



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA INGLESA

PEDRO HENRIQUE ARAÚJO DE ALCÂNTARA

**ENSINO BILÍNGUE EM JOÃO PESSOA: DAS ESCOLAS E SEUS
PROJETOS PEDAGÓGICOS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

João Pessoa

2024

PEDRO HENRIQUE ARAÚJO DE ALCÂNTARA

**ENSINO BILÍNGUE EM JOÃO PESSOA: DAS ESCOLAS E SEUS
PROJETOS PEDAGÓGICOS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para a obtenção do grau de
Licenciatura em Letras (Inglês), pela
Universidade Federal da Paraíba.

Orientador(a): Prof. Dra. Rosilma Diniz Araújo
Bühler.

João Pessoa

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A347e Alcântara, Pedro Henrique Araújo de.

Ensino bilíngue em João Pessoa: das escolas e seus projetos pedagógicos aos documentos oficiais / Pedro Henrique Araújo de Alcântara. - João Pessoa, 2024.
59 f.

Orientadora: Rosilma Diniz Araújo Bühler.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Escolas bilíngues. 2. Língua inglesa. 3. Ensino de LE(língua estrangeira). 4. Documentos oficiais. I. Bühler, Rosilma Diniz Araújo. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37:811.111

PEDRO HENRIQUE ARAÚJO DE ALCÂNTARA

**ENSINO BILÍNGUE EM JOÃO PESSOA: DAS ESCOLAS E SEUS
PROJETOS PEDAGÓGICOS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras (Inglês), pela Universidade Federal da Paraíba.

Data da defesa: 18/10/2024

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Rosilma Diniz Araújo Bühler
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a Andrea Burity Dialectaquiz
Examinadora
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros
Examinadora
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa
Suplente
Universidade Federal da Paraíba

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado forças para que eu pudesse concluir essa jornada de desafios, mas também de muito conhecimento e aprendizado.

Aos meus pais, André Félix de Alcântara e Elissiângela de Araújo Alcântara, que sempre me apoiaram e embarcaram nessa jornada junto comigo quando eu decidi me mudar para outro estado. Sem vocês eu não teria todo o suporte necessário para viver em uma cidade da qual eu não fazia menor ideia do que esperar.

À minha orientadora maravilhosa e perfeita, Rosilma Diniz Bühler, por ter aceitado conduzir com paciência e sabedoria o meu trabalho de pesquisa, sempre me desejando forças e serenidade.

Às professoras Sandra Helena Gurgel e Andrea Burity Dialectaquiz por aceitarem participar da banca avaliadora deste trabalho.

Agradeço também aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, especialmente, Walison Paulino, Betânia Medrado, Jailine Mayara, e Rubens de Lucena.

Agradeço aos meus amigos de faculdade, meu grupinho de trabalhos, estudos e fofocas, especialmente, Carol, Brenda e Iza. Vocês me ajudaram muito durante esses anos de graduação. You'll always be in my heart (frase clichê).

Aos meus amigos de trabalho, Matheus e Letícia, que me perguntavam como estava o processo de escrita deste trabalho, sempre comemorando a cada vez que eu mencionava que tinha terminado de escrever um capítulo. Sem vocês meus dias de trabalho na Red Balloon e as voltas pra casa no busão seriam muito sem graça. Adoro fofocar e gargalhar com vocês.

Por fim, agradeço a mim mesmo pela dedicação e perseverança ao longo deste percurso, que me permitiram superar desafios e alcançar meus objetivos acadêmicos.

RESUMO

Considerando o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues no Brasil. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar como as escolas particulares de João Pessoa propõem e implementam o ensino bilíngue, em conformidade com as diretrizes educacionais nacionais. A pesquisa foi motivada pela crescente expansão do ensino bilíngue no Brasil e pela necessidade de compreender como essas instituições adaptam suas práticas pedagógicas a essa modalidade. Para tanto, foram estabelecidos três objetivos específicos: 1) Apresentar as orientações e diretrizes sobre o ensino bilíngue apresentadas nos documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Parecer CNE/CEB nº 2/2020; 2) Investigar as abordagens pedagógicas utilizadas pelas escolas particulares de João Pessoa na implementação do ensino bilíngue; e 3) Demonstrar e comparar as metodologias utilizadas pelas escolas bilíngues com as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 2/2020. O aporte teórico do trabalho utiliza as contribuições de Leffa (1988); Larsen – Freeman (2000); Brown (2007); Polidório (2014) e Oliveira (2014) no que se refere aos métodos e abordagens de ensino de língua inglesa, bem como os conceitos de bilinguismo por Bloomfield (1933); Haugen (1953); Titone (1972); Hamers e Blanc (2000); Macnamara (1967); Savedra (2009); Butler e Hakuta (2004) e Wei (2000) A pesquisa é de natureza qualitativa descritiva e utilizou como base informações coletadas em sites das escolas, trabalhos acadêmicos, documentos oficiais e jornais digitais, visando entender as práticas de ensino bilíngue em relação às regulamentações vigentes.

Palavras-chave: Escolas bilíngues; Língua inglesa; Ensino de LE; Documentos oficiais.

ABSTRACT

Considering the exponential growth of bilingual educational institutions in Brazil, this study aims to analyze how private schools in João Pessoa propose and implement bilingual education in accordance with national educational guidelines. The research was motivated by the growing expansion of bilingual education in Brazil and the need to understand how these institutions adapt their pedagogical practices to this modality. To achieve this, three specific objectives were established: 1) To present the guidelines on bilingual education as outlined in Brazilian official documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the CNE/CEB Opinion No. 2/2020; 2) To investigate the pedagogical approaches used by private schools in João Pessoa in the implementation of bilingual education; and 3) To demonstrate and compare the methodologies used by bilingual schools with the guidelines of the CNE/CEB Opinion No. 2/2020. The theoretical framework of this study draws on the contributions of Leffa (1988); Larsen-Freeman (2000); Brown (2007); Polidório (2014) and Oliveira (2014) regarding methods and approaches to English language teaching, as well as the concepts of bilingualism by Bloomfield (1933); Haugen (1953); Titone (1972); Hamers and Blanc (2000); Macnamara (1967); Savedra (2009); Butler and Hakuta (2004) and Wei (2000). The research is of a descriptive qualitative nature and is based on information collected from school websites, academic papers, official documents, and digital newspapers, aiming to understand bilingual teaching practices in relation to current regulations.

Keywords: Bilingual schools; English language; EFL teaching; Official documents.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1. O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL | 11 |
| 1.1 O ensino de inglês no Brasil: um breve panorama | 11 |
| 1.2 Métodos e Abordagens de ensino de língua inglesa mais utilizados no Brasil ao longo dos anos | 17 |
| 1.2.1 Método Gramática-Tradução (MGT) | 17 |
| 1.2.2 Abordagem Direta (Método Direto) | 18 |
| 1.2.3 Método Audiolingual | 19 |
| 1.2.4 Abordagem Comunicativa (AC) | 20 |
| 1.2.5 Abordagem Lexical (AL) | 22 |
| 2. BILINGUISMO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E CONCEITUAIS | 24 |
| 2.1 O que é Bilinguismo? | 24 |
| 2.2 Documentos oficiais e suas diretrizes sobre o ensino de língua inglesa em escolas brasileiras | 31 |
| 2.2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | 31 |
| 2.2.2 Parecer CNE/CEB nº 2/2020 | 32 |
| 3. ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL | 37 |
| 3.1 O crescimento e a expansão | 37 |
| 3.2 Escolas particulares em João Pessoa e o ensino bilíngue | 39 |
| 3.2.1 Iso Colégio e Cursos | 40 |
| 3.2.2 Maple Bear | 42 |
| 3.2.3 Escola Internacional Cidade Viva | 43 |
| 3.2.4 Colégio Vila | 45 |
| 3.3 O ensino bilíngue em escolas particulares de João Pessoa e o Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020 | 45 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 51 |
| REFERÊNCIAS | 54 |
| ANEXOS | 58 |
| ANEXO A – Site do Iso Colégio e Curso | 58 |
| ANEXO B – Site da escola Maple Bear | 58 |
| ANEXO C – Site da Escola Internacional Cidade Viva | 59 |
| ANEXO D – Site do Colégio Vila | 59 |

INTRODUÇÃO

O ensino bilíngue tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, com um crescimento significativo no número de escolas e programas bilíngues ofertados por instituições privadas e, em menor escala, por instituições públicas. Nesse sentido, é frequente encontrar escolas anunciando educação bilíngue, ensino integral em inglês ou até mesmo uma proposta de educação internacional. Por isso, não é raro encontrarmos diversas notícias na mídia como “Ensino bilíngue dispara no Brasil e escolas firmam compromisso com a diversidade”¹ publicada pela revista *Pequenas Empresas e Grandes Negócios* (PEGN); “Do Brasil para o mundo: alta demanda por ensino bilíngue estimula a expansão de redes no país”² da revista *O Globo*, e “O ensino bilíngue ganha espaço nas escolas e traz benefícios para as crianças”³ do jornal digital *GZH*. Segundo Cardozo (2023) do Jornal diário de notícias, *O Globo*, a preocupação das famílias em oferecer uma educação de qualidade para crianças e adolescentes têm impulsionado o crescimento do setor de escolas que se intitulam bilíngues, prometendo uma formação internacional que abrange tanto o português quanto uma ou mais línguas estrangeiras, preferencialmente o inglês.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 2/2020, que regulamenta a oferta de programas bilíngues no Brasil, o ensino bilíngue não se resume à mera introdução de disciplinas ministradas em uma língua estrangeira, mas sim a uma integração pedagógica entre as línguas, promovendo o desenvolvimento cognitivo dos alunos de forma mais ampla. O documento ressalta que o Brasil, como um país multicultural e multilíngue, encontra na educação bilíngue uma ferramenta para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios globais (Brasil, 2020). Além das regulamentações, o aumento do número de escolas bilíngues e programas bilíngues em todo o território nacional reflete a demanda crescente por essa modalidade de ensino. Dados da Associação Brasileira de Educação Bilíngue (ABEBI), indicam que o número de escolas bilíngues cresceu cerca de 50% nos últimos cinco anos, concentrando-se majoritariamente em centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília (Abebi, 2022). No site da escola *Maple Bear*, visitado em setembro de

¹ Disponível em:

<https://revistapegn.globo.com/google/amp/conteudo-demarca/pressworks/noticia/2024/09/ensino-bilingue-dispara-no-brasil-e-escolas-firmam-compromisso-com-a-diversidade-linguistica.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2024.

² Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/economia/negocios/noticia/2023/10/08/do-brasil-para-o-mundo-alta-demanda-por-ensino-bilingue-estimula-expansao-de-redes-no-pais.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2024.

³ Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/06/educacao-bilingue-ganha-espaco-nas-escolas-e-traz-beneficios-para-as-criancas-clxtgqc7k00ac015mo0foluxh.html>. Acesso em: 27 set. 2024.

2024, por exemplo, encontramos o número total de 200 escolas em funcionamento no Brasil. Sendo assim, a expansão do ensino bilíngue no Brasil representa um movimento de adequação às demandas da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que levanta questionamentos sobre sua efetividade, regulamentação e impactos no desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes.

Considerando o exposto, a escolha de abordar o tema desta pesquisa ocorreu porque tive a oportunidade de acompanhar de perto, tendo em vista minha posição de professor de inglês de uma escola particular de João Pessoa, o funcionamento de uma escola que adota um programa bilíngue. Nessa perspectiva, a escolha das escolas para a realização desta pesquisa ocorreu pelo fato de serem instituições reconhecidas pela população pessoense e por prometerem oferecer, com frequência, programas de ensino de inglês diferenciados para crianças e adolescentes. Além disso, as escolas se aproximam mais da realidade em que eu estava inserido. Portanto, ao participar das atividades propostas pela escola, e de como o ensino de inglês era conduzido seguindo com uma metodologia de gamificação e promovendo o uso contínuo da língua estrangeira em todos os momentos, questionei como se daria o processo de ensino de inglês em outras escolas bilíngues ou com programas bilíngues na cidade de João Pessoa. Nesse contexto, temos a seguinte pergunta de pesquisa: “Como as escolas particulares de João Pessoa têm implementado o ensino bilíngue, e quais os desafios enfrentados para garantir a qualidade e a eficácia desse modelo educacional?”.

Assim, o presente trabalho objetiva analisar como as escolas particulares de João Pessoa propõem e implementam o ensino bilíngue. Em vista disso, tem-se como objetivos específicos: 1) Apresentar as orientações e diretrizes sobre o ensino bilíngue apresentadas nos documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Parecer CNE/CEB nº 2/2020; 2) Investigar as abordagens pedagógicas utilizadas pelas escolas particulares de João Pessoa na implementação do ensino bilíngue; e 3) Demonstrar e comparar as metodologias utilizadas pelas escolas bilíngues com as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 2/2020.

O trabalho foi desenvolvido com base nas informações coletadas online, considerando sites das escolas, trabalhos acadêmicos, documentos oficiais, e jornais digitais. Além disso, a pesquisa é qualitativa descritiva, focada em compreender as práticas de ensino bilíngue nas escolas privadas de João Pessoa, relacionando-as com os documentos oficiais, como o Parecer CNE/CEB nº 2/2020.

1. O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

1.1 O ensino de inglês no Brasil: um breve panorama

A história da língua inglesa no Brasil possui raízes que remontam ao período colonial, em que a Inglaterra se destacava como uma potência global de significativa influência. O primeiro contato documentado com o inglês no Brasil ocorreu por volta de 1530, através de William Hawkins⁴, que se envolveu no comércio de escravizados e na busca de riquezas. A relação entre Brasil e Inglaterra foi ainda mais robustecida em 1654, quando os britânicos propuseram um tratado a Portugal, facilitando o comércio inglês e contribuindo para o declínio do domínio colonial português. Segundo Silva (2020), em 1808, Dom João VI fugiu para o Brasil para escapar da invasão napoleônica, levando à abertura de novos comércios pelos ingleses. Essa mudança impulsionou a economia brasileira, que então se diversificou para além do cultivo de açúcar e tabaco.

No entanto, com a vinda de D. João VI ao Brasil, a corte portuguesa permitiu que os ingleses estabelecessem diversos tipos de comércio em território brasileiro, iniciando negociações com outras nações e construindo novos portos. Essas ações resultaram em um significativo crescimento econômico. Além disso, os ingleses influenciaram grandemente o desenvolvimento da imprensa local, a construção de ferrovias e a introdução da iluminação a gás.

No setor comercial, conforme relata Dias (1951 apud Silva 2020), mais de 30 estabelecimentos foram criados no Brasil no início do século XIX. Com a dominação inglesa, empresas passaram a anunciar vagas de emprego, exigindo apenas que os candidatos tivessem conhecimento da língua inglesa para receberem treinamento para as funções oferecidas. Com o crescimento econômico, o ensino formal da língua inglesa começou em 22 de junho de 1809, quando a Coroa assinou um decreto permitindo o ensino de duas línguas modernas nas escolas brasileiras, inglês e francês. Ou seja, através da lei promulgada em 22 de junho de 1809, foi estabelecido o ensino das línguas inglesa e francesa na Corte do Brasil. Este dispositivo legal, de fato, marcou o início da formalização do ensino dessas línguas no país.

⁴ De acordo com Short (1958), William Hawkins era um navegador inglês que é provável ter sido o primeiro a comerciar diretamente com o Brasil durante suas viagens.

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (Moacyr 1936 apud Marques, 2021, p. 3).

