



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

NATÁLIA HELENA NERY E SILVA

ENSINO BILÍNGUE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM JOÃO PESSOA

JOÃO PESSOA

2021

NATÁLIA HELENA NERY E SILVA

ENSINO BILÍNGUE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM JOÃO PESSOA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Ensino* e linha de pesquisa *Teoria Linguística e Métodos*, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

João Pessoa

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Natalia Helena Nery e.

Ensino bilíngue em uma escola pública em João Pessoa /
Natalia Helena Nery e Silva. - João Pessoa, 2021.
106 f.

Orientação: Marianne Cavalcante.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística e Ensino. 2. Ensino bilíngue. 3.
Bilinguismo. 4. Aquisição de L2. I. Cavalcante,
Marianne. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81:37(043)

ENSINO BILÍNGUE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM JOÃO PESSOA

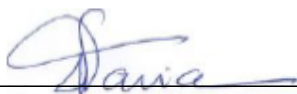
Natália Helena Nery e Silva

Dissertação aprovada em 25 de fevereiro de 2021

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
(Orientador)



Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
Membro avaliador



José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
Membro avaliador

João Pessoa
2021

Dedico este trabalho ao meu pai, Francisco Essenine e Silva, que sempre investiu em minha educação e incentivou a ser uma aluna dedicada e alçar voos altos. Tenho certeza que adoraria estar presente neste momento de conquista, mas está em um lugar melhor agora. Essa conquista é nossa e sempre vou te amar. Trarei a sua lembrança através das palavras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu o fôlego de vida, a sabedoria, a inteligência, que me dá saúde e me capacitou para realizar este mestrado e cada atividade em minha vida. Obrigada por renovar minhas forças, quando eu achei que não iria conseguir.

Agradeço ao meu pai Francisco Essenine (*in memoriam*), que sempre foi meu grande incentivador e investidor nos estudos, com quem tive a oportunidade de compartilhar a alegria da aprovação para o mestrado, meu amado pai, obrigada por tudo!

Agradeço a minha mãe Leoneide por também sempre me apoiar nos estudos e projetos. Obrigada por ser a torcedora número 1 e por sempre acreditar no meu potencial, pelas broncas e pelas inúmeras horas dedicadas em cuidar de nós e do meu filho Benjamin para que eu pudesse me dedicar ao mestrado. Te amo!

Agradeço ao meu marido Dyego Pereira também, por ser compreensivo, torcedor e apoiador, dedicado também em ficar com nosso Benjamin por demasiadas vezes que precisei estar sentada à frente do computador. Obrigada por ser leve, te amo! Agradeço ao meu lindo e amado filho Benjamin, por ter chegado junto com a conquista do mestrado, você veio na hora certa, e me trouxe ainda mais alegria e fé para realizar e conquistar os desafios encontrados. Te amo!

Agradeço aos meus irmãos Lincoln e Emerson pelo apoio, carinho e compreensão.

Agradeço à minha orientadora querida, Professora Doutora Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, por tornar o processo leve, por acreditar e incentivar e pelas contribuições valiosas.

Agradeço à Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria e Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho pelas contribuições no exame de qualificação e participação na banca de defesa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba pelos ensinamentos e paciência nas disciplinas cursadas durante o mestrado.

Agradeço, em especial, ao meu amigo e Professor Doutor Paulo Vinicius Ávila Nóbrega pelas valiosíssimas contribuições, que se mostrou como um irmão neste processo.

Agradeço aos participantes da pesquisa pela disposição em contribuir com esta pesquisa.

RESUMO

Nos últimos anos temos visto um crescimento do número de escolas intituladas bilíngues no Brasil, principalmente escolas bilíngues de elite, e atualmente também escolas públicas tem ofertado o Ensino Bilíngue. Nesse contexto, visitamos uma escola pública de ensino fundamental com ensino bilíngue nos anos iniciais para entender a concepção de Bilinguismo praticada na escola por seus professores e agentes envolvidos na educação bilíngue. Para tanto, percorremos as principais teorias sobre Aquisição da Linguagem (SKINNER, 1957, NOAM CHOMSKY, 1957, 1965; VYGOTSKY, 1998, 2002), refletimos sobre Aquisição de Segunda Língua (KRASHEN, 1981) (ASL), Bilinguismo (BLOOMFIELD, 1935 apud HAMERS E BLANC, 2000, GROSJEAN, 1997, MACNAMARA, 1967 APUD HAMERS E BLANC, 2000, BAKER E PRYS JONES, 1998), e Educação Bilíngue (MEGALE, 2009, GARCIA, 2009, HAMERS E BLANC, 2002). Com esta base teórica, passamos para apresentação da escola *lócus* da pesquisa, uma escola em contexto não-privilegiado da rede estadual de ensino na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, Nordeste do Brasil. Para verificar o funcionamento do ensino bilíngue nos anos iniciais da educação fundamental nesta escola, analisamos seu projeto político-pedagógico e aplicamos questionário estruturado dividido em duas seções, com os professores e representantes da equipe gestora e pedagógica, somando 6 respondentes ao todo. Percebemos que, a escola procura aplicar a concepção de Educação Bilíngue estudada e com as devidas adequações, será possível o fornecimento deste tipo de ensino bilíngue, o que poderá ser uma forma de diminuir a desigualdade social vivenciada em nosso país.

Palavras-chave: Bilinguismo; Ensino Bilíngue; Aquisição de inglês como L2

ABSTRACT

In the last few years, we have seen an increase in the number of bilingual schools in Brazil, mainly elite bilingual schools, and currently also public schools have been offering Bilingual Education. In this context, we visited a public elementary school with bilingual education in the early years to understand the concept of bilingualism practiced at school by its teachers and agents involved in bilingual education. For that, we went through the main theories on Language Acquisition (SKINNER, 1957, NOAM CHOMSKY, 1957, 1965; VYGOTSKY, 1998, 2002), we reflected on Second Language Acquisition (KRASHEN, 1981) (ASL), Bilingualism (BLOOMFIELD, 1935 apud HAMERS AND BLANC, 2000, GROSJEAN, 1997, MACNAMARA, 1967 APUD HAMERS AND BLANC, 2000, BAKER AND PRYS JONES, 1998), and Bilingual Education (MEGALE, 2009, GARCIA, 2009, HAMERS AND BLANC, 2002). With this theoretical basis, we move on to the presentation of the school that is the location of the research, a school in a non-privileged context of the state school system in the city of João Pessoa, capital of Paraíba, Northeast Brazil. To verify the functioning of bilingual education in the early years of elementary education in this school, we analyzed its political-pedagogical project and applied a structured questionnaire divided into two sections, with the teachers and representatives of the management and pedagogical team, 6 respondents in total. We realize that, the school seeks to apply the concept of Bilingual Education studied and with the due adjustments, it will be possible to provide this type of bilingual education, what may become a way to reduce the social inequality experienced in our country.

Keywords: Bilingualism; Bilingual Teaching; Acquisition of English as L2

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos sobre o Bilinguismo Português-Inglês e Educação Bilíngue	18
Quadro 2 - Dissertações e Teses sobre o Bilinguismo Português-Inglês e Educação Bilíngue	20
Quadro 3 - Dimensões de Bilingualidade para Hamers e Blanc	37
Quadro 4 - Escolas Bilíngues da Rede Municipal Em João Pessoa	48
Quadro 5 - Escolas Bilíngues da Rede Estadual Em João Pessoa	48
Quadro 6 - Sujeitos Entrevistados	50
Quadro 7 - Cronograma anual do CRIA	54
Quadro 8 - Área de formação das respondentes	57
Quadro 9 – Pós-graduação das gestoras	59
Quadro 10 – Pós-graduação das professoras	59
Quadro 11 – Fluência das Gestoras	61
Quadro 12 – Fluência das Professoras	61
Quadro 13 – Ano ensinado na escola	64
Quadro 14 – Tempo na escola Bilíngue	64
Quadro 15 – Significado de Bilinguismo Equipe Gestora	66
Quadro 16 – Significado de Bilinguismo Professoras	68
Quadro 17 – Participação nas aulas de formação de língua inglesa	74
Quadro 18 – Importância da Língua Inglesa na vida do aluno e currículo escolar.....	78
Quadro 19 – Desafios para implantação da Educação Bilíngue	83
Quadro 20 – Dificuldades encontradas para a escola bilíngue durante a pandemia do COVID-19	84
Quadro 21 – Envolvimento e desenvolvimento dos alunos durante as aulas remotas	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo das respondentes	56
Gráfico 2 – Idade das respondentes	56
Gráfico 3 – Formação das Respondentes	57
Gráfico 4 – Área de formação da equipe gestora	58
Gráfico 5 – Área de formação das professoras	58
Gráfico 6 – Ano de conclusão da formação das respondentes	58
Gráfico 7 – Nível de pós-graduação das respondentes	60
Gráfico 8 - Fluência das Gestoras	62
Gráfico 9 – Fluência das Professoras	62
Gráfico 10 - Tempo de ensino fundamental	63
Gráfico 11 – Uso das duas línguas em todas as aulas?	69
Gráfico 12 – Uso das duas línguas todos os dias?	70
Gráfico 13 – Quantos dias na semana os alunos tem aula em inglês?	71
Gráfico 14 – Existe uma aula com instrução completamente em língua inglesa?	72
Gráfico 15 – Estudo/leitura em relação à Educação Bilíngue	73
Gráfico 16 – Concorda com a definição de bilíngue como “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”?	75
Gráfico 17 – Concorda com a definição de bilíngue como “ser capaz de falar duas línguas perfeitamente”?	76
Gráfico 18 – Você concorda que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatros habilidades linguísticas”?	77
Gráfico 19 – Visão das respondentes sobre Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em algum momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”	81
Gráfico 20 – Forma como a orientação é dada nas aulas	82

LISTA DE ABREVIATURAS

AL – Aquisição da Linguagem

ASL – Aquisição de Segunda Língua

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

L1 – Primeira Língua

LA – Língua Adicional

ESL – English as a Second Language

CNE – Conselho Nacional de Educação

CBE – Conselho

CRIA – Centro de Referência em Inovação e Aprendizagem

PPP – Projeto Político-Pedagógico

EB - Ensino Bilíngue

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. DELIMITAÇÃO DO TEMA	17
1.1. Estado da Arte	17
1.2. Objetivos	23
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1. FALANDO SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	25
2.2. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E APRENDIZAGEM	27
2.2.1. TEORIA DE KRASHEN	29
a) A Hipótese da Distinção entre Aquisição e Aprendizagem	29
b) A Hipótese da Ordem Natural	30
c) A Hipótese do Monitor	30
d) A Hipótese do Input	31
e) A Hipótese do Filtro Afetivo	32
2.3. A CONSTRUÇÃO DO BILINGUISMO: DIFERENTES VISÕES	34
2.4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE	41
2.4.1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	43
2.4.2. UM PASSO PARA A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL	44
2.4.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL BILÍNGUE LÓCUS DA PESQUISA EM JOÃO PESSOA	46
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	49
3.1. Tipo de pesquisa:	49
3.2. A coleta dos dados:	49
3.3. Os sujeitos entrevistados:	50
3.4. O desenrolar da pesquisa:	50
3.5. O corpus de análise:	51
3.6. Visitas de reconhecimento da escola:	51
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	53
4.1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	53
4.2. QUESTIONÁRIO	55

1ª PARTE – QUESTÕES SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA:	55
2ª PARTE – QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DE ESTUDO:	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	98
ANEXO I	101

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado e constantemente interligado onde podemos acessar conteúdos diversos publicados em diferentes línguas através de um dispositivo ou aparelho que esteja conectado à Internet. É certo que para que se possa assimilar o conteúdo disponível, é necessário ter a compreensão da língua na qual o material está publicado. Sendo assim, a compreensão de outras línguas possibilita ainda o acesso a outras culturas e permite uma percepção de mundo diferente daquela que tem o indivíduo monolíngue.

Nesse cenário, é perceptível a procura cada vez maior pelo aprendizado de idiomas, pelos adultos e pais, tanto para si mesmos quanto para seus filhos. Percebemos na última década um surgimento crescente de escolas intituladas “bilíngues” ou que tenham a opção de um “programa bilíngue”, principalmente no ensino fundamental. Essa realidade se apresenta na cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, onde vemos diariamente propagandas em outdoors e televisão, rádio, etc. dos programas bilíngues.

Em 2006, enquanto estudante da graduação no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, tive a oportunidade de visitar o Canadá como estudante em mobilidade para estudar na Universidade de Manitoba, onde pude perceber o grande número de cidadãos que experimentam ou vivem a realidade do Bilinguismo diariamente e naturalmente. Cursei disciplinas da Faculdade de Educação voltadas para o ensino de inglês como segunda língua e desde então, me interessei por assuntos relacionados ao aprendizado e aquisição de inglês como segunda língua e Bilinguismo.

São estudantes, trabalhadores, enfim, cidadãos, que falam o idioma inglês no mercado de trabalho e escolas, e falam outro idioma em suas casas com suas famílias e amigos. Os próprios canadenses também têm pais e antepassados que vieram de países com culturas e idiomas diferentes dos seus, que influenciam o modo como vivem.

Para exemplificar o interesse comum pelo Bilinguismo, basta realizar uma pesquisa rápida no Google sobre “aprendizado de línguas em crianças”, e perceberemos que, além de artigos científicos, há também jornais e revistas comerciais de grande circulação interessados

no tema, porém, seu foco está em saber qual a ‘idade ideal’ para as crianças aprenderem uma nova língua ou mesmo em saber se o aprendizado de mais de uma língua ao mesmo tempo acarretaria algum tipo de ‘prejuízo ao desenvolvimento cognitivo’ da criança.

Grande número de artigos está focado em analisar porque a criança tem facilidade de aprender idiomas e qual seria o método ideal para ensinar a essas crianças o novo idioma. Em maio de 2018, a Revista Americana *Cognition*, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), publicou um artigo onde “revela a idade ideal para aprender um novo idioma” Hartshorne, J.K., *Cognition* (2018).

Pesquisas na área da Linguística, como a Teoria Inatista de Chomsky (1957,1965) tem mostrado que as crianças possuem essa habilidade de aprendizado ou aquisição de língua desde bebês, ou desde o ventre, onde aprendem a distinguir a voz da sua mãe e acredita-se que quanto mais cedo começar o aprendizado do idioma, melhor. Porém, a pesquisa publicada na revista *Cognition* (2018), afirma que a melhor idade para se começar a aprender um idioma seria por volta dos 10 anos de idade, até os 18 anos.

Contudo, tal estudo teve seu interesse focado no aspecto gramatical, ou seja, a parte formal da língua. Porém, faz-se necessário lembrar que a gramática não é o único aspecto a ser avaliado para determinar o grau de proficiência do falante. É possível se comunicar de forma bem-sucedida no idioma sem necessariamente produzir sentenças de acordo com o registro padrão. A língua possui diversos aspectos que juntos a compõem e precisam ser considerados quando se fala de proficiência, aquisição de língua e bilinguismo.

Pesquisas como as de Moura (2009) e Fortes (2016) mostram como tem aumentado o interesse pelo Bilinguismo (inglês-português) nos últimos anos no Brasil. Pode-se perceber um aumento do número de escolas bilíngues e escolas internacionais sendo inauguradas no país, inclusive na cidade de João Pessoa. No ano de 2018, inaugurou-se por parte do governo do município uma escola que propõe o ensino bilíngue.

Observamos que pais de crianças da primeira infância influenciados pela crescente competitividade do mercado de trabalho e necessidade de comunicação devido a globalização

têm buscado a educação bilíngue para seus filhos. Crianças são matriculadas cada vez mais cedo e têm o contato com a língua antes mesmo de serem capazes de falar. Este interesse tem levado os pesquisadores à produção de pesquisas, principalmente nas áreas de Linguística Aplicada e da Educação.

Apesar do aumento de interesse, vale ressaltar que existem conceitos divergentes sobre o que vem a ser o Bilinguismo e a Educação Bilíngue. O dicionário Oxford (2000), por exemplo, define o termo bilíngue como: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. A visão popular concebe o ser bilíngue como ser capaz de falar duas línguas fluentemente, o que corrobora com a definição de Bloomfield, que define Bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, apud HAMERS e BLANC, 2000). Em oposição a esta visão, existe a de Macnamara (1967), que propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HAMERS e BLANC, 2000).

Outros estudiosos como Baker e Prys Jones (1998) vêm acrescentar questões interessantes para se considerar nesta discussão:

"Devem-se considerar bilíngues somente indivíduos fluentes nas duas línguas? São considerados bilíngues apenas indivíduos com competência linguística equivalente nas duas línguas? Proficiência nas duas línguas deve ser o único critério para a definição de bilinguismo, ou o modo como essas línguas são utilizadas também deve ser levado em consideração?" (Baker e Prys Jones, 1998)

Como falaremos mais à frente, existem vários aspectos a se considerar quando se trata de ser bilíngue e de proficiência na língua. Percebemos que não é algo tão simples quanto conhecer regras gramaticais. Há aspectos sociais, culturais, familiares, identitários, psicológicos, emocionais, linguísticos que permeiam a língua e o falante. Acreditamos que quando se observa mais a fundo tais aspectos pode-se sim considerar bilíngues os indivíduos que não tem competência idêntica nas duas línguas.

1.1. Estado da Arte

Em uma busca inicial pelo estado da arte dos estudos sobre a Educação bilíngue voltada para o Bilinguismo português-inglês, consultamos 2 portais, a saber o portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No Portal de Periódicos da CAPES percebemos um total de 118 resultados para os descritores “educação bilíngue bilinguismo”, dos quais 74 incluem a língua inglesa, 25 incluem o termo bilinguismo e 22 no termo *bilingualism*.

Alguns assuntos apresentados incluíam medicina, educação especial, bem-estar social e trabalho social. Retiramos da busca os termos “surdez”, “deafness”, “surdos”, “speech”, “fala”, “social welfare & social work”, “educação especial”, “indígenas”, “social sciences (general)”, “colombia”, “colômbia” para tentar focar apenas no bilinguismo português-inglês, restando assim um total de 84 resultados. Em seguida, refinamos a busca para os artigos produzidos entre os anos 2014 e 2019, quando houve uma diminuição para 20 ocorrências.

Nos atemos a pesquisas voltadas para o ensino bilíngue ou escolas bilíngues, por ter mais afinidade com nosso objeto de pesquisa, dentre estes tópicos, dois artigos chamaram nossa atenção, os quais falamos abaixo. Um artigo de 2013 de Orlando Vian Jr e colaboradores (2013), publicado na Revista da Anpoll, traça um mapeamento linear do ensino bilíngue na cidade de Natal com base nos conceitos do sujeito bilíngue e de educação bilíngue de elite através de questionários e entrevistas em quatro escolas particulares da região urbana de Natal, RN. Onde se verificou que a maioria aplicava o bilinguismo parcial biletado (em que ambas as línguas são utilizadas, mas a língua materna é utilizada para as matérias mais culturais), variando a carga horária dedica a cada língua nas diferentes escolas. “Observou-se na fala dos coordenadores, que a língua materna desempenha uma função de suporte e ponto de partida, facilitando gradativamente a aquisição da língua-alvo” (Orlando Vian Jr et al, 2013).

Encontramos um artigo de Antonieta Heyden Megale (2009), pesquisadora do Bilinguismo, publicado na Revista Veredas, em 2009, tratando sobre a identidade do falante bilíngue, onde procura responder questões voltadas ao desenvolvimento da identidade cultural dos indivíduos bilíngues. Analisa os fenômenos de enculturação¹ e, aculturação² e deculturação³ e suas funções no processo de determinação de habilidades bilíngues e identidade cultural das crianças no contexto escolar bilíngue. Buscando verificar se os estudantes bilíngues também se tornam sujeitos biculturais.

O Portal da BDTD mostrou 186 resultados para os mesmos descritores “educação bilíngue bilinguismo” entre os anos de 2010 a 2020. Fizemos uma varredura, abrindo apenas os arquivos voltados para o bilinguismo português-inglês no contexto escolar, por ser este também o foco da presente pesquisa. Os trabalhos apresentados, porém, tratam do contexto de outras cidades ou do contexto do Bilinguismo de escolha ou de elite, diferente do nosso que trata do Bilinguismo em contexto não-privilegiado.

No Quadro 1, abaixo, mostramos os artigos mais relevantes sobre o Bilinguismo Português-Inglês e Educação Bilíngue encontrados. Já no Quadro 2, a seguir, trazemos as dissertações e teses sobre o Bilinguismo Português-Inglês e Educação Bilíngue.

Quadro 1: Artigos sobre o Bilinguismo Português-Inglês e Educação Bilíngue

ARTIGOS SOBRE O BILINGUISMO PORTUGUÊS-INGLÊS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE				
TÍTULO e AUTOR	PERIÓDICO e ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS

¹Enculturação diz respeito ao processo de socialização e começa com a socialização primária. Se a criança é enculturada em um ambiente bicultural, esta enculturação envolverá duas culturas (MEGALE, 2009, p.97).

²Por aculturação, entende-se que, ao se comunicar com membros desta nova cultura, a criança deve ajustar seu comportamento da cultura anterior para essa nova cultura (Ibidem).

³Deculturação é quando o indivíduo se adapta a nova cultura à custa de sua primeira cultura (Ibidem).

O ENSINO BILÍNGUE EM NATAL/RN: UM MAPEAMENTO PRELIMINAR DO CONTEXTO Orlando Vian Jr et al.	Revista da Anpoll, 2013.	Traçar um mapa preliminar do ensino bilíngue em Natal/RN com base nos conceitos de sujeito bilíngue (GROSJEAN, 1982; WEI, 2000) e de educação bilíngue (HAMERS; BLANC, 2000; FISHMAN; LOVAS, 1970; DALE; TANNER, 2012).	Os dados foram gerados através de questionários e entrevistas em quatro escolas particulares da região urbana da cidade.	A maioria das escolas aplica o bilinguismo parcial biletado, com diferenças em relação à carga horária dedicada a cada uma das línguas.
DESENVOLVER A BILINGUALIDADE : FOCO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DO ENSINO DE LÍNGUAS Ana Claudia Peters Salgado Fernanda Henrique Dias	Signo. 2010	Propomos uma definição para bilinguismo e bilingualidade, pautada em questões de cunhos linguísticos e educacionais, de forma que o ensino de línguas possa se beneficiar dessa discussão.	Apresentamos aqui o bilinguismo como uma situação social na qual duas ou mais línguas estão em contato e, bilingualidade, como a expressão individual do bilinguismo. Essa perspectiva nos permite considerar que cada indivíduo possui um grau de bilingualidade que é	Em dados contextos é útil e produtiva a mistura de códigos para se atingir os objetivos comunicacionais pretendidos; Propomos, dessa forma, que o ensino de línguas leve em consideração esses conceitos, antes de impedirem os

			mutável e dinâmico de acordo com as situações de bilinguismo que lhe são apresentadas.	alunos de se expressarem, É necessária a criação de um ambiente bilíngue nas aulas de línguas, de forma que a bilingualidade dos alunos possa ser respeitada.
--	--	--	--	---

Quadro 2: Dissertações e Teses sobre o Bilinguismo Português-Inglês e Educação Bilíngue

DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O BILINGUISMO PORTUGUÊS-INGLÊS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE				
TÍTULO e AUTOR	INSTITUIÇÃO e ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
O que é, afinal, uma escola bilíngue? A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife Andrade, Rayssa Mesquita de	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Pernambuco, 2019.	Objetiva discutir as concepções e realidades encontradas no cenário atual das Escolas de Bilinguismo de Elite (EBE) (CAVALCANTI, 1999) na Região Metropolitana do Recife (RMR).	- Traçar uma trajetória histórica dos estudos acerca de LA - Assim como daqueles referentes ao campo do Bilinguismo - Observar as diferentes Metodologias envolvidas na Educação Bilíngue	Concluimos que uma metodologia que respeite a heterogeneidade e complexidade desse fenômeno convoca o educador a pensar em interdisciplinaridade, multiculturalidade e multiletramentos, situando e empoderando o aluno enquanto cidadão de um mundo complexo,

			- Entrevista com 20 professores atuantes em 8 diferentes EBE do RMR, através de um questionário estruturado subdividido em cinco seções.	plural, multicultural, com demandas multimodais e de letramentos múltiplos, com diferentes relações de poder e diversos nas mais amplas formas.
Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês Fortes, Laura	Tese de doutorado defendida em 2016 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo	Análise discursiva de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês no sistema educacional brasileiro.	Na primeira parte da pesquisa, são analisadas a formação de conceitos, as condições de produção e a circulação de sentidos de bilinguismo e educação bilíngue nos arquivos científico, político-educacional e institucional. Na segunda parte da pesquisa, focaliza-se a análise discursiva de sentidos do currículo da escola bilíngue português-inglês nos dizeres do discurso profissional, considerando possibilidades de seu atravessamento	Formulou-se a hipótese inicial de que os sentidos sobre o ensino de inglês na modalidade bilíngue são produzidos por um pré-construído, um já-dito, que funciona a partir de uma memória de deslegitimação do ensino da língua inglesa na educação básica brasileira. No decorrer da pesquisa, entretanto, essa hipótese foi apenas parcialmente confirmada, pois se constatou a incidência de outros sentidos nesse processo discursivo, em que ganhou destaque a representação da língua como mediação,

			pelas discursividades analisadas na primeira parte.	configurando um imaginário de tensão entre o aprender em inglês e o aprender inglês. A partir da análise, concluímos que um olhar sobre o currículo como instrumento linguístico poderia constituir um caminho fértil de interpretação desses sentidos...
Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas Coutinho Storto, André	Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, 2015.	- Analisa as representações feitas por essas escolas bilíngues particulares a respeito de seu papel como agentes de inserção dos alunos no "mundo globalizado" por meio do ensino da língua inglesa. - Discute a relação ambígua que se estabelece no discurso das escolas entre os conceitos de 'bilinguismo' e 'educação bilíngue',	Adotamos a linha teórica e de pesquisa em Linguística Aplicada seguida por autores como Pennycook, García e Canagarajah, a qual, em linhas gerais, questiona concepções monolíngues a respeito das línguas e seus usos, propondo um novo instrumental de análise mais apto a lidar com a complexa relação entre línguas e sociedade na modernidade tardia. Para a análise	O principal intuito do presente trabalho é contribuir para o aprofundamento das discussões a respeito do ensino bilíngue (não só) em Inglês em nosso país.

		buscando evidenciar os possíveis problemas decorrentes deste fato. Finalmente, o trabalho avalia o posicionamento das escolas a respeito do trânsito entre línguas em contextos de bilinguismo.	textual, valemo-nos dos preceitos estabelecidos pela Análise Crítica do Discurso.	
--	--	---	---	--

Fonte: Própria autora (2020)

Através da busca do estado da arte, percebemos que as pesquisas realizadas sobre o Bilinguismo no Brasil, em sua maioria, têm seu foco ou em estudar o Bilinguismo de Elite, em escolas particulares ou tratando da identidade cultural do falante bilíngue dessas escolas particulares internacionais ou de elite. O contexto do nosso trabalho se diferencia por trazer o contexto do ensino bilíngue não-privilegiado, por ser uma escola de ensino público.

