



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RAYSSA MESQUITA DE ANDRADE

**O QUE É, AFINAL, UMA ESCOLA BILÍNGUE?: A VOZ DO PROFESSOR NOS
PROGRAMAS BILÍNGUES DE ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO
RECIFE**

Recife

2019

RAYSSA MESQUITA DE ANDRADE

**O QUE É, AFINAL, UMA ESCOLA BILÍNGUE?: A VOZ DO PROFESSOR NOS
PROGRAMAS BILÍNGUES DE ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO
RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife

2019

A553q Andrade, Rayssa Mesquita de
O que é, afinal, uma escola bilíngue?: A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife / Rayssa Mesquita de Andrade. – Recife, 2019.
129f.: il.

Orientadora: Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

Inclui referências e anexo.

1. Linguística aplicada. 2. Bilinguismo. 3. Educação bilíngue. I. Larré, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2019-248)

RAYSSA MESQUITA DE ANDRADE

**O QUE É, AFINAL, UMA ESCOLA BILÍNGUE?: A VOZ DO PROFESSOR NOS
PROGRAMAS BILÍNGUES DE ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO
RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 11/10/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Diana Vasconcelos Lopes (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho, assim como toda minha vida, a Jesus, aquele que é a Palavra viva de Deus, o que era desde o princípio o Verbo, estando com e sendo Deus. O verbo vivo tornou-se carne e viveu entre nós, cheio de graça e verdade. Ele é o maior linguista que já existiu: através da Sua Palavra, Ele criou e sustenta todas as coisas. A Sua Palavra gera vida, cria o cosmos do caos e ressuscita o que já não é. A Ele todo poder, riqueza, sabedoria, força, honra, glória e louvor para sempre, amém.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que, a todo tempo tem me sustentado, me dado Graça sobre Graça para conquistar os lugares que Ele tem sonhado para mim. Este trabalho é uma das muitas formas com que Ele demonstra seu Amor infinito e inexplicável por mim.

Não poderia deixar de agradecer à minha família, em especial aos meus filhos, Melzinha e Marquinhos, que me emprestaram tantas vezes à esta pesquisa. Mesmo tão pequenos, compreenderam desde cedo a importância da minha dedicação e em tudo me apoiaram, me motivaram e me amaram. Vocês são a razão primeira e última de todos os esforços da mamãe. Ainda sobre família, meu coração explode em gratidão especialmente à minha mãe Núbia e meus irmãos Rafael e Racquel. A cada momento vocês me apoiaram e, muitas vezes, me apontaram a direção quando nada parecia ser muito claro. Obrigada por tanto! Sem vocês, nada seria possível.

Agradeço ao corpo docente que se dedicou e se entregou para que eu chegasse até aqui, principalmente à minha querida orientadora profa. Dra. Julia Larré que, com sua leveza e simplicidade, fez dessa experiência um crescimento alegre e vívido. Obrigada por acreditar em mim e me permitir crescer do meu jeito. Sem esquecer, também, de agradecer aos membros da banca examinadora por emprestarem seus olhos e seu tempo para mim.

Agradeço ainda aos professores que se voluntariaram a responder nosso questionário. Sem a voz de vocês, este trabalho estaria morto. Agradeço ainda às escolas que nos cederam suas pérolas. E, ainda neste âmbito, agradeço aos alunos – sem vocês, a educação simplesmente perderia seu propósito. Vocês são a razão de tudo isso.

Por fim, agradeço aos meus amigos e amigas que torceram durante toda esta trajetória e todas aquelas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

“Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos [fosse bilíngue] [...] se não tiver amor, nada serei.” (1 CORÍNTIOS, 13:1,2, grifo nosso)

RESUMO

Esta dissertação, inserida na área de Linguística Aplicada (LA), notadamente a LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), objetiva discutir as concepções e realidades encontradas no cenário atual das Escolas de Bilinguismo de Elite (EBE) (CAVALCANTI, 1999) na Região Metropolitana do Recife (RMR). Para atingir tal fim, nos propomos inicialmente a traçar uma trajetória histórica dos estudos acerca de LA (PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2011), assim como daqueles referentes ao campo do Bilinguismo (GROSJEAN, 1999; HARMERS E BLANC, 2000; BUTLER E HAKUTA, 2004; MEGALE, 2005; GARCIA, 2009; SCOTT, 2010). Entendendo o bilinguismo como um complexo e multidimensional comportamento linguístico, psicológico e sociocultural (GARCIA, 2009), buscamos observar as diferentes Metodologias envolvidas na Educação Bilíngue (CUMMINS, 1996; MEGALE, 2005; MELLO, 2010; MEGALI E LIBERALI, 2016; FRENCH, 2019). A partir desta base teórica, analisamos o *corpus* desta pesquisa, qual seja, entrevista com 20 professores atuantes em 8 diferentes EBE do RMR, através de um questionário estruturado subdividido em cinco seções. A conjugação desses pilares teóricos e análise de dados nos levou à reflexão sobre as EBE e os (des)conceitos acerca do bilinguismo no contexto sociocultural do Estado de Pernambuco. Concluimos que uma metodologia que respeite a heterogeneidade e complexidade desse fenômeno convoca o educador a pensar em interdisciplinaridade, multiculturalidade e multiletramentos, situando e empoderando o aluno enquanto cidadão de um mundo complexo, plural, multicultural, com demandas multimodais e de letramentos múltiplos, com diferentes relações de poder e diverso nas mais amplas formas.

Palavras-chaves: Linguística aplicada. Bilinguismo. Educação bilíngue.

ABSTRACT

This dissertation in the area of applied linguistics (LA), notably Indisciplinary LA (MOITA LOPES, 2006), aims to discuss about the conceptions and realities found within the current scenario of the Elite Bilingual Schools (EBE) (CAVALCANTI, 1999) in the metropolitan region of Recife (RMR). To achieve this end, we propose initially to draw a historical trajectory of the studies about LA (PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO .2006; MOITA LOPES, 2011), as well as those pertaining to the field of Bilingualism (GROSJEAN, 1999; HARMERS E BLANC, 2000; BUTLER E HAKUTA, 2004; MEGALE, 2005; GARCIA, 2009, SCOTT, 2010). Understanding bilingualism as a multidimensional and complex linguistic, psychological and socio-cultural behavior (GARCIA, 2009), we observed the different methodologies involved in bilingual education (CUMMINS, 1996; MEGALE, 2005; MELLO, 2010; MEGALI E LIBERALI, 2016; FRENCH, 2019). From this theoretical basis, we analyzed the corpus of this research, which is, an interview with 20 teachers acting in 8 different EBE of the RMR, through a structured questionnaire divided into five sections. The conjugation of these theoretical pillars and the analysis of data enabled the reflection about the EBE and the (mis)conceptions about bilingualism in the sociocultural context of Pernambuco`s State. Thus, a methodology that respects the diversity and complexity of this phenomenon calls the educator to think about interdisciplinarity, multiculturalism and multiletracies, establishing and empowering the student as citizen of a complex, plural, multicultural world, with multimodal multiliteracies demands, with different power relations and diverse in the broadest ways.

Keywords: Applied linguistics. Bilingualism. Bilingual education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo dos estudos conceituais acerca do Bilinguismo.....	23
Figura 2 - Diferentes modelos de programas bilíngues sob o “termo guarda-chuva” de Educação Bilíngue.....	47
Figura 3 - Pergunta sobre concepção de bilinguismo, e as alternativas baseadas nas máximas teóricas de determinadas épocas.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de professores.....	63
Gráfico 2 - Anos de experiência do corpo docente em Ensino Bilíngue.....	63
Gráfico 3 - Área de formação dos Professores.....	64
Gráfico 4 - Nível de Escolarização dos professores.....	67
Gráfico 5 - Horas semanais dedicadas a atividades relacionadas ao trabalho pedagógico.....	68
Gráfico 6 - Carga Horária dos cursos Bilíngues.....	69
Gráfico 7 - Frequência da formação continuada voltada para a Metodologia Bilíngue.....	70
Gráfico 8 - "Existe uma troca (experiências, planejamento, estabilização de metas de aprendizagem, etc) entre os diferentes professores da escola? (Por exemplo, o professor de inglês do programa Bilíngue tem essa troca com o professor de português?)"	73
Gráfico 9 - Numa escala de 0 a 10, quão apoiado você se pela equipe pedagógica para trabalhar a metodologia bilíngue?" - Avaliação por parte dos professores sobre o apoio da equipe pedagógica.....	75
Gráfico 10 - Modelos de Programas Bilíngues adotados pelas Escolas.....	77
Gráfico 11 - Quantidade de alunos do Programa Bilíngue das Escolas entrevistadas.....	81
Gráfico 12 - Todos os alunos do programa bilíngue possuem o Português como L1?.....	82
Gráfico 13 - Turmas atendidas pelo Programa Bilíngue.....	84
Gráfico 14 - Facilities oferecidas aos alunos dos Programas Bilíngues.....	89
Gráfico 15 - Conhecimento do professor sobre a existência de um Plano Político Pedagógico específico para o programa Bilíngue.....	89
Gráfico 16 - Relação dos programas editoriais adotados pelas escolas entrevistadas.....	92
Gráfico 17 - Concepções de bilinguismo por parte dos professores.....	94
Gráfico 18 - Objetivo da Educação Bilíngue de acordo com os professores entrevistados....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisadores atuando na área de EBE em Linguística Aplicada no Brasil.....	30
Tabela 2 - Diferentes classificações de bilinguismo trazidas por Butler e Hakuta (2004) e Megale (2005).....	35
Tabela 3 - Categorização tríplice da Educação Bilíngue, baseado em Megale (2005) e Mello (2010).....	42
Tabela 4 - Categorização tipológica da Educação Bilíngue, baseado em Cummins (1996).....	45
Tabela 5 - Relação das Escolas Bilíngues no Brasil em 2016.....	53
Tabela 6 - Comparação entre Educação Bilíngue e Ensino de Línguas.....	56
Tabela 7 - Relação Escolas, localização, professores e modelo de programa bilíngue.....	78
Tabela 8 - Relação das Escolas e Carga Horária Bilíngue ofertada.....	79
Tabela 9 - Relação das Escolas referente à existência do PPP para o Programa Bilíngue.....	91
Tabela 10 - Respostas dos professores sobre a diferença de ESL/EFL e Metodologia Bilíngue.....	98
Tabela 11 - O que é mais importante na Educação Bilíngue, na visão dos professores entrevistados.....	101
Tabela 12 –“Sua voz”, a trajetória profissional dos professores entrevistados.....	103

LISTA DE SIGLAS

EBE	Escola Bilíngue de Elite
EFL	English as a Foreigner Language
ESL	English as a Second Language
L1	Língua 1 (Língua Materna)
L2	Língua 2 (Língua Estrangeira)
LA	Linguística Aplicada
PPP	Plano Político Pedagógico
RMR	Região Metropolitana do Recife

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	LINGUÍSTICA APLICADA MODERNA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE BILINGUISMO.....	16
1.2	UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	16
1.3	A LINGUÍSTICA APLICADA E O BILINGUISMO.....	21
2	O BILINGUISMO.....	31
2.1	(DES)CONCEITOS: A DIFICULDADE DE DELIMITAR CONCEITUALMENTE UM FENÔMENO MUNDIAL, MULTIDIMENSIONAL, INTERCULTURAL, COMPLEXO, MULTIFACETADO E HETEROGÊNEO.....	32
2.2	EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	40
2.2.1	O crescimento das Escolas Bilíngues de Elite na RMR.....	51
2.2.2	Por uma metodologia Bilíngue de interculturalidade, multiletramentos e transdisciplinar.....	54
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	CENÁRIO DA PESQUISA – LEVANTAMENTO DAS ESCOLAS BILÍNGUES NA RMR.....	58
3.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	59
4	ANÁLISE DE DADOS.....	62
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE.....	62
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	76
4.3	CONCEITOS DE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	118
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES PELA PLATAFORMA GOOGLE FORMULÁRIOS.....	126

1 INTRODUÇÃO

O Bilinguismo é uma realidade nossa sociedade, sendo um fenômeno comum em todo o mundo (BUCHWEITZ, 2013), presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias (GROSJEAN, 1999). Desta forma, a cada dia mais famílias, escolas e comunidades bilíngues surgem, e este cenário propõe uma nova abordagem para as famílias, educadores e sociedade como um todo, exigindo da comunidade científica o desenvolvimento de mais estudos no campo.

O Bilinguismo é, no entanto, um fenômeno multidimensional, um complexo comportamento linguístico, psicológico e sociocultural, e que tem aspectos multidimensionais porque envolve diferentes áreas da vida humana (social, cultural, familiar, identitária, linguística, emocional) (GARCIA, 2009). Por sua complexidade, diversas áreas do conhecimento e pesquisadores têm lançado diferentes olhares sobre tão amplo tema. Desta forma, não há uma definição universalmente aceita para o bilinguismo (FLORY e SOUZA, 2009), não se referindo, portanto, a um conjunto uniforme de recursos, mas pode ser avaliada ao longo de um *continuum* do nível de desenvolvimento da habilidade e da frequência de uso da língua (BUCHWEITZ, 2013), sendo investigado em relação às suas consequências sociais, culturais, linguísticas e cognitivas.

Logo, a vida escolar também está entremeada ricamente pelo bilinguismo. Neste cenário, vemos o crescimento acentuado e acelerado do que Cavalcanti (1999) chama de bilinguismo de elite ou de escolha, qual seja, aquelas escolas regulares que adicionam ao seu programa projetos Bilíngues no contra turno, ou ainda, a abertura de novas Escolas (ditas) bilíngues. Nossa sociedade tem observado o amplo desenvolvimento do segmento de educação bilíngue no país, tendo o Nordeste um crescimento expressivo deste setor (LIBERALI E MEGALE, 2016).

No entanto, os estudos não têm acompanhado o crescimento destas escolas, sendo a literatura específica ainda escassa no país (LIBERALI E MEGALE, 2016). Assim, neste trabalho, buscamos trazer contribuições para o estudo do Bilinguismo, notadamente das Escolas Bilíngues de Elite.

No primeiro capítulo, traçamos um panorama histórico da Linguística Aplicada no Brasil, área a qual este trabalho se filia. Ainda na tentativa de desenhar um percurso histórico, discutimos o desenvolvimento dos estudos acerca do Bilinguismo na Linguística Aplicada.

No segundo capítulo, debatemos sobre o Bilinguismo, enquanto fenômeno mundial, multidimensional, intercultural, complexo, multifacetado e heterogêneo. Tratamos sobre as dificuldades e (des)conceitos de tão amplo fenômeno. Ainda neste capítulo, dialogamos sobre Educação Bilíngue, suas classificações, seus objetivos e suas especificidades.

O terceiro capítulo foi dedicado à explicação dos caminhos metodológicos deste trabalho, sendo uma pesquisa de raciocínio dedutivo (TROCHIM, 2002, apud LIBERALI & LIBERALI, 2011). Escolhemos a metodologia de pesquisa qualitativa dialética, abordagem metodológica em crescente uso na Linguística Aplicada (LIBERALI & LIBERALI, 2011; MINAYO, 1993; PEREIRA, 1999. GREENHALGH E TAYLOR, 1997). Entrevistamos 20 professores de 8 escolas bilíngues da Região Metropolitana do Recife, sendo duas da Zona Norte da Cidade do Recife e duas da Zona Sul; duas de Jaboatão dos Guararapes, uma de Olinda e uma de Camaragibe. As entrevistas se deram a partir de um questionário estruturado (de 25 perguntas, divididas em 5 seções, que pode ser observado na íntegra nos anexos deste trabalho), que foi elaborado pela pesquisadora, enviado virtualmente aos professores selecionados e respondidos também virtualmente (através da plataforma Google Formulários).

Finalmente, o quarto e último capítulo trouxe a Análise de Dados, quais seja, as respostas ao questionário. Ali, pudemos observar mais claramente a voz dos professores que tem atuado na Educação Bilíngue no nosso Estado, suas concepções, dificuldades, práticas pedagógicas, suas dúvidas e suas incoerências.

Concluimos na esperança de problematizar e trazer novas perguntas à prática da Educação Bilíngue, ressaltando os muitos aspectos que precisam ser avaliados neste processo. Vemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado e que diversas perguntas permanecem abertas, e que as possibilidades de atuação dentro da Educação Bilíngue são inúmeras, assim como também é a própria natureza do bilinguismo. Acreditamos, no entanto, ter alcançado o objetivo de traçar as linhas-guia da Educação Bilíngue na RMR, contrastando o que a literatura traz com o que a realidade prática mostra.

1.1 LINGUÍSTICA APLICADA MODERNA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE BILINGUISMO

Para iniciar nosso trabalho, pensamos ser importante estabelecer as bases históricas sobre as quais estamos trilhando nosso caminhar. Para tanto, neste capítulo, iremos debater brevemente o percurso da Linguística Aplicada no mundo, e sua implementação no Brasil. Posteriormente, discutiremos também a trajetória histórica dos estudos de Bilinguismo tanto na Linguística como na Linguística Aplicada. Concluiremos, pois, lançando os fundamentos históricos sobre os quais este trabalho visa construir suas reflexões.

1.2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Apesar de ter sido presente na história da humanidade desde os tempos imemoriais, o bilinguismo só passou a ser um objeto de pesquisa da Linguística Aplicada (doravante LA) a partir dos anos 60. Para entender essa trajetória, acreditamos que será proveitoso observar primeira e brevemente o percurso histórico da LA, para então focarmos nos estudos acerca do bilinguismo, de modo a se compreender como este fenômeno tão complexo se constitui e é estudado atualmente.

Moita Lopes (2011), ao tentar historicizar a trajetória da LA, alerta de início que, assim como outras áreas do conhecimento, a LA, além de ser um campo de estudo relativamente recente, seguiu, em seu percurso, diferentes caminhos de acordo com a *zeitgeist*¹, o pensamento intelectual, da época. Moita Lopes (2011) e Costa (2012) apontam que o início da LA se deu nos anos 1940, com o foco em desenvolver materiais para o ensino da Língua Inglesa, durante o período da Segunda Guerra Mundial, tendo em vista que, devido ao contexto sócio-histórico-político da época, era imprescindível que os soldados americanos pudessem se comunicar com os aliados e inimigos falantes de outros idiomas. A primeira Associação Internacional da área, a AILA, no entanto, só irá surgir em 1964, data em que também ocorre o primeiro evento internacional da área. Apenas dois anos mais tarde, em

¹*Zeitgeist* significa espírito de época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. É uma palavra alemã. O *Zeitgeist* é o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo. O conceito de *Zeitgeist* foi introduzido por Johann Gottfried Herder e outros escritores românticos alemães. Em 1769, Herder escreveu uma crítica ao trabalho do filósofo Christian Adolph Klotz, introduzindo a palavra *Zeitgeist*. (fonte: <https://www.significados.com.br/zeitgeist/> acesso em 24/08/2019)

1966, a *British Association of Applied Linguistics* (BAAL) é fundada, cujo primeiro presidente foi Pit S. Corder. Em 1977 é fundada a *American Association of Applied Linguistics*.

Costa (2012) alega que na América, entre as décadas de 1920 a 1950, a teoria estruturalista era de grande relevância, tendo importante influência nos estudos linguísticos. As pesquisas da Linguística revelavam um trabalho minucioso de descrição das línguas indígenas do continente americano. Nesse mesmo período, diversas correntes linguísticas foram surgindo tanto na Europa quanto na América, quais sejam, a Linguística Histórica, a Contrastiva, a Estrutural, a Histórica-Comparatista, a Descritiva, entre outras. Segundo a autora, foi exatamente da junção de linhas de pesquisa da Linguística Descritiva e da Linguística Contrastiva na solução de problemas relativos ao uso da linguagem que surgiu um novo campo de estudo: a Linguística Aplicada. Sendo assim, a LA inicia seu percurso com foco na área de ensino-aprendizagem de Línguas, sendo principalmente um resultado das conquistas da Linguística (tradicional) do século XX, tendo como principais expoentes Charles Fries e Robert Lado, nos Estados Unidos. Nos anos 60, a LA também começa a abarcar questões de tradução. Neste cenário, a LA era vista como a aplicação das teorias linguísticas.

No âmbito global, vemos diversas movimentações no sentido de fundar e firmar a LA. Em 1956, Pit Corder funda o Departamento de Linguística Aplicada de Edimburgo, contando com nomes como Widdowson e Davies. Ainda em Edimburgo, J. C. Catford criou a Escola de Linguística Aplicada, na Universidade de Edimburgo, buscando solidificar esta ciência na Europa. Nos Estados Unidos, em 1959, funda-se o Centro de Linguística Aplicada em Washington, sob a direção de Charles Ferguson, objetivando a solução de problemas no tocante ao ensino de língua em diversos países. De forma global, diversas instituições como essas foram fundadas, buscando estudar o papel e o uso dos processos de ensino-aprendizagem de línguas (notadamente o inglês), solidificando, então, o papel e o caráter da LA naquela época. Este momento da LA é marcado por grande influência de pensamentos estruturalistas, sendo meramente a descrição e aplicação das teorias linguísticas. Todavia, Costa (2012, p.187) ressalta que o “cientificismo pregado pelos linguistas “aplicados” buscou estabelecer as bases para que a LA pudesse se instituir como “ciência”, segundo os parâmetros da época, década de 1940, através da aplicação das teorias linguísticas ao ensino de línguas”. Esta visão aplicacionista, apesar de ainda existir até hoje, foi perdendo espaço após as chamadas “viradas”, conforme explica Moita Lopes (2011).

Nos anos 70, Henry Widdowson começa a traçar linhas que delimitavam e diferenciavam a aplicação da Linguística e a Linguística Aplicada, sugerindo que a própria LA procurasse seus próprios modelos de acordo com seus propósitos, mesmo sendo considerada um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas. Dessa forma, o autor ressalta que a LA atua nos contextos educacionais e necessita de uma base teórica independente da Linguística Tradicional, caracterizando-se enquanto uma ciência autônoma. Todavia, o mesmo autor sugere, posteriormente, que a LA deveria ser uma ponte mediadora entre a teoria linguística e o ensino de línguas, mantendo, pois, uma relação estreita entre as duas ciências. Porém, este momento difere-se por trazer, marcadamente, a abertura da LA para outras áreas do conhecimento, e o rompimento da relação unidirecional e aplicacionista com a Teoria Linguística. Nas palavras de Moita Lopes (2011, p.16) a LA passa a ser uma área mediadora, “reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística”. Entende-se que nenhuma área, sozinha e isoladamente, poderia dar conta de tal objeto de estudo, por ser demasiadamente complexo. É então neste período, décadas de 80/90, que a interdisciplinaridade toma lugar de destaque na conceituação e nas pesquisas de LA.

Todavia, é importante lembrar que no período em que a LA surgia enquanto ciência, no Brasil, vivíamos um momento sociohistórico de grande repressão, o Golpe Militar, em que as universidades não tinham autonomia de pesquisa, devido às estruturas centralizadoras governamentais, que privilegiavam o ensino (dentro do que era permitido pelos militares), e não a pesquisa (que, em muitos casos, era considerada subversiva e, portanto, proibida). É exatamente neste delicado período da história brasileira que emergia a disciplina “Linguística”, independente de outras disciplinas, como a Filologia e a Dialectologia, trazendo um novo olhar conceitual sobre o objeto linguagem e também na concepção de profissionalização do linguista. Em 1963, Aryon Rodrigues implanta na UNB o primeiro departamento de Linguística, e também o primeiro programa de pós-graduação (mestrado) na área. Para atender às demandas do curso, foi necessário trazer professores e pesquisadores de fora, tendo em vista a falta de profissionais qualificados aqui no Brasil ainda. Com a vinda desses professores, importamos também as ideias que borbulhavam na América e na Europa na época, entre as quais estava a LA. Dessa forma, três anos após a inclusão da Linguística no currículo do curso de Letras, trazíamos também a Linguística Aplicada, ocorrendo, então, o desenvolvimento simultâneo das duas ciências.

No Brasil, nesta época, destacam-se os nomes de Mattoso Câmara, Aryon Rodrigues e Gomes de Matos. A partir de então, passamos a ter, em território nacional, o surgimento de eventos, conferências e instituições da LA, incluindo-se, desta forma, o Brasil no circuito internacional de estudos linguísticos. Assim, quando na esfera mundial os autores já começam a pensar a LA para além do seu caráter aplicacionista, na década de 70, conforme visto anteriormente, no Brasil este conceito está praticamente dando seus primeiros passos.

Costa (2012, p. 197) mostra que “esse conceito de aplicação linguística, principalmente quanto ao ensino de línguas, mesmo com a chegada formal da LA em solo brasileiro, fez-se presente durante a década de 1970 com seminários e publicações”. A autora traz publicações de grandes nomes da época que dizem explicitamente que a LA é a aplicação de teorias linguistas, como por exemplo, no artigo “Dez anos de Linguística Aplicada no Brasil”, publicado em 1976, por Gomes de Matos, que ressalta a importância da LA e a concepção de “**aplicação** de princípios, técnicas e resultados das investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas educacionais e socioculturais” (GOMES DE MATOS, 1976, p. 49, *apud* Costa, 2012, p. 197 – grifo nosso), e o artigo “Tarefas da Linguística no Brasil”, de Aryon Rodrigues, publicado em 1966, pela revista brasileira de Linguística Teórica e Aplicada, v. 1, n. 1, em que lemos “podemos chamar de linguística aplicada todo trabalho de **aplicação** daqueles conhecimentos a resolução de problemas práticos ou de problemas de outras ciências” (RODRIGUES, 1966, *apud* Costa, 2012, p. 197 – grifo nosso),

Em 1969 a ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) é fundada, tendo Mattoso Câmara como conselheiro, Aryon Rodrigues como presidente e Gomes de Matos como secretário. É nesse mesmo ano que, com as relevantes e expressivas publicações de brasileiros nos congressos ALFAL e PILEI, dentre outros eventos acadêmicos, a literatura passa a considerar que temos oficialmente a existência de uma “Linguística Aplicada Brasileira”, com jovens pesquisadores que formariam a primeira geração de linguistas do país, quais sejam: Celani, Castilho, Blikstein, Franchi, Gomes de Matos, Rector, Rodrigues, Pais. Porém é com a abertura do programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada ao ensino de línguas, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1970, sob a coordenação de Maria Antonieta Alba Celani, que temos a entrada oficial da LA no Brasil. É aproximadamente nas décadas de 80/90 que a LA brasileira deslança enquanto ciência autônoma e independente da Linguística, notadamente com os trabalhos de Cavalcanti (1986), Celani (1992), entre outros, que, por sua vez, baseavam-se nas pesquisas de Spolsky (1980),

Strevens (1980) e Widdowson (1980). Em conclusão, Costa (2012, p. 200) retrata a LA brasileira da seguinte forma:

Apesar de ser uma área jovem, a LA brasileira vem buscando um status próprio, porém sempre apoiado sobre um suporte teórico, mais do que nunca europeu, na busca por uma independência; o que leva, ainda hoje, a uma negação de sua base epistemológica, a Linguística, por parte de seus pesquisadores, mesmo acontecendo o contrário no resto do mundo, como apresenta a AILA em sua homepage ao considerar a Linguística como um dos suportes teóricos da LA.

A segunda virada, iniciada na década de 90, traria a atenção da LA para contextos outros que não os escolares. O período histórico da época, final do século XX e início do século XXI, foi marcado por grandes mudanças tecnológicas e sócio-histórico-culturais, e acompanhado por uma importante movimentação nas Ciências Sociais e Humanas, repercutindo, logicamente, na LA. Conforme explica Moita Lopes (2011), a LA passa a expandir suas pesquisas para além do ensino-aprendizagem de Línguas (especialmente o inglês) e a tradução, passando também a se interessar por ensino-aprendizagem de língua materna, processos de letramento, diferentes contextos institucionais, entre outras questões. Aqui, apoiada nas ideias vygotskianas e bakhtinianas sobre a linguagem enquanto instrumento de construção do conhecimento e da vida social, a LA passa a se debruçar sobre resoluções de problemas da prática de uso da linguagem, sejam problemas dentro ou fora da sala de aula. Segundo Moita Lopes (2011, p.18) “o que se torna capital é a natureza situada da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem”, e o autor acrescenta que essa “percepção só pode ser incorporada à LA por conta do seu olhar interdisciplinar”.

Uma corrente mais contemporânea procura especificar o caráter da LA adjetivando-a como crítica (RAJAGOPALAN, 2003), antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2011). A LA agora é vista não apenas como uma Ciência Social Autônoma, ou como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual (MOITA LOPES, 2011). Esta LA não mais se limita a um caráter aplicacionista da linguística, tampouco ao solucionista, mas busca criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central, no mundo complexo e hiperssemiotizado em que vivemos, através de teorizações construídas a partir do entrecruzamento disciplinar. Segundo Costa (2012, p. 185), pensando-se LA desta forma, estaríamos caminhando para a elaboração de

interpretações mais próximas do que acontece atualmente com o homem e a língua, e, dessa forma, o percurso trilhado pela LA é “marcado pelo movimento, pela ação, pela possibilidade de fazer pesquisa, rompendo fronteiras na busca por novos saberes, produzindo conhecimento no campo dos estudos linguísticos, voltado para as práticas sociais da contemporaneidade”.

Vale ressaltar-se, todavia, que esta perspectiva indisciplinar da LA não é acatada por todas as vertentes de pensamento, por isso, conforme aponta Motta-Roch (2016), a LA abarca uma gama de pesquisas não relacionadas à aprendizagem de línguas. Além disso, a referida disciplina seria mais bem representada como um conjunto de sub-disciplinas, pois em vez de “Linguística Aplicada”, existem “Linguísticas Aplicadas”. Nosso trabalho se insere na vertente da Linguística Aplicada Indisciplinar, posto que se baseia num “palco no qual existem atravessamentos de fronteiras disciplinares, contestação de ideologias e mistura de disciplinas e conceitos” (MOITA LOPES, 2006, p. 239).

Tendo delineado os caminhos históricos da LA, pensamos ser importante no momento afunilar a análise para o tema principal deste trabalho, qual seja, o bilinguismo. Partiremos agora para um breve delinear histórico dos estudos de Bilinguismo na Linguística (tradicional) e na LA.

1.3 A LINGUÍSTICA APLICADA E O BILINGUISMO

Tendo em vista a trajetória histórica da LA, agora gostaríamos de trazer um breve panorama sobre o histórico dos estudos acerca de bilinguismo, e como eles se comunicam com a história da LA. Inicialmente, o bilinguismo não era tido como objeto de estudo da Linguística, tampouco da LA – que, conforme vimos, no seu período inicial se preocupava quase que exclusivamente ao processo de ensino-aprendizado de línguas. Desde a década de 1960, mais precisamente a partir do trabalho de Peal e Lambert (1962), o bilinguismo passou a objeto de estudo das ciências cognitivas, entre elas a neurolinguística e a psicolinguística. Milroy e Muysken (1995) fazem um breve levantamento acerca do histórico das pesquisas sobre Bilinguismo e mostram pesquisas embrionárias na área, como a de Mackey (1972), que estudou o bilinguismo sob uma ótica não apenas linguística, mas também social e política; Lambert (1972), já pesquisava o assunto a partir de técnicas da psicologia social; e Paradis (1978), a partir de uma perspectiva neurolinguística. Vemos que, apesar de antigas, as pesquisas sobre bilinguismo já nasciam plurais e advindas de diversas áreas do conhecimento,

devido à complexidade do objeto – característica esta que se tornou primordial na visão da LA indisciplinar.

Para discutir os estudos acerca de bilinguismo com mais assertividade, seria necessário discutir também o conceito de bilinguismo que subjaz às pesquisas. Todavia, por fins didáticos, escolhemos discutir mais profundamente acerca da conceituação deste fenômeno em capítulo específico, por se tratar de um tópico chave para nossa argumentação. No entanto, se faz necessário apenas mencionar, por ora, os conceitos que guiavam os estudos acerca do bilinguismo em cada período histórico.

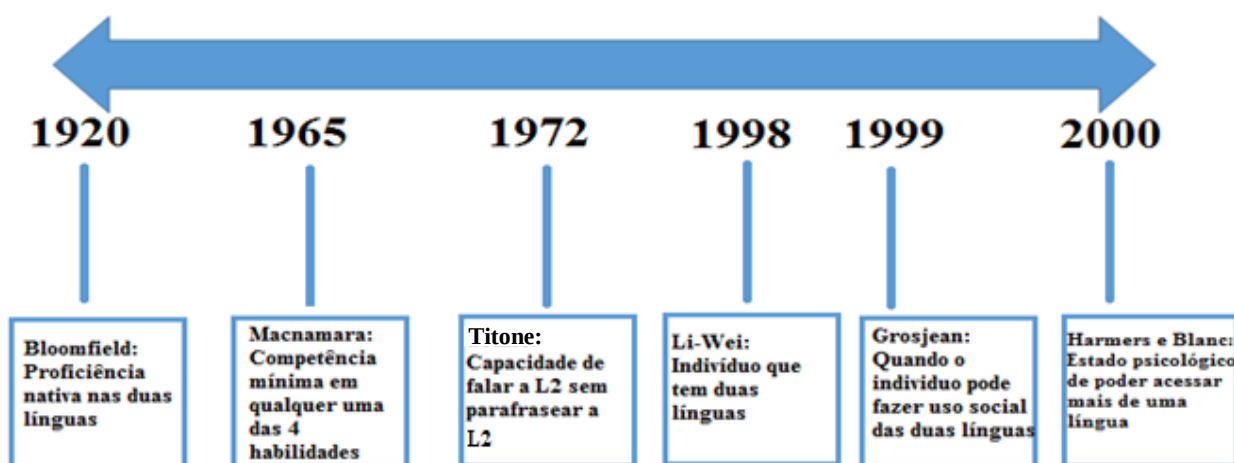
Ao longo de sua história, o termo bilinguismo passou por diversos lócus conceituais, desde a visão inicial, equivocada (na visão da linha de pensamento contemporânea), de que adquirir mais de uma língua seria causadora de problemas à cognição humana, tais como “sobrecarga ao cérebro, confusão mental, inibição da aquisição de línguas majoritárias, conflito de identidade e até esquizofrenia” (BAKER, 2006 *apud* PREUSS, 2011, p. 29-30).

