõe a avaliação dinâmica como uma proposta que busca avaliar o processo do desenvolvimento individual a partir de diálogos entre professores e alunos. Deste modo afirma que “[...] a avaliação dinâmica tem por objetivo compreender as diferenças individuais e suas implicações em um tipo de

instrução que une a intervenção do professor ao procedimento avaliativo” (p. 80). Segundo o autor, este modo de avaliação difere do tradicional por valorizar aquilo que o aluno já aprendeu, de maneira que o professor faz a mediação da atividade sem dar as respostas, em busca de verificar o que foi internalizado pelo aluno, ressaltando que a principal característica deste modelo avaliativo é a interação. Fundamentado em Poehner e Lantolf (2010), o autor chama atenção para o que é a mediação neste meio:

A mediação não é apenas uma questão de oferta de assistência, mas uma questão de oferecer assistência *apropriada*, ou seja, assistência cujo foco não é ajudar o aprendiz a resolver um problema (isto é, chegar à resposta certa), mas mover o aprendiz para o desempenho independente e ativo e fazer com que ele seja capaz de transferir o que é apropriado em dada situação para futuras situações. (POEHNER; LANTOLF, 2010, p. 316 *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 81, grifo do autor).

Este modelo avaliativo busca promover o desenvolvimento cognitivo, por fazer com que o aluno reflita sobre o que ele já sabe e aquilo que ainda pode aprender com auxílio da mediação de um professor. Figueiredo (2019) ainda acrescenta que este método poderia ser mais eficaz em turmas com um número pequeno de alunos, devido ao fato de o atendimento individual do professor ser mais efetivo. Dito isto, o autor complementa que há diversas vantagens na avaliação dinâmica que poderiam ser consideradas durante o processo de aprendizagem, reforçando também a valorização da interação e da colaboração no ensino da língua adicional, nesse caso da língua inglesa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, é possível compreender que o conceito de bilinguismo levanta muitas discussões e ainda tem muito a se estudar sobre o assunto, assim como há muito a se discutir e revisar sobre a educação bilíngue no Brasil, diante do crescimento das escolas bilíngues. No estudo do sujeito bilíngue, entende-se que este está além das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar em duas línguas, o que faz surgir questionamentos acerca da existência do bilíngue perfeito a partir de uma perspectiva unidimensional.

A partir dos autores estudados, apresenta-se uma visão multidimensional, afirmando ser necessário ter um olhar para além do sujeito, considerando o contexto em que ele está inserido, suas interações e sua cultura. Nesse sentido, torna-se importante também considerar que mesmo que sejam estabelecidas dimensões para analisar e estudar o bilinguismo, alguns autores discutem a necessidade de olhar para o sujeito bilíngue para além de dimensões e definições limitadas, sendo este um ser que está em constante construção e apreensão da língua adicional.

No que diz respeito à educação bilíngue, assim como o bilinguismo, ela possui uma variada definição e, para que seja classificada como tal, é necessário levar em consideração a maneira como se utilizam as duas línguas na sala de aula, já que Megale (2005), com base em Hamers e Blanc (2000), considera ser educação bilíngue quando há utilização simultânea ou consecutiva de uma língua adicional. Em contrapartida, caso esta seja utilizada apenas como uma disciplina não se deve classificar tal educação como bilíngue. Cabe ressaltar que a educação bilíngue não se limita ao ensino da língua materna juntamente com a língua estrangeira, mas também envolve o ensino de Libras, a educação bilíngue indígena, a educação em contexto de imigração, entre outros.

A língua inglesa pode ser uma ferramenta potente e nos últimos anos vem ganhando visibilidade, especialmente, por representar uma oportunidade de estudos fora do país. Contudo, também levou as famílias de poder aquisitivo mais alto, bem como a classe média, a colocar seus os filhos em escolas bilíngues ou internacionais cada vez mais cedo, pensando em um futuro de intercâmbios e oportunidades internacionais, o que se faz, majoritariamente, em instituições privadas. Estas escolas permitem que a criança tenha acesso tanto a alfabetização na língua materna como na língua inglesa, trabalhando o domínio da língua adicional desde a Educação Infantil. Porém, gera um questionamento acerca de como se efetiva uma educação bilíngue da língua inglesa em instituições públicas, e como essas crianças recebem o ensino da língua inglesa dentro dessas instituições, e suas práticas pedagógicas que levam a aprendizagem

da língua. Ressalta-se que a legislação que regulamenta a educação bilíngue de língua inglesa a nível nacional ainda está em fase de homologação.

Referente às práticas pedagógicas, discute-se a importância de adoção de atividades pedagógicas que contemplem a realidade do aluno, a interação e a colaboração em sala de aula, além de práticas que utilizem diversas transferências entre as línguas, bem como gêneros textuais que partam de suas vivências. Dito isto, é visto que o processo de alfabetização acontece antes mesmo que a criança saiba ler e escrever e, aqui caberia uma discussão, em estudos futuros, sobre práticas que estejam dentro da realidade da criança, sem que se crie hipóteses de cenários irreais diante do seu contexto social.