1.2. Objetivos

Temos como objetivo geral desta pesquisa, compreender o funcionamento do ensino bilíngue nos anos iniciais da educação fundamental de uma escola pública na cidade de João Pessoa. Verificando se os professores têm claro a concepção bilíngue defendida no projeto da escola.

Por objetivos específicos, e com base nas concepções de Bilinguismo estudadas, e dos tipos de Educação Bilíngue apresentadas no referencial teórico a seguir, almejamos analisar o Projeto Político-Pedagógico do ensino bilíngue, entender a realidade dos professores diante da prática do ensino bilíngue no dia a dia da escola e compreender também

a visão dos gestores sobre o Bilinguismo na escola bilíngue da rede pública na cidade de João Pessoa.

Dando continuidade, trazemos o segundo capítulo com Fundamentação Teórica para nossa pesquisa, onde abordamos questões ligadas à Aquisição da Linguagem e Aprendizagem e Aquisição de Segunda Língua, que serão importantes para dar embasamento e entender o tópico seguinte, ou seja, as visões de Bilinguismo e os motivos pelos quais surgiu. Tratamos ainda aspectos referentes à Educação Bilíngue. No capítulo três apresentamos a Metodologia, com descrição da escola, local, programa bilíngue e agentes entrevistados e/ou abordados. Por fim, trazemos o capítulo quatro, com a apresentação dos dados da nossa pesquisa para mostrar como se desenvolve o ensino bilíngue na escola visitada com as análises e discussão. Finalizando com as Considerações Finais e Referências.

A maior parte dos estudos sobre o Bilinguismo ainda repousa no Bilinguismo de prestígio (de elite) ou de escolha. Nesta pesquisa, porém, focamos na Educação bilíngue em ensino público, tratado por mim como não-privilegiado, na cidade João Pessoa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. FALANDO SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

O interesse por estudos em Aquisição da Linguagem (AL) atravessa séculos, despertando tanto leigos quanto estudiosos a entender o funcionamento e desenvolvimento da linguagem. Entre os séculos XIX e XX, há relatos de psicólogos e linguistas que observavam seus próprios filhos, a fim de entender o processo de aquisição da linguagem. Apenas a partir do século XX, estudos mais especializados, como o Behaviorismo do psicólogo B. F. Skinner (1957) e os estudos do linguista norte-americano Noam Chomsky (1957, 1965) contribuíram para o avanço dos estudos em AL.

A teoria Behaviorista de Skinner (1957) afirma que o aprendizado de comportamentos, tanto não-linguísticos como linguísticos, ocorre por meio de estímulos, reforços e privações. O comportamento verbal estaria ligado a estímulos externos, onde tais estímulos provocariam uma determinada resposta do organismo, uma vez reforçado positivamente o estímulo, produziria então um comportamento constante. Esta hipótese é o que postulava o trabalho *Verbal Behavior* de Skinner (1957), onde o mesmo afirmava que aprender uma língua é como andar de bicicleta, ou seja, pode ser aprendida por comportamentos recorrentes (Cf. SCARPA, 2001, p.206). Assim, a aquisição de linguagem era parte do condicionamento do comportamento. Nesta abordagem, o professor é o centro da aprendizagem, não se levando em consideração a história, cultura, hábitos e conhecimentos prévios dos aprendentes.

A Teoria Inatista (1957, 1965), de Noam Chomsky defende que além da experiência, há também uma capacidade inata na aquisição da linguagem pela criança. Em oposição ao behaviorismo de Skinner, Chomsky postula que a criança já nasce biologicamente preparada para falar, ou seja, a linguagem desenvolve-se na criança da mesma forma que os demais aparatos biológicos do ser humano, sendo capaz de aprender desde o dia que nasce, ou até antes. Chomsky entende a linguagem humana como uma faculdade genética, inata ao homem, e não um conjunto de comportamentos. Assim, o homem possui um dispositivo biológico em sua mente que o permite a aquisição da linguagem.

Sendo assim o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (ou LAD, do inglês) inato é ativado trabalhando a partir de sentenças (*input*) que geram uma gramática da língua à qual a criança está exposta. Este dispositivo é formado por regras que a criança seleciona em uma língua particular. Uma dada criança possui uma GU (gramática universal) inata que contém regras comuns a todas as línguas, dentre as quais seleciona aquelas presentes na língua em aquisição, as quais comportam uma estrutura profunda que se transforma, por meio das regras, numa estrutura superficial, chegando à produção linguística em si (um *output*).

No senso comum havia uma crença de que o falante nativo seria o único a ter autoridade sobre a língua, sendo capaz de julgar a gramaticalidade dos enunciados da língua que fala. Para Chomsky (1965) o falante nativo conhece as regras da língua de forma intuitiva e é capaz de utilizá-las sem estar consciente das mesmas. Funcionando como um conhecimento intrínseco ao sujeito. Ele naturalmente percebe o que é certo ou errado, tendo assim uma orientação permanente, que garante seu desempenho comunicativo. Stern (1997) explica que o falante nativo também possui o fator criatividade, e não fica subjugado pelas normas, sendo possível se utilizar de criatividade, produzindo sentenças inéditas com as regras já existentes.

O mito da competência absoluta na língua já há algum tempo vem sendo tratado como uma falácia. Já compreendemos que não existe uma comunidade linguística com mesmo nível de proficiência na língua que falam, pois como o nome já diz, cada um é um indivíduo, com competência, fluência e proficiência individuais, distintos (GARCIA, 2014; GROSJEAN, 2010). Uns mais habilitados em algumas áreas do que outros. Do ponto de vista sociológico, é incoerente considerar todos como pertencentes do mesmo grupo social.

Para finalizar a breve reflexão sobre a aquisição da linguagem, falaremos da perspectiva interacionista da aquisição da linguagem, representada por Jean Piaget (1896-1980), a qual dá ênfase à criança como ser social que aprende a linguagem como consequência da interação social. Nesta visão, os pais ou responsáveis guiam o desenvolvimento infantil, onde a criança não é um ser passivo, mas um participante ativo da interação. Diferentemente das perspectivas de Skinner e de Chomsky, seu foco não está apenas na criança, mas em quem interage com ela e o meio onde a criança interage. A

aquisição da linguagem na perspectiva interacionista ocorre como consequência única da interação social. A interação estrutura a fala. Os interlocutores guiam o desenvolvimento e estruturam a interação.

Nesta pesquisa, consideramos válidos alguns aspectos apresentados por Piaget (1980), assim como aspectos trazidos por Chomsky (1965), quando afirma que o falante teria uma capacidade inata para adquirir as línguas ou a linguagem, por nascer com os aparatos biológicos necessários para desenvolvê-la. Acreditamos também que o desenvolvimento dessa linguagem se dá por meio da exposição ao *input* de qualidade, que por sua vez acontece por meio da interação com outros indivíduos, ou seja, da interação social, onde a criança é um ser ativo.

2.2. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E APRENDIZAGEM

Desde que surgiu o interesse por aprender ou apropriar-se de novas línguas, diversas abordagens de ensino surgiram/foram desenvolvidas. Algumas sobreviveram e chegaram até os dias atuais. Existem as abordagens ligadas a sistematização da língua em torno da gramática, uma das mais notadas e praticadas ao redor do mundo.

Muitas vezes, ao se pensar sobre o ensino de língua estrangeira, associa-se ao ensino formal e institucionalizado da língua. Porém, há outros caminhos voltados para o sentido e não somente na forma. Interação, no lugar de memorização. Propiciando experiências relevantes e interessantes envolvendo a língua-alvo, para gerar fluência duradoura na língua.

Segundo Venturi (2019), as principais teorias de aquisição de língua estrangeira seriam a Psicolinguística Vygotskiana, o Modelo Monitor de Krashen, a Teoria dos Universais Linguísticos, a Teoria do Discurso e a Teoria Cognitiva. Falaremos brevemente das teorias, e nos desdobraremos mais na abordagem de Krashen, por acreditar que traz grandes benefícios ao ramo da aquisição e aprendizagem de língua estrangeira e no nosso caso, para o ensino bilíngue.

Vygotsky (1998) sempre deu importância às interações sociais, afirmando que estão diretamente ligadas às capacidades de desenvolvimento de indivíduo. De acordo com sua teoria, é através da história, cultura e interação social que o indivíduo passa dos processos

psicológicos elementares aos processos psicológicos superiores. Sendo assim, as características particulares do indivíduo só existem devido à relação com o outro.

É dessa forma que a criança se desenvolve, por meio da interação com o outro e aprende com o adulto aquilo que em breve será capaz de fazer sozinha. É na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que a criança adquire novas habilidades, uma fase de transição em que ela poderá realizar novas atividades com o auxílio de alguém mais experiente, como a mãe, o professor, cuidador, colegas mais velhos, etc. (DEL RÉ, 2000).

Para Vygotsky (2002), há uma estreita relação entre pensamento e linguagem. A linguagem, e entenda-se linguagem em todas suas vertentes: oral, escrita, geral etc., é nossa ferramenta fundamental de construção das relações que temos com os outros. Ainda segundo ele, é por meio da linguagem que há o desenvolvimento do pensamento (RIBEIRO, 2005)

A Teoria dos Universais Linguísticos assegura a existência de aspectos linguísticos comuns a todas as línguas, aspectos estes genéticos e inatos ao ser humano. Por meio desse componente, juntamente com o insumo recebido do ambiente que o indivíduo desenvolve tanto a primeira língua (L1) quanto a segunda língua (L2). No caso da L2, ele apresenta os itens marcados, que seriam aspectos gramaticais específicos de uma língua, e os itens não marcados, que seriam os aspectos comuns a todas as línguas.

Ainda em Venturi (2019), a Teoria do Discurso postula que a competência na segunda língua somente é desenvolvida na negociação do significado, através do envolvimento do aprendiz na interação comunicativa. Alguns dos princípios dessa teoria são: o progresso sintático na segunda língua segue uma sequência natural e própria da aprendizagem de línguas; os falantes nativos de uma língua estrangeira adaptam seu discurso para negociar o significado com os falantes não nativos; tais estratégias de negociação de significado proporcionam que o aprendiz adquira primeiro as estruturas às quais ele se expõe com frequência, inicialmente apropriando-se de ‘fórmulas’ ou blocos de palavras não analisados, presentes no ambiente linguístico; além disso, construir sentenças verticalmente, ou seja, apropriar-se do discurso do interlocutor para ampliar seus próprios enunciados.

2.2.1. TEORIA DE KRASHEN

Quando falamos de aquisição de segunda língua ou L2, temos a Teoria de Stephen Krashen, que busca elucidar como se dá esta aquisição. Primeiro de tudo, Krashen (1981) faz a diferença entre o processo de aprendizado e o processo de aquisição, diferença esta que é bastante relevante para o entendimento de como se dá o desenvolvimento da competência linguística.

Nos anos de 1980 e 1982, o professor Stephen Krashen publicou sua Teoria de Aquisição de Segunda Língua, onde apresenta cinco hipóteses sobre a Aquisição de Segunda Língua (ASL), as quais expomos a seguir:

a) A Hipótese da Distinção entre Aquisição e Aprendizagem

Considerada a mais fundamental, afirma que os adultos têm duas maneiras distintas de desenvolver a competência linguística, a primeira forma é a aquisição. A aquisição é um processo que acontece semelhantemente ou identicamente ao modo como as crianças desenvolvem habilidade na sua primeira língua. Processo esse subconsciente, onde os sujeitos não estão cientes ou preocupados em saber se estão adquirindo ou não um segundo idioma e não estão focados em regras ou estruturas gramaticais. A única intenção é a de se comunicar e ser entendido na mensagem que deseja passar. Normalmente, quando temos uma língua adquirida não temos noção das regras, apenas “sentimos” que está correto. Algo soa ou parece certo, ao passo que os erros soam errados.

A segunda maneira de desenvolver competência em um segundo idioma, para Krashen, seria o aprendizado, sendo este considerado conhecimento consciente de um segundo idioma, onde o indivíduo conhece, ou é exposto formalmente às regras, está ciente delas e pode falar sobre elas. Seria sinônimo dizer que é um processo de conhecimento formal ou aprendizado explícito de um idioma.

Alguns teóricos supunham que apenas as crianças seriam capazes de adquirir uma segunda língua, enquanto os adultos só seriam capazes de aprender. A hipótese de Krashen, porém, não descarta a possibilidade do adulto de adquirir. A aquisição normalmente ocorre quando um indivíduo se muda para outro país onde outra língua é falada, devido à exposição

à outra língua e à necessidade de comunicação, desenvolvem a competência linguística sem nenhuma exposição formal ou aprendizado explícito.

b) A Hipótese da Ordem Natural

Segundo esta hipótese, haveria uma ordem previsível em que os adquirentes assimilam as estruturas gramaticais. A pesquisa mostrou que a ordem de aquisição da segunda língua não é a mesma que a ordem de aquisição da primeira língua, mas, que há muitas similaridades. Brown (1973) mostrou que as crianças aprendiam algumas estruturas antes das outras, por exemplo, o marcador de gerúndio e o marcador do plural antes, enquanto que o marcador da terceira pessoa do singular e o marcador do possessivo eram aprendidos mais tardiamente quando adquirindo sua primeira língua. Diferentes grupos de adquirentes mostraram semelhanças marcantes (Krashen, 1982).

c) A Hipótese do Monitor

A hipótese do Monitor busca explicar como a aquisição e o aprendizado são usados pelo adulto no segundo idioma. Postula que normalmente, as declarações no segundo idioma são iniciadas utilizando-se da aquisição, responsável pela fluência. O aprendizado entra em jogo servindo como um Monitor ou editor, para editar a forma de falar do usuário após ter sido produzido através do sistema adquirido. Krashen sugere ainda que podem haver três tipos de usuários do Monitor:

(i) Usuários que monitoram em excesso; normalmente, prestam atenção constantemente à sua produção, usando seu conhecimento consciente da segunda língua. Por isso, podem falar de forma hesitante, se auto corrigem no meio da fala e por tanto se preocupar com a correção, não conseguem falar com desenvoltura ou fluência. Geralmente acontece com usuários que tiveram grande exposição ao ensino formal de gramática, e pouca oportunidade de aquisição, não tendo assim escolha a não ser o aprendizado.

(ii) Usuários que monitoram de menos, ou sub-usuários, geralmente não aprenderam ou optam por não utilizar o conhecimento consciente, mesmo em condições favoráveis para isso. Os sub-usuários não são influenciados pela correção de erros, confiam na sensação de que estão corretos e se apoiam no sistema adquirido.

(iii) Usuários ideais do monitor, usam o monitor de forma apropriada sem interferir na comunicação. Eles não tendem a usar a gramática em conversas triviais onde sua utilização só atrapalharia. Eles fazem correções possíveis a fim de emitir mensagens mais precisas quando há tempo hábil. Sendo assim, usam sua competência aprendida para complementar sua competência adquirida. Muitas vezes usam sua gramática tão bem que apresentam desempenho de “nativos” em sua escrita (KRASHEN, 1982).

d) A Hipótese do *Input*

Krashen (1985) enfatiza que o objetivo dos métodos de ensino deveria ser o de incentivar a aquisição, por isso, saber como se adquire o idioma é crucial. Sendo assim, a hipótese do *Input* afirma que para adquirir uma língua, temos de ser expostos a amostras desta língua que estejam um pouco acima do nível de língua que já sabemos, ou seja, gradualmente. Para que ocorra a aquisição, é necessário que o input esteja um pouco além do estágio atual em que o indivíduo se encontra.

Sendo assim, se o indivíduo possui competência i na língua, ele deverá receber um Input correspondente à $i + 1$. O indivíduo poderá compreender estas novas mensagens, ou seja, elas estão num nível onde são alcançáveis ou possíveis de serem adquiridas, contribuindo para o desenvolvimento linguístico do aprendiz. Tais informações poderão ser compreendidas devido ao conhecimento de mundo, o contexto da mensagem e de onde o aprendiz está inserido. Para isso, ele estará focado na mensagem, e não na forma. Diante disso, quando a comunicação é bem-sucedida, e o Input for entendido e suficiente, $i + 1$ será fornecido automaticamente. A capacidade de produção, então, emerge não sendo necessário de ser diretamente ensinado.

O autor afirma ainda que a incorreção faz parte dos estágios iniciais da produção linguística. Quanto maior e melhor for o *input*, e quanto mais exposição e mais correto for este input, melhor será a produção linguística, o que irá gerar a correção por parte do indivíduo. Assim, para se adquirir uma língua, é necessário ter um *input* suficiente. O *input* deve ser compreensível, pois, se não houver compreensão do *input*, não haverá aquisição. O professor de língua deve ser capaz de fornecer este *input* compreensível, suficiente e de qualidade.

e) A Hipótese do Filtro Afetivo

Outro fato importante na aquisição de uma língua, segundo Krashen, é o filtro afetivo. O filtro afetivo agiria como um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o *input* compreensível que eles recebem para a aquisição da língua (KRASHEN, 1985):

Nesta hipótese Krashen leva em consideração fatores externos ao dispositivo de aquisição, mas que possuem grande importância para esse processo. São fatores emocionais e atitudinais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança que podem contribuir para a aquisição (OLIVEIRA, 2011, p. 340).

De acordo com esta hipótese, quando o indivíduo se encontra desmotivado, irritado, tenso ou chateado, ele apresentará um filtro afetivo alto e conseqüentemente, a aquisição será ineficaz. Se a situação for favorável, ou seja, o aprendiz está motivado, relaxado e autoconfiante, o filtro afetivo estará baixo, contribuindo assim para uma aquisição eficaz. Por isso, podemos entender porque os alunos que recebem o mesmo *input*, com as mesmas oportunidades não adquirem a língua da mesma maneira, ou não possuem o mesmo desempenho.

Ou seja, é necessário que as variáveis atuantes no filtro afetivo, as quais Krashen coloca nas seguintes categorias: (i) motivação, (ii) autoconfiança, (iii) ansiedade sejam ajustadas no sentido de que tais barreiras psicológicas sejam diminuídas para uma aquisição efetiva.

Alguns pontos importantes na Teoria de Krashen são: o papel da gramática no ensino de idiomas, e a correção de erros. Krashen sugere que quando se objetiva a aquisição, não se deve utilizar do sequenciamento de regras gramaticais com o aprendiz, porém, se o objetivo é a aprendizagem formal, aí sim, o sequenciamento das regras é bem-vindo.

De acordo com Almeida Filho apud Frizzo (2013):

“A objeção de Krashen contra o ensino de gramática é a ênfase dada ao ensino de itens não essenciais à comunicação (itens que são adquiridos mais tardiamente) a estudantes em fase inicial de aprendizagem, os quais são incapazes de entender a mais simples mensagem transmitida na Segunda

língua. É um total desperdício de esforço e tempo de ambas as partes, professor e aluno.”

Em relação à correção de erros, Krashen (1982) fala:

“A correção do erro tem o efeito imediato de colocar o aluno na defensiva. Ela encoraja a estratégia na qual o aluno tentará evitar erros, evitar construções difíceis, focando menos no sentido e mais na forma. Isso pode romper o foco comunicativo inteiro em uma troca”.⁴

Se o objetivo deve ser de baixar o filtro afetivo, então não se deve utilizar a correção de erros no momento designado para a aquisição, momento onde o foco está na mensagem e não na estrutura, como exercícios de conversação. Ou seja, deve-se apenas corrigir erros que já foram ensinados e aprendidos de forma errada, feitos através de exercícios gramaticais como tema de casa.

Krashen (1982) alega ainda que a correção de erros tem vantagens e desvantagens, ele enfatiza que a correção de erros apenas em si não é o mecanismo principal para melhoria da performance na segunda língua, sendo necessário o *input* compreensível. E o uso demasiado da correção tem um efeito um tanto negativo na aquisição. Então, para atividades comunicativas, a correção de erros deveria ser totalmente eliminada. A melhoria virá sem a correção de erro, podendo ocorrer de forma mais rápida, pois o conteúdo vai "adentrar", o filtro estará baixo e os estudantes não ficarão na defensiva.

Acreditamos que os estudos de Krashen (1982) trazem luz para o tema da aprendizagem e aquisição de línguas. Embora tenha sido criticado posteriormente, consideramos suas contribuições importantes para o assunto em tela. Em seguida, trataremos sobre o Bilinguismo e os motivos pelos quais surgiu, sua definição, o que é ser bilíngue e aspectos referentes à Educação Bilíngue e por fim, como se desenvolver o Ensino Bilíngue na escola pública da rede estadual visitada.

⁴ “Error correction has the immediate effect of putting the student on the defensive. It encourages a strategy in which the student will try to avoid mistakes, avoid difficult constructions, focus less on meaning and more on form. It may disrupt the entire communicative focus on an exchange.”

2.3. A CONSTRUÇÃO DO BILINGUISMO: DIFERENTES VISÕES

Alguns acontecimentos históricos deram início aos estudos sobre o Bilinguismo. Eventos sociológicos como os processos de imigração dos europeus para os Estados Unidos despertaram uma preocupação com a habilidade na língua inglesa por parte dos indivíduos de comunidades de imigrantes e com a miscigenação do povo americano com outras etnias consideradas inferiores. A intenção dos primeiros estudos era tentar demonstrar que o Bilinguismo seria algo negativo para o desenvolvimento cognitivo. Tais estudos eram realizados em comunidades específicas, utilizando instrumentos de pesquisa que atendessem às suas motivações, influenciando assim a interpretação dos resultados obtidos (Hakuta *apud* Chediak, 2011).

Hakuta (1986) relata que nos estudos sobre o processo de imigração, os imigrantes europeus foram divididos entre imigrantes antigos, do início da década de 1880 e novos imigrantes. Sendo os antigos advindos do norte da Europa e os novos do sul e leste, onde os do leste e sul foram considerados de etnia inferior. Centenas de estudos da primeira metade do século XX focaram na comparação da performance e inteligência de indivíduos bilíngues e monolíngues, buscando salientar o efeito negativo do desenvolvimento cognitivo.

Já na segunda metade do século XX, observou-se uma mudança de foco dos estudos sobre o Bilinguismo, voltando-se para as questões positivas do Bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo. A seguir apresentamos a visão de alguns pesquisadores como Bloomfield (1933), Macnamara (1967), Baker (1998), Hamers E Blanc (2000), Mackey (2000), Grosjean (1996).