Naquela época, o inglês não tinha a mesma importância que o francês, que era a língua franca do período. O inglês não era exigido nas academias e seu ensino era considerado necessário apenas no nível secundário, devido ao aumento das relações entre Portugal e Inglaterra. Durante o reinado de D. João VI, entre 1808 e 1821, o inglês ocupava o terceiro lugar em importância, atrás do latim, a língua da literatura e religião, e do francês, a língua universal e cultural. O inglês era visto como uma opção profissional para os estudantes mais avançados. Conforme afirma Marques (2021), “o acesso à educação de línguas era exclusivo à minoria latifundiária e aristocrática da Corte”. Isto é, mesmo com a oficialização do ensino de inglês, isso não levou a uma grande expansão do seu aprendizado na época. Isso aconteceu porque o conhecimento do inglês não era necessário para entrar nas academias, o que fez com que poucas pessoas procurassem aulas de inglês por muitos anos.

Antes do decreto, o ensino de inglês no Brasil já existia e era comercializado. No entanto, com a intensificação das relações comerciais entre Brasil e Inglaterra, houve um aumento no número de professores ingleses e americanos oferecendo aulas particulares. Eles anunciavam seus serviços em jornais locais, tornando o aprendizado de inglês mais acessível à população daquela época. Segundo Freyre (2000 apud Vidotti 2010), o inglês começou a se tornar muito útil no cotidiano da sociedade brasileira no início do século XIX, devido às crescentes relações comerciais. Isso indica que a língua inglesa passou a ter um papel prático e importante no dia a dia dos brasileiros.

Além disso, muitos anúncios promoviam aulas em "casas de educação" e destacavam que os professores eram ingleses. Começaram a surgir registros de ensino informal da língua inglesa, baseados em anúncios publicados na Gazeta do Rio de Janeiro. Contudo, Freyre (2000 apud Vidotti 2010) reproduz alguns registros da Gazeta do Rio de Janeiro de 1809 que anunciavam aulas de inglês para meninas: “Na Rua dos Ourives n.º 27 mora uma inglesa com casa de educação para meninas que queiram aprender a ler, escrever, contar e falar inglês e português, cozer, bordar, etc.”. Do anúncio, podemos inferir que a língua inglesa, juntamente com o português, fazia parte da formação completa das meninas, indo além do caráter meramente instrumental associado ao ensino preparatório para os cursos superiores, que era mais focado nos meninos. O interessante é que os anúncios destacavam uma

característica comum entre os professores: serem falantes nativos. A importância dessa característica é enfatizada no anúncio publicado na Gazeta em 23 de agosto de 1809:

Quem quizer aprender a Lingua Ingleza grammaticalmente com perfeição em pouco tempo, ha de fallar com Francisco Ignacio da Silva na casa de Café na rua Direita, o qual há de entregar hum bilhete com o nome do Mestre, natural de Londres. ⁵ (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1809, p.4).

No entanto, foi apenas em 1813 que ocorreu a divulgação oficial de uma escola para a educação de meninas no Rio de Janeiro, localizada na rua da Lapa:

Catharina Jacobtoma a liberdade de fazer sciente ao Publico, que ella tem estabelecido huma Academia para instrucção de Meninas na rua da Lapa, defronte da Ex.ma Duqueza, em que ensinará a lêr, escrever, e fallar as línguas Portugueza, e Ingleza grammaticalmente; toda a qualidade de costura e bordar, e o manejo da Caza. ⁶ (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1813, p.4).

Os professores daquela época utilizavam a metodologia de Gramática-tradução, em que o principal método de aprendizado da língua inglesa era a aplicação da gramática e a tradução de textos. Esse enfoque se concentrava nas regras gramaticais através dos textos. Nesse método, os professores exploram diversas abordagens para decidir o que ensinar e como fazer isso, com o objetivo final de assegurar que os alunos compreendam o conteúdo. Naquele período, seguindo essa prática, a crença era de que o verdadeiro domínio de um novo idioma só era alcançado por quem dominasse completamente a sua gramática.

Naquela época, o foco principal do ensino de inglês era o domínio dos aspectos gramaticais da língua. A crença predominante era de que o domínio da gramática implicava no domínio da própria língua. Além disso, a habilidade de traduzir de forma precisa de uma língua para outra era vista como uma prova de proficiência linguística. Por isso, as aulas eram majoritariamente compostas por ensinamentos gramaticais seguidos de exercícios de tradução, o que deu origem ao nome do método: método de gramática e tradução. (Uphoff, 2008). Os estudantes aprendiam memorizando regras gramaticais e listas de vocabulário, adquirindo, assim, um conhecimento teórico sobre o sistema linguístico do inglês. Outrossim, as aulas eram geralmente ministradas na língua materna e focavam quase exclusivamente na linguagem escrita.

Silva (2020), aponta que esse método teve sua origem na Alemanha e mais tarde passou a ser conhecido nos Estados Unidos como o Método Prussiano. Assim, esse modelo educacional, de inspiração militar, visava moldar os alunos para serem indivíduos

⁵ A citação foi inserida com o português utilizado nas divulgações no ano de 1809 no Brasil.

⁶ A citação foi inserida com o português utilizado nas divulgações no ano de 1813 no Brasil.

competitivos e obedientes. Por isso, as escolas que adotavam esse método apresentavam uma estrutura similar à de prisões e fábricas, caracterizadas por horários rígidos de entrada e saída, uniformes obrigatórios e cercadas por portões, muros e grades ao redor de toda a instituição. Portanto, o método de Gramática-tradução tinha como objetivo preparar os alunos para a leitura de literatura e fomentar uma disciplina intelectual. No período de sua implementação, o ensino de inglês visava, principalmente, formar mão de obra qualificada (Polidório, 2014).

Ao longo dos anos, em 1837, foi fundado o colégio D. Pedro II, que promoveu ainda mais o uso das línguas modernas. A grade curricular da escola incluía o ensino de inglês e francês, este último considerado a língua franca da época. No entanto, a ausência de uma metodologia específica para o ensino desses idiomas representava o maior desafio enfrentado a partir daquele momento. Nesse contexto, “as chamadas línguas vivas eram ensinadas da mesma forma que as línguas mortas: tradução e análise gramatical” (Costa, 2022, p. 28).

A demanda por uma nova abordagem de ensino aumentava, tornando essencial que os alunos estivessem imersos no idioma durante as aulas. Assim, foi adotado o método direto, em que as aulas eram conduzidas inteiramente na língua moderna⁷. Nesse método, os alunos não aprendiam apenas traduções e regras gramaticais, mas também desenvolviam habilidades para falar, pensar e se expressar diretamente no novo idioma, sem depender de sua língua materna (Uphoff, 2008).

Com a Proclamação da República em 1889, ocorreram várias mudanças educacionais influenciadas pelo positivismo, todas propostas pelo ministro Benjamin Constant. Um dos objetivos dessa Reforma era modificar o ensino de modo a capacitar os alunos para ingressarem em cursos superiores, em vez de apenas prepará-los. Além disso, buscava-se trocar a ênfase literária pela abordagem científica (Lima; Gladys, 2008). Porém, com todas essas mudanças no sistema educacional do país, o ensino de línguas estrangeiras também passou por alterações. O ensino de línguas estrangeiras foi completamente removido do currículo escolar, uma vez que a ênfase principal estava voltada para a abordagem científica. Esse princípio positivista, de acordo com Silva (2020, p. 17), “nada mais é do que uma corrente filosófica, que defende inteiramente o método científico como base para comprovação de teorias, sem ligações com crenças ou superstições.”

Dessa forma, o inglês, o alemão e o italiano foram retirados do currículo obrigatório, assim como o estudo das literaturas estrangeiras. Em 1892, após a saída do ministro

⁷ Refere-se ao idioma estrangeiro que está sendo ensinado, como, por exemplo, o inglês, francês ou qualquer outra língua que não seja a língua materna dos alunos.

Benjamin Constant, as línguas vivas⁸ voltaram a ser obrigatórias. Em 1898, sob a gestão do ministro Amaro Cavalcanti, disciplinas humanísticas como filosofia, latim e grego ganharam grande importância. Com essa nova reforma, o inglês, o francês e o alemão passaram a ser disciplinas opcionais e abordadas de forma literária.

Nesse período, o Colégio Pedro II adotou uma abordagem mais prática, influenciando o ensino das línguas vivas ao incorporar não apenas habilidades de escrita e leitura, mas também a expressão oral. O ensino do inglês no Brasil recebeu um grande impulso durante a década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, em meio às tensões políticas geradas pela Segunda Guerra Mundial (Lima; Gladys, 2008). Naquele período, o inglês começou a ser promovido como uma necessidade estratégica para equilibrar o prestígio internacional da Alemanha, influenciado pela significativa imigração alemã ocorrida no século anterior.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Inglaterra perde sua liderança no mercado, enquanto o capital dos Estados Unidos começa a expandir sua influência econômica, e o ensino de inglês começa a ganhar mais destaque e importância no Brasil. Esse aumento de relevância se reflete no aumento da carga horária dedicada ao inglês, em detrimento de línguas mortas como o latim, que antes dominavam o currículo das escolas brasileiras. Posteriormente, diretrizes foram estabelecidas formalmente, adotando pela primeira vez uma abordagem direta e intuitiva, que promovia o ensino de línguas estrangeiras utilizando a própria língua estrangeira (Machado; Campos; Saunders, 2007).

De acordo com Machado, Campos e Saunders (2007), o Método Direto foi oficialmente instituído como a metodologia de ensino para línguas estrangeiras através do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas. Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares

⁸ Refere-se a idiomas que estão ativamente em uso e em evolução na comunicação cotidiana, ao contrário de "línguas mortas", como o latim e o grego, que não são mais faladas como idiomas nativos.

A Reforma conduzida por Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde na década de 1940, é considerada o ponto alto do ensino de línguas. Essa reforma adaptou o sistema educacional do Brasil para alinhá-lo com a divisão socioeconômica do trabalho. Segundo Machado, Campos e Saunders (2007), a importância da reforma Capanema é indiscutível. Eles destacam que o "método direto", recomendado naquela época por questões metodológicas, era visto como o mais avançado e prático do país. No entanto, enfatizam que esse método não deveria ser utilizado apenas para fins instrumentais, como era frequentemente o caso. Por isso, Costa (2022, p. 30) aponta que:

A carga de estudos também mudou muito, e talvez o melhor momento para o ensino de língua inglesa no Brasil. Havia 8 aulas por semana em latim, 13 aulas em francês, 12 aulas em inglês e 2 horas em espanhol para um total de 35 horas por semana, ou cerca de 15% do currículo. Comparada com a carga horária regular de hoje, com aulas de no máximo três horas semanais e pouco mais de uma disciplina, é fácil compreender a vulnerabilidade da qualidade educacional e a diminuição da importância dada aos cursos da educação básica.

Após a Segunda Guerra Mundial, à medida que o Brasil passou a depender economicamente e culturalmente dos Estados Unidos, a necessidade de aprender inglês se intensificou. Com a crescente influência da cultura americana, o inglês gradualmente ocupou o lugar anteriormente dominado pelo francês. Dessa forma, falar inglês se tornou um objetivo para a população urbana nos anos recentes.

Em 1961, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual definiu e estruturou o sistema educacional brasileiro conforme os princípios da Constituição. Essa primeira LDB (Lei 4.024/61) estabeleceu diretrizes para a organização da educação no país, incluindo orientações gerais sobre o ensino de línguas estrangeiras, mas deixou a cargo das redes de ensino e dos estados a decisão sobre quais idiomas seriam ofertados e em que etapas do ensino. Foi a primeira tentativa de estruturar e regulamentar a educação no Brasil em um modelo uniforme para o país, garantindo diretrizes gerais que atendessem às diversidades regionais e educacionais brasileiras.

Sendo assim, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil historicamente foi movido por interesses econômicos e políticos. Embora em determinados momentos o governo tenha demonstrado maior interesse pelo aprendizado efetivo, na maior parte do tempo, esse ensino teve um papel meramente instrucional. A descontinuidade nas políticas públicas é um fator que afeta não apenas o ensino de línguas estrangeiras modernas, mas também a educação em geral no país. Para fins de esclarecer como o ensino de inglês se perpetuou pelo Brasil com diferentes escolas e cursos livres de inglês que abrange distintos métodos de ensino,

trataremos de falar mais profundamente, no próximo subcapítulo, dos tipos, características, assim como as particularidades das abordagens metodológicas para o ensino de língua inglesa.

1.2 Métodos e Abordagens de ensino de língua inglesa mais utilizados no Brasil ao longo dos anos

Neste subcapítulo, irei abordar um panorama dos métodos mais comuns quando se diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, nesse caso, a língua inglesa. Salles et al. (2017) afirma que os métodos e as abordagens empregados no ensino de línguas estrangeiras passaram por diversas transformações ao longo dos anos, refletindo as distintas teorias sobre a linguagem e as contribuições da Linguística Aplicada. Nesse sentido, pode-se encontrar diferentes tipos de métodos que focam em trabalhar mais uma habilidade linguística do que outras, visando contextos distintos de ensino e aprendizagem.

1.2.1 Método Gramática-Tradução (MGT)

Por exemplo, um dos métodos mais tradicionais e talvez com mais críticas é o Método Gramática-Tradução, cujo nome já sugere o seu principal foco a ser trabalhado: tradução e gramática. Para Leffa (1988), essa metodologia é a mais utilizada ao longo da história do ensino de línguas. Até o século XIX, o ensino de línguas estrangeiras era centrado na leitura, tradução e gramática, com pouca ou nenhuma ênfase na comunicação oral. Naquele tempo, o livro impresso representava o recurso tecnológico mais avançado disponível para esse propósito. Esse método teve origem na Prússia no final do século XVIII, mantendo a ênfase reformista na gramática e tradução e destacando a importância do estudo das sentenças. Como resultado, houve um foco mais intenso em exercícios e textos graduados, visando alcançar a perfeição gramatical (Santos, 2010).

Além disso, Uphoff (2008), aponta que naquele período, o foco principal do ensino de inglês estava na aquisição de conhecimentos gramaticais da língua. Havia a convicção de que quem dominava a gramática também dominava o idioma. Além disso, acreditava-se que se um aluno fosse capaz de traduzir de forma adequada e concisa de uma língua para outra, isso demonstrava seu verdadeiro domínio do idioma. Consequentemente, as aulas eram compostas principalmente por lições de gramática acompanhadas de exercícios de tradução. Ademais, os professores sempre utilizavam a língua materna em sala de aula. Portanto, a

Abordagem de Gramática-Tradução tinha como propósito preparar os alunos para a leitura de literatura e desenvolver disciplina intelectual. Contudo, no contexto de sua implementação, o ensino de inglês visava a formação de mão de obra. (Polidório, 2014).

1.2.2 Abordagem Direta (Método Direto)

Em contrapartida, a Abordagem Direta, tradicionalmente conhecida como Método Direto “é caracterizado, principalmente, pelo ensino de uma língua estrangeira na própria língua alvo, e esse procedimento foi verificado no século XVI, ao percebermos que o latim era ensinado na própria língua latina” (Santos, 2017, p. 60). Esse método surgiu como uma resposta à abordagem anterior (AGT), com evidências de sua aplicação já no início do século XVI. Um exemplo frequentemente mencionado pelos defensores da Abordagem Direta é o caso de Montaigne, o renomado ensaísta francês, que na década de 1530 aprendeu latim utilizando o método direto, destacando seu sucesso (Leffa, 1988). A autora ainda aponta que a Abordagem Direta foi implementada no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, como parte de uma "reforma radical no método de ensino" (Leffa, 1988). O Método Direto diferencia-se do Método Gramática Tradução, principalmente, pelo fato de que o método não foca mais na memorização de vocabulário e tradução de textos, mas sim do uso em situações reais da língua. Ou seja, diálogos no banco, supermercado e até mesmo na escola. De acordo com Oliveira (2014, p. 121),

O Método Direto tem por objetivo desenvolver a capacidade de comunicação, sendo a fala o principal alvo de atenção nas aulas. Esse método proíbe o uso da língua materna em sala de aula e utiliza objetos e imagens para explicar os significados das palavras, que não devem ser traduzidas.