Para exemplificar o benefício de práticas pedagógicas que contemplam a realidade do estudante pude, como professora em uma escola bilíngue internacional, presenciar a tentativa de escrita de uma aluna durante uma atividade na disciplina de Ciências. Essa aluna realizou a transferência sonora de conhecimentos ao escrever *breath*, sem que o professor precisasse ditar ou escrever a maneira ideal de escrita; ela, então, escreveu *breef* devido a sonoridade. Assim, além da transferência de conhecimento através do som, percebe-se significados e conceitos também na língua inglesa.

Em vista disso, é importante ressaltar que os anos iniciais contemplam a alfabetização e, nestes anos, a criança acaba de sair da Educação Infantil para ingressar no Ensino Fundamental. Sendo assim, é interessante continuar a estimular a aprendizagem também através de atividades lúdicas que possibilitem as transferências de conhecimentos entre as línguas e permitam que a criança transite entre o lúdico e o processo de leitura e escrita. Cabe evidenciar que pouco ainda se fala sobre o processo de formação do professor da educação bilíngue, inclusive, a respeito da maneira como este profissional irá se formar e ser preparado para o ambiente das instituições bilíngues, assim como sobre seu ingresso nesse tipo de modalidade e o mercado de trabalho nesta área.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.
- BRASIL, **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso em: 22 fev. 2023.
- BRASIL, **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.191%2C%20DE%203,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20surdos. Acesso em: 22 fev. 2023.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RJ). **Deliberação CEE n. 341/2013**, de 12 de novembro. Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2013-341.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RJ). **Deliberação CEE n. 372/2019**, de 09 de outubro. Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2019-372.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SC). **Resolução CEE n. 087/2016**, de 22 de novembro. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SC_Resoluo2016087CEESC.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SC). **Resolução CEE n. 044/2021**, de 27 de setembro. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/ensino-medio/resolucoes-14/2117-resolucao-2021-044ceesc/file>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 2/2020**, de 09 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, 2020. [Aguardando homologação]. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=2020. Acesso em: 24 fev. 2023.

DIAS, Camila. Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas. *In*: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 95-105.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Teoria sociocultural e aprendizagem de L2/LE. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. (org.) **Vigotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 61-94.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. Dimensions and measurement of bilinguality and bilingualism. *In*: HAMERS, Josiane; BLANC, Michel (org.) **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 25-50.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, jan/abr, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. **Revista virtual de estudos da linguagem - Revel**, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf Acesso em: 24 fev. 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: Uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4> Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653/27431>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta Heyden. (org.) **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 15-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-24.

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Inglês para crianças do ensino fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador?. **Raído**, Mato Grosso do Sul, v. 10, n. 23, p. 90-113, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5077>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MOURA, Maria Elisa Novaes Cahú de; FRANCA, Amanda Marília de Moura; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Efeitos das Práticas Pedagógicas na Alfabetização de Crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental de Uma Escola Bilíngue. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, Goiás, v. 12, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10050>. Acesso em 21 fev. 2023.

PADINHA, Thais Arantes; GOIA, Marisol Rodriguez. As Escolas Privadas Bilíngues e a Qualificação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-18, 2021. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/sSCYzY96M9HzG8W9Kq3M9DS/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VITOR, Ana Dulce Moraes Albuquerque. **Educação bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3833>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ANEXO

Tabela original, extraída do texto “Bilinguality and Bilingualism”, de Hamers e Blanc (2000, p. 26).

| Dimension | Type of bilinguality | Comments* |
|--|--|--|
| 1. according to competence in both languages | (a) balanced bilinguality (b) dominant bilinguality | $L_{A/1}$ competence = $L_{B/2}$ competence $L_{A/1}$ competence > or < $L_{B/2}$ competence |
| 2. according to cognitive organisation | (a) compound bilinguality (b) coordinate bilinguality | $L_{A/1}$ unit equivalent to $L_{B/2}$ unit = one conceptual unit $L_{A/1}$ unit = one conceptual unit 1 $L_{B/2}$ equivalent = one conceptual unit 2 |
| 3. according to age of acquisition | (a) childhood bilinguality (i) simultaneous (ii) consecutive (b) adolescent bilinguality (c) adult bilinguality | $L_{B/2}$ acquired before age of 10/11 L_A and L_B = mother tongues L_1 = mother tongue; L_2 acquired before 11 L_2 = acquired between 11 and 17 L_2 = acquired after 17 |
| 4. according to presence of L_2 community in environment | (a) endogenous bilinguality (b) exogenous bilinguality | presence of L_2 community absence of L_2 community |
| 5. according to the relative status of the two languages | (a) additive bilinguality (b) subtractive bilinguality | $L_{A/1}$ and $L_{B/2}$ socially valorised → cognitive advantage L_2 valorised at expense L_1 → cognitive disadvantage |
| 6. according to group membership and cultural identity | (a) bicultural bilinguality (b) L_1 monocultural bilinguality (c) L_2 acculturated bilinguality (d) deculturated bilinguality | double membership and bicultural identity $L_{A/1}$ membership and cultural identity $L_{B/2}$ membership and cultural identity ambiguous membership and anomic identity |