Com o desenvolvimento de mais estudos e a disseminação do conhecimento na área, esse preconceito pôde ser ultrapassado. Todavia, iniciou-se então o questionamento acerca da conceituação do bilinguismo. Entre as primeiras tentativas de definir o bilinguismo esteve a "Hipótese do Duplo Monolíngue" (SAER, 1922), a qual pressupunha que um indivíduo bilíngue equivaleria a dois monolíngues coabitando na mesma pessoa, com igual proficiência nas duas línguas. No entanto, à medida que os estudos sobre bilinguismo aumentaram e os olhares sobre este fenômeno se tornaram múltiplos, logo se percebeu que essa hipótese não era válida, e que essa era uma definição vaga e problemática, já que o conhecimento das duas línguas nunca é idêntico; nem os contextos de interação, nem os propósitos comunicativos e consequentemente nem o léxico são iguais, mesmo para uma pessoa que começa a aprender uma L2 ainda na infância. O campo semântico coberto pela L1 (língua materna) nem sempre é o mesmo coberto pela L2 (língua estrangeira ou segunda língua), diferenciando-se, por exemplo, nas conversas da criança com os pais, com a professora, entre outros. Apresentar um grau de proficiência elevada nas duas línguas revelou-se como um conceito muito rígido e de difícil acesso, então procurou-se um conceito mais inclusivo. Foi então que surgiu a ideia de que bastava que um indivíduo apresentasse proficiência em apenas uma das habilidades linguísticas (MACNAMARA, 1969 *apud* RODRIGUES, 2016). Porém, essa definição também não se mostrou plausível, sendo substituída pela ideia de que, para ser bilíngue, bastaria ser capaz de se comunicar em uma L2, independentemente do grau de proficiência apresentado. (TITONE, 1972)

O bilinguismo passou ainda por outra fase, a partir das pesquisas de Peal e Lambert (1962), tornando-se objeto de estudo das ciências cognitivas. Ao lado de fatores como a prática de exercícios físicos, vida social intensa, alta escolaridade, inteligência e profissão, o bilinguismo passou a ser visto também como um dos fatores promotores do aumento de reservas cognitivas. Por isso, o bilinguismo deixou de ser estigmatizado e passou ao status de uma variável importante a ser estudada para o entendimento da relação entre a cognição humana e a linguagem.

Em formação continuada de professores de uma escola Bilíngue de Camaragibe, Farias (2011²) apresentou uma trajetória histórica dos estudos de bilinguismo, que consideramos uma boa representação para sistematizar o entendimento que buscamos discutir nesta seção. Ilustramos esta linha do tempo da seguinte forma:

Figura 1- Linha do tempo dos estudos conceituais acerca do Bilinguismo



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento de Farias (2011)

²<https://pt.slideshare.net/ManuellaManaToscanoFarias/bilingualism-10058555> acesso em 10/07/2018

Apesar de não existir uma definição universalmente aceita sobre bilinguismo, as correntes contemporâneas tendem a se filiar ao conceito de bilinguismo que o consideram como um complexo fenômeno social, histórico, cultural, político e, obviamente, linguístico. (GROSJEAN, 1999; HARMERS E BLANC, 2000; GARCIA, 2009, SCOTT, 2010)

No que tange às habilidades linguísticas, entende-se que o bilinguismo existe dentro de um *continuum* que vai do monolinguismo ao bilinguismo ou multilinguismo, ou seja, passando por diferentes estados intermediários de processamento e ativação das línguas, ao invés de um estágio exato a partir do qual uma pessoa se torna bilíngue (GROSJEAN, 1985).

No Brasil, as pesquisas acerca do bilinguismo ainda carecem de desenvolvimento. Primeiramente, é necessário desfazer-se o mito do “Brasil monolíngue”, quando se sabe que coexistem em torno de 200 idiomas falados atualmente, sendo 180 provenientes de comunidades indígenas e cerca de outros 30 praticados em comunidades de descendentes de imigrantes. Além do uso da língua brasileira de sinais em comunidades de pessoas surdas e diferentes variações linguísticas em comunidades remanescentes de quilombos (SAVEDRA, 2010).

O Brasil é um país essencialmente diverso cultural e linguisticamente (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2006; OLIVEIRA, 2009; MORELLO, 2012, entre outros). Como prova disso, Maher (2013) demonstra que, além do português, são faladas, hoje, em nosso país, mais de 222 línguas – não sendo essas as línguas estrangeiras em uso no país, mas, sim, as línguas maternas “de cidadãos brasileiros natos” usadas diariamente, nas diferentes comunidades do país.

Todavia, há um mito do monolinguismo que envolve o Brasil, querendo formar uma imagem de uniformização cultural. Um país que fala todo a mesma língua, qual seja, o português. Cavalcanti (1999) argumenta que o mito do monolinguismo, fortemente enraizado no Brasil, está na base do “apagamento” da existência das minorias linguísticas do país, que, compostas por membros de nações indígenas, de comunidades surdas e de imigrantes, representam uma parcela considerável da população brasileira. A autora explica, ainda, que o ideal de monolinguismo serve a fatores políticos, pois, “o fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas” (CAVALCANTI, 1999, p. 18).

Segundo Maher (2006, p.31), o mito do monolinguismo consolidou-se, historicamente, a partir da Revolução Francesa, trabalhando no sentido de criar uma aparente coesão nacional. O autor ressalta:

[...] a partir da Revolução Francesa, que é quando surge o conceito de Estado-Nação. Instala-se, nesse período, o lema “unidade é igual a uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir a uniformidade linguística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade linguística vai se consolidando na história. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilinguismo seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída.

Mello (2010) afirma que não há uma política linguística e educacional multilíngue no país. A autora observa que, apesar de o contingente imigratório europeu integrado à população brasileira ser avaliado entre 5 e 7 milhões de pessoas, além dos negros trazidos da África, o Brasil tem conseguido abafar todas essas vozes e manter a sua imagem de país monolíngue. Incluem-se aqui as comunidades alemãs, italianas, asiáticas, libanesas, polonesas, ucranianas, holandesas, austríacas, para nomear algumas, que mantêm ou não sua língua de origem, além dos contextos de fronteira com os países hispano falantes. Assim, no caminho para a homogeneidade cultural básica, a sociedade e a escola brasileiras, desde os seus primórdios, têm contribuído para o silenciamento dos povos que falam uma língua diferente daquela tomada como a língua nacional, isto é, o português.

Desta forma, o bilinguismo não foi objeto de interesse científico no Brasil até muito recentemente, através das intervenções acadêmicas de instituições como a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Savedra (2010) traça um breve panorama histórico sobre não apenas a não-aceitação do bilinguismo, mas como também as ações políticas de planificação linguística havidas no Brasil até a promulgação da constituição de 1988. A autora relata pontos do Brasil Colônia, como a separação dos grupos étnicos africanos, o ensino do português aos índios; do Brasil Império, como o apagamento na constituição da época dos índios e imigrantes no Sul no tocante às políticas sociais e linguísticas para eles; do Brasil República, como a política forçada de assimilação linguístico-cultural da língua portuguesa, posta em prática pela política de nacionalização do Estado de Vargas. Este período foi especialmente terrível para a riqueza linguística do país, pois foi o momento em que vimos a proibição do uso da língua dos

imigrantes, o fechamento de escolas bilíngues e a atitude ditatorial que resultou na tortura e prisão de imigrantes que usassem qualquer língua alóctone³.

Foi apenas a partir da promulgação da Constituição de 1988, que passamos a ver a primeira ação para o reconhecimento da pluralidade linguística no Brasil. Mesmo com a língua portuguesa tendo sido decretada como o idioma oficial do Brasil, a Carta Magna garante aos índios o direito ao uso de suas línguas, em contextos escolares e fora deles. Conforme mencionado anteriormente, o reconhecimento e a defesa da pluralidade linguística nacional apenas torna-se uma questão governamental a partir de fortes ações de intervenções acadêmicas, respaldadas por fóruns de instituições de associações nacionais, como a ABRALIN e a ALAB, que elaboram documentos, propondo planos emergenciais de ações, bem como por ações de intervenção propostas por organizações não governamentais, como as desenvolvidas pelo IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). Savedra (2010, p. 223) destaca, ainda, ações governamentais em defesa da pluralidade linguística nacional, quais sejam,

- a) a promoção da língua portuguesa, como explicitada em alguns projetos e programas, com destaque para o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (2005) e na lei nº 11.310, de 12 de junho de 2006, que institui o Dia Nacional da Língua Portuguesa a ser celebrado anualmente no dia 5 de novembro, em todo o território nacional;
- b) a defesa das línguas autóctones, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999) e pelo Plano Nacional de Educação (2001);
- c) o ensino de línguas estrangeiras, regulado pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e pela Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que regula o ensino da língua espanhola, que deve ser gradativamente implementado nos currículos, com previsão de término de implementação para 2010;
- d) o reconhecimento da pluralidade linguística, regulado pela Lei nº 145 de 11 de dezembro de 2002, quando três línguas indígenas (Nheengatu, Tukano e Baniwa) ganham a condição de idiomas oficiais no município de São Gabriel da Cachoeira/AM e a inauguração das primeiras escolas públicas bilíngues português-espanhol no sul do país, em março de 2005 e, finalmente a Criação do livro de registro das línguas, através da Portaria nº. 586, de 11 de dezembro de 2006, publicada em Boletim Administrativo Eletrônico do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN nº. 330 - Edição Extra, de 09/02/2007

³ Alóctone é um termo composto originário do grego: *allos* + *khton*, referindo-se àquilo que não tem suas origens no lugar onde existe. No caso do termo usado em linguística, um idioma que não emergiu ou não é natural de um certo país mas que surgiu como resultado de um histórico de imigração costuma ser classificado como um idioma alóctone, ou seja, uma língua de imigração ou de herança familiar ou de legado cultural. Opõe-se à “língua autóctone”, que seria a língua do local. **Fonte:** <https://educalingo.com/pt/dic-pt/alocitone> acesso em 24/08/2019.

Corroborando este pensamento, Megali e Liberali (2016) alegam que o Brasil sempre foi um país multilíngue, porém teve sua diversidade linguística e cultural sistematicamente tolhida ao longo dos anos; tendo, apenas nas últimas décadas, mudado a ideologia que reconhece e incentiva o multilinguismo brasileiro. Atualmente, temos legitimada a educação bilíngue para surdos, índios e comunidades de fronteiras – todavia, conforme discutiremos em capítulo específico, a legislação ao definir a “escola bilíngue” como aquela destinada para esse público, apagou da regulamentação legal as demais escolas bilíngues existentes na sociedade, como a que ora estudamos neste trabalho, qual seja, a Escola Bilíngue de Elite (doravante, EBE) (CAVALCANTI, 1999).

Para Megale (2005), as Escolas Bilíngues constituem-se em Programas Escolares em que se opta por uma adição de uma segunda língua como meio de instrução, não sendo essa escolha motivada por demandas sociais obrigatórias (como, por exemplo, um imigrante do México que se muda para os EUA e, para conviver naquela sociedade, precisa do idioma), mas sim por questões de escolha. A autora ressalta que essa escolha normalmente está atrelada à alta posição socioeconômica das famílias, por isso o nome Bilinguismo de Elite.

Gesser et al (2009) ressaltam o caráter ideológico do “mito da língua única do País”, alegando que no Brasil (e também em outras nações) tem se propagado, em favor de um Estado-Nação homogêneo, a ideologia do monolinguismo, ou seja, a crença de que os brasileiros falam uma única língua. Neste sentido, as línguas dos grupos minoritários são vistas como ameaça ou desestabilização à coesão nacional, e por isso muitos são os esforços no sentido de erradicá-las, eliminá-las já que se contrapõem aos ideais nacionalistas.

De forma geral, vemos que traçar um percurso histórico das pesquisas sobre bilinguismo torna-se um caminho de desafios, posto que diversas áreas do conhecimento lançam olhares sobre este fenômeno, por ele ser, essencialmente, diverso, complexo e multifacetado. Ademais, temos períodos históricos de apagamentos e coibição de políticas públicas e acadêmicas para o bilinguismo, conforme evidenciado na história brasileira, por exemplo. A fim de traçar ao menos diretrizes para orientar e organizar nosso pensamento, trazemos as palavras de Gesser et al (2009), que, baseados nos estudos de Martin-Jones (s/d *apud* GESSER et al, 2009), delimitam três grandes vertentes nos estudos de bilinguismo. A primeira vertente traria os estudos que focam o bilinguismo e o multilinguismo social como interesse de investigação a partir das influências das escolas estruturalistas e funcionalistas. Essa corrente busca dividir funcionalmente as variedades linguísticas de uma dada comunidade bilíngue a fim de se compreender padrões linguísticos de uso entre bilíngues. A

preocupação das pesquisas desloca-se do domínio individual das línguas por um indivíduo e passa a ser visto sociologicamente – o que traz à tona uma relação diglössica entre as línguas majoritárias e as línguas minoritárias. É nessa vertente que o conceito de diglossia emerge; conceito este introduzido por Ferguson, no final da década de 50, para fazer a distinção funcional entre duas variedades de uma mesma língua dentro das fronteiras de uma mesma comunidade de fala. Temos então a divisão entre a variedade alta (*high variety*), utilizada em contextos públicos formais; a outra denominada baixa (*low variety*), restrita a situações informais. Ambas, na visão do autor, manteriam entre si relações funcionais, estáveis e sem nenhum tipo de conflito.

Estes conceitos perduraram até aproximadamente os anos 70 e 80, todavia, os pesquisadores começaram a notar que eles já não eram suficientes para explicar outros fenômenos que estavam presentes nos contextos multilíngues. O contexto sociohistórico retratava uma efervescência multicultural. Houve na Europa um movimento imigratório e trabalhadores estavam sendo absorvidos pelo mercado econômico pelos países mais desenvolvidos. Com essa nova configuração social, os pesquisadores começam a repensar o conceito de diglossia a partir de uma perspectiva de conflito, cuja tradição de pesquisa é hoje denominada como “Sociolinguística de Periferia”. As investigações nessa linha começaram com o catalão (Espanha) e o ocitano (França) e foram feitas por pesquisadores nativos dessas línguas. (MARTIN-JONES, s.d; HAMEL & SIERRA, 1983). Inicia-se, então, um segundo e importante momento nos estudos de bilinguismo. Fishman (1967) propõe, então, uma expansão conceitual, pois a distinção binária variedade alta/variedade baixa apagava a situação onde três ou mais línguas faziam parte de um repertório de uma dada comunidade de fala, impedindo de se enxergar os diferentes graus nas relações entre diversas línguas.

Como normalmente ocorre nas ciências humanas, as diferentes vertentes coexistem, oferecendo diferentes perspectivas sob um mesmo objeto, pois, consoante à máxima saussureana, o ponto de vista cria o objeto (SAUSSURE, 1975). No mesmo ano em que Fishman expande o conceito de bilinguismo, problematizando a diglossia, John Gumperz (1967, 1969), pesquisador norte-americano, traz para o debate a contribuição das ciências sociais e da antropologia, nos direcionando para uma terceira vertente de pesquisa sobre o bilinguismo. Dentro dessa abordagem há uma preocupação em se pensar a dimensão simbólica das relações de poder e as diferentes formas de produção cultural entre grupos minoritários.

No que tange à produção e eventos científicos sobre o tema, temos uma movimentação difusa em diferentes áreas do conhecimento. Em 1985, durante o I Encontro Nacional da ANPOLL, são criados os 21 primeiros Grupos de Trabalho (GT) da Associação, dentre os quais temos o GT de Sociolinguística, na época GT de Sociolinguística e Bilinguismo. Um ano após, 1986, no primeiro ano do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), Archanjo (2011) evidencia que o bilinguismo (juntamente com a educação bilíngue e a tradução) começava a se destacar também na área de LA pela quantidade de trabalhos apresentados. Na década de 90, os estudos acerca de bilinguismo (português e línguas minoritárias) ganham relevância no território nacional, especialmente na área da Sociolinguística.

Sendo essa uma pesquisa que se insere no campo da LA (notadamente a LA indisciplinar), tentamos traçar o percurso histórico da LA, assim como o percurso dos estudos acerca do bilinguismo; e agora pensamos ser importante unir estes dois caminhos. Libérale e Megale (2016) questionaram-se acerca da quantidade de estudos em LA sobre tão relevante tema que é o bilinguismo, especialmente no que tange às Escolas Bilíngues de Elite. Elas evidenciaram uma relevante escassez de pesquisas na área. As autoras buscaram traçar um panorama da Educação Bilíngue de Elite no Brasil no que se refere ao crescimento dessas escolas, às pesquisas realizadas em programas de Linguística Aplicada em Universidades brasileiras, e demais produções acadêmicas de LA na área de Escolas Bilíngues de Elite (quais sejam, artigos com essa temática publicados em periódicos da área de Linguística Aplicada e comunicações orais apresentadas em congressos e eventos especializados). As autoras evidenciam que as Escolas Bilíngues de Elite têm crescido a largos passos, e “esse cenário reforça a importância de pesquisas na área de Linguística Aplicada que se voltem para a compreensão, discussão e proposição de caminhos para a área em expansão” (2016, p. 15).

O levantamento das pesquisadoras revelou que atualmente, no Brasil, o número de pesquisas, embora em expansão, ainda é muito pequeno na área de LA. Quantitativamente, o número de universidades com pesquisadores da área de LA que incluem em sua área de atuação referência explícita ao trabalho na área de Escolas Bilíngues de Elite é apenas de 6, conforme tabela abaixo (tabela 1):

Tabela 1 - Pesquisadores atuando na área de EBE em Linguística Aplicada no Brasil.

Instituição	Pesquisador/orientador
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Heloísa Augusto Britto de Melo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Fernanda Liberali
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Ana Claudia Peters Salgado
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Terezinha de Jesus Machado Maher
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Ingrid Finder
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Janaína Weissheimer

Fonte: Liberale e Megale (2016)

No que tange à produção científica, de 1995 a 2015 as autoras puderam encontrar apenas 1 tese (na UFRGS) e 16 dissertações (sendo 2 na UNICAMP, 9 na PUC-SP, 1 na UFG, 3 na UFRGS e 1 na UFRN) de LA que tratavam, dentro do macro-tema Escolas Bilíngues de Elite, subtemas variados, como questões identitárias e culturais dos indivíduos bilíngues, resoluções de conflitos dentro daquele contexto escolar bilíngue, questões metodológicas das aulas e de formação de professores, questões linguísticas como desenvolvimento de interlíngua, a promoção da pluralidade linguística, as relações de status entre as línguas, o desenvolvimento da consciência metalinguística, entre outros temas. De forma semelhante, as publicações na área em revistas científicas ainda contam com poucas contribuições. Tendo as autoras analisados periódicos de 1998 a 2015, concluíram que as poucas (6) publicações existentes têm focos diversos. As autoras concluem que a participação de linguistas aplicados nas discussões – acadêmicas e políticas – na área de bilinguismo é de fundamental importância.

Neste capítulo, buscamos traçar o percurso histórico da LA enquanto ciência autônoma, passando por suas diversas fases – desde a aplicação da linguística, à indisciplinaridade. Também buscamos traçar, ainda que brevemente, a trajetória histórica das pesquisas de bilinguismo, mostrando as principais vertentes teóricas, a ascensão do tema nos congressos, eventos e instituições acadêmicas, assim como a dificuldade de desenhar esta linha do tempo, tendo em vista o apagamento e coibição do bilinguismo no Brasil durante um longo período. Por fim, buscamos fazer uma ponte entre LA e bilinguismo, a fim de nortear os próximos passos desta pesquisa. Com esse delinear histórico em mente, objetivamos prosseguir com as discussões, problematizando os (des)conceitos de bilinguismo e, consequentemente, a metodologia bilíngue e o conceito de bilinguismo que subjaz às práticas pedagógicas.

2 O BILINGUISMO

O bilinguismo é um fenômeno comum em todo o mundo (BUCHWEITZ, 2013). Bialystok et al (2009) argumentam que o bilinguismo deveria ser a regra, não a exceção para orientar os estudos linguísticos, e que há cerca de trinta vezes mais línguas do que há países – o que implica na presença do bilinguismo em praticamente todos os países do mundo. Como explica Buchweitz (2013), dados da Comissão Europeia mostram que mais da metade do povo europeu pode manter uma conversação em pelo menos um idioma adicional, e cerca de um quarto é capaz de falar pelo menos duas línguas adicionais. De acordo com Wei (2000), talvez uma em cada três pessoas no mundo sejam bilíngues ou multilíngues. Numa linha semelhante de pensamento, Grosjean (1999) revela que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias; afirmando que metade da população mundial é bilíngue.

Para Mello (2010, p.137), “a intensificação da mobilidade populacional ao redor do mundo, do contato intercultural entre cidadãos das mais diversas origens e dos avanços tecnológicos resultou numa acirrada interdependência social, econômica e política global com implicações para escola”, sendo, pois, necessário ao cidadão do século XXI conviver com esse mundo multicultural. Desta forma, a cada dia mais famílias, escolas e comunidades bilíngues surgem, e este cenário propõe uma nova abordagem para as famílias, educadores e sociedade como um todo, exigindo da comunidade científica o desenvolvimento de mais estudos no campo. Esta seção busca, pois, ainda que timidamente, contribuir para as discussões na área. Pretendemos apresentar os principais conceitos trazidos pela literatura sobre bilinguismo, sublinhando, ainda, a qual corrente nos filiamos. Entendendo o bilinguismo como um complexo comportamento linguístico, psicológico e sociocultural, e que tem aspectos multidimensionais porque envolve diferentes áreas da vida humana (social, cultural, familiar, identitária, linguística, emocional) (GARCIA, 2009), entendemos também que uma abordagem monoglóssica, voltada unicamente para a língua, não será capaz de abarcar a multidimensionalidade do fenômeno. Por isso, discutiremos brevemente conceitos e caminhos sobre a metodologia bilíngue.

Esperamos, com as discussões que aqui levantaremos, não apenas fomentar as escassas pesquisas na rica área de bilinguismo, mas também dar suporte e visibilidade aos professores, famílias e comunidades que lidam diariamente com o bilinguismo.

2.1 (DES)CONCEITOS: A DIFICULDADE DE DELIMITAR CONCEITUALMENTE UM FENÔMENO MUNDIAL, MULTIDIMENSIONAL, INTERCULTURAL, COMPLEXO, MULTIFACETADO E HETEROGÊNEO

A ciência do bilinguismo é um campo novo e respostas definitivas para muitas perguntas ainda não estão disponíveis. No entanto, em primeiro lugar, é fundamental definir os limites conceituais que vamos trabalhar. Apesar de o bilinguismo ser tão presente no mundo, na maioria dos países, em todas as classes sociais e faixas etárias; sendo, portanto, um fenômeno mundial (BUCHWEITZ, 2013); estudos (FLORY e SOUZA, 2009) mostram que não há uma definição universalmente aceita para o bilinguismo. Sendo global desta forma, faz sentido investigar o fenômeno do bilinguismo em relação às suas consequências sociais, culturais, linguísticas e cognitivas.

A palavra “bilinguismo”, portanto, não se refere a um conjunto uniforme de recursos, mas pode ser avaliada ao longo de um *continuum* do nível de desenvolvimento da habilidade e da frequência de uso da língua (BUCHWEITZ, 2013). Grosjean (1999) nos alerta que poucas áreas da linguística são cercadas por tantos equívocos, como é o bilinguismo. As pessoas têm concepções diversas acerca do que é ser bilíngue, e muitas vezes essas concepções são imbuídas de parâmetros monolíngues para classificar um fenômeno tão complexo quanto o bilinguismo. Estudos (COOK, 1992, 1996; GROSJEAN, 1982, 1998, 1999, 2001; HERDINA e JESSNER, 2000; BUTLER e HAKUTA, 2004) criticaram a chamada "visão monolíngue do bilíngue", que é o entendimento que os falantes bilíngues são como dois monolíngues coexistindo em uma única pessoa e, portanto, não devem ser qualitativamente distintos. Sánchez et al (2017, p. 9) enfaticamente afirmam que “nenhum bilíngue é balanceado, e que os repertórios linguísticos de diferentes características, a performance dos indivíduos bilíngues em cada uma das línguas nunca é a mesma”⁴.

Do ponto de vista holístico do bilinguismo, não faz sentido usar a norma monolíngue como a diretriz para proficiência bilíngue. Bialystok (2009, p. 3) diz que "quando pensamos em crianças bilíngues, pensamos naquelas que parecem funcionar igualmente em duas línguas, se movem facilmente entre elas e adotam a postura sociocultural apropriada para cada um". Por vezes, as concepções populares acerca de bilinguismo são que um indivíduo bilíngue seria como “dois monolíngues numa só pessoa” (GROSJEAN, 1999) ou alguém com

⁴ (...) and because bilinguals are never balanced, and linguistic repertoires consist of different features, the performance of bilinguals in each of the instructional languages is never the same. (tradução nossa)

“*native-like abilities*” em ambas as línguas (BUTLER e HAKUTA, 2004) – o que, na verdade, distancia-se grandemente da realidade, da complexidade e multidimensionalidade do fenômeno do bilinguismo. Butler e Hakuta (2004) problematizam este conceito, dizendo que seu rigor limitaria a quantidade de pessoas que poderiam ser consideradas bilíngues, e até mesmo porque a própria ideia de “*native-like abilities*” é algo vago, problemático e pouco funcional. Na voz dos autores, vemos que:

Bilíngues são frequentemente definidos de forma geral como indivíduos ou grupos de pessoas que obtêm o conhecimento e a utilização de mais de um idioma. No entanto, o bilinguismo é um complexo comportamento psicológico, sociocultural e linguístico e tem aspectos multidimensionais. Não há nenhuma definição acordada de bilinguismo entre pesquisadores⁵. (BUTLER e HAKUTA, 2004, p.114 – tradução nossa)

Alguns conceitos de bilinguismo são baseados em definições gerais; outras definições são pautadas em critérios específicos que podem ser combinados, tais como a “idade da segunda aquisição da língua”, “manutenção da primeira língua”, “estatuto das línguas”, entre outros. Flory e Souza (2009) lembram que precisa ser levada em consideração a forma como cada critério pode levar a consequências diferentes em contextos específicos. É importante especificar o tipo de bilinguismo quando conduzindo, interpretando e apresentando pesquisas sobre este assunto. O mesmo indivíduo pode ser classificado em diferentes categorias de acordo com critérios diferentes e seu bilinguismo pode estar em um estado de constante transformação. Portanto, não temos uma definição coerente do que é o “bilinguismo”. Concordamos, pois, com Scott (2010), no entendimento de que “bilinguismo não é um estado, mas um processo; não é uma meta, mas um *continuum*”. Nas palavras de Grosjean (2001, *apud* BUTLER e HAKUTA, 2004), é que “a modalidade da língua também é um *continuum*, variando do modo monolíngue à modalidade bilíngue, e existem diferenças individuais na capacidade entre os falantes bilíngues, quando se trata de mudar o seu modo ao longo deste espectro”. Além disso, é fundamental destacar que o bilinguismo não é estático, mas, antes, um fenômeno dinâmico. Assim, as habilidades linguísticas do indivíduo podem variar ao longo do tempo, aumentando ou diminuindo de acordo com as atividades sociais que a pessoa se envolve. Para Butler e Hakuta (2014) o perfil de um indivíduo bilíngue está, portanto, constantemente mudando.

Desta forma, compreendendo a multidimensionalidade do bilinguismo, nos alinhamos à definição de Butler e Hakuta (2004, p.115), qual seja, a concepção de bilinguismo como um

⁵ Bilinguals are often broadly defined as individuals or groups of people who obtain the knowledge and use of more than one language. However bilingualism is a complex psychological and socio-cultural linguistic behavior and has multi-dimensional aspects. There is no agreed-upon definition of bilingualism among researchers.

enfoque em habilidades comunicativas ao invés da ênfase na aquisição de regras formais da língua mera e puramente, entendendo o bilinguismo como um comportamento linguístico psicológico e sociocultural complexo, com aspectos multidimensionais englobando quatro dimensões majoritárias, a partir das quais se definem critérios para se considerar uma pessoa bilíngue: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social. Para os autores indivíduos bilíngues são:

Indivíduos ou grupos de pessoas que obtêm habilidades comunicativas, com vários graus de proficiência, em formas orais e/ou escritas, a fim de interagir com falantes de uma ou mais línguas em uma determinada sociedade. Nesse sentido, o bilinguismo pode ser definido como Estados psicológicos e sociais de indivíduos ou grupos de pessoas que resultam de interações via linguagem na qual dois ou mais códigos linguísticos (incluindo dialetos) são usados para comunicação.

Quando discutindo os problemas de conceituar o bilinguismo, Megale (2005) traz várias definições encontradas na literatura. Ela chama a atenção para o fato de que, ao conceituar o bilinguismo, devemos ter em mente diversas variáveis sobre linguagem e aquisição da linguagem. De acordo com Mackey (2000, *apud* MEGALE, 2005), temos que prestar atenção para o grau de proficiência, a função e uso de cada língua, *code switching/mixing*⁶ e interferência da linguagem. O grau de proficiência não tem que ser o mesmo em ambas as línguas, e nem mesmo dentro da mesma língua, pois certa habilidade linguística pode ser melhor desenvolvida do que outra. Portanto, as competências linguísticas e a proficiência não precisam ser iguais em ambas as línguas para uma pessoa ser considerada bilíngue.

Outro problema conceitual, que podemos encontrar no campo do bilinguismo é referente às várias categorias de que uma pessoa bilíngue pode ser classificada. Refletindo a multidimensionalidade do bilinguismo, os pesquisadores têm proposto classificações diferentes, dependendo de quais dimensões de bilinguismo eles focalizam. Indivíduos bilíngues podem ser classificados com base em diferentes dimensões, a nível individual e social e, portanto, podem ser considerados em diversos tipos de bilinguismo. A tabela abaixo

⁶ Apesar de não serem conceitos com os quais trabalhamos na presente dissertação, acreditamos ser importante diferenciar os termos para fins elucidativos. Há uma linha de pensamento que considera os termos intercambiáveis, porém outra que observa diferenças pragmáticas e linguísticas entre os fenômenos. De acordo com Khullar (2018), *Code Mixing* (mistura de códigos) é a “mistura” de palavras ou frase de dois idiomas ou variedades linguísticas. Mas já o *Code Switching* (troca de código) se constitui na mudança de um idioma para outro, na alternância de códigos linguísticos em um mesmo discurso, para criar um **efeito especial**. Assim, há um grau de intencionalidade social quando o falante realiza o *Code Switching*. Portanto, a principal diferença entre a mistura de código e a troca de código é de fato que a troca de código tem uma consequência pragmática social especial, enquanto a mistura de códigos, não. Dessa forma, a diferença recai sobre a importância dos papéis pragmáticos e sociolinguísticos que esses fenômenos refletem, levando-se em consideração que o *Code Switching* busca alcançar um efeito linguístico especial no discurso. **Fonte:** <http://languagelinguistics.com/2018/02/06/difference-code-mixing-code-switching/> Acesso em 29/08/2019

foi elaborada por nós, baseada nas obras de Butler e Hakuta (2004) e Megale (2005), e objetiva apenas mencionar algumas da classificação que lá existem.

Tabela 2 - Diferentes classificações de bilinguismo trazidas por Butler e Hakuta (2004) e Megale (2005).

Classificação	Definição
Balanceado (Peal e Lambert, 1962)	Indivíduos bilíngues balanceados são aqueles que adquirem graus semelhantes de proficiência em ambas as línguas.
Não-balanceado / Dominante (Peal e Lambert, 1962)	Bilíngues não-balanceados são aqueles cuja proficiência em um idioma é maior do que no outro.
Composto (Weinreich, 1953)	Em bilíngues compostos, dois conjuntos de códigos linguísticos (por exemplo, 'mãe' e 'mom') são armazenados numa mesma unidade significativa. Aqui, a pessoa aprende duas línguas no mesmo contexto. As línguas são utilizadas simultaneamente, havendo uma representação fundida das línguas no cérebro. Este é o caso quando uma criança é criada por pais bilíngues, ou que possui duas origens linguísticas diferentes. Este caso é naturalmente aditivo.
Coordenado (Weinreich, 1953)	Em bilíngues coordenados, cada código linguístico é organizado separadamente em dois conjuntos de unidades de significado. Neste tipo, a pessoa aprende as línguas em ambientes separados, e as palavras das duas línguas são mantidas separadas, e cada palavra tem seu significado específico. Um exemplo disto é uma criança camaronesa aprendendo inglês na escola. Isto também pode ser referido como o bilinguismo subtrativo.

Subordinado (Weinreich, 1953)	Em bilíngues subordinados, o código linguístico da L2 é interpretado por meio de sua L1. Ou seja, eles têm dois conjuntos de códigos linguísticos, mas apenas uma unidade significativa, que é acessível apenas através de sua L1.
Precoce (Butler e Hakuta, 2004)	Indivíduos que estão expostos às línguas desde a infância.
Tardio (Butler e Hakuta, 2004)	Indivíduos que estão expostos às línguas a partir de idades mais avançadas.
Folk (Fishman, 1977)	Este caso é formado por grupos de minoria linguística, cuja própria língua não tem um status elevado na sociedade da língua dominante em que residem.
Elite (Fishman, 1977)	Bilíngue de Elite é aquele que fala uma língua dominante numa determinada sociedade e que também fala outra língua, o que lhe dá um valor adicional dentro da sociedade.
Circunstancial (Valdés e Figueroa, 1994)	Um bilíngue circunstancial é forçado pelas circunstâncias da vida a adicionar um idioma diferente da língua materna para participar plenamente na nova sociedade.
Eletivo (Valdés e Figueroa, 1994)	Um bilíngue eletivo é um indivíduo que se torna bilíngue por escolha. Em outras palavras, uma pessoa, seja uma criança ou um adulto, se torna bilíngue por escolha, quando há um desejo de aprender outro idioma ou para viajar, familiarizar-se com outra cultura, etc. No caso de uma criança, a escolha não é necessariamente sua, pois normalmente é feita pelos pais. Independentemente de quem faz a escolha,

	ainda é uma escolha a ser feita pelos membros da família. Em outras palavras, o indivíduo pode participar plenamente em todos os aspectos da sociedade (têm acesso à educação, saúde ou serviços comunitários, justiça) usando a sua língua de origem, sem a necessidade de adicionar outro idioma. A língua do indivíduo e a linguagem da sociedade onde vive são a mesma.
Aditivo (Lambert, 1974)	Falantes bilíngues que podem melhorar sua L2 sem perder a proficiência na L1, sendo ambas as línguas com valor na sociedade em que residem.
Subtrativo (Lambert, 1974)	Bilíngues cuja L2 foi adquirida ou aprendida à custa de perder sua L1.
Simultâneo	Indivíduos que são expostos a dois idiomas ao mesmo tempo desde o nascimento.
Não-Simultâneo	Indivíduos que não são expostos a dois idiomas ao mesmo tempo desde o nascimento.
Consecutivo	Bilíngues que aprendem uma língua depois de já saber outra. Esta é a situação de todos aqueles que se tornam bilíngues adultos, bem como alguns que se tornam bilíngues ainda crianças (já tendo adquirido uma L1). Este tipo também é chamado de bilinguismo sucessivo.
Bilinguismo endógeno (Hamers e Blanc, 2000)	Uma língua endógena é aquela que é usada como língua materna em uma comunidade e pode (ou não) ser utilizada para fins institucionais.