O bilinguismo no senso comum remete a algo trivial e sem complicação, como o pensamento de que um indivíduo bilíngue é igualmente ou equivalentemente competente nas duas línguas como se fosse um filme, um conto de fadas, uma mágica. Acredita-se na simples definição apresentada pelo dicionário Webster (1961) *apud* Hamers and Blanc (2000), onde bilíngue é definido como “ter ou usar duas línguas, especialmente as faladas com a fluência característica de um falante nativo; uma pessoa que usa duas línguas de forma especialmente

habitual e com controle como o de um falante nativo 'e o bilinguismo como' o uso oral constante de duas línguas". Veremos em seguida que os conceitos aqui não são tão simples.

Em oposição a esta definição que inclui apenas "bilíngues perfeitos", Macnamara (1967a) propõe que um bilíngue é qualquer pessoa que possua uma competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas, compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, em um idioma diferente sua língua materna. Entre esses dois extremos, encontra-se todo um conjunto de definições como, por exemplo, aquela proposta por Titone (1972), para quem o bilinguismo é a capacidade do indivíduo de falar uma segunda língua, seguindo os conceitos e estruturas dessa língua, em vez de parafrasear sua língua materna (HAMERS e BLANC, 2000).

Em 1933, Bloomfield registra uma das primeiras definições de Bilinguismo na Linguística, na qual afirma que ser bilíngue é ter o "controle de duas línguas semelhante ao de um nativo", como podemos ver na citação abaixo:

“No caso extremo de aprendizado de língua estrangeira, o falante se torna tão proficiente ao ponto de ser indistinguível dos falantes nativos ao seu redor. Isso acontece ocasionalmente em trocas linguísticas do adulto e frequentemente na troca na infância como descrito. Nos casos onde esse aprendizado perfeito da língua estrangeira não é acompanhado pela perda da língua nativa, isso resulta no **bilinguismo**, o controle nativo das duas línguas. Depois da primeira infância, poucas pessoas tem liberdade muscular e dos nervos suficientes ou oportunidade e prazer suficientes para alcançar a perfeição em uma língua estrangeira; ainda assim o bilinguismo desse tipo é mais comum do que alguém pode supor, tanto em casos como os dos nossos imigrantes quanto como resultado de viagens, estudo no estrangeiro ou associação similar”. (BLOOMFIELD, 1933, p. 55, 56. Grifos do autor).⁵

Ao observarmos esta afirmação, algumas questões podem ser despertadas. A nossa concepção é de que a comparação com um nativo pode ser algo incerto, pois, existem nativos

⁵ “In the extreme case of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers around him. This happens occasionally in adult shifts of language and frequently in the childhood shift just described. In the cases where this perfect foreign language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism*, native-like control of two languages. After early childhood few people have enough muscular and nervous freedom or enough opportunity and leisure to reach perfection in a foreign language; yet bilingualism of this kind is commoner than one might suppose, both in cases like those of our immigrants and as a result of travel, foreign study, or similar association. (BLOOMFIELD, 1933, p. 55, 56. Grifos do autor)”.

que não são alfabetizados, podem haver nativos que não sabem escrever ou ler. Até mesmo os nativos não têm o mesmo nível linguístico entre si. Percebemos assim que este critério não seria suficiente para determinar quem seria ou não bilíngue.

As pesquisas de Peal e Lambert de 1962 estudaram o bilinguismo por uma perspectiva cognitiva. O Bilinguismo passou a ser visto como fator positivo de promoção do aumento da capacidade cognitiva. Passou ao status de uma variável importante a ser estudada para entender a relação entre a cognição humana e a linguagem.

Conforme Mackey (2000), algumas questões devem ser ponderadas ao se tentar definir o Bilinguismo, são elas: o grau de proficiência, onde o indivíduo pode ter grande proficiência na fala, mas não na escrita; a segunda questão seria a função e o uso das línguas, ou seja, as situações onde o indivíduo faz uso da língua; em terceiro lugar, a alternância de código, como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma para outra língua; por último, a interferência, isto é, como uma língua influencia a outra e como interfere na outra.

Enquanto estudiosos como Bloomfield (1933) acham que o falante deve ter o mesmo e elevado grau de fluência nas duas línguas, outros como Macnamara (1967) consideram que basta ter uma das habilidades desenvolvidas na L2. Os estudos evoluíram e hoje já se sabe que o conhecimento do indivíduo nas duas línguas nunca será idêntico, assim como o contexto de interação, os propósitos comunicativos e o conhecimento lexical são diferentes, mesmo em pessoas que aprendem a segunda língua na infância.

O bilinguismo é um fenômeno global, que envolve simultaneamente um estado psicológico do indivíduo e uma situação das línguas em contato nos níveis interpessoal e coletivo. No entanto, uma situação de línguas em contato pode ocorrer no nível social sem implicar na ‘bilingualidade’ dos indivíduos e, inversamente, os indivíduos podem ser bilíngues sem a existência de bilinguismo coletivo (HAMERS e BLANC, 2000).

Este fenômeno linguístico possui uma lógica de complementaridade: o bilinguismo ora quer dizer algo do indivíduo, ora torna-se algo da sociedade. Diversos pesquisadores que

estudaram o bilinguismo delimitaram essa divisão. Hamers e Blanc (2000), por exemplo, nomeiam o bilinguismo do indivíduo como “bilingualidade” [bilinguality], diferenciando em relação ao “bilinguismo” [bilingualism], que caracterizaria o âmbito da comunidade, do social.

Hamers e Blanc (2000) afirmam que as definições de bilinguismo apresentadas até então definem o bilíngue em termos de competência, ignorando a importância das dimensões, sendo necessário observar os níveis individual, interpessoal e social do bilingue. Neste entendimento, Hamers e Blanc propõem que seja feita uma análise multidimensional para se caracterizar um indivíduo bilíngue, considerando para tal seis dimensões, as quais: competência relativa, organização cognitiva; idade de aquisição, presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente em questão; *status* das duas línguas envolvidas e identidade cultural, como mostra o **Quadro 3**, a seguir.

Sendo possíveis então, as seguintes categorias:

Quadro 3: Dimensões de Bilingualidade para Hamers e Blanc:

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	(a) Bilingualidade Balanceada	L1=L2
	(b) Bilingualidade Dominante	LI>L2 ou LI<L2
Organização Cognitiva	(a) Bilingualidade Composta	1 representação para 2 traduções
	(b) Bilingualidade Coordenada	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	(a) Bilingualidade Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	(i) Simultânea	L1e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	(ii) Consecutiva	L2 adquirida posteriormente a L1
	(b) Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	(c) Adulta	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	(a) Bilingualidade Endógena	Presença da L2 na comunidade
	(b) Bilingualidade Exógena	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	(a) Bilingualidade Aditiva	Não há perda ou prejuízo da L1
	(b) Bilingualidade Subtrativa	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	(a) Bilingualidade Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	(b) Bilingualidade Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2

	(c) Bilingualidade Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	(d) Bilingualidade Descultural	Sem identidade cultural

Fonte: Hamers e Blanc (2000).

De acordo com a ‘competência relativa’ nas duas línguas, a bilingualidade pode ser denominado (a) balanceado, quando a competência ou capacidade do falante é equivalente ou equilibrada nas duas línguas, ou (b) dominante, quando a competência em uma das línguas é mais elevada do que na outra, podendo ser maior na língua materna ou primeira ou na segunda língua (HAMERS e BLANC, 2000: 27).

Em se tratando da ‘organização cognitiva’, há a (a) bilingualidade composta, onde um indivíduo que aprendeu as duas línguas enquanto criança no mesmo contexto está mais propenso a ter uma única representação para duas traduções equivalentes. E a (b) bilingualidade coordenada, quando um indivíduo que aprendeu a segunda língua em um contexto diferente da primeira língua, provavelmente terá representações separadas para duas traduções equivalentes (HAMERS e BLANC, 2000: 27). Uma pessoa bilingue pode ser mais composto para alguns conceitos e mais coordenada para outros.

No quesito ‘idade de aquisição’, há a (a) bilingualidade infantil, onde o aprendizado da primeira e segunda línguas ocorre antes dos 10 ou 11 anos, podendo acontecer de forma (i) simultânea, tendo a primeira língua e segunda língua como línguas maternas, desde o início da linguagem; ou (ii) consecutiva, onde a primeira língua é aprendida antes da segunda língua, L2 aprendida ainda na infância, antes dos 11 anos. Em seguida, há a (b) bilingualidade adolescente, quando a segunda língua é adquirida entre os 11 e 17 anos de idade. E então, a (c) bilingualidade adulta, quando a L2 é aprendida após os 17 anos.

De acordo com a presença da comunidade da segunda língua no ambiente, pode-se ter a (a) bilingualidade endógena, quando a língua é usada como língua materna na comunidade e pode ou não ser usada para fins institucionais; há a (b) bilingualidade exógena, quando a língua é usada como língua oficial e institucionalizada, porém, sem presença de comunidade falante daquela língua no círculo social (HAMERS e BLANC, 2000: 28).

De acordo com seu status relativo nas duas línguas, pode-se classificar em (a) bilingualidade aditiva, quando "a criança recebe o máximo benefício da experiência bilíngue

para seu desenvolvimento cognitivo; esse é geralmente o caso quando as duas línguas são altamente valorizadas no ambiente da criança" ou (b) bilinguagem subtrativa, situação em que o desenvolvimento cognitivo bilíngue de uma criança é atrasado em comparação com seus parceiros monolíngues; normalmente ocorre quando a língua materna é desvalorizada no universo da criança (HAMERS e BLANC, 2000: 29).

Em termos do pertencimento ao grupo e identidade cultural, o bilíngue pode se identificar positivamente com os dois grupos culturais que falam suas línguas e ser reconhecido por cada grupo como membro, neste caso terá (a) bilinguagem bicultural. Uma pessoa pode também ter alta competência bilíngue sem se identificar com o grupo culturalmente, caracterizando assim a (b) bilinguagem monocultural em L1. O desenvolvimento bilíngue pode também levar o indivíduo a renunciar a identidade cultural do grupo de sua primeira língua e adotar a identidade do grupo de sua L2, considerada assim (c) bilinguagem aculturada em L2. Quando o bilíngue abre mão da identidade cultural de sua primeira língua, e ao mesmo tempo falha em se identificar com o grupo cultural da L2, tornando-se (d) desculturado.

Outro forte representante dos estudos sobre o Bilinguismo, François Grosjean (1996), professor emérito da Universidade de Neuchâtel, Suíça, sendo bilíngue, defende que “o Bilinguismo é o uso de duas (ou mais) línguas na vida diária de uma pessoa e não é saber duas ou mais línguas igualmente bem e otimamente (como pensam a maioria das pessoas), defende ainda que “o Bilinguismo é extremamente difundido e é a norma no mundo de hoje (e não a exceção)”.

O autor afirma que a visão mais clássica do Bilinguismo teve muitas consequências negativas, dentre as quais uma das piores a ideia de que os bilíngues são muito críticos em relação à sua própria competência linguística e não se consideram como bilíngues. Defende, porém, que o bilíngue é um falante-ouvinte único que deveria ser estudado como tal e não sempre em comparação com o monolíngue. Afirma ainda que o bilíngue usa duas línguas - separadamente ou em conjunto - para propósitos diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes, e devido à necessidade e uso das duas línguas serem bem diferentes, o bilíngue raramente é igualmente fluente em suas línguas; e o estágio em que o bilíngue se

encontra (referente à sua aquisição da língua), no momento em que está sendo avaliado, deve ser levado em consideração.

“Os bilíngues geralmente adquirem e usam suas línguas para propósitos diferentes, em diferentes campos da vida, com pessoas diferentes. Aspectos diferentes da vida, normalmente, requerem línguas diferentes (GROSJEAN, 1997, p. 165).”⁶

Grosjean aborda e refuta uma série de mitos a respeito do Bilinguismo em seu livro “*Bilingual: Life and Reality*” (2010), dos quais citamos alguns a seguir. O primeiro diz que o ‘Bilinguismo é um fenômeno raro’; frente a isso, o professor Grosjean apresenta que é estimado que mais da metade da população mundial é bilíngue, ou seja, vive com duas ou mais línguas. O Bilinguismo é também encontrado em várias partes do mundo, em todos os níveis da sociedade e todas as faixas etárias.

Em segundo lugar, outra crença da sociedade em geral seria de que ‘os bilíngues adquirem suas duas ou mais línguas ainda na infância’. Segundo Grosjean (2010), este pensamento é errado porque uma pessoa pode tornar-se bilíngue tanto na infância, quanto na adolescência e na vida adulta, como vários adultos que se tornam bilíngues porque se mudam para outros países ou regiões e precisam adquirir uma segunda língua, isso ocorre por motivos de imigração, educação, casamento com pessoas de país e língua distintas, contato com outros grupos dentro de um país, etc.

Outra crença antiga, a de que o ‘bilíngue tem conhecimento igual e perfeito nas duas línguas’ é errada porque, de fato, os bilíngues sabem as línguas no nível que eles precisam delas, alguns dominam uma língua mais do que a outra, alguns conseguem ler em uma língua, e apenas falar a outra, de acordo com sua necessidade específica. Conforme defende Grosjean (2010), os bilíngues são tão diversos como o são os monolíngues. Apenas uma pequena minoria tem fluência igual e perfeita em suas línguas.

⁶ “Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life normally require different languages. (GROSJEAN, 1997, p. 165).”

As pessoas, no geral, acreditam que os verdadeiros bilíngues não têm nenhum sotaque nas diferentes línguas', porém, a presença ou não ter sotaque não diz se você é mais ou menos bilíngue. Isso vai depender da idade na qual se adquire a língua, bem como outros fatores, como qual a primeira língua adquirida pelo falante, qual a variação da língua adicional ele foi mais exposto, as condições nas quais precisou adquirir. Bilíngues considerados extremamente fluentes podem apresentar um sotaque em uma língua ou na outra, assim como, pessoas menos fluentes podem não ter sotaque nenhum.

Pensa-se no geral que os bilíngues são como tradutores ambulantes, que podem traduzir qualquer assunto na ponta da língua, de imediato. Os bilíngues podem sim traduzir dados simples, mas, podem ter dificuldade em traduzir assuntos mais específicos ou especializados. E, se ele aprendeu as línguas por meio de educação formal, ele pode ter especialidade em uma área específica e outra não (Grosjean, 2010).

Pensar que misturar as línguas é um sinal de preguiça em bilíngues não condiz com a verdade. A mistura das línguas, ou o *code-switching* e empréstimo de uma língua é um comportamento comum entre bilíngues falando com outros bilíngues. Eles têm acesso aos repertórios de ambas as línguas no momento de suas falas bilíngues, que podem ser usadas conforme a necessidade. Algumas expressões ou palavras são melhores ditas em uma das línguas, a mistura, neste caso permite utilizar a opção correta sem precisar traduzir para o que pode não fazer jus ao que se quer expressar. Os bilíngues têm consciência de que não podem misturar suas línguas em todas as situações (Ibidem).

Enfim, são vários os fatores que levam as pessoas de se tornarem bilíngues, e também são variados os contextos em questão. Assim, a classificação em variadas dimensões, facilita o entendimento do bilíngue de acordo com as peculiaridades, porque cada experiência será diferente e única, em relação a forma que adquiriu a língua, o propósito para o qual a utiliza, entre outros. Consideramos as ideias de Grosjean como sendo de grande contribuição para as discussões relacionadas ao campo do Bilinguismo.

2.4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Uma vez que compreendemos como é complexa a definição de Bilinguismo, entendemos que também não deverá ser fácil a tarefa de conceituar a Educação Bilíngue, um

fenômeno que acontece em variados lugares do mundo, cada um com suas especificidades e necessidades, não seria diferente no Brasil. As variações ocorrem em função de questões étnicas, dos educadores e legisladores e também devido a fatores sócio-políticos.

Variados tipos de Educação Bilíngue são apresentados pelos estudiosos, a saber, Mackey (1972) e Fishman e Lovas (1970), na perspectiva da sociolinguística, por último, temos a tipologia de Hamers e Blanc (2000), na qual nos deteremos neste projeto, os quais descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Diante de tantas visões diferentes, percebemos a necessidade de se estudar a Educação Bilíngue em diferentes contextos, pois, cada situação apresenta diferentes pontos de vista. Sendo assim, fica difícil afirmar que exista um modelo de ensino bilíngue capaz de abarcar todos os contextos de bilinguismo.

Na Educação Bilíngue, o Canadá é um dos países referência, onde a língua inglesa e a língua francesa são consideradas línguas oficiais desde os anos 1968-1969, contribuindo para um aumento da realização de pesquisas sobre o tema naquele país. O experimento “*St. Lambert experiment*” (1965) marcou os estudos sobre Bilinguismo no Canadá apresentando as primeiras experiências bilíngues documentadas com crianças em situação de sala de aula e foi o primeiro experimento de imersão francesa no setor público no Canadá, com uma turma de educação infantil com vinte e cinco crianças (Melikoff, 2018).

Proximamente, Elizabeth Peal e W. Lambert (1962) revisaram estudos anteriores sobre a incapacidade linguística de bilíngues e questionaram sua validade. Constataram que os estudos anteriores falharam em considerar o fato de que os sujeitos monolíngues e bilíngues vinham de contextos socioeconômicos diferentes. Bilíngues de contextos socioeconômicos inferiores estavam sendo comparados com monolíngues de classes sociais altas. Além disso, muitos daqueles estudos não se certificaram de que seus sujeitos eram verdadeiramente bilíngues.

De acordo com a proposta de Hamers e Blanc (Ibidem), a maior parte dos programas de educação bilíngue se encaixam em uma das seguintes categorias: Na primeira categoria,

a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Na segunda categoria, a instrução é dada inicialmente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. Na terceira categoria, grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

2.4.1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Conforme David (2007), foi a partir da década de 90 que o número de escolas bilíngues teve um aumento no **Brasil**. Em 2014, foram inauguradas as três primeiras escolas públicas bilíngues no estado Rio de Janeiro, deixando de ser uma modalidade oferecida apenas pelo setor privado da educação. No Brasil, estudos realizados em ambiente escolar bilíngue eletivo ainda são escassos; todavia, é notável o crescente interesse de pesquisas neste campo (MARTINS, 2007; FURTADO, 2007; FLORY, 2008; CRISTINO, 2007; MEGALE, 2005), provavelmente devido à disseminação de escolas bilíngues.

A pesquisadora Selma Moura (2009) vem estudando e pesquisando sobre a Educação Bilíngue e Bilinguismo no Brasil há alguns anos, ela apresenta um levantamento de escolas internacionais no Brasil (34 escolas) e de escolas bilíngues português-inglês no Estado de São Paulo (61 escolas).

A pesquisadora destaca a importância de fazer a diferenciação entre escolas "internacionais", que são aquelas organizadas por comunidades de imigrantes e que tem um currículo focado na língua do país ao qual se vinculam (o português ficaria como L2 ou LE). Já as escolas autodenominadas bilíngues têm presença recente e crescente no panorama educacional nacional, fenômeno que se atrela ao aumento do "interesse pelo inglês como língua internacional, à globalização, às exigências do mercado de trabalho e à busca de diferenciação e capital cultural [...]" (MOURA, 2009, p. 29).

Moura (2009) traz o levantamento das escolas bilíngues no Brasil, sendo elas divididas em “escolas bilíngues de surdos, escolas públicas bilíngues e escolas bilíngues particulares. O número de escolas bilíngues particulares está exponencialmente mais elevado

do que o número de escolas bilíngues públicas, sendo 55 escolas particulares apenas na cidade de São Paulo, 14 em outras cidades do Estado de São Paulo.

Moura traz ainda uma lista com 10 escolas bilíngues no Rio de Janeiro e algumas poucas localizadas nas outras regiões do país, sendo pouco expressiva a quantidades no Nordeste. A lista traz 8 escolas particulares no Rio de Janeiro, 1 escola em Minas Gerais, 1 escola no Amazonas, 1 escola na Bahia, 1 escola no Ceará, 1 escola em Pernambuco, 1 escola em Brasília, 1 escola em Goiás, 1 escola no Mato Grosso do Sul, 1 escola no Paraná, 2 escolas no Rio Grande do Sul, 5 escolas em Santa Catarina. (Atualizada em novembro/ 2017 A lista de Moura (2017) não contempla o estado da Paraíba.

No tocante às escolas públicas bilíngues, Moura cita o surgimento ainda que timidamente de iniciativas localizadas para implementação e expansão da educação bilíngue em escolas públicas regulares.

Voltando-se para o ensino bilíngue na rede pública, temos como pioneiro o caso do Rio de Janeiro, onde a Prefeitura lançou em 2009 o Programa Ria Criança Global, com intuito de intensificar e estender o ensino de inglês nas escolas da Prefeitura. Alunos do 1º ao 9º ano teriam dois tempos semanais de inglês, com ênfase na comunicação oral. O programa bilíngue em língua inglesa foi implementado em 2013 desde a Educação Infantil até o 6º ano. Em 2014, o projeto foi ampliado para mais duas escolas. Em 2015, mais três escolas foram incluídas. Em 2016, mais duas unidades juntaram-se ao grupo de escolas com ensino bilíngues em LI no Rio, totalizando assim 10 escolas bilíngues da rede municipal. (SME, 2016).

2.4.2. UM PASSO PARA A REGULAMENTACAO DO ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL

Enquanto desenvolvíamos esta pesquisa, foram elaboradas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue” no Brasil, aprovadas através do **Parecer CNE/CEB Nº. 2/2020** do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 09 de julho de 2020. O Art. 2 deste parecer, apresenta que “As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando

ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (CNE/CEB, 2020). Mais adiante, no momento de análise dos dados, retomaremos alguns aspectos apresentados no Parecer do CNE para Educação Plurilíngue.

Apesar do crescimento significativo das escolas de educação bilíngue, não havia até então nenhuma lei nacional que embase esse tipo de educação. Essa falta de regulamentação por parte do MEC torna a própria definição de escola bilíngue um tema bastante controverso e de entendimento comprometido. A expressão “educação bilíngue” vem sendo utilizada de forma abrangente para caracterizar diferentes tipos de ensino onde os alunos recebem instrução, ou parte dela, em uma língua diferente da que utilizam em casa.

Os modelos e tipos de educação bilíngue são variados e diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em questão.

De forma geral, a educação bilíngue está relacionada à instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas. As escolas bilíngues têm como foco oferecer aos alunos altos níveis de proficiência nas duas línguas utilizadas na escola, por meio de uma abordagem baseada na aprendizagem de conteúdo. Em escolas bilíngues português-inglês, por exemplo, ao invés de somente aulas de inglês, nas quais a finalidade única é o aprendizado da língua-alvo, são ministradas também aulas em inglês, que possuem uma finalidade dupla: o ensino da língua e o ensino do conteúdo.

Gostaríamos de registrar que consultamos o Conselho Municipal de Educação da cidade de João Pessoa e o Conselho Estadual de Educação através de e-mail para consultar se haveria a existência de legislação ou parecer que trate do funcionamento de escolas bilíngues no ensino fundamental ou infantil e obtivemos as seguintes respostas. O Conselho Municipal de Educação nos respondeu que “não tem nenhuma resolução específica”, que havia apenas uma autorização de funcionamento, que estão nas escolas, sem se aprofundar.

O Conselho Estadual de Educação da Paraíba nos informou referente às “escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental”, que elas precisam de autorização do Conselho Estadual de Educação da Paraíba para funcionamento. E que “para regulamentação,

baseiam-se nas Resoluções nº 340/2001 e nº 254/2002”, porém não mencionou ensino bilíngue. Sendo assim, constatamos não haver legislação específica no âmbito estadual ou municipal. A seguir, apresentaremos a escola *lócus* da pesquisa.

2.4.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL BILÍNGUE *LÓCUS* DA PESQUISA EM JOÃO PESSOA

Na Rede Municipal de João Pessoa, a Prefeitura Municipal de João Pessoa iniciou a implementação do ensino bilíngue em janeiro de 2018, através de escola bilíngue em parceria com o Consulado dos Estados Unidos, localizada no bairro do Alto do Mateus, a Escola Municipal Dom José Maria Pires, que funciona em tempo integral. No ano de 2020, o prefeito Luciano Cartaxo anunciou a expansão do ensino bilíngue por meio da implementação do mesmo em mais duas escolas da Capital, as quais contarão com aulas nos idiomas português e inglês, oferecendo ainda ensino bilíngue em espanhol.

Duas Escolas da Rede Estadual passaram a funcionar em regime integral no ano de 2019 como projeto piloto do Programa de Educação Integral para o Ensino Fundamental, onde as escolas passaram a ser chamadas de Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA). O CRIA tem como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, onde os alunos têm aula de Inglês e Educação Física duas vezes na semana, que não estão entre as disciplinas do 1º ao 5º ano nas escolas regulares de Ensino Fundamental.

