

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO, LETRAS E ARTES
GRADUAÇÃO EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA – TRADUÇÃO
INGLÊS/PORTUGUÊS**

Isabella Bezerra-Rigby

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE:
Desafios na implementação em escolas da Educação Básica**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

São Paulo

2022



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Isabella Bezerra-Rigby

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE:
Desafios na implementação em escolas da Educação Básica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de BACHAREL em Letras: Língua Inglesa – Tradução Inglês/Português, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva.

São Paulo

Agradecimentos

Quero agradecer minha orientadora, Maria Aparecida, por ter me auxiliado durante o ano para a elaboração deste trabalho. Sem ela, com certeza, estaria perdida e constantemente duvidando da minha capacidade de produzir um texto acadêmico. Obrigada pelos ensinamentos e as dicas, levo comigo com carinho.

Quero agradecer meus professores por compartilharem tanto, não apenas ensinar o conteúdo necessário para se tornar tradutor, mas da vivência de ser um, dos desafios pelo caminho e das soluções. Agradeço muito por terem me acolhido com tanto carinho e atenção, mesmo entrando no meio do ano. Também agradeço por tudo que cada professor ensinou, lecionando a matéria com paixão e orgulho. Com certeza inspiraram, inspiram e inspirarão as pessoas a almejar chegar ao nível de vocês. Meu respeito por vocês é gigante.

Quero agradecer meus colegas de classe que, ainda com a pandemia da Covid-19, persistiram nos estudos e felizmente ainda estão presentes. Agora, no fim dessa primeira caminhada pelo universo acadêmico, podemos celebrar nossas vitórias. Poder estar finalizando o curso todos juntos é com certeza uma.

Quero agradecer as minhas amigas e amigos, Enzo, Thiago, Caio, Lana e, em especial, Fernanda e Giulia, por terem aguentado minhas maluquices, celebrações, lágrimas, surtos de raiva. Obrigada por estarem por perto, por todo o amor e carinho. O que temos é muito especial e espero que possamos continuar seguindo juntos, se apoiando em cada etapa da vida e que vivamos sempre por perto.

E por fim, mas não menos importante, inclusive é de maior importância, agradeço aos meus pais. Só eles sabem as reviravoltas que minha vida deu até chegar aqui e estiveram me apoiando em tudo que fiz. Espero que eu possa demonstrar o quanto amo e admiro vocês e agradeço por tudo que vocês fizeram por mim. Um dia, irei retribuir tudo e mais. E como de costume, também agradeço em inglês, pois assim como o tema do trabalho, sou bilíngue. Thank you so much for everything you've done for me all my life, I am forever grateful and I hope I become such a great person as both of you. I love you two very much.

Resumo

Embora ainda um tanto limitada, a possibilidade de tornar-se bilíngue desde o Ensino Fundamental já existe no Brasil. O aumento da busca por uma educação bilíngue se deu pelo crescimento da exigência profissional de falar duas ou mais línguas e devido ao mundo globalizado de hoje. Este trabalho visa entender o que seria essa formação bilíngue, por meio de uma revisão teórica de suas concepções e uma pesquisa de campo em escolas bilíngues na cidade de São Paulo, com o intuito de compreender como o ensino foi implementado, seu funcionamento dentro da sala de aula e quais as dificuldades encontradas para a sua implementação. Serão ainda analisados aspectos específicos do bilinguismo, como: quem é o indivíduo bilíngue, os tipos existentes e a definição de cada uma deles, o que possibilitará um maior entendimento do conceito de bilinguismo, sua ligação e enraizamento na Educação Básica e o porquê de ter se tornado um fator tão importante para a sociedade atual.

Palavras-chave: educação bilíngue; bilinguismo; Ensino Fundamental;

Abstract

Although still somewhat limited, the possibility of becoming bilingual since elementary school already exists in Brazil. The increase in the search for a bilingual education was due to the growth in professional demands of speaking two or more languages and the globalised world of today. This work aims at understanding what this bilingual education would be, by means of a theoretical review of its conceptions and a field research in bilingual schools in the city of São Paulo, in order to understand how it was implanted, how it works inside the classroom and what were the difficulties encountered. Moreover, specific aspects of bilingualism will be analysed, such as who is the bilingual individual, the existent types and the definition of each one of them, which will enable a greater understanding of the concept of bilingualism, its connection and grounding in the education and why it has become such an important factor for today's society.

Keywords: bilingual education; bilingualism; Elementary Education;

SUMÁRIO

Introdução	6
Fundamentação Teórica	8
Metodologia	17
Análise e Discussão de Dados	19
Considerações Finais	25
Referências Bibliográficas	27

Introdução

Conhecer duas ou mais línguas é certamente um privilégio e, atualmente, é uma exigência profissional bastante comum. Tal fato aumentou a busca por um curso de idiomas para se conseguir a proficiência em uma segunda língua. Embora ainda um tanto limitada, a possibilidade de tornar-se bilíngue desde o Ensino Fundamental, felizmente, já existe no Brasil.

O número de escolas que oferecem uma educação bilíngue tem crescido no país. Há dados que comprovam um crescimento de 10% no mercado em seis anos e até 2019, só em São Paulo já existiam mais de 70 escolas que ofertam o ensino bilíngue (FALCÃO, 2021). Por conta desse número crescente, o Ministério da Educação (MEC) criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), e por meio delas, reconheceu quatro tipos de educação bilíngue: Educação Indígena (ensino em português e em línguas indígenas), Educação de Surdos (ensino em Libras e em português), Educação em regiões de fronteiras (ensino em português e em espanhol) e Educação de Línguas Adicionais (ensino em português e, majoritariamente, em inglês).

De início, o que se entende de uma escola bilíngue é aquela que, conforme aponta as Diretrizes, possui “um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução” (FALCÃO, 2021). A partir dessa definição, surgem duas classificações para o ensino na escola bilíngue. A primeira é de forma simultânea, quando as aulas são ministradas tanto em português quanto em inglês, com currículo seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integrado a um programa educacional internacional. A outra é de forma consecutiva, quando uma parte do período escolar é em português e depois em inglês, como nos casos de escolas com currículo integrado ao Programa International Baccalaureate (IB) implementado nos três ou quatro últimos anos do período escolar (1º ao 3º/4º ano do Ensino Médio (EM), também chamado de *High School*) (HAMERS E BLANC, 2000). Há escolas que possuem parte do período escolar com ensino simultâneo e consecutivos, na qual serão discutidas durante a Análise e Discussão de Dados. Não deve ser confundido com programas bilíngues, onde a aprendizagem da segunda língua ocorre em um período separado do currículo escolar, e que, geralmente, é opcional a participação dos alunos. Os programas bilíngues fazem parte daquilo que chamamos de atividade extracurricular.

O maior problema das escolas bilíngues é que, por serem parte de um sistema educacional recente, não há uma regulamentação clara e as escolas bilíngues ainda possuem dificuldade em definir qual é o currículo mais adequado. Em um breve levantamento de escolas

da cidade de São Paulo, é possível notar que há diferenças entre aquelas que são propriamente bilíngues e as escolas internacionais. Estas últimas possuem currículo internacional, com aulas lecionadas apenas na língua do país de origem do currículo (Por exemplo, currículos de origem estadunidense, britânica, alemã etc.).

Além disso, mesmo que a escola seja classificada como uma de sistema bilíngue, a quantidade de conteúdo dada em ambas as línguas nem sempre é igual, já que algumas escolas priorizam o ensino na língua portuguesa e outras, na língua inglesa. Nota-se que com a falta de um currículo definido, cada escola cria seu próprio programa educacional e não há uma padronização das escolas bilíngues.

Isso também vale para a contratação de professores aptos a lecionarem na segunda língua, que nesta pesquisa é a língua inglesa. Mesmo que já se tenha conhecimento das exigências necessárias para ser um professor que atue tanto em português, quanto em inglês, no aspecto geral, as escolas não trazem critérios bem definidos. Há vários casos de professores que não possuem preparo suficiente tanto para lecionar as aulas em inglês, quanto preparar materiais para essas aulas, seguindo o currículo da escola.

Com isso, este trabalho traz inicialmente o estado da arte sobre a educação bilíngue e seus desafios¹. Por meio de uma pesquisa de campo, será apresentado o funcionamento do programa bilíngue Português/Inglês no Ensino Fundamental II (EF II) em duas escolas da cidade de São Paulo. Busca-se entender como foi implementado o programa de educação bilíngue, quais são as diretrizes do ensino exigidas tanto no Brasil quanto na própria escola, como são ministradas as aulas, se há um equilíbrio entre português e o inglês, quais as exigências de qualificação dos professores que trabalham com matérias lecionadas em inglês, como são elaborados os materiais didáticos, quais são as habilidades desenvolvidas pelos alunos e as dificuldades encontradas em cada um destes tópicos.

Mas antes que se possa discutir sobre a educação bilíngue, durante a Fundamentação Teórica, serão abordados diferentes aspectos que formam o universo bilíngue, em especial o que é o bilinguismo, quem é o indivíduo bilíngue, as variações encontradas e a definição de cada uma delas. Essa informação servirá como base para o desenvolvimento dessa pesquisa e possibilitará um maior entendimento do conceito de bilinguismo, sua ligação e enraizamento na Educação Básica e o porquê de ter se tornado um fator tão importante para a sociedade atual.

¹ Como foi sugerido na banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa reflete não só os desafios da implementação da educação bilíngue, mas também o estado da arte dos estudos sobre educação bilíngue no Brasil.

Fundamentação Teórica

Por conta da maior exigência recente do mercado de trabalho por funcionários com conhecimento de mais de uma língua além do português, há uma falsa concepção de que ser bilíngue é um fenômeno atual. A realidade é que se acredita que metade da população mundial seja bilíngue, independente se o indivíduo cresceu bilíngue ou adquiriu a habilidade ao longo da vida (GROSJEAN, 1982). Desta forma, países que não possuíam a cultura de utilizar mais de uma língua, de forma simultânea, na educação e mercado de trabalho, estão agora se adaptando para implementar o programa de educação bilíngue, como no caso do Brasil (ainda que algumas regiões já tivessem essa cultura, com as línguas indígenas, no interior do país, e a espanhola, nas regiões fronteiriças, antes da regularização na educação, em ambientes sociais ou familiares).

Contudo, para que seja possível aprofundar o conhecimento sobre educação bilíngue, é crucial entender primeiro o que é o bilinguismo e suas concepções. De acordo com Ortiz Preuss e Álvares (2014), “o termo bilinguismo tem sido compreendido como o uso ou a presença de duas línguas”; as próprias autoras apontam que essa definição é bastante simplista para os dias atuais. Há muitas discussões sobre o que significa ser bilíngue. Para Bloomfield (1933), bilíngue era aquele que possuía domínio nativo na língua materna e segunda língua. Já para Etxebarria (1995, apud MEDINA LÓPEZ, 1997), era aquele que possuía competência da segunda língua semelhante à da sua língua materna. Outros autores ainda discutem que ser bilíngue é ter um certo grau de domínio da segunda língua, sem necessariamente possuir fluência (ORTIZ PREUSS; ÁLVARES, 2014).

Atualmente, para ser considerado bilíngue, não existe um perfil preciso, basta ter o domínio de sua língua materna e a possibilidade de conhecer uma segunda língua. Para Baker (2006), deve-se levar em consideração quais as habilidades que o bilíngue mais domina (fala, escrita, leitura, compreensão), como e onde usa as línguas, se possui conhecimento equilibrado delas, se a aquisição das duas línguas acontece desde o nascimento ou não, se está inserido numa cultura bilíngue e se, caso não for bilíngue desde a infância, qual o objetivo de aprender uma outra língua. Esses e outros fatores podem influenciar na classificação de um bilíngue.

Por esse motivo, é necessário entender que não existem indivíduos completamente bilíngues, mas com graus de bilinguismo. Esse fato está presente na sociedade brasileira, principalmente se a história do país for levada em consideração, que se desenvolveu em uma sociedade plurilíngue e, ainda que muitas das línguas originárias não existam mais, há línguas

que ainda permanecem e diversas línguas estrangeiras que circulam por aqui. Ser bilíngue se tornou comum e aqueles que não possuem essa habilidade, buscam dominá-la ao decorrer da vida (BASSANI, 2015; ORTIZ PREUSS; ÁLVARES, 2014).

Há critérios que classificam indivíduos bilíngues; a partir deles, serão apresentados alguns tipos de bilinguismo, tomando como referência as categorias propostas por Bassani (2015) e Ortiz Preuss (2011):

- Sequencial/Sucessivo: quando a aquisição da segunda língua ocorre depois da aquisição ou desenvolvimento da primeira.
- Tardio/Secundário: quando a aquisição da segunda língua ocorre durante a adolescência ou idade adulta.
- Funcional: quando o indivíduo pode se comunicar nas duas línguas com ou sem fluência.
- Balanceado: quando o indivíduo tem competência similar nas duas línguas.
- Dominante: quando o indivíduo tem melhor competência em uma das línguas.
- Aditivo: quando a aquisição da segunda língua não prejudica a primeira.

Essas classificações são feitas, como referido, a partir da análise de critérios como: proficiência nas línguas em questão; a idade de aquisição da segunda língua; e a manutenção da língua materna (FLORY E SOUZA, 2009). Elas (e outras classificações não mencionadas) são a prova de que definir o que é ser “bilíngue” é muito mais complexo do que apenas identificar um indivíduo que conheça línguas além de sua materna. Assim, pode-se dizer que há graus de proficiência, comprovando que não se restringe a uma habilidade exclusiva única.

O grau de proficiência varia conforme a competência nas quatro habilidades básicas (fala, escrita, leitura e compreensão), combinados com os seguintes níveis linguísticos (BASSANI, 2015):

- Fonologia-grafia: focado na pronúncia de sons e no uso de regras ortográficas;
- Gramática: focado no domínio das regras gramaticais;
- Léxico: focado no vocabulário da língua;
- Semântica: focado no conhecimento de significado;
- Estilo: focado no desempenho no uso da língua.

O grau, quando necessário, portanto, pode ser definido por meio de testes e avaliações feitas em cada língua. No mercado de trabalho e no meio acadêmico, muitas vezes, é necessária a comprovação do nível de conhecimento da língua inglesa. Alguns exemplos mais conhecidos de avaliações usados para essa comprovação seriam o TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*², IELTS – *International English Language Testing System*³ e *Cambridge English Qualifications*. Embora a língua portuguesa seja trabalhada durante os anos escolares e não exista uma avaliação concreta nesse formato para brasileiros nativos, já que é esperado que o aluno já tenha proficiência total da língua quando se forma no Ensino Médio, existem testes e avaliações para estrangeiros que buscam a comprovação do nível de proficiência, como exigência no mercado de trabalho brasileiro. O melhor exemplo deste é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Definir o que exatamente é um indivíduo bilíngue é difícil, já que é algo tão variável, assim como o conceito de bilinguismo, “um fenômeno complexo, em contínua mudança e fluido” (SALGADO et al, 2009), portanto a educação bilíngue deve ser tanto quanto. Com base nas informações apresentadas, passaremos agora a discutir o que é a educação bilíngue.

Sabe-se que houve um grande crescimento no número de escolas de ensino bilíngue, principalmente na última década, fazendo com que o MEC formulasse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, em 2020. De acordo com elas:

Com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização. Embora o tema já tenha sido tratado pela Câmara de Educação Básica, passamos a recepcionar e problematizar experiências privadas e públicas [...]. Por intermédio da Portaria no CNE/CEB no 8, de 15 de outubro de 2019, foi constituída Comissão com o objetivo analisar, propor e normatizar as Escolas bilíngues e as Escolas internacionais no Brasil. (BRASIL, 2020, p. 1)

Contudo, antes de analisar o que está presente nas diretrizes, serão discutidas as tipologias propostas por Hornberger (1991) e Cummins (1996) (apud MELLO, 2010) e os modelos apresentados por Megale (2019) e Souza (2019), que são a base para a compreensão deste trabalho.

De acordo com Hornberger, existem três modelos de educação bilíngue (1991, apud MELLO, 2010, p. 129-131):

² Teste de Inglês como Língua Estrangeira’, tradução nossa.

³ Sistema Internacional de Testagem da Língua Inglesa’, tradução nossa.

1. Modelo transicional: encoraja os alunos a utilizar a língua e as normas culturais da sociedade ou cultura majoritária, valorizando sua proficiência, para que “possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular”; inicialmente, as aulas são ministradas na primeira língua (L1), até ser completamente substituída pela segunda língua (L2). É um modelo criticado por ter uma natureza monolíngue, subtrativa.
2. Modelo de manutenção: encoraja a manutenção e reafirmação da identidade cultural da L1, com a possibilidade de desenvolvê-la e permitir o aprendizado de uma L2, visando a proficiência de ambas as línguas.
3. Modelo de enriquecimento: assim como o de manutenção, encoraja a manutenção e reafirmação da identidade cultural da L1, com a possibilidade de desenvolvê-la e permitir o aprendizado de uma L2, utilizando ambas as línguas “como meio de instrução e as distribuem no currículo de forma variada – por áreas do conhecimento, por períodos diários ou dias da semana [...]”.

Na seção de Análise e Discussão de Dados, veremos duas escolas que adotam modelo de manutenção e de enriquecimento.

Com base nesses modelos, Cummins apresenta quatro tipos de programas de educação bilíngue que podem ser relacionados a eles (1996, apud MELLO, 2010, p. 132-133):

Tipo I: destinado às populações indígenas, com o propósito de promover o uso das línguas indígenas.

Tipo II: com o objetivo de manter e reviver línguas minoritárias nacionais.

Tipo III: com o objetivo de envolver línguas minoritárias internacionais, que geralmente são as usadas por imigrantes.

Tipo IV: com o objetivo de adicionar uma segunda língua com grande prestígio nacional ou internacional, em prol do aumento no repertório do aluno. No Brasil, escolas bilíngues português/inglês, em sua maioria, se classificaram como desse tipo.

Os modelos de Hornberger e os tipos de Cummins, em conjunto, formam diferentes programas de educação bilíngue. No Brasil, por exemplo, considerando as classificações anteriores, a maioria das escolas bilíngues seriam do modelo de enriquecimento ou manutenção, com abordagem do tipo IV.

Em contraposto, Megale nos apresenta outras três propostas (2019, p. 24-25):

- Ambas L1 e L2 estão integradas no currículo, de forma que haja uma aquisição equilibrada delas.
- A inserção de um programa adicional bilíngue no sistema educacional em L1, com ensino da língua e conteúdo da L2 de forma simultânea, mas sem a integração ao currículo original.
- A possibilidade de currículo optativo em L2, desenvolvido em período extracurricular, com o objetivo de complementação dos estudos na L2.

Tanto a segunda quanto a terceira proposta se baseiam na *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*⁴, “uma abordagem educacional com duplo enfoque no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua” (COYLE, HOOD e MARSH, 2001, apud MEGALE, 2019).

Souza (2019) aponta que a educação bilíngue no Brasil, em sua maioria, se baseia na abordagem CLIL, que possui dois fatores que contribuem para sua aplicação no sistema educacional:

(1) a inclusão de uma L2 e de seu aprendizado em aulas de componentes curriculares nas áreas de ciências humanas, ciências da natureza, artes, matemática, educação física e tecnologias; e (2) o uso de conteúdo dessas áreas no aprendizado da L2 de modo a proporcionar ao aprendiz a experiência e a reflexão sobre os padrões de discurso, a terminologia, os gêneros e as tipologias textuais de cada uma delas. (SOUZA, 2019, p. 49)

Sendo assim, a CLIL contribui para o aprendizado de uma L2 por meio do ensino de língua contextualizado e significativo; “as conhecidas aulas em inglês, por exemplo, em vez de aulas de inglês.” (SOUZA, 2019, p. 50).

Para que algum desses modelos ou propostas funcione de maneira correta e fluída, deve-se ter um professor com qualificações específicas. “Além de uma boa e sólida formação linguística e cultural sobre a língua que pretende ensinar, o professor da escola bilíngue deve ser preparado para atender os diferentes propósitos das diferentes escolas bilíngues no Brasil.” (SALGADO et al, 2009). Dito isso, nota-se que a educação bilíngue está se consolidando como um mercado de trabalho em rápido crescimento, porém ainda sem uma clara definição do que se espera de educadores que visam trabalhar nesse ramo.

⁴ ‘Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua’, tradução nossa.

Em algumas situações, parece não haver muita preocupação sobre o profissional que atuará num ambiente bilíngue. Existem diversas universidades que possuem cursos de Letras para a formação de professores, mas poucas se aprofundam na questão da educação bilíngue, justamente por ser algo mais recente na educação nacional. De fato, ainda há relativamente poucas pesquisas sobre o assunto e menos ainda sobre a formação de profissionais que trabalham nessa área. Muitos dependem de cursos de extensão para complementar seu currículo escolar. Apenas desta forma, os futuros professores poderão ter algum conhecimento mais aprofundado para que possam atuar em sala de aula

De acordo com Megale (2020), “O professor que trabalha em escolas bilíngues deve ter como um dos seus objetivos centrais desenvolver linguagem acadêmica referente aos componentes curriculares com os quais atua nas duas línguas que circulam na escola.” O professor não só deve lecionar numa língua, mas também ensiná-la, de forma paralela, mesmo que a aquisição não ocorra de maneira linear. Muitas escolas acabam dando prioridade para uma ou outra habilidade. Elas podem empregar profissionais que possuem formação pedagógica, no entanto apenas possuindo um nível “mínimo” de domínio da língua; este sendo o nível B2 que, segundo o padrão do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CEFR), significa que o indivíduo:

“É capaz de entender as ideias principais em tópicos tanto concretos quanto abstratos. Inclui discussões técnicas em sua área de especialização. É capaz de interagir com um grau de fluência e espontaneidade que torna interações frequentes com falantes nativos mais possíveis sem desgaste de ambos os lados. É capaz de produzir textos claros e detalhados de uma gama de assuntos e explicar seu ponto de vista em questões atuais dando vantagem e desvantagem em várias opções.” (ENGLISH WITH CAMBRIDGE, 2021, tradução nossa).

Algumas escolas podem exigir nível C1, já que a disciplina pede por um conhecimento mais expandido da língua e do vocabulário, o que significa que o indivíduo:

“Pode compreender uma ampla variedade de textos longos e difíceis, e reconhecer significados implícitos. Pode se expressar de forma fluente e espontânea sem a busca muito óbvia por expressões. Pode utilizar a linguagem de forma flexível e efetiva para propósitos sociais, acadêmicos e profissionais. É capaz de redigir um texto claro, bem-estruturado e detalhado sobre assuntos complexos, demonstrando uso controlado de padrões organizacionais, conectores e dispositivos de coesão.” (ENGLISH WITH CAMBRIDGE, 2021, tradução nossa).

Observa-se que há escolas no Brasil, que parecem apenas preocupadas em oferecer um ensino bilíngue, sem levar em consideração as habilidades e conhecimentos necessários do professor para ministrar aulas, seja de Matemática, como será discutido na Análise e Discussão

de Dados, ou qualquer outra disciplina fora da área de línguas. Parece que saber inglês é o suficiente, o que resulta em aulas sem conteúdo, a não ser o básico que o professor de inglês contratado aprende em cursos de extensão ou, até mesmo, estudados durante o ano letivo. Isso pode acarretar um aprendizado superficial e limitado, sem as informações necessárias aos alunos.

Para ser uma escola bilíngue, não basta apenas ensinar um conteúdo em outra língua e por isso:

“O professor deve [...] 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.” (SALGADO et al, 2009)

Segundo Salgado et al (2009), “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.” Logo, o professor deve também ter um domínio na disciplina que ministrará, como exigência básica, assim como quando são contratados para ministrarem aulas em português.

O relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue apresenta uma série de recomendações sobre a formação de professores bilíngues, buscando promovê-la (BRASIL, 2020, p. 20):

- [...]
- 3.2.2. fomento à política e educação plurilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES);
- 3.2.3. fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação em modalidades de educação plurilíngue;
- 3.2.4. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para docentes em nível nacional;

As Instituições de Educação Superior também devem incluir discussões sobre a Base Curricular Nacional, em busca da criação do seu próprio currículo bilíngue, já que de acordo com o relatório, não existe um propriamente criado no Brasil. Além disso, é apontado a importância de manter um currículo que siga a BNCC além de reforçar a manutenção de aulas ministradas na língua portuguesa, seguindo os valores, princípios e finalidades constitucionais escritos na Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB):

Conforme o disposto no § 3º do artigo 32 da LDB, o “Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa (...)” (grifo nosso). Já segundo o artigo 26 da LDB, cuja redação foi dada pela Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013:

“26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

(BRASIL, 2020, p. 10)

Algumas escolas adotaram o Programa International Baccalaureate (IB), servindo como base para desenvolver seu próprio programa de educação que englobe tanto a IB quanto a BNCC, ainda que ele seja direcionado ao ensino apenas em inglês. As Diretrizes apontam que isso é possível, pois “podemos adotar um modelo internacional até que façamos o nosso próprio.” (BRASIL, 2020, p. 20).

Levando em consideração o que foi apresentado acima, deve-se entender quais as necessidades para a oferta do ensino bilíngue no Estado de São Paulo. As escolas que visam oferecer esse tipo de educação devem seguir uma série de termos homologados pelo Conselho Estadual de Educação, na Deliberação CEE-190/2020. O Artigo 7º da Seção III - Da Concepção disserta que:

A Escola Bilíngue tem por concepção manter a identidade cultural brasileira e o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras, possibilitando o contato e a valorização da(s) cultura(s) estrangeira(s).

Parágrafo Único - A Escola Bilíngue apresenta ambiente em que se falam duas ou mais línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo a competência linguística. (SÃO PAULO, 2020)

Ademais, a deliberação ressalva a importância da adaptação do ambiente escolar e projetos próprios da escola para que se encaixem numa Proposta Pedagógica multicultural, envolvendo toda a comunidade escolas, e não apenas os alunos, garantindo uma maior apropriação e vivência da segunda língua (SÃO PAULO, 2020). Uma vez que os alunos cheguem ao final do currículo, eles devem ter habilidades e competências na segunda língua que possibilitam a capacidade de:

- entender ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos quanto abstratos;
- interagir com falantes nativos com um grau suficiente de fluência e naturalidade de conversação entre os interlocutores;
- produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos;
- defender um ponto de vista sobre temas gerais.

(SÃO PAULO, 2020)

Essas são as garantias mínimas que a escola bilíngue deve oferecer, permitindo que o aluno tenha domínio em ambas línguas lecionadas, sem distinção nelas, ainda que tenham maior uso e convivência da língua materna no dia a dia.

Tomando como base o que foi discutido até agora, esse trabalho segue para a Metodologia, onde será possível entender melhor o que se passa na sala de aula de uma escola bilíngue e quais os fatores que a tornam algo crescente na educação nacional.

Metodologia

Em busca de entender como funciona o programa de educação bilíngue, foi feita uma pesquisa com duas escolas particulares da cidade de São Paulo, em duas etapas:

1. Durante o começo da elaboração deste trabalho, quando foi finalmente possível sair do isolamento social, resultado da pandemia da Covid-19 iniciada em 2020, foi elaborado um pequeno questionário para que as diretorias responsáveis de cada escola pudessem responder de forma remota. O questionário continha as seguintes perguntas:
 - O material didático é produzido pela própria escola ou feito por uma instituição externa? Complemente.
 - Qual a formação mínima que vocês buscam quando contratam seus professores para ministrarem as aulas em inglês? Há treinamento? O que torna o professor apto a ministrar as aulas em inglês?
 - Quais são as diretrizes seguidas (por exemplo: Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas – CEFR)? Há uma integração com a BNCC?
 - Qual o programa de educação bilíngue utilizado? (Como são ministradas as aulas? Há um equilíbrio entre a quantidade de aulas ministradas em português e em inglês?)
 - Como é o desempenho dos alunos no final do EF II? Possuem domínio na Língua Inglesa?

Ambas as escolas receberam as mesmas perguntas e com suas respostas, buscava-se entender se havia uma certa similaridade entre elas ou se trabalhavam de maneira única e personalizada.

2. Uma vez que as medidas de isolamento social foram relaxadas e com a volta das aulas presenciais, como meio de complementar os dados coletados com o questionário anterior, foi feita uma visita presencial para uma observação mais de perto das aulas ministradas em português e em inglês. Infelizmente, essa visita foi apenas possível em uma das escolas. Mesmo com essa limitação, a análise foi feita do seguinte modo:
 - Escolha de uma série do EF II, que em neste caso foi duas turmas do 8º ano;

- Escolha de uma área do conhecimento que houvesse aulas ministradas tanto em português quanto em inglês. Para este trabalho, foi escolhida a área da Matemática, onde tinha nome diferente para a distinguir em qual língua seria lecionada: ‘Matemática’ para as aulas em português, e ‘Maths’, para as em inglês;
- Criação de uma lista de objetivos e tópicos a serem analisados durante as aulas assistidas, sendo eles:
 - a. Entender como as aulas são ministradas;
 - b. Como é a interação dos alunos em cada língua;
 - c. Qual o material utilizado nas aulas;
 - d. Se a aula foi produtiva e em quais aspectos;
 - e. Concluir se houve alguma aula com um melhor desempenho que a outra, considerando a língua.
- Observação das aulas escolhidas para coleta das informações.
- Avaliação e conclusão das respostas obtidas.

Juntas, essas duas pesquisas possibilitaram uma visão mais próxima de como as aulas bilíngues de fato ocorrem e quais as dificuldades encontradas. Elas também proporcionaram a oportunidade de pensar em maneiras em como solucionar essas dificuldades e outros meios que possam contribuir com o ensino bilíngue. O resultado de ambos o questionário e a análise das aulas foram expostos na seção Análise e Discussão de Dados.

Análise e Discussão de Dados

Como apresentado na Metodologia, a primeira parte da pesquisa foi realizada por meio de um questionário. Na Tabela 1, para facilitar a comparação, foram apresentadas as questões e as respostas coletadas de ambas as escolas participantes.

Tabela 1 - Questionário

Questões	Escola 1	Escola 2
O material didático é produzido pela própria escola ou feito por uma instituição externa? Complemente.	Material didático próprio, ensino complementado por meio de pesquisas relacionadas às demandas e objetivos específicos.	Material didático próprio, porém material das aulas ministradas em inglês são criadas pelos próprios professores.
Qual a formação mínima que vocês buscam quando contratam seus professores para ministrarem as aulas em inglês? Há treinamento? O que torna o professor apto a ministrar as aulas em inglês?	Exigência de formação pedagógica e proficiência na língua inglesa, nível mínimo B2; precisa ter conhecimento pedagógico, conhecer as demandas/necessidades e objetivos alinhados à BNCC.	Exigência de formação pedagógica e proficiência na língua inglesa, nível mínimo B2; precisa ter conhecimento pedagógico, conhecer as demandas/necessidades e objetivos alinhados à BNCC. Algumas matérias exigem que o professor tenha nível C1. A escola dá preferência àqueles que possuem um maior nível de inglês, pois “quanto maior o nível, melhor”.
Quais são as diretrizes seguidas (por exemplo: Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas – CEFR)? Há uma integração com a BNCC?	Seguem os campos de experiências previstos na BNCC e a questão do desenvolvimento da língua inglesa caminha junto com os objetivos pedagógicos, alinhando com o CEFR no EF II.	Também seguem os campos de experiências previstos na BNCC e mesclam com o currículo do Programa IB. Futuramente, no EM, a BNCC é totalmente substituída pela IB.
Qual o programa de educação bilíngue utilizado? (Como são ministradas as aulas? Há um equilíbrio entre a quantidade de	Como objetivo principal, o desenvolvimento integral dos alunos, que inclui os aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e emocionais relacionados a cada	Currículo escolar bem dividido entre as aulas ministradas em inglês e português, que possibilitam a dupla certificação. Durante o EF II, o modelo

aulas ministradas em português e em inglês?)	faixa etária. Valorização do repertório cultural na língua materna. Equilíbrio na quantidade de aulas ministradas em ambas línguas. Possui um sistema bilíngue simultâneo e o modelo educacional é de manutenção.	educacional é de enriquecimento. Em todo o programa escolar, possui ambos os sistemas bilíngues simultâneo e consecutivo, já que uma vez no Ensino Médio, o aluno tem as aulas lecionadas apenas em inglês.
Como é o desempenho dos alunos no final do EF II? Possuem domínio na Língua Inglesa?	Apesar do desenvolvimento ser heterogêneo e estar relacionado às vivências anteriores dos alunos, estes geralmente saem do EF II com domínio da língua inglesa, nível B2/C1.	Todos os alunos devem terminar o EF II com nível de inglês nível B1/B2. Alguns alunos que estudam o inglês desde pequenos ou possuem facilidade de aprender, podem alcançar o nível C2.

Observa-se que ambas escolas possuem grande semelhança; procuram formar alunos que possuem um alto nível de inglês para que, uma vez no Ensino Médio, possam ter aulas apenas na L2. Acredita-se que outras escolas bilíngues também trabalhem de forma parecida, considerando o EF II uma fase preparatória, com currículo dividido em português e inglês, para posterior imersão total do inglês no EM. A Escola 2 segue este padrão, já que durante o Ensino Médio, as aulas são lecionadas apenas na língua inglesa, diferente da Escola 1, que apenas oferecem turmas até o último ano do Ensino Fundamental II, possibilitando que o aluno continue seus anos escolares em outra instituição de ensino. Em muitos dos casos, os alunos terminam o Ensino Básico em outra instituição bilíngue ou internacional, para que mantenham o perfil bilíngue.

Tomando como referência os modelos de Hornberger (1991), apresentados anteriormente na Fundamentação Teórica, a Escola 1 pode ser classificada dentro do modelo de educação bilíngue de manutenção, enquanto a Escola 2, do modelo de enriquecimento.

Levando em consideração os dados coletados e tomando como base as classificações de Bassani (2015) e Ortiz Preuss (2011), diríamos que quando o aluno entra no EFII, é visto como um bilíngue sequencial/sucessivo. Espera-se que se torne um bilíngue funcional quando chegar ao final do Ensino Fundamental II.

Na segunda parte da pesquisa, foi feita uma análise das aulas de uma das escolas, que proporcionou uma melhor visão de como acontece a educação bilíngue na sala de aula. Para

isso, foram observadas uma aula de cada disciplina ('Matemática' e 'Maths') das duas turmas escolhidas do 8º ano, possibilitando comparar o desempenho dos alunos nas aulas em ambas línguas. O conteúdo das disciplinas não possui ligação uma com a outra e são dadas de forma independente, seguindo seu próprio plano de ensino. As Tabelas 2 e 3 a seguir constam a turma analisada⁵ e os dados coletados para cada tópico, apresentados previamente na seção de Metodologia deste trabalho.

Tabela 2 - Turma "A"

	Maths	Matemática
Como a aula foi ministrada	Apresentação de conteúdo novo e exercícios.	Revisão de conteúdo e exercícios.
Interação dos alunos na língua ministrada	É exigido que eles falem o mínimo de português durante as aulas. Poucos alunos fizeram perguntas em português, no entanto o professor pediu para repetirem as perguntas em inglês para que pudesse respondê-las.	Como a aula é ministrada na língua materna dos alunos, eles sentem mais liberdade em fazer perguntas sobre os exercícios.
Material utilizado	Folha de exercícios criada pelo próprio professor, com palavras-chave destacadas em negrito.	Apostila de estudos criada por editora sem vínculo com a escola.
Produtividade em quais aspectos	Houve uma boa interação entre o professor e os alunos já que a aula consistia em passar um conteúdo novo e os alunos puderam pôr em prática o que foi aprendido por meio de exercícios.	Por ser aula de revisão, os alunos têm mais liberdade de tomarem o tempo necessário para fazerem os exercícios, portanto cada aluno tem uma produtividade diferente. Não tem como analisar a produtividade da turma em geral.
Qual aula teve um maior desempenho	Acredita-se que, dada a natureza da aula, a turma teve um maior desempenho em 'Maths', ainda que não ministrada na língua materna dos alunos.	

Na Turma "A", era prioridade do professor que a aula de 'Maths' fosse toda em inglês e que os alunos ficassem mais confortáveis em utilizar a L2. Além do professor, alunos que possuíam facilidade na língua encorajavam os colegas com maior dificuldade em falar em inglês, ainda que cometessem erros lexicais.

Tabela 3 - Turma "B"

⁵ O nome fictício das turmas é dado apenas para a distinção delas, sem cunho classificatório.

	Maths	Matemática
Como a aula foi ministrada	Atividade avaliativa individual.	Revisão de conteúdo e exercícios.
Interação dos alunos na língua ministrada	É exigido que eles falem o mínimo de português durante as aulas. Na maioria das vezes, os alunos fazem perguntas em português, no entanto o professor responde em inglês como meio de encorajá-los a falarem também.	Assim como a Turma A, a aula ministrada na língua materna dos alunos possibilita que se sintam mais livres para fazerem perguntas sobre os exercícios.
Material utilizado	A atividade foi criada pelo professor, com questões em inglês. Algumas palavras são destacadas em negrito, sendo uma parte delas do vocabulário recém-aprendido em aula, outras para chamar a atenção do aluno para realizar o exercício de forma correta.	Apostila de estudos criada por editora sem vínculo com a escola.
Produtividade em quais aspectos	Como foi uma atividade avaliativa, não havia como analisar a produtividade da sala. Cada aluno teve um desempenho diferente, que foi desconsiderado, já que uma análise individual não fazia parte do objetivo dessa pesquisa. O que pode se destacar é que uma pequena parcela dos alunos tirou dúvidas com o professor quanto ao exercício e não sobre a língua.	Por ser aula de revisão, os alunos têm mais liberdade de tomarem o tempo necessário para fazerem os exercícios, portanto cada aluno tem uma produtividade diferente.
Qual aula teve um maior desempenho	Como as atividades eram individuais em ambas as aulas, não há como analisar o desempenho da sala no geral, agora de forma individual, dada a natureza da atividade realizada, os alunos obtiveram um maior desempenho na disciplina de ‘Matemática’ justo por ser ministrada na língua materna. Durante a disciplina de ‘Maths’, ainda que fosse uma atividade avaliativa, alguns alunos faziam perguntas em português, pela familiaridade na língua e dificuldade de reproduzir suas dúvidas no inglês.	

Na Turma “B”, assim como na “A”, o professor das aulas de “Maths” priorizava o uso de inglês e sempre encorajava os alunos a fazerem perguntas na língua. Aqueles que tinham maior dificuldade, poderiam perguntar em português, no entanto o professor respondia em inglês. Nota-se que não há uma padronização no perfil do bilíngue na sala de aula, mas um número variado de bilíngues balanceados e bilíngues dominantes, ainda que todos estejam no mesmo grupo de bilíngues aditivos, já que os alunos ainda utilizam o português de forma fluente, demonstrando nenhum prejuízo no aprendizado da língua materna (BASSANI, 2015; ORTIZ PREUSS, 2011).

Em ambas as aulas, os alunos tiveram a oportunidade de aprender com os erros e as dificuldades e como se adaptarem em situações em que se exige que saibam resolver problemas

sozinhos⁶, fazendo com que a aula fosse mais do que aprender um conteúdo curricular. Isso auxilia na formação social do aluno que, no futuro, terá mais facilidade em se comunicar na L2.

Um fato interessante a ser ressaltado nas duas turmas, durante a aula de ‘Maths’, é a atenção ao vocabulário. Quando o novo conteúdo da aula foi apresentado na turma “A”, o professor destacou palavras-chave tanto na lousa quanto na folha de exercícios, assim como palavras que pudessem direcionar os alunos a resolverem as questões apresentadas. Um exemplo disto seria:

Express this number in scientific notation: 0,555.⁷

Já durante a atividade avaliativa da turma “B”, havia questões sobre o vocabulário, como exemplo:

How to say ‘**notação científica**’ in English? Give an example of one.⁸

What is an **exponent** in a **scientific notation**?⁹

As aulas não são apenas para ensinar novos conteúdos em outra língua, mas também são direcionadas para que o aluno aprenda um novo vocabulário e maneiras de como pode usá-lo no cotidiano. Além disso, há uma troca de conhecimentos entre o aluno e o professor, já que por conta da idade, os alunos consomem muito conteúdo na língua inglesa e ensinam termos e gírias que eles usam ao professor, enquanto este os ensina termos mais formais ou técnicos.

Desta forma, entende-se que as aulas de inglês são parecidas com as aulas lecionadas em português. Buscam não serem direcionadas apenas ao ensino da L2, nem apenas ao ensino do conteúdo. Ela possui um dinamismo que trabalha tanto as habilidades sociais quanto as cognitivas dos alunos em prol de um aprendizado humanizado.

Ao analisarmos o perfil do professor que leciona as aulas em inglês, percebemos que ele se encaixa nos padrões exigidos pelas Diretrizes Nacionais e pela Escola. Ele demonstra

⁶ Os alunos desenvolvem *problem-solving abilities* (habilidades para solucionar problemas) para situações dentro e fora da sala de aula.

⁷ “**Expresse** este número em **notação científica**: 0,555”, tradução nossa.

⁸ “Como dizer ‘**notação científica**’ em inglês? Dê um exemplo dela”, tradução nossa.

⁹ “O que é um **expoente** em uma notação científica?”, tradução nossa.

domínio na disciplina, já que possui formação superior na área, mas também, domínio na língua inglesa, com nível B2/C1 e, pelo seu próprio interesse, possui certificação em Educação Bilíngue, por meio de curso de extensão.

A escola demonstra uma grande preocupação em manter o aluno em contato com ambas a cultura materna e da segunda língua, por isso, possui um calendário de eventos que engloba diversos acontecimentos e feriados nacionais e de países falantes da língua inglesa, em especial Reino Unido, Estados Unidos e Irlanda. Ela tem como objetivo, formar um aluno consciente das variações culturais existentes em um ambiente multilíngue e que esteja preparado para entrar num universo interconectado, quando terminar seus anos escolares, podendo pôr em prática o que foi aprendido.

A partir desta análise, percebemos que a educação bilíngue visa uma interligação e ampliação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. É notável que os alunos aprendem tanto na sua língua materna quanto na segunda língua, sem uma distinção entre elas, o que possibilita a formação de indivíduos mais tolerantes, com melhor adaptação social e cognitiva. E mesmo que encontrem dificuldades, estão aptos a mudanças e desenvolvem habilidades para a solução de problemas que podem ser usadas tanto na sala de aula, quanto em seu cotidiano.

Considerações Finais

Entende-se que a implementação da educação bilíngue em escolas é possível e que ela traz diversos aspectos positivos ao repertório daquele que estuda em uma, porém seu acesso é ainda bastante limitado, sendo considerado uma educação “de elite”, já que é, em vasta maioria, implementado na rede privada.

No Brasil, acredita-se que 80% da população brasileira estuda ou estudou em escola pública e não existe um encorajamento em aumentar o ensino bilíngue de línguas adicionais numa escala nacional, diferente das comunidades indígena e surda, que têm este direito garantido pela Constituição. Isso exclui uma grande parcela da população nacional que, por conta dessa falta de acesso, terá muito menos oportunidade no mercado de trabalho do que aquele aluno que teve (CAVALCANTI, 1999; BRASIL, 2020).

As Diretrizes Nacionais apontam que:

[...] é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação.
(BRASIL, 2020, p.14)

Além do mais, para a implementação em escala nacional, existe uma carência de professores qualificados para trabalharem nessa área, o que já é presente nas escolas da rede privada, ainda que em escala menor. Isso se dá pela falta de políticas públicas bem definidas para a educação tanto básica quanto superior, impossibilitando a abertura para outros formatos educacionais que trarão benefícios futuros aos jovens

Nas Diretrizes, os autores demonstram que há um breve interesse em expandir a educação bilíngue, contudo, pela falta de apoio, se tornou apenas uma vontade, sem uma resolução concreta:

Por outro lado, também sabemos das dificuldades existentes nas redes públicas – falta de formação continuada para professores, número elevado de estudantes por sala, carência de recursos tecnológicos, acesso precário a boas conexões de internet e equipamentos digitais. Aliado a isso, as constantes alterações de políticas educacionais consoante os interesses da gestão administrativa do momento frequentemente tornam o trabalho com línguas bem mais árduo nas redes públicas. (BRASIL, 2020, p. 19)

Essa dificuldade é bem expressada por Ortiz Preuss (2014), onde:

percebe-se que houve alguns progressos no âmbito das propostas de políticas linguísticas, mas ainda existe um longo caminho a percorrer na sua implementação para que todos os brasileiros tenham a sua realidade linguística plenamente atendida na área educacional e social.

Felizmente, eles apontam que alguns estados já fizeram experimentos em implementar a educação bilíngue na rede pública, de forma independente, e que estes foram bastante promissores. Um deles foi no Rio de Janeiro, com o “Programa Rio Criança Global” (BRASIL, 2020).

De todo modo, a educação bilíngue está se tornando cada vez mais fundamental, já que a sociedade atual está evoluindo em um sistema cada vez mais interconectado e exige que a educação forme “pessoas multicompetentes, [...] que falem, leiam e escrevam em vários idiomas” (MELLO, 2010). Sabe-se que essa educação tem capacidade de preparar cidadãos para a realidade multicultural, permitindo se tornarem profissionais mais bem qualificados e com um maior conhecimento de mundo. O aluno que estuda numa escola de educação bilíngue adquire um conhecimento intercultural que supera barreiras culturais e linguísticas, que também se estendem às sociais. O que é necessário agora é um maior interesse por parte das organizações governamentais em apoiar o desenvolvimento e ampliação desse sistema educacional para que todos tenham acesso a ela, e não apenas um grupo pequeno de indivíduos privilegiados.

Referências Bibliográficas

ARANDA, M. T. L. T. Implementando uma proposta de Educação Bilíngue: e agora? In. MEGALE, A. H. et al. *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 27-46.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006.

BASSANI, I. S. *Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo e Multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015.

BLOOMFIELD, L. *Language*. London: George Allen and Unwin LTD., 1933.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CNB nº 2/2020*, de 9 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 de março de 2022.

BRETANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. In. MEGALE, A. H. et al. *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 123-136.

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

ENGLISH WITH CAMBRIDGE. *What is the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. YouTube, 4 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=liE1Tp3Ta8M>>. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

FALCÃO, M. Escolas bilíngues e Diretrizes Nacionais de Educação Plurilíngue. *Troika*, 23 de Março de 2021. Disponível em: <<https://en.troikabr.com/post/escolas-bil%C3%ADngues-e-diretrizes-nacionais-de-educa%C3%A7%C3%A3o-pluril%C3%ADngue-1>>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.

FARIA, G. L., PUCHE. I. O planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues. MEGALE, A. H. et al. *Desafios e práticas na Educação Bilingue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 107-122.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 23-40, 2009. São Paulo: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ISSN 1806-275x.

GROSJEAN, F. *Life with two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

INTERNATIONAL language standards. *Cambridge*. Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>>. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para a Educação Bilingue. In. MEGALE, A. H. et al. *Educação Bilingue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42.

LIMBERGER, B. D.; MOTA, M. B; BUCHWEITZ, A. Bilinguismo e Multilinguismo: Processamento, Aprendizagem e Uso das Línguas. In. *Caderno de Letras*, nº 35, Set-Dez - 2019, p. 7-11. ISSN 0102-9576.

MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In. MEGALE, A. H. et al. *Educação Bilingue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-72.

MARCELINO, M. Educação Bilingue e dúvidas comuns das famílias. In. MEGALE, A. H. et al. *Desafios e práticas na Educação Bilingue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 47-62.

MEDINA LÓPEZ, J. *Lenguas em contacto. Cuadernos de Lengua Española*. Madrid: Arco/Libros, 1997.

MELLO, H. A. B. Educação Bilingue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Universidade de Brasília, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MEGALE, A. H. Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e a Educação Bilíngue. MEGALE, A. H. et al. *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28.

MEGALE, A. H. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In. MEGALE, A. H. et al. *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 13-26.

ORTIZ PREUSS, E. O. Acesso lexical e produção de fala em bilíngues português-espanhol e espanhol-português. 2011. 183f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ORTIZ PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. A. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, Universidade Estadual de Maringá, v. 36, n. 4, p. 403-414, outubro-dezembro, 2014

SALGADO, A. C. P, et al. Formação de Professores para a Educação Bilíngue: Desafio e Perspectivas. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. *Anais*. Porto Alegre. 26 a 29 de outubro de 2009. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Grande do Sul. p. 8042-8051.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE-190/2020*, de 4 de novembro de 2020. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO,%20DE%204-11-2020%20\(3\).HTM?Time=04/11/2022%2019:24:44](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO,%20DE%204-11-2020%20(3).HTM?Time=04/11/2022%2019:24:44)>.

Acesso em: 24 de junho de 2022.

SOUZA, R. C. Metodologias para a Educação Bilíngue. In. MEGALE, A. H. et al. *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 43-56.

SOUZA, R. C. Metodologias ativas na Educação Bilíngue. In. MEGALE, A. H. et al. *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 63-76.

STEGMANN, T. Educação Bilíngue. Tese (Habilitação para Educação Infantil) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931.