Bilinguismo enxógeno (Hamers e Blanc, 2000)	Uma língua exógena é aquela usada como uma língua oficial, institucionalizada, mas não tem nenhuma comunidade de fala potencial ou entidade utilizando-a oficialmente.
Bi-cultural (Hamers e Blanc, 2000)	Indivíduo bilíngue que identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles.
Monocultural (Hamers e Blanc, 2000)	Indivíduo bilíngue é identificado e reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. Deve notar-se que um indivíduo pode ser fluentemente bilíngue em ambas as línguas, mas ainda ser considerado monocultural.
Aculturado (Hamers e Blanc, 2000)	A pessoa que renuncia à sua identidade cultural ligada à sua L1 e adota os valores culturais associados ao grupo de falantes de L2.
Deculturado (Hamers e Blanc, 2000)	Isso ocorre quando o indivíduo abre mão da própria identidade cultural bilíngue, mas também não adota aspectos culturais do grupo de falante da L2.

Fonte: Feito pela autora.

Profundamente relacionada a estas questões conceituais, temos a definição de "competência", pois normalmente o conceito de bilinguismo está fortemente ligado com o de proficiência. No entanto, o termo "alta proficiência" em si é frequentemente mal definido. Entendemos que o nível de proficiência e a alternância de código (*code switching*) não são apenas medidos por aspectos estritamente linguísticos, mas também por outros aspectos socioculturais e linguísticos, e até mesmo pelos diferentes níveis e situações do desempenho e competência linguísticos (NOAM CHOMSKY, 1965) e também a competência comunicativa (HYMES, 1967, 1972). A definição de proficiência não é complexa apenas quando se

tratando de uma L2, mas mesmo para falantes nativos monolíngues (L1), observam-se variações entre as diferentes habilidades e competências: uma pessoa pode escrever melhor, enquanto uma outra pode ter um maior aporte lexical e vocabular, ao passo que outras leem mais rápido, etc. Além disso, o conceito de proficiência bilíngue foi feito de acordo com parâmetros monolíngues, conforme vimos anteriormente.

Butler e Hakuta (2004) entendem que existem diferentes maneiras usadas para conceituar a "proficiência" de alguém na literatura de aquisição de L1 e L2, além da existência de inúmeros desafios em avaliar com precisão, com validade e confiabilidade a "proficiência" do indivíduo bilíngue em suas duas línguas. No entanto, os autores concluem que os contextos definem não só os níveis de proficiência nas habilidades linguísticas de cada uma das duas línguas, mas o contexto também determina a extensão a que os falantes bilíngues podem alternar entre as duas línguas, além da habilidade de gerenciamento do (des)uso das duas línguas separadamente, ou seja, o desenvolvimento de sua consciência sociolinguística.

De acordo com Harmers e Blanc (2000), deve-se ressaltar que conceitos unidimensionais apresentam pontos desfavoráveis, especialmente no sentido de que eles definem o indivíduo bilíngue apenas em termos de competência linguística, ignorando outras dimensões importantes, não levando em consideração elementos pessoais ou sociais. Finalmente, é considerado o ponto mais discutível dessas concepções o fato de que elas não são baseadas em teorias de comportamento linguístico. Por outro lado, conceitos multidimensionais não apenas são baseados nas teorias de comportamento linguístico, mas também bebem de fonte de diversas disciplinas: psicologia, sociolinguística, sociologia e linguística. Os autores alegam, por fim, que o bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando-se em conta os variados níveis de análise, quais sejam, individual, inter e intrapessoal e social.

Entendemos que um conceito adequado de bilinguismo tem que lidar com aspectos diversos. Como acontece com qualquer outro fenômeno humano, o bilinguismo é multidimensional e multifacetado, e, portanto, para classificá-lo é necessário levar em consideração não só o aspecto linguístico, mas também os sociais e psicológicos, para que possamos considerar as habilidades linguísticas, em conjunto com o ambiente social e todos os demais aspectos que circundam a vida do indivíduo bilíngue. Assim, nos alinhamos à visão de Garcia (1983, p.3-4), que considera o bilinguismo levando em consideração os aspectos que seguem:

- a. Caráter linguístico: as crianças são capazes de compreender e/ou produzir alguns aspectos de cada idioma além da capacidade de discriminar o que está sendo falado em uma ou em outra língua. Esta condição permite muitos graus de competência linguística, dentro dos limites do bilinguismo, incluindo o de uma criança que memorizou uma ou mais expressões lexicais em uma segunda língua.
- b. Caráter social: as crianças estão expostas "naturalmente" às duas línguas, já que elas são usadas na interação social durante a infância. Esta condição requer um ambiente bilíngue substantivo dos três aos cinco anos de vida da criança. Na maioria dos casos, essa exposição ocorre dentro da família nuclear ou alargada.
- c. Caráter psicológico/desenvolvimental: O desenvolvimento simultâneo deve ser observado em ambas as línguas (isto é contrastado com o caso em que um falante nativo de uma língua começa um curso para aquisição de uma segunda língua). Este desenvolvimento bilíngue ocorre simultaneamente com as alterações cognitivas/conceituais sobre a percepção e processamento das informações linguísticas.

Nesta seção discutimos que o bilinguismo é um complexo comportamento linguístico, além de ser também psicológico e sociocultural; tendo, ainda, aspectos multidimensionais, porque envolve várias áreas da vida humana (social, cultural, familiar, identidade, linguística, emocional). Observamos também que não há uma definição consolidada de bilinguismo em nossa sociedade científica. Sendo complexo desta forma, entendemos que a metodologia bilíngue precisa abarcar a essência multidimensional do bilinguismo – ideia que discutiremos na seção seguinte.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Segundo Megale (2005, p.1) “o conceito de bilinguismo e também de educação bilíngue é complexo e pode envolver várias dimensões ao se definirem”. Conforme discutimos anteriormente, a conceituação de bilinguismo é um fator que, ao longo dos anos, passou por diversas fases e, atualmente, entendemos que não há uma definição universalmente aceita do fenômeno, devido à sua essência multidimensional, heterogênea e complexa. Todavia, as correntes contemporâneas buscam definições que abarquem a multidimensionalidade do fenômeno, levando em consideração aspectos sociais, culturais, familiares, identitários, linguísticos, emocionais, entre outros.

No entanto, tratar da educação bilíngue consiste, obrigatoriamente, em tratar de um assunto complexo e com diversas vertentes. Para Megale e Liberali (2016), o conceito de Educação Bilíngue é visto como uma combinação de termos simples para um fenômeno complexo. Vemos, contudo, que a definição do que é uma escola bilíngue não é um problema

recente. Já nos anos 70, o problema já era levantado por estudiosos. Para Mackey (1972, p.213), por exemplo:

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngues, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana...[consequentemente] o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação.

Harmers e Blanc (2000) definem a educação bilíngue como um sistema de educação em que a instrução é dada em pelo menos duas línguas, podendo ser consecutiva ou simultaneamente. Para Costa (2018, p.5), as aulas nas EBE acontecem na segunda língua, sendo esta então não somente um alvo, mas um meio de instrução. A autora afirma que “podemos analisar que a partir dessa prática, vivências e interações o objetivo maior do ensino bilíngue não é o de apenas “ensinar” a língua, mas também envolver o aprendiz nos saberes culturais que um idioma oferece, atingindo de certa forma o biculturalismo”.

Vemos, portanto, que tratar de educação bilíngue pressupõe também tratar de diferentes metodologias nos mais diversos países e contextos sociais, que se diferenciam em questões étnicas, educacionais, legais, sociopolíticas, entre outros. Megale e Liberali (2016), de forma geral, alegam que podemos definir Educação Bilíngue como aquela instrução que é feita na escola em pelo menos dois idiomas, com as duas sendo utilizadas como meio de instrução e com fins acadêmicos. Todavia, há diversas questões que subjazem à esta definição tão vaga.

Abello-Contesse (2013 *apud* MEGALE E LIBERALI, 2016) explica que a educação bilíngue é um campo dinâmico de estudos no domínio multidisciplinar da linguística aplicada que se realiza por um termo guarda-chuva para o uso de duas ou mais línguas com propósito de ensino e aprendizagem em escolas que objetivam o bilinguismo e o biletamento. Para Mello (2010), a expressão também pode caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução ou parte dela em uma língua diferente da que utilizam em casa. Megale (2005) traz ainda a categorização tríplice feita por Fishman e Lovas (1970 *apud* MEGALE, 2005), segundo a qual a educação bilíngue seria dividida em intensidade, objetivo e status, que podem ser observados na tabela abaixo.

Tabela 3 - Categorização tríplice da Educação Bilíngue, baseado em Megale (2005) e Mello (2010).

Educação bilíngue classificada quanto à intensidade	
Bilinguismo transicional	A L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2. O objetivo principal desses programas não é o bilinguismo, mas o monolinguismo na língua majoritária. Os modelos transicionais concebem a língua como um problema e, por isso, a L1 só é usada até que a criança supere esse problema, isto é, a “deficiência” na língua majoritária. Este modelo é o que tem recebido o maior número de críticas na literatura da área porque têm uma orientação subtrativa de línguas e de assimilação cultural da cultura dominante; mas, principalmente, porque classificam os alunos que falam a língua minoritária em termos de suas “deficiências”, estigmatizando-os aos olhos dos demais.
Bilinguismo monoletorado	Neste programa, a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2.
Bilinguismo parcial biletorado	Programa no qual ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada apenas para as matérias culturais (história, arte, folclore) e a L2 para as demais.
Bilinguismo total biletorado	Aqui todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.
Educação bilíngue classificada quanto ao objetivo	
Programa compensatório	A criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar.
Programa de enriquecimento	Ambas as línguas são desenvolvidas desde a

	alfabetização e são utilizadas como meio de instrução dos conteúdos. Este modelo é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, somando-se ao fato de que, em termos de planejamento linguístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária. A língua nesses programas é vista como um recurso tanto para os alunos das minorias linguísticas como para os do grupo majoritário.
Programa de Manutenção do grupo	A língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas. Esse tipo de programa é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional. Os programas que seguem essa orientação têm dois objetivos quanto ao planejamento linguístico: desenvolver a L1 e proporcionar a aquisição da L2.
Educação bilíngue classificada quanto ao <i>status</i>	
Língua de importância primária x Língua de importância secundária na Educação	A relação focada aqui recai sobre a importância das línguas no contexto educacional.
Língua de casa x língua da escola	Aqui o foco da classificação é sobre o contexto de uso das línguas, qual é usada no contexto familiar e qual é usada no contexto escolar.
Língua mais importante no mundo x língua de menor importância	As línguas são comparadas em termos de importância de forma global, em diversos sentidos: econômicos, sociais, número de falantes, etc.

Língua institucionalizada x língua não institucionalizada na comunidade	Aqui a importância recai sobre as instituições que utilizam (ou não) as línguas dentro da comunidade de vivência.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, é importante lembrar que, assim como ressalta Mello (2010), essas classificações sugerem que esses modelos podem dar origem a diferentes tipos de programas de ensino bilíngue, assim como qualquer tipo de programa pode ter orientações do tipo transicional, de manutenção ou de enriquecimento. Isso significa que um programa do tipo de imersão (programa mais comum nas escolas de Bilinguismo de Elite no Brasil atualmente) pode ser incluído em qualquer um desses modelos, dependendo de suas orientações, objetivos e características. Por isso, não se pode entender que um programa tem determinadas características apenas por se denominar como “de imersão” ou não.

Conforme supracitado, para Hamers e Blanc (2000) a educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. Eles descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS E BLANC, 2000). Para os autores, a Educação Bilíngue pode se dividir em: (1) instrução dada simultaneamente em ambas as línguas, (2) instrução dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos para utilizá-la para fins acadêmicos e (3) grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, como matéria e depois como meio de instrução. Para os autores, as escolas internacionais multilíngues apresentam uma metodologia diferenciada e combinam duas, três ou quatro línguas no programa educacional.

Outro modelo proposto pelos autores é o de imersão, no qual uma criança nativa de uma determinada língua frequenta o programa escolar de uma comunidade falante de outra língua, porém sua língua nativa é introduzida no contexto escolar gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução. Os programas de imersão podem ser de Imersão Inicial total, Imersão Inicial Parcial e Imersão Tardia, classificações estas que levam em consideração a idade de aquisição e exposição às línguas dentro de cada programa.

É importante ressaltar, ainda, que, segundo a classificação destes autores, não podem ser considerados programas de Educação Bilíngue aqueles nos quais a L2 é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos; assim como também excluem-se aqueles

programas cuja mudança de código linguístico ocorre no meio da instrução sem planejamento pedagógico adequado, e os casos de submersão, nos quais a criança frequenta um programa ministrado em uma língua nativa de outro grupo etnológico, tendo a sua própria língua ignorada pelo sistema educacional (sendo diferente, portanto, dos programas de imersão).

Tendo em vista a diversidade de possibilidades oferecidas pela Educação Bilíngue, é importante destacar o recorte sobre o qual nos debruçamos. Existem diversos tipos de escolas bilíngues e, portanto, também diversas metodologias possíveis. Sobre a diversidade de possibilidades da Educação Bilíngue, Megale (2005, p. 9) explica que:

De forma generalista, divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. Quando se discute educação bilíngue para crianças de grupos minoritários deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou mesmo de grupos imigrantes, como os hispânicos nos Estados Unidos. Por educação bilíngue para crianças do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior.

Baseada nas classificações trazidas por Cummins (1996), relacionamos quatro tipos de programas de educação bilíngue, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 4 - Categorização tipológica da Educação Bilíngue, baseado em Cummins (1996).

Tipo	Público-Alvo	Objetivo	Modelo	Países onde ocorre (u)
I	Populações indígenas	Reavivar ou resgatar o prestígio das línguas indígenas, porém objetivando, por fim, ensinar a língua do colonizador e, dessa forma, promover a assimilação dos indígenas à sociedade dominante.	Transicionais e/ou de manutenção	Brasil e outros
II	Falantes de uma	A língua minoritária,	De manutenção ou de	Canadá

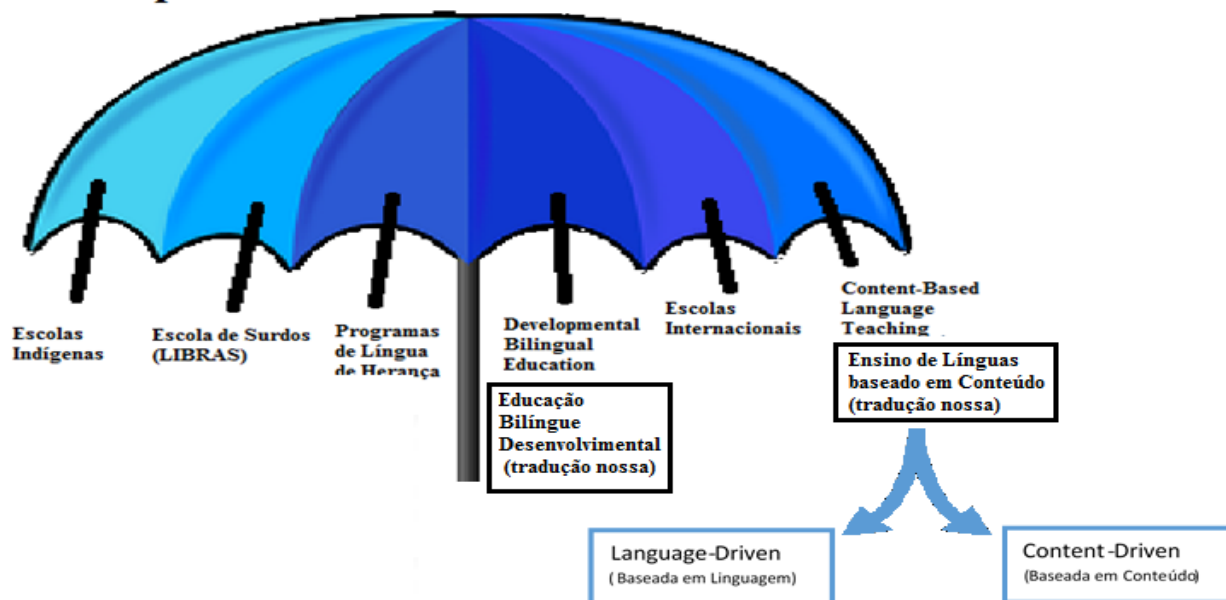
	língua minoritária nacional	nesse caso, tem – ou já teve – algum prestígio social ou é oficialmente reconhecida, e busca-se reavivar seu valor. A maioria desses programas é do tipo de imersão na língua-alvo ou de duas línguas.	enriquecimento	
III	Falantes de línguas minoritárias internacionais em situação de imigração (crianças que falam em casa uma língua diferente da escola)	Muitos são do tipo transicional e se propõem a facilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento acadêmico dos alunos	Transicionais, de manutenção ou de enriquecimento	Estados Unidos
IV	Grupos linguísticos minoritários	Adicionar uma segunda língua ao repertório linguístico dos alunos	De enriquecimento	Canadá, Brasil (nas EBE)

Fonte: Elaborado pela autora

Lyle French (2019), ao analisar os diferentes modelos das ditas escolas bilíngues no Brasil, concluiu que “escola bilíngue” passou a ser um termo genérico para se referir a diferentes modelos de ensino-aprendizagem de uma L2. Ele alega que a maioria dos programas dentro desta categoria prometem educar os alunos em duas línguas, objetivando formar cidadãos acadêmica e culturalmente bilíngues e biletados. No entanto, existem diferentes modelos, cada um com suas características, benefícios e limitações – o que influencia em que nível os objetivos supracitados serão atingidos. O autor alega que, apesar da educação bilíngue ser um “rótulo simplista”, ela descreve um fenômeno linguístico, sociocultural, cognitivo extremamente complexo, conforme já discutimos na seção de conceitos de bilinguismo. Lyle então sugere um modelo “Guarda-chuva” para os programas bilíngues encontrados no Brasil atualmente, conforme podemos analisar na figura 2.

Figura 2 - Diferentes modelos de programas bilíngues sob o “termo guarda-chuva” de Educação Bilíngue.

"Escola Bilíngue" no Brasil, um termo guarda-chuva para diferentes modelos.



Fonte: Elaborado pela autora, baseada em French (2019)

Desta forma, sob o mesmo termo “educação bilíngue” temos uma variedade de programas e modelos bilíngues, o que vem a ser fonte de confusão entre as famílias e profissionais envolvidos. O autor foca sua diferenciação nos três últimos tipos (*Developmental*⁷, Escolas internacionais e *Content-Based*⁸). Para ele, então, os programas de “*Developmental Bilingual Education*” seriam as escolas que desenvolvem tanto o português como uma outra língua (de menor prestígio social), como o caso de imigrantes que, aqui no Brasil, continuariam a desenvolver a sua L1 e, paralelamente, aprenderiam Português, como L2.

Já as escolas internacionais servem para comunidades expatriadas, aderem a um currículo estrangeiro, seguindo inclusive seu calendário e suas formas de avaliação, além de importar boa parte do seu corpo docente. Matérias como Língua Portuguesa e História do Brasil são ensinadas em Português, ao passo que são ensinadas na língua do país a que aquela escola se vincula (por exemplo, inglês, para o caso da Escola Americana do Recife). A semana é

⁷ Desenvolvimental, em tradução nossa

⁸ Baseadas em conteúdo, em tradução nossa

dividida aproximadamente em 80% na L2 e 20% na L1. Já o que o autor classifica como “*Content-Based Language Teaching*”⁹ (CBLT), que também é chamado de CBI (*Content-Based Instruction*¹⁰) e CLIL (*Content Language Integrated Learning*¹¹), é, segundo ele, majoritariamente a proposta que as escolas bilíngues adotam. Neste modelo, matérias não-linguísticas como geografia, história ou ciência são ensinadas na L2.

No entanto, o modelo CBLT se expande num *continuum* de programas “*Language Driven*” a “*Content Driven*”, e as diferentes variáveis no ínterim. Os programas que ele classifica como “*Language driven*” são programas que incorporam temas como esportes, festividades e meio-ambiente a uma sala de aula monolíngue na escola regular, ou mesmo de um curso de idioma. Como exemplos seriam os cursos de idiomas, as escolas regulares com aula curricular de inglês, programas como “*English Everyday*” (inglês todos os dias por 1h) e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

Nos programas que unem o conteúdo à linguagem, os alunos podem ter uma ou mais matérias na L2, além de aulas da Língua (por exemplo, ciências e matemática são ensinados em inglês, além de aulas de Língua Inglesa), porém a L2 não ocupa mais que 50% da carga horária do aluno. Por fim, nos programas de imersão, os alunos vivenciam a L2 em 50% ou mais do seu dia. Tais programas se constituem numa abordagem de instrução que objetiva a aquisição de uma segunda língua através de diferentes conteúdos, discurso educacional e interação social, produzindo alunos bilíngues e biletados, com altos níveis de proficiência nas duas línguas, e com consciência e sensibilidade transcultural para o outro diferente de si mesmo. O autor lista que a maioria das escolas adeptas aos programas de imersão oferecem diferentes matérias ensinadas na L2, nas quais os alunos começam com 2 ou 3 anos, com 80% ou mais da carga horária na L2, caminhando ao longo dos anos para a diminuição da L2 e aumento da L1, ficando 50/50 a partir do 1º ano.

Seguindo a classificação de French, estaríamos, neste trabalho, focando nos programas CBLT. No entanto, a fim de delimitar uma nomenclatura única para nos referenciarmos à gama de escolas analisadas, aqui trataremos como Escolas Bilíngues de Elite (CAVALCANTI, 1999; MEGALE, 2005; MEGALE E LIBERALI, 2016), doravante chamadas de EBE. Megale e Liberali (2016) explicam que “essa denominação ocorreu devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas. Nelas, a instrução ocorre em português e em uma língua de prestígio concomitantemente”. Em

⁹ Ensino de Línguas Baseado em Conteúdo, em tradução nossa

¹⁰ Instrução Baseada em Conteúdo, em tradução nossa

¹¹ Aprendizado Integrado de Línguas e Conteúdo, em tradução nossa

programas bilíngues de prestígio, os alunos são ensinados por meio de duas línguas de prestígio. García (2009) afirma que, nesses programas, as línguas são claramente separadas pelos professores, seguindo o princípio de uma pessoa – uma língua. Desta forma, Mello (2010, p.134) aponta que as EBE adotam, majoritariamente, o programa de imersão, definidos pela autora como:

Os programas de imersão do tipo canadense são, segundo Genesee (1987, p. 1), “uma forma de educação bilíngue na qual os alunos que falam a língua da maioria da população recebem uma parte de sua instrução por meio de uma segunda língua e outra parte por meio de sua primeira língua” (Tipo IV na classificação de Cummins). A distribuição das línguas no programa é feita, geralmente, com base no número de horas de instrução e nas disciplinas do currículo ou nos períodos de instrução (diários ou semanais). Por exemplo, L1 e L2 são usadas numa proporção de 10-90% ou 40-60%, respectivamente, do tempo total de instrução; ou a L1 é usada para ministrar matemática e ciências, enquanto a L2 é usada para geografia e história, além da instrução das línguas propriamente ditas (francês-inglês, por exemplo); ou a L1 é usada no período da manhã e a L2 no período da tarde; ou ainda de acordo com os dias da semana (segunda, quarta e sexta-feira: francês; terça e quinta-feira: inglês). O tipo mais comum é o de imersão total. Geralmente, nesse tipo de programa, a L2 é a única língua de instrução durante os primeiros anos escolares da criança (jardim-de-infância até o 2º ano do ensino fundamental); posteriormente, a L1 vai sendo introduzida no currículo numa proporção que pode variar de 10% a 50% do total das horas de instrução.

Ainda de acordo com Hamers e Blanc (2000), existem três tipos de imersão. O primeiro deles, denominado Imersão Inicial Total, estabelece que toda a instrução dada na educação infantil deve ser realizada na L2, o que acontece também nos primeiros dois anos da educação primária, quando as crianças são alfabetizadas nesta L2. A L1 é introduzida gradualmente a partir, aproximadamente, do terceiro ano primário, até que o tempo destinado à instrução na L2 seja equivalente ao tempo destinado à L1. O segundo tipo de imersão é conhecido como Imersão Inicial Parcial e difere do primeiro tipo porque as duas línguas são utilizadas como meio de instrução desde o início da vida escolar. Nesse tipo de imersão, o uso relativo de ambas as línguas varia de programa para programa. O terceiro tipo é a Imersão Tardia, designada a alunos do Ensino Médio que receberam, até o momento, instrução tradicional na L2. No primeiro ano do Ensino Médio, 85% das aulas são ministradas na L2, e, durante os anos seguintes, o aluno pode escolher e frequentar 40% das aulas ministradas na L2.

Para Megale (2005, p.13) “a EBE tem como foco oferecer aos alunos altos níveis de proficiência, por meio de uma abordagem baseada na aprendizagem de conteúdos por meio língua de elite”. A autora aponta que este tipo de educação surgiu, primeiramente, a partir da vontade de alguns países de se beneficiarem econômica, política e culturalmente, através da possibilidade de network trazida pelo inglês. Mas também surge como uma resposta às demandas de multilinguismo mundial, ao gerar a possibilidade de participação em ações interculturais, em que um indivíduo se apresenta como um agente social, tendo proficiência, com variados graus, em diversos idiomas e experiências culturais; e, conseqüentemente, possibilitaria a superação de ideologias monoglóssicas e de inter-relações funcionais de práticas de linguagem (GARCÍA, 2009). Desse modo, a educação bilíngue se realizaria como um projeto que gerasse direitos equitativos às minorias, desenvolvimento de agência em termos de atitudes e de políticas linguísticas, e recursos para participação na comunidade internacional.

Temos, neste sentido, as vivências educacionais significativas que incluem os alunos e criam espaços para que eles ajam e participem por meio de diversas práticas de linguagem. Para Megale (2005, p.14) “essa aprendizagem multilíngue oferece aos sujeitos a possibilidade de desenvolvimento linguístico e intercultural, além da entrada em culturas múltiplas e do desenvolvimento de processos metacognitivos e metalinguísticos para expansão cultural e linguística”. Freeman (1998) chama a atenção para a complexidade do processo de planejamento e implementação de um programa de educação bilíngue, pois é preciso que se leve em conta o que significa educar uma população linguística e culturalmente diferente, em termos ideológicos e práticos, e como a escola e a comunidade juntas podem estabelecer objetivos e meios. Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa, mas viável e desafiadora, como todo e qualquer empreendimento educacional.

Nesta seção, tendo as questões que envolvem a conceituação de bilinguismo em mente, discutimos as diferentes possibilidades que são abrangidas pela educação bilíngue. Seguindo adiante, iremos traçar um panorama do crescimento das EBE, especialmente na Região Metropolitana do Recife (RMR). Em seguida, buscaremos discutir como as concepções de bilinguismo podem influenciar na prática pedagógica bilíngue. Finalmente, faremos algumas considerações e proposições acerca de uma metodologia bilíngue que leve em consideração aspectos de interculturalidade, multiletramento e transdisciplinaridade.

2.2.1 O crescimento das Escolas Bilíngues de Elite na RMR

Sendo uma realidade em nossa sociedade, o bilinguismo está presente nas mais diversas áreas das nossas vidas. Consequentemente, a vida escolar também está entremeada ricamente pelo bilinguismo. Neste cenário, vemos o crescimento acentuado e acelerado do que Cavalcanti (1999) chama de bilinguismo de elite ou de escolha, qual seja, aquelas escolas regulares que adicionam ao seu programa projetos Bilíngues no contra turno, ou ainda, a abertura de novas Escolas (ditas) bilíngues. Diversas pesquisas têm apontado o crescimento das EBE, como, por exemplo, Liberali e Megale (2016), que evidenciam o desenvolvimento do segmento de educação bilíngue no país, mostrando a existência de escolas bilíngues brasileiras em 19 estados da federação, com maior concentração no estado de São Paulo, ainda que pareça haver um crescimento significativo desse segmento educacional no Nordeste brasileiro.

Liberali e Megale (2016) apontam que as escolas analisadas são, diferentemente do modelo empregado de forma ampla no Brasil, escolas de período integral e, em sua grande maioria, o português é a língua de instrução no período da manhã e, no período da tarde, estão alocadas as aulas ministradas em inglês, além de aulas “extras”, como esportes e tecnologia. As autoras explicam que, desse modo, a educação bilíngue varia muito de escola para escola. No tocante aos objetivos relacionados à promoção de competências interculturais, elas salientam que, aparentemente, as escolas pesquisadas não apresentam metas e diretrizes claras a esse respeito.

Pela análise dos currículos, entende-se que há apenas um trabalho realizado no que tange ao ensino de particularidades culturais de países nos quais a língua inglesa é falada. As autoras explicam que, entre as escolas bilíngues brasileiras pesquisadas, o modelo amplamente utilizado é o de imersão, uma vez que, no Brasil, a Educação Infantil, diferentemente do Ensino Fundamental, pode ser conduzida por meio de uma língua estrangeira.

Assim, as autoras demonstram que as escolas com contra turnos bilíngues, dentre todas EBE, são as que apresentam crescimento maior e mais acelerado. As autoras alegam que “anualmente, diversas escolas bilíngues são abertas nas grandes capitais e diversas escolas regulares monolíngues adotam currículos bilíngues a fim de serem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingirem uma maior parcela da população brasileira” – parcela esta que vê, na educação bilíngue, uma grande vantagem para seus filhos. Essa demanda de mercado

tem movido uma importante parcela da sociedade na busca pelo “bilíngue”, de tal forma que se estima¹² que o número de escolas bilíngues no Brasil saltou de 145 em 2007 para 180 em 2009, registrando um aumento de 24% no período.

A fim de responder às demandas do mercado, diversas empresas especializadas em implementação de programas bilíngues nas escolas têm surgido. Segundo reportagem da Exame¹³, em 2016, a *Systemic*, mesmo em um cenário econômico não muito favorável, teve um crescimento do número de escolas que utilizam o programa de quase 63%. Embora as regiões Sudeste e Nordeste ainda sejam as maiores em oferta de educação bilíngue, as regiões Norte e Centro-Oeste também vêm se destacando e representam 6,9% e 10,3%, respectivamente, da presença do *Systemic* no País. Em 2016, o programa estava presente em 60 escolas em 18 estados brasileiros, levando educação bilíngue a mais de 12 mil alunos. Já a franquia *Learning Fun*, especializada no ensino de idiomas para crianças de oito meses a sete anos de idade, cresceu 20% no ano de 2016, contando, então, com cerca de 31 franqueados e 150 escolas no Brasil, o que representa cerca de 6.500 mil alunos no País. A matéria apresenta ainda o Recife como um pólo bilíngue do País. Megale e Liberali (2016) também destacam o crescimento destas escolas no Nordeste – o que, novamente, reforça a importância de trabalhos como o nosso.

Segundo Megale (2005), de acordo com a OEBI (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), a procura pelas escolas bilíngues cresce consideravelmente. Na época em que a autora elaborou este estudo (2005), em São Paulo, haviam cerca de 25 estabelecimentos da categoria, com estimativa de 2.800 alunos. Quatro anos antes disso (2001), estimava-se que, em todo o Brasil, apenas 25 mil estudantes da pré-escola ao Ensino Médio frequentassem escolas de ensino bilíngue. Em pesquisa mais recente, a autora, juntamente com Liberali (MEGALE e LIBERALI, 2016), captou os dados de cinco grandes editoras brasileiras que trabalham no fornecimento de materiais didáticos e paradidáticos para Escolas Bilíngues, podendo ter uma visão quantitativa das escolas bilíngues no País. É válido ressaltar que essas

¹² “Cresce procura por escolas bilíngues no País”, Estado de S. Paulo, 22/01/2010, In <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839> **acesso em 28/07/2017**

¹³ “Educação bilíngue cresce em todas as regiões do Brasil”, Exame, 18/04/2017, in <http://exame.abril.com.br/negocios/dino/educacao-bilingue-cresce-em-todas-as-regioes-do-brasil-shtml/> **acesso em 28/07/2017**
 “SYSTEMIC BILINGUAL realiza 1º Encontro sobre Bilinguismo em Recife”, 11/08/2016, in <http://crismoraes.com.br/systemic-bilingual-realiza-1o-encontro-sobre-bilinguismo-em-recife/> **acesso em 28/07/2017**
<http://noticias.ne10.uol.com.br/educacao/noticia/2016/08/16/especialistas-promovem-debate-sobre-educacao-bilingue-no-grande-recife-632074.php> **acesso em 28/07/2017**

escolas são apenas aquelas atendidas pelas cinco editoras que elas selecionaram, porém, de fato, podem existir outras escolas que não utilizem o material destas empresas, sendo, portanto, o número real ainda maior do que o trazido pelas autoras. De qualquer maneira, as autoras elaboraram a tabela que segue, com o número de escolas bilíngues em 2016 no Brasil, que consideramos de grande relevância para o momento atual.

Tabela 5 - Relação das Escolas Bilíngues no Brasil em 2016.

Estado	Número de Escolas	Estado	Nº de Escolas
Amazonas	1	Paraíba	5
Bahia	14	Pernambuco	7
Distrito Federal	13	Piauí	1
Espírito Santo	1	Paraná	23
Goiás	1	Rio de Janeiro	20
Maranhão	2	Rio Grande do Norte	2
Mato Grosso	1	Rio Grande do Sul	4
Mato Grosso do Sul	4	Santa Catarina	15
Minas Gerais	4	São Paulo	104
Pará	2		

Fonte: Megale e Liberali (2016)

Apesar deste crescimento exponencial, não vemos, no entanto, um crescimento ordenado. Não há legislação que regule estas escolas, deixando a cargo de cada instituição a organização de seu funcionamento. Para Megale (2005) a falta de um caráter oficial é um “fator preocupante”, posto que não há números oficiais de colégios bilíngues de elite ou bilinguismo de escolha, nem legislação específica sobre seu funcionamento, tendo em vista que, hoje, somente as escolas para surdos, as escolas de fronteiras e as escolas indígenas são consideradas bilíngues, segundo o Ministério da Educação. Enquanto não surge uma legislação específica para regulamentar a Educação Bilíngue em línguas estrangeiras, as escolas têm se guiado pela LDB-EN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Algumas cidades elaboraram pareceres locais para dar alguma orientação ao funcionamento das EBEs, como é o caso de cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Florianópolis, cujos Conselhos Municipais de Educação possuem dois pareceres que tratam de questões ligadas a esse contexto, quais sejam (1) Parecer CME nº 135/2008 (SP)¹⁴ que aponta considerações sobre o funcionamento de escolas de Educação Infantil bilíngue, (2)

¹⁴ Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/pareceres/index.php?p=968>. Acesso em: 09/01/2019

Parecer CME nº 01/2007 (RJ)¹⁵ aponta considerações sobre a possibilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil; (3) Parecer CEE/CEIF/CEMEP N.º 26/12 (PR)¹⁶ que consulta sobre o reconhecimento e a normatização para a oferta de ensino bilíngue e internacional; e (4) Resolução CEE/SC nº 087/2016 (SC)¹⁷, que propõe um estudo de Resolução que trata da oferta de Escola Bilíngue e Internacional. Megale (2005, p.15) compartilha desta preocupação, alegando que:

A ausência de regulamentação para essas escolas faz com que tenhamos pouca informação no que se refere ao número de EBE no Brasil, assim como, o modelo de educação bilíngue adotado. Nesse contexto, preocupa o fato de que essas escolas não estão submetidas a uma legislação regulatória, ou à fiscalização periódica por parte dos órgãos educacionais brasileiros no que diz respeito à implementação, avaliação e desenvolvimento de programas educacionais bilíngues (STORTO, 2015). Além disso, há grande adoção de modelos educacionais bilíngues importados de outros países (STORTO, 2015) e a busca de certificação internacional como o “*International Baccalaureate Organization*”.