Uma das escolas CRIA da Rede Estadual de ensino será o nosso *lócus* de pesquisa. Ressaltamos que, segundo seu projeto político pedagógico (PPP) atualizado no ano de 2020, “o intuito é tornar a escola bilíngue no terceiro ano de atuação do Programa na escola com aulas de Inglês”, sendo que no momento da pesquisa a escola pesquisada encontrava-se no 2º ano deste programa. Com métodos que sejam focados no estudante, observando e ouvindo a criança para entender seus interesses para promover estímulos que ampliem seu repertório cultural de conhecimento de si e do mundo. Para isso, propõem ambiente lúdico, sala temáticas, jogos educativos e livros disponíveis nos corredores da escola.

A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT) da Paraíba criou os Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem: escola de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a partir da atualização da Lei nº 11.100, de 06

de abril de 2019, publicada no Diário Oficial do Estado em 12 de abril de 2019. **O CRIA é um modelo de escola em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação**, observada a Base Nacional Curricular Comum, **tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania.** (PPP-CRIA, p.40)

O programa foi elaborado baseado na experiência da Rede com as Escolas Cidadãs Integrais e o Projeto Gira Mundo Professores Finlândia. Para a criação do currículo, foram levadas em consideração as sete competências do Currículo Nacional Finlandês, devido a sua consonância com a missão do Ensino Básico no Brasil. Segundo a gestora de Educação de Helsinque, em entrevista ao Grupo Movimento Pela Base, o currículo finlandês é “um currículo que foca nas competências dos alunos, como pensamento crítico e curiosidade, no lugar de focar nos conteúdos isolados” Marjo Kyllönen (2015).

Utilizou-se ainda inspiração no sistema de educação canadense e metodologia das Integrais, baseando-se na autonomia e protagonismo juvenil, o qual coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, para desenvolver cidadãos críticos, solidários e autônomos.

No que concerne à formação dos professores, “estes têm formação continuada realizadas em dois encontros semanais. Nesses encontros os docentes têm aulas de inglês, Ensino Prático Inovador Integrado a Projetos, com o ensino de metodologias ativas e Designer de Tecnologia” (PPP-CRIA, p.41). Falaremos mais da formação dos professores no momento da análise dos dados do questionário e entrevista, no capítulo 4.

O ano de 2019 foi o primeiro ano de implementação do ensino nas duas escolas estaduais. “A estrutura escolar dos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem Capistrano de Abreu e o CRIA Capitulina Sátyro, oferece um ambiente lúdico, com salas temáticas, jogos educativos e livros espalhados pelos corredores da escola, dando ao aluno livre acesso à leitura e brincadeiras.” ⁷

A seguir, apresentamos a lista de escolas bilíngues na rede municipal da cidade de João Pessoa, no Quadro 4, e a lista de escola bilíngues da rede estadual de Joao Pessoa, no Quadro 5, no momento do desenvolvimento desta pesquisa:

Quadro 4: Escolas Bilíngues da Rede Municipal Em João Pessoa

ESCOLAS BILÍNGUES DA REDE MUNICIPAL EM JOÃO PESSOA	
Escola Municipal Dom José Maria Pires	Bairro do Alto do Mateus
Escola Municipal Radegundis Feitosa	Bairro do José Américo
Escola Municipal Bartolomeu Gusmão	Bairro do Cristo

Fonte: A autora (2020).

Quadro 5: Escolas Bilíngues da Rede Estadual Em João Pessoa

ESCOLAS BILÍNGUES DA REDE ESTADUAL EM JOÃO PESSOA	
Escola Estadual de Ensino Fundamental Capitulina Sátyro	Bairro de João Agripino
Escola Estadual de Ensino Fundamental Capistrano de Abreu	Bairro Costa e Silva

Fonte: A autora (2020).

Como vemos, há uma tendência para expansão do ensino bilíngue nas escolas da rede pública de João Pessoa, e do Brasil, deixando esse tipo de ensino de ser algo de prestígio, e, num futuro, tornar-se mais acessível aos menos prestigiados da sociedade. Esforços estão sendo realizados para capacitar os educadores e gestores para atender as necessidades dos estudantes em educação bilíngue. Há uma luz que começou a acender e deverá iluminar os caminhos dos aprendizes e educadores mais adiante e deve-se multiplicar o número de escolas bilíngues nos anos seguintes.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de pesquisa:

O primeiro momento caracteriza-se por uma pesquisa documental, onde acessamos o projeto político-pedagógico da escola CRIA. “A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32).

No segundo momento, nossa pesquisa também configura ao mesmo tempo uma pesquisa de campo e estudo de caso. A pesquisa de campo caracteriza-se pela coleta de dados junto a pessoas, com diferentes recursos; no nosso caso utilizamos a entrevista por meio de um questionário online e no caso das coordenadoras do programa, entrevista por videoconferência através de programa de computador, onde as respostas são gravadas em arquivos de vídeo.

Estudo de caso porque estuda uma entidade bem definida com sistema educativo específico, procurando conhecer sua essência, a saber o programa bilíngue, como explica Fonseca (2002, p. 33):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (FONSECA, 2002, p. 33).

3.2. A coleta dos dados:

A coleta das informações, ou dados, aconteceu através da entrevista semiestruturada, contendo questões fechadas e abertas, que precisou ser aplicada de forma remota, e gravada em vídeo, com as 2 coordenadoras do programa bilíngue implantado na Escola. Já *com os demais agentes da escola*, a saber 2 professoras de disciplinas de conteúdo geral que lecionam aos alunos do fundamental I naquela escola, 1 professora específica do idioma

inglês na Escola e 1 diretora da escola estadual de ensino bilíngue foi aplicado questionário online.

Reforçamos que devido a Pandemia do COVID-19, não conseguimos realizar todas as entrevistas presencialmente, sendo alguns sujeitos entrevistados e outros aplicados questionário. Para fins de esquematização, tratarei todos como “sujeitos entrevistados”, os quais apresento se dividem conforme **Quadro 6**, abaixo:

3.3. Os sujeitos entrevistados:

Quadro 6: Sujeitos Entrevistados

2 coordenadoras do Programa CRIA, em Escola Estadual Bilíngue;
2 professores de disciplinas de conteúdo geral em Escola Bilíngue;
1 professor de inglês em Escola Estadual Bilíngue;
1 diretor de Escola Estadual Bilíngue.

Fonte: Própria autora (2020).

3.4. O desenrolar da pesquisa:

Conforme citado, o *lócus* da pesquisa consiste em uma Escola Estadual de Educação Fundamental na cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, bairro do Costa e Silva, a qual tem a proposta de fornecer educação bilíngue aos alunos do Ensino Fundamental I.

Inicialmente, havia a proposta de se visitar a escola por duas semanas para observação de aulas em cada turma do Ensino Fundamental I, porém, com a ocorrência de pandemia internacional - COVID19 - e o decreto 40.169, do Governo Estadual, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) de 04.04.2020, para que a população se mantivesse em quarentena, as aulas de escolas tanto públicas como privadas encontravam-se suspensas no momento da aplicação desta pesquisa, o que fez com que a sua realização tivesse que ser adaptada, passando assim a realizar as entrevistas por meio de aplicativo de celular e questionário à distância. Tal forma de resposta possibilitou um aprofundamento por parte do entrevistado

na hora de responder às questões, deixando-os mais à vontade para formular suas considerações.

3.5. O corpus de análise:

Sendo assim, o corpus de análise consistiu na reunião de seis entrevistas registradas por meio de questionário online e gravadas por meio de aplicativo de celular e programa de computador, a partir das quais traçamos nossas análises. Para fins de análise, realizamos o download das respostas e as agrupamos por pergunta no programa de edição e criação de textos *Microsoft Word*, onde buscamos preservar com fidelidade as respostas, incluindo o estilo de escrita e/ou fala. Por fim, comparamos a visão dos educadores e do projeto político-pedagógico da instituição para verificar a convergência da visão no que diz respeito a este estilo de educação.

3.6. Visitas de reconhecimento da escola:

Ao início da pesquisa, tivemos 3 encontros com os agentes escolares, sendo um encontro para conhecer a diretoria da escola, bem como as coordenadoras do programa bilíngue, os professores do ensino fundamental e a estrutura da escola. Neste dia, a escola reuniu os pais ou responsáveis pelos alunos para participar de um dia de apresentações, o qual é chamado de culminância, realizado no auditório da escola, onde cada ano do fundamental I apresenta às suas famílias os projetos realizados durante o ano na língua inglesa.

Dentre as atividades apresentadas pelas diversas turmas, haviam canções já conhecidas em língua inglesa, canções criadas pelos alunos para apresentar noções de higiene, peças de teatro, trabalhos artesanais, todos trabalhados de forma interdisciplinar para tratar de assuntos de cidadania através da ludicidade, sendo por canções, peças, artes.

Em outro encontro, conversamos com a diretora da escola estadual de ensino fundamental bilíngue, a qual nos informou da atual condição da escola, a qual encontra-se em transição, onde professores têm recebido formação continuada, com foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas no idioma inglês, o qual deverá gradativamente ser utilizado para instrução aos alunos naquela escola. Sendo assim, ressaltamos que a escola

atualmente está no processo de transição para tornar-se bilíngue, através da implantação do idioma no dia a dia da escola e formação continuada dos professores, construindo um ambiente para que possa ser considerada bilíngue num futuro próximo.

Visitamos as salas de aula dos diferentes anos do Ensino Fundamental I, onde as professoras convidaram seus educandos a demonstrarem suas habilidades no idioma inglês, apresentando uma atividade que desenvolveram durante o ano acadêmico. As turmas apresentaram canções em língua inglesa, uma turma mostrou um quadro de desenvolvimento da competência de leitura durante o ano, também vimos alguns trabalhos de artes manuais desenvolvidos no âmbito escolar.

Tivemos ainda um terceiro encontro onde participamos de um dia de formação dos professores regulares da escola em língua inglesa. Neste dia, os professores do ensino fundamental estavam tendo aula de língua inglesa, a qual era lecionada por uma das coordenadoras do programa bilíngue no CRIA. Na oportunidade, se realizava uma revisão do conteúdo ensinado durante o ano letivo que seria abordado na prova final para avaliar o aprendizado dos professores. Encontramos uma turma ativa e motivada, participando de uma aula de forma espontânea e animada, onde o professor buscava usar abordagem descontraída ao conteúdo, sempre levando em consideração a contribuição dos professores-alunos. Salientamos a boa recepção recebida por parte dos participantes.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentamos trechos do PPP da escola e também a análise das entrevistas.

4.1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

No PPP, temos a seguinte informação de que a escola CRIA, ou Centro de Referência em Inovação e Aprendizagem propõe sair da rotina de sala de aula, promovendo ensinamentos baseados na realidade da criança com ensino em tempo integral. Informa ainda que as ações usam criatividade e interação dos alunos por meio do trabalho em equipe. Sendo assim, afirma que:

“Com essa metodologia, o ambiente escolar se torna mais atraente, proporcionando melhor entendimento do assunto e alfabetizando os alunos na idade certa, além de oferecer aos alunos aulas de Educação Física e Inglês duas vezes por semana.” (PPP, p.40)

Vemos aqui que existe uma oferta de aulas de educação física e de língua inglesa duas vezes na semana. O objetivo é “o intuito é tornar a escola bilíngue no terceiro ano de atuação do Programa na escola com aulas de Inglês. Todos esses métodos são focados no estudante.” Ressaltamos novamente que a escola está no segundo ano, por isso, ainda não tem o status bilíngue, devendo ser considerada como tal no seu terceiro ano de atuação.

No Projeto Político Pedagógico do CRIA, na parte que trata especificamente da disciplina de língua inglesa, apresenta da seguinte forma o ensino de língua inglesa:

“A educação bilíngue é “a menina dos olhos” de nossa proposta pedagógica, uma vez que, acreditamos na importância que o domínio de uma segunda língua, no caso em questão a Língua Inglesa, tem para a vida de qualquer cidadão e como se faz necessário em qualquer cultura, sobretudo no mundo globalizado em que vivemos.” (PPP, p.73)

Percebemos aqui a grande validação do que se entende por educação bilíngue, da importância da segunda língua, a inglesa neste caso, e a necessidade dela para qualquer cultura dentro do atual mundo globalizado. O documento PPP diz ainda que a escola propõe “construir um ambiente de aprendizagem propício para a imersão na língua inglesa” (p.74) para potencializar o ensino e aprendizagem da segunda língua. Tendo entre seus objetivos específicos: a) desenvolver as quatro habilidades da língua inglesa: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*; b) utilizar língua inglesa predominante em sala de aula; c) promover a

interação professor-aluno, aluno-aluno, com atividades lúdicas; d) criar conexões com a língua alvo por meio de situações reais; e) apresentar literatura inglesa e americana como ferramenta de fortalecimento de vínculos com o novo idioma; f) abordar questões culturais relacionados ao idioma com atividades diversificadas; g) identificar as dificuldades de aprendizagem do idioma (p. 74).

Tais objetivos são justificados pelas vantagens proporcionadas pelo Bilinguismo não apenas nos campos comunicativo, mas, também cultural e cognitivo, nos processos de percepção, memória e do raciocínio. Segundo o PPP (p.74), a exposição ao segundo idioma desde os anos iniciais proporciona aos alunos maior conhecimento de mundo, conseqüentemente, maior capacidade de compreender o outro e sua cultura. O projeto objetiva assim contemplar as dificuldades encontradas pelos alunos no aprendizado da segunda língua, imediatas ou futuras, na perspectiva de imersão no idioma (p.75).

Palavras como “imersão” e “vantagem” indicam a visão da escola e/ou professores de inglês sobre o tema. Para alcançar os objetivos, a escola propõe trabalhar as quatro habilidades com atividades lúdicas, com áudio, vídeo e *crafts*. Assim, propõem trabalhar vocabulário e gramática usando o “*communicative approach*” dentro da abordagem integrada de conteúdos e língua (CLIL). O objetivo do CLIL é desenvolver a “proficiência em ambas as línguas por meio do ensino de conteúdo não *na* língua, mas, *com* e *por meio* da língua estrangeira”, ou seja, seria o uso da língua para situações cotidianas do dia a dia. Para isso, o PPP da escola sugere que as atividades deverão envolver todo o ambiente da escola, onde as crianças são expostas a língua inglesa desde o momento que adentram a escola.

Para tanto, apresenta, na página 76, o seguinte cronograma:

Quadro 7 – Cronograma anual de inglês do CRIA

1º bimestre 10/02 a 24/04	2º bimestre 27/04 a 24/07	3º bimestre 27/07 a 02/10	4º bimestre 05/10 a 18/12
Greetings; The alphabet.	Classroom language; Numbers and colours.	Polite words; Talk about family.	Talk about food; English and American fairy tales.

Explica ainda que “A avaliação acontecerá processualmente e continuamente considerando a frequência dos alunos, realização das atividades escritas, participação nos diálogos, entre outros instrumentos de avaliação interdisciplinares”. Utilizarão como critério para registro, a cada bimestre, o engajamento; disponibilidade para a realização das atividades de fala e exercícios propostos; o conhecimento do conteúdo básico aplicado; o conhecimento do vocabulário e estruturas gramaticais simples; o envolvimento, clareza e criatividade nas situações de comunicação em língua inglesa. (PPP, p.77)”

4.2. QUESTIONÁRIO

O questionário foi dividido em duas grandes partes. A primeira parte, referente as perguntas de 1 a 12, traz questões voltadas para conhecer o “Perfil dos Sujeitos da Pesquisa”, como sexo/gênero, idade, área e ano de formação, tempo de profissão, série que atua na escola. Na segunda parte, o questionário traz perguntas sobre o conhecimento do educador sobre o tema do Bilinguismo e Educação Bilíngue. Procurei trazer algumas visões da literatura sobre os temas, sem identificar os autores para não intimidar ou influenciar nas respostas dos sujeitos da pesquisa e assim trazer mais neutralidade às respostas.

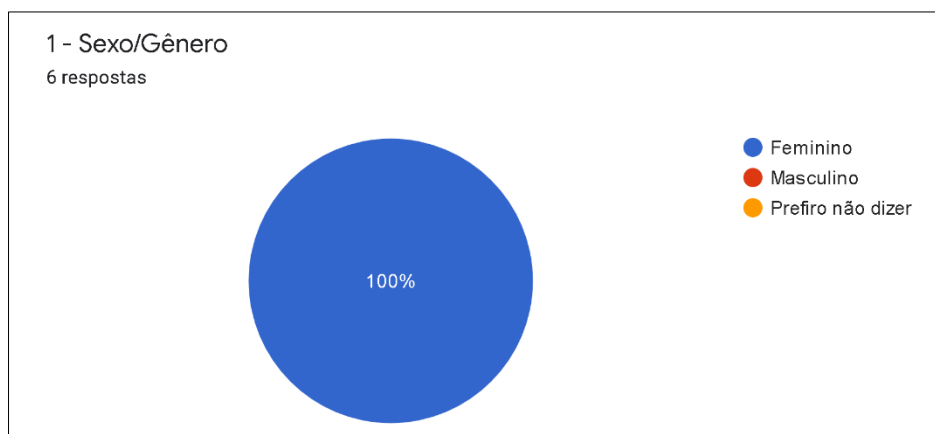
Ressaltamos que em alguns momentos da análise dos dados, falamos em questionário, em outros momentos falamos em entrevista, pois, conseguimos realizar entrevistas online com duas das coordenadoras responsáveis pela parte pedagógica e com as professoras os dados foram coletados por meio do preenchimento do questionário também online, como mencionamos no ponto “3.2. A coleta dos dados”.

1ª PARTE – QUESTÕES SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA:

Percebemos uma predominância de respondentes do sexo feminino entre os agentes envolvidos nos processos educativos da escola, como demonstrado no **gráfico 1** abaixo. Dentre estas, destacamos também sua faixa etária, onde 33,3% encontra-se na faixa etária de 21 a 30 anos, 33,3% na faixa etária de 31 a 40 anos e 33,3% das entrevistadas está na faixa etária de 51 a 60 anos, como mostra o **gráfico 2**, abaixo. Sendo este um resultado equilibrado no que se refere à faixa etária. Cremos que numa instituição de ensino, é necessário ter

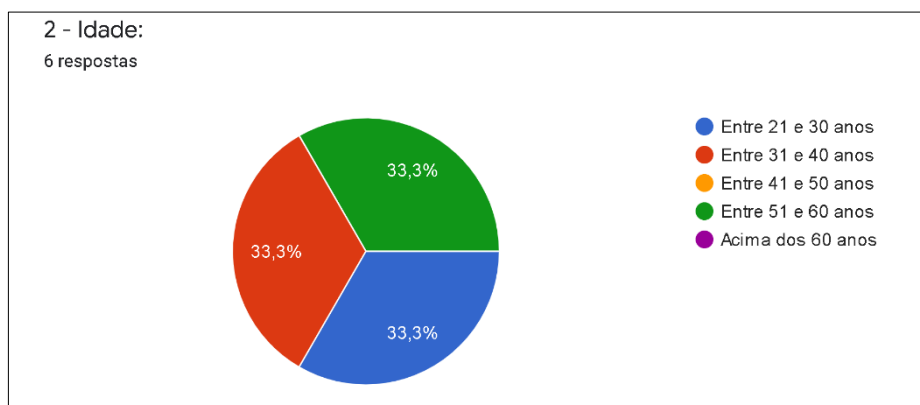
agentes de faixas etárias variadas, pois, isso irá contribuir para uma maior diversidade de ideias, e práticas, onde cada um poderá contribuir com suas experiências e enriquecer a experiência docente.

Gráfico 1 – Sexo das respondentes



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora (2020).

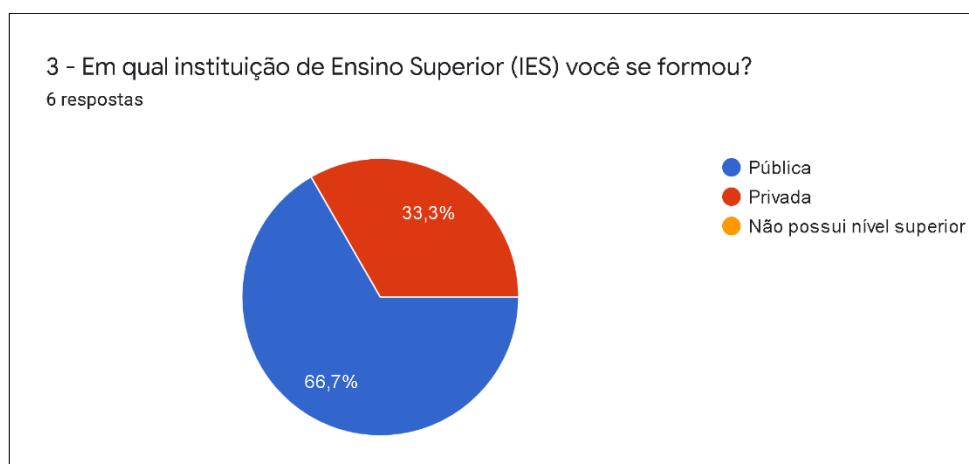
Gráfico 2 – Idade das respondentes



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na terceira questão, perguntamos a respeito da instituição de ensino superior onde as educadoras haviam se formado, se em instituição pública ou privada, e percebemos uma predominância na nossa amostra de formadas em instituição pública, conforme podemos ver no **gráfico 3**, abaixo, com 66,7% de formações em instituição pública, ou seja, 4 respondentes, e 33,3%, ou seja, 2 em instituição privada.

Gráfico 3 – Formação das Respondentes



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Em relação à área de formação, na questão quatro, observamos dentre as respondentes que três delas, ou seja, a metade (50%) possui formação em Letras com habilitação em língua inglesa, sendo 1 (uma) com dupla habilitação, em língua inglesa e língua portuguesa. Das outras três respondentes, duas (33%) possuem formação superior em Pedagogia e uma (17%) possui formação em Educação Física (**Quadro 8**), sendo assim, todas estão voltadas para a área de Educação.

Entendemos que tanto os conhecimentos oferecidos nos cursos de graduação em Letras quanto os conhecimentos de Pedagogia são necessários para um estabelecimento de ensino que busca formar indivíduos bilíngues. Nos cursos de Letras, aprende-se na maior parte do tempo, conhecimentos voltados para a língua, linguística, literatura da língua inglesa, essenciais para uma escola que almeja o ensino bilíngue português-inglês. Por outro lado, os conhecimentos adquiridos nos cursos de Pedagogia são também essenciais para a Educação Infantil.

Quadro 8 – Área de formação das respondentes

4 - Qual a sua formação/curso?	
Letras - Inglês	2
Letras - Português/Inglês	1
Pedagogia	2
Educação Física	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Área de formação da equipe gestora

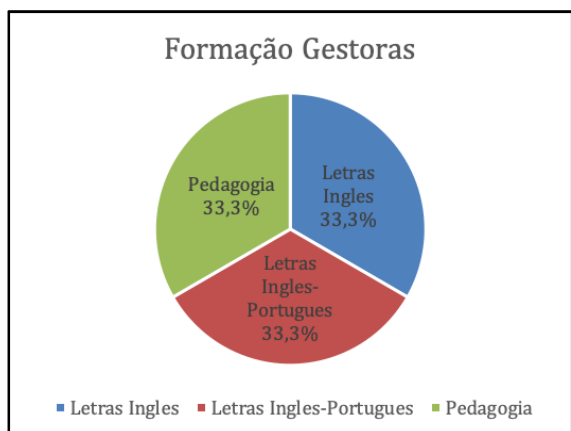
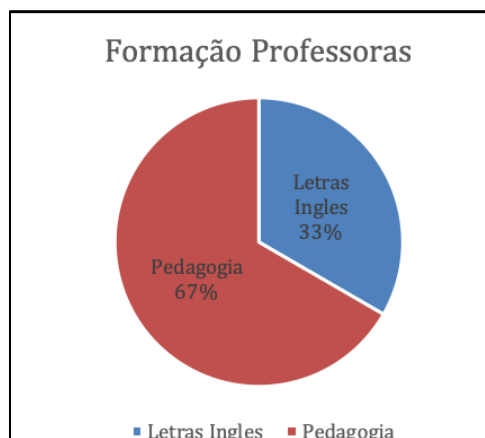


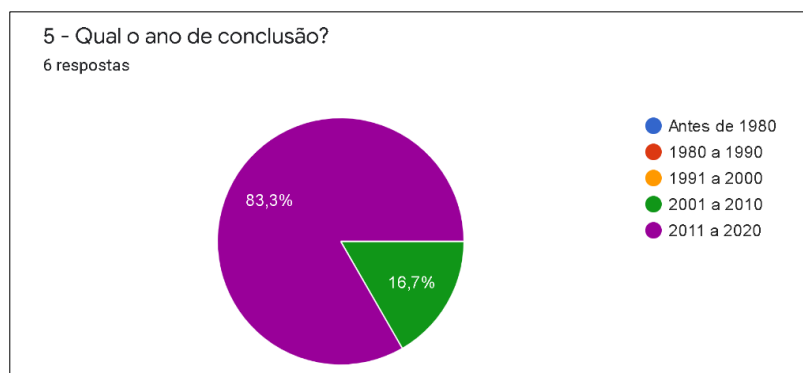
Gráfico 5 – Área de formação das professoras



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao ano de conclusão do curso de graduação, percebemos que a maior parte das respondentes concluíram suas graduações entre os anos 2011 e 2020. Cinco delas (83,3%) se formaram entre 2011 e 2020 e apenas uma (16,7%) das professoras formadoras respondeu que se formou entre 2001 e 2010, ou seja, há mais de 10 anos. Esses dados nos mostram que as agentes envolvidas na escola têm formação relativamente recente como podemos ver no **gráfico 6** abaixo.