Nesse método, as instruções em sala de aula são feitas exclusivamente em língua estrangeira. Desde o início, as quatro habilidades linguísticas são desenvolvidas, com o vocabulário sendo introduzido através de mímicas, demonstrações ou recursos visuais. A gramática é ensinada de maneira indutiva, permitindo que os alunos aprendam as regras através das formas linguísticas. O princípio central dessa abordagem é que o aprendizado de uma segunda língua deve ocorrer de maneira similar ao processo de aquisição da língua materna (Larsen - Freeman, 2000).

Brown (2007) aponta que, apesar de sua popularidade inicial, o método direto encontrou desafios para ser implementado em larga escala, especialmente nas escolas

públicas. Entre os problemas estavam a necessidade de professores com alta proficiência na língua-alvo e turmas menores para facilitar a prática oral, o que era impraticável em muitos contextos educacionais por conta de restrições orçamentárias e grandes tamanhos de classe. Por isso, o método direto acabou sendo mais utilizado em escolas particulares e cursos de idiomas do que em instituições públicas.

1.2.3 Método Audiolingual

Outro método bastante conhecido e utilizado desde a Segunda Guerra Mundial pelos soldados Americanos, é o Audiolingual (Audiolingüismo⁹). Para Oliveira (2014), o Audiolingüismo foi desenvolvido nos Estados Unidos como reação aos avanços tecnológicos e aos conflitos bélicos do início do século XX, em que o exército americano necessitava de pessoas fluentes em diversas línguas estrangeiras. Ou seja, a falta de fluência em inglês representava possíveis desafios tanto para os militares quanto para os civis envolvidos nos serviços de inteligência e para os soldados em combate (Oliveira, 2014). O método ADL¹⁰ se apoia na teoria estruturalista da linguagem e nas ideias do behaviorismo¹¹ sobre o aprendizado. Portanto, o objetivo é desenvolver a fluência do aluno na língua, com ênfase especial na comunicação oral. Ademais, utilizam-se mímicas e exercícios de memorização para que o aluno aprenda de maneira indutiva, com a gramática sendo ensinada seguindo o mesmo princípio (Leffa, 1988). No Método Audiolingual, as aulas devem focar nas estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas, que são introduzidas em sala de aula por meio de diálogos apresentados no início de cada unidade do material didático. Oliveira (2014) explica:

Após a apresentação, os aprendizes são submetidos a uma prática exaustiva das estruturas e do vocabulário por meio de memorização, repetição e exercícios de transformação e substituição, os chamados drills [...] Eis um exemplo envolvendo um professor e aprendizes brasileiros: PROFESSOR: The book is on the car. Desk. (olha para o aluno A). ALUNO A: The book is on the desk. PROFESSOR: Table. (olha para a aluna B). ALUNA B: The book is on the table. PROFESSOR: Chair

⁹ O método audiolingual pode ser chamado de audiolingüismo porque esse termo é uma forma simplificada e direta de se referir ao método, destacando seus dois elementos principais: audição (áudio) e linguagem (lingual)

¹⁰ "ADL" deriva das palavras em inglês áudio e lingual, as bases do método. Portanto, a sigla mantém a referência ao nome original em inglês, mesmo que, em português, a forma traduzida seja audiolingüismo ou método audiolingual.

¹¹ O termo Behaviorismo foi inaugurado pelo americano John B. Watson, em artigo publicado em 1913, que apresentava o título "Psicologia: como os behavioristas a vêem". O termo inglês behavior significa "comportamento"; por isso, para denominar essa tendência teórica, usamos Behaviorismo — e, também, Comportamentalismo, Teoria Comportamental, Análise Experimental do Comportamento, Análise do Comportamento.

(olha para o aluno C). ALUNO C: The book is on the chair. (OLIVEIRA, 2014, p. 97, grifos do autor).

Nesse contexto, o professor é considerado um modelo para os alunos, que desempenham um papel passivo durante a aula, absorvendo e repetindo as frases apresentadas através de exercícios de transformação e substituição. Por outro lado, o aluno deve adquirir conhecimento sobre a língua e seguir rigorosamente as orientações do professor, realizando as atividades exatamente da maneira que o professor indicou. Além disso, os alunos têm contato contínuo com gravações de falantes nativos de inglês acompanhadas de imagens dos diálogos que precisam repetir. Isso implica que o professor deve contar com equipamentos de som e imagem em funcionamento simultâneo, que podem incluir uma televisão com sistema de som ou DVD. Entretanto, a eficácia do Método ADL, para alguns estudiosos, ainda é questionável, uma vez que Salles et al. (2017, p. 217), afirma que o método:

não é eficaz em salas de aula, mesmo estando aberto ao multiletramento, pois, como vimos anteriormente, os alunos memorizam as frases – não aplicáveis à conversação real – e suas estruturas, mas isso não os torna falantes da língua, já que desempenham um papel passivo e a comunicação é centrada no professor. Ademais, atingir um nível de proficiência semelhante à de um nativo – objetivo do método – com a carga horária disponível para o ensino de línguas nas escolas públicas no Brasil é tarefa impossível.

Nesse sentido, na década de 1960 e ainda mais intensamente na década seguinte, surgiram dúvidas sobre o método, tanto em termos teóricos quanto práticos. As pessoas começaram a reavaliar as bases linguísticas e psicológicas que sustentavam essa abordagem. Conforme Leffa (1988), os alunos que foram ensinados utilizando a abordagem audiolingual exibiam problemas semelhantes aos dos aprendizes de métodos anteriores: ao se depararem com falantes nativos em situações reais de comunicação, pareciam esquecer completamente o que haviam aprendido em sala de aula.

1.2.4 Abordagem Comunicativa (AC)

No final da década de 1970 e no começo dos anos 80, surgiu uma demanda crescente por uma abordagem mais contextualizada no ensino de línguas. Com isso, surge a Abordagem Comunicativa (AC) que se instaurou no Brasil no ano de 1978. O nome da abordagem é auto explicativo, ou seja, o método tem como objetivo aprimorar a competência comunicativa na língua estrangeira, isto é, a habilidade dos alunos de interagir em contextos reais utilizando o idioma estudado. No início, o método focava na prática da

comunicação oral através de situações do dia a dia, que os alunos representavam em sala de aula (Uphoff, 2008). A autora ainda afirma que as aulas por terem um foco maior na comunicação, não devem ser resumidas em jogos a todo o momento ou atividades com ludicidade. Outro ponto a ser levado em consideração, é de que a língua materna não deve ser utilizada com frequência, a L2 tem o propósito muito maior, ou seja, “a ideia nesse método também é usar a língua estrangeira em todo o tempo possível de aula” (Salles; Pallu; Lopes, 2017, p. 218). Contudo, para Larsen-Freeman (2000, p. 101-102, tradução nossa):

A segurança dos alunos é inicialmente reforçada pelo uso de sua língua nativa. O objetivo de utilizar a língua nativa é criar uma ponte entre o que é familiar e o que é novo. Sempre que possível, são fornecidas equivalências literais na língua nativa para as palavras da língua-alvo que foram transcritas. Isso torna seu significado claro e permite que os alunos combinem as palavras da língua-alvo de diferentes maneiras para criar novas frases. As instruções em sala de aula e as sessões em que os alunos expressam seus sentimentos e são compreendidos são realizadas na língua nativa. Em estágios posteriores, é claro, cada vez mais da língua-alvo pode ser utilizada.¹²

Nesse sentido, para ser aplicada, essa abordagem foca nos objetivos que a pessoa pretende alcançar por meio da língua, isto é, nas ações que ela deseja realizar.

Ainda, o uso das tecnologias é uma aliada da AC, uma vez que o uso de materiais alternativos ao livro didático, juntamente com recursos de som e imagem, pode ajudar os alunos a desenvolver suas próprias estratégias de aprendizado. Por exemplo, jogos (sejam eles eletrônicos ou não), dramatizações, mapas e atividades voltadas para a resolução de problemas. Com o apoio dessas tecnologias, o aluno passa a utilizar a língua de forma mais autêntica, consciente e significativa, o que se traduz em uma experiência de aprendizado mais próxima da realidade que ele vivenciará (Lima, 2007). A Abordagem Comunicativa valoriza um aprendizado focado no aluno, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto às técnicas utilizadas em sala de aula. Nesse contexto, o professor deixa de ser a figura de autoridade que simplesmente transmite conhecimentos e passa a atuar como um orientador. O lado emocional dos alunos é considerado fundamental, e o professor deve estar atento aos interesses deles, incentivando a participação ativa e aceitando sugestões. Portanto, são adotadas técnicas de trabalho em grupo para promover a interação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem (Leffa, 1988). No próximo tópico, abordaremos a

¹² Students' security is initially enhanced by using their native language. The purpose of using the native language is to provide a bridge from the familiar to the unfamiliar. Where possible, literal native language equivalents are given to the target language words that have been transcribed. This makes their meaning clear and allows students to combine the target language words in different ways to create new sentences. Directions in class and sessions during which students express their feelings and are understood are conducted in the native language. In later stages, of course, more and more of the target language can be used.

abordagem lexical, que também exerceu um impacto significativo na educação, especialmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

1.2.5 Abordagem Lexical (AL)

Outra abordagem que tem ganhado força mais recentemente, destacando a importância do vocabulário e das unidades lexicais como *collocations*¹³ e expressões idiomáticas no processo de aprendizagem, em vez de se concentrar exclusivamente na gramática, é a Abordagem Lexical, que surgiu no ano de 1990 juntamente com outras propostas de ensino de inglês com foco no léxico. A Abordagem Lexical foi inspirada pelos estudos de Nattinger, que exploraram como os itens lexicais são armazenados na memória dos falantes nativos de uma língua:

Muitas teorias sobre o desempenho linguístico sugerem que o vocabulário é armazenado de forma redundante, não apenas como morfemas individuais, mas também como partes de frases ou até mesmo como blocos maiores de fala memorizados, sendo frequentemente recuperado da memória nesses blocos pré-montados¹⁴ (Nattinger 1988, p.75 apud Lewis 1993, p.12, tradução nossa).

Nesse sentido, a principal característica dessa abordagem é o foco no léxico tanto no conteúdo quanto na metodologia de ensino de línguas, reconhecendo-o como um elemento crucial na formação de uma língua (Leffa, 2000). Desse modo, é essencial que os alunos desenvolvam a habilidade de identificar, de maneira consciente, as partes que formam um discurso ou textos escritos coerentes, para que possam, mais tarde, aplicá-las em sua própria escrita e fala, tornando-as mais fluentes. Esse é o propósito que a Abordagem Lexical busca alcançar no ensino do inglês como língua estrangeira. Ao discutir os fundamentos da Abordagem Lexical, Lewis (1993) destaca que os *chunks*¹⁵ desempenham um papel crucial tanto na utilização da língua quanto nas práticas de ensino. Ou seja, eles representam unidades de linguagem frequentemente usadas em contextos reais de comunicação. Os *chunks*, que podem ser frases inteiras ou partes de frases, facilitam a fluência e a compreensão, permitindo que os falantes usem a língua de forma mais natural e eficiente.

¹³ É o nome para combinação de duas ou mais palavras no inglês escrito e falado, de forma que soem corretas e naturais para os nativos.

¹⁴ Many theories of language performance suggest that vocabulary is stored redundantly, not only as individual morphemes, but also as parts of phrases, or even as longer memorized chunks of speech, and that it is often retrieved from memory in these pre-assembled chunks.

¹⁵ Os *chunks*, também chamados de *chunks of language*, *lexical items*, ou *itens lexicais* em português, são as combinações ou grupos de palavras (duas ou mais) que costumam aparecer juntas e são usadas com tanta frequência por falantes nativos.

No ensino, incorporar *chunks* ajuda os alunos a internalizar padrões de linguagem e expressões comuns, tornando o aprendizado mais integrado e prático. Assim, o foco em *chunks* pode melhorar a fluência dos alunos e a sua capacidade de compreender e produzir a língua de maneira mais autêntica. Dessa forma, podemos dizer que os métodos de ensino de línguas estrangeiras estão profundamente relacionados ao bilinguismo, pois determinam como as habilidades linguísticas são desenvolvidas, tanto para alcançar a fluência quanto para promover o uso funcional de duas línguas em diferentes contextos. Em programas de ensino bilíngue, por exemplo, esses métodos são aplicados para integrar o aprendizado da língua-alvo (a segunda língua) ao desenvolvimento acadêmico e cultural do aluno, promovendo uma comunicação eficaz e uma compreensão multicultural. Levando isso em consideração, no capítulo a seguir, falaremos sobre os distintos conceitos sobre bilinguismo e o ser bilíngue.

2. BILINGUISMO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E CONCEITUAIS

2.1 O que é Bilinguismo?

Neste capítulo, iremos abordar os conceitos de bilinguismo e o indivíduo bilíngue, tendo como base autores como Bloomfield (1933), Haugen (1953), Titone (1972), Hamers e Blanc (2000), Macnamara (1967), Savedra (2009), Butler e Hakuta (2004), Wei (2000). Por fim, para melhor entender o que são escolas bilíngues e como elas estão inseridas na educação brasileira, veremos o que os documentos oficiais têm a dizer a respeito do ensino bilíngue nas escolas com base nas suas diretrizes.

A definição de bilinguismo, para muitas pessoas, pode parecer um conceito simples de explicar. Segundo a visão popular, bilinguismo refere-se à capacidade de falar duas línguas fluentemente. Contudo, o conceito de bilinguismo passou a ser mais completo a partir do século XX quando ao longo da primeira metade, inúmeros estudos concentraram-se em comparar o desempenho e a inteligência de pessoas bilíngues e monolíngues, com o objetivo de destacar possíveis impactos negativos no desenvolvimento cognitivo (Silva, 2021). Entretanto, já na segunda metade do século XX, o foco dos estudos sobre bilinguismo tomou outro rumo, dando ênfase aos benefícios que ele pode trazer para o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o conceito de bilinguismo é muito mais complexo do que se pode imaginar, uma vez que para muitos estudiosos a definição de bilinguismo está associada a fatores linguísticos como, por exemplo: “a idade de aquisição da segunda língua, a exposição contínua à primeira língua (L1), a habilidade relativa em cada língua e as circunstâncias sob as quais cada língua é aprendida”¹⁶ (Grant; Gottardo, 2008, p. 1).

Conforme o dicionário Webster (1961 apud Hamers e Blanc 2000), 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.

Todavia, vimos anteriormente que a definição de bilinguismo vai muito mais além de ser fluente em duas línguas, isto é, ser um indivíduo ‘bilíngue perfeito’. Assim, em oposição a esse conceito de “bilíngues perfeitos”¹⁷ Macnamara (1967) sugere que uma pessoa bilíngue

¹⁶ The age of acquisition of the second language, continued exposure to the first language (L1), relative skill in each language and the circumstances under which each language is learned.