Desta forma, vemos que a falta de regulamentação legal é um dos fatores que dificultam a formalização oficial das EBE e, conseqüentemente, dos estudos sobre bilinguismo no país; além de fomentar o mito do monolinguismo no país e de aumentar o silenciamento da diversidade linguística existente e exclusão de seus falantes. Nota-se, portanto, que o bilinguismo é um fato inegável no país e a procura pelas EBE vem crescendo desordenadamente, sendo necessário um olhar mais atento para este fenômeno tanto por parte da academia quanto do Poder Público.

2.2.2 Por uma metodologia Bilíngue de interculturalidade, multiletramentos e transdisciplinar

Entendendo, todavia, que da mesma maneira que as concepções de língua(gem) moldam a prática pedagógica da escola e a atuação de seus colaboradores, coordenadores e professores, a concepção de bilinguismo irá moldar a metodologia do programa bilíngue. No entanto, como discutimos anteriormente, o bilinguismo é complexo e multifacetado, e sua construção

¹⁵ Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3503369/4113370/deliberacao22_2012.pdf.

Acesso em: 09/01/2019

¹⁶ Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa_bicameral_26_12.pdf **Acesso em: 09/01/2019**

¹⁷ Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-parecer/pareceres-11PARECER CEE/SC Nº 200> **Acesso em: 09/01/2019**

conceitual envolve vários fatores que o fazem “profundamente heterogêneo” e que “potencialmente alteram suas consequências” (BIALYSTOK et al., 2009). Por isso, se faz relevante entender quais as concepções de bilinguismo adotadas pelas escolas, e em que extensão elas refletem em suas práticas pedagógicas. Uma visão monoglóssica do fenômeno levaria a práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a língua, assemelhando-se a uma abordagem típica de EFL (*English as a Foreign Language* – Inglês como Língua Estrangeira). Para abarcar a multidimensionalidade do bilinguismo, é necessário que a escola pense em termos de transdisciplinaridade, observando, ainda, o multiletramento (ROJO, 2004; COPE & KALANTZIS, 2000) necessário em nossa sociedade moderna e globalizada. Para Megale (2005), um dos maiores problemas referentes a tais questões é que por causa das divergências nas definições destes conceitos, escolhas e classificações errôneas têm sido realizadas e as consequências destas ignoradas ou subestimadas.

Levando em consideração a realidade multicultural de uma sala de aula bilíngue, segundo Mendes (2008), é preciso que o educador possa basear sua prática pedagógica no que ela chama de “princípios norteadores da educação intercultural”. A concretização dessas práticas só será possível pensando-se na formação dos professores de línguas estrangeiras sob um prisma intercultural, pois serão eles os responsáveis em colocar em prática e fomentar o diálogo entre culturas dentro da sala de aula. Segundo a autora, um educador que visa perspectivas interculturais em sala de aula necessita de um esforço especial para fazer com que as experiências de ensinar e aprender, mais do que meios de alcançar competência comunicativa na nova língua-cultura, sejam um meio de construir, através do diálogo entre culturas, a interação entre sujeitos-mundos diferentes e a construção de novos conhecimentos e experiências surgidos a partir desse encontro.

Segundo Ofelia Garcia (2009), o ensino de línguas num modelo EFL diferencia-se grandemente da Educação Bilíngue. Enquanto aquela centraliza-se no ensino da língua inglesa, suas regras gramaticais, vocabulário e o desenvolvimento das habilidades linguísticas; a educação bilíngue vê o idioma como um meio de instrução e de educação. Desta forma, o ensino de línguas objetiva tornar as pessoas linguisticamente competentes em uma língua adicional (no caso, a Língua Inglesa) e ajudar os aprendizes a se familiarizarem com a cultura deste idioma, vendo o uso da língua como seu foco pedagógico e assunto da instrução.

Por outro lado, os objetivos acadêmicos da educação bilíngue recaem em preparar pessoas para funcionar em culturas diferentes e conviver com a diversidade; o uso da língua é visto

como o meio de instrução para trabalharem-se outros conteúdos além da própria língua. Desta forma, os currículos tendem a integrar língua e conteúdo, tendo um ensino “por meio” (e não “da”) língua. Garcia (2009) afirma que uma educação bilíngue utiliza duas línguas para educar de maneira geral, significativa, equitativa e apreciadora da diversidade. De acordo com Correia (2014), a Educação Bilíngue se foca não só na aquisição de línguas adicionais, mas também em ajudar os alunos a se tornarem cidadãos globais e responsáveis, já que aprendem a lidar entre culturas e mundos, fazendo da prática acadêmica algo pleno de significado e compreensível para milhões de crianças cujas línguas domésticas são diferentes da língua dominante da escola ou da sociedade em que vivem. Para fins didáticos, podemos esquematizar as diferenças entre metodologia ESL e metodologia bilíngue conforme o quadro abaixo.

Tabela 6 - Comparação entre Educação Bilíngue e Ensino de Línguas.

	Educação Bilíngue	Ensino de Línguas
Objetivos Acadêmicos	• Educar de Forma bilíngue • Preparar pessoas para funcionar em culturas diferentes e conviver com a diversidade	• Tornar as pessoas competentes em uma língua adicional • Ajudar os aprendizes a se familiarizarem com uma cultural adicional
Uso da Língua	• Meio de instrução	• Assunto da instrução
Foco pedagógico	• Língua + conteúdo	• Língua

Fonte: Garcia (2009)

Vemos, portanto, que, devido ao seu caráter essencialmente multidimensional, o bilinguismo não poderia ser abordado pura e simplesmente como a “aquisição de um outro idioma”. Uma metodologia que respeite a heterogeneidade e complexidade desse fenômeno convoca o educador a pensar em interdisciplinaridade, multiculturalidade e multiletramentos, situando e empoderando o aluno enquanto cidadão de um mundo complexo, plural, multicultural, com demandas multimodais e de letramentos múltiplos, com diferentes relações de poder e diverso nas mais amplas formas.

Vemos, desta forma, que ensinar inglês não significa, necessariamente, adotar uma metodologia verdadeiramente bilíngue, ainda que o curso conte com extensas horas de instrução em/de língua inglesa. Nas palavras de Sánches et al (2017), “ao invés de focar em ensinar e aprender duas línguas separadas, uma orientação bilíngue focaria em educar os estudantes de forma bilíngue. Uma Educação bilíngue é sobre a educação de alunos, e não

simplesmente o aprendizado de línguas”¹⁸ (SÁNCHEZ, GARCIA e SOLORZA, 2017, p.41). Para as autoras, uma metodologia bilíngue não concebe duas línguas como entidades que possam ser possuídas ou dominadas, mas sim como práticas complexas nas quais os estudantes engajam-se na escola e na vida de forma geral.

Mello (2010) aponta que em termos de práticas pedagógicas, adotar uma metodologia bilíngue nos desafia a trabalhar currículos que desenvolvam a sensibilidade intercultural dos alunos, a capacidade de cruzar fronteiras linguísticas e culturais e a de manipular informações oriundas das diferentes realidades sociais, políticas e econômicas que compõem a “aldeia global”. Já em termos de estrutura curricular, é preciso atentar para conteúdos que desenvolvam não somente as especificidades das diversas áreas do conhecimento, mas que também proporcionem oportunidades para discussões críticas sobre questões que afetam diretamente a nossa sociedade. A autora alega que se faz mister fomentar os recursos linguísticos e culturais dos alunos, pois está é, também, uma forma de habilitá-los para o enfrentamento de novas realidades, de empoderá-los e, ao mesmo tempo, equacionar a ecologia social em meio às transformações deste século. Concluindo, Mello (2010, p.21) diz que “em outros termos, educação [bilíngue] é investimento, é desenvolvimento, é libertação, é justiça social”.

¹⁸ “Instead of focusing on teaching and learning two separate languages, a bilingual orientation would focus on educating students bilingually. Bilingual education is about the education of students, not simply the learning of languages” (SÁNCHEZ, GARCIA e SOLORZA, 2017, p. 41) – tradução nossa

3 METODOLOGIA

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA – LEVANTAMENTO DAS ESCOLAS BILÍNGUES NA RMR

Como visto anteriormente, as escolas bilíngues estão em franco crescimento. A região Nordeste, em especial, tem se destacado pelo seu crescimento nos centros bilíngues, e Recife tem sido apontado como um “pólo bilíngue” do País (MEGALE E LIBERALI, 2016). De acordo com o último censo escolar do MEC, feito em 2017, o país contava com cerca de 40 mil escolas privadas, 21% das 184,1 mil unidades brasileiras. Em entrevista para a Revista Educação¹⁹, Fernando Rodrigues, diretor administrativo da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi) estimou que, no máximo, 3% dessas particulares (1,2 mil) tenham hoje algum ensino bilíngue. Ainda segundo o censo, cerca de nove milhões — ou 18,4% dos 48,6 milhões de estudantes do infantil e fundamental — estão matriculados em escolas pagas. A Abebi estima que entre 3% e 4% desse total, algo entre 270 mil e 360 estudantes, estudem hoje em unidades bilíngues. Nos últimos cinco anos, o mercado de escolas particulares formais cresceu 2% ao ano, em média, no Brasil. Enquanto isso, o das bilíngues se expandiu a índices entre 6% e 10%, mostrando, portanto, um crescimento elogiável. Apesar de ainda tímidos, os números apontam para um crescimento notável, num mercado que hoje movimenta de R\$ 220 milhões a R\$ 270 milhões anuais no país, ainda segundo a Abebi.

Desta forma, a sociedade tem observado o surgimento de diversas escolas bilíngues, sem, ao certo, entender do que realmente se tratam tais escolas. No Recife, dezenas de escolas ofertam programas bilíngues e baseiam-se nesta abordagem para captar seus clientes, como produto educacional diferencial. Para a realização desta pesquisa, portanto, precisamos fazer um recorte de pesquisa, entendendo que seria impossível analisar todas as escolas que assim se intitulam (e, provavelmente, ao final da pesquisa, outras escolas já teriam adotado à metodologia bilíngue também). Entrevistamos 20 professores de 8 escolas bilíngues da Região Metropolitana do Recife, sendo duas da Zona Norte da Cidade do Recife e duas da Zona Sul; duas de Jaboatão dos Guararapes, uma de Olinda e uma de Camaragibe. As entrevistas se deram de forma online, através de preenchimento de Google Formulários elaborado pela autora e enviado diretamente para os professores, no período de Fevereiro a Abril de 2019. As escolas foram selecionadas de acordo com a relevância social do trabalho

¹⁹<http://www.revistaeducacao.com.br/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/> **acesso em 19/04/2019**

que exercem, observando-se a sua expressividade no cenário de educação bilíngue da cidade. Neste capítulo, discutiremos brevemente os caminhos metodológicos que traçamos para a elaboração do presente trabalho.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Levando-se em consideração o caráter da pesquisa, escolhemos a metodologia qualitativa dialética, abordagem metodológica em crescente uso na Linguística Aplicada (LIBERALI & LIBERALI, 2011; MINAYO, 1993; PEREIRA, 1999. GREENHALGH E TAYLOR, 1997). Segundo Liberali & Liberali (2011, p. 21):

O método qualitativo (...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1993). Esse método ocupa-se, principalmente, do estudo dos significados das ações e das relações humanas. Nascido no berço das ciências sociais, esse método apareceu contrapondo-se à visão quantificadora da realidade. Tendo como base pesquisas de cunho interpretativistas, o foco do método qualitativo era perceber a realidade a partir dos significados, portanto, a subjetividade passa ser o fundamento do sentido da vida social. Os pesquisadores não mais quantificam, mas focalizam sua atenção na compreensão e explicação das relações sociais explicitadas na vivência, experiência, cotidianidade das ações humanas em relação estreita com a compreensão das estruturas e instituições que a compõem (Minayo, 1993). O método dialético, segundo Minayo (1993, p.23), seria uma tentativa de correlacionar esses dois métodos anteriores, unificando o estudo quantificado da realidade ao qualitativo. Assim, nesse método, a relação de quantidade seria uma das qualidades dos fatos e fenômenos e serviria à compreensão e à relação com o todo. Segundo Pereira (1999), com base em Greenhalgh e Taylor (1997 apud Pereira, 1999), o método quantitativo de análise serve para mostrar padrões que emergem na própria análise qualitativa. Essa é uma das razões para que Pereira (1999, p. v22), considere extemporânea e inapropriada a oposição entre esses métodos.

Assim, nossa pesquisa pode ser classificada como de raciocínio dedutivo, que, segundo Trochim (2002, *apud* LIBERALI & LIBERALI, 2011, p.20), “parte do mais genérico para o mais específico”; o método de pesquisa é qualitativo e dialético, sendo qualitativo porque trabalhará com “os significados das ações e das relações humanas” (LIBERALI & LIBERALI, 2011, p.21) e dialético porque buscamos correlacionar os métodos quantitativo e qualitativo (MINAYO, 1993, *apud* LIBERALI & LIBERALI, 2011, p.21). Conforme Santos Filho (2001, *apud* CHAER et al, 2011) afirma, “pesquisadores têm reconhecido que a complementaridade existe e é fundamental, tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica”.

Embasados nos pressupostos teóricos supracitados, objetivamos analisar as práticas pedagógicas dos programas bilíngues nas escolas do Recife. Entendendo que é inviável analisar profundamente todas as escolas bilíngues que têm surgido na cidade, delimitamos um recorte de pesquisa, focando em 8 Escolas com Programas Bilíngues na RMR, conforme supracitado.

Como procedimento metodológico, utilizamos questionários estruturados destinados aos professores das escolas selecionadas. O questionário foi elaborado pela pesquisadora, enviado virtualmente aos professores selecionados e respondidos também virtualmente, por se tratar de questionário estruturado elaborado na plataforma Google Formulários. Consoante às ideias de Chaer et al (2011, p.1), o questionário é uma técnica de pesquisa “bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados”. Nossa finalidade é identificar, a partir da análise destes questionários, as práticas pedagógicas destas escolas e as concepções de bilinguismo que as subjazem.

O desenvolvimento desta pesquisa aconteceu nas seguintes etapas:

- a) seleção das 8 Escolas com Programas Bilíngues na RMR (duas em Jaboatão dos Guararapes, uma em Camaragibe, uma em Olinda, e quatro em Recife, sendo duas na Zona Norte e duas na Zona Sul), de acordo com a relevância social da escola, dando preferência às escolas maiores e mais expressivas no contexto social em que se inserem
- b) desenvolvimentodos questionários estruturados distribuídos online para os professores das escolas selecionadas, com um total de 20 professores entrevistados.
- c) após a geração dos dados oriundos do questionário, para esta análise, utilizamos as propostas teóricas supracitadas, a fim de compreender, de forma geral, a(s) concepção(ões) de bilinguismo que subjaz(em) às práticas pedagógicas das escolas.

O *locus* da pesquisa foi online, levando-se em consideração que as entrevistas foram feitas através da plataforma Google Formulários. Os critérios de exclusão e inclusão dos voluntários da pesquisa seguiram a linha de pensamento que segue:

- **São critérios de inclusão da pesquisa (entrevista):**

- Ser professor(a) de uma das EBE selecionadas
- Estar disposto a assinar o termo de consentimento
- **São critérios de exclusão da pesquisa (entrevista):**
 - Não estar disposto a assinar o termo de consentimento
 - Não responder o questionário dentro do prazo estipulado
 - Responder apenas parcialmente o formulário
 - Não dispor de recursos tecnológicos (e-mail, computador ou celular) para responder ao questionário

4 ANÁLISE DE DADOS

Nosso questionário baseava-se em 25 perguntas, divididas em cinco seções, quais sejam, (1) identificação pessoal do professor entrevistado, (2) caracterização do corpo docente, (3) caracterização da escola, (4) concepções de Bilinguismo e Educação Bilíngue e (5) sua voz (uma seção final para o professor dissertar brevemente sobre sua trajetória profissional na Educação Bilíngue). O questionário pode ser visualizado na íntegra nos anexos deste trabalho (anexo I).

As perguntas variavam de acordo com diferentes objetivos e categorias de análise, e as preciosas informações levantadas ali poderão render diversos estudos futuros. Aqui, discutiremos os resultados mais relevantes para os fins didáticos dessa pesquisa, entendendo, todavia, que não se esgotam as possibilidades de interpretação dos dados levantados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE

Dos 20 professores entrevistados, 18 eram do sexo feminino, e apenas 2 do sexo masculino, o que já aponta para uma predominância de professoras do sexo feminino atuando no mercado de trabalhando da educação bilíngue.

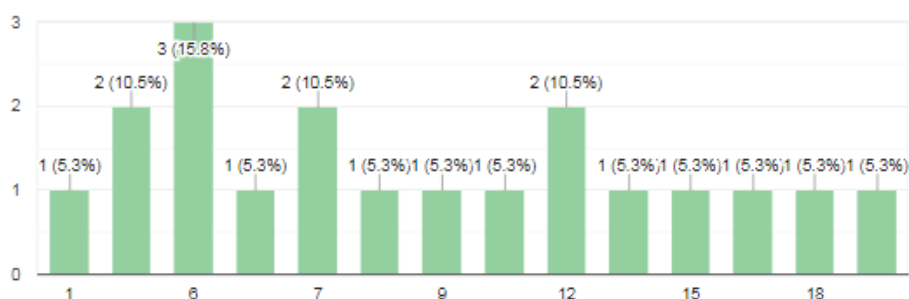
Todos os entrevistados faziam parte do corpo docente, sendo majoritariamente professores, variando entre classificações gerais (11 voluntários se identificaram como professor(a)) e outras mais específicas - professor de música (1), professora de *kindergarten*²⁰ (1), professora bilíngue (1), professora de inglês do 4º e 5º anos (1) e professora de inglês (1). Porém também contamos com voluntários que exerciam os cargos de auxiliares pedagógicos (uma entrevistada se identificou como assessora bilíngue, e outra como auxiliar de sala), e uma coordenadora pedagógica, e um instrutor de curso livre.

Quanto ao número de professores no programa bilíngue, as 8 escolas não apresentam um corpo docente muito numeroso. O número de professores varia de 01 a 24, conforme gráfico 1. Observamos que as escolas ainda possuem um número restrito de funcionários atuando na educação bilíngue, a maioria se situando abaixo de 10 funcionários. Isso revela que a

²⁰ Do alemão, “jardim para crianças”. O sistema de deixar a criança aprender através de brincadeiras dirigidas foi inventado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que fundou seu primeiro jardim-de-infância em Blankenburg, na Alemanha, em 1837. Na Grã-Bretanha usa-se a palavra *kindergarten*, hoje, para designar qualquer tipo de escola pré-primária. Nos Estados Unidos, *kindergarten* se refere ao primeiro ano de educação formal para crianças de cinco ou seis anos de idade. Fonte: <https://www.teclasap.com.br/kindergarten/> acesso em 20/06/2019

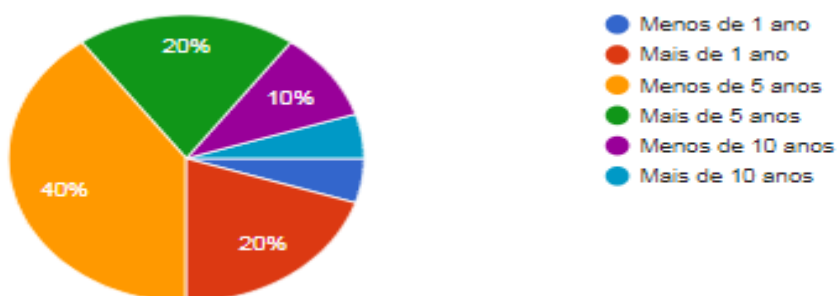
quantidade de profissionais habilitados e atuantes na educação bilíngue ainda é bem restrita, com poucos professores atuando em cada escola. O gráfico 1 apresenta a quantidade de professores presentes nos programas bilíngues das escolas entrevistadas.

Gráfico 1 - Quantidade de professores



Além de poucos, os professores também se mostram iniciantes na jornada dentro dos caminhos na educação bilíngue. 40% dos entrevistados (ou seja, 8 professores) trabalham com ensino bilíngue há menos de 5 anos, ao passo que apenas um dos entrevistados trabalha na área há mais de 10 anos, conforme observamos no gráfico 2. Isso nos confirma que a Educação Bilíngue ainda é muito recente no Brasil, conforme discutimos anteriormente. Vemos que o mercado das escolas bilíngues está crescendo, porém, a experiência prática dos professores e a literatura específica da comunidade acadêmica não têm acompanhado o mesmo ritmo.

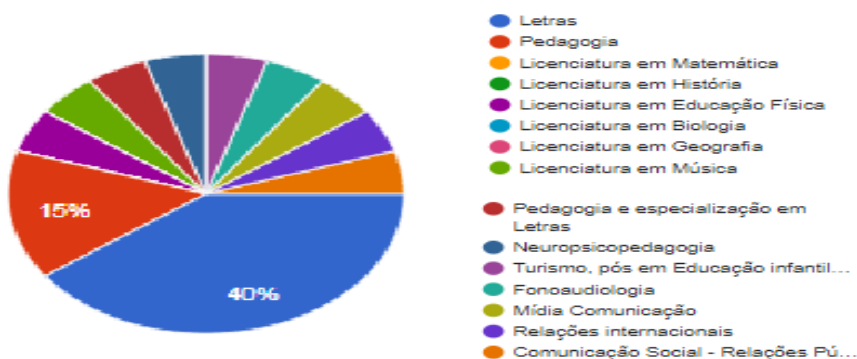
Gráfico 2 - Anos de experiência do corpo docente em Ensino Bilíngue



Desta forma, fica ainda mais evidente a importância de trabalhos como o nosso e de tantos outros pesquisadores que têm se dedicado ao vasto universo do bilinguismo, nas diversas áreas do conhecimento. Inclusive, sobre este aspecto, vemos que o corpo docente atuante na educação bilíngue vem de diferentes áreas, desde as múltiplas áreas de Educação (Pedagogia, Letras e Licenciaturas diversas), até outras áreas, como Turismo, Fonoaudiologia, Comunicação Social e Relações Internacionais.

Vemos que a maioria (8 professores – 40%) são formados em Letras, seguidos por 15% (3 professores) em Pedagogia, tendo ainda 1 professora (5%) formada em Pedagogia com especialização em Letras. Ainda nas áreas afins à pedagogia, temos 5% (1 professora) formada em neuropsicopedagogia e outra professora (1, representando também 5%) formada em Turismo, mas com pós-graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia. Ainda em professores formados em áreas da Educação, temos 5% (1 professor) de professores formados em diferentes Licenciaturas (Educação Física e Música). No entanto, vemos que o mercado ainda conta com professores de áreas diversas à educação, como Fonoaudiologia (5% - 1 professor), Mídia Comunicação (5% - 1 professor), Relações Internacionais (5% - 1 professor) e Comunicação Social (5% - 1 professor), conforme vemos no gráfico 3.

Gráfico 3 - Área de formação dos Professores



Segundo Gatti (2013), a atuação de professores que não possuem formação específica é um fator preocupante. De fato, o autor aponta que mesmo aqueles formados em Licenciaturas e demais áreas da Educação apresentam grandes dificuldades na prática docente, levando-se

em consideração que os cursos de licenciatura vivenciam uma verdadeira crise pelas suas fragilidades formativas. Para o autor, a educação é um processo complexo que objetiva a formação social, moral, cognitiva, afetiva, inserida em um determinado contexto histórico, social e institucional.

Longe de ser uma profissão fácil, a docência traz consigo diversos desafios e crises, porque diversas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas. Por isso, a importância social da formação inicial de docentes fala por si. Diferentes autores, como Tardif e Lessard (2005) e Gatti (2013), ressaltam que a prática docente não pode ser tida como uma ocupação secundária. Ao contrário, os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações. Ainda para Gatti (2013), nem mesmo as licenciaturas têm formado professores aptos a atuar na educação de maneira empoderada e empoderadora, na sociedade complexa e multicultural em que vivemos, posto que essa formação acadêmica apresenta currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa. Se até os professores formados academicamente para ensinar, que tiveram acesso aos estudos sobre Didática, Metodologia do Ensino, Desenvolvimento Infantil e tantas outras áreas concomitantes para o processo educacional, apresentam dificuldades várias na prática diária do magistério, e trazem uma formação acadêmica lacunosa, o problema se torna ainda mais expressivo em professores oriundos de outras áreas do conhecimento.

A sociedade tem a falsa ideia de que basta ao professor de língua estrangeira (no caso, o Inglês) a fluência no idioma, ignorando-se que para uma boa prática docente a fluência é apenas um dos elementos que formam a complexa e multidimensional identidade docente. Além do domínio do idioma, o professor precisa ter noções científicas sobre metodologias do ensino, didática, fonética, fonologia, pressupostos políticos, legais e históricos da educação, concepções de língua, de educação, abordagens e métodos de ensino, etc. Além disso, é necessário saber sobre fases de desenvolvimento infantil, necessidades educacionais especiais e transtornos de dificuldade de aprendizagem e as respectivas adaptações de metas e expectativas de aprendizagem. Há tantos aspectos que trabalham juntos para a formação de um bom professor, que seria irreal esperar que apenas um curso acadêmico, ou apenas a experiência profissional, isoladamente, poderia ser suficiente. No entanto, a importância da formação acadêmica específica em Educação é inegável, não por ser fator exclusivo e

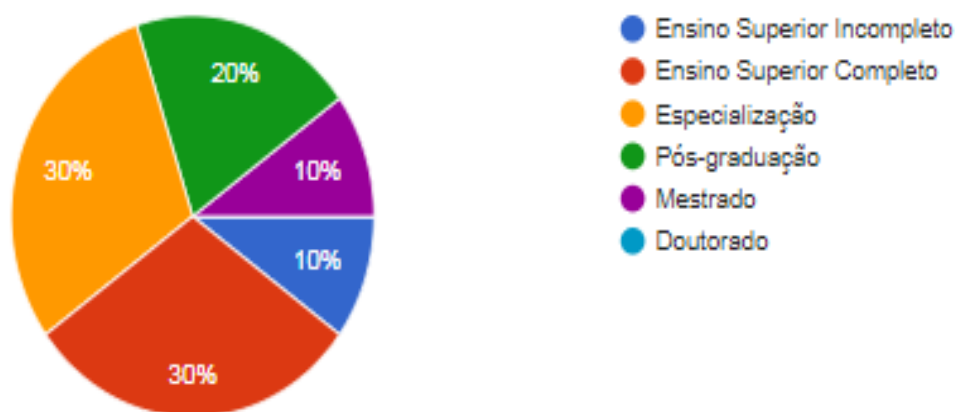
delimitante para uma boa prática pedagógica, mas por ser um propulsor inicial imprescindível. Sobre este tópico, Salgado et al (2009, p.6) alegam que:

Parece-nos que ainda resta o mito de que um “falante nativo” é capaz de ensinar sua língua materna. Fosse assim, qualquer um de nós brasileiros poderia ensinar português. O ensino de língua estrangeira e de segunda língua já pressupõe muito mais do que a disponibilidade de um professor que conheça essa língua em sua estrutura linguística e de uso. Sabemos que ainda persistem as situações de professores sem qualquer capacitação pedagógica para lecionar uma língua estrangeira. O mercado de trabalho de maneira geral e, principalmente, as escolas das redes públicas e particular de ensino apresentam, no entanto, uma perspectiva mais exigente quanto à formação desse professor. Não basta hoje ter competência linguística somente para ensinar uma língua estrangeira ou uma segunda língua. O professor deve ser preparado para, além de lecionar “a” língua e “na” língua, ser um pesquisador de sua prática pedagógica. Idealmente, esse professor deve ser capacitado a investigar também as questões sociais e psicológicas que envolvem sua prática.

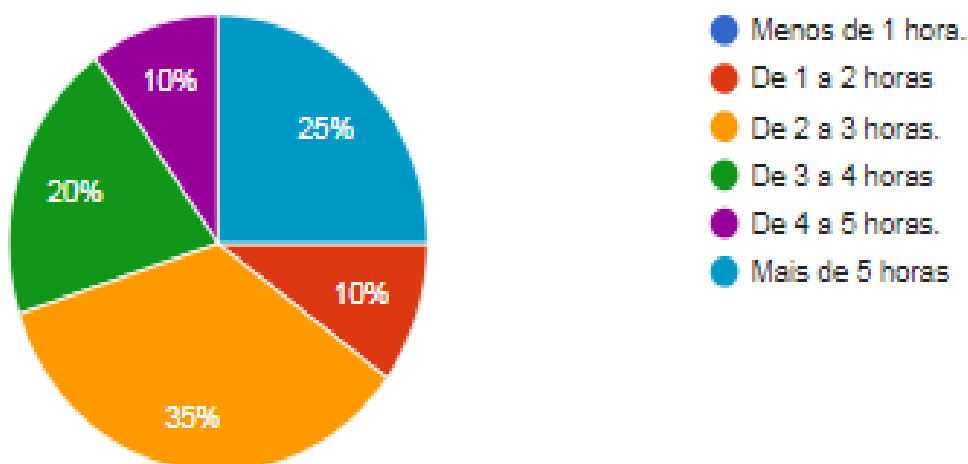
Gauthier (1998) destaca que o saber docente, construído ao longo da carreira profissional, constitui-se de três eixos. O primeiro é o eixo científico, disciplinar/curricular, correspondente à própria formação profissional, relativo ao domínio do conteúdo ou área específica que será convertida em conteúdo disciplinar referente para a atuação como professor. Porém, conforme dito anteriormente, este eixo, apesar de crucial, não garante, sozinho, a docência a qualidade que ela deve e precisa ter. Um segundo eixo, psicopedagógico, corresponde aos saberes específicos da área e dos estudos sobre a educação, saberes que dão especificidade à ação docente. (TARDIF, 2002). O terceiro eixo, do saber empírico, constitui-se de modos de ação docente provenientes das experiências como aluno e também como professor e independe de estudos sistemáticos efetuados, porque oriundo da empiria que valida esses mesmos conhecimentos, os quais, num certo sentido, acabam por ser compartilhados pelo coletivo dos professores, como um conjunto de saberes do senso comum de professores. Assim, "[...] o saber não é uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos [...]". (TARDIF, 2002, p.2). Há saberes que são mobilizados pelos professores em suas práticas que garantem uma gramática específica que pode se constituir em novos e diferentes modos de exercer a docência nos diferentes âmbitos. Entendemos, portanto, que a docência plena não pode se basear apenas em um dos eixos (científico, ou psicopedagógico, ou empírico) isoladamente, mas, antes, trabalham como um tripé, que, em conjunto, sustentam o fazer docente.

Ainda sobre a formação acadêmica dos professores, observamos que o perfil docente se divide igualmente entre professores com ensino superior completo (30% - 6 professores) e professores com especialização. Em relação aos demais níveis de escolarização, vemos que 10% (2 professores) ainda possuem o ensino superior incompleto, e a mesma quantidade possui mestrado. Em seguida, 20% (4 professores) possuem algum tipo de curso de pós-graduação. Esse dado nos traz uma expectativa animadora sobre o interesse acadêmico dos professores atuantes na educação bilíngue. Vemos que todos eles estão buscando formação acadêmica, e muitos deles estão buscando aprimorar seus conhecimentos através de cursos para além da graduação (especialização, pós-graduação, mestrado). O gráfico 4 nos mostra o nível de escolarização dos professores entrevistados.

Gráfico 4 - Nível de Escolarização dos professores



No entanto, na contramão desta sede por conhecimento, vemos que os professores não têm dedicado muito tempo para as atividades relacionadas ao trabalho pedagógico (planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos, etc.). Conforme vemos no gráfico 5, a maior incidência de respostas é que 35% (7 professores) dos entrevistados dedica apenas de 2 a 3 horas por semana para estas atividades cruciais para um bom desempenho da prática pedagógica. Uma parte (10%, 2 professores) dos professores chega a dedicar apenas de 1 a 2 horas para tal. O máximo de horas indicadas foi mais de 5h por semana, opção selecionada por 25% dos professores (5). Levando-se em consideração as muitas especificidades da educação bilíngue, da necessidade de dinamismo e interdisciplinaridade nas aulas, assim

Gráfico 5 - Horas semanais dedicadas a atividades relacionadas ao trabalho pedagógico

como da importância do desenvolvimento de práticas de diferentes letramentos, observando-se a multiculturalidade e multimodalidade do mundo em que o aluno bilíngue se insere, consideramos que dedicar poucas horas para a elaboração de planejamentos de aula e afins não se configura como suficiente para atingir os objetivos didáticos-pedagógicos que a educação bilíngue deveria se propor. No gráfico 5, podemos observar a divisão da carga horária semanal dedicada pelos professores entrevistados para estas atividades para além da sala de aula, mas que se apresentam como cruciais para o ensino.

Diretamente relacionada à esta pergunta, está a carga horária de aulas efetivamente. Parece-nos óbvio que um professor com uma carga horária menor, irá precisar dedicar menos tempo para o planejamento das aulas e afins. No entanto, o dado levantado não mostra que as escolas trabalham com uma carga horária reduzida. Muito pelo contrário, algumas (2 escolas, 10%) chegam à marca de 20h por semana. A maioria, no entanto, situa-se em 8h por semana (10 professores respondentes, 52.6%). A carga horária varia, iniciando com 4h por semana, em uma das escolas entrevistadas (5.3%). As demais também se dividem em uma escola de cada, oferecendo cargas horárias que vão de 5h por semana, a 16h, passando por 7h e 10h semanais. Uma das escolas entrevistadas respondeu “Imersão”, não dando, no entanto, um quantitativo passível de análise sobre esta informação. Já outra, alegou que a carga horária irá variar de acordo com segmento. No gráfico 6 podemos ver como a carga horária das escolas se dividem.