Gráfico 6 – Ano de conclusão da formação das respondentes



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na sexta questão, perguntamos a respeito da pós-graduação, se as respondentes possuíam curso de pós-graduação, e se sim, em qual área ou que curso haviam feito. Vamos mostrar essas respostas de forma separada. De um lado, no **quadro 9**, as respostas da equipe gestora e do outro lado, no **quadro 10**, as respostas das professoras.

Quadro 9 – Pós-graduação das gestoras

6 - Tem algum curso de pós-graduação? Se sim, qual curso fez?
1. Sim, Especialização em Fundamentos da Educação, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino
2. Gestão e criatividade.
3. Ainda não.

Quadro 10 – Pós-graduação das professoras

6 - Tem algum curso de pós-graduação? Se sim, qual curso fez?
1. Ainda não
2. Não
3. Educação Física Escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

Através das respostas apresentadas no **quadro 9**, vemos que maior parte das gestoras, ou seja, duas, possuem algum tipo de pós graduação, sendo que uma das gestoras formadoras possui pós-graduação na área de linguística e ensino. Apenas uma das gestoras não possui ainda algum curso de pós-graduação.

No **quadro 10**, vemos que foi menor o número de educadoras com pós-graduação, onde, apenas uma informou possuir pós-graduação voltada para a disciplina lecionada na escola. Sendo assim, vemos uma maior qualificação por parte das gestoras em relação às professoras, e percebemos que as áreas das pós-graduações estão diretamente ligadas ao trabalho desempenhado na escola, sendo assim

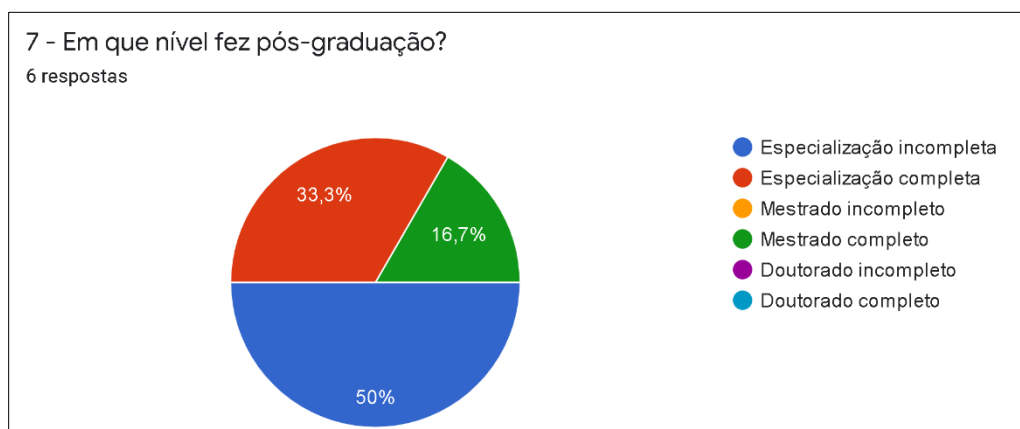
Sobre a questão da formação, incluindo graduação e pós-graduação, Gatti (2013) afirma que a formação inicial dos professores nas Licenciaturas vem “apresentando currículos fragmentados, com conteúdo excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.” Para o autor, a atuação de professores que não possui formação, é um fator preocupante, e mesmo aqueles que são formados, apresentam dificuldade considerável na prática docente.

Gatti (2013) divulga ainda que os currículos dos cursos de formação de professores apresentam disciplinas dispersas e desarticuladas, onde a proporção de horas das disciplinas voltadas para a formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, sendo 70% para outros tipos de matérias ou atividade, nas demais licenciaturas essa proporção fica entre 10% a 15% para disciplinas de educação e de 85% a 90% para outras disciplinas. Matrizes curriculares apresentam disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes, ementas resumidas com redundância de conteúdo em disciplinas diferentes no mesmo

curso, onde apresentam currículos com muitas horas dedicadas a atividades complementares, seminários, atividades culturais sem especificar sobre o que se refere.

Conforme Parecer do CNE/CEB Nº: 2/2020, a partir de janeiro de 2023, os professores que atuam no Ensino Fundamental - nos anos iniciais - em Escolas Bilíngues precisarão apresentar graduação em Pedagogia ou Letras, com proficiência comprovada de no mínimo B2 no CEFR (Common European Framework for Languages⁸) e possuir formação complementar em Educação Bilíngue, sendo curso de extensão de no mínimo 120 horas, especialização, mestrado ou doutorado reconhecido pelo MEC. Sabemos que a escola encontra-se em fase de transição para tornar-se bilíngue, contudo, ressalta-se agora a necessidade de observação dessas diretrizes.

Gráfico 7 – Nível de pós-graduação das respondentes



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na pergunta 7, vemos os dados referentes à existência ou não da pós graduação por parte das respondentes, representadas através do gráfico 5, acima. Nessa questão, 2 marcaram “especialização completa”, 3 marcaram “especialização incompleta” e 1 marcou “mestrado completo”. Significando assim que 50% das respondentes possuem algum tipo de pós-graduação. Sendo que 33,3% possuem especialização completa e 16,7% possui mestrado completo. A busca pela formação acadêmica dos professores atuantes na educação bilíngue é um fator encorajador. Vemos sua busca pela formação acadêmica e também a busca pelo aperfeiçoamento através da pós-graduação.

⁸ Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

Entendemos que ao professor não basta ter o conhecimento da língua estrangeira, assim como também não basta ter uma graduação, a formação do professor passa por aspectos distintos como noções sobre metodologias do ensino, didática, fonética, fonologia, pressupostos políticos, legais e históricos da educação. Saberes sobre o desenvolvimento infantil, necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem. Por isso, é realmente necessária a formação continuada para se atingir o objetivo na educação dos menores.

Passemos a questão 8 do nosso questionário. Nela indagamos “se as professoras e gestoras se consideravam fluentes em inglês”, por ser a língua escolhida para ser trabalhada no ensino bilíngue da escola lócus da pesquisa. No **quadro 11**, vemos as respostas da equipe gestora, onde duas, ou seja, 66,6% se consideram fluentes e uma, ou 33,3% não se considera fluente, porém em formação. No **quadro 12**, apresentamos a fluência das professoras, onde temos exatamente o oposto da equipe gestora, sendo 67%, ou duas professoras não fluentes, e apenas 33%, ou seja, uma professora, fluente na língua inglesa.

Quadro 11 – Fluência das Gestoras

8 - Você se considera fluente em Inglês? Por favor, explique.
Sim, fluente sendo o trabalho das quatro habilidades, você compreender, falar..., (porque depende de vários autores, várias perspectivas) possuo a base da gramatica da língua inglesa consolidada, sigo as regras, consigo me comunicar, compreendo áudios; compreensão oral e escrita.
Não. Estamos em formação.
Sim.

Quadro 12 – Fluência das Professoras

8 - Você se considera fluente em Inglês? Por favor, explique.
Ainda não.
Sim
Não. Compreendo bem, leio bem, mas falo pouco. Compreendo sim, mas na conversação ainda travo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 8 - Fluência das Gestoras

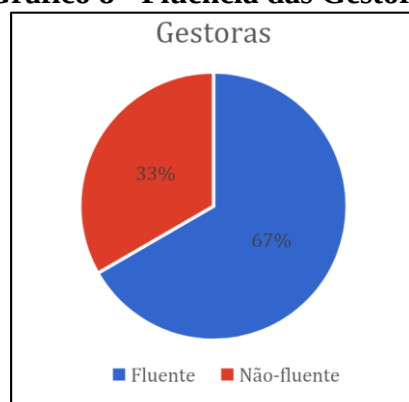
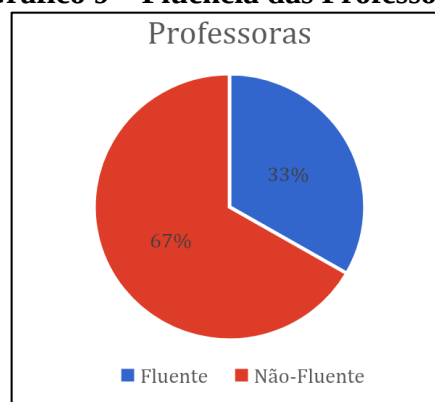


Gráfico 9 – Fluência das Professoras



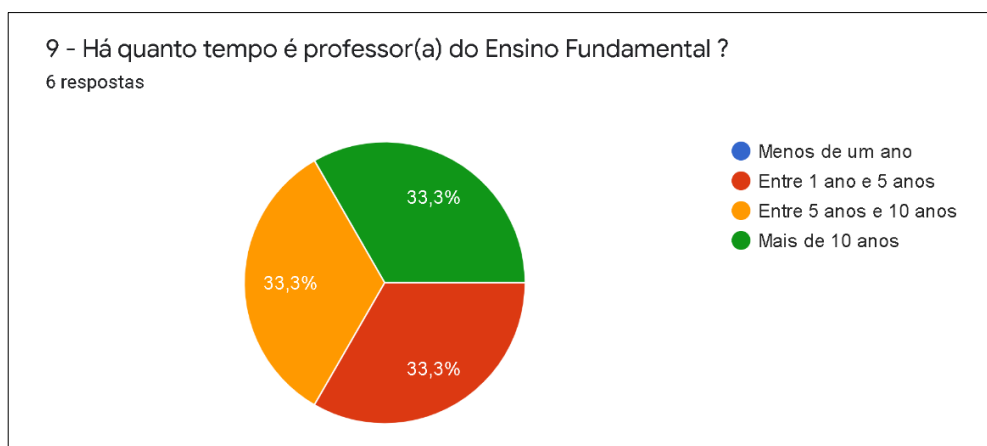
Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das diretrizes lançadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2020, conforme mencionado acima, para atuarem como professores em língua adicional nas escolas bilíngues, será necessário que os mesmos apresentem a proficiência no nível B2⁹ do ‘Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas’ até o início de 2023, ou seja, janeiro de 2023. Não será suficiente ter apenas o nível básico para que a escola seja considerada bilíngue. E para isso, “no caso das escolas públicas, é responsabilidade da União, dos Estados e Municípios garantir a capacitação complementar” (CNE/CEB, 2020).

Na questão 9, perguntamos às professoras e equipe gestora quanto tempo as mesmas tem ensinado no Ensino Fundamental. **No gráfico 10**, em seguida, vemos que do total de 6 respondentes, 33,3% responderam que ensinam/trabalham no ensino fundamental de 1 a 5 anos, 33,3% trabalham no ensino fundamental de 5 a 10 anos e as outras 33,3% trabalham no ensino fundamental há mais de 10 anos.

⁹ B2 - Usuário Independente: É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades (British Council, 2021).

Gráfico 10 - Tempo de ensino fundamental:



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na questão 10, perguntamos às professoras e equipe que séries elas ensinam na escola. O **Quadro 13**, abaixo, retrata as respostas coletadas. A **respondente 1** informou que atualmente é uma das coordenadoras pedagógicas, portanto não está ensinando as crianças, mas atua na formação das professoras. A **respondente 2** informou que no ano de 2019 estava atuando no 5º ano, porém, agora em 2020, está no Infantil III. Em seguida, a **respondente 3** comunicou que também está na coordenação da escola, portanto não está em nenhum ano específico. As **respondentes 4 e 5** declararam que ensinam nos anos 1º ao 5º do Fundamental. E por último, a **respondente 6** nos comunicou que também atua como coordenadora no CRIA, não estando, portanto, na sala de aula do fundamental.

Diante das formações das professoras, informadas na pergunta 4 (quatro), acima, percebemos que as respondentes estão acomodadas de forma adequada com sua formação. As respondentes que tem graduação em Letras, estão atuando como coordenadoras da área pedagógica, metodológica, enquanto que a coordenadora da escola possui a graduação na área de Pedagogia, que seria a desejada para esta posição. Por outro lado, as professoras que informaram estar em sala de aula, também demonstraram ter a formação na área específica desejada, ou seja, em Pedagogia, necessário para estar educando crianças do Ensino Fundamental I.

Quadro 13 – Ano ensinado na escola

10 - Que séries você ensina na escola?
R1. Coordenadora Pedagógica
R2. Em 2019, 5º ano e em 2020 educação infantil 3
R3. Atualmente estou como coordenadora.
R4. 1º ao 5º Ano
R5. 1 ao 5º ano do Fundamental
R6. Coordenadora do CRIA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão 11, perguntamos “Há quanto tempo é professor na Escola Bilíngue? Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola?”. O quadro seguinte retrata as respostas dos professores. Na sequência, tecemos alguns comentários sobre os dados.

Quadro 14 – Tempo na escola Bilíngue

11 - Há quanto tempo é professor na Escola Bilíngue? Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola?
R1. Está na Coordenação desde o momento da redação do currículo, em 2017. O CRIA começou em 2018. Sim.
R2. Seis anos.
R3. A Escola ainda não é bilíngue. Estamos no processo de construção da escola bilíngue. Sim. Participei da construção do PPP.
R4. Embora o CRIA Capistrano de Abreu ainda não seja considerado uma Escola Bilíngue, faz um ano que faço parte da equipe escolar.
R5. Há 1 ano e meio. Participei.
R6. 2 anos nos CRIA. Participei sim da construção do PPP.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme explica Megale (2018), a educação bilíngue pressupõe a coexistência de duas línguas, não apenas o português e o inglês. A autora lembra ainda que o professor do programa bilíngue é o mesmo, tanto o professor do português quanto o da língua adicional, não há um professor exclusivo “do bilíngue”. Todos os professores são os professores “do bilíngue”, por isso, devem participar da construção curricular, entender sobre o Bilinguismo, de estratégias metodológicas, pois todos estão envolvidos na formação de um cidadão, um indivíduo e não dois indivíduos separados.

Em relação ao tempo de atuação na escola bilíngue, conforme mostrado no Quadro 14, acima, a **respondente 1** informou que está na coordenação da escola desde o momento

da criação do currículo, em 2017, contando assim 3 anos no momento da realização desta pesquisa. A **respondente 2** nos informou que já atua na escola há 6 anos, ou seja, mesmo antes da escola adotar o programa bilíngue. A **respondente 3** nos informou que atualmente a escola encontra-se em construção ou transição para se tornar bilíngue, não informando ao certo o tempo de atuação na escola. A **respondente 4** respondeu que faz um ano que está na equipe escolar do CRIA (Centro de Referência), e também enfatizou o fato da escola ainda não ser considerada bilíngue. A **respondente 5** comunicou que atua na escola há um ano e meio. Por último, a **respondente 6** noticiou que engloba o quadro da equipe da escola há 2 anos. Sendo assim, mais da metade da equipe, tanto gestão quanto educadores está na escola há menos de 5 anos. Percebemos assim, a recente origem do programa bilíngue naquela escola, sendo assim algo novo para todos, estando mesmo em fase de adaptação.

Ainda no mesmo **Quadro 14**, acima, quando se trata da segunda pergunta, sobre **a participação das mesmas na construção do projeto político pedagógico (PPP)**, apenas 4 (quatro) das respondentes, 67%, informaram ter participado da construção do projeto político pedagógico. Sendo que 2 (duas), 33%, não consideraram ou responderam a essa questão. Sabemos que conforme a LDB¹⁰, que o Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser elaborado por todas as escolas onde a mesma apresenta seus objetivos e o caminho que vai seguir para chegar até esses objetivos, incluindo todos os âmbitos do ambiente escolar, como proposta curricular, metodologia, avaliação de aprendizagem, diretrizes para formação de professores, assim como plano de desenvolvimento e capacitação contínuo da equipe. Ou seja, engloba toda a escola, gestão, professores, alunos. Assim sendo, todos os professores precisam participar na elaboração deste, e caso haja novatos, devem estar cientes e inteirados do conteúdo do PPP para que todos alcancem juntos os objetivos propostos para a instituição.

Quando perguntamos “Você sabe o que significa Bilinguismo?”, na questão 12, três respondentes, ou seja, 50% responderam apenas “sim”, sem acrescentar mais nada, como mostram os Quadros 15 e 16. O **Quadro 15**, a seguir, especificamente mostra as respostas da equipe pedagógica para esse tema.

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Quadro 15 – Significado de Bilinguismo Equipe Gestora

12 - Você sabe o que significa Bilinguismo?
R1. Eu li vários textos, fiz um curso de ensino, Educação Bilíngue, vários conceitos, vi muito a questão da aquisição da língua inglesa, quanto consolidação. Eu acho que o Bilinguismo, o aprender uma língua estrangeira. Tem um texto de Swain, que é o “Bilinguismo sem lágrimas” e ele fala que para acontecer o Bilinguismo tem haver primeiro uma consolidação da língua materna. Antes da gente pensar o Bilinguismo, primeiro tem que haver uma estrutura da língua base, a língua mãe, para depois ser acrescentado outras línguas. E aí, o ser bilíngue é a pessoa que consegue usar as várias habilidades, das duas línguas, tanto se comunicar em português quanto inglês. Isso é uma visão bem fechadinha de Bilinguismo, mas, assim... é a partir disso.
R2.Sim.
R3. Pra mim tem um viés muito amplo. Depende da visão que você coloca, porque hoje, até você dizer que sabe algumas palavras pode ser considerado Bilinguismo para um certo autor. No nosso caso, no jeito que a gente vem trabalhando, a gente acredita que é O aluno conseguir adquirir essa língua aditiva, porém, não é um método onde o aluno ficará imerso na língua inglesa. A intenção é que com uso da sua língua materna, consiga chegar na LE, e durante a progressão, ele consiga se tornar proficiente aos poucos. Mesmo não tendo o controle puro da L2, como já foi dito. Tem um autor clássico que diz isso, creio que é Bloomfield. Mas, no nosso contexto de hoje, escolar... A gente acredita que é um processo até ele se tornar esse ser compreender as duas línguas. Trabalha a metodologia do CLIL, que é o <i>Content Language Integrated Learning</i> ¹¹ .

Fonte: Elaborado pela autora

Na resposta da **respondente 1**, percebemos um foco na língua e aquisição linguística em si. Quando se trata de Bilinguismo, não é suficiente falar unicamente da língua, devido ao mesmo ser um fenômeno multidimensional, que engloba o âmbito linguístico, psicológico e sociocultural, envolvendo áreas da vida humana como o social, cultural, familiar, identidade, emocional. O Bilinguismo é um fenômeno dinâmico, um *continuum*, e um mesmo indivíduo pode encaixar-se em diferentes dimensões ou transitar dentro de uma série de possibilidades. A R1 fala em termos de ‘aquisição de língua’, ‘consolidação’, ‘aprender uma língua estrangeira’, ‘consolidação da língua materna’, ‘usar várias habilidades’, ‘se comunicar’. Notamos aí uma exclusão do fator cultural e identitário do sujeito bilíngue.

¹¹ A sigla CLIL é derivada do inglês e significa “Content and Language Integrated Learning” ou “ensino de idiomas integrado”, em português. Esse método consiste no ensino de um segundo idioma por meio de uma outra disciplina. Ou seja, ao desenvolverem atividades de outras áreas do conhecimento, os alunos estão sempre em contato com a língua, tornando o aprendizado do idioma mais natural e interessante para o aluno (Pearson Global School, 2020).

Enquanto a **respondente 2** se restringiu a dizer que ‘sim’, que sabe o que significa o Bilinguismo, a **respondente 3** nos trouxe uma resposta bem abrangente, que acreditamos ser a mais completa. A R3 começa falando que o Bilinguismo tem um viés amplo, ela menciona as visões de Bilinguismo da literatura acadêmica, como a de Macnamara que considera bilíngue aquele que tem competência mínima em pelo menos uma habilidade. Porém, explica que a escola tem trabalhado de forma que o aluno consiga adquirir a língua adicional, sem ser através de um método de imersão. Fala que o aluno chegará na língua alvo através do uso de sua língua materna. Ela usa termos como ‘saber palavras’, ‘aquisição’, ‘uso da língua materna’, ‘chegar na LE’, ‘progressão’, ‘proficiência’, ‘controle puro’, ‘compreender as duas línguas’, ‘metodologia’.

Como afirma Mello (2010), ao adotar uma metodologia bilíngue, somos desafiados a trabalhar currículos que desenvolvam a sensibilidade intercultural dos alunos, a capacidade de cruzar fronteiras linguísticas e culturais e lidar com informações advindas das diferentes realidades sociais, políticas e econômicas que formam a “aldeia global”. Ao pensar na estrutura curricular, além de conteúdos de variadas áreas do conhecimento, também é necessário proporcionar oportunidades para discussões críticas sobre questões que afetam de modo direto nossa sociedade. A autora lembra que é imprescindível proporcionar recursos linguísticos e culturais aos alunos.

Percebemos que tanto a R1 quanto a R3 valorizam a importância da língua materna, pois, como já mencionado, o bilinguismo não esquece a L1, mas, dá as duas línguas o mesmo grau de importância. Porém, sendo o Bilinguismo um fenômeno de caráter multidimensional, como falado acima, o mesmo não pode ser abordado simplesmente como adquirir, aprender, uma língua estrangeira, ou consolidar a língua materna. O educador é convidado a pensar a interdisciplinaridade, multiculturalidade e multiletramentos, situando o aluno como cidadão de um mundo complexo, plural, com demandas multimodais, com diferentes relações de poder e diversos em muitos aspectos. A língua é o meio de instrução e não o alvo final.

Quadro 16 – Significado de Bilinguismo Professoras

12 - Você sabe o que significa Bilinguismo?
P1. Sim.
P2. Bilinguismo, para mim, é quando uma pessoa domina duas línguas.
P3. Sim.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas das professoras (**Quadro 16**), abaixo, percebemos uma brevidade intrigante, onde duas professoras, ao serem perguntadas se ‘sabem o que significa Bilinguismo’ apenas respondem ‘sim’. E uma professora responde com a clássica visão de que ‘Bilinguismo é uma pessoa dominar duas línguas’. Porém, sabemos hoje que a visão de Bilinguismo avançou e para Sánches, García e Solorza (2017) uma metodologia bilíngue a língua não se trata de uma entidade que possa ser possuída ou dominada, mas, sim, práticas complexas nas quais os estudantes engajam-se na escola e na vida de forma geral.

Ao tratar de Educação Bilíngue, García (2009) postulou a translanguagem como “uma abordagem do bilinguismo centrada não nas línguas, como tem acontecido com frequência, mas nas práticas dos bilíngues que são facilmente observáveis”. De acordo com García, a translanguagem são “múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para dar sentido a seus mundos bilíngues” (ênfase no original).

Na educação, diz García, a translanguagem vai além da troca de código e da tradução porque se refere ao processo pelo qual os alunos bilíngues atuam bilíngue nas inúmeras formas multimodais das salas de aula. Para Li Wei (2011), é um processo que abrange a criatividade de seguir ou desrespeitar as normas do uso da linguagem, e abrange a criticidade, usando evidências para questionar, problematizar ou expressar opiniões.

Encerrado a primeira parte do questionário que trata do perfil do agente envolvido na escola bilíngue, passamos às questões onde verificamos a opinião ou conhecimento das mesmas sobre as teorias que perpassam a Educação Bilíngue e o Bilinguismo. Nesta sessão, foram 15 as perguntas sobre o objeto de estudo, as quais passamos a analisar em seguida.

2ª PARTE – QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DE ESTUDO:

Em relação a questão 1, entendemos que existem diferentes formas de divisão do ensino bilíngue, no que tange a carga horária dedicada a cada disciplina, conforme apresentado por Hamers e Blanc (2000), que apresentam a Educação Bilíngue como um “sistema de educação onde a instrução é dada em pelo menos duas línguas, podendo ser consecutiva ou simultaneamente”. Sendo assim, existe a possibilidade de dentro de uma mesma aula dividir parte da instrução na língua materna e parte na língua adicional. Há também a possibilidade de se lecionar uma disciplina em língua materna e outra disciplina na língua adicional. Por isso, perguntamos se “as línguas inglesa e portuguesa são utilizadas em todas as aulas” pelo professor. Nesse quesito, as respostas variaram, como vemos no **Gráfico 11**, a seguir, onde, 66,7%, ou 4, informaram que utilizam ‘sim’ as duas línguas em todas as aulas, e 33,3%, ou 2, informaram que ‘não’ utilizam as duas línguas em todas as aulas.