¹⁷ Nos referimos ao bilíngue perfeito como alguém que possui competência total e equivalente em duas línguas, tanto na comunicação oral quanto escrita, em todos os contextos e registros linguísticos. Esse indivíduo tem a

é aquela que possui ao menos um nível básico de habilidade em uma das quatro competências linguísticas: compreensão auditiva, fala, leitura ou escrita em um idioma que não seja sua língua materna. Ainda, entre essas duas vertentes, podemos destacar a definição dada por Titone (1972 apud Hamers e Blanc 2000), em que o bilinguismo é a habilidade de uma pessoa em utilizar uma segunda língua, adotando os conceitos e estruturas dessa língua, em vez de simplesmente traduzir ou adaptar da sua língua nativa.

Ainda podemos destacar a definição dada pelo Norte-Americano, Bloomfield, que em 1933 documenta uma das definições iniciais de bilinguismo na área da linguística, na qual ele declara que, para ser bilíngue, o indivíduo tem que ter “controle de duas línguas semelhante ao de um nativo”. Podemos observar na citação abaixo essa definição bastante restritiva:

No caso extremo de aprendizado de uma língua estrangeira, o falante se torna tão proficiente que é indistinguível dos falantes nativos ao seu redor. Isso ocorre ocasionalmente em mudanças de língua em adultos e frequentemente na mudança de língua durante a infância, como descrito anteriormente. Nos casos em que esse aprendizado perfeito de uma língua estrangeira não é acompanhado pela perda da língua nativa, o resultado é o **bilinguismo**, ou seja, o controle semelhante ao de um nativo em duas línguas. Após a infância, poucas pessoas têm a liberdade muscular e nervosa, ou tempo e oportunidade suficientes, para alcançar a perfeição em uma língua estrangeira; ainda assim, o bilinguismo desse tipo é mais comum do que se imagina, tanto em casos como os de nossos imigrantes, quanto como resultado de viagens, estudos no exterior ou associações semelhantes¹⁸ (Bloomfield, 1933, p. 55, 56. grifos do autor; tradução nossa).

Ou seja, Bloomfield destaca que, em casos extremos de aprendizado de uma língua estrangeira, um indivíduo pode atingir um nível de proficiência tão alto que é indistinguível dos falantes nativos. Embora essa perfeição seja mais comum na infância, em que o aprendizado é mais flexível e natural, também é possível em adultos, embora com mais dificuldades devido às limitações de tempo e recursos. Para o pesquisador, o bilinguismo, que resulta dessa habilidade avançada sem a perda da língua nativa, é mais frequente do que se imagina, ocorrendo em contextos como imigração, viagens, estudos no exterior e outras interações com línguas estrangeiras. Portanto, o bilinguismo é uma realização possível e comum que reflete a capacidade humana de dominar múltiplas línguas com proficiência comparável à dos nativos. No entanto, essa afirmação nos permite levantar algumas

capacidade de usar ambas as línguas com a mesma proficiência, sem apresentar diferenças significativas em termos de fluência, vocabulário, gramática, compreensão ou expressão.

¹⁸ 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.

questões: quais são os critérios para avaliar se a proficiência de alguém é "semelhante à de um nativo"? E como exatamente se define a proficiência de um nativo?

Além disso, conforme observam Baker e Prys Jones (1998), como classificar, por exemplo, uma pessoa que compreende o que é dito, mas não consegue falar uma segunda língua? ou alguém que sabe falar e entender, mas não escreve na segunda língua? É claro que essas pessoas podem ser vistas como bilíngues, dependendo dos critérios utilizados para definir o bilinguismo. Por outro lado, há definições bastante abrangentes, como a proposta por Haugen, que descreve um bilíngue como alguém que "consegue produzir enunciados completos e significativos na outra língua" ¹⁹ (Haugen 1953, p. 7 apud Butler e Hakuta 2004, p. 114). Essa definição inclui, inclusive, os aprendizes de uma segunda língua que estão nos estágios iniciais de exposição a ela. Butler e Hakuta observam que uma das vantagens das definições mais abrangentes é que elas consideram o processo de desenvolvimento associado ao bilinguismo, em vez de restringi-lo a um ponto específico, como a proficiência plena em ambas as línguas.

O estudo de Peal e Lambert, realizado em 1962, abordou o bilinguismo sob uma ótica cognitiva. A partir dessa pesquisa, o bilinguismo começou a ser considerado um fator benéfico para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Assim, passou a ser visto como uma variável crucial para investigar a conexão entre a cognição humana e a linguagem. Ainda, é relevante observar que, atualmente, distingue-se entre o nível individual de bilinguismo (pessoa bilíngue), que Hamers e Blanc denominam de "bilingualidade", e o nível social de bilinguismo (sociedade bilíngue). Nesse contexto, Savedra (2009, p.7) define bilinguismo "como a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas." Por outro lado, afirma que "bilingualidade representa os diferentes estágios de bilinguismo, pelo quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida" (Sevedra, 2009, p. 6-7). Estágios que são compreendidos como processos fluidos, moldados pelas circunstâncias, que configuram de maneira dinâmica a competência bilíngue em termos linguísticos, comunicativos e culturais ao longo das diferentes fases e situações de vida.

Já Li Wei (2000) sugere que o termo bilíngue pode ser usado para descrever pessoas que têm conhecimento de duas línguas. No entanto, é importante considerar que isso inclui indivíduos com variados níveis de proficiência em cada língua, e que frequentemente utilizam três, quatro ou até mais línguas. Segundo Mackey (2000), ao definir o bilinguismo,

¹⁹ "can produce complete meaningful utterances in the other language"

é necessário considerar várias questões, como: o nível de proficiência, em que um indivíduo pode ser altamente competente na fala, mas não na escrita; a função e o uso das línguas, ou seja, em que contextos a língua é utilizada, a alternância de código, incluindo como, com que frequência e sob quais condições o indivíduo troca de uma língua para outra, e, por fim, a interferência, que se refere à maneira como uma língua pode impactar e influenciar a outra.

Enquanto estudiosos como Bloomfield (1933) defendem que um falante deve possuir um elevado e equivalente grau de fluência em ambas as línguas, outros, como Macnamara (1967), acreditam que é suficiente ter uma habilidade bem desenvolvida na segunda língua. Com o tempo, as pesquisas avançaram e hoje se entende que o conhecimento de um indivíduo em ambas as línguas nunca será exatamente igual, já que o contexto de uso, os objetivos comunicativos e o vocabulário adquirido podem variar, mesmo entre aqueles que aprendem a segunda língua desde a infância. Harmers e Blanc (2000) afirmam que o bilinguismo é um fenômeno abrangente que engloba tanto o estado psicológico do indivíduo quanto a situação das línguas em contato, tanto em contextos interpessoais quanto coletivos. Contudo, é possível que haja uma situação de línguas em contato no nível social sem que isso implique que os indivíduos sejam bilíngues, e, da mesma forma, indivíduos podem ser bilíngues mesmo que não exista um bilinguismo coletivo.

Indo mais a fundo, Harmers e Blanc (2000) enfatizam que o bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser abordado como tal. Eles destacam a importância de analisar seis dimensões ao definir o bilinguismo: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença de falantes da L2 no ambiente, *status* das línguas envolvidas e identidade cultural. Com base nessas dimensões, eles propõem as seguintes definições:

1 - De acordo com a primeira dimensão proposta, a *competência relativa* foca na relação entre as habilidades linguísticas nas duas línguas. Dessa forma, surgem as definições de bilinguismo equilibrado²⁰ e bilinguismo dominante²¹. Um indivíduo é considerado bilíngue equilibrado quando possui um nível de competência semelhante em ambas as línguas. É importante notar que ser bilíngue equilibrado não implica ter um alto nível de habilidade em ambas as línguas, mas sim que o grau de competência é equivalente nas duas línguas, independentemente de qual seja esse grau. Já o bilíngue dominante é aquele que tem uma competência superior em uma das línguas, geralmente na língua nativa (L1).

2- Com base na *organização cognitiva*, definem-se os conceitos de bilinguismo composto²² e bilinguismo coordenado²³. Um bilíngue composto é aquele que possui uma única

²⁰ *Balanced Bilingualism*

²¹ *Dominant Bilingualism*

²² *Compound Bilinguality*

²³ *Coordinate Bilinguality*

representação cognitiva para duas traduções equivalentes²⁴, o que significa que ele armazena o conhecimento de ambas as línguas em um mesmo espaço mental. Por exemplo, ao pensar na palavra "cachorro", o falante pode automaticamente associar a palavra em inglês "dog" à mesma representação mental, sem criar uma distinção clara entre os dois idiomas. Isso sugere que as duas línguas estão interligadas de forma profunda, permitindo uma troca fluida entre elas. Por outro lado, um bilíngue coordenado é aquele que mantém representações distintas para duas traduções equivalentes. Nesse caso, o indivíduo separa claramente o conhecimento das duas línguas, possuindo duas representações mentais diferentes para "cachorro" e "dog." Essa abordagem pode indicar que o falante vê as duas línguas como sistemas independentes, com menos sobreposição na sua compreensão e uso. É importante ressaltar que um bilíngue pode ser composto em relação a alguns conceitos e coordenado em relação a outros. Essa distinção cognitiva é frequentemente mal compreendida, pois não se refere a diferentes níveis de competência linguística, à idade de aquisição das línguas ou aos contextos de aprendizado. Embora haja uma conexão significativa entre a organização cognitiva, a idade e o contexto de aquisição, não há uma correspondência direta entre a forma de representação cognitiva e a idade em que a língua foi adquirida. Contudo, é provável que uma pessoa que aprendeu ambas as línguas na infância e no mesmo contexto tenha uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, enquanto alguém que aprendeu a segunda língua em um contexto diferente do da primeira pode ter representações distintas para essas traduções.

3- A *idade de aquisição* das línguas é crucial, pois influencia vários aspectos do desenvolvimento do bilíngue, incluindo o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. Dependendo da idade em que a segunda língua é aprendida, o bilinguismo pode ser classificado como infantil, adolescente ou adulto. No bilinguismo infantil²⁵, o aprendizado das línguas acontece simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo afetá-lo. O bilinguismo infantil pode ser dividido em simultâneo e consecutivo. No bilinguismo simultâneo²⁶, a criança é exposta às duas línguas desde o nascimento e as adquire ao mesmo tempo. Já no bilinguismo consecutivo²⁷, a criança aprende a segunda língua na infância, após já ter desenvolvido as habilidades básicas na língua materna, geralmente por volta dos cinco anos. O bilinguismo adolescente refere-se ao

²⁴ Traduções equivalentes referem-se a palavras ou expressões em diferentes idiomas que têm o mesmo significado ou função, permitindo que um bilíngue compreenda e utilize esses termos de forma intercambiável em contextos distintos.

²⁵ *Childhood Bilinguality*

²⁶ *Simultaneous Early*

²⁷ *Consecutive Bilinguality*

aprendizado da segunda língua durante a adolescência, enquanto o bilinguismo adulto é quando a segunda língua é adquirida na idade adulta.

4- Com base na *presença de falantes da segunda língua (L2)* no ambiente social da criança que está aprendendo essa língua, o bilinguismo é classificado como endógeno ou exógeno. No bilinguismo endógeno²⁸, ambas as línguas são usadas como línguas nativas dentro da comunidade e podem ser empregadas ou não para finalidades institucionais. No entanto, no bilinguismo exógeno²⁹, as duas línguas são oficiais, mas não são empregadas para objetivos institucionais.

5- Dependendo do *status* das línguas na comunidade, o bilinguismo pode se manifestar de diferentes formas. No bilinguismo aditivo³⁰, ambas as línguas são altamente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, resultando na aprendizagem da segunda língua sem perda ou prejuízo da primeira. Em contraste, o bilinguismo subtrativo³¹ ocorre quando a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, o que pode levar a desvantagens cognitivas e à perda ou prejuízo da primeira língua durante a aquisição da segunda.

6- Os indivíduos bilíngues podem ser classificados em termos de *identidade cultural* como biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. No bilinguismo bicultural³², a pessoa bilíngue se identifica positivamente com ambas as culturas e é aceita por ambos os grupos culturais. No bilinguismo monocultural³³, o bilíngue se identifica culturalmente apenas com um dos grupos e é reconhecido por ele. É importante destacar que uma pessoa pode ser fluente em duas línguas, mas ainda assim permanecer monocultural. O bilíngue acultural³⁴ é aquele que abandona sua identidade cultural ligada à língua materna e adota os valores culturais do grupo de falantes da segunda língua. Por fim, o bilinguismo descultural³⁵ ocorre quando a pessoa bilíngue deixa de lado sua própria identidade cultural, mas não consegue assimilar com sucesso os aspectos culturais do grupo de falantes da segunda língua.

Diante dessa categorização do indivíduo bilíngue, Hamers e Blanc propuseram um quadro para melhor exemplificar as dimensões psicológicas da bilingualidade:

| Dimensões | Denominação | Definição |
|----------------------|-------------------------------|-------------|
| Competência Relativa | (a) Bilingualidade Balanceada | L1=L2 |
| | (b) Bilingualidade Dominante | L1>L2 ou L1 |

²⁸ *Endogenous Bilinguality*

²⁹ *Exogenous Bilinguality*

³⁰ *Additive Bilinguality*

³¹ *Subtractive Bilinguality*

³² *Bicultural Bilinguality*

³³ *Monocultural Bilinguality*

³⁴ *Acculturated Bilingual*

³⁵ *Deculturated Bilinguality*

| | | |
|-----------------------|---------------------------------|--|
| 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 |

Fonte: Harmers e Blanc (2000).

Segundo Harmers e Blanc (2000), as concepções unidimensionais têm limitações significativas, pois reduzem a definição de uma pessoa bilíngue exclusivamente à sua competência linguística, deixando de lado outras dimensões importantes. Além disso, essas abordagens falham ao não considerar diferentes níveis de análise, como os individuais, interpessoais e sociais. O aspecto mais controverso dessas concepções, porém, é que elas não se baseiam em teorias de comportamento linguístico. Com isso, Harmers e Blanc (2000) identificam alguns princípios fundamentais do comportamento linguístico. Eles destacam a contínua interação entre os dinamismos sociais e individuais da linguagem, bem como os processos complexos que envolvem as formas de comportamento linguístico e as funções para as quais são usadas. Além disso, enfatizam a interdependência entre língua e cultura, que atuam como reguladores do comportamento humano em níveis mais elevados. Por fim, consideram a valorização da língua como um elemento central nessa dinâmica de interação.

As concepções multidimensionais, além de se basearem em teorias de comportamento linguístico, incorporam também conceitos de várias áreas, como psicologia, sociolinguística, sociologia e linguística. De acordo com Harmers e Blanc (2000), o

bilinguismo é um fenômeno complexo que precisa ser analisado de maneira ampla, levando em conta diferentes níveis de análise: individual, interpessoal, intergrupal e social. Portanto, ao categorizar indivíduos como bilíngues e monolíngues, é importante explicitar as dimensões utilizadas nessa análise. Isso contribui para uma melhor compreensão, tanto da pessoa classificada quanto daqueles que, de alguma forma, estão envolvidos nesse processo.

2.2 Documentos oficiais e suas diretrizes sobre o ensino de língua inglesa em escolas brasileiras

Os documentos brasileiros que abordam o ensino de inglês e o ensino bilíngue nas escolas refletem uma evolução nas políticas educacionais do país, visando à melhoria da qualidade do ensino e à inclusão de competências linguísticas no currículo escolar. Esses documentos revelam um movimento crescente no Brasil em direção ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, com o objetivo de preparar os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. Além disso, eles ressaltam a importância de considerar as especificidades locais e culturais na implementação de programas bilíngues nas escolas. Entre esses documentos, é possível destacar dois: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Parecer CNE/CEB nº 2/2020.

2.2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é um documento normativo que estabelece as diretrizes e objetivos de aprendizagem para a educação básica no Brasil. Ela foi homologada em 2017 e abrange as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. A BNCC tem como objetivo garantir uma formação integral aos estudantes, assegurando que todos tenham acesso a um currículo que promova o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade. (Brasil, 2017)

Relativo às Diretrizes para o Ensino de Línguas Estrangeiras, a BNCC propõe que o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o inglês, deve ser parte integrante do currículo escolar desde os anos iniciais da educação básica. Ela busca promover a competência comunicativa dos alunos, permitindo que eles interajam em diferentes contextos sociais e culturais (Brasil, 2017). Ademais, enfatiza a necessidade de desenvolver funções que vão além da mera gramática e vocabulário, propondo um ensino que estimule a compreensão oral e escrita, a produção de textos e a capacidade de interagir de forma crítica e criativa. O

documento destaca a importância da leitura e da produção textual em língua inglesa, o que contribui para uma formação mais ampla e contextualizada (Brasil, 2017).

Por fim, um dos aspectos centrais da BNCC é a promoção da interculturalidade. O ensino de inglês deve abranger não apenas o aprendizado da língua, mas também a compreensão das culturas dos países de língua inglesa e a relação com a cultura local. Isso ajuda os alunos a se tornarem cidadãos globais, capazes de respeitar e valorizar a diversidade cultural (Brasil, 2017). Com o objetivo de ressaltar os critérios de ensino bilíngue no Brasil, daremos ênfase ao documento a seguir, uma vez que este especifica de maneira clara as diretrizes para escolas e programas bilíngues.

2.2.2 Parecer CNE/CEB nº 2/2020

Em resposta ao rápido aumento de escolas bilíngues no Brasil e à crescente importância do tema, e por questionamentos levantados por instituições de ensino que não encontravam respaldo na Lei de Diretrizes e base (LDB), o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu reunir especialistas, tanto do Brasil quanto do exterior, para desenvolver o Parecer voltado à Educação Plurilíngue. Após um processo de amplo debate, o Parecer 2/2020, que apoia essas diretrizes, foi emitido em 9 de agosto de 2020. Vale destacar que, no referido documento, o CNE não se limitou às escolas bilíngues por opção, mas também levou em conta outras formas de educação bilíngue e plurilíngue presentes no Brasil, como a educação indígena, a educação de surdos e a educação em regiões fronteiriças, tanto no setor público quanto no privado. Com o objetivo de refletir a diversidade linguística do Brasil, o título do documento foi escolhido para abranger essa realidade. O conteúdo do documento procurou incluir a oferta de educação bilíngue em quatro categorias de escolas: escolas bilíngues, escolas com carga horária ampliada para o ensino de uma língua adicional (ECHELA), escolas brasileiras que seguem um currículo internacional (EBCI), escolas internacionais. Entretanto, enfatizaremos o ensino bilíngue associado à aprendizagem de uma língua de prestígio³⁶, especificamente a língua inglesa. Segundo o Art. 2 do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, “As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de

³⁶ Língua ou uma variedade linguística que é socialmente valorizada e considerada superior em comparação a outras línguas ou dialetos em determinado contexto social.

competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (Brasil, 2020, p. 24). Ademais, o referido Parecer propôs, por meio de seu Projeto de Resolução, que a diferença central entre escolas bilíngues e escolas com carga horária ampliada em língua adicional está na necessidade de as primeiras apresentarem um currículo único e integrado em ambas as línguas, enquanto nas segundas a língua adicional tem função complementar. Nesse contexto, a carga horária das escolas bilíngues deve refletir essa integração, estabelecendo-se que na Educação Infantil e Fundamental, a língua adicional deve compor entre 30% e 50% do currículo, e no Ensino Médio, no mínimo 20%. Já nas escolas com carga horária ampliada, deve-se oferecer no mínimo 3 horas de ensino em língua adicional, considerando que 50% da carga horária já é obrigatória por lei.

Resende (2023) aponta que é importante destacar que esses critérios determinam não apenas a carga horária mínima de ensino de língua adicional nas escolas bilíngues, mas também o limite máximo. A proposta estabelece que a carga horária de língua portuguesa deve ser, pelo menos, equivalente à da língua adicional. Assim, "escolas bilíngues" que ainda utilizam uma imersão total ou uma carga horária em língua adicional superior ao limite máximo estabelecido precisarão ajustar-se. Isso garantirá uma maior conformidade com o conceito de educação bilíngue, que visa a construção do conhecimento em ambas as línguas, e não apenas na língua adicional.

Outra diretriz é que o projeto político-pedagógico das escolas bilíngues, conforme essa regulamentação, deve abranger todas as etapas da educação oferecidas pela instituição e não pode ser opcional para os alunos. Por outro lado, para as escolas com carga horária ampliada, a única exigência é que as atividades em língua adicional sejam obrigatoriamente disponibilizadas a todos os alunos. O Projeto de Resolução também destaca as distinções entre escolas brasileiras com currículo internacional e escolas internacionais, definindo as primeiras como instituições que utilizam parcerias, materiais e currículos de outros países, oferecendo ensino em português e em outras línguas. Em contrapartida, as escolas internacionais seguem as diretrizes curriculares dos países de origem. No entanto, para serem reconhecidas como escolas bilíngues, ambas as instituições precisam cumprir as Diretrizes estabelecidas por essa Resolução (Resende, 2023). Em resumo, o cumprimento das diretrizes é o critério necessário para que as escolas sejam formalmente reconhecidas como bilíngues, o que envolve oferecer uma experiência educacional conforme os padrões definidos na regulamentação educacional para ensino bilíngue.

Resende (2023) ainda aponta que em relação às escolas brasileiras com currículo internacional, a carga horária deve obedecer à legislação e às normas brasileiras, cumprindo

o tempo mínimo exigido para as disciplinas que devem ser ministradas em língua portuguesa. No entanto, o tempo dedicado ao ensino em língua adicional fica a critério da instituição. Em contrapartida, para que seja possível obter dupla diplomação, mesmo seguindo orientações curriculares de outro país, as escolas internacionais precisam necessariamente cumprir a legislação e as normas brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

O Parecer ainda diz respeito à formação dos docentes que irão trabalhar em Instituições Bilíngues. Os professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Bilíngues deverão ter graduação em Pedagogia ou Letras, além de comprovar proficiência mínima de nível B2 no CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*³⁷). Também é exigido que possuam formação complementar em Educação Bilíngue, que pode ser um curso de extensão com carga horária mínima de 120 horas, ou uma especialização, mestrado ou doutorado reconhecido pelo MEC.

Levantando alguns questionamentos a respeito da formação dos professores, Resende (2023) afirma que o documento sugere uma equivalência entre as formações de pedagogo e letrólogo ao determinar que o professor deve ter uma dessas qualificações para atuar na Educação Infantil ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas bilíngues. No entanto, essa proposta é problemática, pois os cursos de Pedagogia e Letras oferecem formações distintas. O curso de Pedagogia é voltado principalmente para a formação de educadores nas diversas etapas da educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino fundamental, enquanto o curso de Letras concentra-se no estudo das línguas, linguagens e suas literaturas, preparando os alunos para a docência em disciplinas específicas de língua e literatura.

Outro aspecto que merece ser questionado é a exigência de formação complementar em educação bilíngue apenas para os professores que lecionam em língua adicional nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa exigência entra em contradição com o próprio documento que, como mencionado anteriormente, define uma escola bilíngue como aquela que promove um currículo único e integrado, ministrado em duas línguas, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos alunos em ambas as línguas (Brasil, 2020). Essa discrepância sugere que, apesar do currículo ser único e integrado, apenas uma parte dos professores estaria preparada para a educação bilíngue, o que implica que os docentes que não ensinam em língua adicional não fazem parte desse modelo de ensino.

³⁷ Quadro Comum de Referência Europeu

Dando prosseguimento ao próximo tópico do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, abordaremos o desempenho das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida, em que “fica a critério das instituições que definirão os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos” (Brasil, 2020, p. 27). Ou seja, o rendimento dos alunos nas disciplinas ensinadas na língua adicional deve ser avaliado de acordo com o currículo da escola. As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais precisam informar as famílias sobre os processos de avaliação estabelecidos pelos currículos internacionais, além de cumprir a legislação nacional referente às disciplinas do currículo brasileiro. Já as Escolas Internacionais devem seguir os acordos estabelecidos em seus estatutos de fundação, bem como as orientações desta Resolução em relação ao currículo brasileiro.

E conforme o Art. 19 do Parecer, ao avaliar a proficiência dos alunos, devem-se considerar os seguintes critérios:

I - até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no Common European Framework for Languages (CEFR); II - até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no Common European Framework for Languages (CEFR); e III - até o término 3º Ano do Ensino Médio, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR) (Brasil, 2020, p. 27).

Embora seja evidente que a formação de um professor bilíngue envolve mais do que apenas a proficiência linguística, Resende (2023) menciona que é necessário questionar o pressuposto dessas Diretrizes de que, ao completarem o Ensino Médio em escolas bilíngues, os alunos devem alcançar o mesmo nível de proficiência dos professores que lecionam nessas instituições. Em outras palavras, pode haver uma discrepância entre as habilidades linguísticas que se espera dos alunos e as habilidades que os professores possuem, sugerindo que as Diretrizes podem estar impondo uma expectativa excessiva ou inadequada para os alunos.

Já no Art. 20 do referido Parecer, quando ocorrer uma transferência escolar, as instituições devem assegurar que os alunos possam ingressar no currículo em qualquer etapa da Educação Básica. Isto é, as escolas são responsáveis por estabelecer estratégias e recursos para a adaptação curricular, de acordo com a legislação e as normas nacionais. Para as escolas privadas, mantém-se o direito de repassar os custos do processo de adaptação curricular para os responsáveis pelo aluno. No entanto, para as escolas públicas, é

responsabilidade do Estado fornecer os recursos necessários para que as instituições bilíngues assegurem a adaptação curricular adequada para esses alunos.

Ao final do documento, deparamo-nos com a seção referente às Diretrizes de Prazos, que se inicia com o Artigo 21 em que as escolas que foram classificadas como bilíngues até o ano de 2020 precisariam ajustar-se a esta Resolução conforme os seguintes termos:

I - na Educação Infantil, o prazo de adequação a uma das denominações determinadas por este documento é dezembro de 2021, sendo que, em janeiro de 2022, a escola deve apresentar seu Projeto Político Pedagógico, conforme o disposto nesta Resolução, aos órgãos normativos; e II - para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o prazo de adequação a uma das categorias determinadas por este documento é dezembro de 2022, sendo que, em janeiro de 2023, a escola deve apresentar seu Projeto Político Pedagógico, conforme o disposto nesta Resolução, aos órgãos normativos. (Brasil, 2020, p. 28).

Em relação à formação acadêmica dos docentes, a partir de 2022, seria exigido que a escola fornecesse aos órgãos reguladores a prova da formação acadêmica dos professores. Certificado ou diploma de conclusão de curso superior, conforme os Artigos 10 e 11 da Resolução, Certificado de conclusão de curso de formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas, certificado de pós-graduação *lato sensu*, diploma de mestrado ou doutorado reconhecido pelo MEC), ou comprovante de curso em andamento, e para as escolas públicas, é responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios assegurar a capacitação complementar, conforme estabelecido nos Artigos 10 e 11.

A partir de 2022, seria exigido que as escolas apresentassem a comprovação de proficiência de seus professores em língua adicional aos órgãos reguladores, de acordo com os Artigos 10 e 11 da Resolução. Para professores que iniciaram sua atuação antes de 2022 e ainda não possuísem a comprovação de proficiência mínima conforme o Art. 10, a escola privada deveria solicitar uma autorização provisória para que o docente pudesse continuar atuando por um ano letivo. Durante esse período, o professor deveria participar de um treinamento para atender aos requisitos de fluência e proficiência na língua adicional estabelecidos na Resolução. Já no setor público, a responsabilidade de promover a formação dos professores para garantir fluência e proficiência na segunda língua de instrução recairia sobre a União, os Estados e os Municípios, conforme as diretrizes do documento.

3. ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL

3.1 O crescimento e a expansão

Atualmente nos deparamos cada vez mais com notícias sobre escolas brasileiras ofertando ensino bilíngue ou com algum programa de ensino bilíngue. Segundo a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), ao observarmos as nações que possuem os maiores índices de escolas bilíngues, podemos identificar que essa tendência é impulsionada, em grande parte, por fatores históricos, culturais e econômicos. Além disso, a Associação destaca Canadá e Estados Unidos como exemplos de países que tiveram esses fatores. O Canadá, por sua vez, teve uma colonização mista devido à presença significativa de dois grandes impérios coloniais: a França e a Grã-Bretanha. Por outro lado, os Estados Unidos acolheram um grande número de imigrantes latinos, e, para cumprir o dever de integrar esses novos cidadãos, muitas escolas foram convertidas em instituições bilíngues. Essa medida foi adotada como estratégia para facilitar a inserção gradual dos estudantes na cultura e no idioma norte-americano. Contudo, seguindo essa mesma linha de raciocínio, podemos nos questionar: qual a motivação ou os fatores que estão ligados a tamanha implementação, e crescimento de escolas e programas bilíngues no Brasil?

É notável que com o advento da globalização, a língua inglesa se tornou e continua a ser imprescindível em diversos ramos das nossas vidas: educação, trabalho, economia e cultura. Isso significa que cada vez mais, a língua inglesa é requisitada, representando um nível de relevância e prestígio. De acordo com Marini (2018), historicamente, o brasileiro que desejava aprender outro idioma geralmente se via obrigado a escolher entre quatro alternativas: realizar um curso fora do ambiente escolar tradicional, contratar um professor particular qualificado, investir em uma das escolas internacionais de alto custo ou procurar o aeroporto mais próximo para estudar no exterior. Nesse sentido, respondendo à pergunta acima, a ABEBI aponta que no Brasil, ao observar as escolas bilíngues, nota-se que elas visam atender famílias que se preocupam com a educação dos filhos, especialmente no que diz respeito ao futuro profissional. Os pais acreditam que seus filhos devem estar preparados para atuar em um cenário econômico global, e não apenas local. Conforme relata Souza (2024) através de uma pesquisa feita pelo Ministério da Educação (MEC), a procura por escolas bilíngues cresceu significativamente em 2024, registrando um aumento de 64%. Essa transformação está se consolidando não apenas como uma tendência passageira, mas como uma demanda real, à medida que mais famílias percebem as vantagens do ensino bilíngue na formação das futuras gerações. Nesse contexto internacional, o inglês se destaca

como a língua franca, o que explica por que a maioria das instituições bilíngues no país opta por ensinar o inglês como segundo idioma. Isso ainda se acentua porque as escolas particulares geralmente se restringem a atender as diretrizes estabelecidas pelo MEC, que raramente são exigentes o bastante para garantir uma aprendizagem sólida de um idioma estrangeiro, nesse caso, o inglês (Marini, 2018).

Uma pesquisa feita por Costa (2018) afirma que no site da Organização das Escolas Bilíngues (OEBI) do estado de São Paulo pode-se facilmente encontrar mais de 40 instituições de ensino bilíngues que oferecem cursos de inglês e português. Além disso, o site também lista escolas localizadas em outros estados, como Rio de Janeiro, Amazonas, Ceará, Brasília, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Vieira (2019) cita um estudo da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI) que revela que, desde 2014, o setor bilíngue experimentou um crescimento de 10%, gerando atualmente um faturamento de 250 milhões de reais. Ainda, Marini (2018) afirma que um dos fatores que contribuiu para esse desempenho notável, mesmo em meio à crise, foi a adoção de estratégias amplas e arrojadas, como as implementadas pelo Conexia. Este grupo integra o Sistema Educacional Brasileiro (SEB), que possui mais de cinquenta anos de atuação no setor educacional e está presente atualmente em mais de 300 instituições de ensino, distribuídas por 20 estados.