Gráfico 6 - Carga Horária dos cursos Bilingües

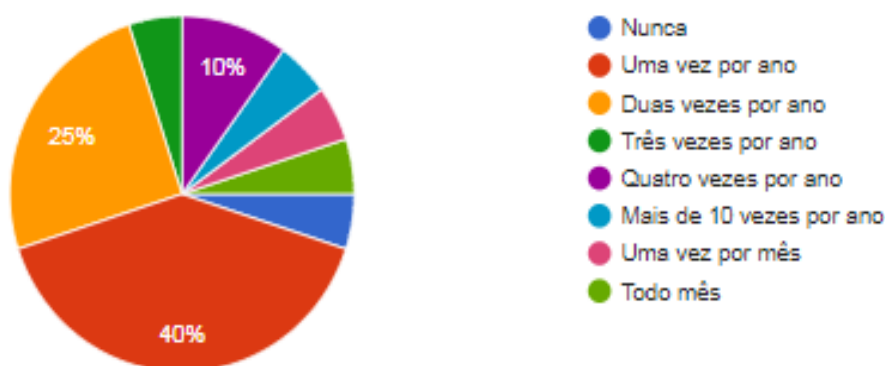
Observamos que as divisões de carga horária são variadas, mas condizem com o que a bibliografia estipula (MEGALE e LIBERALI, 2016; FRENCH, 2019). A escola com menor carga horária (4h semanais) ainda sim oferece uma quantidade relevante de horas de contato com a língua. Não sabemos, no entanto, como essa carga horária é distribuída (se 4h em um dia apenas, se 1h por dia durante 4 dias, se 2h em 2 dias), posto que essa divisão também é importante para o melhor aproveitamento das aulas (FRENCH, 2019). Entendemos, portanto, que os professores atuantes na educação bilíngue atualmente exercem suas funções em uma carga horária elevada, o que condiz com as necessidades da metodologia bilíngue; no entanto, o tempo de preparação²¹ para a execução dessas aulas (tão longas e tão recheadas de especificidades próprias) não nos parece condizente.

Outro dado preocupante é a frequência de formação continuada do corpo docente. Ao serem questionados sobre esta informação, os professores revelaram que a frequência dos cursos e demais ações voltadas para a metodologia bilíngue apresentam-se em grande deficiência. 40% dos professores (8) alegaram que a formação apenas acontece uma vez ao ano, ao passo que 25% (5) dizem ter formação duas vezes por ano. De fato, torna-se preocupante quando, inclusive, um dos professores (1 professor - 5%) alegou que nunca há formação continuada para a metodologia bilíngue. Um professor (5%) alegou ter acesso à

²¹ Gostaríamos, no entanto, de destacar que compreendemos que a preparação de aula faz parte da caracterização do trabalho docente e, portanto, deve ser remunerada pela escola. Neste trabalho, no entanto, devido às limitações espaço-temporais e ao foco da pesquisa, não nos atrelamos às questões financeiras relacionadas à prática docente do Ensino Bilíngue.

formação continuada três vezes ao ano, ao passo que dois (10%) afirmaram ter quatro vezes ao ano (o que supomos ser uma vez por unidade, numa escola que divide o ano letivo em quatro unidades). Dois professores (10%) colocaram respostas parecidas, dando a entender que a formação continuada acontece numa frequência excelente, a saber, uma vez por mês (um colocou “uma vez por mês” e outro, “todo mês”). Semelhantemente, um professor (5%) alega ter mais de 10 formações por ano, o que daria, aproximadamente, uma reunião de formação continuada por mês durante o ano letivo, excluindo-se os meses de Julho e de Dezembro. O gráfico 7 revela a frequência de formação continuada, e nos indica que este momento tão importante na prática pedagógica tem sido insuficiente para as demandas da metodologia bilíngue.

Gráfico 7 - Frequência da formação continuada voltada para a Metodologia Bilíngue



Os estudos são unânimes ao apontar a importância da formação continuada. Furtado (2015) alega que a formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. O autor entende que formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Para Reis e Ostetto (2018) e Nóvoa (1995, 2010), a formação continuada é uma síntese de experiências e conhecimentos apropriados antes e durante a formação inicial e/ou continuada, considerando-se desde as experiências como aluno até aquelas vividas ao longo do exercício profissional como professor. Mais ainda, abarca um processo cujo começo se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, desde

os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e que tem prosseguimento durante todo seu percurso profissional. Deste ponto de vista, as experiências-histórias da pessoa-professor desempenham um papel imprescindível na sua formação profissional: as experiências pessoais e profissionais são fios que vão sendo tecidos e destecidos no decorrer da vida, compondo e ampliando os sentidos da pessoa-professor como profissional. Como um jogo de equilíbrio entre as tradições, meio sociocultural, pressões e tensões político-sociais, o processo de formação docente pressupõe construção social – envolvendo crenças, valores, convicções profissionais e epistemológicas –, que transcorre ao longo da vida, entre visões do futuro e necessidades profissionais. Compreende-se, assim, que o formar inexistia *a priori* e é, antes, formar-se, processo permanente, abarcando transformações e aprendizagens realizadas pelo sujeito sobre si mesmo, nas interações sociais e no relacionamento com seu meio pessoal e profissional.

Para Davis et al (2011) as correntes de pensamento sobre Formação Continuada se bifurcam. De um lado, a formação continuada é considerada necessária em razão das limitações da formação inicial. Nesse sentido, teria como principal função, suprir tais lacunas, uma vez que estas repercutem fortemente no trabalho docente. Esse modelo, conhecido como "modelo do déficit", disputa com outros, que consideram a formação continuada importante pelo fato de o campo educacional ser muito dinâmico, por exigir permanentemente a produção de novos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem e por cobrar dos professores a expansão e o aprimoramento constante de sua base conceitual e de suas habilidades pedagógicas. Duas perspectivas se destacam: as individualistas, que se centram na figura do professor, e as colaborativas, que defendem a construção de uma cultura de trocas e amparos mútuos entre os docentes, como forma de superar os entraves encontrados em seu trabalho.

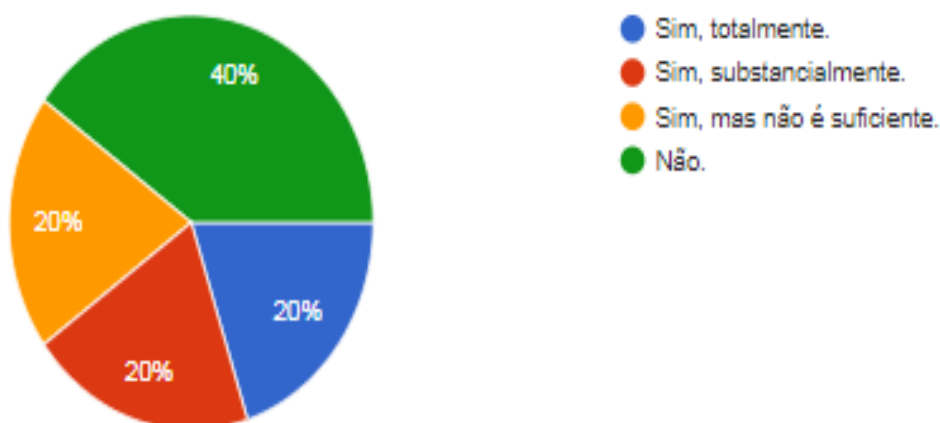
Seja qual for a concepção, que aqui não nos cabe discutir, fica evidente a relevância nevrálgica da formação continuada na prática docente. Essa necessidade se torna ainda mais clara quando se trata de um campo de estudos tão vasto e pouco explorado como o Bilinguismo. Segundo Salgado et al (2009) ressaltam que, no Brasil, atualmente, a educação bilíngue tem despontado como um mercado de trabalho em franca expansão, porém parece haver muita incoerência em relação à prática dessa educação bilíngue, levando-se em consideração que a Educação Bilíngue é um processo personalizado deve, pois, ter como foco a bilingualidade, que é a manifestação em constante transformação da condição de bilíngue de um indivíduo. Para os autores, o professor atuante na educação bilíngue precisa ter, além de

uma boa e sólida formação linguística e cultural sobre a língua que pretende ensinar, uma forte preparação para atender os diferentes propósitos das diferentes escolas bilíngues no Brasil. Essa preparação vem, exatamente, com a formação continuada.

Dessa forma, os autores concluem que, considerando a bilingualidade como um fenômeno complexo, em contínua mudança e fluido, a educação bilíngue deve ser, consequentemente, também complexa, múltipla, baseada na interconectividade e interdependência, buscando a co-adaptação dos falantes. Mas essa educação bilíngue deve ainda se desenvolver ao longo do tempo e proteger a identidade dos indivíduos nela envolvidos. Na educação bilíngue, não se trata de somente adicionar uma segunda língua – ou “uma outra língua” – mas é uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais. O professor deve, pois, ser capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas. A escola bilíngue deve ter arranjos curriculares que atendam a esse bilinguismo dinâmico, através de um trabalho consciente e responsável com o cruzamento linguístico presente. Isso implica dizer que o professor deve ser preparado para usar práticas discursivas complexas para propósitos diferentes e compreender a prática social desse tipo de educação com base na interação e envolvimento, na colaboração e trabalho de grupo.

Tão importante quanto a formação continuada, está a troca e compartilhamento de experiências entre os professores da escola. French (2019) ressalta a necessidade desse intercâmbio entre os professores das diferentes disciplinas (inclusive, nas diferentes línguas de instrução) a fim de se seguir, verdadeiramente, um modelo de Educação Bilíngue. Infelizmente, observa-se que, na prática, a troca é inexistente em muitos casos (40% - 8 professores), ou insuficiente (20% - 4 professores). Os outros 40% dividem-se igualmente ao considerarem o compartilhamento do corpo docente de forma positiva, sendo 20% para “totalmente” e 20% para substancialmente – conforme observamos no gráfico 8.

Gráfico 8 - "Existe uma troca (experiências, planejamento, estabilização de metas de aprendizagem, etc) entre os diferentes professores da escola? (Por exemplo, o professor de inglês do programa Bilíngue tem essa troca com o professor de português?)"



Segundo Stano (2015, p. 277) o compartilhar entre docentes é um movimento vital para a (re)significação da prática pedagógica, pois, o “compartilhamento de experiências torna-se um repositório de garantia de permanência do provisório para ser refletido e capturado no que lhe é significativo”. Para a autora, é, pois, exatamente no compartilhamento que o professor desenvolve a reflexibilidade, ou seja, a capacidade de afastar-se do familiar para garantir um olhar crítico e analítico do processo de ensino. A reflexibilidade sustenta e garante a captação da singularidade da própria ação docente, em que contexto e sujeitos são únicos no processo. Essa troca de experiências de forma sistemática e organizada, com intencionalidade posta no planejamento, concretizada na ação docente e ressignificada no compartilhamento, garante, segundo a autora, uma maior autonomia, reflexibilidade e ampliação da visão do professor sobre sua própria prática pedagógica. Ademais, no exercício de olhar ao outro, sendo este outro componentes-ouvintes-pensantes de sua prática, que o professor se mostra ao olhar.

Para a autora, “é neste exercício de se ver no outro, que o professor se refaz e se reinventa em sua ação na docência. Cada professor se vê no outro e se lança ao olhar do outro” (STANO, 2015, p. 279). Nessa troca, constrói-se coletivamente o processo de exercício da autonomia, ou seja, pelo convívio com a diferença (de contextos, de estilos, de lugares) nos tornamos iguais. Levando-se em consideração que, para compartilhar, o professor reorganiza a experiência, identifica uma lógica, sugere os próprios passos e se desfamiliariza para

ressignificá-la e incorporá-la como prática docente, essa troca é essencial para a construção de uma prática pedagógica significativa.

O compartilhamento, para Leffa (2001, p.5), está na base do trabalho inteligente na sociedade moderna. Ele alega que:

Viver, portanto, é conviver – e a necessidade de convivência aumenta na medida em que evolui a humanidade. Cada vez mais a execução de uma tarefa depende da interação com os outros. A própria inteligência, que sempre foi vista como uma característica individual, passa a ser vista como uma característica social, distribuída entre os participantes de um determinado grupo, quer seja um time de futebol, a equipe da Nasa que enviou o homem à lua ou os responsáveis pela produção de um automóvel.

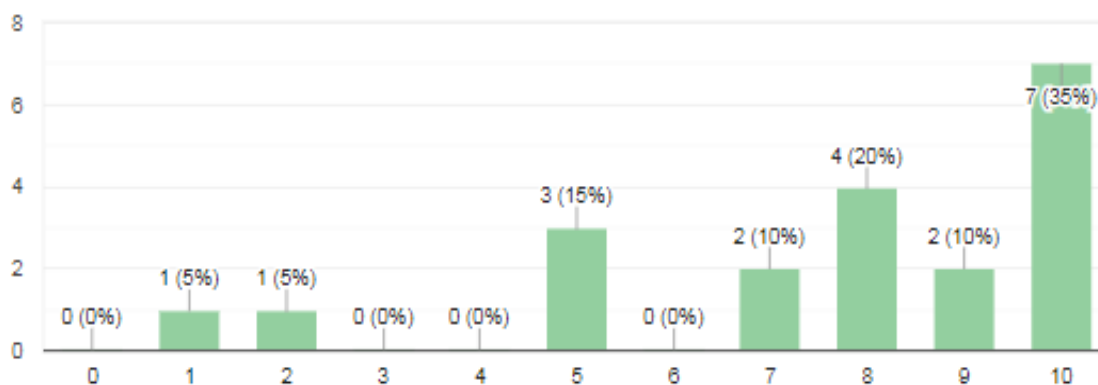
Em outro momento, o autor alega que é justamente no compartilhar de experiências e conhecimentos que reside a maravilha dos processos de aprendizado da nossa sociedade tão plural. Em suas palavras:

O que o indivíduo sabe não é igual ao que o outro sabe – e nem totalmente diferente – é complementar, como as partes de um quebra-cabeças. Quando todos sabem a mesma coisa, ninguém sabe nada. Por outro lado, quando todos sabem coisas totalmente diferentes, o conhecimento também deixa de existir porque não pode circular – há falta de um ponto de contato entre as pessoas para que o conhecimento passe de um para outro. Para manter o equilíbrio entre um extremo e outro é preciso, portanto, que se compartilhe o conhecimento, formando uma rede igualmente distribuída entre cabeças diferentes. Nada é único na natureza; nada funciona de modo autônomo e independente – quer seja uma máquina, uma pessoa, um país ou a pesquisa necessária para produzir o conhecimento. Tudo, em algum momento, é nódulo de uma rede maior, que para existir precisa dos outros nódulos. (LEFFA, 2008, p. 7)

Vemos, portanto, que o compartilhamento entre professores é um exercício crucial na prática pedagógica. No contexto de educação bilíngue, esse compartilhar se torna ainda mais relevante. French (2019) alega que quando os professores das duas línguas se unem no propósito de formar alunos bilingües e biculturais, a educação bilíngue realmente atinge seus objetivos principais. O autor entende que a equiparação de determinadas habilidades acadêmicas em ambas as línguas precisa ser desenvolvida em alunos verdadeiramente bilíngues. Como exemplo, o autor cita habilidades leitoras como *scanning*, *skimming*, *predicting* devem ser desenvolvidas em conjunto tanto pelo professor da L1 como da L2 (no caso, português e inglês). A estipulação de expectativas e metas de aprendizado também precisam ser equiparadas, a fim de construir habilidades acadêmicas fortes em ambas as línguas, levando-se em considerações que os alunos (ou suas famílias) das EBEs apresentam, em grande parte, vontade de seguir a vida acadêmica no exterior.

Um dado contraditório, no entanto, aparece na pergunta seguinte. Quando perguntamos aos professores para avaliar, numa escala de 0 a 10, quão apoiados eles se sentiam pela equipe pedagógica para trabalhar a metodologia bilíngue, uma quantidade relevante (35% - 7 professores) qualificou o apoio como “nota 10”, ou seja, eles se sentem apoiado ao máximo pela equipe pedagógica. Nos parece contraditório porque, conforme vimos anteriormente, a quantidade de encontros de formação continuada, e a substancialidade do compartilhamento entre o corpo docente configuram-se como insuficientes. O gráfico 9 mostra que 25% dos professores se sentem (notas entre 1 e 5) minimamente apoiado pela equipe pedagógica para enfrentar todas as demandas específicas da educação bilíngue. Se estipulássemos algum paralelo com as médias escolares, poderíamos dizer que 75% dos professores consideram que o apoio recebido por parte da Escola, personificado na equipe pedagógica, “passaram por média” (notas acima de 7).

Gráfico 9 - Numa escala de 0 a 10, quão apoiado você se pela equipe pedagógica para trabalhar a metodologia bilíngue?" - Avaliação por parte dos professores sobre o apoio da equipe pedagógica.



Neste tópico discutimos a caracterização do professor bilíngue, chegando a importantes conclusões no sentido de entender quem é o profissional atuante no mercado da Educação Bilíngue na RMR atualmente. Vimos que o corpo docente, formado majoritariamente por mulheres, não conta com uma equipe muito vasta, tampouco com muitos anos de experiência na trajetória profissional. Também vimos que, de forma geral, os professores vêm de formações acadêmicas relacionadas ao Ensino, como Letras, Pedagogia ou Licenciaturas várias, tendo, no entanto, alguns casos de professores oriundos de outras áreas do conhecimento, o que se revela como uma questão preocupante. Ainda sobre a formação

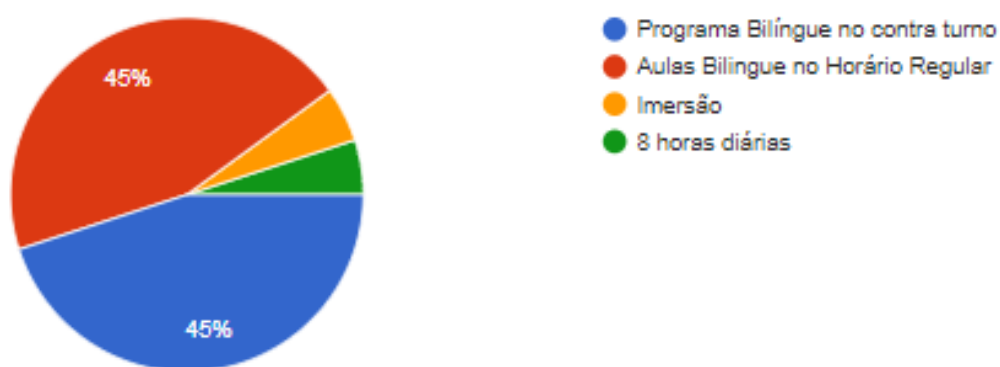
acadêmica, vimos que os professores têm buscado se especializar, fazendo cursos para além da graduação, como especializações e mestrados; mas, no entanto, não têm recebido cursos de formação continuada por parte da Escola de forma satisfatória. Também se revelou insuficiente o número de horas dedicadas à preparação das aulas e demais atividades relacionadas ao trabalho pedagógico pelos professores, fora da escola. Em adição a isso, também se evidenciaram lacunas no compartilhamento entre professores, no sentido de troca de experiências e trabalho em equipe para a formação do aluno verdadeiramente bilíngue e bilingue. No entanto, contraditoriamente, os professores consideram-se suficientemente apoiados pela equipe pedagógica para trabalhar a metodologia bilíngue.

No próximo tópico, iremos abordar a caracterização da Escola, focando em perguntas mais voltadas para o Programa Bilíngue oferecido, o corpo discente, a metodologia, materiais e estrutura física ofertadas pela escola.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Das 8 escolas entrevistadas (representadas pelos seus professores, totalizando um montante de 20 professores), tivemos uma equiparação (45% para cada) das escolas com aulas do programa Bilíngue o horário regular e no contra turno, ao passo que outro empate (5% para cada) entre as escolas com uma oferta de 8h diárias e com programa de “imersão” (sem, no entanto, especificar-se qual a carga horária ou maiores detalhes sobre o programa), conforme observamos no gráfico 10. Megale (2005), Megale e Liberali (2016), Megale e Dias (sd²²) e French (2019) estipulam diferentes divisões de carga horária e modelos normalmente adotados pelas EBEs atualmente - conforme vimos anteriormente em seção específica - e observamos que as escolas entrevistadas estão em consonância com o que a literatura prediz.

²² Material disponibilizado em curso Online “Educação Bilíngue: O que é? Como se faz?” pelo Instituto Singularidades. A autora do presente trabalho fez o curso em Janeiro de 2019. O material, todavia, não consta datas.

Gráfico 10 - Modelos de Programas Bilíngues adotados pelas Escolas

No entanto, a análise superficial desse gráfico pode nos guiar por caminhos dúbios. Levando-se em consideração que mais de um professor de cada escola foi entrevistado, poderíamos incorrer em erros estatísticos. Dessa forma, uma análise individual das respostas poderá nos dar uma ideia mais precisa dos modelos adotados. A tabela 7 traz a escola (com seus nomes preservados), a área de localização, a quantidade de professores daquela escola que responderam ao questionário e as suas respostas quanto ao modelo adotado.

Tabela 7 - Relação Escolas, localização, professores e modelo de programa bilíngue.

Nome (fictício) da escola	Localização na RMR	Quantidade de professores entrevistados	Modelo de Programa Bilíngue respondido pelos professores
Escola SM	Zona Sul do Recife	6	Aulas no contra turno
Escola AC	Zona Sul do Recife	1	Aulas no contra turno
Escola SY	Zona Norte do Recife	3	Imersão (1) Aulas no horário regular (2)
Escola DA	Zona Norte do Recife	1	Aulas no horário regular
Escola CI	Jaboatão dos Guararapes	2	Aulas no horário regular (1) 8h diárias (1)
Escola CD	Jaboatão dos Guararapes	1	Aulas no contra turno
Escola EC	Camaragibe	5	Aulas no horário regular
Escola MJ	Olinda	1	Aulas no contra turno

Nessa análise mais detalhada, vemos que das 8 escolas representadas, 50% (4) ofertam as aulas do Programa Bilíngue no contra turno das aulas regulares, e a outra metade 50% (4) as ofertam no horário regular de ensino. No entanto, vemos que não há um consenso por parte do corpo docente quanto ao modelo adotado. Em duas escolas (escolas CI e SY) tivemos dois tipos de respostas (imersão x regular / regular x 8h diárias). Esta temática está profundamente entrelaçada à outra questão importante, qual seja, a carga horária. Essa pergunta foi vista anteriormente, quando relacionada com a quantidade de tempo dispensada à preparação das aulas para além dos muros da escola. Vimos que as escolas variam de 4h a 20h por semana. No entanto, numa análise individualizada das escolas, vemos que as respostas não são coesas. A tabela 8 relaciona as escolas e a carga horária apontada pelos professores.

Tabela 8 - Relação das Escolas e Carga Horária Bilingue ofertada.

Nome (fictício) da escola	Carga Horária Semanal apontada pelos professores
Escola SM	8h (5 professores) 16h (1 professor)
Escola AC	4h (1 professor)
Escola SY	Imersão (1 professor) 20h (1 professor) 8h (1 professor)
Escola DA	5h (1 professor)
Escola CI	7h (1 professor) 8h (1 professor)
Escola CD	10h (1 professor)
Escola EC	Depende do segmento (1 professor) 8h (2 professores) 20h (1 professor) *Um professor dessa escola não respondeu a esta pergunta
Escola MJ	8h (1 professor)

Não podemos precisar ao certo as explicações para as diferenças nas respostas. Imaginamos que cada professor pode ter uma carga horária diferente, assumindo uma quantidade maior ou menor de classes; ou a carga horária do programa bilíngue varia de acordo com a série ou segmento de ensino. Ou, ainda, a real falta de consenso sobre o que é educação bilíngue e quais aulas podem ser consideradas inseridas nessa metodologia – o que, por fim, nos parece ser a alternativa mais cabível para entender a grande discrepância entre os horários respondido pelos professores.

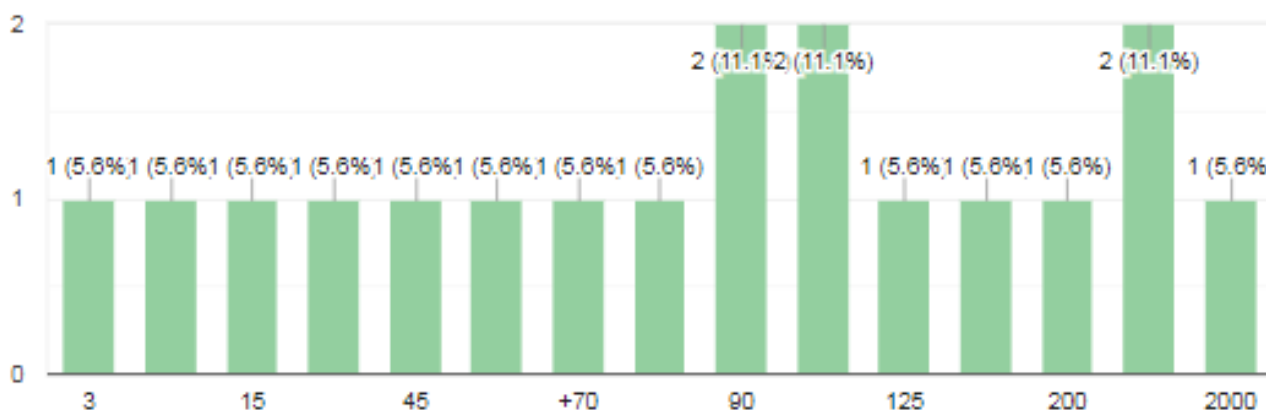
Esse dado é relevante pois, enquanto “consumidores” do “produto” da Metodologia Bilíngue, às famílias são oferecidos programas com títulos de “Bilíngue”, porém a carga horária varia de 4h até 20h por semana, o que, obviamente, faz uma grande diferença no processo de aquisição da segunda língua, assim como todos os demais processos de aprendizado. Desta forma, uma família que procure, por exemplo, um programa Bilíngue no contra turno do horário escolar regular, poderá se deparar com uma carga horária reduzida (e, de fato, pouco maior do que a carga horária de um Curso Livre de Idioma qualquer) como a de 4h por semana (escola AC) até 16h semanais (escola SM), tendo como oferta mais comum, no entanto, uma carga horária robusta de 8h por semana. Já uma família à procura de EBE no horário regular, poderá se deparar com uma carga horária de 7h (escola CI) até 20h semanais (escolas EC e SY). No entanto, permanece a dúvida de como uma escola que, supostamente, oferece aulas inseridas na metodologia bilíngue no horário regular pode ter a mesma carga horária daquelas que as ofertam num horário extra e, normalmente, reduzido, como é o caso dos programas de contra turno (por exemplo, 8h semanais).

Vemos, portanto, que a falta de regulamentação legal da carga horária mínima exigida para ser considerado um Programa Bilíngue pode causar confusões e mal-entendidos quando da procura da melhor opção dentro do contexto familiar dos alunos. Conforme vimos anteriormente, no embasamento teórico, a regulamentação se faz urgente, a fim de normalizar e padronizar as ofertas para as famílias. A imprecisão é tamanha que nem o próprio corpo docente das escolas apresenta uma ideia consensual sobre a carga horária oferecida. Concordamos com French (2019) ao entender que, para programas com carga horária relativamente baixa o título “bilíngue” não nos parece cabível, posto que, com uma quantidade reduzida de contato com a língua, dificilmente o aluno poderá atingir níveis acadêmicos de bilatramento e bilinguismo.

Quanto à quantidade de alunos, duas escolas se abstiveram da resposta, por razões que fogem ao nosso conhecimento (sendo, inclusive, os dois da mesma escola, qual seja, a EC). Dessa forma, contando com 18 respostas, nossa avaliação se torna ainda mais limitada, porém, de qualquer maneira, válida para os fins desta pesquisa. A quantidade de alunos varia de forma expressiva, começando com escolas com apenas 3 alunos matriculados no programa bilíngue, atingindo até a impressionante marca de 2000. Vemos, portanto, que o “produto educacional” dos programas bilíngues oferecidos pelas EBEs atinge uma população vasta de alunos – levando-se em consideração que apenas no nosso reduzido recorte de pesquisa, milhares de alunos estão participando dos tais programas (3814, para ser exata). Observa-se

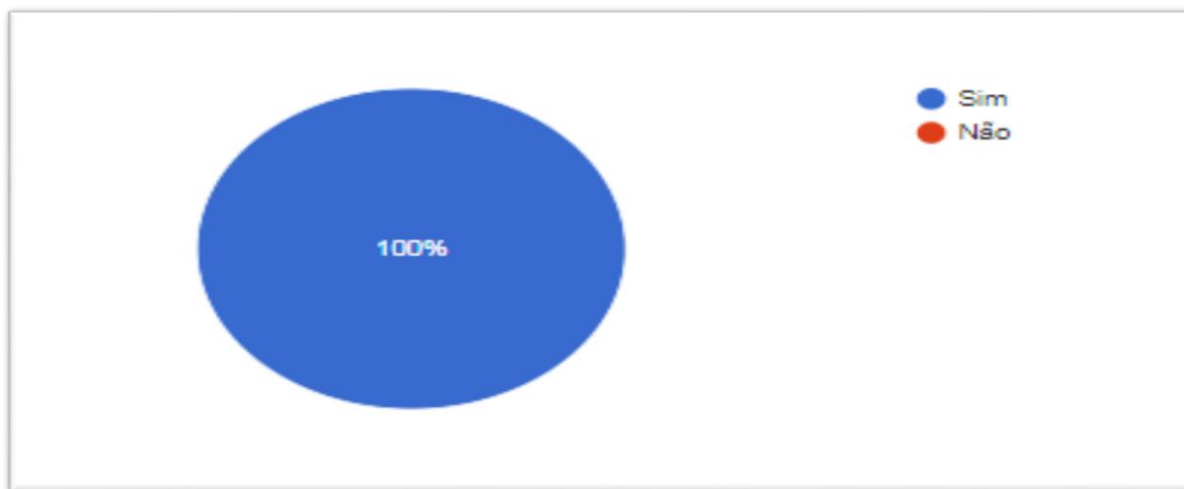
que o bilinguismo é buscado, e oferecido, tanto nas escolas de maior expressividade na sociedade, as maiores e mais famosas, como também nas menores e emergentes, dentro de suas limitações e condições. Uma escola de maior porte, poderá comportar oferecer um programa bilíngue para 2000 alunos, ao passo que uma escola menor, abarca a metodologia bilíngue apenas para 3. Fica, no entanto, nesse momento, à margem da discussão a qualidade e eficácia da metodologia aplicada às escolas maiores, se elas realmente podem ser consideradas imersas na metodologia bilíngue, ou encaixam-se em outras propostas, como vimos anteriormente. Desta forma, vemos que o alunado das EBEs não se trata de uma parcela pequena e passível de ser desconsiderada. Mas, muito pelo contrário, se trata de uma parcela em vasto crescimento, que merece uma atenção especial por parte do corpo docente e da comunidade científica. O gráfico 11 retrata a quantidade de alunos das escolas entrevistadas.

Gráfico 11 - Quantidade de alunos do Programa Bilíngue das Escolas entrevistadas



Ainda sobre o corpo discente, uma questão importante levantada por French (2019) e Ofelia Garcia (2009), está o *background* cultural, identitário e linguístico dos alunos. É interessante notar que 100% dos alunos, nas escolas entrevistadas, possuem a Língua Portuguesa como L1, conforme comprova o gráfico 12.

Gráfico 12 - Todos os alunos do programa bilíngue possuem o Português como L1?



Para Garcia (2009, p. 22):

Educar as crianças de maneira bilíngue possibilita práticas linguísticas que, como as figueiras-da-índia, se constroem umas sobre as outras de várias maneiras e direções - para cima, para fora, para baixo, mas enraizadas no terreno e realidades das quais emergem. A educação bilíngue, para nós, é simplesmente qualquer instância na qual as práticas comunicativas das crianças e dos professores na escola incluem normalmente o uso de múltiplas práticas multilíngues, que maximizam a eficácia da aprendizagem e da comunicação; e que, ao fazê-lo, fomentem e desenvolvam a tolerância em relação às diferenças linguísticas, bem como a apreciação de idiomas e proficiência bilíngue. (Tradução livre, da autora)²³.

Portanto, que um ambiente em que a língua materna seja a mesma para todos os alunos e professores não favorece múltiplas práticas multilíngues. Entendemos, no entanto, que essa condição não impede por completo a implementação da metodologia bilíngue, mas, apenas, tornar-se-ia menos enriquecedora. De acordo com Garcia (2009), diferentes nacionalidades e línguas maternas convivendo numa mesma sala de aula apresenta-se como um fator impulsionador para práticas multilíngues, acarretando em outros benefícios para além do linguístico, como a empatia e a auto compreensão enquanto cidadão de um mundo multicultural e profundamente diverso. Outros autores concordam com essa linha de pensamento (SEBASTIÁN-GALLÉS, ALBAREDA-CASTELLOT, WEIKUM, & WERKER, 2012; WEIKUM ET AL., 2007 apud BYERS-HEINLEIN e LEW-WILLIAMS, 2013),

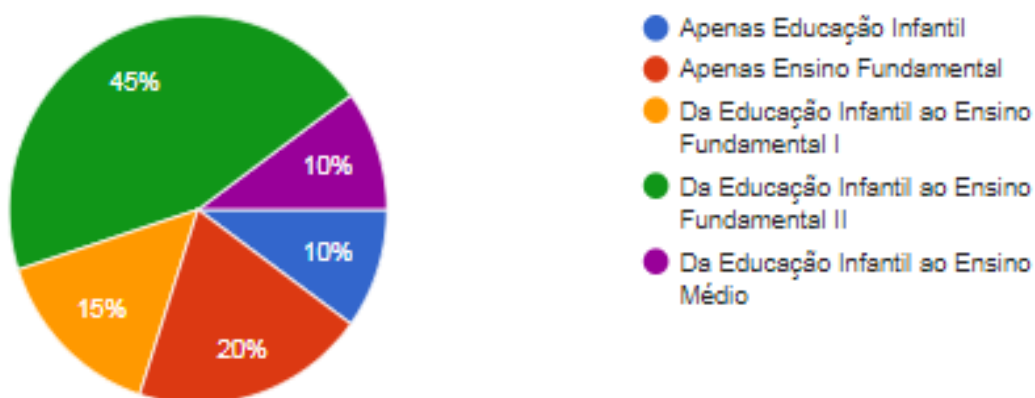
²³Educating children bilingually enables language practices that, like the banyan trees, build on each other in multiple ways and directions – up, out, down, across but yet rooted in the terrain and realities from which they emerge. Bilingual education, for us, is simply any instance in which children’s and teachers’ communicative practices in school normally include the use of multiple multilingual practices that maximize learning efficacy and communication; and that, in so doing, foster and develop tolerance towards linguistic differences, as well as appreciation of languages and bilingual proficiency. Garcia (2009, p. 22

mostrando que crianças bilíngues podem entender, adquirir e interpretar aspectos não-verbais da linguagem (como movimentos faciais) mais facilmente do que monolíngues. Ainda relacionado a outros aspectos da comunicação, além da própria linguagem, Yow e Markman (2011) sugerem que crianças bilíngues têm maior sensibilidade a certas características da comunicação, como o tom de voz; e outros estudos (BIALYSTOK & SENMAN, 2004; GOETZ, 2003; KOVÁCS, 2009 apud BYERS-HEINLEIN e LEW-WILLIAMS, 2013) indicam que os pré-escolares bilíngues parecem ter habilidades um pouco melhores do que os monolíngues na compreensão das perspectivas, pensamentos, intenções e desejos alheios.

Os estudos de Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013) mostraram que ser bilíngue poderia promover maiores níveis de aceitação da diversidade social e física. Seu estudo mostrou que crianças bilíngues, especialmente aquelas que aprendem outro idioma nos anos pré-escolares, são mais capazes de entender aquilo que é aprendido, e não o que é inato, são os fatores que compõem os atributos psicológicos de uma pessoa. Ao contrário das crianças monolíngues, muitas crianças que foram expostas a uma segunda língua depois dos três anos acreditam que os traços de um indivíduo surgem da experiência. Os autores concluíram que o bilinguismo pode até influenciar as crenças das crianças sobre uma ampla gama de domínios, reduzindo os preconceitos essencialistas das crianças, e que, portanto, o ensino precoce da segunda língua poderia ser usado para promover a aceitação da diversidade social e física humana.

Desta forma, concluímos este assunto concordando com Garcia (2009) no sentido de que a existência de diferentes nacionalidades e línguas coexistindo numa sala de aula bilíngue enriquece grandemente as práticas multilíngues necessárias ao desenvolvimento de um bi/multiletramento completo e satisfatório.

Seguindo adiante na caracterização da escola, vemos que há um amplo espectro abrangido pelas escolas no que tange as turmas oferecidas. O gráfico 13 nos mostra que há escolas que oferecem turmas dentro do programa bilíngue desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

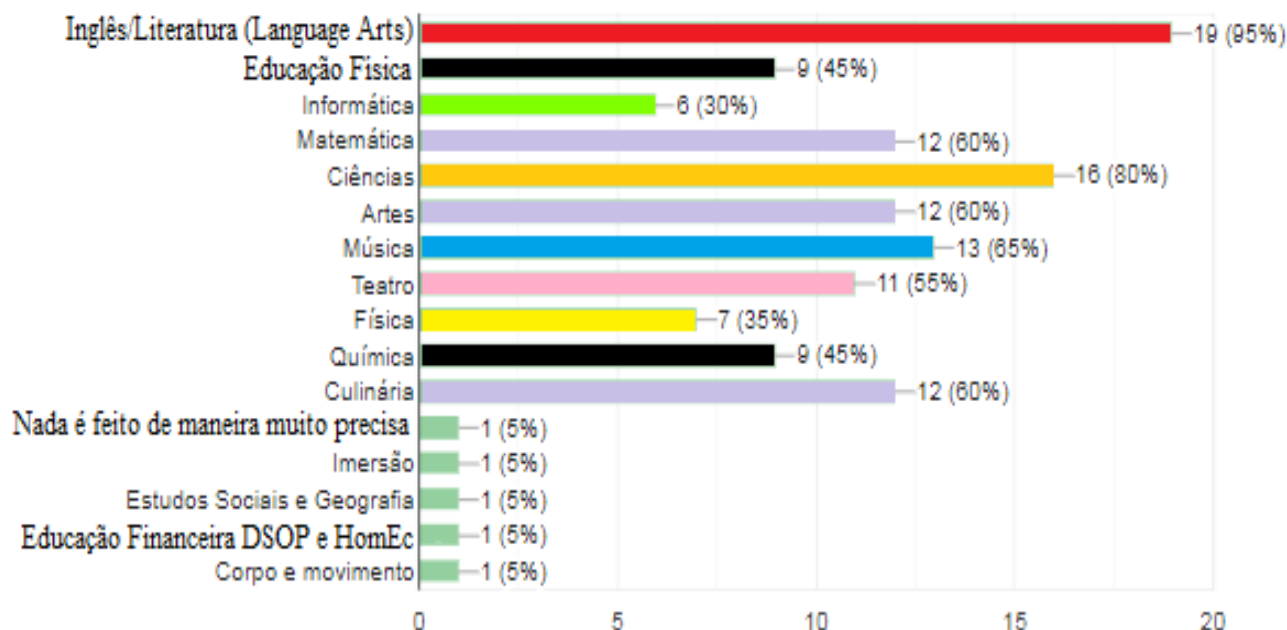
Gráfico 13 - Turmas atendidas pelo Programa Bilíngue

A percentagem se assemelha (10% - 2 escolas de cada) para as escolas que oferecem turmas mais reduzidas e as mais abrangentes, ou seja, 10% das escolas entrevistadas oferecem apenas turmas para a Educação Infantil, ao passo que a mesma percentagem oferece turmas para todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Já 4 (20%) dos professores entrevistados alegam que suas escolas oferecem o programa apenas para o Ensino Fundamental, e 3 (15%) oferecem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. A maior parte das escolas (45% - 9 respostas), no entanto, oferece turmas no programa bilíngue da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, abrangendo, portanto, a maior parte da vida escolar do aluno.

A literatura específica (MEGALE, 2005; FRENCH, 2019) traz todas essas possibilidades de organização da oferta de turmas, especialmente considerando-se o fato de que não há regulamentação para essa oferta. Assim, as escolas podem organizar as turmas, os currículos e carga horária de acordo com seus próprios contextos e possibilidades. Consideramos, portanto, que as escolas têm oferecido um bom tempo de contato do aluno com o programa Bilíngue, e pensamos que a diferença entre as escolas referente às turmas oferecidas se deve a diversos motivos, desde a concepção de bilinguismo de cada escola, até limitações estruturais. Observamos, no entanto, a curiosa constante no oferecimento de programas bilíngues para os mais novos, relacionando-se à concepção de bilinguismo precoce, acreditando-se, provavelmente, que quanto mais cedo for a exposição da criança à L2 mais fácil será seu aprendizado – o que, conforme discutido anteriormente, tem sua parcela de verdade e sua parcela de mito, como tantas as elucubrações que envolvem o universo do bilinguismo.

Da mesma forma, as práticas multilíngues são também fomentadas pela vivência pedagógica em diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade e a oferta de diferentes conteúdos e disciplinas na L2 são questões basilares para uma metodologia verdadeiramente bilíngue. Uma escola que oferece apenas a L2 (no caso, apenas Língua Inglesa – *Language Arts*) não deveria ser considerada como bilíngue, segundo French (2019). Poderíamos, nesse caso, pensar em escolas com carga horária de Língua Inglesa estendida, posto que a diferença de um curso livre de idioma para tal escola é mínima. Conforme discutimos anteriormente, para Ofelia Garcia (2009), aulas voltadas para a língua como um fim em si mesmo se aproximam de práticas de EFL/ESL, ao passo que numa metodologia bilíngue a L2 é apenas um meio pelo qual atingimos outros fins comunicativos, sociais e emocionais, tendo, portanto, a língua-alvo como um caminho a percorrer para o desenvolvimento de outras habilidades e competências que não exclusivamente a linguística.

O gráfico 14 nos mostra quais matérias são oferecidas pelos programas bilíngues das escolas entrevistadas. Vimos que, predominantemente, as escolas oferecem aula de *Language Arts*/Inglês e Literatura (19 respostas – 95%). A segunda disciplina mais oferecida foi Ciências (16 casos – 80%), e observa-se um empate entre Culinária e Matemática (12 respostas para cada – 60%). Outro empate há entre Educação Física e Química (9 casos, 45%). Informática aparece em apenas 6 dos 20, ou seja, 30%, o que representa um nível abaixo do esperado para uma sociedade altamente tecnológica e multimodal como a nossa. Já a educação artística dos alunos parece ser um assunto relevante para as escolas, levando-se em consideração que onze professores (55%) alegam que os alunos têm aulas de Teatro, ao passo que 13 (65%) mencionaram aulas de Música, e 12 (60%) oferecem aula de Artes. As aulas de Física (7 – 35%) e Estudos Sociais e Geografia (1 – 5%) são as que escalam em último no ranking. Há outras respostas mais difusas, como aulas de “Corpo e Movimento” (1 caso – 5%), que supomos se tratar de algo semelhante à Educação Física e à consciência corporal, e aulas de “imersão” (1 caso – 5%), que não entendemos do que se trata, posto que não se remete a nenhuma disciplina ou área do conhecimento específica. Uma das escolas (1 caso – 5%) alegou ter aulas como Educação Financeira DSOP e HomEc (*Home Education*), que correspondem à currículos mais modernos e relacionados à resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades e competências para atuar no mundo real para além da escola. Pensamos que essa é uma iniciativa louvável e importante para o desenvolvimento pleno e multifatorial do aluno.

Gráfico 14 - Matérias oferecidas pelos Programas Bilíngues

Uma resposta (1 caso – 5%), no entanto, revelou a preocupação e o despreparo do corpo docente atuante na Educação Bilíngue atualmente. A professora assinalou que a sua escola oferece aulas de “Inglês/Literatura (*Language Arts*), Educação Física, Ciências, Artes, Física, Química”, adicionando, no entanto, a observação de que “nada é feito de maneira muito precisa”. Essa informação, à primeira vista algo tão pequeno, traz em si uma força tremenda para nossa análise. Entendemos, conforme explica Moita Lopes (2006), que a trans/indisciplinaridade só existe devido à existência da disciplinaridade antecedente. Para o autor, adjetivar uma área de conhecimento (seja ela a LA, a qual ele se refere especificamente e, aqui, aplicamos para o contexto das EBEs) “indisciplinar” remete a um palco no qual existem atravessamentos de fronteiras disciplinares, contestação de ideologias e mistura de disciplinas e conceitos; sendo um movimento difícil, pois todas as disciplinas para sobreviver precisam ser ancoradas firmemente dentro da estrutura institucional de seus respectivos centros de pesquisa e áreas de conhecimento. No entanto, apesar das dificuldades de trazer uma visão transdisciplinar para o contexto escolar, acreditamos, conforme vimos anteriormente, que esse entrecruzamento entre as diferentes áreas do conhecimento é importante não apenas para alunos de instituições bilíngues, mas para todos os cidadãos-em-formação nas mais diversas escolas, a fim de formarmos crianças críticas e criativas, capazes

de colocar em diálogo diferentes inteligências, conhecimentos e situações para elaborarem respostas alternativas à sociedade pós-moderna em que nos inserimos.

Quando a professora diz que “nada é feito de maneira muito precisa”, podemos estar diante de um caso de uma professora que se apegava às barreiras disciplinares e preferia ter divisões claras entre as disciplinas ministradas, o que poderia ser discutido em formações continuadas e planejamentos pedagógicos – porém, conforme vimos na pergunta correspondente, a quantidade desses encontros é ínfima (quando existente). No entanto, também podemos estar diante de um caso de pura desorganização da estrutura e do currículo escolar (o que nos parece mais apropriado para a resposta em questão). A equipe pedagógica, por não se reunir e estudar constantemente, em reuniões e formações continuadas, não teria, nesse caso, metas e expectativas de aprendizado bem elaboradas, o que levaria a uma não-elaboração de planos de ação e estratégias de ensino. Consequentemente, nada poderia ser feito de forma “precisa”, de fato. A interdisciplinaridade, nem mesmo a disciplinaridade, nasce do acaso. É necessário planejamento, estudo, seriedade no trabalho e no fazer pedagógico. Isso se torna ainda mais relevante quando lidamos com a Educação Bilíngue e o objetivo de formar cidadãos bilíngues, biculturais e biletreados. Não se trata de “dizer” simplesmente que se é Bilíngue, que se oferece aulas de várias matérias em Inglês, se não houver planejamento e “precisão” (para usar as palavras da professora insatisfeita) na prática pedagógica.

A interdisciplinaridade requer investimentos para além daqueles feitos nos estudos e formações continuadas. É necessário haver diferentes estruturas e *facilities* que comportem as diferentes vivências das disciplinas. Como pensar em uma vivência pedagógica profunda de Educação Física sem quadra, ou de Informática sem Sala de Computadores, ou de Ciências sem Laboratório? Nesse sentido, os professores também foram questionados acerca da estrutura física disponível para os alunos dos programas bilíngues de suas escolas. Sobre isto, observamos que a estrutura básica presente nas instituições é Sala de aula com quadro branco (17 – 85%) e sala de aula com quadro branco e projetor (15 – 75%). Vemos que áreas que poderão ser utilizadas no desenvolvimento físico e na consciência corporal do aluno também estão presentes na maioria das escolas, como Quadras de esportes (16 – 80%), *Playground/Outside Areas* (18 – 90%), Piscina (11 – 55%), tendo ainda uma escola (5%) com mais áreas referentes a essas habilidades, contando com Casa da Árvore, labirinto e trilha (1 – 5%). Estruturas voltadas para as ciências naturais, estudo e pesquisas científicas, vemos a presença de Laboratório de ciências em 70% (14) das escolas, tendo uma (1 – 5%) se

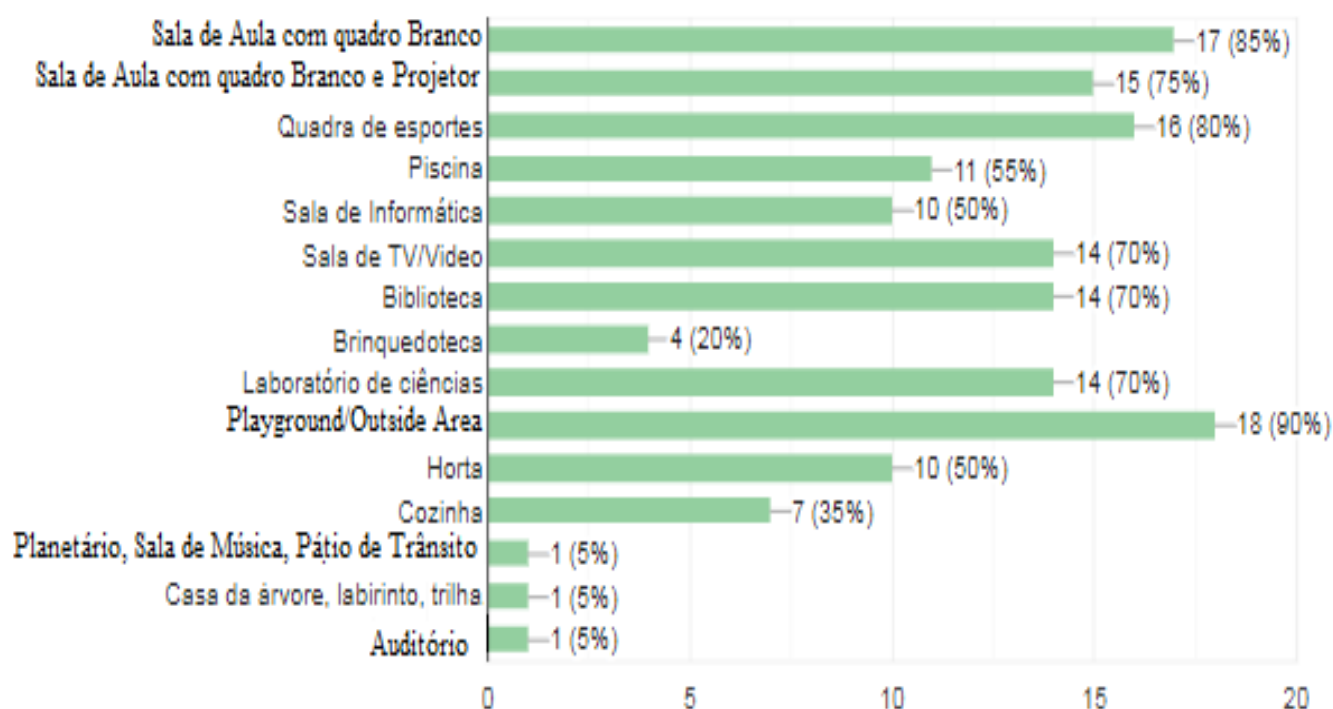
destacado pelo investimento nessa área, disponibilizando para o alunado áreas como Planetário. Respondendo à necessidade de letramento digital, temos salas de informática em 50% (10) das escolas e sala de TV/Vídeo em 70% (14) das escolas. Entendemos, todavia, que essas salas servem igualmente a diferentes disciplinas e para os mais variados fins pedagógicos. Da mesma maneira, salas versáteis, que respondem às demandas de várias disciplinas, estão presentes nas escolas. Tivemos 70% (14) das escolas com Biblioteca, 20% (4) com Brinquedoteca e 5% (1) com Auditório. Já pensando em habilidades domésticas, nutricionais e áreas afins, sete (35%) professores responderam contar com estrutura de Cozinha, ao passo que 10 (50%) tem acesso à Horta na sua Escola. Ainda sobre habilidades para além da escola, 1 escola (5%) alegou ter um “Pátio de trânsito”, que imaginamos ser usado para o ensino de educação no trânsito e habilidades correlatas. O gráfico 15 demonstra a relação das *facilities* assinaladas pelos professores entrevistados.

Vemos, portanto, que as EBEs oferecem diversas estruturas e recursos para enriquecer o aprendizado de seus alunos. Sabemos, ainda, que os diferentes espaços podem ser usados das mais diversificadas formas, cabendo à criatividade do professor e dos planejamentos pedagógicos elaborados. Esse planejamento, no entanto, tem sua gênese no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). O Projeto Político Pedagógico (PPP), também conhecido apenas como projeto pedagógico, é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Elaborar esse tipo de projeto é criar um guia para que a comunidade escolar — alunos, pais, professores, funcionários e gestores — consiga transformar sua própria realidade.

Na prática, o documento estipula quais são os objetivos da instituição e o que a escola, em todas as suas dimensões, vai fazer para alcançá-los. Segundo Luísa França (2019), nele, serão considerados todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional. A primeira questão abordada pelo PPP deve ser a proposta curricular, na qual deve ficar claro o que será ensinado e qual será a metodologia adotada. A proposta pedagógica deve trazer, ainda, as diretrizes adotadas pela instituição para avaliação da aprendizagem, bem como do próprio método de ensino. Em seguida, as diretrizes sobre a formação dos professores devem constar no documento, trazendo de forma clara como a equipe docente vai se organizar para cumprir a proposta curricular. Além disso, deve haver um plano para desenvolvimento e capacitação contínuos da equipe. Por fim, as diretrizes para a gestão administrativa, posto que, para que a proposta curricular e as diretrizes sobre o corpo docente sejam cumpridas é necessário que exista um suporte administrativo bem organizado. O documento apontará o caminho para que

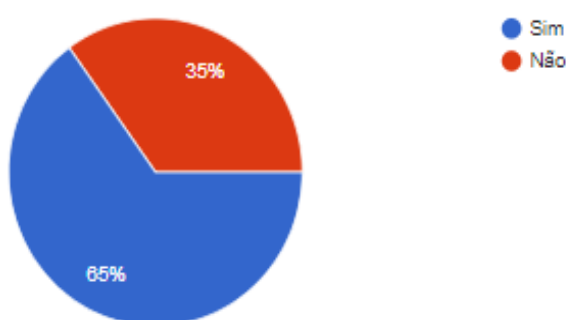
a gestão da escola viabilize os outros pontos. Em suma, o documento funciona como um mapa para que a instituição alcance seu potencial máximo, adequando-se ao contexto no qual está inserida e contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos.

Gráfico 14 - Facilities oferecidas aos alunos dos Programas Bilíngues



É chocante observar que 35% dos professores desconhecem a existência de um PPP específico para o programa bilíngue, conforme nos revela o gráfico 15.

Gráfico 15 - Conhecimento do professor sobre a existência de um Plano Político Pedagógico específico para o programa Bilíngue.



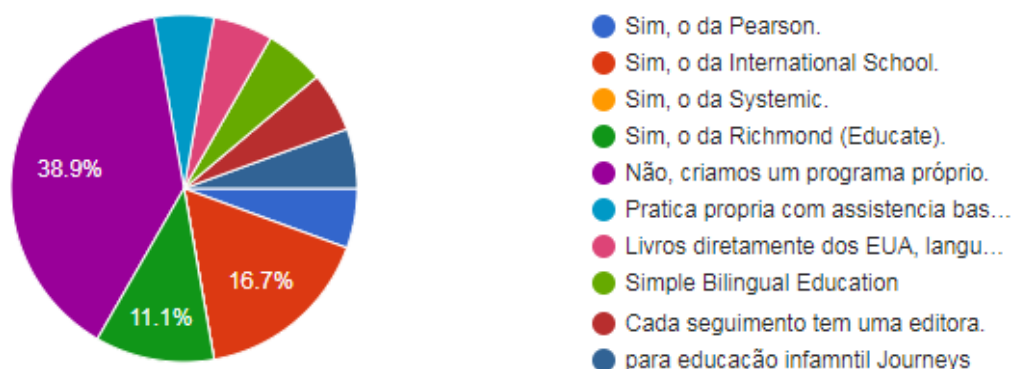
No entanto, uma análise mais detalhada dessas informações nos revela contradições internas às escolas. Professores de uma mesma instituição divergiram nas suas respostas, o que nos revela o desconhecimento do PPP. Se, de fato, há um PPP estabelecido, ele deveria ter sido elaborado juntamente com os professores, e, os que porventura adentraram posteriormente na instituição, deveriam ser apresentados ao documento. Vejamos na tabela 9 a relação de respostas para cada escola. A disparidade e dessemelhança entre respostas de professores de uma mesma escola refletem o não-conhecimento acerca do PPP. Seria necessário revisitar e re-entrevistar os professores para entender com maior propriedade essas diferenças, posto que dados opostos, nesse momento, não refletem nexos causais a não ser a completa inexistência do PPP – pois, mesmo que o professor tivesse entrado posteriormente à elaboração do documento, a escola seria obrigada a torná-lo a par do Plano Político Pedagógico elaborado, conforme mencionado anteriormente.

Tabela 9 - Relação das Escolas referente à existência do PPP para o Programa Bilíngue

Nome (fictício) da escola	Conhecimento do professor sobre a existência de um Plano Político Pedagógico específico para o programa Bilíngue	
	Sim	Não
Escola SM	4	2
Escola AC	0	1
Escola SY	3	0
Escola DA	0	1
Escola CI	0	2
Escola CD	1	0
Escola EC	4	1
Escola MJ	1	0

A inexistência de um PPP claro e conhecido por toda a equipe pedagógica nos remete à próxima questão, qual seja, a adoção de programas editoriais. Conforme é sabido, as Editoras oferecem produtos para responder à expansão do “mercado Bilíngue”, elaborando programas próprios, com seus materiais didáticos oferecidos como suporte. Existem diversas Editoras que assumiram essa faceta do mercado. Adotando o método oferecido pelas editorias, a escola está se adequando ao programa elaborado por elas, sua abordagem e seu material, e, consequentemente, sua concepção de bilinguismo. Notamos que a maior parte das escolas adotou um programa editorial específico e, talvez, essa seja uma das razões para elas não considerarem importante a elaboração do seu próprio PPP. Nas escolas entrevistadas, as respostas foram diversas, porém voltavam-se majoritariamente para a existência de um programa editorial específico, seja ele da Pearson, da Richmond, *International School* ou outros. No entanto, 8 professores, sendo de diferentes escolas, alegaram ter um programa próprio, em um dos casos contando com uma tímida assistência de uma das editoras. O gráfico 16 nos mostra a relação dos programas editoriais adotados pelas escolas entrevistadas.

Gráfico 16 - Relação dos programas editoriais adotados pelas escolas entrevistadas



Neste tópico, procuramos elaborar uma caracterização das escolas entrevistadas, traçando um panorama do seu funcionamento dentro da Educação Bilíngue. Nos debruçamos sobre questões internas ao funcionamento e planejamento da Metodologia Bilíngue, como o modelo do programa bilíngue, a existência de PPP específico, a adoção de programas editoriais e carga horária dos programas. Também analisamos questões estruturais, como as *facilities* e disciplinas oferecidas pelas EBEs, turmas que são englobadas, quantidade e nacionalidade/mapeamento linguístico dos alunos. Vimos que as instituições oferecem Modelos de Educação Bilíngue consoantes à literatura, porém não são respostas coesas, com discordâncias internas por parte do corpo docente de cada instituição no que tange a carga horária, tendo uma larga escala de diferenças, variando de 4h a 20h semanais.

Assim, a falta de regulamentação legal da carga horária mínima exigida para um Programa poder ser classificado como “Bilíngue” é agente de incertezas e confusões para quem as procura. Pudemos observar, ainda, que, apesar dessas diferenças, a procura por EBEs tem crescido a cada dia, e que o corpo discente dessas escolas já se revela como uma parcela expressiva da sociedade. No entanto, no caso das EBEs pesquisadas, não se observou um panorama benéfico para múltiplas práticas multilíngues, levando-se em consideração que 100% do corpo discente possui a Língua Portuguesa como L1. Vimos, ainda, que os programas bilíngues abarcam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, variando de acordo com cada programa das diferentes EBEs. Quanto à variedade de disciplinas (e, conseqüentemente, a interdisciplinaridade tão necessária para uma educação que objetiva o bilinguismo e biculturalidade), vimos que as escolas oferecem diferentes matérias e *facilities*, mas ainda há um longo caminho a se aperfeiçoar. Também analisamos a presença de um PPP

e/ou de um programa editorial específico para os programas bilíngues. No próximo tópico, embasaremos nossas discussões a partir das respostas dos professores sobre suas concepções de bilinguismo e Educação Bilíngue.

4.3 CONCEITOS DE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Para indagar aos professores sobre suas concepções de bilinguismo, nos baseamos no aporte teórico tratado neste trabalho. Trouxemos concepções mais instrumentalizadoras do bilinguismo, outras que traziam uma visão monoglóssica do fenômeno, e outras mais alinhadas aos conceitos discutidos na atualidade. Para cada alternativa, colocamos as “máximas” da literatura específica da época correspondente; deixando, no entanto, um espaço para aqueles que não desejassem marcar nenhuma das opções. A imagem abaixo (figura 3) retrata a pergunta e as alternativas sobre concepção de bilinguismo.

Figura 3 - Pergunta sobre concepção de bilinguismo, e as alternativas baseadas nas máximas teóricas de determinadas épocas.

Concepções de Bilinguismo e Educação Bilíngue

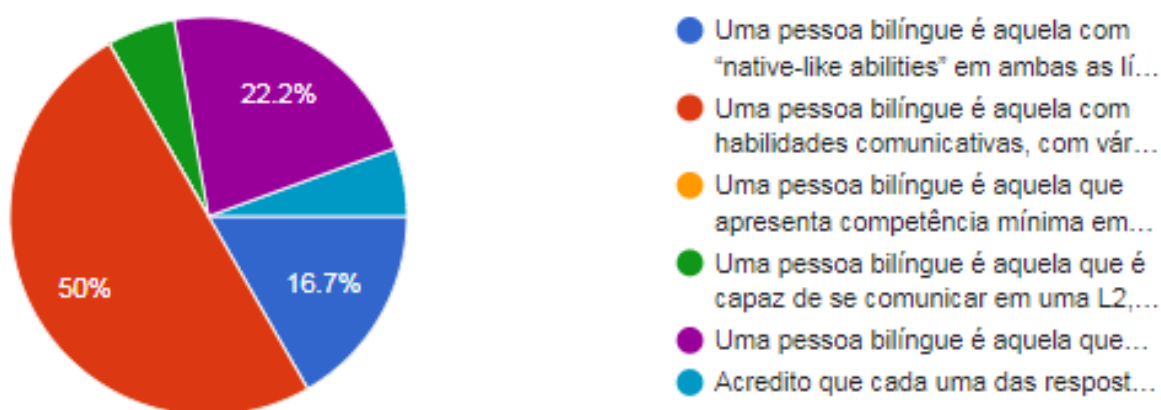
21. Quais das afirmações abaixo mais se assemelha à sua concepção de bilinguismo?

- ☐ Uma pessoa bilíngue é aquela com “native-like abilities” em ambas as línguas, ou seja, é como dois indivíduos monolíngues em uma só pessoa, com proficiência linguística semelhante em ambos os idiomas.
- ☐ Uma pessoa bilíngue é aquela com habilidades comunicativas, com vários graus de proficiência, em formas orais e/ou escritas, suficientes para interagir com falantes de uma ou mais línguas em uma determinada sociedade.
- ☐ Uma pessoa bilíngue é aquela que apresenta competência mínima em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas nos dois idiomas.
- ☐ Uma pessoa bilíngue é aquela que é capaz de se comunicar em uma L2, independentemente do grau de proficiência apresentado.
- ☐ Uma pessoa bilíngue é aquela que capaz de falar a L2 sem parafrasear a L1, pensando na L2, sem realizar empréstimos linguísticos ou code switching (mistura de códigos), de acordo com o contexto sócio-linguístico de cada ambiente.
- ☐ Other: _____

Contrastando as alternativas com a evolução do conceito de Bilinguismo, trabalhada anteriormente nos capítulos 1 e 2, vemos que a primeira alternativa se refere à concepção mais rudimentar, e por vezes, mais disseminada, de bilinguismo. Essa concepção remete aos anos de 1920, dos estudos de Bloomfield, e revela uma visão altamente monoglóssica de um fenômeno complexo e multifacetado, sendo, portanto, pequena demais para caber a grandeza do bilinguismo.

À terceira alternativa subjaz a ideia permissiva e flexível dos estudos de Macnamara, dos anos 60, sobre a possibilidade de ser considerado bilíngue um indivíduo com proficiência mínima em qualquer uma das habilidades linguísticas nos dois idiomas. Conforme vimos, esse conceito, ao tentar responder ao rigor inalcançável de proficiência de “*native-like abilities*” anteriormente propagado, acabou trazendo uma flexibilidade insustentável para os estudos de bilinguismo. A última alternativa é baseada no conceito predominante dos anos 70, especialmente a partir dos estudos de Titone, que considera bilíngue um indivíduo que se comunica nos dois idiomas sem traduzir, fazer empréstimos, alternância de códigos ou parafrasear as estruturas das línguas. A segunda e a quarta alternativa refletem os estudos mais recentes, que entendem o bilinguismo como um fenômeno multifatorial e multifacetado e que, portanto, pode apresentar-se com diferentes graus de proficiência. Dessa forma, os conceitos estão mais ligados a aspectos sociocomunicativos do que de proficiência e *performance* linguística.

Gráfico 17 - Concepções de bilinguismo por parte dos professores



Os professores dividiram-se nas respostas, conforme apresentado no gráfico acima (gráfico 17). Não obtivemos resposta de todos os professores, contando apenas com 18

respostas. Porém, destes, 55.6% (10 professores) alinharam-se à concepção mais moderna, que foca nas habilidades sociocomunicativas, permitindo diferentes graus de proficiência, o que se revela como um dado animador. Consideramos como um ponto benéfico e importante no processo educacional que maioria dos profissionais à frente da Educação Bilíngue compreendem o bilinguismo longe das amarras do monolinguismo, da proficiência perfeita nos dois idiomas, mas, antes, veem o fenômeno com um objetivo comunicativo, social e cultural. Sabemos que a prática pedagógica é guiada e embasada pela concepção de língua(gem) e no, no nosso caso, de bilinguismo. Uma concepção mais holística e comunicativa como essa tende a revelar uma prática pedagógica empoderadora linguística e socialmente.

No entanto, conforme vimos no tópico de conceitualização do bilinguismo, é difícil até mesmo para os estudiosos chegarem a uma conclusão, a um conceito único do fenômeno, levando-se em consideração sua diversidade e multidimensionalidade. Dessa forma, 38,9% (7 professores) selecionaram opções que divergem do que nós pensamos acerca do bilinguismo. 22,2% (4 professores) entendem que um indivíduo bilíngue é aquele “capaz de falar a L2 sem parafrasear a L1, pensando na L2, sem realizar empréstimos linguísticos ou *code switching* (mistura de códigos), de acordo com o contexto sociolinguístico de cada ambiente”. Essa concepção passa ao largo (ou define como “falha”) de fenômenos sociolinguísticos importantíssimos, como o *code switching* e o *translanguaging*, vistos brevemente no capítulo correspondente. Dessa forma, um professor que guia suas aulas a partir dessa concepção, tolhe do aluno a possibilidade de transitar por entre todo seu repertório linguístico e se fazer autor de múltiplas práticas multilíngues.

Tuba Angay-Crowder, Jayoung Choi, Yongjoo Yi (2013), em seu estudo de caso, mostram que a L1, longe de ser indesejada, é o ponto de partida para a aquisição da L2, além de abarcar questões mais profundas, como a validação identitária e percepção do aluno enquanto sujeito atuante num mundo multicultural, a construção positiva de sua identidade, e o desenvolvimento de letramentos do século 21. De semelhante modo, Frances (2010) afirma que a realidade globalizada, multicultural e moderna do século 21 requer das escolas um repensar das formas de letramento a serem ensinadas e quais opções pedagógicas são mais apropriadas para se ensinar num corpo estudantil linguisticamente diverso.

O letramento como visto hoje pelo currículo precisa, pois, ser reconceitualizado para incluir as práticas multilíngues e multiletradas. Porém, o que se observa na prática, e

especialmente nessa concepção de bilinguismo tratada por ora, é que o discurso educacional permanece sendo focado na língua dominante (no caso, a inglesa), monocultural, levando a realidade multilinguística e multicultural dos alunos a não ser incluída nas práticas pedagógicas como fontes vitais de acesso ao letramento acadêmico. No seu artigo “*Multiletracies, Pedagogy And Identities: Teacher And Student Voices from a Toronto Elementary School*”²⁴, a autora mostra que as escolhas pedagógicas que levam em consideração o letramento em L1, as práticas culturais e as identidades, sendo consideradas como fontes ricas no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de multiletramento, revelam-se como mais bem-sucedidas academicamente. Fica evidente, pois, que a concepção de identidade, experiências e crenças sobre a língua e cultura irão influenciar na prática pedagógica.

O mesmo é válido para os alunos, a forma como eles se vêem irá posicioná-los no processo escolar. Na pesquisa de Frances (2010), os alunos mostraram que entendem a importância da L1 para questões familiares, identitárias e de autoestima, e até mesmo para questões escolares; mas também revelaram medo e vergonha de vivenciar sua cultura e língua no ambiente escolar. A autora afirma que é crucial que os alunos não sintam que precisam “deixar sua cultura, língua e identidade da porta para fora da escola” (FRANCES, 2010, p. 15), mas, antes, tenham esses aspectos validados dentro da escola. Isso será crucial para o ajuste ao sistema escolar, além de elemento importante para entender como se dá o aprendizado. Para Giroux (1992), os educadores precisam pensar a educação não apenas como aquisição de conhecimento, mas, antes, como produção de práticas culturais que ofereçam aos alunos um senso de identidade, local e esperança. Galli (2015, p.3), por sua vez, vê a importância da validação do multilinguismo ao entender “o ensino de LE como espaço de encontro e desencontro, ruptura e continuidade, ensaiando formas de adição e não mais de exclusão, como signos da contemporaneidade expressos pelo plurilinguismo e pelo letramento”. Desta forma, revela-se como preocupante que uma parte relevante dos professores atuantes da educação bilíngue atualmente se afiliei a uma concepção de bilinguismo tão monolinguística e amputadora.

Preocupante também é notar que 16.7% (3 professores) entendem o bilinguismo na sua conceituação mais rudimentar, qual seja, “Uma pessoa bilíngue é aquela com ‘*active-like abilities*’ em ambas as línguas, ou seja, é como dois indivíduos monolíngues em uma só

²⁴ Multiletramentos, Pedagogia e Identidades: Vozes do Aluno e do Professor de uma Escola de Ensino Fundamental do Canadá (tradução nossa)

pessoa, com proficiência linguística semelhante em ambos os idiomas”. Conforme extensivamente debatido, tal concepção é fortemente excludente, monoglóssica e utópica, desvincilhada da realidade plural dos indivíduos bilíngues e suas comunidades, suas práticas discursivas e suas necessidades comunicativas. Uma das professoras (5,6%), no entanto, trouxe sua própria voz para a resposta, alegando que, para ela, o indivíduo bilíngue não poderia ser definido por nenhuma das alternativas. Em suas palavras:

Acredito que cada uma das respostas anteriores contém um pouco do que pode estar num aluno. Não consigo identificar nos meus alunos e no meu próprio bilinguismo uma totalidade numa única resposta, o que me faz pensar que um indivíduo bilíngue pode ter características variadas (um imigrante que faz a mudança de país depois de adulto, e aprende a segunda língua com alguns erros gramaticais e de pronúncia, mas se comunica bem com todos, não deve ser considerado bilíngue? Ser bilíngue exige um nível de proficiência a partir do que? A língua é dinâmica, então consequentemente definir UM conceito de bilinguismo me parece deficiente.)

Vemos que o questionamento da professora perpassa pelas mesmas dúvidas e motivações das diferentes pesquisas acerca do Bilinguismo, abarcando as diferentes possibilidades, níveis e validação da proficiência, objetivos, contextos sociais, enfim, as diferentes vidas que introjetam o bilinguismo para si. Concordamos com a professora no sentido de que definir apenas um conceito é um trabalho por demais dificultoso, mas, para caminhar-se na ciência, é preciso partir de um ponto. Entendemos, portanto, em consonância com a literatura mais moderna, no sentido de que as concepções que abarcam dimensões para além da puramente linguística, levando em consideração aspectos sociais, identitários, culturais, comunicativos e discursivos, parecem-nos visões mais holísticas e realistas do que de fato é o bilinguismo na sociedade multicultural em que vivemos.

Entendendo que as concepções de bilinguismo irão orientar as diferentes práticas pedagógicas, precisamos traçar os contornos das formas de atuação da Metodologia Bilíngue. Conforme vimos no capítulo referente, há uma clara diferenciação na metodologia bilíngue e nas práticas de EFL/ESL, especialmente no que tange o objetivo do uso da língua estrangeira, ou seja, objetivos acadêmicos, o uso da língua e o foco pedagógico. Os professores atuantes na educação bilíngue precisam ter ciência da diferença do que eles (supostamente) fazem para o que os cursos livres de idiomas fazem, por exemplo. Pensando-se nessa questão, perguntamos aos professores se, na opinião deles, ESL/EFL (*English as second/foreign language*) seria diferente de Metodologia Bilíngue, pedindo também que comentassem suas respostas. Alguns professores, no entanto, não embasaram suas respostas, alegando apenas

que eram diferentes. A tabela abaixo (tabela 10) traz a compilação dessas respostas, que analisaremos em seguida.

Tabela 10 - Respostas dos professores sobre a diferença de ESL/EFL e Metodologia Bilíngue

EFL é diferente. Não tenho certeza sobre ESL.
Sim. Nas formas de abordar o ensino.
Consegue-se aplicar princípios de uma e de outra na mesma metodologia.
Sim. Na Bilíngue, a língua Inglesa é o meio de passar conteúdo, ainda que trabalhemos sua gramática e suas 4 habilidades; noutra (ESL EFL), o ensino da Língua é o goal e objective do professor.
Sim, em ELL (English Language Learner) ou ESL English as a Second Language) o aluno já tem a estrutura gramatical e a consciência fonoaudiológica L1 quase formada. Em contra partida, ao exemplo do CIEC as crianças são alfabetizadas simultaneamente. Sendo assim, a consciência fonoaudiológica e a estrutura gramatical estão sendo formadas em conjunto.
Sim.
Sim, acho que essas duas não se preocupam com a função "native-like abilities"
Metodologia bilíngue é ensinar em outra língua as matérias que é ensinado em uma escola tradicional. ESL/EFL é ensinar L2.
Sim, são diferentes. A abordagem CLIL é a base da Educação Bilíngue. Nela, a língua é meio de instrução e não a finalidade do estudo.
Sim. Deveria ser diferente, pois a carga horária é maior, os alunos podem trabalhar com CLIL e outras matérias em inglês, e o contexto educacional é diferente de um curso de inglês (mais alunos por turma, mais aulas por semana, material diferente, mais professores, etc.).
Sim, pois a metodologia bilíngue não se limita ao estudo da língua. A segunda língua é um instrumento para se aprender sobre tudo, diferentes conteúdos e culturas.
Sim. A metodologia bilíngue abrange muito mais do que aprender uma outra língua. É vivenciar outra cultura, imersão total da segunda língua. Com habilidades para interagir no mundo.
Sim. Acredito que a metodologia bilíngue deve possibilitar ao aluno não apenas desenvolver as competências necessárias para ter sucesso nas diversas formas de comunicação, mas também inseri-lo na cultura local dos países que adotam a L2.
O ESL é mais específico. É uma forma de recuperar os conteúdos do novo idioma.
Parcialmente, o conteúdo acadêmico também é abordado na metodologia bilíngue, mas de uma forma mais natural, já que os alunos têm a oportunidade de ter uma carga horária maior na escola.
Sim. Em sucintas palavras, ESL/EFL ajuda na aquisição de uma nova língua, observando o contexto e a exposição que a criança terá dessa nova língua. A Metodologia Bilíngue é feita por profissionais que entendem a transição, criam pontes, ensinam as crianças a transitarem, trazendo conteúdo, contexto e subindo o nível desse aprendizado à um patamar mais elevado, diria mais profundo, vivenciado. Podemos dizer que no bilinguismo o aluno não "irá", ele já está inserido nesse novo contexto (muito dinâmico, no consciente e subconsciente)
Sim. Pois a metodologia bilíngue não tem como foco o ensino da língua em si, mas diversos campos da inteligência.
Não possuo conhecimentos suficientemente aprofundados sobre o ESL/EFL para comentar.

Vemos que alguns professores decidiram se abster da resposta (dois deles não responderam nada, ao passo que outros apenas disseram 'sim' ou alegaram não ter certeza ou conhecimento suficiente para elaborar a resposta). No entanto, as respostas efetivamente obtidas, apesar de diferentes, caminham para um mesmo local. Todos os professores

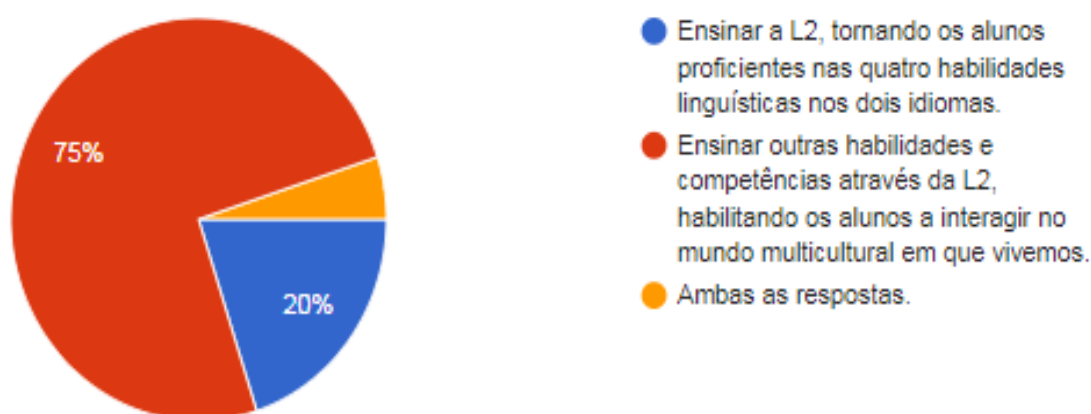
comentam sobre o que, de fato, é a maior diferença entre ESL/EFL e Metodologia Bilíngue: o objetivo pedagógico. De forma geral, a maioria dos professores comentou, de alguma maneira, que as metodologias de ensino de uma L2 (como o EFL/ESL) voltam-se para a aquisição da língua como fim, ao passo que a Educação Bilíngue traz preocupações para além da língua propriamente dita, voltando-se para questões culturais, assim como diferentes áreas do conhecimento. Alguns professores também trouxeram outras metodologias, como o CLIL, também comentado aqui anteriormente; e outras questões, como a consciência fonológica e os pressupostos educacionais que derivam daí no processo de bilinguismo, assim como a carga horária, quantidade de alunos e outros aspectos estruturais do ambiente escolar em si. Vemos, portanto, que ainda que as concepções de bilinguismo tenham se filiado à linhas de pensamento mais retrógradas, quando perguntados diretamente sobre a prática da educação bilíngue enquanto singular e diferente de outras práticas de ensino envolvendo uma L2 (como EFL/ESL), os professores demonstram uma consciência grande da multifuncionalidade e multidimensionalidade do bilinguismo.

Relacionado a este tópico, está o objetivo da Educação Bilíngue. Quando perguntamos acerca deste assunto aos professores, vimos que a grande maioria (75% - 15 professores) responderam que seu objetivo era “ensinar outras habilidades e competências através da L2, habilitando os alunos a interagir no mundo multicultural em que vivemos”. Conforme vimos, essa declaração reflete uma linha de pensamento menos instrumentalizadora do bilinguismo, e mais voltada para o empoderamento social, cultural e linguístico dos indivíduos bilíngues. Ter esse grande quantitativo de professores entendendo o objetivo do bilinguismo desta forma nos é tanto uma surpresa quanto uma alegria. Nas hipóteses que precediam a pesquisa de campo, imaginávamos encontrar um corpo docente fortemente vinculado às práticas de ESL/EFL, focados unicamente na aquisição da linguagem, e esse dado nos revela uma verdade oposta.

No entanto, ainda tivemos uma percentagem relativamente alta de professores (20% - 4 professores) que consideram que o objetivo da Educação Bilíngue é relacionado estritamente a aspectos linguísticos (“ensinar a L2, tornando os alunos proficientes nas quatro habilidades linguísticas nos dois idiomas”). Esse dado se torna coerente quando analisado junto ao questionamento sobre concepção de bilinguismo, onde deflagramos diversas concepções retrógradas e monoglóssicas do fenômeno. No entanto, torna-se dispare quando analisada junto à pergunta sobre a diferença entre ESL/EFL e Metodologia Bilíngue. Vemos, portanto, que não temos uma coerência discursiva por parte dos professores. Por diversas vezes, nesta reduzida pesquisa, deflagramos incoerência nas respostas do corpo docente. Entendemos que,

mesmo com suas limitações, essa pesquisa retrata uma parcela da realidade da educação bilíngue no país atualmente. Se elevada a proporções maiores, a incoerência aqui observada poderá também ser replicada (e potencializada) para um cenário da Educação Bilíngue no Nordeste, e quiçá no Brasil. Uma das professoras (5%) respondeu, ainda, que o objetivo da Educação Bilíngue estava em ambas as alternativas. O gráfico 18 retrata essas respostas.

Gráfico 18 - Objetivo da Educação Bilíngue de acordo com os professores entrevistados



Também questionamos aos professores o que seria, para eles, o mais importante numa metodologia bilíngue. Como era de se esperar em uma pergunta tão ampla e pessoal como essa, as respostas foram as mais variadas. Novamente, não obtivemos a totalidade de respostas, tendo apenas 18 professores respondentes. Mas na tabela 11, listamos as respostas obtidas.

Poderíamos classificar as respostas como pertencentes a três grandes grupos. Para uma parte dos professores, o mais importante é a **naturalidade** do contato do aluno com a L2, a fim de obter uma aprendizagem significativa, solidificada e prazerosa. Para outro grupo, ressalta-se uma preocupação com a **formação da cidadania multicultural e internacional** do aluno. Já para o terceiro grupo, o mais importante na educação Bilíngue está atrelado a **habilidades acadêmicas diversas**, como consciência fonológica, matérias e áreas do conhecimento, habilidades linguísticas e etc. Um dos professores transitou entre os grupos, ressaltando a importância das vivências multiculturais, mas também o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, dos ganhos sociais e cognitivos proporcionados por uma educação bilíngue (essa resposta colocamos uma linha mesclada entre os grupos). Houve, no entanto,

um dos professores que se distanciou de todos os grupos. Para ele, partindo do (errôneo) pressuposto que a L1 não pode ser esquecida, a L2 abordada na educação bilíngue viria a se assemelhar em uso comunicativo da L1 (esta resposta colocamos no final, sem pertencer a nenhum dos grupos classificatórios, em cor destacada, por entendermos ser de uma natureza diversa aos grupos formados).

Tabela 11 - O que é mais importante na Educação Bilíngue, na visão dos professores entrevistados.

Naturalidade	Formação da cidadania Multicultural e Internacional dos alunos	Habilidades acadêmicas diversas
O mais importante é conseguir fazer com que os alunos interajam de forma natural com a L2. Dessa forma, os alunos terão experiências significativas de aprendizagem.	Oferecer a oportunidade de os alunos vivenciarem uma cultura diferente, com conceitos diferentes. Aprender o máximo possível na L2, e com isso aprender sobre ela também.	A diversidade de temas, tópicos, métodos e abordagem.
A segunda língua aplicada de uma forma mais natural.	Inserção cultural e comunicação com propósito.	Trabalhar as diversas áreas e competências previstas para o nível escolar de maneira que o aluno se desenvolva como um todo, a aquisição da proficiência na segunda língua vem como consequência dessa metodologia.
O mais importante é ensinar a segunda língua de forma natural como se fosse a L1	Que os alunos possam enxergar a L2 como um outro código de comunicação importante no mundo em que vivem e compreendam a cultura e diversidade através dos conteúdos ensinados nesta metodologia.	O conteúdo. Respeitando o limite de cada aluno para o aprendido.
	Formar os estudantes para serem cidadãos globais através das habilidades do século XXI.	As diversas oportunidades de desenvolver a língua estrangeira usando todas as habilidades e competências dos alunos nas mais diversas áreas do conhecimento, para a partir daí aplicar seu uso no dia a

		dia de uma forma natural
	Levar os alunos e alunas a entender uma nova língua como uma ferramenta que possibilita pensar e agir no nosso planeta de maneira mais humana.	Contextualização, recursos e proposta curricular definidos e engajamento dos profissionais.
	Oferecer uma educação internacional, sem precisar ensinar o idioma.	Vivência
	Além do olhar para as habilidades da criança e vivências em outras culturas. As crianças expostas ao ensino bilíngue desenvolvem duas habilidades de maneira que possam ter mais proveitos no aprendizado, ganhos sociais e cognitivos.	O ensino da consciência fonológica.
Existe um consenso de que a L1 jamais será esquecida. E, lidar com a L2 com tal maestria é quase impossível. Acredito que o objetivo não é só termos a habilidade de fazermos uso da L2 tal qual ou próximo a L1, mas determos o “poder” da comunicação e, ainda que queiramos, não conseguirmos esquecer da L2.		

Concluimos nosso questionário dando os professores um espaço chamado “Sua voz”, no qual pedimos que eles descrevessem, brevemente, sua trajetória profissional (Como tem sido sua experiência com ensino bilíngue? Como você entrou nesse ramo educacional? Quais suas dificuldades, suas conquistas, suas perspectivas?). Como variado é o ramo do bilinguismo, variadas foram as histórias de vidas dos professores que enfrentam dia a dia as delícias e dificuldades do Ensino Bilíngue, a quem devemos todo nosso respeito e admiração.

Notamos alguns padrões que se repetem: muitos tiveram experiência fora do país e decidiram entrar na docência após essa vivência. Muitos também se queixam da falta de apoio para o sucesso da Educação no país, seja esse apoio vindo da família, ou da formação acadêmica e conhecimentos específicos sobre o tema, da dificuldade de participação dos caros e raros congressos, etc. Quanto ao tempo de experiência, percebemos que atuam hoje no mercado profissionais com anos de experiência e dedicação ao Ensino Bilíngue, outros recém-chegados, outros que migraram do ESL/EFL para a Educação Bilíngue, dentre outras possibilidades. Abaixo, na tabela 12, compartilhamos as histórias de quem tem feito a Educação Bilíngue na nossa cidade (ressaltando-se que, desta vez, tivemos o menor quantitativo de respostas, apenas 16 dos 20 professores entrevistados, provavelmente pela demanda maior de tempo que essa pergunta requer).

Tabela 12 – “Sua voz”, a trajetória profissional dos professores entrevistados

Tem sido prazerosa, mas também nebulosa e confusa pela falta de direcionamento. O fato de ter uma formação única e não ter profissionais que me apoiam com outras matérias, além também da carga horária alta, faz o trabalho se tornar mais difícil do que se eu estivesse dando aula de EFL. Outra dificuldade é a de muitas vezes não contar com o apoio da família, algo que acontece de maneira generalizada na educação no nosso país. Entrei na área sendo indicada por outras profissionais da mesma escola, que assim como eu não tiveram formação na universidade sobre isso, mas reconheceram em mim a energia para abraçar o desafio.
Ensinei por vários anos em escola bilíngue, também de imersão. Participei de vários treinamentos e cursos para desenvolvimento na área. Atualmente, trabalhando na coordenação de uma escola bilíngue de imersão na Língua Inglesa certificada por franquia americana e guiando e treinando equipe.
Sou Mestre em Educação Especial e trabalhei nos EUA por 5 anos em Educação. Nos EUA Special Ed. Teacher são responsáveis por ELL. Aqui no Brasil sou Bilingual teacher desde 2014. Confesso que amo ser Kinder teacher porque gosto de ver a evolução dos meus alunos na leitura da língua inglesa.
Percebo meu crescimento profissional o tempo inteiro porque a metodologia bilíngue contribui para o aprimoramento da minha criatividade, senso crítico. Continuo estudando muito e aprimorando meus conhecimentos. Entrei nesse ramo do Ensino bilíngue após vivenciar uma incrível experiência 13 anos nos EUA. Uma das dificuldades que enfrentamos é o custo elevado para participar de congressos no ensino bilíngue.
Sou professora de inglês há uns 20 anos em cursinhos e escolas regulares. A proposta bilíngue caiu de paraquedas no meu colo e abracei firmemente. Acho que não consigo mais não ser "híbrida". O ensino/aprendizado bilíngue me comprovou o qual é importante a imersão na L2. Temos muitos preconceitos arraigados ainda aqui no nosso estado que dificulta esse processo, mas acredito que estamos crescendo cada vez mais em todos os sentidos. Acredito que está metodologia é a mais eficiente para aquisição de uma nova língua.
Minha jornada começou quando fui morar em Atlanta EUA. Fui contratada pelo Kids'r'kids, para ser professora de sala. Quando retornei ao Brasil fui chamada pela Escola Internacional de Aldeia para ser professora de inglês. Por último realizei meu sonho de trabalhar em uma escola bilíngue! Amo o que eu faço, é um prazer acordar todos os dias e ensinar em uma escola bilíngue!
Sou professora de curso de inglês há 10 anos e entrei no ensino bilíngue há 3. Tem sido um grande aprendizado, pois é uma nova área que possui poucos recursos didáticos e de formação para os professores no Brasil. Os pais têm altas expectativas, mas a realidade de ensinar uma nova língua a alunos em sala de aula numerosas com 20 a 30 alunos é desafiadora. Também temos que lidar com alunos de diferentes habilidades e níveis em sala, o que não ocorre num curso de inglês onde os alunos são nivelados. No momento, me sinto um pouco frustrada com este modelo de ensino bilíngue justamente pela falta de apoio, por não me achar capaz (em termos de formação) e por ver que os outros professores parecem se sentir da mesma maneira. Precisamos de formação e mais estudos nesta área urgentemente. É uma área em ascensão pois as escolas privadas só visam o lucro, contratando pessoas sem formação e depositando todas as

expectativas dos pais nesses profissionais. Entretanto, ainda acredito no modelo bilíngue como ótima metodologia de aprendizado não só da L2, como também de ampliação de valores, de visão de mundo e desenvolvimento intelectual maior dos alunos que tem acesso a este modelo.

Morei em Londres por 1 ano e retornei ao Brasil para finalizar meu último ano de faculdade de Ed. Física. Ao terminar comecei a dar aulas de inglês em cursos e depois de uns 5 anos consegui um trabalho com Professora Assistente em uma escola bilíngue. No ano seguinte assumi uma turma e nessa escola tive a oportunidade de receber inúmeras formações com especialistas canadenses em São Paulo e Brasília. Além de um acompanhamento bimestral de um expert em educação do Canada em minha sala de aula. Nessa época estudei muito, li muito e coloquei milhares de dicas e sugestões em pratica. Tive resultados fantásticos com meus alunos. Hoje trabalho na implementação de um approach de Balanced Literacy na escola em que trabalho.

Olá, sou Pedagoga Bilíngue, mãe de duas crianças bilíngues. Tenho uma vasta experiência em escolas no exterior e instituições bilíngues no Brasil. Totalizando 20 anos de profissão. Atuo na Educação Infantil bilíngue por 7 anos.

Não vejo tantas dificuldades nesse ramo educacional, apesar de ainda ter preconceitos por acharem que a imersão na educação infantil não seria necessária.

Sou encantada pela metodologia bilíngue, conheci pessoas incríveis que sempre acreditaram e confiaram no meu potencial. Quero buscar mais para o meu crescimento profissional e compreender mais sobre a metodologia, buscando o conhecimento e formação.

Iniciei como professora de inglês no ensino regular da educação infantil e apenas há um ano atuo como professora do projeto Bilíngue, o que é uma grande conquista, por deixar de lado o foco do aprendizado na competência do estudante em ampliar seu vocabulário e possibilitar através da metodologia bilíngue, inclui-lo num contexto linguístico, social e cultural. Uma dificuldade é em algumas famílias a falta de incentivo e a ausência de estímulo que contribua com o projeto desenvolvido em sala de aula.

Após ter passado pela experiência de aprender uma segunda língua já na fase adulta me encantei com essa aprendizagem onde pude absorver por total imersão a língua inglesa enquanto estava dentro de uma escola onde fui voluntária por dois anos. A partir daí fiquei encantada com a educação e ela me envolveu de uma tal maneira que já não posso mais sair.

Comecei a faculdade de Letras em 2010, mas abandonei em 2014. Minha trajetória com o ensino da língua é muito recente ainda. Comecei em cursos livres e agora estou numa escola com metodologia bilíngue. Minhas dificuldades são de adaptar o conteúdo para alunos de diferentes níveis e planejo me especializar mais academicamente.

Tem sido muito boa. Ingressei nesse ramo ao regressar ao Brasil e ter trabalhado em algumas multinacionais. Volta e meia me pegava exercendo docência, até que resolvi migrar totalmente. A formação ajudou-me um pouco, mas a prática e vivência no exterior pesaram mais.

Gosto de desafios e ensinar, em si, já é um deles.

Perspectivas: vislumbro um futuro melhor para quem busca, na educação, respostas ainda não alcançadas.

Depois da graduação, vivenciei diversos espaços de ensino de língua como segunda língua, cursos de inglês e escolas regulares, mas sempre senti que

faltava algo. Então me inscrevi para ser assistente em uma escola bilíngue renomada e então percebi que assim como língua materna, o inglês também deve ser adquirido de forma natural e espontânea. Desde então tenho trabalhado com educação bilíngue em diversos espaços: escolas que a tem como ensino de contra turno e escolas que são completamente voltadas ao ensino bilíngue. A cada ano aprendo mais e percebo que estamos no caminho certo para atingir uma educação de qualidade. Dentre as principais dificuldades eu citaria a falta de formação profissional voltada para a educação bilíngue no nosso estado.

Trabalho com educação há 6 anos (2 anos em uma escola bilíngue/Japonês) e 3 anos (escola bilíngue/ Inglês). Motivos pessoais me conduziram para a Educação e por esta razão, busquei a qualificação necessária e atualmente, estou no quinto período de pedagogia e concluindo uma Especialização em Gestão Escolar. Este novo conceito de educação (Educação bilíngue). É desafiador e pretendo obter cada vez mais o aprendizado necessário para me especializar na alfabetização bilíngue com crianças especiais e também com crianças estrangeiras que, todavia, ainda não desenvolveram o idioma inglês. É muito interessante perceber o desenvolvimento dessas crianças, aprendendo duas novas língua (português e Inglês) simultaneamente. A minha perspectiva é de muito estudo, pois Bilinguismo e Educação Bilíngue tem se revelado como assuntos inesgotáveis e absolutamente interessantes.

Minha experiência e trajetória profissional foram iniciadas em uma oportunidade de trabalho em uma escola internacional. Por já ter tido uma experiência internacional de um intercâmbio internacional isso foi de extrema importância para a continuidade da minha trajetória. Sala de aula sempre será um campo de tremenda riqueza seja ela bilíngue ou não. Lidar com formação é lidar com o humano no qual utilizará a linguagem pra se expressar no mundo.

Nesta seção, analisamos as concepções de bilinguismo que, teoricamente, guiam a prática pedagógica do corpo docente atuante na Educação Bilíngue. Pudemos observar que, quando perguntados diretamente sobre a diferença entre ESL/EFL os professores trouxeram respostas animadoras e alinhadas às pesquisas e concepções mais recentes e holísticas do complexo e multifacetado fenômeno do bilinguismo. No entanto, quando tiveram que escolher qual definição de bilinguismo mais se adequava aos seus pensamentos sobre o tema, muitos ainda se afiliam a concepções retrógradas, excludentes e monoglóssicas. Todavia, muitos professores entendem que uma pessoa bilíngue pode se mover entre diferentes níveis de proficiências nas habilidades linguísticas de acordo com suas vivências e necessidades comunicativas. Ainda procuramos lançar um olhar sobre o objetivo da Educação Bilíngue, de acordo com os professores entrevistados, deflagrando-se uma preocupante disparidade entre a linha de pensamento das respostas dessas três perguntas (conceito de bilinguismo, diferença entre Educação Bilíngue e ESL/EFL e objetivo da Educação Bilíngue). Também ouvimos dos professores sobre o que seria mais importante numa metodologia bilíngue, tendo três principais linhas de raciocínio sobre o tema, quais sejam: (1) naturalidade do contato com a

L2, (2) Formação da cidadania multicultural e internacional dos alunos e (3) habilidades acadêmicas. De forma geral, neste capítulo procuramos analisar os dados da pesquisa, caracterizando a escola, os programas e o corpo docente da Educação Bilíngue atualmente. No próximo, e último capítulo, traçaremos as perspectivas concluintes do trabalho, buscando delinear, ainda que sem pretensão de exaustão ou exatidão de tão vasto e complexo tema, as considerações finais da nossa pesquisa, assim como apontamentos de caminhos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrimos nossa pesquisa procurando traçar os fundamentos históricos sobre os quais nos apoiamos, iniciando com a trajetória histórica da Linguística Aplicada. Vimos que a LA é um campo de estudos recentes, tendo seu marco inicial em 1940, iniciando seu percurso com foco na área de ensino-aprendizagem de Línguas, sendo principalmente um resultado das conquistas da Linguística (tradicional) do século XX. Já nos anos 60 a LA começa a se debruçar também sobre questões de tradução. Neste contexto, a LA era vista como aplicação das teorias linguísticas – daí, portanto, seu nome. No entanto, a visão aplicacionista foi perdendo seu espaço, a partir dos anos 70, notadamente com as chamadas “viradas” (MOITA LOPES, 2011). Nesta época, vemos a abertura da LA para outras áreas do conhecimento, e o rompimento da relação unidirecional e aplicacionista, tornando-a uma área mediadora entre diferentes áreas do conhecimento e suas próprias bases teóricas enquanto ciência autônoma.

A Linguística inicia sua história no Brasil já tardiamente e em um período sociohistórico e grande repressão, a partir dos anos 60/70, notadamente com a abertura da academia brasileira para disciplinas, departamentos e programas de pós-graduação especificamente de Linguística. Esse movimento precisou trazer professores de fora, nos quais fervilhavam as ideias discutidas na Europa e América, dentre as quais estava a LA. No entanto, é apenas por volta das décadas de 80/90 que a LA brasileira deslança enquanto ciência autônoma e independente da Linguística.

É também na década de 90 que uma nova virada na LA a levaria a contextos para além da escola, devido às grandes mudanças tecnológicas e sociohistórico-culturais, e a consequente movimentação nas Ciências Sociais e Humanas. A LA, então, passa a não focar exclusivamente suas pesquisas em ensino-aprendizagem de Línguas e a tradução, passando também a se interessar por questões como o ensino-aprendizagem de língua materna, processos de letramento e diferentes contextos institucionais. Dessa forma, a LA passa a se interessar sobre resoluções de problemas da vida real prática e diária de uso da linguagem, sejam problemas dentro ou fora da sala de aula. Atualmente, a LA tem se diversificado e plurificado, podendo ser considerada “linguísticas aplicadas” (MOTTA-ROCH, 2016), sendo adjetivada de diferentes maneiras por seus pesquisadores – como LA crítica (RAJAGOPALAN, 2003), antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2011). Esta LA não mais se limita a um caráter aplicacionista da linguística, tampouco ao solucionista, mas busca

criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central, no mundo complexo e hiperssemiotizado em que vivemos, através de teorizações construídas a partir do entrecruzamento disciplinar.

Depois de traçarmos o percurso histórico da LA, trouxemos a discussão para a trajetória do estudo do fenômeno do Bilinguismo, iniciado não pela LA, nem mesmo pela Linguística, mas principalmente das Ciências Cognitivas como neurolinguística e psicolinguística. Mesmo nas pesquisas mais antigas, o bilinguismo sempre se apresentou como um fenômeno que convoca diversas áreas do conhecimento ao diálogo e interação, característica que, atualmente, é de grande valia à LA indisciplinar para o enriquecimento de suas discussões.

Vimos que o termo bilinguismo passou por diversos lócus conceituais, desde a visão inicial, equivocada, como agente de confusões para a cognição humana, até as conceituações mais modernas e holísticas. Os estudos sobre o bilinguismo foram, de era em era, sendo guiados por diferentes conceitos de bilinguismo que os subjaziam e norteavam. Citamos diferentes máximas da literatura específica de cada era, como a “Hipótese do Duplo Monolíngue” (SAER, 1922) e o posterior conceito-resposta elaborado por Macnamara (1969), em que poderia ser considerado bilíngue qualquer indivíduo que apresentasse proficiência em apenas uma das habilidades linguísticas. Outro conceito que surgiu posteriormente foi a ideia de que o bilinguismo estaria atuante quando o indivíduo conseguisse se comunicar em ambos os idiomas, independentemente do grau de proficiência.

A partir dos anos 60 a sociedade abandona o lugar de “malfeitor” do bilinguismo, e passa a considera-lo como um dos fatores promoventes do aumento das reservas cognitivas. Apesar de não existir uma definição universalmente aceita sobre bilinguismo, as correntes contemporâneas tendem a se filiar ao conceito de bilinguismo que o consideram como um complexo fenômeno social, histórico, cultural, político e, obviamente, linguístico. No que tange às habilidades linguísticas, entende-se que o bilinguismo existe dentro de um *continuum* que vai do monolinguismo ao bilinguismo ou multilinguismo, ou seja, passando por diferentes estados intermediários de processamento e ativação das línguas, ao invés de um estágio exato a partir do qual uma pessoa se torna bilíngue (GROSJEAN, 1985). Por ser essencialmente complexo e multifacetado, o fenômeno do bilinguismo se torna de difícil conceituação, mas, de forma geral, é proposta uma divisão em três grandes grupos na trajetória histórica do estudo de bilinguismo, quais sejam: (1) estudos que focam o bilinguismo de forma estruturalista e funcionalista, (2) conceito expandido de bilinguismo a partir dos estudos

fishmanianos e (3) preocupação com a dimensão simbólica das relações de poder e das diferentes formas de produção cultural entre os grupos.

Vimos, ainda, que o Brasil precisa se desvencilhar do “mito” do monolinguismo, validando e celebrando a pluralidade linguística existente no território nacional, exemplificado pelos mais de 200 idiomas falados atualmente, sendo 180 provenientes de comunidades indígenas e cerca de outros 30 praticados em comunidades de descendentes de imigrantes, sem esquecer da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e dos contextos de fronteira com os países hispano falantes com sua efervescência de práticas linguísticas híbridas. Procuramos explicar que o mito do monolinguismo retrata a procura pela uniformização cultural e de apagamento e silenciamento das minorias linguísticas, servindo a fatores ideológicos e políticos e de relações de poderes desiguais. Observamos que essa política data desde os tempos do Brasil Colônia, perpassando toda a história nacional, com momentos de maior ênfase, como o governo Vargas.

A partir do forte combate por parte dos acadêmicos da Linguagem, a valorização e reconhecimento da pluralidade linguística no Brasil começou a dar seus primeiros passos, marcadamente com a promulgação da Constituição de 1988, que, apesar de trazer a Língua Portuguesa como idioma nacional, garante aos índios o direito de suas línguas. Atualmente, temos legitimada a educação bilíngue para surdos, índios e comunidades de fronteiras – todavia, conforme discutiremos em capítulo específico, a legislação ao definir a “escola bilíngue” como aquela destinada para esse público, apagou da regulamentação legal as demais escolas bilíngues existentes na sociedade, como as EBEs.

Liberales e Megale (2016) evidenciaram que, ainda hoje, os estudos acerca em LA de bilinguismo revelam-se escassos, indo, no entanto, na contramão do crescimento em larga escala das EBEs em todo o país. As autoras fizeram um levantamento do panorama do bilinguismo dentro da academia brasileira, concluindo que a inclusão de tão relevante tema ainda é feita de maneira insipiente. Quantitativamente, o número de universidades com pesquisadores da área de LA que incluem em sua área de atuação referência explícita ao trabalho na área de Escolas Bilíngues de Elite é apenas de 6, ao passo que a produção científica, de 1995 a 2015 as autoras puderam encontrar apenas 1 tese (na UFRGS) e 16 dissertações (sendo 2 na UNICAMP, 9 na PUC-SP, 1 na UFG, 3 na UFRGS e 1 na UFRN) de LA que tratavam das EBE; enquanto às publicações na área em revistas científicas, dentre periódicos de 1998 a 2015, as autoras encontraram poucas (6) publicações sobre o tema.

Após traçar os percursos históricos da LA e dos estudos acerca de bilinguismo, perpassando pela dificuldade de desenhar esta linha do tempo, tendo em vista o apagamento e coibição do bilinguismo no Brasil durante um longo período, adentramos no tópico de definição de bilinguismo, no Capítulo II. Ali, discutimos que o bilinguismo é um fenômeno comum em todo o mundo (BUCHWEITZ, 2013). Bialystok et al (2009) argumentam que o bilinguismo deveria ser a regra, não a exceção para orientar os estudos linguísticos. Grosjean (1999) revela que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias; afirmando que metade da população mundial é bilíngue.

Pelo bilinguismo ser um complexo comportamento linguístico, psicológico e sociocultural e multidimensional (por envolver diferentes áreas da vida humana, tais como a social, cultural, familiar, identitária, linguística, emocional, etc.), uma concepção imbuída de parâmetros monolíngues, unidimensionais, voltada unicamente para a língua, não seria capaz de abarcar a multidimensionalidade do fenômeno. Portanto, o trabalho de tentativa de uma definição única e completa de tal complexo fenômeno beiraria a impossibilidade. Desta forma, mostramos diferentes classificações que a literatura específica trouxe ao longo dos anos, classificações estas que se focavam em diferentes aspectos do bilinguismo, ora baseando-se em definições gerais; ora pautando-se em critérios específicos que podem ser combinados, tais como a "idade da segunda aquisição da língua", "manutenção da primeira língua", "estatuto das línguas", entre outros. Ressaltamos, no entanto, que o bilinguismo é um fenômeno dinâmico, um *continuum*, e um mesmo indivíduo pode encaixar-se em diferentes classificações, ou transitar dentro do espectro de acordo com as atividades linguístico-sociais em que ele se envolve e do desenvolvimento da sua consciência sociolinguística.

Desta forma, a conceituação de bilinguismo é um fator que, ao longo dos anos, passou por diversas fases e, atualmente, entendemos que não há uma definição universalmente aceita do fenômeno, devido à sua essência multidimensional, heterogênea e complexa. Todavia, as correntes contemporâneas buscam definições que abarquem a multidimensionalidade do fenômeno, levando em consideração aspectos sociais, culturais, familiares, identitários, linguísticos, emocionais, entre outros. Compreendendo a multidimensionalidade do bilinguismo, nos alinhamos à definição de Butler e Hakuta (2004), qual seja, a concepção de bilinguismo como um enfoque em habilidades comunicativas ao invés da ênfase na aquisição de regras formais da língua mera e puramente, entendendo o bilinguismo como um comportamento linguístico psicológico e sociocultural complexo, com aspectos

multidimensionais englobando quatro dimensões majoritárias, a partir das quais se definem critérios para se considerar uma pessoa bilíngue: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social.

Sendo complexo desta forma, entendemos que a metodologia bilíngue precisa abarcar a essência multidimensional do bilinguismo. No entanto, vimos que, há muitos anos, o termo “educação bilíngue” tem sido “utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação” (MACKEY, 1972, p. 213). No tópico referente, vimos que, da mesma forma que existem diferentes classificações de bilinguismo, existem diferentes classificações de educação bilíngue – vimos, por exemplo, a categorização tríplice sugerida por Fishman e Lovas (1970), o “termo guarda-chuva” de French (2019), e as definições de Mello (2010), Costa (2018), Harmers e Blanc (2000), entre outros.

Vimos, pois, que tratar de educação bilíngue pressupõe também tratar de diferentes metodologias nos mais diversos países e contextos sociais, que se diferenciam em questões étnicas, educacionais, legais, sociopolíticas, entre outros. Megale e Liberali (2016), de forma geral, alegam que podemos definir Educação Bilíngue como aquela instrução que é feita na escola em pelo menos dois idiomas, com as duas sendo utilizadas como meio de instrução e com fins acadêmicos, objetivando o bilinguismo, biletamento e biculturalidade. Ressaltamos, ainda, que, por existir uma diversidade de tipos de escolas bilíngues, nosso recorte de pesquisa voltava-se para as Escolas Bilíngues de Elite (CAVALCANTI, 1999; MEGALE, 2005; MEGALE E LIBERALI, 2016).

Vimos, ainda, que da mesma maneira que as concepções de língua(gem) moldam a prática pedagógica da escola e a atuação de seus colaboradores, coordenadores e professores, a concepção de bilinguismo irá moldar a metodologia do programa bilíngue. Uma visão monoglóssica do fenômeno levaria a práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a língua, assemelhando-se a uma abordagem típica de EFL (*English as a Foreign Language*-Inglês como Língua Estrangeira). Para abarcar a multidimensionalidade do bilinguismo, é necessário que a escola pense em termos de transdisciplinaridade, observando, ainda, o multiletamento (ROJO, 2004; COPE & KALANTZIS, 2000) necessário em nossa sociedade moderna e globalizada, levando em consideração, ainda, práticas pedagógicas baseadas em princípios norteadores da educação intercultural (MENDES, 2008). Para Megale (2005), um dos maiores problemas referentes a tais questões é que por causa das divergências nas definições destes conceitos, escolhas e classificações errôneas têm sido realizadas e as consequências destas ignoradas ou subestimadas. Também diferenciamos as práticas de

ESL/EFL da Metodologia da Educação Bilíngue, baseada nas contribuições de Ofelia Garcia (2009), pautados principalmente nos objetivos pedagógicos, foco pedagógico e o papel da L2 na sala de aula.

Concluímos, pois, alegando que uma metodologia que respeite a heterogeneidade e complexidade do bilinguismo convoca o educador a pensar em interdisciplinaridade, multiculturalidade e multiletramentos, situando e empoderando o aluno enquanto cidadão de um mundo complexo, plural, multicultural, com demandas multimodais e de letramentos múltiplos, com diferentes relações de poder e diverso nas mais amplas formas.

Ainda no segundo capítulo, discutimos brevemente a expansão das EBEs no País, em especial no Nordeste e na RMR. Liberali e Megale (2016), evidenciaram o desenvolvimento do segmento de educação bilíngue no país, mostrando a existência de escolas bilíngues brasileiras em 19 estados da federação, com maior concentração no estado de São Paulo, ressaltando, ainda, um crescimento significativo desse segmento educacional no Nordeste brasileiro, sendo o Nordeste considerado um “pólo bilíngue do País”. No entanto, o crescimento das EBEs não tem sido de forma ordenada, posto que não existe regulamentação ou legislação própria para organização do seu funcionamento.

No terceiro capítulo, discutimos os caminhos metodológicos que guiaram este trabalho, que pode ser classificado como pesquisa de raciocínio dedutivo (TROCHIM, 2002, *apud* LIBERALI & LIBERALI, 2011). Escolhemos a metodologia de pesquisa qualitativa dialética, abordagem metodológica em crescente uso na Linguística Aplicada (LIBERALI & LIBERALI, 2011; MINAYO, 1993; PEREIRA, 1999. GREENHALGH E TAYLOR, 1997), e entrevistamos 20 professores de 8 escolas bilíngues da Região Metropolitana do Recife, sendo duas da Zona Norte da Cidade do Recife e duas da Zona Sul; duas de Jaboatão dos Guararapes, uma de Olinda e uma de Camaragibe. As escolas foram selecionadas de acordo com a relevância social do trabalho que exercem, observando-se a sua expressividade no cenário de educação bilíngue da cidade. Como procedimento metodológico, utilizamos questionários estruturados destinados aos professores das escolas selecionadas. O questionário (de 25 perguntas, divididas em 5 seções, que pode ser observado na íntegra nos anexos deste trabalho) foi elaborado pela pesquisadora, enviado virtualmente aos professores selecionados e respondidos também virtualmente (através da plataforma Google Formulários).

Finalmente, no capítulo IV, entramos na parte mais empolgante - trouxemos as contribuições práticas desta pesquisa.

A primeira parte do questionário voltava-se para a caracterização do corpo docente atuante na Educação Bilíngue na nossa cidade. Descobrimos que, dos 20 professores, 18 eram do sexo feminino e 2, masculino. Observamos que as escolas ainda possuem um número restrito de funcionários atuando na educação bilíngue, a maioria se situando abaixo de 10 funcionários. Isso revela que a quantidade de profissionais habilitados e atuantes na educação bilíngue ainda é bem restrita, com poucos professores atuando em cada escola. Além de poucos, os professores também se mostram iniciantes na jornada dentro dos caminhos na educação bilíngue. 40% dos entrevistados (ou seja, 8 professores) trabalham com ensino bilíngue há menos de 5 anos, ao passo que apenas um dos entrevistados trabalha na área há mais de 10 anos. Vemos que o mercado das escolas bilíngues está crescendo, porém, a experiência prática dos professores e a literatura específica da comunidade acadêmica não têm acompanhado o mesmo ritmo. As entrevistas também revelaram que os professores têm níveis relativamente altos de escolarização, e vêm de diferentes áreas, desde as múltiplas áreas de Educação (Pedagogia, Letras e Licenciaturas diversas), até outras áreas, como Turismo, Fonoaudiologia, Comunicação Social e Relações Internacionais – o que se revela como fator preocupante pelas suas fragilidades formativas (GATTI, 2013). Combatemos, nessa oportunidade, o mito do “notório saber da língua” como suficiente para exercer uma docência empoderada e empoderadora, pois, para Gautiher (1998) o saber docente constitui-se em três eixos, quais sejam, eixo científico, eixo psicopedagógico e eixo empírico, que, longe de poderem sustentar a prática docente isoladamente, funcionam como tripé, sustentando conjuntamente à docência.

Vimos, ainda, que os professores não têm dedicado muito tempo para as atividades relacionadas ao trabalho pedagógico (planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos, etc.), sendo a maior incidência de respostas é que 35% (7 professores) dos entrevistados dedica apenas de 2 a 3 horas por semana para estas atividades cruciais para um bom desempenho da prática pedagógica. Mesmo dedicando pouco tempo para essas atividades para além da sala de aula (mas que se apresentam como cruciais para o ensino), os professores alegaram que as escolas oferecem uma carga horária nos programas bilíngues, com uma grande variação que vai de 4h a 20h por semana, a depender do programa de cada escola. Novamente, ressaltamos que a falta de regulamentação legal da carga horária mínima exigida para um Programa poder ser classificado como “Bilíngue” é agente de incertezas e confusões para quem as procura. Entendemos, portanto, que os professores atuantes na educação bilíngue atualmente exercem suas funções em uma carga horária elevada, o que condiz com as

necessidades da metodologia bilíngue; no entanto, o tempo de preparação para a execução dessas aulas (tão longas e tão recheadas de especificidades próprias) não nos parece condizente.

Outro fator preocupante revelado pela nossa pesquisa é a quantidade precária de formação continuada, posto que 40% dos professores (8) alegaram que a formação apenas acontece uma vez ao ano, ao passo que 25% (5) dizem ter formação duas vezes por ano, e até mesmo 5% (1) dos professores alegou nunca ter acesso a estes programas. Fica evidente a relevância nevrálgica da formação continuada na prática docente, e essa necessidade se torna ainda mais clara quando se trata de um campo de estudos tão vasto e pouco explorado como o Bilinguismo, com necessidades tão específicas e múltiplas a serem atingidas dentro de uma carga horária elevadíssima, exigindo, portanto, do professor muita habilidade, criatividade, conhecimento e dedicação.

Tão importante quanto a formação continuada, está a troca e compartilhamento de experiências entre os professores da escola. French (2019) alega que quando os professores das duas línguas se unem no propósito de formar alunos bilingues e biculturais, a educação bilíngue realmente atinge seus objetivos principais. Infelizmente, observa-se que, na prática, a troca é inexistente em muitos casos (40% - 8 professores), ou insuficiente (20% - 4 professores). No entanto, contraditoriamente, 75% alegaram que se sentem suficientemente apoiados pela equipe pedagógica para trabalhar a metodologia bilíngue.

Na segunda seção do questionário buscamos caracterizar, de forma geral, a escola e o programa bilíngue oferecido. Quanto ao modelo do programa bilíngue, observamos que as escolas entrevistadas estão em consonância com o que a literatura prediz, dividindo-se principalmente entre programas no contra turno e no turno regular. No tocante à quantidade de alunos, observamos que ela varia de forma expressiva, começando com escolas com apenas 3 alunos matriculados no programa bilíngue, atingindo até a impressionante marca de 2000, todos falantes nativos do Português – o que se torna relevante no sentido de diminuir-se as possibilidades de múltiplas práticas multilíngues (FRENCH, 2019; GARCIA, 2009).

Da mesma forma, as práticas multilíngues são também fomentadas pela vivência pedagógica em diferentes áreas do conhecimento, através da interdisciplinaridade. Isto é basilar ao ponto de autores como French (2019) e Garcia (2009) não considerarem inseridos na Educação Bilíngue escolas que oferecem apenas disciplinas relacionadas à Linguagem na

L2. Vimos que, predominantemente, as escolas oferecem aula de *Language Arts*/Inglês e Literatura (19 respostas – 95%). A segunda disciplina mais oferecida foi Ciências (16 casos – 80%), e observa-se um empate entre Culinária e Matemática (12 respostas para cada – 60%), no entanto, há casos de professores (5%) alegarem que essa oferta de disciplinas não é feita de “maneira muito precisa”, o que se revela como um alerta preocupante.

Para que a interdisciplinaridade – tão necessária para educação bilíngue – aconteça de maneira eficaz, é necessário investimento em formação continuada (que vimos ser insuficiente) e em estruturas físicas das escolas (as *facilities*). Vimos que as escolas têm oferecido uma boa estrutura física para os programas, com diferentes *facilities* e possibilidades de um aprendizado significativo e enriquecedor.

Quanto às turmas abarcadas, vimos que, nas escolas entrevistadas. Os programas bilíngues abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, variando de acordo com o programa de cada escola específica. No entanto, há uma predominância no oferecimento das turmas da Educação Infantil, ligando-se à ideia do bilinguismo precoce. A literatura específica (MEGALE, 2005; FRENCH, 2019) traz todas essas possibilidades de organização da oferta de turmas, especialmente considerando-se o fato de que não há regulamentação para essa oferta. Assim, as escolas podem organizar as turmas, os currículos e carga horária de acordo com seus próprios contextos e possibilidades.

A pesquisa revelou, ainda, que 65% dos professores entrevistados alegou não haver um PPP específico para o programa – fator de extremamente relevante para o alcance dos objetivos pedagógicos e sociais da escola. A inexistência de um PPP claro e conhecido por toda a equipe pedagógica nos remete à próxima questão, qual seja, a adoção de programas editoriais. Notamos que a maior parte das escolas adotou um programa editorial específico e, talvez, essa seja uma das razões para elas não considerarem importante a elaboração do seu próprio PPP.

A próxima seção do questionário voltava-se para os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue dos professores. Observamos que a maioria (55.6%) se alinhou à concepção mais moderna de bilinguismo, que foca nas habilidades sociocomunicativas, permitindo diferentes graus de proficiência, o que se revela como um dado animador. Porém, 38.9% dos professores entendem bilinguismo de acordo com parâmetros monoglóssicos, unidimensionais e reducionistas. E ainda, 16.7% dos professores se afiliam ao mito do “Dois Monolíngues coabitando uma só pessoa”, uma das máximas mais excludentes e combatidas atualmente.

No tocante à diferença entre ESL/EFL e Metodologia Bilíngue, as respostas dos professores confluíram, de forma geral, para um mesmo lugar: a diferença no objetivo pedagógico – o que se mostra condizente com a literatura específica, conforme discutido anteriormente. Já sobre o objetivo da Educação Bilíngue, 75% dos professores entendem que ela objetiva ensinar outras habilidades e competências através da L2, habilitando os alunos a interagir no mundo multicultural em que vivemos, o que se revela como um dado animador e oposto às nossas hipóteses iniciais – posto que considerávamos que iríamos encontrar professores focados unicamente na aquisição da L2. Essas perguntas, quando analisadas conjuntamente, se tornam conflitantes. Pois temos professores que concebem o bilinguismo de forma retrógrada, porém compreendem bem a diferença entre ESL/EFL e metodologia bilíngue e os objetivos pedagógicos desta metodologia.

Quando questionados sobre o que seria mais importante numa metodologia bilíngue, as repostas dividiram-se em três grandes grupos classificatórios, quais sejam: (1) naturalidade do contato do aluno com a L2, a fim de obter uma aprendizagem significativa, solidificada e prazerosa, (2) a formação da cidadania multicultural e internacional do aluno e (3) habilidades acadêmicas diversas, como consciência fonológica, matérias e áreas do conhecimento, habilidades linguísticas e etc.

Concluimos o questionário com uma seção chamada “Sua Voz”, na qual o professor era convidado a compartilhar de sua trajetória profissional no universo do bilinguismo. Notamos alguns padrões que se repetem: muitos tiveram experiência fora do país e decidiram entrar na docência após essa vivência. Muitos também se queixam da falta de apoio para o sucesso da Educação no país, seja esse apoio vindo da família, ou da formação acadêmica e conhecimentos específicos sobre o tema, da dificuldade de participação dos caros e raros congressos, etc.

Finda a reflexão em torno das categorias de análise, partilhamos do entendimento de Moita Lopes (2006, p. 22), ao afirmar que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”. Atuando sob este prisma, acreditamos que esta dissertação pode trazer contribuições relevantes para a reflexão sobre a formação intercultural do corpo docente atuante na Educação Bilíngue, possibilitando que pesquisas futuras em LA possam influenciar positivamente a promoção da perspectiva intercultural em sala de aula, formando muito mais que alunos bilíngues, mas biletados, biculturais, empoderados para atuar no mundo multicultural em que vivemos atualmente.

Consequentemente, esperamos abrir caminhos para novos percursos nesse universo desafiante da educação bilíngue e nossa sugestão é que outras pesquisas sejam desenvolvidas em LA, levando-se em consideração os pilares da formação de professores, a perspectiva intercultural e os materiais didáticos, provocando, assim, uma reflexão mais profunda sobre esses temas.

Ao traçar as linhas finais desta limitada e pequena pesquisa, vemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado – tanto por nós, nos próximos níveis de pós-graduação, quanto pela academia de forma geral. No entanto, esperamos ter colaborado para este universo tão complexo e lindo que é o Bilinguismo. Consideramos que uma pesquisa como essa é de grande relevância local, pelo expressivo crescimento das EBEs na RMR, mas também nacional e, quiçá, internacional. Vemos que diversas perguntas permanecem abertas, e que as possibilidades de atuação dentro da Educação Bilíngue são inúmeras, assim como também é a própria natureza do bilinguismo. Acreditamos, no entanto, ter alcançado o objetivo de traçar as linhas-guia da Educação Bilíngue na RMR, contrastando o que a literatura traz com o que a realidade prática mostra. Pensamos, no entanto, que a triangulação de dados, com a observação de aulas, enriqueceria ainda mais a visão desta análise. No entanto, pelas limitações espaço-temporais desta pesquisa, nos restringimos a trazer as contribuições teóricas e do questionário.

De forma nenhuma pensamos que esgotamos tão vasto tema, trazendo soluções e respostas definitivas. Ao contrário, pensamos que nossa contribuição se instaura muito mais no âmbito de problematizar e trazer novas perguntas à prática da Educação Bilíngue, ressaltando os muitos aspectos que precisam ser avaliados neste processo.

Como palavras finais, gostaríamos de ressaltar que esta dissertação nos proporcionou, além do prazer da busca de conhecimento, uma grande oportunidade de crescimento profissional, acadêmico e pessoal, confirmando-nos que o saber adquirido sempre pode ser ampliado através da busca constante. E, quando esse conhecimento é compartilhado, promovendo o crescimento de outras pessoas, a satisfação é multiplicada, pois, conforme bem pontuou Paulo Freire, o professor enquanto ensina, aprende, e o educando, enquanto aprende, ensina. O bom mestre olha seus alunos, e todos de seu mundo, como pessoas com as quais ele também aprende e cresce, através do diálogo e da compreensão. Daí a necessidade de refletirmos sobre o papel político e social de cada um de nós, como linguistas aplicados e professores de línguas.

REFERÊNCIAS

BIALYSTOK, E. and HAKUTA, K., In other words - the science and psychology of second-language acquisition. 1994

_____, E. Bilingualism in development. Cambridge University Press, United Kingdom: 2001

_____, E. et al. Bilingual minds. APS: Association for Psychological Science, v. 10, p. 89-129, 2009.

BUCHWEITZ, A.; PRAT, C. The bilingual brain: Flexibility and control in the human cortex. Physics of Life Reviews (Print), v. 10, p. 428-443, 2013.

BUTLER, Y. G. and HAKUTA, K. Bilingualism And Second Language Acquisition. In The Handbook Of Bilingualism. 2004

BYERS-HEINLEIN, K. Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. Bilingualism: Language and Cognition. 2013

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

CELANI, Maria Antonieta A. Afinal, o que é LA? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC. 1992

CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965

COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. New York, NY: Routledge: 2000

COSTA, Hilda Rodrigues da. O discurso historiográfico da linguística aplicada brasileira. Confluência, n. 41/42, p. 184-206, 2011/2012.

CUMMINS, J. Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009.

FREEMAN, R. Bilingual education and social change. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998.

GALLI, J.A. A Noção De Intercultural E O Ensino-Aprendizagem De Línguas Estrangeiras No Brasil: Representações E Realidades Do Fle. EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.111-129, jan./jun. 2015

GARCIA, E. Bilingual Acquisition and Bilingual Instruction (pp.3-15), IN ESCOBEDO, Theresa: Early Childhood Bilingual Education. Columbia University, USA: 1983

GARCÍA, O. Bilingual Education in the 21st Century – A Global Perspective. Oxford: WileyBlackwell, 2009.

GAUTHIER, C. (Org.). Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIAMPAPA, F. Multiletracies, Pedagogy And Identities: Teacher And Student Voices From A Toronto Elementary School. CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION 33, 2. 2010

GIROUX, H. Border crossings: Cultural workers and the politics of education. New York: Routledge. 1992

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, 467-477, 1985

_____, F., Individual bilingualism - In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1999.

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

HAGÈGE, C. A criança de duas línguas. França: Horizontes Pedagógicos, 1996.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para pensar a metodologia de pesquisas nas ciências humanas. *InterFainc* v.1,n.1, jul/dez. 2011

MACKEY, W.F. *Bilingual Education in a Binational School*, Newbury House, 1972.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

_____, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngüe no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

MELLO. Educação bilíngüe: uma breve discussão. *118 Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008.

MILROY, L.; MUYSKEN, P. *One speaker, two languages*. Cambridge. Cambridge University Press, 1995.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

_____, L. P. da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá*, n. 32, 2012.

MOTTA-ROCH, D. et al. Conversações indisciplinadas na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015, in JORDÃO, Clarissa Menezes (org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens* (2016)

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010. p. 156-187.

_____, Antonio (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PENNYCOOK, Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

PREUSS, E. O. Acesso lexical e produção de fala em bilíngues português-espanhol e espanhol-português. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Porto Alegre, 2011. 174

RAJAGOPALAN, K. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SAER, D. J. The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, v. 14, p. 25-38, 1922

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1975

SCOTT, V. Double talk: Deconstructing monolingualism in classroom second language learning. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2010

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional., Petrópolis: Vozes 2002

_____, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TITONE, R. Le Bilingualisme Précoce. Brussels: Dessart.1972

UENO, C. Bilinguismo Infantil - Além Dos Signos. In Revista Multidisciplinar Da Uniesp, SABER ACADÊMICO - n ° 11 - Jun. 2011

WEI, L. The Bilingualism reader. 2000

YOW, W. Q. and MARKMAN, E. M. 'Young Bilingual Children's Heightened Sensitivity to Referential Cues', *Journal of Cognition and Development*. 2011

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2011, vol.11, n.3, pp.609-632. ISSN 1984-6398. **Disponível em:** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000300002>**acesso em 03/07/2018**

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A.. A técnica do questionário na pesquisa educacional. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011 **Disponível em:** http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf **acesso em 01/08/2017**

CORREA, T.H.. Educação bilíngue - preconceitos e verdades. Anais do V SAPPIL – Estudos de Linguagem, UFF, no 1, 2014 **Disponível em:** http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_VroAximhPAJ:www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VSAPPIL-Ling/article/download/139/39+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br**acesso em 12/01/2019**

COSTA, A. C. D. da. Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas. In: Seminário De Formação De Professores E Ensino De Língua Inglesa, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 81-93. **Disponível em:** <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10065>**acesso em 09/02/2019**

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. Cad. Pesqui. vol.41 no.144 São Paulo Sept./Dec. 2011. **Disponível em** http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lang=en**acesso em 20/04/2019**

FISHMAN, J. A. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. 1967 **Disponível em:** <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x> **acesso em 03/07/2018**

FRANÇA, L. SAIBA O QUE É O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). 20 de março de 2019 **Disponível em** <https://www.somospar.com.br/saiba-o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico/> **acesso em 26/05/2019**

FRENCH, L. Bilingual Education in Brazil - Multiple Perspective on Language Learning. Revista New Routes (ISSN 1516-3601 #67, Janeiro 2019) **Disponível em:**

<http://digital.maven.com.br/pub/newroutes/?numero=67&edicao=101734>**acesso em 16/02/2019**

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses, in Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR, **Disponível em:** <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>**acesso em 19/04/2019**

GESSER, A.; COSTA, M. D.; VIVIANI, Z. A. Linguística Aplicada. **Disponível em:**http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/linguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf**acesso em 03/07/2018**

GUMPERZ, J.J. Language and Communication. 1967. **Disponível em:** <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000271626737300112> **acesso em 24/08/2019**

_____, J.J. Cognitive aspects of bilingual communication. Institute of International Studies, University of California, 1969. **Disponível em:** <https://www.worldcat.org/title/cognitive-aspects-of-bilingual-communication/oclc/3579013> **acesso em 24/08/2019**

HYMES, D. Models of the Interaction of Language and Social Setting - 1967. **Disponível em:** <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x> **acesso em 24/08/2019**

_____, D. On Communicative Competence” In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin. 1972. **Disponível em:** <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> **acesso em 24/08/2019**

<http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/>**acesso em 20/09/2019**

<http://www.lib.berkeley.edu/ANTH/emeritus/gumperz/gumppub.html> **acesso em 03/07/2018**

<https://www.significados.com.br/zeitgeist/>**acesso em 24/08/2019**

<https://educalingo.com/pt/dic-pt/alotone>**acesso em 24/08/2019**

<https://pt.slideshare.net/ManuellaManaToscanoFarias/bilingualism-10058555> **acesso em 10/07/2018**

KHULLAR, P. Difference between Code Mixing and Code Switching – February 6, 2018
Disponível em <http://languagelinguistics.com/2018/02/06/difference-code-mixing-code-switching/> **acesso em 29/08/2019**

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. **Disponível em**
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> **acesso 21/04/2019**

_____, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. **Disponível em**
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf **acesso em 25/05/2019**

MEGALE, A.; DIAS, C. O BRASIL É MESMO UM PAÍS MONOLÍNGUE? - Módulo I curso online Educação Bilíngue: O que é? Como se faz?. **Disponível em:**
http://isesp.edu.br/cursoslivres/pluginfile.php/5027/mod_resource/content/2/Mo%CC%81dulo%201%20-%20Leitura%20Obrigato%CC%81ria.pdf **acesso em 02/01/2019**

OLIVEIRA, G. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. Synergies Brésil, n. 7, p. 19-16, 2009. **Disponível em:**
<http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf> **acesso em 02/01/2019.**

PEAL, E., & LAMBERT, W. E. The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs: General and Applied, 76(27), 1-23. 1962 **Disponível em**
<https://psycnet.apa.org/record/2011-17952-001> **acesso em 29/08/2019**

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos e OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. Educ. Pesqui. vol.44 São Paulo 2018 Epub Aug 27, 2018 **Disponível em**
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100474&lang=en **acesso em 20/04/2019**

RODRIGUES, L. R.. Percurso histórico dos estudos sobre bilinguismo: de causador de ‘confusão mental’ a promotor de reserva cognitiva, *in* Via Litterae, Anápolis, v. 8, n. 1, p. 99-116 • jan./jun. 2016, **Disponível em:**
<http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/> **acesso em 03/07/2018**

SALGADO, Ana Claudia Peters; MATOS, Priscila Teixeira; CORREA, Tamires Huguenin; ROCHA, Waldyr Inbroisi. Formação De Professores Para A Educação Bilingue: Desafios E Perspectivas. In IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de Outubro de 2009 - PUCPR. **Disponível em** http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496_1974.pdf **acesso em 20/04/2019**

SÁNCHEZ, M.T., GARCIA, O., SOLORZA, C. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education, Bilingual Research Journal, DOI: 10.1080/15235882.2017.1405098 – 2017. **Disponível em:** <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1405098> **acesso em 09/02/2019**

SAVEDRA, M. M. G. Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil. Revista Anpoll nº 29, 22/06/2010 **Disponível em:** <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/179/192> **acesso em 03/07/2018**

STANO, Rita de Cássia M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Disponível em** http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000300275&lang=en **acesso em 20/04/2019**

TUBA, A.; CHOI, J.; YI, Y. Putting Multiletracies Into Practice: Digital Storytelling For Multilingual Adolescents In A Summer Program. 2013 **Disponível em** <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018826> **acesso em 20/06/2019.**

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES PELA PLATAFORMA GOOGLE FORMULÁRIOS

I PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Nome: _____
2. Escola: _____
3. Cargo: _____
4. Email: _____

II PARTE – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

5. Qual o modelo do programa bilíngue da sua escola?
 - a. Programa Bilíngue no contra turno.
 - b. Aulas Bilíngue no horário regular.
 - c. Outro: _____
6. Quantos alunos o programa bilíngue da sua escola possui? _____
7. Todos os alunos do programa bilíngue da sua escola possuem português como L1?
 - a. Sim
 - b. Não (caso não, especificar as outras línguas maternas).
8. Quantas turmas são atendidas PELO programa bilíngue da sua escola?
 - a. Apenas Educação Infantil
 - b. Apenas Ensino Fundamental
 - c. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I
 - d. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II
 - e. Da Educação Infantil ao Ensino Médio
 - f. Outro: _____
9. Selecione todas as aulas oferecidas pelo programa bilíngue da sua escola.
 - a. Inglês/Literatura (Language Arts)
 - b. Educação Física
 - c. Informática
 - d. Matemática
 - e. Ciências
 - f. História/Geografia (Social Studies)
 - g. Artes
 - h. Música
 - i. Teatro
 - j. Física
 - k. Química
10. Selecione todas *facilities* que os alunos do programa bilíngue da sua escola têm acesso.
 - a. Sala de aula com quadro branco
 - b. Sala de aula com quadro branco e projetor
 - c. Quadra de esportes
 - d. Piscina
 - e. Sala de Informática
 - f. Sala de TV/Video
 - g. Biblioteca
 - h. Brinquedoteca
 - i. Laboratório de ciências

- j. Parque/Playground/Outside area
 - k. Horta
 - l. Cozinha
 - m. Outro: _____
11. Qual a carga horária do programa bilíngue da sua escola?
- a. 2h por semana
 - b. 4h por semana
 - c. 6h por semana
 - d. 8h por semana
 - e. 10h por semana
 - f. Outro: _____
12. O programa bilíngue da sua escola adota algum programa editorial específico?
- a. Sim, o da Pearson.
 - b. Sim, o da International School.
 - c. Sim, o da Systemic.
 - d. Sim, o da Richmond (Educate).
 - e. Não, criamos um programa próprio.
 - f. Sim, outro: _____
13. Existe um Projeto Pedagógico específico para o programa bilíngue?
- a. Sim
 - b. Não
14. Existe uma troca (experiências, planejamento, estabilização de metas de aprendizagem, etc) entre os diferentes professores da escola? (Por exemplo, o professor de inglês do programa Bilíngue tem essa troca com o professor de português?)
- a. Sim, totalmente.
 - b. Sim, substancialmente.
 - c. Sim, mas não é suficiente.
 - d. Não.

III PARTE – CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

15. Quantos professores o programa bilíngue da sua escola possui? _____
16. Há quanto tempo você trabalha com ensino bilíngue?
- a. Menos de 1 ano
 - b. Mais de 1 ano
 - c. Menos de 5 anos
 - d. Mais de 5 anos
 - e. Menos de 10 anos
 - f. Mais de 10 anos
 - g. Outro: _____
17. Qual sua área de formação?
- a. Letras
 - b. Pedagogia
 - c. Licenciatura em Matemática
 - d. Licenciatura em História
 - e. Licenciatura em Educação Física
 - f. Licenciatura em Biologia
 - g. Licenciatura em Geografia

- h. Licenciatura em Música
 - i. Outra: _____
18. Qual seu nível de escolarização?
- a. Ensino Superior Incompleto
 - b. Ensino Superior Completo
 - c. Especialização
 - d. Pós-graduação
 - e. Mestrado
 - f. Doutorado
19. Quantas horas por semana, fora da escola, você dedica às atividades relacionadas ao trabalho pedagógico (planejamento das aulas, correção de provas e trabalhos etc.)?
- a. Menos de 1 hora.
 - b. De 1 a 2 horas
 - c. De 2 a 3 horas.
 - d. De 3 a 4 horas
 - e. De 4 a 5 horas.
 - f. Mais de 5 horas
20. Qual a frequência de formação continuada voltada para a metodologia bilíngue da sua escola?
- a. Nunca
 - b. Uma vez por ano
 - c. Duas vezes por ano
 - d. Três vezes por ano
 - e. Quatro vezes por ano
 - f. Outra: _____
21. Numa escala de 0 a 10, quão apoiado você se pela equipe pedagógica para trabalhar a metodologia bilíngue?

0 (me sinto pouquíssimo apoiado) -----10 (me sinto bastante apoiado)

IV PARTE – CONCEPÇÕES DE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

22. Quais das afirmações abaixo mais se assemelha à sua concepção de bilinguismo?
- a. Uma pessoa bilíngue é aquela com “native-like abilities” em ambas as línguas, ou seja, é como dois indivíduos monolíngues em uma só pessoa, com proficiência linguística semelhante em ambos os idiomas.
 - b. Uma pessoa bilíngue é aquela com habilidades comunicativas, com vários graus de proficiência, em formas orais e/ou escritas, suficientes para interagir com falantes de uma ou mais línguas em uma determinada sociedade.
 - c. Uma pessoa bilíngue é aquela que apresenta competência mínima em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas nos dois idiomas.
 - d. Uma pessoa bilíngue é aquela que é capaz de se comunicar em uma L2, independentemente do grau de proficiência apresentado.
 - e. Uma pessoa bilíngue é aquela que capaz de falar a L2 sem parafrasear a L1, pensando na L2, sem realizar empréstimos linguísticos ou *code switching* (mistura de códigos), de acordo com o contexto sócio-linguístico de cada ambiente.
 - f. Outro: _____
23. Na sua opinião, ESL/EFL (English as second/foreign language) é diferente de Metodologia Bilíngue? Comente sua resposta.

24. Na sua opinião, qual o principal objetivo de uma metodologia bilíngue?

- a. Ensinar a L2, tornando os alunos proficientes nas quatro habilidades linguísticas nos dois idiomas.
- b. Ensinar outras habilidades e competências através da L2, habilitando os alunos a interagir no mundo multicultural em que vivemos.
- c. Outro: _____

V PARTE – SUA VOZ!

25. Agora esse espaço é seu! Descreva, brevemente, sua trajetória profissional. Como tem sido sua experiência com ensino bilíngue? Como você entrou nesse ramo educacional? Quais suas dificuldades, suas conquistas, suas perspectivas?