Gráfico 11 – Uso das duas línguas em todas as aulas?

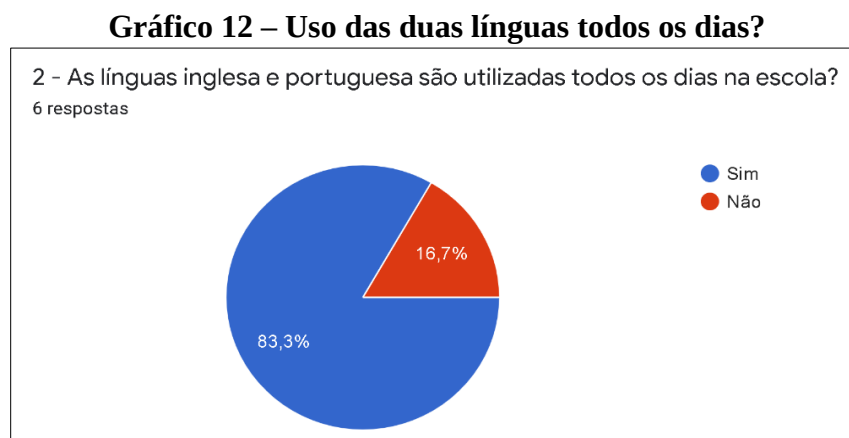


Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Levando em consideração a categorização proposta por Hamers e Blanc (2002), a proposta bilíngue da escola pesquisada se enquadra na primeira categoria de educação bilíngue apresentada, onde a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Os mesmos não entendem a educação bilíngue por programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria apenas sem ser utilizada para fins acadêmicos.

A pergunta 2 da parte II refere-se à utilização das línguas dentro do ambiente da escola. Perguntamos as professoras e equipe gestora se “as línguas inglesa e portuguesa são

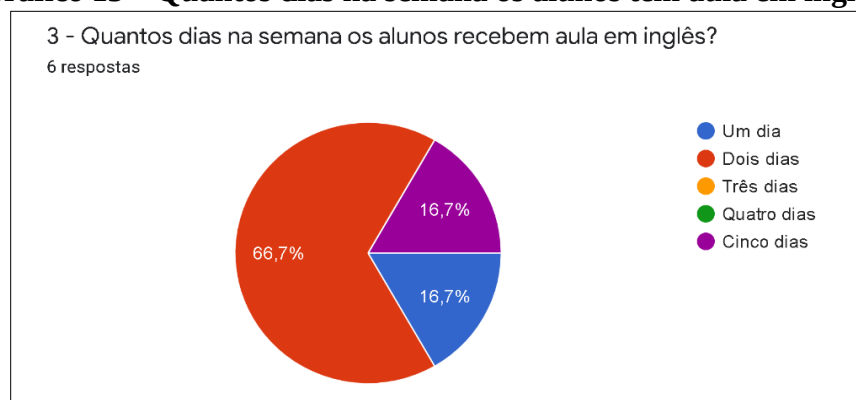
utilizadas todos os dias na escola”. Aqui, observamos uma dissonância nas respostas, como mostra o **Gráfico 12**, abaixo, onde 83,3%, ou seja, 5 responderam que sim, que as duas línguas são utilizadas todos os dias na escola e 16,7%, ou seja, uma informou que as duas línguas não são utilizadas todos os dias na escola



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora (2020).

Na questão 3, da parte II do questionário, perguntamos às professoras e equipe gestora quantos dias na semana os alunos recebem aula ‘em inglês’. Esta é uma das perguntas para as quais esperávamos uma resposta uniforme, por ser algo corriqueiro e estabelecido no projeto da escola, porém, percebemos uma divergência por parte das respondentes, assim como dificuldade em compreender a língua e como a linguagem perpassa as disciplinas, como podemos observar no **Gráfico 13**, abaixo, onde 66,7% informaram que os alunos recebem ‘2 dias’ de aulas em inglês na semana. Tivemos ainda uma respondente, ou seja, 16,7%, que informou que os alunos recebem 1 dia de aula em inglês na semana e mais uma respondente, 16,7%, informou que os alunos recebem 5 dias de aulas em inglês por semana.

Gráfico 13 – Quantos dias na semana os alunos tem aula em inglês?



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Isso nos mostra, primeiramente, uma possível desinformação por parte das professoras, ou uma má compreensão da pergunta, onde, nós perguntamos a respeito da quantidade de dias de aula ‘em inglês’, e não ‘de inglês’. Pois, assim como os estudos de Educação Bilíngue citados, entendemos que, em uma escola com proposta bilíngue, não basta ter aula de língua por si só, mas, aulas onde o conteúdo acadêmico é ministrado em língua inglesa. A seguir, analisamos a quantidade de aulas a luz do novo parecer do Conselho Nacional de Educação, sobre as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue’ (CNE/CEB), de 2020.

Conforme o Art. 7 do Capítulo II, item II, do PARECER CNE/CEB N°: 2/2020 que trata das ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue’, aprovado em 09 de julho de 2020, “II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;”. Considerando que 5 dias de aula correspondem a 100% das aulas, 2 dias correspondem a 40% das aulas, sendo assim, a quantidade de aulas na língua adicional, neste caso, a língua inglesa estaria compatível com as novas diretrizes para a educação bilíngue.

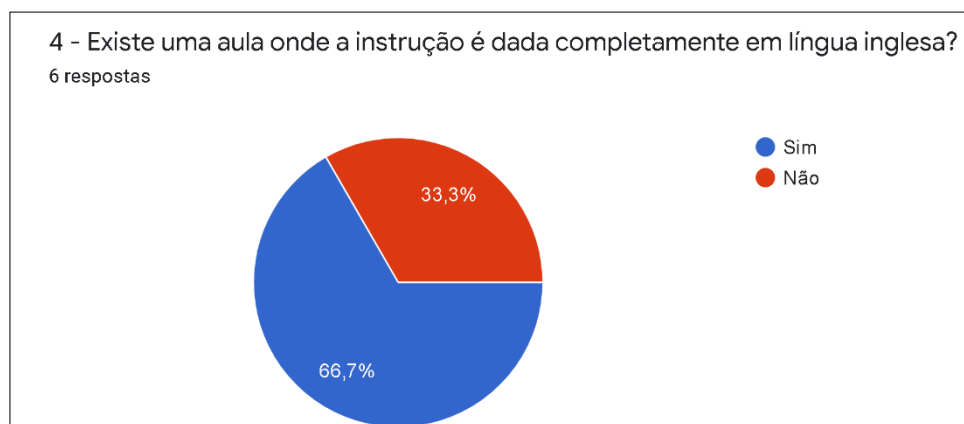
Na questão 4 da parte II, novamente percebemos uma diferença nas respostas quando perguntamos se “existe uma aula onde a instrução é dada completamente em língua inglesa”. 66,7% informaram que ‘sim’, e 33,3% informaram que ‘não’, não existe uma aula onde a instrução é dada completamente na língua inglesa, como mostra o **Gráfico 14**, abaixo. Tal diferença pode ser devido a uma das respondentes ter informado que atuou na escola

pesquisada apenas no ano de 2019, encontrando-se atualmente atuando em outra escola do projeto, como poderá ser visto nas respostas às questões adiante.

Na entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas, a mesma informou que “na aula de língua inglesa a instrução deveria ser dada toda em língua inglesa sim, porém, na prática, não tem como saber se vai ser os 100% de instrução em inglês”. Percebemos na entrevista com outra coordenadora que, quando perguntada sobre o mesmo assunto, ela respondeu “não, ainda não”; “nem na aula de inglês?”; “nem na aula de inglês”, que não haveria essa aula onde a instrução é completamente em língua inglesa.

Segundo a coordenadora 2, o intuito é ir introduzindo aos poucos até que as aulas fiquem 100% em inglês. Não vemos como um problema o fato de não utilizar a língua adicional apenas, pois, entendemos que é proveitoso o utilizar-se da língua materna para explicar algum conteúdo que os alunos ainda não possuam vocabulário suficiente para entender na língua adicional. Uma das vantagens do ser bilíngue é poder transitar entre as duas línguas, conforme necessário, de acordo com o objetivo ou função.

Gráfico 14 – Existe uma aula com instrução completamente em língua inglesa?



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

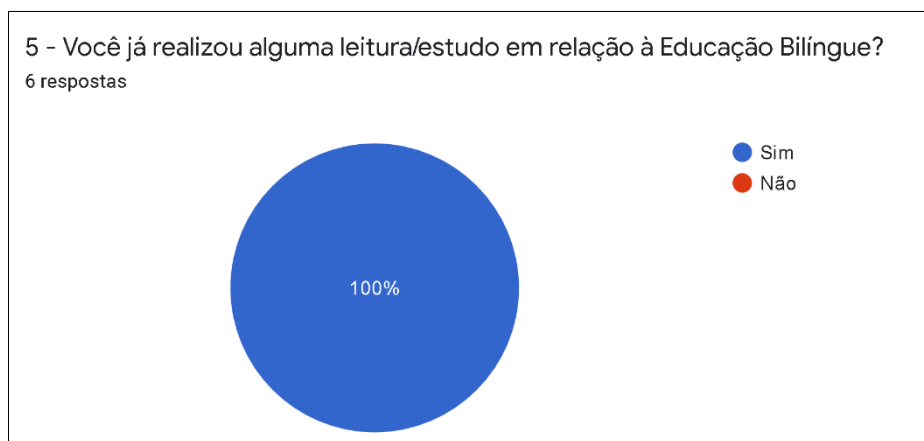
Conforme Ofélia García (2014), os pesquisadores da translinguagem¹², não veem o uso dessa linguagem fluída como déficit linguístico, mas sim como um recurso que os

¹² *Translanguaging*: Termo utilizado primeiramente por Cen Williams no gales 'trawsieithu', em 1994 para se referir a uma prática pedagógica onde os alunos em salas de aula bilíngues galês/inglês eram solicitados a alternar os idiomas para fins de uso receptivo ou produtivo, o termo 'translanguaging' tem sido cada vez mais usado na literatura acadêmica para se referir tanto às práticas de linguagem complexas e fluídas de bilíngues, quanto às abordagens pedagógicas que alavancam essas práticas.

indivíduos bilíngues podem usar propositalmente e demonstra competência multilíngue e identidade cultural. Corroborando ainda Baker (2001 apud Garcia e Lin, 2017) aponta algumas potenciais vantagens educacionais da tradução de idiomas, tais como: 1) poder promover uma compreensão mais profunda e completa do assunto; 2) poder ajudar no desenvolvimento da linguagem mais fraca; 3) poder facilitar os vínculos e a cooperação casa-escola; por fim, poder ajudar na interação de falantes fluentes com alunos iniciantes.

Na sequência, através da questão 5, intencionamos saber se as professoras e equipe tem buscado entender mais sobre a Educação Bilíngue, como forma de se capacitar para atuar neste cenário. Conforme o **Gráfico 15**, abaixo, vemos que 100%, ou seja, todas as respondentes já realizaram leitura ou estudo sobre a Educação Bilíngue. Consideramos essencial que todos os que estão envolvidos no ensino/educação bilíngue estejam buscando essa qualificação. Essa resposta é animadora, uma vez que, como já citado, a partir de janeiro de 2023 será necessário que todos os professores atuantes em Educação Bilíngue possuam pós-graduação específica na área de Educação Bilíngue.

Gráfico 15 – Estudo/leitura em relação à Educação Bilíngue



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na questão 6, indagamos se as respondentes participavam de alguma formação ou treinamento de língua inglesa e pedimos para comentar sobre como acontece a aula de formação.

Quadro 17 – Participação nas aulas de formação de língua inglesa

6 - Você participa de alguma formação ou treinamento de língua inglesa? Você poderia comentar sobre como é essa aula de formação?
R1. Sim, como professora formadora. Agora na Pandemia, está sendo realizada por vídeo conferência, cada professor de inglês, fica com sua escola. Nós, como formadoras acompanhamos as aulas. São 3 turmas, as aulas estão sendo na quinta à tarde, de 13:30h as 16h00, mais um questionário para responder após cada aula, sobre como foi a aula, um resumo, sempre tem alguma coisa de fechamento pós aula.
R2. Já participei
R3. Sim. A formação acontece duas vezes por semana com a professora da língua inglesa.
R4. Sim, participo da Formação de Língua Inglesa que a Coordenação do Projeto realiza com os Professores Polivalentes.
R5. Sim. No cenário atual, a formação acontece uma vez por semana, virtualmente, via Meet.
R6. Os professores tem aulas semanais de 2 horas e meia com os professores de inglês das escolas, eles são os mediadores dessas aulas, por conta da pandemia, adaptamos as aulas de que eram presenciais para online e estamos neste formato no momento. Também tentamos complementar a formação com dois instrumentos: um grupo de <i>Whatsapp</i> chamado “ <i>English chatting</i> ” e um aplicativo chamado “Hi CRIA”. O aplicativo tem o objetivo de tornar o aprendizado mais ‘gameficado’, mais suave e motivador para eles e eles terem o contato semanal com a língua estrangeira nessa esfera. E o “English Chatting” é o contato diário onde a gente explora as 4 habilidades, a gente dá <i>feedback</i> pra eles sobre pronúncia, escrita, sendo tudo interligado com o que eles estão vendo nas formações.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta questão, percebemos, primeiramente que as respostas mais detalhadas ficaram por conta das coordenadoras pedagógicas (respostas n. 1 e 6), que informaram melhor nas entrevistas a forma como acontece a aula e outras ações de formação. As respostas das professoras foram bem sucintas, como mostra o **Quadro 17**, acima, porém, todas informaram participar da formação.

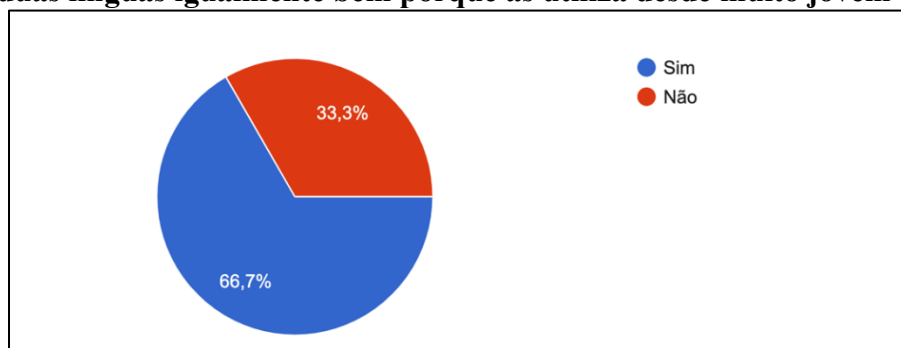
Conforme resposta da coordenadora pedagógica 1, percebemos que a carga horária destinada à formação em língua inglesa corresponde a 3 horas semanais, sendo que as aulas acontecem nas quintas-feiras à tarde, das 13:30h até as 16:00h, onde este seria o horário utilizado para realizar esta formação. A coordenadora 2, igualmente, nos informou que as aulas semanais tem duração de 2 horas e meia, sendo complementado por outros instrumentos como um grupo no *Whatsapp* e um aplicativo chamado “Hi CRIA”.

Consideramos o tempo destinado à formação dos professores um tempo bom, porém, não suficiente. Refletindo sobre a necessidade de se realizar uma especialização ou pós-graduação voltada para o ensino/educação bilíngue de 120 horas, e levando em consideração que o ano letivo possui 202 dias letivos, divididos em 40 semanas de aulas. Dessas semanas, multiplicando-se 40 semanas x 3 horas semanais, seriam 120 horas de aulas de formação em inglês para os professores da escola bilíngue. Essas horas equivalem às horas necessárias para a conclusão do curso de Educação Bilíngue que será exigido pelo Conselho Nacional de Educação.

Na questão 7, a seguir, apresentamos a definição básica de “bilíngue”, trazida pelo Dicionário e perguntamos aos professores e equipe gestora/formadora se eles concordam com essa definição, que diz que ser bilíngue é “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Tal definição corresponde às visões mais clássicas do ser ‘bilíngue’, conforme apresentado por Bloomfield (1933), Weinreich (1953), Mackey (1962) e Diebold (1964).

As respostas a essa pergunta mostraram que 66,7% das respondentes disseram que concordam sim com essa visão. As outras 33,3% responderam que não concordam, como visto no **Gráfico 16** abaixo. Percebemos assim que a maior parte dos envolvidos ainda possui aquela visão tradicional, clássica do que seria o ser bilíngue, aquele ser do qual se espera uma competência comparada à do falante nativo. E entendemos hoje que o modelo do falante nativo não é o nosso alvo quando se tratando de educação bilíngue. Percebe-se assim uma necessidade de atualização desta visão.

Gráfico 16 – Concorda com a definição de bilíngue como “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”?



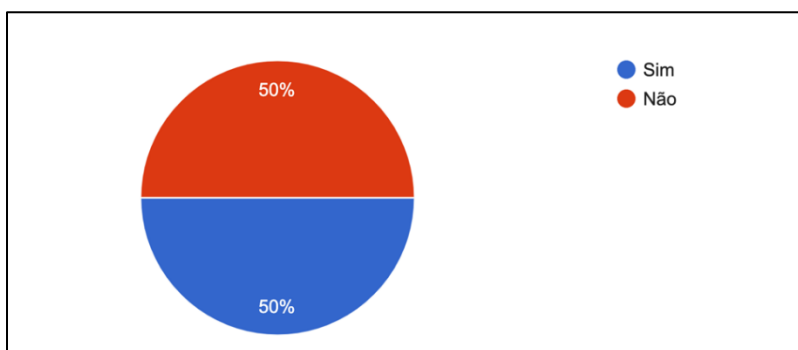
Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na questão 8, trouxemos a visão do senso comum que diz que “ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente”. Perguntamos se as respondentes concordavam com esta visão. Aqui percebemos uma divisão mais igualitária (**Gráfico 17**), onde 50% demonstraram acreditar na visão do ‘bilíngue que fala duas línguas perfeitamente’ e 50% informaram que não concordam com tal visão.

Essa visão de Bilinguismo, semelhantemente a anterior, apresenta-se como uma visão incompleta, pois discutir sobre o falar duas línguas perfeitamente é algo muito subjetivo. O que seria falar perfeitamente? Podemos dizer que falamos nossa primeira língua ou língua adicional perfeitamente? E aquele indivíduo que só fala perfeitamente, porque utiliza no dia a dia, mas não possui a competência escrita, seria também considerado bilíngue? São apenas alguns questionamentos para mostrar como esta visão está equivocada.

Sobre essa questão, expomos o que diz Grosjean (1997), como apresentamos no Capítulo 2, para quem os bilíngues são tão diversos quanto os monolíngues. Ele diz que uma pequena minoria de bilíngues possui fluência perfeita e igual nas duas línguas, e explica ainda que o estágio em que o bilíngue se encontra (referente à sua aquisição da língua), no momento em que está sendo avaliado, deve ser levado em consideração. “Os bilíngues geralmente adquirem e usam suas línguas para propósitos diferentes, em diferentes campos da vida, com pessoas diferentes. Aspectos diferentes da vida, normalmente, requerem línguas diferentes (GROSJEAN, 1997, p. 165).”

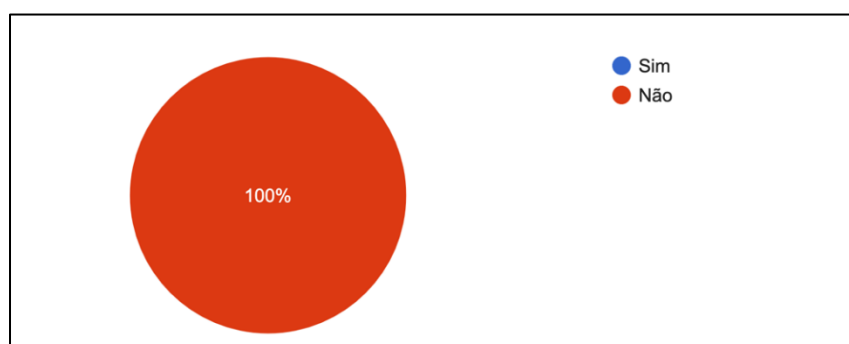
Gráfico 17 – Concorda com a definição de bilíngue como “ser capaz de falar duas línguas perfeitamente”?



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na questão 9, trouxemos a visão de Macnamara – conforme também apresentamos no Capítulo 2, que propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNARAMA, 1967 apud HAMERS e BLANC, 2000). Nesta questão, percebemos que houve uma unicidade, onde 100% das respondentes disseram que não concordam (**Gráfico 18**). Em momentos das entrevistas, foi falado ainda que não seria suficiente ser competente em apenas uma das quatro habilidades. Entendemos que esta visão é mais abrangente do que a visão de Bloomfield, por exemplo, o que foi algo bom, porém, já vai para outro extremo, onde considera bilíngue qualquer grau de proficiência e o mínimo de uma habilidade.

Gráfico 18 – Você concorda que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas”?



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na questão 10, perguntamos aos entrevistados qual seria a importância da língua inglesa para a vida do aluno e para o currículo escolar, e se eles acham útil a criação de escolas com programas bilíngues. Vemos no **Quadro 18**, a seguir, a unanimidade das respondentes em considerar a língua inglesa de fato importante para o aluno e para o currículo escolar. As respondentes citaram fatores como o mundo globalizado em que vivemos, o alargamento da visão de mundo e de si mesmo, o mundo digital, o fato de a língua inglesa ser a língua mais falada por não nativos e usada mundialmente como língua de comunicação, a conexão com outras culturas e povos, a promoção da tolerância, o acesso a bens e materiais ao longo da vida.

Quadro 18 – Importância da Língua Inglesa na vida do aluno e currículo escolar

10 - Na sua opinião, qual a importância da língua inglesa para a vida do aluno e para o currículo escolar? Você acha interessante, útil a criação de Escolas que ofereçam Educação Bilíngue? Dê sua opinião:
R1. Para o aluno, conhecer outras línguas, culturas, oportunidades, poder se comunicar com outras pessoas, o aluno ter uma visão global, e não local. Pensar algo de forma global. Considero interessante sim, pois possibilita novas formas de aprendizagem, não é só aprender uma língua, mas o aluno se ver como protagonista.
R2. Ampliar a visão de mundo e sua formação e aprendizagem. É um grande diferencial na formação curricular.
R3. É importante a língua inglesa, pois vivemos em um mundo digital e globalizado. Sim. É importante criar escolas que ofereçam uma Educação bilíngue, desde os anos iniciais. Pois a criança em contato com uma outra língua será capaz de falar perfeitamente as duas línguas.
R4. A língua inglesa é a língua estrangeira mais falada por não nativos e usada mundialmente como uma língua franca, ou seja, a língua da comunicação. Embora aprender uma língua estrangeira possa parecer desafiador, é sempre bom lembrar o quanto ela nos conecta com o restante do mundo, cultura e povos. A língua também nos possibilita sermos mais tolerantes e promove equidade entre os diferentes. Sendo assim, no âmbito escolar, quanto mais cedo ela for incorporada no currículo, melhor, pois o ensino auxilia o aluno na construção de sua visão de mundo, instruindo-o sobre costumes, culturas e povos falantes da língua ensinada para que o ajude na construção de sua identidade como um cidadão do mundo. Além disso, o ensino também proporciona ao aluno reconhecer que aprender uma língua possibilita o acesso a bens culturais da humanidade e sua valorização através da consciência linguística e crítica.
R5. Acho muito importante uma vez que, quando a criança tem acesso à língua inglesa desde cedo, desperta a curiosidade e o interesse em conhecer cada vez mais a língua. Sabemos que a criança tem facilidade para aprender, e acrescentar o bilinguismo nessa fase da vida é crucial.
R6. Na escola, esperamos que o aluno entenda que a língua vai além do contexto escolar, que no mundo globalizado que vivemos, a língua pode transporta-lo para qualquer lugar, mesmo não saindo fisicamente, ele vai poder acessar a internet, se comunicar com pessoas de fora, ler textos, acessar culturas. Nessa visão, a língua tem uma grande importância, pra que ele possa acessar esses bens e materiais... ao longo da vida. Que ele compreenda que a importância da língua não tem preço. A Escola tem esse papel de fazer essa ligação entre o que ele quer e o que o mundo pode oferecer fora da escola. Com certeza é útil, esse ano começou a se discutir diretrizes nacionais para a Educação Bilíngue e estamos prestes a ver uma virada em relação a compreensão do que é bilíngue no Brasil e no sentido do número de escolas públicas que oferecem o EB, e como colocar em prática o ensino bilíngue. Acredito que a criação de mais escolas e a criação de uma lei vai dar mais fidelidade ao que realmente é Educação Bilíngue. Útil se a escola unir o currículo que foi aprendido na escola com a vida real lá fora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a **R1**, a língua inglesa é importante para conhecer outras culturas, oportunidades, poder se comunicar com outras pessoas, o aluno ter uma visão global e não local. E a criação de escolas com Educação Bilíngue é interessante para possibilitar novas formas de

aprendizagem. Ela enfatiza que não é apenas aprender uma língua, mas o aluno se ver como protagonista.