Dando continuidade às instituições bilíngues que se proliferaram no Brasil, Marini (2018) também aponta que o crescimento desse mercado pode ser exemplificado pela entrada de grandes empresas globais, como o *Pearson Bilingual Program*, do Reino Unido, considerada a maior empresa educacional do mundo. Com uma trajetória de 170 anos, a *Pearson* conta com 35 mil colaboradores e atua em mais de 70 países. Em seis anos de operação, a *Pearson*, que atende mais de um milhão de estudantes ao redor do mundo, já alcançou 150 escolas no Brasil. A competição no setor é intensa, com a BE (*Bilingual Education*), que possui escritórios em Belo Horizonte e São Paulo e mantém parceria com a editora *National Geographic Learning*. O programa da BE foi lançado nas escolas em 2017, tendo o grupo de colégios Santo Agostinho, de Belo Horizonte, como seu primeiro parceiro.

Além dessas Instituições, podemos destacar escolas que, pela pesquisa feita por Costa (2018), também têm um enorme impacto nesse setor educacional brasileiro. Ela relata que em abril de 2018, o site da *Maple Bear* registrava a existência de 111 unidades em operação no Brasil. Já no site da *Systemic Bilingual*, foi mencionado que o sistema educacional, que oferece material didático para o ensino de inglês por meio de disciplinas escolares, estava presente em 52 instituições de ensino no país.

Ademais, pode-se notar que o ensino bilíngue não está mais atrelado somente às escolas particulares brasileiras. Conforme um mapeamento feito por Resende (2023), escolas públicas bilíngues têm se tornado cada vez mais presentes. Com base nas informações obtidas por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI), Resende encontrou 93 escolas públicas bilíngues de escolha³⁸ no Brasil. Dessas, 9 estão localizadas na região Norte, 4 no Nordeste, 4 no Centro-Oeste, 57 no Sudeste e 19 na região Sul.

Dessa forma, podemos observar que o crescimento e expansão de escolas e programas bilíngues há anos tem ganhado espaço no mercado educacional brasileiro. Diante desse contexto, é notável que a demanda por escolas bilíngues aumenta conforme surgem novos interesses na sociedade. Algumas pessoas optam por esse tipo de educação para seus filhos com o objetivo de proporcioná-los estudo fora do país, enquanto outras buscam um modelo educacional mais cultural e diferenciado, visando um melhor futuro profissional, e há também aqueles que veem nisso uma forma de obter status social.

3.2 Escolas particulares em João Pessoa e o ensino bilíngue

Com base no que foi exposto no subcapítulo 2.2, documentos oficiais e suas diretrizes sobre o ensino bilíngue em escolas brasileiras, e à luz do que foi abordado no referencial teórico, iremos descrever o projeto pedagógico de algumas escolas bilíngues da cidade de João Pessoa. Como essas escolas propõem no que diz respeito ao ensino bilíngue. Primeiramente, iremos fazer um breve mapeamento dessas escolas de João Pessoa que oferecem esse tipo de ensino. Verificando em alguns sites de escolas particulares locais, podemos encontrar escolas que se intitulam “verdadeiramente bilíngue” e outras escolas que não se consideram bilíngues, mas que oferecem um programa bilíngue com carga horária estendida.

Desse modo, podemos destacar escolas como o Iso Colégio e Cursos, *Maple Bear*, Escola Internacional Cidade Viva e Colégio Vila. Todas essas instituições propõem o ensino de língua inglesa no seu currículo, algumas delas afirmam ensinar a língua estrangeira de forma fluída e “natural”³⁹, assim como aprendemos a nossa língua materna, o português.

³⁸ Escolas bilíngues de escolha são instituições de ensino públicas que oferecem programas educacionais bilíngues como uma opção para os alunos.

³⁹ O uso do termo "natural" implica que a aquisição do inglês deve ser fluída e espontânea, semelhante à maneira como aprendemos a língua materna. No entanto, isso levanta a questão: como podemos criar um ambiente educacional que favoreça essa naturalidade? Será que as metodologias adotadas pelas escolas realmente promovem uma aprendizagem significativa ao ponto de o ensino aprendizagem do inglês ser comparado a como aprendemos a nossa língua materna? Acreditamos ser um tanto quanto desafiador equilibrar a necessidade de uma abordagem sistemática de ensino com o desejo de tornar a aprendizagem mais "natural".

Para melhor elucidar as informações das instituições mencionadas anteriormente, trataremos do teor dos sites de cada escola separadamente em tópicos na ordem descrita acima.

3.2.1 Iso Colégio e Cursos

Acessando o *site* do Iso Colégio e Cursos, nos deparamos com algumas informações a respeito da metodologia adotada para o ensino de inglês e suas particularidades. A escola propõe uma base sólida em língua portuguesa nos diferentes níveis da Educação Básica, ao mesmo tempo em que insere seus alunos em um modelo de aprendizado de inglês diferenciado, por meio da metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e de uma carga horária ampliada. Apesar de não ser uma escola bilíngue, adota uma formação bilíngue em um modelo de semi-imersão. O ensino de inglês é realizado a partir de conteúdo do currículo escolar e de temas relevantes e de interesse para os alunos. Isso promove uma aprendizagem significativa, com o uso da língua inglesa em contextos e situações da vida real, tornando o aprendizado do inglês parte natural da rotina do aluno. A abordagem integra áreas do conhecimento como Artes, Matemática, História e Tecnologia, utilizando o inglês como língua de instrução.

No ISO, uma aula baseada na metodologia CLIL envolve a integração de diversos elementos como, conteúdo, comunicação, cognição e cultura. A escola aponta que o estudante adquire o inglês através do conteúdo do tema abordado. Na comunicação, o foco é capacitar o aluno a utilizar o inglês para interagir e discutir sobre o assunto em questão. Em termos de cognição, o objetivo é que o aluno desenvolva a habilidade de raciocinar diretamente em inglês. Por fim, a cultura é abordada para que o aluno aprenda a se adaptar a ambientes multilíngues. Com a metodologia CLIL, buscam formar o estudante em um cidadão global e consciente, preparado para atuar em diversos contextos culturais. Além disso, o ensino bilíngue no ISO é ajustado conforme as necessidades de cada grupo etário dos alunos. Os programas estão organizados da seguinte maneira: Turmas Bilíngues do Infantil 2 até o 2.º ano (Iso Colégio e Cursos, 2024).

A proposta das turmas bilíngues do ISO tem como objetivo proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas que poderão fazer diferença no futuro, especialmente por meio da aprendizagem de uma segunda língua, o inglês. Essas turmas foram criadas para garantir que os alunos adquiram fluência no idioma de maneira mais rápida do que o usual. A imersão no inglês ocorre diariamente durante o horário regular de aulas, em turmas específicas com uma grade curricular diferenciada e ampliada, visando o

aprendizado da língua adicional. Na Educação Infantil, metade da carga horária é ministrada em inglês, enquanto no Ensino Fundamental os estudantes têm sete aulas semanais de língua inglesa, além das disciplinas tradicionais, como Linguagens, Matemática, Ciências, História e Geografia, oferecidas em português. Na Unidade Fundamental Bessa 2, as turmas bilíngues começam no Infantil 2 e vão até o 2.º ano do Ensino Fundamental, com a previsão de progressão anual até o 8.º ano (Iso Colégio e Cursos, 2024).

A escola ainda menciona que o ensino da língua inglesa desde a Educação Infantil exerce um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes, permitindo que eles assimilem um segundo idioma e desenvolvam o pensamento em inglês desde cedo. Essa metodologia traz inúmeros benefícios, como a preparação para um contexto globalizado e o aprimoramento de suas capacidades linguísticas e cognitivas. Nos primeiros anos de escolaridade, incluindo a Educação Infantil e o 1.º ano do Ensino Fundamental, o foco recai principalmente nas habilidades de escuta e fala (produção oral). Dessa forma, assegura-se que o processo de alfabetização na língua portuguesa seja completo e eficaz, enquanto se prioriza a comunicação oral em inglês. Esse aprendizado, além de ser apresentado de forma lúdica, também proporciona melhorias no desenvolvimento cognitivo, permitindo que os alunos assimilem diferentes formas de comunicação, ampliem sua criatividade e raciocínio, e interajam com novas culturas. Além disso, o ensino precoce do inglês favorece a aquisição de uma pronúncia mais precisa e uma fluência aprimorada, com ênfase nas habilidades auditivas e orais (Iso Colégio e Cursos, 2024).

Contudo, é a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, as quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, escrever e ler) passam a ser trabalhadas de maneira mais equilibrada e sistemática, com o objetivo de desenvolver gradualmente a proficiência em inglês. Para alcançar esse domínio, a escola foca em criar oportunidades de uso e interação da língua, por meio de atividades comunicativas consideradas envolventes e significativas. Fornecer estímulos linguísticos ao apresentar exemplos de sons e palavras, incentivando a repetição e ajustando constantemente as falas para que som e significado sejam internalizados. Estabelecer rotinas que ajudem o aluno a associar eventos à linguagem, promovendo atividades como discussões, demonstrações de materiais, jogos e dramatizações. Fomentar interações sociais entre os alunos, permitindo que, em um primeiro momento, eles escutem mais do que falem e assimilem a língua de forma gradual e natural no contexto escolar. Além disso, promove a integração de conteúdos de diversas áreas, como artes, matemática, história e tecnologia, utilizando o inglês como língua de instrução. Para

melhor compreensão do exposto até aqui, sugiro acesso ao *site* da escola, do qual extraí as informações:

<https://www.isocolegioecursos.com.br/segmentos/programa-bilingue/joao-pessoa/>

3.2.2 *Maple Bear*

Outra escola bastante conhecida na cidade de João Pessoa e que fornece ensino bilíngue é a *Maple Bear*, escola cujo currículo pedagógico é internacional. No *site*, a instituição responde algumas perguntas que podem ser questionadas por pais de aluno que queiram matricular seus filhos. Para a pergunta “Por que escolher a *Maple Bear* João Pessoa?” A escola afirma que o seu currículo canadense se estabeleceu como uma referência no ensino bilíngue, destacando-se como a única instituição verdadeiramente bilíngue em João Pessoa. No entanto, a proposta educacional vai além da simples oferta de um ensino bilíngue. Pois, o principal objetivo é instigar em crianças e adolescentes o gosto pelo aprendizado, além de formar cidadãos com pensamento crítico, habilidades socioemocionais bem desenvolvidas e preparados para assumir posições de liderança no futuro. Ademais, relatam que o bilinguismo por imersão é um dos principais diferenciais, já que os alunos são inseridos em um ambiente de imersão em inglês, o que facilita o desenvolvimento de sua autonomia e autoconfiança, promovendo a independência através de atividades práticas. Portanto, o aprendizado do inglês ocorre de maneira natural, semelhante à aquisição da língua materna, e abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental 2. Ainda mencionam que os professores garantem um ambiente acolhedor para que os alunos se sintam à vontade ao se comunicar em inglês. Sendo assim, a educação bilíngue por imersão oferecida pela escola proporciona uma vantagem significativa em um contexto globalizado e interconectado (Maple Bear, 2024).

Para a *Maple Bear* João Pessoa, o conceito de bilinguismo transcende o simples domínio de uma segunda língua, representando a capacidade de pensar em dois idiomas simultaneamente. Na *Maple Bear* há 4 fases de ensino: *early childhood*, *elementary*, *middle years* e *high school*. Para o *early childhood*, a escola assegura que as crianças iniciam o aprendizado de inglês já na educação infantil por meio de um método de imersão no idioma. Isto é, até os três anos de idade, as crianças participam de um ambiente totalmente imersivo em inglês. E só a partir dos quatro anos, o português começa a ser integrado gradualmente como língua de ensino. Esse sistema é centrado no aluno e fundamentado nas práticas pedagógicas da educação canadense.

Para o *elementary* e *middle years*, no Brasil, ensino fundamental 1 e 2, respectivamente, os estudantes vivenciam atividades interativas que aplicam os conhecimentos obtidos em sala de aula, promovendo o desenvolvimento completo das habilidades de comunicação em dois idiomas, português e inglês. Isso abrange compreensão, expressão oral, leitura, escrita, visualização e representação. As matérias de Língua Inglesa (*English Language Arts*), Matemática e Ciências são lecionadas totalmente em inglês, enquanto as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História são ensinadas em português.

Já no *high school*, equivalente ao ensino médio no Brasil, o ensino médio (*high school*) da *Maple Bear* João Pessoa busca proporcionar uma formação integral aos alunos, abrangendo os aspectos acadêmicos, pessoais e profissionais. Um dos principais diferenciais da escola é a oferta de dupla certificação⁴⁰, graças a uma parceria exclusiva com a província de *New Brunswick*, no Canadá. Esse diferencial aumenta as chances de ingresso em universidades internacionais e expande as possibilidades para os estudantes. Além do foco no conhecimento, a *Maple Bear* João Pessoa prioriza o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais fundamentais para o êxito na vida. Embora a instituição adote um currículo internacional, garantem que O currículo da *Maple Bear* demonstra eficácia comprovada nos resultados do ENEM e em vestibulares no Brasil, sendo aprimorado pelo uso da plataforma *high school Maple Bear*; além de que o currículo *blended Maple Bear* combina os aspectos mais eficazes dos sistemas de ensino canadense e brasileiro, estando em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem se destaca por oferecer uma certificação dupla aos alunos, sem causar excessiva carga de trabalho. Recomendo acessar o *site* da escola, de onde obtive todas as informações: <https://joapessoa.maplebear.com.br/pt/>

3.2.3 Escola Internacional Cidade Viva

A Escola Internacional Cidade Viva também utiliza o ensino bilíngue em sua carga horária. A proposta educacional da escola enfatiza a importância do aprendizado da língua inglesa como parte integrante da rotina diária dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento global. As aulas semanais abordam diversas habilidades, incluindo leitura, escrita, compreensão e fala. Aqueles que completam sua formação na instituição acumulam

⁴⁰ Refere-se à possibilidade de os alunos receberem dois certificados de conclusão de curso: um emitido pela escola local e outro reconhecido pela província de New Brunswick, no Canadá. Essa certificação dupla pode indicar que os alunos completaram um currículo que atende aos padrões educacionais de ambas as instituições, proporcionando-lhes um reconhecimento adicional de suas habilidades e conhecimentos.

um total de 4.440 horas de aulas em inglês, o que destaca a profundidade dessa disciplina em comparação com outros componentes curriculares. Além do currículo regular, a escola mantém parcerias com instituições americanas, permitindo que os alunos realizem o ensino médio (*high school*) e recebam uma certificação reconhecida nos Estados Unidos. Adicionalmente, a colaboração com a *Liberty University* oferece aos estudantes a chance de cursar sua graduação em uma instituição internacional. Por isso, a escola se assegura como a única do Norte e Nordeste a ser um centro autorizado da *Cambridge University*, o que reforça a qualidade e a credibilidade do seu programa de bilinguismo.

Para o ensino infantil, além de atender aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em diversas áreas de experiência, afirmam que os alunos progredem desde a consciência fonológica até a alfabetização em português e inglês, utilizando um método fônico⁴¹. Processo que é enriquecido por materiais que incorporam os princípios da Educação Cristã Clássica e pela promoção de uma cultura de internacionalização, com 50% da carga horária sendo ministrada em inglês por meio de projetos diversos (Escola Internacional Cidade Viva, 2024).

Já o ensino fundamental 1 e 2, é oferecido em tempo integral e fundamenta-se em um projeto pedagógico que integra educação cristã, clássica e bilíngue. Esse enfoque visa promover o desenvolvimento completo dos alunos. A escola assegura a implementação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) em todas as áreas do conhecimento, incluindo linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Assim, os alunos aprimoram sua alfabetização em português e inglês, expandindo seu vocabulário, melhorando a fluência e a habilidade de interpretação e produção de textos (Escola Internacional Cidade Viva, 2024).

Por fim, o ensino médio também apresenta um projeto pedagógico que se fundamenta na educação cristã, clássica e bilíngue, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Todavia, a instituição não apenas adota a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) em todas as suas disciplinas como, linguagens, matemática, ciências da natureza e Ciências Humanas, mas também oferece um programa de *high school* que proporciona certificação internacional aos alunos (Escola Internacional Cidade Viva, 2024). Todas as informações acima podem ser encontradas no *site*: <https://escolacidadeviva.org/educacao>

⁴¹ O método fônico, conhecido também como método fonético, é uma abordagem de alfabetização que se concentra no ensino dos sons associados às letras do alfabeto. Esse processo inicia-se com as vogais, que são mais simples, e avança para as consoantes, mais complexas, permitindo que os alunos, posteriormente, formem sílabas e palavras (Inovar, 2021).

3.2.4 Colégio Vila

Além dessas três instituições, podemos abranger o Colégio Vila, que assim como o Iso, também adota um programa bilíngue para os estudantes. No *site* da escola há uma afirmação de que o estudo de uma nova língua enriquece as competências cognitivas e sociais dos alunos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, a habilidade de solucionar problemas e a efetividade na comunicação entre diferentes culturas (Colégio Vila, 2024). A abordagem educacional adotada pelo colégio, baseia-se em um ecossistema inovador que integra métodos ativos para o ensino de idiomas. A abordagem sugere um ambiente dinâmico e estimulante, promovendo a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Afirmando utilizar recursos educacionais flexíveis e modernos, que facilitam o ensino e a aprendizagem, assegurando que os estudantes tenham acesso às melhores ferramentas para potencializar o aprendizado.

Ademais, garantem investir na formação contínua dos professores, garantindo que estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas e métodos de ensino, portanto, oferecem programas que incluem certificações internacionais, o que assegura o reconhecimento global das competências e expertises dos educadores.

Nesse contexto, as certificações internacionais que disponibilizam são uma forma concreta de evidenciar o progresso dos alunos, proporcionando uma comunicação clara sobre o desenvolvimento educacional para a escola e as famílias. Isso garante que os resultados sejam reconhecidos e valorizados em uma escala global. Portanto, o compromisso do colégio é proporcionar uma educação de excelência, centrada no aluno e baseada em práticas pedagógicas avançadas, que acreditam ser fundamentais para preparar os alunos para um futuro promissor e repleto de conquistas. As informações acima foram extraídas do *site*: <https://vilacolégio.com.br/programa-bilingue/>

3.3 O ensino bilíngue em escolas particulares de João Pessoa e o Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020

De acordo com o que foi abordado no subcapítulo anterior (3.2) sobre o ensino bilíngue nas escolas particulares da cidade de João Pessoa, iremos demonstrar e comparar como esse ensino está presente na Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil.

Ao analisar o ensino de inglês através do programa bilíngue do Iso Colégio e Cursos à luz do Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020, observamos uma convergência entre

os princípios pedagógicos apresentados pelo documento oficial e as práticas educacionais da escola em questão. O Parecer CNE/CEB nº 2/2020 define a educação bilíngue como um processo educacional em que dois ou mais idiomas são usados como meios de instrução, com o objetivo de promover o aprendizado de ambos de maneira integrada. A metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), utilizada pela escola, é congruente com essa definição ao propor que os alunos aprendam inglês por meio de conteúdo do currículo escolar, utilizando o idioma como ferramenta para aquisição de conhecimento em outras disciplinas. De acordo com o Art. 3º do Parecer:

As escolas com carga horária estendida em língua adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares (Brasil, 2020, p. 24).

Embora a escola não se autodenomine bilíngue, mas sim com uma "formação bilíngue" em um modelo de semi-imersão, essa abordagem reflete as diretrizes do Parecer, que reconhece diferentes formas de implementação da educação bilíngue, dependendo do nível de imersão e do contexto educacional. O uso da semi-imersão, com uma carga horária específica destinada ao ensino em inglês, permite aos alunos vivenciarem o idioma em diferentes contextos, conforme prescreve o documento:

§ 1º As escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução (Brasil, 2020, p. 27).

Na Educação Infantil, a escola adota uma abordagem com foco nas habilidades orais, dedicando 50% da carga horária ao ensino em inglês, o que favorece a aquisição da língua de maneira natural e gradual. Segundo o Parecer, “na educação infantil, 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” (Brasil, 2020, p. 25). A integração de conteúdos curriculares de diferentes áreas, como Artes, Matemática, História e Tecnologia, utilizando o inglês como meio de instrução, é uma prática condizente com o modelo CLIL e com as diretrizes do Parecer, que defende que

Os conteúdos devem respeitar o disposto na legislação e normas brasileiras, garantindo-se o direito de escolha metodológica pelas

instituições, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2020, p. 27).

Sendo assim, o modelo de ensino com formação bilíngue, centrado na metodologia CLIL e na semi imersão, está em sintonia com as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que valoriza a diversidade de abordagens e o papel do bilinguismo no desenvolvimento integral dos alunos. O Iso Colégio e Cursos adota práticas que promovem o desenvolvimento cognitivo e cultural de seus estudantes, preparando-os para os desafios de um mundo globalizado. Além de que a metodologia implementada, ao mesmo tempo em que respeita a base curricular nacional, oferece uma formação diferenciada, permitindo aos alunos vivenciarem o inglês de maneira natural e integrada ao seu cotidiano educacional.

Seguindo essa mesma linha de análise e relação entre o que é proposto nas escolas no que diz respeito ao ensino bilíngue e ao que diz o Documento Oficial regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), percebe-se que a Maple Bear João Pessoa pode ser relacionada ao Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que estabelece diretrizes para o ensino bilíngue no Brasil. De acordo com o Parecer o ensino bilíngue não se limita à instrução em duas línguas, mas envolve o desenvolvimento de competências cognitivas e socioculturais que permitam aos estudantes navegar por diferentes contextos linguísticos e culturais, de maneira crítica e criativa (Brasil, 2020).

A Maple Bear, ao adotar um currículo internacional com base no modelo canadense, vai além do mero ensino do inglês como língua adicional, buscando promover um bilinguismo equilibrado, onde os alunos não apenas aprendem o idioma, mas desenvolvem habilidades de pensamento crítico e socioemocional. Esse foco em uma formação integral também é destacado no Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que enfatiza a importância de que o ensino bilíngue promova o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo habilidades acadêmicas e socioemocionais (Brasil, 2020).

Outrossim, um dos principais diferenciais mencionados pela *Maple Bear* é a prática do bilinguismo por imersão, especialmente no *early childhood*, onde até os três anos de idade as crianças são expostas exclusivamente ao inglês. O método de imersão, conforme descrito no Parecer, é uma estratégia eficaz para facilitar a aquisição de uma segunda língua de maneira natural, semelhante à aprendizagem da língua materna. O documento do CNE reforça que essa abordagem é particularmente relevante na educação infantil, onde o aprendizado de línguas ocorre de forma espontânea e lúdica, ajudando a desenvolver tanto a fluência quanto a compreensão intercultural (Brasil, 2020).

No entanto, o Documento Oficial também aponta a necessidade de uma transição cuidadosa entre os idiomas, para que os alunos não percam a conexão com a língua materna

e o contexto cultural local. A *Maple Bear* parece abordar essa questão ao integrar o português gradualmente a partir dos quatro anos, de acordo com o modelo de imersão progressiva que é recomendado no Documento (Brasil, 2020).

Outro ponto destacado pela escola é a oferta de dupla certificação no ensino médio, graças à parceria com a província de *New Brunswick*, no Canadá. Essa característica permite que os alunos obtenham uma formação que se alinha tanto aos requisitos do sistema educacional brasileiro, quanto aos padrões internacionais, o que é visto como uma vantagem competitiva em um mundo globalizado. O Parecer também discute a importância de preparar os estudantes para atuar em contextos globais, observando que o ensino bilíngue deve garantir que os alunos tenham acesso a oportunidades tanto no Brasil quanto em outros países (Brasil, 2020).

Por fim, o currículo da *Maple Bear*, que combina aspectos do sistema canadense com a BNCC, também reflete a flexibilidade necessária para atender às diretrizes nacionais sem abrir mão de uma abordagem bilíngue inovadora. O Documento afirma que as instituições de ensino bilíngue devem respeitar a Base Nacional Comum Curricular, mas têm a liberdade de inovar em suas práticas pedagógicas para promover o ensino em dois idiomas (Brasil, 2020).

Sendo assim, a *Maple Bear* João Pessoa apresenta uma proposta de ensino bilíngue que está alinhada com o que é estabelecido pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2020, principalmente no que diz respeito à imersão, desenvolvimento integral dos alunos, e preparação para uma atuação em um mundo globalizado, respeitando ao mesmo tempo os requisitos curriculares brasileiros.

A análise do programa bilíngue da Escola Internacional Cidade Viva, com base no Parecer CNE/CEB nº 2/2020, também revela um alinhamento com as diretrizes oficiais para o ensino bilíngue no Brasil. O parecer reconhece a importância do bilinguismo e sua contribuição para a formação integral dos estudantes, com o intuito de promover uma educação que transcenda as fronteiras linguísticas e culturais (Brasil, 2020).

A proposta da escola de incluir 4.440 horas de aulas de inglês até o final da formação dos alunos demonstra a profundidade com que a língua inglesa é abordada, em conformidade com o parecer, que destaca a necessidade de uma “progressão gradual” nas competências linguísticas tanto na língua materna quanto na língua adicional (Brasil, 2020, p. 7). A ênfase no desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita, compreensão e fala nas aulas semanais se alinha ao entendimento de que o ensino bilíngue deve integrar todas as competências linguísticas (Brasil, 2020, p. 8).

Além disso, a parceria com instituições americanas e a certificação internacional oferecida pela escola reforçam o conceito de internacionalização da educação, um dos pilares discutidos no parecer. Segundo o CNE, o bilinguismo deve possibilitar ao aluno “acessar conhecimentos e culturas de outros países” (Brasil, 2020, p. 12). Por isso, a oferta do programa de *high school* e a colaboração com a Liberty University são iniciativas que estão claramente alinhadas a esse objetivo.

No contexto do ensino infantil, a abordagem da Escola Internacional Cidade Viva utiliza 50% da carga horária em inglês, o que está de acordo com a recomendação do parecer sobre a necessidade de uma “exposição significativa à língua adicional” desde a primeira infância, promovendo o desenvolvimento simultâneo de ambas as línguas (Brasil, 2020, p. 10). A utilização de um método fônico, especialmente no ensino de inglês, está em consonância com as diretrizes que sugerem a adoção de métodos que respeitem as particularidades de cada língua (Brasil, 2020).

No Ensino Fundamental, o enfoque da escola em integrar a BNCC com o ensino bilíngue e a educação cristã e clássica reflete a recomendação do parecer de que o currículo bilíngue deve estar “articulado às diretrizes curriculares nacionais, de modo a promover uma formação integral do estudante” (Brasil, 2020, p. 5). A progressão dos alunos em termos de alfabetização e fluência tanto em português quanto em inglês também está de acordo com o objetivo de garantir o desenvolvimento das duas línguas de forma equilibrada (Brasil, 2020).

Por fim, o Ensino Médio da escola, com a combinação da BNCC e o programa internacional, demonstra um compromisso com a promoção de uma educação bilíngue que prepara o aluno para enfrentar os desafios globais, alinhado ao que o parecer propõe como uma “preparação para o exercício da cidadania global” (Brasil, 2020, p. 13).

Por último, analisando o programa bilíngue adotado pelo Colégio Vila, conforme descrito em seu site, pode ser relacionada diretamente ao que é estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 2/2020 sobre a Educação Bilíngue no Brasil. O Documento aponta que a educação bilíngue vai além da simples aquisição de uma nova língua, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e culturais que ampliam as perspectivas dos estudantes (Brasil, 2020). Isso está em consonância com a afirmação do Colégio Vila de que o estudo de uma nova língua enriquece as competências cognitivas e sociais, além de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas em um contexto multicultural.

O Parecer também discute a importância de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e integrado, onde os alunos possam participar ativamente de seu processo de

desenvolvimento (Brasil, 2020). Essa abordagem está refletida no "ecossistema inovador" promovido pelo Colégio Vila, que se baseia em métodos ativos de ensino e aprendizado. A escola afirma que utiliza recursos educacionais flexíveis e modernos, que, de acordo com as Diretrizes propostas pelo CNE, são essenciais para a promoção de uma educação bilíngue eficaz que prepare os alunos para os desafios do futuro globalizado (Brasil, 2020).

Outro ponto fundamental levantado pelo Documento é o papel dos professores no sucesso dos programas bilíngues. Ele destaca a necessidade de formação contínua e atualização dos educadores, para garantir que estejam aptos a utilizar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes (Brasil, 2020). Nesse contexto, O Colégio Vila ressalta o investimento na formação contínua dos professores, inclusive com a oferta de certificações internacionais, o que assegura a qualidade do ensino e o reconhecimento global das competências adquiridas pelos alunos.

Ademais, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 menciona a relevância de mecanismos de avaliação e certificação para acompanhar o progresso dos estudantes e assegurar que os objetivos do programa bilíngue sejam atingidos (Brasil, 2020). Nesse sentido, o Colégio Vila enfatiza a importância das certificações internacionais como uma maneira concreta de evidenciar o progresso dos alunos, promovendo uma comunicação transparente entre a escola, os alunos e suas famílias.

Dessa forma, podemos perceber que o Colégio Vila adota práticas que estão em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2020. A proposta de educação bilíngue da escola, centrada no aluno, no uso de recursos modernos e na formação contínua dos educadores, está alinhada com o que é considerado fundamental para a implementação de uma educação bilíngue de qualidade no Brasil.

Todavia, apesar das informações disponibilizadas nos sites publicamente estarem, teoricamente, de acordo com vários critérios exigidos pelo Documento oficial do CNE, é importante perceber que as informações apresentadas nos sites das escolas são cuidadosamente planejadas para atrair um público-alvo específico, frequentemente elitizado. Essa abordagem de comunicação não é apenas casual, ela reflete uma intenção de moldar a imagem pública e destacar características que interessam a uma clientela privilegiada.

A experiência prática em uma escola com projeto bilíngue pode apresentar outras narrativas, indicando que a realidade vivida pode ser diferente da história contada nos sites. Essa diferença pode abrir espaço para uma discussão mais ampla sobre as implicações do ensino bilíngue, mostrando que as narrativas criadas em contextos oficiais nem sempre refletem o dia a dia de alunos e educadores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos permitiu investigar como as escolas bilíngues ou como programas bilíngues em João Pessoa propõem o ensino de língua inglesa para os alunos e analisar as práticas pedagógicas dessas escolas no que diz respeito ao ensino de língua inglesa conforme as diretrizes do documento oficial, Parecer CNE/CEB nº 2/2020, homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Um breve panorama do ensino de inglês do Brasil foi apresentado no primeiro capítulo. Vimos que o ensino de inglês no Brasil passou por diversas transformações ao longo de sua história, refletindo mudanças políticas, sociais e econômicas do país. Até o século XIX, o ensino de línguas estrangeiras era limitado às elites brasileiras, com o francês dominando como a principal língua estrangeira ensinada, por influência cultural e política da Europa. Nesse período, o inglês não tinha um papel significativo no currículo escolar. Além disso, a Reforma Capanema, conduzida na década de 1940 pelo então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, foi um marco importante para o ensino de línguas e a educação no Brasil. Adaptando o sistema educacional às necessidades da divisão socioeconômica do trabalho, a reforma buscou modernizar e estruturar a educação para atender às demandas do país em desenvolvimento.

Ainda no capítulo 1, abordamos os métodos e abordagens de ensino mais utilizados no Brasil ao longo dos anos: o método Gramática-tradução muito centrado na leitura, tradução e gramática; o Método Direto focado na prática constante de conversação e a ausência de tradução, permitindo que os alunos pensassem diretamente na língua-alvo; o Método Audiolingual, em que as aulas focavam nas estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas, que eram introduzidas em sala de aula por meio de diálogos; Abordagem Comunicativa que focava na prática da comunicação oral através de situações do dia a dia; e por último a Abordagem Lexical que enfatiza a importância do vocabulário e das unidades lexicais, como *chunks* (blocos de palavras ou expressões fixas).

Seguindo para o capítulo 2, podemos conhecer os distintos conceitos do que é bilinguismo através da leitura de textos acadêmicos e livros de autores como Bloomfield (1933); Haugen (1953); Macnamara (1967); e Hamers e Blanc (2000). Nesse sentido, observamos que ser considerado bilíngue não apenas diz respeito ao saber falar duas línguas distintas, uma vez que, a definição de bilinguismo está atrelada a fatores, tais como: o grau de proficiência, no qual uma pessoa pode ter alta competência na comunicação oral, mas não na escrita; a função e o contexto de uso das línguas, ou seja, em quais situações a língua é

aplicada; a alternância de código, que envolve como, com que frequência e sob que circunstâncias o indivíduo muda de uma língua para outra; e, por último, a interferência, que diz respeito à forma como uma língua pode afetar e influenciar a outra.

Ainda no capítulo 2, cumprimos o primeiro objetivo específico, já que abordamos diferentes documentos oficiais e o que suas diretrizes propõem a respeito do ensino de língua inglesa e ensino bilíngue para as escolas brasileiras. Com o terceiro capítulo deste trabalho foi possível reconhecer o aumento exponencial de escolas bilíngues pelo Brasil através de dados fornecidos pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI); Ministério da Educação (MEC); e a Organização das Escolas Bilíngues (OEBI). Além disso, pudemos relatar como as instituições educacionais - Iso Colégio e Cursos, *Maple Bear*, Escola Internacional Cidade Viva, e Colégio Vila - promovem o ensino bilíngue para seus alunos, com base em pesquisas realizadas nos próprios *sites* dessas escolas. Dessa forma, elucidamos o segundo objetivo: Investigar as abordagens pedagógicas utilizadas pelas escolas particulares de João Pessoa na implementação do ensino bilíngue. Por fim, no subcapítulo 3.3, tratamos de comparar as metodologias utilizadas pelas escolas bilíngues com as diretrizes do Parecer CNE/ CEB nº 2/2020, cumprindo o último objetivo específico.

Em suma, ao comparar as metodologias aplicadas com as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, observamos uma correspondência coerente entre os princípios sugeridos e as práticas adotadas pelas escolas. Essa conformidade evidencia não apenas o alinhamento institucional com as políticas educacionais nacionais, mas também uma busca por excelência no desenvolvimento das competências linguísticas e interculturais dos alunos, conforme orientações específicas do parecer.

Portanto, este trabalho contribui para a compreensão das práticas de ensino bilíngue em João Pessoa, mostrando que as escolas particulares analisadas têm se esforçado para atender aos padrões exigidos pelas políticas educacionais vigentes, consolidando o papel da educação bilíngue como uma via relevante para o desenvolvimento acadêmico e cultural dos alunos. Entretanto, é importante lembrar que o conteúdo promocional presente nos *sites* é elaborado com o objetivo de atrair um público-alvo específico, que pode ser considerado uma clientela exclusiva, que tem um *status* socioeconômico mais elevado, ou seja, público-alvo com maior poder aquisitivo e que, provavelmente, tem acesso a mais recursos financeiros e vantagens sociais.

Assim, a atenção dedicada a mostrar nos *sites* informações e características dos documentos oficiais não é feita de maneira casual. Se eu puder refletir sobre minha experiência de quatro meses em uma escola com um projeto bilíngue, certamente teríamos

outras narrativas. No entanto, esse é um tema a ser explorado em investigações futuras que devem se concentrar em entender como as práticas de ensino, a diversidade dos alunos e a inclusão se conectam com as histórias que são divulgadas publicamente.

REFERÊNCIAS

- ABEBI - Associação Brasileira de Educação Bilíngue. **Relatório Anual de Educação Bilíngue no Brasil 2022**. Disponível em: <https://abebi.org.br/relatorio2022>. Acesso em: 27 set. 2024.
- BAKER, C.; PRYS Jones., S. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education: School or education**. Bangor: Multilingual Matters Ltd, 1998.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- BOCK, Ana; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1991. pág. 45-58. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5615614/mod_resource/content/1/bock_psicologias.pdf. Acesso em 17 ago. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em 20 ago. 2024.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2020.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Person Education, 3. ed. 2007. Disponível em: <https://methodologyschumenextramurals.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/2-a-methodical-history-of-languague-teaching.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. **The Handbook of Bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.
- CARDOSO, Letycia. **Do Brasil para o mundo: alta demanda por ensino bilíngue estimula expansão de redes no país**. O Globo, Rio de Janeiro, 8 out. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/noticia/2023/10/08/do-brasil-para-o-mundo-alt-a-demanda-por-ensino-bilingue-estimula-expansao-de-redes-no-pais.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2024.
- COLEGIO VILA. **Programa bilíngue**. João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://vilacolégio.com.br/programa-bilingue/>. Acesso em: 22 set. 2024.
- COSTA, A. C. D. da. **Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas**. Anais eletrônicos do IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, v. 4, 28-30 maio 2018, São Cristóvão/SE: UFS, 2018. ISSN 2236-2061.
- COSTA, Miquéias Nunes. O ensino da língua inglesa no brasil e a formação de professores. In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva. et al. **Educação e ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências**. Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 26-37. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L176.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

DEC, Luiza. **O que são chunks e como eles aceleram o aprendizado do inglês.** 2020. Disponível em: <https://www.influx.com.br/blog/o-que-sao-chunks-e-como-eles-aceleram-o-aprendizado-do-ingles/>. Acesso em 25 set. 2024.

ESCOLA INTERNACIONAL CIDADE VIDA. **Educação.** João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://escolacidadeviva.org/educacao>. Acesso em: 22 set. 2024.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. **Avisos.** Rio de Janeiro, 23 ago. 1809. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1809/gazeta_rj_1809_099.pdf> Acesso em: 15 jul. 2024.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. **Avisos.** Rio de Janeiro, 06 jan. 1813. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1813/gazeta_rj_1813_002.pdf> Acesso em: 15 jul. 2024.

GOTTARDO, A.; GRANT, A. Defining bilingualism. In: **Encyclopedia of language and literacy development.** London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network, 2008. p. 1-7. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267152186_Defining_Bilingualism>. Acesso em 03 de set. 2024.

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

INOVAR. **O que é método fônico de alfabetização?** 2021. Disponível em: <https://inovareducacaodeexcelencia.com/blog/o-que-e-metodo-fonico-de-alfabetizacao>. Acesso em: 15 set. 2024.

ISO COLÉGIO E CURSOS. **Uma Escola Brasileira Com Ensino Diferenciado de Língua Inglesa.** João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://www.isocolegioecursos.com.br/segmentos/programa-bilingue/joao-pessoa/>. Acesso em: 22 set. 2024.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** New York: Oxford University Press, 2000. Disponível em: https://docentes.ifrn.edu.br/cristianacruz/projetos-de-extensao/spanglish/materiais-em-ingles/livro-em-pdf_techniques-and-principles-in-language-teaching_diane-larsen-freeman/view. Acesso em: 10 ago. 2024.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas.** Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/vocabulario.pdf> Acesso em: 19 ago. 2024.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. The State of ELT and a Way Forward. Inglaterra: Language Teaching Publications, 1993, 200p. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/482737921/Lewis-Michael-the-lexical-approach>>. Acesso em 19 ago. 2024.

LIMA, D. C. de. (org.). **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas, SP: Pontes, 2017. 411 p.

LIMA, Gislaíne; GLADYS, Q. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: Eduel, 2008.

LIMA, R. N. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes no Ensino Médio**. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2007.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticianá; SAUNDERS, Maria do Carmo. **História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos**. Revista HELB, Ano, v. 1, p. 1.52-59, 2007.

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

MACNAMARA, J. **The bilingual's linguistic performance**. Journal of Social Issues, v. 23, p. 58-77, 1967.

MAPLE BEAR. **Benefícios da educação bilíngue**. 2024. Disponível: <https://joapessoa.maplebear.com.br/pt/metodologia-canadense/>. Acesso em: 22 set. 2024.

MARINI, E. **A expansão das escolas bilíngues no Brasil**. Revista Educação, ed. 251, 6 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>>. Acesso em 13 set. 2024.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10249/7328>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

POLIDÓRIO, Valdomiro. **O ensino de língua inglesa no Brasil**. v.8, n.2, 2014. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480/7838>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

RESENDE, B. G. **Mapeamento de escolas públicas bilíngues no Brasil: potencialidades e limites de uma nova tecnologia social**. Orientador: Vanessa Matos dos Santos. 2023. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação), Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ROMANO, Henrique Vidal. **O que são collocations e por que aprender?** Disponível em: <https://lfdiomas.com.br/o-que-sao-collocations/>. Acesso em 25 set. 2024.

SALLE, Jaqueline Laís; PALLU, Nelza Maura; LOPES, Rodrigo Smaha. **Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada**. Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL – Salvador, v. 11, n. 02, p. 208-220, dez. 2017. ISSN 2176-5782. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/4123/2748>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SAVEDRA, Mônica Maria. G. (2009) Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual In: SAVEDRA, M.M.G. & SALGADO, A.C.P (orgs.) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras: (121-140). Disponível em: <https://falaminhalingua.com/wp-content/uploads/2018/09/bilinguismo-e-bilingualidade.pdf> >. Acesso em: 07 nov. 2024.

SHORT, Keith. **William Hawkins e as primeiras tentativas de comércio entre a Inglaterra e o Brasil (1530-1542); algumas idéias a propósito das narrativas de Hakluyt e a documentação da alfândega inglesa**. Revista de História, v. 16 n. 34, p. 343-352, 1958. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/106733>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, M. **Língua inglesa como principal língua estrangeira ensinada no brasil**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade São Francisco. São Paulo, p. 33. 2020.

SILVA, N. H. N. **Ensino bilíngue em uma escola pública em João Pessoa**. Orientador: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino), Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2021.

UPHOFF, Dörthe. “A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15

VIEIRA, Maria Clara. **Escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom e custa caro**. Revista Veja, 23 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-caro/>. Acesso em: 13 set. 2024.

WEI, Li. Dimensions of bilingualism. In: WEI, Li. **The bilingualism reader**. London; New York: Routledge, 2000. p. 13.

ANEXOS

ANEXO A – Site do Iso Colégio e Curso

[Acesse o Atlas](#)



[Quem somos](#) | [Segmentos](#) | [Estudo no ISO](#) | [Sucesso Acadêmico](#) | [Unidades](#) | [Eventos](#) | [LGPD](#) | [Contato](#)

João Pessoa

INÍCIO > SEGMENTOS > PROGRAMA BILÍNGUE > JOÃO PESSOA

UMA ESCOLA BRASILEIRA COM ENSINO DIFERENCIADO DE LÍNGUA INGLESA

Somos uma **escola brasileira**, que proporciona um processo educacional sólido em língua portuguesa nos diferentes níveis da Educação Básica, e, ao mesmo tempo, consegue inserir seus alunos em um ensino diferenciado de língua inglesa, através da metodologia **CLIL**: Content and Language Integrated Learning e da nossa carga horária estendida. Não somos uma escola bilíngue: temos ensino com formação bilíngue, no modelo de semi-imersão.

Ensinamos inglês a partir de conteúdos do próprio currículo escolar e temas de interesse e relevantes para os alunos. Com isso, estimulamos a aprendizagem significativa, utilizando a língua em situações e práticas da vida real. O inglês passa a fazer parte da vida do aluno de maneira natural.



 [Estude com a gente!](#)

ANEXO B – Site da escola Maple Bear

The best of Canadian education for a global future.



Por que Maple Bear?

Altiplano Bessa Metodologia Canadense

Ensino ▾ Blog Fale Conosco

[Agende uma visita](#)



[Maple Bear João Pessoa](#)

Ensino bilíngue

Aqui na Maple Bear João Pessoa, acreditamos que o ensino precisa ser focado no aluno, e deve acontecer em um ambiente seguro e estimulante, que prepare os alunos para o sucesso e desperte a paixão pelo aprendizado em todas as etapas da vida.

O bilinguismo vai além de dominar uma segunda língua: significa aprender a pensar em dois idiomas! Na Maple Bear João Pessoa, nossos alunos aprendem em um ambiente de imersão em inglês, desenvolvendo autonomia e confiança, tornando-se independentes a partir de experiências hands-on.





ANEXO C – Site da Escola Internacional Cidade Viva

Educando líderes que transformam o mundo.

IGREJA FACULDADE ESCOLA GODSTOCK

Pilares Educação Estrutura Desenvolver Restaurante Contato

Portal do Aluno

standards.classicalEducation.paragraph1

Ler mais

Educação Bilíngue

"Portanto, vão e façam discípulos de todas as nações, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, ensinando-os a obedecer a tudo o que eu lhes ordenei. E eu estarei sempre com vocês, até o fim dos tempos". (Mateus 28:19,20)

Aprendizagem na língua inglesa faz parte da rotina diária para o desenvolvimento integral dos alunos, dessa forma, proporciona-se um amplo ambiente de imersão no idioma e as habilidades de leitura, escrita, compreensão e fala são aplicadas nas aulas semanais.

Ler mais





ANEXO D – Site do Colégio Vila

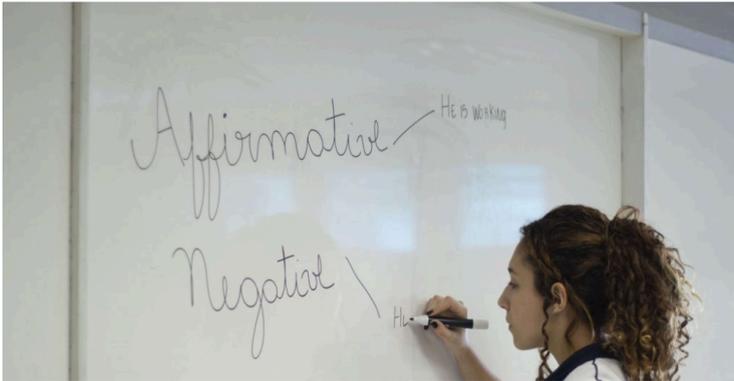
Colégio **VILA** Inspiração para a vida toda

Início Ensino Programas Blog

Fale com o Vila

Programa Bilíngue

"Aprender um novo idioma fortalece as habilidades cognitivas e sociais, aprimorando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de comunicação intercultural."



Fale com o Vila