A **R2** fala que a língua inglesa é importante para ampliar a visão de mundo e a formação e aprendizagem do aluno e que é um grande diferencial na formação curricular. Percebemos aqui uma resposta sucinta, onde a respondente não quis se alongar.

A **R3** alegou que a língua inglesa é importante devido ao fato de vivermos em um mundo digital e globalizado. E considera importante criar escolas bilíngues desde os anos iniciais, pois, acredita que uma vez que a criança tenha contato com a língua adicional, será capaz de falar perfeitamente as duas línguas. Percebemos aqui aquela visão tradicional do falante perfeito, como previam os primeiros estudiosos do bilinguismo.

A **R4** justifica a importância da língua inglesa pelo fato da mesma ser usada como língua de comunicação entre culturas. Lembra que mesmo que aprender outra língua pareça desafiador, ela nos conecta com o restante do mundo, outras culturas e povos. Segundo a **R4**, quando conhecemos outra língua, ela nos possibilita sermos mais tolerantes e promove equidade entre os diferentes. Aqui temos alguns termos que considero bem importantes, a conexão e a equidade. Levando em consideração que estamos falando de uma escola bilíngue para grupos minoritários, ou seja, de comunidades socialmente desprovidas, em contraposição aquele tipo de bilinguismo voltado para o grupo dominante, entendemos que esses são objetivos essenciais para esses grupos de crianças, que naturalmente, não tem ninguém para buscar essa educação e essas oportunidades de conexão e acesso ao mundo, à essa equidade.

Tal expectativa somente será possível através da Educação, e em sendo bilíngue, cremos sim numa abertura de portas bem maior para eles no futuro. Essa visão é o que defende a Ofélia Garcia (2009), que mostra a educação bilíngue como projeto para gerar direitos equitativos às minorias, desenvolvimento de agência em termos de atitudes e de políticas linguísticas, e recursos para participação na comunidade internacional. Segundo Ofélia (2009), os objetivos acadêmicos da educação bilíngue recaem em preparar pessoas para funcionar em culturas diferentes e conviver com a diversidade.

A **respondente 5** alega que quando a criança tem acesso à língua inglesa desde cedo, desperta a curiosidade e interesse em conhecer cada vez mais a língua. Ela destaca ainda que como a criança tem facilidade para aprender, seria crucial acrescentar o bilinguismo nessa fase da vida.

A **R6**, sendo da equipe pedagógica, explica o que é esperado do aluno. Ela enfatiza que o intuito é que ele compreenda que a língua vai além do contexto escolar, e que no mundo globalizado, a língua poderá transportá-lo para qualquer lugar, ainda que não saia fisicamente. Através da Internet, poderá se comunicar com pessoas de fora, ler textos e acessar culturas diferentes. Então, a língua tem grande importância para que eles acessem esses bens e materiais. Diante disso, a Escola tem o papel de fazer essa ligação entre o que ele quer e o que o mundo pode oferecer fora da escola. A respondente lembra que neste ano de 2020, começou a discussão de diretrizes nacionais para a Educação Bilíngue, como já mencionamos antes. Lembra ainda que a tendência é haver um acréscimo no número de escolas bilíngues no Brasil e também mudança na prática desse EB, uma vez que a Lei trará mais fidelidade ao que pode ser chamado Educação Bilíngue.

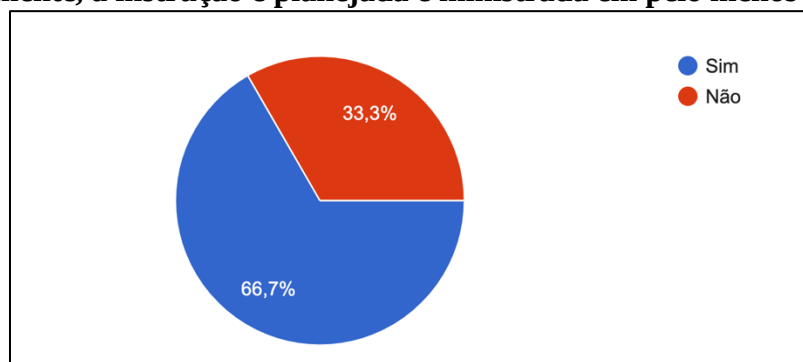
Concordamos, que, especialmente neste momento que vivemos de isolamento social, temos experimentado como, de fato, podemos ser transportados para vários lugares do mundo, ou pelo menos encontrar (nos reunirmos) com pessoas de diferentes partes do mundo sem sair de casa. Podemos acompanhar aulas, workshops online, cursos curtos ou longos, apresentações, reuniões de trabalho, lançamentos, etc., tudo através de um dispositivo conectado à Internet. O indivíduo que tem conhecimento de outras línguas, pode acessar uma gama maior dessas oportunidades e levar o conhecimento e a experiência consigo ao longo da vida, fazendo diferença nas oportunidades que ele terá.

Na questão 11, mencionamos a visão da tipologia de Hamers e Blanc (2000), os quais propõem a educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Essas são variáveis que eles utilizam para categorizar os tipos de educação bilíngue.

Perguntamos às professoras e equipe pedagógica se elas concordavam com esta visão sobre educação bilíngue, como vemos no **Gráfico 19**, a seguir, 66,7% assinalaram que concordam com esta visão, e 33,3% registraram não concordar com a visão. Percebemos que a maior parte entendeu que dentro dessa perspectiva é possível fazer uma divisão de disciplinas, conteúdos e línguas trabalhadas de acordo com a necessidade e objetivo do programa da escola. Possivelmente, a parcela que registrou não concordar, pode não ter compreendido bem a citação, ou pode ter uma visão mais tradicional do que seria a educação bilíngue.

Outros autores como Fishman e Lovas (1970) categorizam a educação bilíngue de acordo com a intensidade, o objetivo ou status. De acordo com os autores citados, exposto no Capítulo 2, são variadas as possibilidades de organização para o ensino em um programa bilíngue. Acreditamos sim que não há apenas um modo certo de se fazer ou de se guiar o ensino no programa bilíngue, mas, deve-se analisar a melhor forma de conduzir de acordo com o objetivo do programa e como alcançar esses objetivos. Contudo, vale ressaltar que ambas as línguas trabalhadas devem ser igualmente valorizadas.

Gráfico 19 – Visão das respondentes sobre Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em algum momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

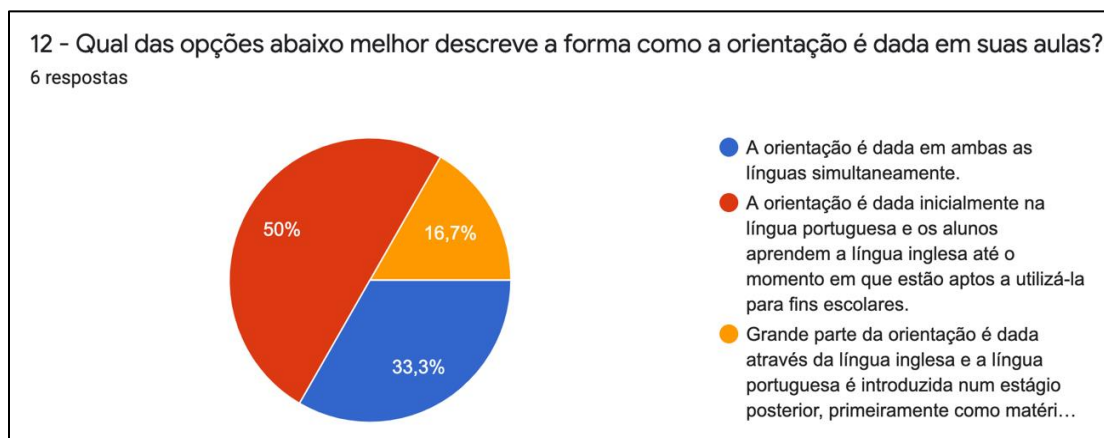
Na questão 12, conforme **Gráfico 20**, perguntamos aos professores com qual das categorias para programas de educação bilíngue propostas por Hamers e Blanc (2000) as suas aulas se pareciam. As categorias, apresentadas previamente no Capítulo 2, são: (1ª) A instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente; (2ª) A instrução é dada inicialmente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins

acadêmicos e (3ª) Grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

Acreditamos que a maioria dos programas bilíngues no Brasil se enquadram na segunda categoria, onde a instrução é fornecida na primeira língua, ou língua materna, enquanto os alunos ainda estão aprendendo e desenvolvendo habilidades na segunda língua ou língua adicional, para que cheguem ao ponto de poder acompanhar as instruções uma vez que serão ofertadas na língua adicional. Tal preferência justifica-se pelo fato de a língua inglesa não ser uma língua comumente utilizada no dia a dia no Brasil, sendo necessário que os alunos aprendam primeiro até chegarem ao nível de poder compreender instruções na língua alvo.

As respostas das professoras e equipe pedagógica mostrou que 50% está de acordo com esta opção onde “A instrução é dada inicialmente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos”. Na sequência, 33,3% das respondentes marcaram que em suas aulas “A instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente”. Por último, 16,7% informaram que em suas aulas “Grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução”.

Gráfico 20 – Forma como a orientação é dada nas aulas



Fonte: Respostas aos Formulário Google, elaborado pela autora.

Na questão 13, perguntamos “qual o maior desafio para a implantação de uma Educação Bilíngue”. As respostas a essa pergunta estão apresentadas no **Quadro 19**, a seguir.

Quadro 19 – Desafios para Implantação a Educação Bilíngue

13 - Na sua opinião, qual o maior desafio para implantação de uma Educação Bilíngue?
R1. Apoio ao projeto para poder expandir, ter algo (currículo) documentado, publicado. Fazer a comunidade comprar a ideia e entender que é válido para aquele público.
R2. Qualificação profissional e proficiência na língua inglesa.
R3. Acredito que seja capacitar toda equipe escolar para a implantação da escola bilíngue.
R4. São vários os desafios, mas acredito que encontrar profissionais da área, isto é, Pedagogos com Inglês fluente, e recursos necessários para uma educação bilíngue de qualidade sejam os principais.
R5. A conscientização da importância do segundo idioma nos sistemas de ensino.
R6. 1. Na formação inicial, ainda não temos um viés da própria graduação, seja para alunos de Letras, seja para estudantes da área da Educação (pedagogos) para o contexto bilíngue; ainda não existe no Brasil. O Pedagogo saber uma língua estrangeira ainda é muito escarço no país. É raro o pedagogo procurar estudar uma língua estrangeira por interesse em trabalhar no contexto bilíngue. 2. Outra dificuldade seria a formação continuada (pós-graduação), em sua maioria são caros, não estão disponíveis à distância, pois são em sua maioria presenciais, concentram-se nas regiões sul e sudeste. Nesse período de pandemia, as pessoas estão se esforçando para se digitalizar e com isso, mais pessoas estão tendo acesso ao conteúdo. Na maioria dos casos, a própria escola tem que fornecer essa formação continuada. 3. Em terceiro lugar, a legislação ainda não estar fechada, qq escola se intitula bilíngue.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntadas sobre o maior desafio na implantação da Educação ou Ensino Bilíngue, percebemos as seguintes opiniões, conforme o **Quadro 19** acima. A **R1** fala da falta de apoio ao projeto para que haja uma expansão, falou também sobre a necessidade de um currículo documentado para servir de modelo para as escolas bilíngues. Além disso, a necessidade de se entender a importância deste ensino por parte da comunidade onde a escola está inserida. **R2** e **R3** tocam em pontos em comum que são a necessidade de qualificação profissional e proficiência na língua inglesa, havendo uma urgência em capacitar toda a equipe escolar nessa implantação da escola bilíngue.

R4 já fala mais especificamente da ausência de profissionais da área, pedagogos, por exemplo, que sejam fluentes em inglês, assim como falta de recursos para uma educação bilíngue de qualidade, notamos então uma consciência e preocupação com a qualidade, não apenas o título de ensino bilíngue. A **R5** concorda com a opinião da **R1** que fala da

conscientização da importância do segundo idioma nos sistemas de ensino, ou seja, não apenas a comunidade, mas, os profissionais também necessitam entender essa importância tão falada.

Vemos uma análise mais crítica por parte da **R6**, que demonstra uma preocupação com a formação inicial dos profissionais da educação, onde as formações não tem esse viés voltado para o ensino bilíngue, seja no contexto dos cursos de Letras como de Pedagogia. Como ela fala, raramente o pedagogo tem interesse em aprender um idioma por interesse próprio de trabalhar neste contexto bilíngue, sendo assim, necessária uma completa mudança da visão e cultura desses profissionais dentro dos cursos de formação.

Ela fala ainda na necessidade da formação continuada e a dificuldade em obtê-la, pois em sua maioria, são caro e oferecidos por instituições do sul e sudeste. Atualmente, com a pandemia, os cursos e conteúdo no geral tem sido mais amplamente disponibilizado e as pessoas tem se esforçado para se digitalizar. Fala também da necessidade da criação da legislação, o que está sendo iniciada com as diretrizes mencionadas, que foram aprovadas no ano de 2020 no Brasil.

Na sequência, na questão 14, perguntamos a equipe educacional, “que dificuldades têm sido encontradas para a escola bilíngue durante a pandemia que vivemos?” O **Quadro 20**, abaixo, reflete as respostas das professoras e equipe pedagógica.

Quadro 20 – Dificuldades encontradas para a escola bilíngue durante a pandemia do COVID-19

14 - Durante a pandemia em que vivemos, que dificuldades têm sido encontradas para a escola bilíngue?
R1. Pais atarefados, sem compreensão da importância das atividades. Dizem que os alunos não estão aprendendo nada pela internet. Dificuldade para impressão das atividades, aluno sem acesso à Internet.
R2. Manter os alunos focados e interessados.
R3. Conscientizar os pais e responsáveis a importância da participação do aluno nas aulas remotas e da necessidade de eles criarem uma rotina de estudo.
R4. Atuei como Professora de Inglês no CRIA (ocultado) apenas no ano de 2019.
R5. Quando os alunos passam mais tempo em casa, ambiente onde não têm contato com nada em inglês, tendem a esquecer de comandos utilizados cotidianamente na escola, sendo necessário lembrar sempre, tentando aproximar à realidade presencial.
R6. Em relação as dificuldades, acredito que as dificuldades que a gente encontra hoje, tanto do aluno quanto do professor, é de manusear os equipamentos, gravar aula e manter

a motivação dos alunos para essa educação a distância, principalmente nesses anos iniciais. Para os alunos, há também a dificuldade de terem esses aparelhos, dificuldade de rede, muitos só tem pacotes 3G, e, às vezes, tem mais de uma criança na casa utilizando o celular e, geralmente os alunos que os pais saem pra trabalhar, só conseguem responder as atividades a noite.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sabemos que a situação da pandemia do COVID-19, na verdade, foi um evento que pegou a todos de surpresa, não apenas os alunos, mas, também os professores, inclusive nós os pesquisadores, professores universitários, profissionais autônomos, a própria área médica, enfim, todo tipo de profissional na face da terra. De repente, nos vimos forçados a nos trancar em casa, ameaçados por um vírus até então desconhecido que rapidamente estava destruindo vidas. A alternativa disponível para tentar conter a disseminação do vírus foi o isolamento social. Conforme Pasini, Carvalho e Almeida (2020) ressaltam que “o distanciamento social e a quarentena têm impactado diretamente na vida de todos os brasileiros, especialmente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes”.

Diante disso, as escolas e demais instituições de ensino precisaram fechar suas portas por tempo indeterminado, por ser a escola um local propício para o contágio pelo vírus. Com as aulas presenciais suspensas, os professores e profissionais de Educação precisaram se reinventar para poder fornecer o ensino de forma remota, como tentativa de suprir a necessidade do aprendizado para não perder o ano letivo por completo. A seguir, apresentamos as respostas das entrevistadas no **Quadro 20**, o qual comentamos na sequência.

A **respondente 1** informou que as dificuldades são que “os pais são atarefados e não tem compreensão da importância das atividades. Os pais alegam que os filhos não estão aprendendo nada pela Internet”. Compreendemos que a realidade das famílias atendidas pela escola é, em sua maioria, de pais que trabalham fora não tendo a possibilidade de trabalhar remotamente, e, que também não possuem condições de prover um serviço de Internet e computador, bem como ambiente apropriados para os alunos se dedicarem as aulas, também não possuem a bagagem necessária para poder acompanhar seus filhos nas atividades acadêmicas, por isso, não dão a devida importância a realização das atividades.

A **respondente 2** informou que a dificuldade tem sido “manter os alunos focados e interessados”. Sabemos que trabalhar com crianças já é um trabalho que requer bastante

criatividade, pois eles se distraem com facilidade e não conseguem se manter concentrados em uma atividade por muito tempo. Acrescente aí a dificuldade da aula remota, do professor trazer conteúdos e matérias atrativos a cada nova aula para manter o foco da criança.

A **respondente 3** reforçou a dificuldade de “conscientização dos pais e responsáveis da importância da participação do aluno nas aulas remotas e necessidade de criar uma rotina de estudos”. A **respondente 4** informou que atuou na escola pesquisada apenas no ano de 2019 e que no ano de 2020, ano da pesquisa, não se encontra mais atuando nesta escola, portanto, não comentou sobre as dificuldades.

A **respondente 5** analisou que “quando os alunos passam mais tempo em casa, sendo um ambiente onde não tem contato com a língua inglesa, eles tendem a esquecer dos comandos utilizados no cotidiano da escola”. Por isso, fica a necessidade de se “relembrar sempre, tentando aproximar à realidade do presencial”. Sabemos que sempre que nós temos que relembrar conteúdos e instruções aos alunos, estamos consumindo o tempo que poderíamos estar usando para a apresentação de novos conteúdos, e isso compromete a evolução das matérias e conteúdo.

A **respondente 6** reforçou as dificuldades costumeiramente encontradas pelos alunos atendidos na escola, e incluiu também o professor neste processo. As dificuldades são de “manuseio dos equipamentos, no caso dos professores de gravar as aulas e manter a motivação dos alunos na educação a distância”. Entendemos que os alunos tem uma rotina de aulas presenciais, e, de repente, se veem obrigados a assistirem aula através um dispositivo móvel ou computador. Além disso, o acesso aos aparelhos é dificultado devido à muitos pais não terem acesso a rede de Internet sem fio, dispondo apenas de pacotes de internet 3G, normalmente insuficientes para baixar vídeos e outros arquivos. E ainda, muitas vezes, há mais de uma criança na mesma casa dependendo daquele aparelho móvel para acessar os conteúdos e apenas no horário que os pais estão em casa, geralmente à noite.

Definitivamente, a motivação, o acesso, a falta de internet, dificuldade do manuseio são fatores que comprometem o aprendizado. Reconhecemos que é necessário grande

motivação e esforço para se manter interessado e acompanhar os conteúdos. ‘Manter a motivação’ tem sido um fator chave durante este tempo.

Compreendemos que as ferramentas para ensino remoto não faziam parte da rotina dos próprios professores e equipe. Creio que alguns conheciam até um certo grau, mas, não se consideravam proficientes suficientes para elaborar material didático virtual, e ministrar as aulas de forma remota, na frente de uma tela de computador ou celular, que dirá prestar assistência aos alunos a distância. Sabemos que este tipo de ensino, embora já esteja em funcionamento contínuo no ano de 2020, ainda está em fase de adaptação e ainda terá muito a aperfeiçoar nos anos subsequentes. cremos que é apenas o começo da mudança que o mundo viverá em relação as ferramentas para o ensino e trabalho remoto.

Na questão 15, semelhante à anterior, perguntamos como está o envolvimento e desenvolvimento dos alunos com as aulas remotas. Trazemos as respostas no **Quadro 21**, abaixo. Percebemos que as respostas foram mais variadas neste quesito, tendo algumas respondentes focando nos aspectos positivos e outras respondentes fornecendo dados que seriam mais realistas.

A **R1** prefere dizer que estão sendo estudadas estratégias para uma melhor aplicação metodológica para engajar os alunos nas aulas remotas. A **R2** informa que os alunos estão apresentando as atividades no tempo estipulado, fazem os vídeos, áudios, cartazes que são solicitados, com o material que é fornecido pela escola. Informa ainda que eles estão engajados e desejosos de aprender, e que dependem do celular dos pais.

A **R3** já se mostrou mais negativa, dizendo que acredita ser muito difícil envolver os alunos e desenvolver diante desta nova realidade para eles. **R4** informa que em torno de 60% a 70% dos alunos estão participando das aulas remotas e os que participam se envolvem efetivamente nas aulas. Na sequência, **R5** informou novamente que não está atuando na escola pesquisada no ano de 2020. É animador ver da porcentagem de alunos que estão participando das aulas, estão se envolvendo, e ao mesmo tempo, preocupante ver que os outros 40% a 30% não estão conseguindo participar. Faz-se necessário pensar outras formas de alcançar estes alunos.

Quadro 21 – Envolvimento e desenvolvimento dos alunos durante as aulas remotas

15 - Como está o envolvimento e desenvolvimento dos alunos durante as aulas remotas, na pandemia?
R1. Está sendo estudado semanalmente estratégias de melhor aplicação metodológica para engajar os alunos nas aulas remotas.
R2. Estão apresentando as atividades no tempo estipulado, fazem vídeo, áudio, cartazes, com o material fornecido pela escola. Estão engajados, desejam aprender. Dependem do celular dos pais.
R3. Acredito que muito difícil envolver e desenvolver diante dessa nova realidade para eles.
R4. Temos em torno de 60% a 70% dos alunos participando das aulas remotas e os que participam se envolvem efetivamente nas aulas.
R5. Atuei como Professora de Inglês no CRIA (ocultado) apenas no ano de 2019. Favor considerar as observações abaixo. 3. Pergunta respondida em relação ao ano de 2019.7. Concordo com a definição de Oxford, porém também acredito que essa habilidade possa ser iniciada e desenvolvida em uma fase posterior. 8. Concordo com essa visão popular lembrando sempre que ser bilíngue é o resultado de um processo que ocorre ao longo de um tempo. 9. Não concordo, pois, no meu entendimento, é necessário que haja o domínio das quatro habilidades - falar, ouvir, ler, escrever - para ser considerado bilíngue. 11. Minha única observação é referente ao "pelo menos duas línguas". Para mim, bilíngue diz respeito somente a dois idiomas.
R6. Então, o envolvimento dos alunos, assim, de uma aula presencial para uma aula a distância como estamos vivendo agora, relativamente é bom. Essa é a minha perspectiva, mas, em relação ao desenvolvimento dos alunos, por mais que a gente passe atividades e formulários de avaliação, eu acredito que a gente só vai ter o retrato real quando a gente puder voltar a sala e aula e puder fazer as atividades de forma presencial pra ver se os pais não estão interferindo, se são os alunos de fato que estão respondendo. A gente sabe que os alunos mais velhos têm demonstrado motivação para estudar, eles já sabem manusear os aparelhos, mas, isso não diz que eles de fato estão desenvolvendo as habilidades linguísticas necessárias. É um cenário que a gente só vai ter certeza quando voltar presencialmente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluindo, a **R6** nos trouxe fatos sobre o envolvimento dos alunos. Como é esperado, no cenário atual, onde as aulas presenciais foram transferidas para o virtual, em aulas remotas, ela considera o envolvimento, relativamente bom. Em relação ao envolvimento, traz ainda que “por mais que se passe atividades e formulários de avaliação”, não há como saber ao certo se eles estão respondendo sozinhos, se tem recebido ajuda ou até se tem consultado na internet. Realmente, como ela relatou, só será possível avaliar este

desenvolvimento uma vez que as atividades presenciais sejam retomadas. Percebe-se uma maior desenvoltura dos alunos mais velhos em relação a manuseio dos aparelhos e motivação, porém, também não se sabe ao certo se eles têm desenvolvido linguisticamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com este trabalho, refletir sobre as concepções e teoria sobre aquisição de linguagem, segunda língua, bilinguismo e educação bilíngue examinando as práticas dos professores e equipe gestora e pedagógica de uma escola da rede estadual em João Pessoa denominada bilíngue. Tais conceitos como o de bilinguismo, educação bilíngue e escola bilíngue servem para caracterizar a escola *lócus* da pesquisa. Após este percurso de levantamento teórico e entrevistas, gostaríamos de apresentar alguns comentários sobre o que observamos.

Nossa amostra trouxe uma predominância de professoras do sexo feminino, com formação concluída em universidades ou instituições de ensino superior público, com faixa etária espalhada entre 21 a 60 anos. Dentre as entrevistadas, 50% possuía graduação na área de Letras, e 33% possuía graduação em Pedagogia e 17% possuía graduação em Educação Física. Cada uma atuando na sua especialidade específica, que são essências para o funcionamento da escola bilíngue. Onde é necessário que haja profissionais tanto da área de Letras, quanto da área de Pedagogia, e Educação Física para desenvolver as atividades específicas da área. Percebemos então, que a escola possui os profissionais necessários para a oferta do ensino bilíngue.

Notamos ainda através da nossa pesquisa que as agentes no ensino bilíngue possuem formação recente, ou seja, buscam se atualizar, onde a maior parte 83,3% possui graduação concluída entre 2011 e 2020, ou seja, nos últimos 10 anos (vide Gráfico 6). No quesito "pós-graduação" percebemos uma diminuição da quantidade de títulos, onde apenas 50%, ou metade, das respondentes informou possuir pós-graduação em áreas voltadas para o ensino, conforme questão 6 (Quadro 9 e Quadro 10). Dentre elas, apenas uma da equipe pedagógica possui pós-graduação no nível de mestrado, sendo na área de Linguística e Ensino, como visto no Gráfico 7.

Destaca-se ainda que o número de pós-graduações é maior entre as gestoras do que entre as professoras. Como informamos na página 61, o Parecer do CNE/CEB Nº 2/2020, que trata da regulamentação do Ensino Bilíngue no Brasil, a partir de janeiro de 2023, os professores que atuam no ensino fundamental em escolas bilíngues terão que apresentar: (i)

graduação em Pedagogia ou Letras, (ii) proficiência comprovada de no mínimo B2 e (iii) formação complementar em Educação Bilíngue, de no mínimo 120 horas (especialização, mestrado ou doutorado reconhecido pelo MEC). Reiteramos a necessidade de a escola observar tais diretrizes.

Quando se trata da fluência das professoras e equipe gestora e pedagógica, percebemos que não são todas que se consideram fluentes ou possuem proficiência na língua inglesa. Dentre as gestoras, 66,6% se consideram fluente, e dentre as professoras, 33% se consideram fluentes, observados nos **Quadro 11** e **Quadro 12**. Ainda, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 2/2020, tais agentes terão de se adequar, obtendo o nível B2 do CEFR.

Quando perguntado se as agentes participaram da construção do projeto da escola, 2 respondentes (33%) não responderam a questão ou não tocaram neste assunto (**Quadro 14**). Contudo, a LDB instaura que o PPP da escola deve ser elaborado como plano de desenvolvimento e capacitação contínuo da equipe, onde todos os professores precisam participar na elaboração.

Sobre o significado de Bilinguismo para as respondentes, vimos que dentre as professoras, uma falou que Bilinguismo era "dominar" duas línguas. Bem, atualmente, tal concepção foi substituída pela concepção de que "a língua não é uma entidade, para que possa ser possuída ou dominada, mas, sim, práticas complexas nas quais os estudantes engajam-se na escola e na vida de forma geral. Lembramos que o Bilinguismo não se trata apenas de aprender ou adquirir a língua, mas, trabalhar currículos que desenvolvam a sensibilidade intercultural do aluno, para lidar com informações advindas de diferentes realidades sociais, políticas e econômicas da "aldeia global".

Conforme vimos, e enfatizamos, uma escola bilíngue deve proporcionar de forma igualitária o acesso dos estudantes aos dois idiomas, como o próprio termo 'bi-língue' denota. Não se trata de focar apenas no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, como alguns programas divulgam pelo país afora. Não se trata de discriminar uma língua em detrimento da outra, mas de integrar, acrescentar, adicionar para que o aluno tenha acesso também a este mundo que se abre por meio do conhecimento de outro idioma. Sendo assim, percebemos que a escola e sua equipe possuem essa visão de utilizar o inglês como língua adicional que

corroborar para a inclusão do aluno no mundo globalizado, abrindo para eles caminhos distintos, que não seriam possíveis utilizando uma língua apenas.

Em se tratando do uso da língua na sala de aula e na escola, as respondentes variaram nas respostas. Conforme respostas, as respondentes demonstraram concordar com a concepção de Hamers e Blanc (2002) de que no ensino bilíngue a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente (Gráfico 21). Vimos que 83,3% das respondentes, informaram que a língua inglesa é utilizada todos os dias na escola, e 16,7% informou que não era utilizada (Gráfico 13). Em relação a quantidade de aulas 'em inglês' na semana, também houve respostas diferentes, 4 delas informaram 2 dias, 1 informou 5 dias e 1 informou 1 dia (Gráfico 14). As 'Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue' de 09 de julho de 2020 preconiza que "o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;" sendo assim, os 2 dias informados estariam compatíveis com as diretrizes.

Vimos que grande parte (66,7%) das agentes ainda concorda com a visão clássica e tradicional do 'ser bilíngue' conforme apresentada no dicionário de que ser bilíngue é “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”, assim como a visão dos antigos pesquisadores do bilinguismo como Bloomfield, Weinreich, Mackey e Diebold, pensamento de meados do século XX. Essa visão espera que o bilíngue tenha competência comparada à de um falante nativo. Porém, vimos que o falante nativo não é o alvo quando se trata de bilinguismo, sendo necessária assim uma atualização desta concepção.

Já quando perguntamos se concordam que “ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente”, as opiniões se dividiram de forma igualitária, onde 50% concordaram e 50% discordaram. Assim como a afirmação do parágrafo anterior, o falar perfeitamente é algo subjetivo. Como defende Grosjean (1997), os bilíngues são seres muito diversos, tão diversos quanto os monolíngues, e que passam por estágios, e utilizam as línguas para propósitos diferentes em suas vidas, e por isso, podem apresentar competência variada e ainda ser bilíngues.

Outra visão que trouxe controvérsia foi a de Macnamara, de 1967, que sugeriu que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”. Sobre esta questão 9, 100% das respondentes discordaram. Concordamos que essa definição foi um caminho para se abrir a mente sobre o que é ser bilíngue, porém, foi para outro extremo, onde qualquer competência mínima que seja poderia ser considerada bilinguismo.

Ainda nesta reflexão, observamos então a quantidade de horas destinada a cada uma das línguas (PPP, p.122), onde a disciplina de língua portuguesa tem um total de 205 horas no ano letivo, sendo 5 horas na semana. A disciplina de língua inglesa possui 82 horas, sendo 2 horas na semana. Gera-se uma diferença de 123 horas a menos destinada a disciplina de língua inglesa, conforme observa-se na página 122 do PPP do CRIA. Dessa forma, percebemos que a horas destinadas a língua inglesa são menos da metade da quantidade de horas destinadas à língua portuguesa. Nossa compreensão é de que o número de horas de língua inglesa seria insuficiente, já que não é uma língua utilizada fora da escola ou no meio que vivem. Já que se intenciona tornar-se bilíngue, acreditamos que seria necessário aumentar o número de horas destinadas à língua estrangeira ou adicional.

Entendemos que essa quantidade de horas se deve também ao fato de os professores da escola, no geral, estarem em processo de adaptação e formação, onde muitos, assim como os alunos, estão na fase de aprendizagem do idioma que se propõe ensinar e utilizar para transmitir o conteúdo das disciplinas. Pelas entrevistas, vimos que as formações dos professores são, na maior parte, no curso de Pedagogia, e como bem observou uma das coordenadoras pedagógicas é raro, durante a graduação algum estudante de pedagogia procurar a formação em língua inglesa por conta própria. Pelo menos até o momento atual que vivemos, onde não há cursos estruturados voltados para essa formação de professores para o ensino bilíngue.

Esperamos ver essa realidade mudando nos próximos anos, tendo em vista a legislação aprovada por meio do Parecer Nº. 2/2020 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 09 de julho de 2020, referente às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue” para regulamentação do ensino e escolas bilíngues no Brasil.

Será necessário haver uma reestruturação dos currículos de graduação, para se incluir a educação bilíngue e também a criação de programas de pós-graduação para se atender a grande demanda que essa legislação vai gerar. Acreditamos que após a realização da pós-graduação, o desempenho das professoras vai melhorar, acrescentando assim a qualidade do ensino bilíngue.

As professoras e equipe da escola informaram que já fizeram leitura ou estudo sobre a Educação Bilíngue. Consideramos essencial que todos os envolvidos estejam buscando tal qualificação, ainda mais agora após parecer do CNE. Em relação à formação continuada, como vimos na análise dos dados, percebemos que a carga horária destinada à formação em língua inglesa corresponde à 3 horas semanais, com aulas uma vez na semana, que este seria o horário utilizado para realizar esta formação. Em alguns casos, nos informou a coordenadora 2, que as aulas semanais tem duração de 2 horas e meia, sendo complementado por instrumentos como um grupo no *Whatsapp* e um aplicativo chamado “Hi CRIA”. Esses dados são animadores, para que os professores possam obter o nível B2 na língua inglesa e a escola chegue ao status bilíngue num futuro próximo.

Consideramos o tempo destinado à formação dos professores um tempo bom, porém, não suficiente. Refletindo sobre a necessidade de se realizar uma especialização ou pós-graduação voltada para o ensino/educação bilíngue de 120 horas, e levando em consideração que o ano letivo possui 202 dias letivos, divididos em 40 semanas de aulas. Dessas semanas, multiplicando-se 40 semanas x 3 horas semanais, seriam 120 horas de aulas de formação em inglês para os professores da escola bilíngue. Essas horas equivalem às horas necessárias para a conclusão do curso de Educação Bilíngue que será exigido pelo Conselho Nacional de Educação. Porém, é necessário lembrar que além do conteúdo da pós-graduação, é necessário também ter tempo para formação na língua inglesa.

Ao indagar sobre a importância da língua inglesa para a vida do aluno e currículo escolar, e a criação de escolas bilíngues, percebemos que as agentes julgam a língua inglesa como grande diferencial na formação curricular, e que quando exposta ainda criança, o indivíduo seria capaz de falar perfeitamente a língua e quanto antes aprender, melhor. Falaram também da necessidade para o mundo globalizado, onde a língua pode levá-lo a

qualquer lugar, mesmo sem sair fisicamente, acessar outras culturas, se comunicando com outras pessoas ao longo da vida. Conforme Ofélia Garcia (2009), a educação bilíngue é um projeto para gerar equidade às minorias, preparando-as para funcionar em cultural diferentes e conviver com a diversidade.

Identificamos, de acordo com as respostas obtidas, que a escola segue a concepção de Hamers e Blanc (2000) sobre Educação Bilíngue, como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Identificamos ainda, sobre o uso da língua estrangeira em sala de aula, que “A orientação é dada inicialmente na língua portuguesa e os alunos aprendem a língua inglesa até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins escolares”, como também prevê Hamers e Blanc.

Novamente, acreditamos que a maioria dos programas bilíngues no Brasil se enquadram na segunda categoria, onde a instrução é fornecida na primeira língua, ou língua materna, enquanto os alunos ainda estão aprendendo e desenvolvendo habilidades na L2 ou língua adicional, para chegar ao ponto de poder acompanhar as instruções uma vez que serão ofertadas na língua adicional. Acreditamos que não há apenas um modo certo de se fazer ou de se guiar o ensino no programa bilíngue, mas, deve-se analisar a melhor forma de conduzir de acordo com o objetivo do programa e como alcançar esses objetivos.

Outro fator a se observar é essa fase que não só o Brasil, mas, o mundo vive, onde existe uma necessidade de adaptação das aulas, que anteriormente aconteciam de modo presencial, e atualmente, em algumas escolas e algumas localidades, ainda acontecem de forma remota. Algumas escolas estão retornando com aulas semipresenciais, onde parte dos dias de aula são presenciais e parte continua de forma remota.

Trazendo para a situação atual da pandemia do COVID-19, questionamos sobre as dificuldades encontradas pela escola no contexto atual. As dificuldades estão em “manter os alunos focados e interessados, conscientização por parte dos responsáveis da necessidade de participar nas aulas remotas e ter uma rotina de estudos”. “As crianças em casa, acabam esquecendo os comandos utilizados no cotidiano da escola”. Há dificuldade também no “manuseio dos equipamentos, no caso dos professores de gravar as aulas e manter a

motivação dos alunos na educação a distância. Além disso, o acesso aos aparelhos é dificultado devido à muitos pais não terem acesso a rede de Internet sem fio, dispondo apenas de pacotes de internet 3G, normalmente insuficientes para baixar vídeos e outros arquivos. E ainda, muitas vezes, há mais de uma criança na mesma casa dependendo daquele aparelho móvel para acessar os conteúdos e apenas no horário que os pais estão em casa, geralmente à noite”.

Acreditamos que as aulas presenciais promovem um melhor aproveitamento, no sentido de que promove a interação com seus pares por meio da língua alvo, possibilita também a realização de atividades que movimentem o corpo, que são importantes para a absorção dos significados e aquisição do conteúdo em muitas situações.

No ano de 2020 houve esta quebra no andamento do ensino-aprendizagem, onde ficou-se alguns meses parados, sem recepção de aulas ou conteúdo, dando uma desacelerada no aprendizado. Em seguida, iniciou-se esse processo de inserção das aulas remotos por meio das ferramentas tecnológicas, onde os professores foram aprimorando suas habilidades para que pudessem fornecer o conteúdo de forma mais atrativa para os alunos.

Reiteramos a motivação como fator chave durante este tempo, sendo que, de fato, as dificuldades apresentadas acima podem diminuir bastante a motivação e interesse, comprometendo assim o aprendizado. Ainda há muito que se aperfeiçoar no que diz respeito ao ensino remoto, onde professores ainda estão lutando para conseguir utilizar as ferramentas disponíveis. Por isso, foi informado por parte das respondentes que os alunos estão motivados e participando, e por outra parte a preocupação de saber se são de fato os alunos que estão realizando as atividades enviadas às professoras e que o envolvimento está entre 60% a 70% dos alunos. E só se saberá o real desenvolvimento dos alunos quando as aulas presenciais forem retomadas.

Creemos que, da mesma forma, os alunos tiveram que se adaptar, e desenvolver em si uma nova forma de receber o conteúdo, que, acredito, aumenta a medida que se expõem a esse tipo de ensino. Sendo assim, acredito que no futuro, quanto mais se utilizar essa modalidade de ensino, mais se alcançará no sentido de aproveitamento do conteúdo. Neste

momento, tanto os alunos da escola pesquisada, quanto do Brasil e mundo todo estão nesta fase de adaptação. Vivendo esta realidade que mudou nossa forma de viver e ver o mundo.

Diante do exposto acima, acreditamos que, mesmo com as dificuldades, é possível à escola CRIA em questão, avançar e buscar as formações e melhorias necessárias para se adequar às exigências da legislação em relação à formação dos educadores e adaptação em relação ao ensino híbrido. Será necessário grande esforço e uma equipe comprometida em aprender e ensinar o idioma e as estratégias para o ensino bilíngue.

Acreditamos que, a língua, para muitos pode ser visto como privilégio, porém, deve ser também um direito para aqueles que ainda não a tem, permitindo o acesso a uma gama maior de conhecimentos disponíveis para a humanidade. Tal direito deve ser estendido para benefício de todos. Como dito antes, os envolvidos no processo tem uma responsabilidade com estes aprendentes, proporcionando tanto o acesso à Educação, que em si carrega uma grande importância, bem como a língua que é utilizada mundialmente como língua franca, como forma de diminuir a desigualdade e exclusão social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rayssa Mesquita de. O que é, afinal, uma escola bilíngue? A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BITENCOURT, A. Moreira, A. *Escola Bilíngue Pública: Uma Proposta Intercultural. Currículo, Escola, Ensino Superior e Espaços Não Escolares*, ANPAE, 2016. Disponível em: <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie1.pdf> Acesso em: 13 de fevereiro de 2019.

BRITISH COUNCIL. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 16/02/2021.

CARVALHO, A. C. R. *Bilinguismo, Aquisição de Linguagem e Aprendizagem: Um Panorama Teórico*. Revista DLCV - Língua, Linguística & Literatura. v.4 n.1 e 2, 2006/2007. EISSN 2237-0900 | ISSN 1679-6101

CRIA: Programa de Educação Integral para o Ensino Fundamental é implantado na Paraíba. <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/cria-programa-de-educacao-integral-para-o-ensino-fundamental-e-implantado-na-paraiba>> Acesso em 27/04/2020.

DAVID, A. M. F. *As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue*. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC. São Paulo. 2007.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FIGUEREDO, C.J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FLORY, Elizabete V. & Maria Thereza C. C. de Souza. *Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

FORTES, Laura. Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

doi:10.11606/T.8.2016.tde-08082016-113652. Acesso em: 24/01/2020.

FRIZZO, C. E. *O Processo de Aquisição e Aprendizagem de Línguas e o Bilinguismo*. Monografia de Graduação. Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. UNIJUÍ. Ijuí. 2013.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 06/11/2020.

GROSJEAN, F. *Interview on bilingualism*. Questions asked by Judit Navracscics, Veszprem University, Hungary [February 2002]. Disponível em: https://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html Acesso em: 13/02/2019.

GROSJEAN, F. (1996). *Living with two languages and two cultures*. In: Parasnis, I. (Ed.). Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. Cambridge: Cambridge University Press.

HAMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

INSTITUTO SINGULARIDADES. A vez da educação bilíngue no Brasil: significado e expectativas. Webinar Singularidades - Antonieta Megale e Camila Dias. 2018 (1:05:38). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VdeaOUUnYIlo&t=324s>>. Acesso em: 06/11/2020.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

PMJP amplia rede bilíngue na educação infantil <<https://www.maispb.com.br/444397/pmjp-amplia-rede-bilingue-na-capital.html>>. Acesso em 27/04/2020.

MACKEY, W. *The Description of Bilingualism*. In: Li Wei, The Bilingualism Reader. London ; New York : Routledge, 2000.

Megale, Antonieta Heyden. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, Jan, 2009.

MEGALE, Antonieta Heyden. *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MEGALE, A. *Educação Bilíngue no Brasil*. Site Revista Educação. Ago. 2018 Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/educacao-bilingue-no-brasil/>>

Melikoff, Olga. *The St. Lambert Experiment in French Immersion Revisited: Fifty Years Later*. December 2018. Disponível em: <<https://olgamelikoff.com/the-st-lambert-experiment-in-french-immersion-revisited-fifty-years-later/#:~:text=The%20St.-,Lambert%20Experiment%20in%20French%20Immersion%20Revisited%3A%20Fifty%20Years%20Later,class%20of%20twenty%2Dsix%20children>>. Acesso em 22/03/2021.

NEGOCEKI, E. B., UMA PROPOSTA DE ENSINO BASEADO NA ABORDAGEM CLIL: APROPRIAÇÕES DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA

Orlando Vian Jr ; et al. O ENSINO BILÍNGUE EM NATAL/RN: UM MAPEAMENTO PRELIMINAR DO CONTEXTO. Revista da Anpoll, 01 December 2013, Vol.1(34), pp.233-257

PEARSON Global School. <<http://bilingue.pearson.com.br/2020/07/13/clil-o-que-e-o-ensino-integrado-de-ingles/#>>

Programa Rio Criança Global. 17/03/2016 09:30:00
<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722>>
Acesso em 27/04/2020.

RODRIGUES, L. R. Percurso histórico dos estudos sobre bilinguismo: de causador de 'confusão mental' a promotor de reserva cognitiva, in Via Litterae, Anápolis, v. 8, n. 1, p.99-116•jan./jun.2016, Disponível em:
<https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/4540>
Acesso em 06/11/2020

SALGADO, Ana Claudia Peters, DIAS, Fernanda Henrique. DESENVOLVER A BILINGUALIDADE: FOCO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DO ENSINO DE LÍNGUAS. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 145-153, jul.-dez., 2010.
<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>

Souza, Arlei da Silva. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UM SEGUNDO IDIOMA EM CRIANÇAS E ADULTOS. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro/2015.<https://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/08-14.pdf>

STERN, H. H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1997

ANEXO I

26/10/2020

ESCOLAS BILÍNGUES E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM JOÃO PESSOA: SOB QUAL PERSPECTIVA?

ESCOLAS BILÍNGUES E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM JOÃO PESSOA: SOB QUAL PERSPECTIVA?

Esta pesquisa é sobre “ESCOLAS BILÍNGUES E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM JOÃO PESSOA: SOB QUAL PERSPECTIVA?” e está sendo desenvolvida por Natália Helena Nery e Silva, do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof^a. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Os objetivos são compreender a concepção de ensino bilíngue adotada nos anos iniciais da educação fundamental de uma escola pública de educação bilíngue da rede estadual de João Pessoa. Desejamos conhecer a percepção dos professores sobre a educação bilíngue e sua interação com os alunos.

Para tanto, solicitamos sua colaboração como professor/educador respondendo a este questionário. A finalidade deste trabalho é contribuir para entender como se desenvolve o ensino bilíngue em uma escola pública de educação bilíngue da rede estadual de João Pessoa.

***Obrigatório**

1a PARTE - Perfil dos Sujeitos da Pesquisa:

1. 1 - Sexo/Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Prefiro não dizer

2. 2 - Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Entre 21 e 30 anos
☐ Entre 31 e 40 anos
☐ Entre 41 e 50 anos
☐ Entre 51 e 60 anos
☐ Acima dos 60 anos

3. 3 - Em qual instituição de Ensino Superior (IES) você se formou? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Não possui nível superior

4. 4 - Qual a sua formação/curso? *

5. 5 - Qual o ano de conclusão? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Antes de 1980
- ☐ 1980 a 1990
- ☐ 1991 a 2000
- ☐ 2001 a 2010
- ☐ 2011 a 2020

6. 6 - Tem algum curso de pós - graduação? Se sim, qual curso fez? *

7. 7 - Em que nível fez pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Especialização incompleta
- ☐ Especialização completa
- ☐ Mestrado incompleto
- ☐ Mestrado completo
- ☐ Doutorado incompleto
- ☐ Doutorado completo

8. 8 - Você se considera fluente em Inglês? Por favor, explique. *

9. 9 - Há quanto tempo é professor(a) do Ensino Fundamental ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de um ano
☐ Entre 1 ano e 5 anos
☐ Entre 5 anos e 10 anos
☐ Mais de 10 anos

10. 10 - Que série você ensina na escola? *

11. 11 - Há quanto tempo é professor na Escola Bilíngue? Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola? *

12. 12 - Você sabe o que significa Bilinguismo? *

2a PARTE – Questões relacionadas ao objeto de estudo:

13. 1 - As línguas inglesa e portuguesa são utilizadas em todas as suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

14. 2 - As línguas inglesa e portuguesa são utilizadas todos os dias na escola? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. 3 - Quantos dias na semana os alunos recebem aula em inglês? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Um dia

☐ Dois dias

☐ Três dias

☐ Quatro dias

☐ Cinco dias

16. 4 - Existe uma aula onde a instrução é dada completamente em língua inglesa? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

17. 5 - Você já realizou alguma leitura/estudo em relação à Educação Bilíngue? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

18. 6 - Você participa de alguma formação ou treinamento de língua inglesa? Você poderia comentar sobre como é essa aula de formação? *

19. 7 - O dicionário Oxford define o ser bilíngüe como: "ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem". Você concorda? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. 8 - No senso comum, ser bilíngüe é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente. Você concorda? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21. 9 - Existem estudiosos que acham que "um indivíduo bilíngüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas que são falar, ouvir, ler e escrever em uma língua diferente de sua língua nativa". Você concorda? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

22. 10 - Na sua opinião, qual a importância da língua inglesa para a vida do aluno e para o currículo escolar? Você acha interessante, útil a criação de Escolas que ofereçam Educação Bilíngue? Dê sua opinião: *

23. 11 - Alguns autores acreditam que a Educação Bilingue seja “qualquer sistema de educação escolar no qual, em algum momento e período, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Você concorda? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

24. 12 - Qual das opções abaixo melhor descreve a forma como a orientação é dada em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A orientação é dada em ambas as línguas simultaneamente.
☐ A orientação é dada inicialmente na língua portuguesa e os alunos aprendem a língua inglesa até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins escolares.
☐ Grande parte da orientação é dada através da língua inglesa e a língua portuguesa é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

25. 13 - Na sua opinião, qual o maior desafio para implantação de uma Educação Bilingue? *

26. 14 - Durante a pandemia em que vivemos, que dificuldades tem sido encontradas para a escola bilingue? *

27. 15 - Como está o envolvimento e desenvolvimento dos alunos durante as aulas remotas, na pandemia? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários