



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
Linha de Pesquisa: PSICOLINGUÍSTICA**



**LUCIANA DE SOUZA BRENTANO**

**CRIAÇÃO DE UM FRAMEWORK DE MODELOS DE ESCOLARIZAÇÃO  
BILÍNGUE PARA O CONTEXTO BRASILEIRO, COM BASE EM EVIDÊNCIAS E À  
LUZ DA PSICOLINGUÍSTICA DO BILINGUISMO**

Porto Alegre

2023

**LUCIANA DE SOUZA BRENTANO**

**CRIAÇÃO DE UM FRAMEWORK DE MODELOS DE ESCOLARIZAÇÃO  
BILÍNGUE PARA O CONTEXTO BRASILEIRO, COM BASE EM EVIDÊNCIAS E À  
LUZ DA PSICOLINGUÍSTICA DO BILINGUISMO**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora (área de concentração: Psicolinguística), pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do RS (UFRGS).

Orientadora: Dra. Ingrid Finger (UFRGS/ CNPq)

Porto Alegre

2023

#### CIP - Catalogação na Publicação

Brentano, Luciana de Souza

Criação de um Framework de modelos de escolarização bilíngue para o contexto brasileiro, com base em evidências e à luz da psicolinguística do bilinguismo / Luciana de Souza Brentano. -- 2023.

307 f.

Orientadora: Ingrid Finger.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Bilíngue. 2. Escolarização Bilíngue. 3. Psicolinguística do bilinguismo. 4. Framework de modelos de escolarização. I. Finger, Ingrid, orient.  
II. Título.

LUCIANA DE SOUZA BRENTANO

**CRIAÇÃO DE UM FRAMEWORK DE MODELOS DE ESCOLARIZAÇÃO  
BILÍNGUE PARA O CONTEXTO BRASILEIRO, COM BASE EM EVIDÊNCIAS E À  
LUZ DA PSICOLINGUÍSTICA DO BILINGUISMO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras com ênfase em Psicolinguística na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: 23 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

---

Ingrid Finger – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Janaína Weissheimer – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Michele Salles El Kadri- Universidade Estadual de Londrina

---

Ubiratã Kickhofel Alves- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa tão importante em minha vida, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que tornaram possível a realização deste trabalho:

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja orientação e força foram fundamentais em todos os momentos desta jornada acadêmica.

À minha amada família, em especial aos meus anjos, Daniel Brentano, Augusto de Souza Brentano, Rafaella de Souza Brentano e Nádia T. de Souza, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo suporte incondicional e amor constante. Me perdoem pelos momentos de isolamento, de choro, de pouca paciência...foi o apoio de vocês, o alicerce que me sustentou a cada passo desta minha longa e demandada caminhada.

À minha orientadora, Ingrid Finger, cuja expertise e orientação foram cruciais para a elaboração desta tese. Sua dedicação e insights valiosos moldaram não apenas o conteúdo, mas também o percurso dessa pesquisa e as reflexões que pude fazer ao longo do caminho.

Agradeço profundamente às minhas amigas, cujo incentivo foi como uma luz durante os momentos desafiadores. Suas presenças, mensagens, dicas e apoio tornou esta jornada mais significativa e memorável. Um agradecimento especial à Rita Ladeia, que além do apoio, tirou tempo para olhar cuidadosamente para meu framework e sugerir melhorias.

A todos os professores, gestores e consultores que, de maneira generosa, dedicaram seu tempo para responder às minhas pesquisas e contribuíram para a concretização deste estudo. Sua colaboração foi essencial e muito apreciada.

Expresso minha gratidão aos alunos, colegas e amigos que compartilharam comigo esta trajetória, torcendo sempre por mim. Um agradecimento especial à Larissa Cury, que me auxiliou a pensar como agrupar os dados na análise e montou meus gráficos no R. Seu apoio, força e incentivo foram elementos motivadores que fizeram toda a diferença.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse uma realidade. Embora desafiadora, a jornada foi recompensadora, e cada um de vocês teve um papel vital nesse sucesso.

Muito obrigada a todos!

Com amor no coração,

Lu Brentano

## RESUMO

Nos últimos dez anos, o crescimento exponencial da oferta de Educação Bilíngue no Brasil tem introduzido novos formatos curriculares nas escolas de classe média e alta que buscam proporcionar um desenvolvimento linguístico ainda mais aprimorado aos seus estudantes. No entanto, apesar do aumento de propostas com enfoque bilíngue na Educação Básica brasileira, percebem-se dúvidas por parte dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos sobre os fundamentos de uma Educação Bilíngue e os modelos mais adequados aos propósitos desse tipo de escolarização. Além disso, muitas escolas adotam modelos estrangeiros, nem sempre compatíveis com a realidade linguística e cultural do Brasil. Adicionalmente, algumas modalidades educacionais oferecidas no Brasil não encontram equivalência em outros países, nem mesmo respaldo teórico na literatura vigente, acentuando a necessidade de um debate sobre a educação bilíngue no contexto brasileiro. A partir deste cenário, torna-se crucial compreender as intenções e decisões pedagógicas que abarcam as propostas oferecidas no país, tais como a distribuição do tempo para cada língua, os arranjos do currículo e os elementos que contribuirão para uma Educação Bilíngue de qualidade, com base em estudos sobre o tema, mas também focados na realidade dos estudantes brasileiros. Partindo desses pressupostos, a presente tese teve como objetivo geral propor um *framework* de tipos de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio para a realidade brasileira, discutidos sob a perspectiva teórica da Psicolinguística do bilinguismo e, tendo como base, um mapeamento dos diferentes programas/currículos bilíngues e internacionais oferecidos no Brasil. A pesquisa desenvolveu-se por meio da aplicação de três questionários direcionados a diferentes públicos – diretores acadêmicos/ coordenadores pedagógicos de escolas, coordenadores de redes de ensino bilíngue/ internacional e consultores acadêmicos de editoras –, a pesquisa buscou analisar as respostas obtidas e promover uma discussão aprofundada sobre os modelos de Escolarização Bilíngue em vigor no país. Devido ao objetivo geral de realizarmos um mapeamento em nível nacional, envolvendo as cinco regiões do Brasil, optamos por conduzir a pesquisa remotamente via internet. Com base na análise das respostas obtidas nos questionários, foi possível discutir os modelos de Escolarização Bilíngue atualmente praticados no Brasil, os níveis de ensino abrangidos, a distribuição do tempo de ensino entre as línguas, a escolha das línguas adicionais, a concepção subjacente de educação bilíngue presente nos diferentes modelos brasileiros e como estas decisões pedagógicas impactam a experiência do aluno, em contexto bilíngue. Os resultados desta pesquisa apontam mais de 4.374 escolas no Brasil, oferecendo propostas que visam a formação de sujeitos bilíngues, porém, nem todas se qualificam enquanto escolarização bilíngue, pelas escolhas pedagógicas realizadas. É importante ressaltar também que a pesquisa aponta um modelo de Escolarização Bilíngue no nosso país que cresceu muito nos últimos anos, a partir das ofertas provenientes das parcerias entre escolas e editoras, que é o currículo com carga horária estendida na língua adicional. Este modelo não encontra equivalência na literatura internacional suscitando a necessidade premente de uma análise mais aprofundada sobre seus critérios, para que possa ser compreendido e implantado com qualidade nos currículos brasileiros, tornando-se, de fato, um modelo possível de escolarização bilíngue. Nesse contexto, as análises empreendidas no âmbito deste estudo elucidaram a necessidade de uma compreensão mais aprofundada dos fundamentos subjacentes à Educação Bilíngue. A investigação revelou que tanto as instituições educacionais quanto os docentes, administradores e a sociedade em geral carecem de um

discernimento mais aprofundado a respeito desses alicerces. Para suprir essa lacuna de conhecimentos, foi proposto um *framework* de tipos de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio, a partir da análise das diferentes propostas brasileiras de Escolarização Bilíngue existentes no Brasil, seguindo os seguintes critérios pedagógicos: (a) visão linguística; (b) modelos teóricos; (c) tipos de escolarização; (d) características dos modelos; (e) objetivos educacionais; e (f), visão de bilinguismo. A partir dessa proposta inicial de *framework*, pretende-se oferecer um suporte às escolas, visando a (re)formulação (quando necessário) e a oferta de modelos de escolarização bilíngue de excelência no cenário brasileiro, consoante ao ensejo de colher frutos linguísticos e acadêmicos substanciais advindos de uma escolarização bilíngue qualificada, devidamente concebida e meticulosamente implementada para todos.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue. Escolarização Bilíngue. Psicolinguística do bilinguismo.



## ABSTRACT

In the last decade, the exponential growth of bilingual education offerings in Brazil has introduced new curricular formats in middle and upper-class schools seeking to provide even more enhanced linguistic development to their students. However, despite the increase in bilingual-focused proposals in Brazilian Basic Education, doubts arise among school managers and pedagogical coordinators regarding the fundamentals of bilingual education and the most suitable models for the purposes of such schooling. Additionally, many schools adopt foreign models, not always compatible with the linguistic and cultural reality of Brazil. Furthermore, some educational modalities offered in Brazil do not have equivalence in other countries, nor theoretical support in current literature, emphasizing the need for a debate on bilingual education in the Brazilian context. From this scenario, it becomes crucial to understand the intentions and pedagogical decisions that encompass the proposals offered in the country, such as the distribution of time for each language, curriculum arrangements, and elements that will contribute to quality bilingual education, based on studies on the subject but also focused on the reality of Brazilian students. Based on these assumptions, the present thesis aimed to propose a framework of types of Prestige Language Bilingual Schooling for the Brazilian reality, discussed from the theoretical perspective of Psycholinguistics of bilingualism and, based on a mapping of the different bilingual and international programs/curricula offered in Brazil. The research was developed through the application of three questionnaires aimed at different audiences – academic directors/pedagogical coordinators of schools, coordinators of bilingual/international education networks, and academic consultants of publishing houses. The research sought to analyze the responses obtained and promote an in-depth discussion on the models of Bilingual Schooling in force in the country. Due to the general objective of conducting a nationwide mapping involving the five regions of Brazil, we chose to conduct the research remotely via the internet. Based on the analysis of the responses obtained in the questionnaires, it was possible to discuss the models of Bilingual Schooling currently practiced in Brazil, the levels of education covered, the distribution of teaching time between languages, the choice of additional languages, the underlying conception of bilingual education present in the different Brazilian models, and how these pedagogical decisions impact the student's experience in a bilingual context. The results of this research point to more than 4,374 schools in Brazil, offering proposals aimed at the formation of bilingual individuals, however, not all qualify as bilingual schooling, due to the pedagogical choices made. It is also important to note that the research points to a model of Bilingual Schooling in our country that has grown significantly in recent years, based on offers from partnerships between schools and publishing houses, which is the curriculum with extended hours in the additional language. This model does not have equivalence in the international literature, raising the urgent need for a more in-depth analysis of its criteria, so that it can be understood and implemented with quality in Brazilian curricula, becoming, in fact, a possible model of bilingual schooling. In this context, the analyses undertaken in the scope of this study elucidated the need for a deeper understanding of the underlying foundations of Bilingual Education. The investigation revealed that both educational institutions and educators, administrators, and society in general lack a deeper understanding of these foundations. To address this knowledge gap, a framework of types of Prestige Language Bilingual Schooling was proposed, based on the analysis of the different Brazilian proposals for Bilingual Schooling existing in Brazil, following the following pedagogical criteria: (a) linguistic vision; (b) theoretical models; (c) types of schooling;

(d) characteristics of the models; (e) educational objectives; and (f) bilingualism vision. From this initial framework proposal, it is intended to offer support to schools, aiming at the (re)formulation (when necessary) and the offer of models of excellence in bilingual schooling in the Brazilian scenario, in line with the desire to reap substantial linguistic and academic benefits from a qualified bilingual schooling, duly conceived and meticulously implemented for all.

**Keywords:** Bilingual Education. Bilingual Schooling. Psycholinguistics of Bilingualism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Finalidades educativas da educação bilíngue	28
Figura 2 – Modelo de Proficiência Subjacente Separada	60
Figura 3 – Modelo de Proficiência Subjacente Comum	61
Figura 4 – Habilidade Linguística Conversacional x Habilidade Linguística Acadêmica/Cognitiva	115
Figura 5 – Proporção de escolas na amostra, por região brasileira	149
Figura 6 – Proporção de oferta de tipo de programa na amostra.	154
Figura 7 – Parcerias com escolas por região brasileira na amostra	155
Figura 8 – Atuação das editoras com programas em língua adicional por região	157
Figura 9 – Proporção de tipo de programa na amostra	161
Figura 10 – Oferta de níveis escolares na amostra	175
Figura 11 – Carga Horária semanal ofertada no Berçário e Maternal nos diversos modelos de escolarização	179
Figura 12 – Pergunta do questionário	181
Figura 13 – Carga horária semanal em língua adicional na educação infantil	183
Figura 14 – Carga horária semanal em língua adicional: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	185
Figura 15 – Carga horária semanal em língua adicional: Ensino Fundamental 2	187
Figura 16 – Carga horária semanal em LA: Ensino Médio	188
Figura 17 – Pergunta do questionário	190
Figura 18 – Proporção de tipo de planejamento de escolas que declararam oferecer Berçário, Maternal ou Educação Infantil	192
Figura 19 – Proporção de tipo de planejamento de escolas que declaram oferecer Fundamental 1: Anos Iniciais	194
Figura 20 – Proporção de tipo de planejamento de escolas que declararam oferecer Fundamental 2	196
Figura 21 – Proporção de tipo de planejamento de escolas que declaram oferecer Ensino Médio	198
Figura 22 – Proporção de oferta de tipo de programa na amostra	200

Figura 23 – Quantidade de escolas assistidas por tipo de programa na amostra	202
Figura 24 – Proporção de CH semanal em LA oferecida por rede	204
Figura 25 – Pergunta do questionário	205
Figura 26 – Proporção de oferta de tipo de programa na amostra	207
Figura 27 – Parcerias com escolas por região brasileira na amostra	210
Figura 28 – Quantidade de escolas assistidas por tipo de programa na amostra	212
Figura 29 – Proporção de CH semanal em LA oferecida por editora	214
Figura 30 – Pergunta do questionário	215
Figura 31 – Pergunta do questionário	216
Figura 32 – Bilinguismo dinâmico	238
Figura 33 – Modelos teóricos aditivos	244

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia dos modelos de programa para estudantes bilíngues	29
Quadro 2 – Diferença entre os programas de imersão estruturada e imersão bilíngue	38
Quadro 3 – Elaborado a partir dos modelos de García (2009)	43
Quadro 4 – Programas e modelos bilíngues adotados no Brasil	63
Quadro 5 – Definições sobre normativas	67
Quadro 6 – Normativas municipais e estaduais para oferta de escola bilíngue ou escola internacional no Brasil	68
Quadro 7 – Resoluções Municipais/Estaduais para Escola Bilíngue/Internacional: 2008-2019	73
Quadro 8 – Níveis de proficiência	80
Quadro 9 – Resoluções Municipais/Estaduais para Escola Bilíngue/Internacional: 2020-2022	96
Quadro 10 – Levantamento da Escolarização Bilíngue- Arranjos da Alocação de tempo	109
Quadro 11 – Protocolo de Acompanhamento dos Retornos- Coordenadores de Escolas Bilíngues, Internacionais ou Escolas com Carga Horária Estendida	137
Quadro 12 – Protocolo de Acompanhamento dos Retornos: Redes de Ensino e Franquias	147
Quadro 13 – Nomenclaturas utilizadas no Quadro 12	145
Quadro 14 – Protocolo de Acompanhamento dos Retornos: Editoras	147
Quadro 15 – Tipos e quantidades de escolas atendidas na amostra 2	154
Quadro 16 – Tipos de escolarização ofertadas no país	222
Quadro 17 – Proposta de Framework dos Tipos de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio	235

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 DISCUTINDO MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO MUNDO E NO BRASIL</b>	<b>24</b>
2.1 MODELOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	24
2.2 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL	55
2.3 LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	69
<b>2.3.1 Regulamentações, normativas e resoluções regionais anteriores a 2020</b>	<b>74</b>
<b>2.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue no Brasil</b>	<b>91</b>
<b>2.3.2 Regulamentações, normativas e resoluções regionais após 2020</b>	<b>100</b>
<b>3 OS ARRANJOS BILÍNGUES E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO</b>	<b>111</b>
3.1 A ALOCAÇÃO BILÍNGUE	112
3.2 OS ARRANJOS BILÍNGUES	122
3.3 AS PRÁTICAS BILÍNGUES	129
3.4 MODELOS DE ENSINO BILÍNGUE ADOTADOS PARA O CURRÍCULO	130
<b>4 O ESTUDO</b>	<b>135</b>
4.1 OBJETIVO GERAL	136
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	136
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	137
<b>4.3.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>137</b>
<b>4.3.2 Questionários</b>	<b>139</b>
4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO E RECRUTAMENTO	141
<b>4.4.1 Recrutamento e procedimento de coleta de dados</b>	<b>141</b>
<b>4.4.2 Amostra 1: Coordenadores de Escola Bilíngues, Escolas Internacionais Bilíngues ou Escolas com Carga Horária Estendida</b>	<b>152</b>
<b>4.4.3 Amostra 2: Coordenadores de Franquias e Redes de Ensino</b>	<b>157</b>
<b>4.4.4 Amostra 3: Consultores Educacionais que Trabalham em Editoras</b>	<b>161</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>165</b>
5.1 AMOSTRA 1: ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ESCOLAS BILÍNGUES, ESCOLAS INTERNACIONAIS BILÍNGUES OU ESCOLAS COM CARGA HORÁRIA ESTENDIDA	165

<b>5.1.1 Decisões Pedagógicas: modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos</b>	<b>166</b>
<b>5.1.2 Decisões pedagógicas: níveis de ensino</b>	<b>180</b>
<b>5.1.3 Decisões pedagógicas: carga horária</b>	<b>184</b>
<b>5.1.4 Decisões pedagógicas: língua adicional escolhida</b>	<b>196</b>
<b>5.1.5 Decisões pedagógicas: planejamento conjunto em reuniões</b>	<b>198</b>
<b>5.2 AMOSTRA 2: QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DE FRANQUIAS E REDES DE ENSINO</b>	<b>206</b>
<b>5.2.1 Decisões pedagógicas: Modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos</b>	<b>206</b>
<b>5.2.2 Decisões pedagógicas: Quantidade de escolas atendidas por tipo de programa</b>	<b>209</b>
<b>5.2.3 Decisões pedagógicas: Carga horária</b>	<b>210</b>
<b>5.2.4 Decisões Pedagógicas: Língua Adicional Escolhida</b>	<b>212</b>
<b>5.3 AMOSTRA 3: QUESTIONÁRIO PARA CONSULTORES EDUCACIONAIS QUE TRABALHAM EM EDITORAS</b>	<b>213</b>
<b>5.3.1 Modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos</b>	<b>214</b>
<b>5.3.2 Abrangência e quantidade de escolas atendidas por tipo de programa</b>	<b>216</b>
<b>5.3.3 Carga horária</b>	<b>220</b>
<b>5.3.4 Língua adicional escolhida</b>	<b>222</b>
<b>5.4 CURRÍCULOS INTERNACIONAIS UTILIZADOS NO BRASIL</b>	<b>224</b>
<b>5.5 DISCUSSÃO DOS DADOS E CRUZAMENTO DAS PROPOSTAS DAS TRÊS AMOSTRAS</b>	<b>227</b>
<b>6 PROPOSTA DE UM FRAMEWORK DOS MODELOS DE ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE PARA LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL</b>	<b>243</b>
<b>6.1 MODELOS A PARTIR DA VISÃO HETEROGLÓSSICA DE LÍNGUAS</b>	<b>245</b>
<b>6.2 MODELOS A PARTIR DA VISÃO MONOGLÓSSICA DE LÍNGUAS</b>	<b>252</b>
<b>6.3 RETOMANDO OS OBJETIVOS DO FRAMEWORK</b>	<b>259</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>261</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>265</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>274</b>
<b>ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: EDITORAS</b>	<b>276</b>
<b>ANEXO 3 – MAPEAMENTO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: EDITORAS</b>	<b>278</b>

**ANEXO 4 - MAPEAMENTO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL:  
FRANQUIAS E REDES DE ENSINO 283**

**ANEXO5- PESQUISA SOBRE DIFERENTES TIPOS DE  
PROGRAMAS/CURRÍCULOS BILÍNGUE QUE SÃO OFERTADOS NO BRASIL 288**



## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, testemunhamos um notável progresso no cenário da Educação Bilíngue no Brasil, juntamente com um aumento significativo na compreensão dos impactos que esse novo modelo educacional traz consigo (Brentano; Finger, 2020; Marcelino, 2009; Megale, 2019; UNESCO, 2015). Embora a Educação Bilíngue seja uma fonte de inovação e possibilidades que empolgam muitas famílias e escolas, ela descortina o pouco conhecimento e ínfimo preparo de muitos educadores e gestores escolares para lidar com as demandas que estão atreladas a esse novo modelo. De fato, educadores e gestores encontram-se às portas de uma modalidade nova de ensino, que carece de conhecimento aprofundado para uma apreensão plena das particularidades e necessidades inerentes a um modelo educativo em rápida expansão por todas as regiões do Brasil.

Sabemos que o crescimento exponencial de propostas visando o bilinguismo trouxe novos formatos de currículo para as escolas brasileiras de classe média e alta, buscando ofertar propostas de desenvolvimento linguístico ainda mais qualificadas. Em contrapartida, sabemos também que, apesar do aumento nesta oferta, há pouca discussão teórica aprofundada sobre o que é educação bilíngue e quais “modelos bilíngues” são mais apropriados a adotar nas escolas. Esse fato tem ocasionado propostas inadequadas de escolarização, bem como a adoção de modelos provenientes de outros países, nem sempre compatíveis à realidade dos sujeitos e das línguas faladas no Brasil.

Isto ocorre porque os programas internacionais implementados nos Estados Unidos e na Europa diferenciam-se dos programas brasileiros, uma vez que se direcionam a sujeitos bilíngues culturalmente heterogêneos, abrangendo realidades sociais, econômicas e linguísticas diferentes da nossa (García, 2009). Em decorrência dessas variações contextuais, emergem categorias educacionais intrinsecamente distintas. Baker e Wright (2017) categorizam a educação bilíngue em três tipos: a) Educação Bilíngue de transição, que foca na instrução na língua dominante da comunidade, gradualmente diminuindo o uso da língua materna do aluno; b) Educação Bilíngue de manutenção, que busca preservar a língua materna do aluno, seja de forma estática ou com desenvolvimento linguístico contínuo; e c) Educação

Bilíngue de enriquecimento, que proporciona a aprendizagem de uma segunda língua de prestígio para falantes de uma outra língua valorizada na comunidade. Essa última categoria, também conhecida como "Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio", é a mais empregada no Brasil, representando um modelo educacional em ascensão no nosso país.

Sabemos que um grande número de línguas indígenas e de imigração circulam no Brasil e têm uma importância enorme para os estudos e discussões linguísticas no nosso país. Entretanto, apesar dos contextos de bilinguismo no Brasil serem diversos, o presente trabalho vai tratar apenas da Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio, visto ser esse, conforme já mencionado, a modalidade que mais cresce no país, atualmente. Além disso, trata-se da modalidade na qual a pesquisadora trabalha e, por consequência, que motivou o desenvolvimento desta tese.

Inicialmente é importante registrar que já há um conhecimento geral mais alargado, proveniente do acesso à literatura e da massiva divulgação nas mídias sociais, entendendo que o termo "Educação Bilíngue" envolve muito mais do que horas extras de aprendizado de inglês na escola. Além disso, alguns autores ainda afirmam ser a Educação Bilíngue uma proposta educacional alinhada às competências necessárias para os estudantes do século 21 (García, 2009), uma vez que promove engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e globalizado (García, 2009; Megale; El Kadri, 2023). Somam-se a essas informações, estudos e notícias na mídia que mostram o bilinguismo como um potencializador do desenvolvimento cognitivo e linguístico durante os anos escolares (Antonioni, 2019; Brentano, 2020; Kovelman; Baker; Petitto, 2009; Kroll; Bialystok, 2013; Martin-Rhee; Bialystok, 2008), o que justifica o interesse e a curiosidade das famílias de classe média e alta no Brasil pela escolarização bilíngue.

De fato, a pesquisa contemporânea no campo do bilinguismo e da cognição orientam-se por duas descobertas fundamentais. A primeira, concernente ao processamento linguístico, evidencia que os indivíduos bilíngues ativam informações relativas a ambas as línguas mesmo durante a utilização exclusiva de uma delas (Kroll; Bialystok, 2013; Kroll; Chiarello, 2016; Kroll et al., 2012) A segunda, vinculada ao processamento cognitivo, demonstra que os bilíngues apresentam benefícios no desenvolvimento da cognição, e isso se reflete em desempenho diferenciado em

tarefas que demandam a habilidade de ignorar fatores distrativos, manter o foco, adotar perspectivas alternativas e resolver conflitos (Brentano, 2020; Jared; Kroll, 2001; Kroll; Bialystok, 2013). Conseqüentemente, esses benefícios linguísticos e cognitivos, que são atrelados ao bilinguismo, mostraram-se atraentes e motivadores, visto a possibilidade de uma escolarização bilíngue que os promova.

A busca por uma abordagem bilíngue na Educação emergiu como uma tendência proeminente, revelando-se de valor inestimável para famílias que aspiram ver seus filhos dominando mais de uma língua (El Kadri et al., 2022). Em relação a esse contexto, Marcelino (2009) relata que, antes do nascimento das escolas bilíngues no Brasil, os pais escolhiam escolas para seus filhos com base na proposta educacional que a mesma oferecia, e a necessidade de aprender línguas era suprida pelos institutos e escolas de idiomas. Com o passar do tempo, as escolas regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental começaram a oferecer o ensino de línguas estrangeiras dentro de seus currículos, com o objetivo de iniciar cedo o contato com a língua em foco e, como consequência, melhorar a qualidade do aprendizado de línguas, que vinha sendo considerado ineficiente para o desenvolvimento da proficiência dos alunos, na escola. É nesse momento, conforme Marcelino (2009), que nascem as escolas bilíngues no Brasil, que inicialmente tinham como objetivo integrar duas grandes e necessárias funções na escolarização das crianças: oferecer uma educação de qualidade juntamente com o ensino de línguas adicionais na escola.

Seguramente, os benefícios cognitivos do bilinguismo (Bialystok, 2001, Bialystok et al., 2018, Bialystok, 2022; Kroll; Bialystok, 2013), aliados a outras evidências, tais como o possível contato com diferentes pessoas no mundo, conhecimento e fluência em mais de uma língua, interação em ambientes tecnológicos, desenvolvimento cultural e melhores oportunidades no mercado de trabalho, tornaram o bilinguismo infantil um grande nicho de negócio no Brasil (Brentano, 2020). A conotação pejorativa dada à palavra “negócio” é proposital, visto que o impulsionamento dado pelas mídias sociais à Educação Bilíngue no Brasil fez com que muitas escolas entrassem no ramo do ensino bilíngue sem nenhum conhecimento de causa, ou seja, sem saber o que de fato torna uma escola bilíngue e como ofertar um currículo que realmente contribua na formação de sujeitos linguística e academicamente competentes. Com isso, vemos o crescimento dos

autointitulados “currículos bilíngues”, e “programas bilíngues” que, por vezes, na sua essência, não constituem, de fato, contextos de ensino bilíngue.

A expressão Educação Bilíngue, como é conhecida em todo o mundo, é empregada para descrever uma gama diversificada de programas educativos que incorporam duas ou mais línguas. Devido a essa diversidade, ela é interpretada de maneiras distintas ao redor do mundo (Baker; Wright, 2017; González, 2008; Hamers; Blanc, 2000). E como esse termo é muito genérico e é entendido inclusive em contextos familiares de criação bilíngue e, também, internacionalmente em currículos subtrativos, ou seja, currículos que eliminam uma das línguas do repertório bilíngue do sujeito, opto por trazer um outro termo para ser utilizado neste trabalho, quando falamos de contexto escolar: escolarização bilíngue.

Portanto, adoto nesta tese a expressão **Escolarização Bilíngue** como um termo guarda-chuva para as modalidades de ensino que envolvem o uso e a mobilização dos aprendizados escolares por meio das línguas do currículo, tais como currículo bilíngue, currículo internacional bilíngue e programa de carga horária estendida na língua adicional. Esses modelos de escolarização podem ocorrer num arranjo comum e integrado entre as línguas ou num arranjo separado, como dois currículos distintos, mas envolvem escolarização e, portanto, viabilizam aprendizagem acadêmica e linguística por meio das línguas na escola. Neste contexto de Escolarização Bilíngue não estão inclusos outros formatos que não sejam escolarização em línguas e através das línguas. Portanto, ao utilizar Escolarização Bilíngue como um termo para designar os modelos que fazem articulação entre as línguas e os conteúdos escolares, envolvendo todos os alunos da escola numa implantação intracurricular, saliento que nem todos os modelos educacionais que vêm sendo ofertados no Brasil podem ser classificados dentro do escopo da Escolarização Bilíngue. Dentre esses, destaco o caso das escolas que são monolíngues e oferecem programas extracurriculares de língua inglesa ou as ofertas de *high school*, no Ensino Médio, somente para alunos que se matriculam nesse programa. Somado a isso, o que difere os programas de Escolarização Bilíngue anteriormente citados, do ensino tradicional de línguas como componente curricular na escola é o fato de que, na escolarização bilíngue, o foco não se resume apenas ao desenvolvimento linguístico na língua adicional.

Em relação à escolarização bilíngue e ao fato de essa modalidade ter ganhado espaço e notoriedade no cenário escolar brasileiro nos últimos anos, vale ressaltar que, apesar da discussão parecer nova e preliminar, essa não é uma proposta educacional, de certa forma, nova no nosso país. Em São Paulo, as escolas privadas já vêm oferecendo currículos bilíngues e internacionais há mais de 30 anos (Marcelino, 2009). Nos outros estados brasileiros, entretanto, o movimento foi mais lento, crescendo apenas nos últimos anos. No Brasil todo, observa-se uma mudança de posicionamento: as escolas privadas de ensino regular estão se tornando bilíngues ou fazendo parceria com editoras que oferecem programas de língua adicional, no intuito de atingirem essas novas necessidades do mercado e desejo dos pais. Prova disso são dados não oficiais que estimam que as escolas bilíngues ou programas bilíngues no Brasil cresceram cerca de 10% entre 2014 e 2019, contando, em 2019, com cerca de 1,2 mil instituições oferecendo currículo bilíngue ou programas de educação bilíngue (Filizola, 2019).

Além disso, ressalto as iniciativas públicas que vêm sendo fomentadas, como, por exemplo, a do município do Rio de Janeiro que, desde 2013, oferece o aprendizado de uma segunda língua em escolas cariocas (Altoé, 2018). A cidade de Bombinhas, em Santa Catarina, está oferecendo ensino bilíngue público português-espanhol desde 2018, com o objetivo de instrumentalizar seus alunos para uma demanda de mercado (G1, 2018). O município de Ibiporã, situado na região metropolitana de Londrina, também conta com uma escola municipal bilíngue português-inglês desde 2021. Tal iniciativa materializou-se mediante uma colaboração formalizada entre a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (Fauel), coordenado pela professora Michele Salles El Kadri, e a Prefeitura Municipal de Ibiporã (Arimathéia, 2021). Outro exemplo é o IEMA Integral Bilíngue, que é a primeira escola em tempo integral bilíngue da Rede Pública Estadual do Maranhão (Martins, 2020), que vem oferecendo escolarização bilíngue português-inglês para crianças a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Ainda, outra iniciativa recente é a implantação da primeira escola pública bilíngue português-inglês para crianças da educação infantil na cidade de Sapiranga no Rio Grande do Sul (Costa, 2023). Esses são apenas alguns exemplos, pois as iniciativas bilíngues na educação pública e privada estão crescendo rapidamente no nosso país.

Retomando a discussão já levantada, os objetivos da implantação da escolarização bilíngue no Brasil diferem em larga escala das propostas bilíngues e monolíngues internacionais, que, em sua grande maioria, atendem crianças de outras nacionalidades e imigrantes, cujo objetivo é inseri-las em uma língua dominante na sociedade. Portanto, discutir e entender a escolarização bilíngue no nosso país se torna uma necessidade, visto que os modelos brasileiros não somente atendem sujeitos bilíngues diferentes, mas tratam de realidades sociais e linguísticas diversas, assim como apresentam objetivos educacionais distintos dos objetivos de outros países. E por entendermos que diferentes realidades produzem sujeitos bilíngues com competências linguísticas e cognitivas diferenciadas, é importante definir, aqui, o conceito de sujeito bilíngue. Inicialmente, é importante lembrar que o termo ‘bilinguismo’ e o termo ‘escolarização bilíngue’ diferem, uma vez que o primeiro termo trata da condição do sujeito e o segundo trata de um formato de escolarização através das línguas na escola (Baker; Wright, 2017; Brentano, 2011). Porém, cabe definir o conceito de sujeito bilíngue a partir da perspectiva teórica que orienta este trabalho: a Psicolinguística do Bilinguismo (Finger, 2015; Grosjean; Li, 2013).

Hoje, sabemos que o bilíngue aprende e usa suas línguas com diferentes intenções, em diversas etapas da vida e para se comunicar com interlocutores variados, porque aspectos da vida e contextos diferem e exigem o uso de diferentes línguas na comunicação diária (Brentano, 2020; Grosjean; Li, 2013, Zimmer; Finger; Scherer, 2008). Alguns autores concordam que o bilinguismo pode ser descrito a partir de um contínuo com domínio e desenvolvimento variado ao longo da história pessoal de cada um (Baker; Wright, 2017; García, 2009; Grosjean, 1999; Valdés, 2003;) e, exatamente por isso, o bilinguismo deixa de ser visto como um fenômeno de linguagem para ser entendido como uma habilidade a ser desenvolvida e que tem relação direta ao seu uso. Ou seja, quanto mais o sujeito bilíngue usa suas línguas, mais ele se torna bilíngue. Além disso, hoje os estudos mostram que os bilíngues ativam suas línguas em paralelo, ainda que estejam num contexto de uso de uma delas apenas, porque não é possível “desligar” as línguas no cérebro quando o bilíngue se comunica ou pensa a partir do seu repertório (Alves; Finger, 2023; Kroll *et al.*, 2012).

Difícilmente bilíngues são iguais em suas habilidades ou uso das línguas. Portanto, o equilíbrio diz respeito à proximidade de habilidades. Conforme o conceito

de contínuo proposto por vários autores (Grosjean, 1999; Valdés, 2003; García, 2009), podemos dizer que, apesar de alguns bilíngues estarem com certo equilíbrio de habilidades entre suas línguas, geralmente uma das línguas do bilíngue pode se mostrar dominante e isso pode mudar ao longo do tempo, visto que as pessoas usam suas línguas em diferentes medidas e intensidades ao longo da vida, tornando impossível mensurar em que etapa do contínuo cada sujeito está. Inclusive, em relação ao bilinguismo equilibrado, há um conceito na literatura da área da cognição denominado **dominância reversa**, que mostra que bilíngues equilibrados são capazes de mostrar um efeito de troca de língua dominante, uma vez que o controle cognitivo permite a eles tornar ambas as línguas igualmente acessíveis (Costa et al. 2006; Declerck *et al.*, 2020; Kleinman; Gollan, 2018).

De fato, os estudos mostram que o conhecimento linguístico dos bilíngues manifesta-se como um fenômeno compartilhado entre duas ou mais línguas, abrangendo aquelas que um indivíduo já domina ou está em processo de aquisição. Este conceito refuta a noção simplista de transferência linguística, que conceberia o conhecimento como um "copo de água" retido na língua materna, transferido para a língua adicional (LA). Em vez disso, é mais apropriado conceber o conhecimento linguístico na língua materna como um conjunto de recursos acessíveis durante a aprendizagem de uma LA, dada a compartilhada representação neuronal entre ambas (Alves; Finger, 2023; Finger; Brentano; Fontes, 2018).

Sendo assim, entender o sujeito bilíngue e suas especificidades cognitivas é algo complexo. Além disso, o aparato cognitivo formado a partir da exposição às duas línguas exige input linguístico qualificado. Isso porque para que o bilinguismo seja desenvolvido de forma aprofundada e estes benefícios e diferenciais cognitivos apresentados na literatura sejam evidenciados, é necessário que haja uma exposição constante, adequada e bem planejada das línguas do repertório do sujeito que se torna bilíngue a partir da exposição escolar (Brentano, 2020). Nesse contexto, implantar currículos qualificados que promovem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos bilíngues envolve muito mais do que apenas expor as crianças a duas línguas (Marcelino, 2019).

Dessa forma, além da necessidade de se compreender melhor os formatos de escolarização bilíngue que existem no Brasil e os possíveis sujeitos bilíngues

provenientes desses contextos, existe a urgência de discutir a validade e entendimento desses modelos, uma vez que, se por um lado cresce a procura pelo ensino bilíngue, pelo outro, ainda falta muito conhecimento sobre o que é escolarização bilíngue e como se constitui um currículo bilíngue de prestígio que possa vir a proporcionar, de fato, benefícios cognitivos e linguísticos aos alunos (Brentano, 2020). Sabemos que algumas escolas apenas introduziram ou aumentaram a carga horária de inglês, muitas vezes no contraturno escolar, desvinculando essas aulas do currículo regular da escola. Esses programas, dependendo da forma como estão organizados, apresentam-se frágeis em relação aos pressupostos necessários para a constituição de um currículo bilíngue bem estruturado, que leva em consideração um número de horas consistente na língua adicional, visando, assim, o desenvolvimento integral do estudante, na língua e através da língua (Brentano, 2020).

Portanto, compactuo com a visão de Baker e Prys Jones (1998), que estabelecem que há uma demarcação clara na escolarização bilíngue: ela começa quando as línguas são utilizadas para ensinar conteúdo a partir dos componentes curriculares na escola, tais como Matemática, Ciências e Humanidades, ou seja, as línguas sendo usadas como meio de instrução. Dessa forma, não basta a escola proporcionar oportunidades de ensino da língua adicional somente pelo uso da língua no currículo bilíngue. Muito menos pode-se oferecer um currículo com carga horária insuficiente na língua adicional, o que inviabiliza o trabalho de desenvolvimento acadêmico e linguístico através das línguas. Em vista do exposto, a escolha por investigar a escolarização bilíngue no Brasil se justifica pois, desde 2004, venho construindo uma carreira profissional como professora, coordenadora e consultora em diversas escolas bilíngues no Brasil, o que me faz questionar e refletir constantemente sobre esse objeto de estudo tão relevante que, de certa forma, traz uma discussão que é nova e com poucos parâmetros estabelecidos no nosso país.

O meu primeiro ensaio sobre a categorização dos diferentes modelos de escolarização bilíngue brasileiros aconteceu em 2019. Eu, enquanto professora da pós-graduação Lato Sensu em Educação Bilíngue e Cognição da Faculdade IENH, em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, juntamente com meus alunos pós-graduandos, fizemos um levantamento informal com base em dados obtidos de forma on-line. Com base nesse levantamento, contendo 50 escolas tabuladas, chegamos a



algumas constatações sobre os três principais modelos de escolarização bilíngue oferecidos no Brasil na época: (1) **Currículos Internacionais Bilíngues**, que se organizam a partir de um currículo internacional em consonância com a Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC), com carga horária robusta na língua adicional; (2) **Currículos Bilíngues**, cuja organização da proposta curricular acontece em ambas as línguas e uma parte dos conteúdos é ministrada na primeira língua (L1) e a outra parte na segunda língua (L2); e (3) **Programas Bilíngues**, em sua maioria oferecidos por franquias e editoras, cuja ideia é ofertar um currículo “de” inglês e alguns deles com propostas de articulação “em” inglês, no contraturno escolar, ou, ainda, no turno de aula dos alunos, num formato de dois currículos distintos, pois não foram pensados dentro de um mesmo projeto pedagógico.

Sobre a investigação citada acima é importante salientar que esse foi um primeiro levantamento sobre modelos e que não teve a intenção de abranger todas as possíveis variações, detalhes ou perspectivas que possam existir sobre a Escolarização Bilíngue. Apesar de muitos dos alunos envolvidos no levantamento realizado atuarem em diferentes formatos de Escolarização Bilíngue, o levantamento foi apenas a título de conhecimento sobre os diversos formatos existentes, que apresentam como foco a formação de sujeitos bilíngues. Ficaram muitas dúvidas e questionamentos desde lá: será que entre os três formatos há diferença em termos de carga horária e metodologia nas ofertas? Qual formato se mostra mais consistente? Qual deles é o que mais cresce no nosso país? Será que todos os currículos que se dizem bilíngues seguem critérios claros para tal? E quais seriam esses critérios? Como na época não havia uma lei nacional que regulamentasse a educação bilíngue no Brasil, foi muito difícil estabelecer ou supor esses critérios, o que tornou mais complexo entender e agrupar os diversos modelos oferecidos no Brasil. Ou seja, a carência de levantamento de dados e de estudos brasileiros sobre Escolarização Bilíngue inviabilizou o acesso a informações embasadas e números reais para entendermos a realidade da escolarização bilíngue na época.

Em 2020, foram estabelecidas pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, e desde lá, elas desempenham um papel importante no estabelecimento de critérios para a Escolarização Bilíngue no Brasil, ainda que o documento não tenha sido homologado até agora. Os critérios estão sendo seguidos por algumas escolas, que estão tentando se adequar à normativa, embora nem todas

as escolas conheçam o documento ou sigam suas propostas. Isso resulta na manifestação de instituições de ensino que, em determinadas circunstâncias, carecem de competência acadêmica e adotam autonomamente seus próprios parâmetros normativos. Nesse contexto, a presente investigação emerge com o escopo de efetuar uma contribuição à comunidade nacional, auxiliando para o avanço das pesquisas concernentes à temática da Escolarização Bilíngue no território brasileiro.

Sendo assim, acredito que é preciso entender as perspectivas teóricas que sustentam os programas, os tempos destinados a cada língua e a realidade do sujeito brasileiro a fim de avançarmos na compreensão do que pode tornar a Escolarização Bilíngue qualificada no nosso país. A partir da realidade brasileira aqui apresentada e das demandas evocadas, o objetivo geral desta pesquisa foi propor um *framework* inicial de tipos de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio, a partir de um mapeamento dos diferentes programas/currículos bilíngues e internacionais oferecidos no Brasil, pensado e discutido sob a perspectiva da psicolinguística do bilinguismo. Para isso, inicialmente, foram aplicados três questionários para três públicos distintos: 82 diretores acadêmicos e coordenadores pedagógicos de escolas, 11 coordenadores de redes de ensino bilíngue ou internacional e 28 consultores acadêmicos de editoras. Com base nas análises das respostas obtidas através dos três questionários aplicados, foram discutidos os modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos no Brasil, considerando a carga horária, a organização curricular, as decisões pedagógicas e a visão de educação bilíngue que estão implícitas nesses diferentes modelos brasileiros, problematizando-os e discutindo-os, posteriormente, no *framework* proposto.

Ainda sobre os questionários, os mesmos seguiram um protocolo de coleta e foram aplicados de forma híbrida, ou seja, uma grande parte remota, via convite por e-mail e respostas via questionário on-line para abranger as cinco regiões do Brasil; e outra parte aplicada de forma presencial, quando possível, do mesmo questionário, com o intuito de oferecer mais agilidade no processo de coleta. Os aspectos examinados incluíram os níveis de ensino abrangidos, a distribuição do tempo de ensino entre as línguas, a seleção das línguas adicionais e as concepções de educação bilíngue subjacentes aos diversos modelos. Espera-se que as análises de dados realizadas, juntamente com o *framework* inicial elaborado, possam fornecer um panorama organizado que auxilie na compreensão, análise e comparação dos

diferentes tipos de Escolarização Bilíngue disponíveis no Brasil (que cumprem os requisitos básicos para tal), fornecendo uma estrutura de referência que permita que pesquisadores, educadores, gestores escolares e outros interessados na área tenham uma base estruturada para analisar e entender os diversos modelos de Escolarização Bilíngue brasileiros.

A presente tese está organizada em seis capítulos distintos e é importante mencionar que as relações com a psicolinguística virão diluídas ao longo dos capítulos. Após uma introdução que contextualiza o crescimento da Escolarização Bilíngue no Brasil, evidenciando a problemática que motivou esta pesquisa, o segundo capítulo aborda os modelos internacionais de educação bilíngue, os modelos brasileiros e a legislação pertinente. O foco do capítulo foi apresentar e discutir de forma reflexiva as diferenças entre os programas internacionais e nacionais, entendendo as perspectivas que os sustentam e os sujeitos que compõem os tipos de programas. Na seção sobre as regulamentações foi realizado um mapeamento das diversas normativas brasileiras que vieram antes e depois da diretriz nacional, apresentando estes dados e lançando uma análise crítica sobre os termos e definições declarados nos documentos, discutindo os mesmos a partir de perspectivas teóricas que os ampara.

O terceiro capítulo se dedica à discussão dos arranjos e decisões pedagógicas nos currículos bilíngues internacionais, tais como a alocação das línguas, os arranjos curriculares, as práticas bilíngues e os modelos de ensino adotados para o currículo, buscando estabelecer relações com os contextos educacionais brasileiros, portanto, os arranjos estabelecidos nos nossos contextos. Destacam-se nesta análise as semelhanças e diferenças, oferecendo uma reflexão crítica sobre os arranjos internacionais que possam não ser aplicáveis ao cenário brasileiro. No capítulo quatro, detalham-se os procedimentos do estudo oferecendo um relato sobre o caminho que percorremos durante a condução desta pesquisa, incluindo o objetivo geral, os objetivos específicos, métodos de coleta de dados e recrutamento de participantes, fornecendo detalhes sobre os grupos que compõem cada amostra e conferindo um panorama completo das características das escolas e das propostas bilíngues que exploramos.

O quinto capítulo dedica-se à análise e discussão dos dados obtidos nas três amostras, examinando especificamente os aspectos relacionados à escolarização de bilíngues no Brasil. Ao final deste capítulo, são cruzadas as informações dos três grupos de participantes, analisando os Modelos de Escolarização Bilíngue Brasileiros à luz dos conhecimentos da Psicolinguística do Bilinguismo e apresentando as conclusões provenientes deste estudo. O último capítulo propõe um framework preliminar dos Tipos de Escolarização Bilíngue, derivado do referencial teórico apresentado neste trabalho e das reflexões fundamentadas nos dados das amostras coletadas. Por fim, as considerações finais retomam a proposta da tese, recapitulam os principais objetivos e ideias, revisitam as conclusões e oferecem uma reflexão sobre as limitações inerentes ao estudo apresentado.

## 2 DISCUTINDO MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO MUNDO E NO BRASIL

Para contextualizar o presente estudo, faz-se necessário iniciar o referencial teórico abordando aspectos relacionados à Educação Bilíngue no mundo (Baker; Wright, 2017; García, 2009; González, 2008; Megale, 2018; entre outros) com vistas a, posteriormente, discutir os modelos no Brasil (Maher, 2007; Marcelino, 2009; Megale, 2018, 2019; Brentano, 2022), entendendo que há diferenças não somente nos tipos de programa oferecidos em cada realidade, como também nos sujeitos que compõem esses currículos. Os programas internacionais diferem dos programas brasileiros porque atendem sujeitos bilíngues diferentes, de realidades sociais e linguísticas diversas e, portanto, possuem objetivos educacionais distintos. No referencial teórico deste trabalho, vou manter o termo “Educação Bilíngue” e não “Escolarização Bilíngue”, como proponho na introdução, visto que é o termo usado internacionalmente sendo, portanto, o termo que embasa os estudos teóricos aqui apresentados. O termo Escolarização Bilíngue, por ser uma proposta sugerida por mim para o contexto brasileiro, será utilizado principalmente na discussão dos dados e na apresentação do *framework* no capítulo 6.

Posterior à explicação da escolha dos termos, vamos discutir, a seguir, como a Educação Bilíngue surgiu, os diferentes modelos internacionais e os sujeitos que fazem parte desses programas.

### 2.1 MODELOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A Educação Bilíngue é um termo genérico usado para descrever uma variedade de programas educacionais envolvendo duas ou mais línguas, e, por esse motivo, tem sido definida de formas variadas pelo mundo. Apesar desse rótulo aparentemente simplista, é um fenômeno que exige compreensão de seus objetivos e daquilo que assemelha e diferencia cada um desses programas educacionais (Baker; Wright, 2017; González, 2008; Hamers; Blanc, 2000).

González (2008) aponta que uma das variadas definições estabelece que educação bilíngue é o uso de duas línguas no ensino de conteúdos curriculares, da educação infantil ao ensino médio. Entretanto, ele deixa claro que outros autores provenientes de diferentes nacionalidades definem a educação bilíngue de forma

variada, chamando a atenção para que, em especial, não se confunda educação bilíngue com o estudo de uma língua estrangeira enquanto componente curricular na escola. O autor reitera, ainda, que os objetivos desses dois tipos de escolarização são muito diferentes: enquanto na educação bilíngue as línguas são utilizadas como meio de instrução e o objetivo é o sucesso acadêmico nas línguas e através das línguas, no ensino de língua estrangeira, o foco está apenas na aquisição da língua enquanto objeto de estudo.

No entanto, a análise da composição de programas internacionais de educação bilíngue revela que nem todos os autores e pesquisadores da área entendem o conceito de educação bilíngue conforme González (2008) nos apresenta. Trataremos a seguir dos modelos internacionais de educação bilíngue evidenciando a forma como descrevem e entendem a educação bilíngue e os sujeitos que fazem parte de tal escolarização.

Inicialmente, é importante salientar que, uma das ideias equivocadas relacionadas à educação bilíngue é que esse modelo educacional seria um fenômeno recente (Baker; Wright, 2017; García; Woodley, 2015). É fato que foi somente no século 20 que a Educação Bilíngue ganhou grande visibilidade no mundo; entretanto, as primeiras literaturas relacionadas à Educação Bilíngue datam da época de 1917, no Canadá, e 1926, na África do Sul. Na Europa, foi no século 19 que a educação bilíngue se estabeleceu, e nos Estados Unidos parece ter emergido por volta dos anos 60 (Baker; Wright, 2017, Naiditch, 2007). Portanto, a educação bilíngue não deve ser considerada um modelo de escolarização moderna, pois está relacionada às características das sociedades humanas e, por consequência, vinculada diretamente ao contexto histórico da imigração, bem como aos movimentos políticos de cada nação.

Nos Estados Unidos, a chegada dos imigrantes trouxe uma grande variedade de línguas e, inicialmente, parecia existir uma tolerância linguística a toda essa diversidade. Baker e Wright (2017) reforçam que, nos séculos 18 e 19, a presença de diferentes línguas era encorajada através da religião, dos jornais escritos em diferentes línguas e até mesmo das escolas. Na época, havia escolas públicas e privadas bilíngues atendendo crianças falantes de outras línguas maternas e etnias diversas (Baker; Wright, 2017).

Entretanto, o crescimento acelerado no número de imigrantes durante o século 20, nos Estados Unidos, fez mudar a atitude dos governantes em relação ao

bilinguismo e à educação bilíngue, pois instaurou o medo em relação ao que essa eclosão de imigrantes acarretaria. Houve preocupação com a pouca proficiência e a literacia na língua inglesa e a falta de nacionalização, sendo que muitos defendiam que isso acarretaria falta de lealdade e de assimilação da cultura americana. Com isso, em 1919, o departamento de americanização do Escritório de Educação dos EUA adotou uma resolução recomendando que as atividades nas escolas públicas e privadas de todos os estados americanos fossem conduzidas em língua inglesa (Baker; Wright, 2017; Naiditch, 2007).

Apesar da resolução e da mudança de postura nas políticas educacionais americanas, sabe-se que a elite continuava sendo educada de forma bilíngue. García e Woodley (2015) enfatizam que, apesar de no século 19 haver a criação das escolas públicas como uma forma de estabelecer uma nação de língua única, a elite permanecia financiando a escolarização de seus filhos nas escolas privadas de forma a permitir que as crianças fossem escolarizadas em duas línguas de prestígio.

Isso não acontecia somente nos Estados Unidos. Na Europa, América Latina, Ásia e África a elite continuava levando seus filhos a escolas bilíngues, a fim de aprenderem outra língua de prestígio mundial, como o francês, o alemão ou inglês (García, 2009). Entretanto, esse movimento pela educação bilíngue não ocorria da mesma forma com as crianças de minoria linguística, pois para elas, a escola permanecia monolíngue, funcionando na língua de poder da comunidade. Conforme García (2009), o efeito dessa dicotomia educacional só encorajava uma mudança para o uso da língua dominante da comunidade e a homogeneização das diferenças com o objetivo de manter as hierarquias linguísticas e a manutenção do poder.

Entre o século 19 e o século 20, muitas proibições e liberações ocorreram em relação ao uso das línguas dentro e fora da escola nos Estados Unidos. Entretanto, talvez o maior avanço do século 20 tenha sido, conforme García (2009), a extensão da educação através das línguas, antes autorizada apenas para a elite, agora, também, liberada para as pessoas de classes sociais menos favorecidas. De fato, o ressurgimento da educação bilíngue nos Estados Unidos ocorreu na segunda metade do século 20, a partir da comunidade cubana de classe média com alto nível educacional que estabeleceu uma escola bilíngue no sul da Flórida, chamada *Coral Way Elementary School*, com o objetivo de escolarizar seus filhos na língua dominante (inglês), sem abandonar a língua materna (espanhol), porque pretendiam voltar para

Cuba no futuro. Por esse objetivo nobre, ganharam até mesmo incentivo do governo com fundos para a escola.

Assim, García (2009) enfatiza que o século 20 foi marcado pela extensão e pela abertura de propostas e o século 21 tornou-se o século do movimento, em especial dos movimentos étnicos ativistas que proporcionaram o reconhecimento das línguas das massas, potencializadas pela tecnologia presente, simultaneamente no tempo e no espaço, permitindo maiores oportunidades educacionais para todos. É o reconhecimento de que as diferentes realidades de língua e cultura coexistem lado a lado, e que as questões relacionadas à educação bilíngue se tornaram mais emergentes, complexas e desafiadoras do que eram no passado. Portanto, conforme García (2009), no século 21, a educação bilíngue precisa ser vista para além de uma simples mudança de línguas/códigos, muito mais que a manutenção das línguas de herança e, até mesmo, maior que somente a adição das línguas de poder na escolarização das crianças. Torna-se necessário estar atento ao dinamismo do bilinguismo e refletir sobre a fluidez linguística presente e necessária nos diálogos do século 21 (García, 2009). De fato, o reconhecimento de que as línguas têm um papel importante e diretamente relacionado às oportunidades sociais e econômicas dos sujeitos ocasionou o surgimento de diferentes programas de educação bilíngue ao redor do mundo, em especial, na América do Norte, que se tornou campo fértil para esse modelo de escolarização, expandindo-se nas formas mais tradicionais de educação bilíngue de prestígio e de manutenção (García, 2009; García; Woodley, 2015).

Existe uma ampla oferta de modelos educacionais que estão atrelados ao termo 'Educação Bilíngue', embora, como já foi mencionado anteriormente, nem todos os pesquisadores concordem que essas propostas possam ser, de fato, denominadas 'educação bilíngue'. Baker e Wright (2017) destacam que educação bilíngue é um termo ambíguo e definido, muitas vezes, de forma equivocada, sendo, ao contrário, um fenômeno muito complexo que precisa ser entendido em suas especificidades e características. Nessa linha, García (2009) reforça que há confusão com a terminologia relacionada à educação bilíngue, pois muitos profissionais e pesquisadores acreditam que ensinar inglês para crianças imigrantes já se configura como educação bilíngue, visto que tais crianças já possuem outra língua em seu repertório. Entretanto, uma educação bilíngue, no amplo sentido do termo, exige que as línguas sejam usadas como meio de instrução para ensinar conteúdos e mobilizar



conhecimentos acadêmicos dos alunos, de forma a atingir o sucesso escolar em ambas as línguas (Brentano, 2020; García, 2009; González, 2008).

Segundo Bialystok (2022), uma distinção relevante emerge entre os conceitos de "educação bilíngue" e "educação de crianças bilíngues", delineando objetivos distintos e desafios específicos a serem abordados. Na perspectiva da "educação bilíngue", o enfoque recai sobre o desenho de um currículo educacional destinado a cultivar competências bilíngues/multilíngues em crianças, empregando uma língua diferente daquela utilizada no ambiente de casa ou da comunidade, como meio de instrução. Um exemplo paradigmático desse modelo reside nos programas de imersão no Canadá, os quais visam desenvolver níveis elevados de proficiência linguística. Por outro lado, no contexto da "educação de crianças bilíngues", a ênfase recai sobre o ensino da língua da comunidade a indivíduos que já possuem proficiência em duas línguas, geralmente devido ao fato de que a língua da comunidade não coincide com aquela empregada no ambiente familiar.

Desse modo, conforme os autores acima citados (Bialystok, 2022; Brentano, 2020; García, 2009; González, 2008), não basta ter uma sala de aula composta por crianças bilíngues: é preciso oferecer uma educação cuja instrução formal promova, de fato, o bilinguismo (Baker; Wright, 2017; Hamers; Blanc, 2000).

Megale (2018), na mesma direção, enfatiza que

[...] a educação bilíngue em seu escopo linguístico é concebida como o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translínguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues (p. 5).

Portanto, parece consenso entre os pesquisadores citados de que a educação bilíngue exige promoção de saberes acadêmicos e linguísticos entre as línguas. Baker (2006) frisa que a primeira distinção importante a ser feita entre as diferentes propostas de educação bilíngue diz respeito às finalidades educativas. Para o autor, há duas finalidades educativas muito distintas e importantes por detrás das categorias de educação bilíngue: uma delas, chamada de educação bilíngue de transição (*transitional bilingual education*), focada em inserir uma comunidade de falantes de

língua minoritária<sup>1</sup> num contexto de escolarização na língua majoritária<sup>2</sup>; e a outra categoria, conhecida como educação bilíngue de enriquecimento (*enrichment bilingual education*), interessada não apenas em manter o direito dos grupos minoritários de se comunicar também na sua língua materna, como também o privilégio da classe média/alta de comunicar-se em duas línguas (Baker; Wright, 2017).

Atrelada à concepção de educação bilíngue de transição, está a ideia de que a criança deve ser escolarizada na língua dominante<sup>3</sup> (majoritária) da comunidade e, portanto, mudar a forma de comunicar-se, que anteriormente era feita na língua materna e minoritária, para a língua dominante da sociedade. A criança recebe apoio inicial na sua língua materna, mas logo há mudança para a língua alvo (majoritária). O principal objetivo desse tipo de escolarização é a assimilação social e cultural na língua dominante.

Por outro lado, a educação bilíngue de enriquecimento tem como objetivo promover o uso das línguas minoritárias e majoritárias na escola, levando ao pluralismo cultural e promovendo a diversidade linguística dos alunos que estudam nesse contexto. Tal modelo baseia-se em duas grandes premissas: 1) manutenção da língua trazida de casa, ou 2) enriquecimento acadêmico através das línguas pela oferta do aprendizado de uma língua adicional, majoritária, na escola.

Portanto, dentro do termo guarda-chuva da educação bilíngue de enriquecimento, o formato educacional bilíngue de manutenção (*maintenance bilingual education*), como o nome já menciona, objetiva promover a manutenção da língua trazida de casa, aumentando o sentido de identidade cultural das crianças. Esse formato pode se subdividir em manutenção estática (*static maintenance*), que foca apenas em manter a língua trazida de casa, ou manutenção de desenvolvimento (*developmental maintenance*), que visa continuar desenvolvendo as habilidades linguísticas da língua materna do aluno, com o objetivo de que ele adquira proficiência

---

<sup>1</sup> Entende-se por língua minoritária o conceito trazido por Baker & Wright (2017), que é a língua falada na comunidade que é diferente da língua dominante no país, ou seja, com menos prestígio e menos poder na sociedade.

<sup>2</sup> Entende-se por língua majoritária a língua padrão falada pelo grupo dominante em um país ou sociedade (Baker; Wright, 2017).

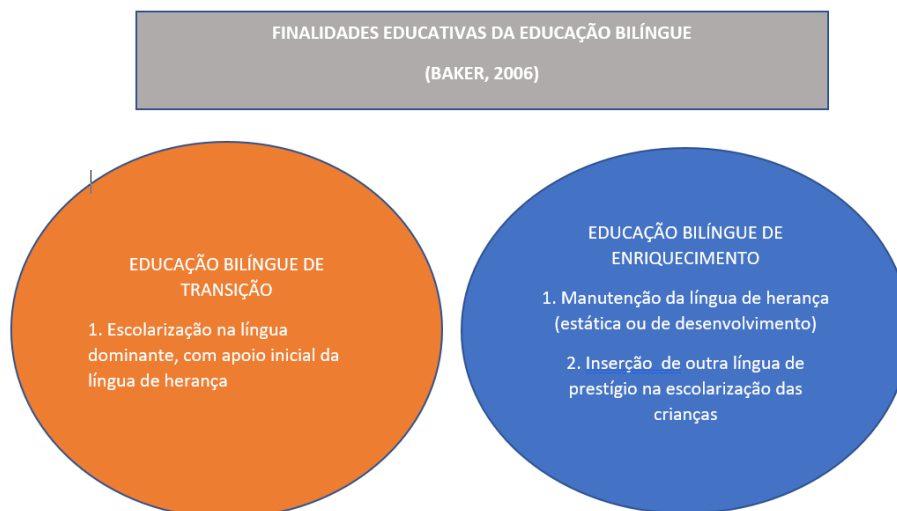
<sup>3</sup> Dominante: entende-se dominante como sinônimo de majoritária, ou seja, a língua dominante no país (Baker; Wright, 2017).

linguística e oportunidade de desenvolvimento acadêmico em ambas as línguas do currículo.

Ainda dentro do escopo da educação bilíngue de enriquecimento, é possível ofertar uma modalidade de escolarização que tem como objetivo proporcionar às crianças falantes de uma língua dominante o aprendizado de uma segunda língua de prestígio na escola. Esta modalidade é conhecida como educação bilíngue de enriquecimento, educação bilíngue de elite ou educação bilíngue de línguas de prestígio.

A figura abaixo ilustra e simplifica as definições propostas por Baker (2006):

Figura 1 – Finalidades educativas da educação bilíngue



Fonte: elaborado pela autora baseada em Baker (2006) e Baker e Wright (2017).

Penso que vale a pena inserir uma questão importante aqui, visto que a discussão sobre língua dominante versus língua minoritária nesse estudo está sendo apresentada pelo viés da Sociolinguística, em especial porque os autores que discutem educação bilíngue são, em sua maioria, oriundos desta área de pesquisa. O conceito de língua dominante e não dominante são apresentados pelos autores, a partir de uma concepção social atrelada a dicotomia: língua mais usada/falada na comunidade/no país versus língua menos utilizada, minoritária ou com menos prestígio e menos poder na sociedade. Entretanto, vale mencionar que, no contexto da Psicolinguística, o conceito de língua dominante é concebido à luz do sujeito e não do contexto social, portanto, a partir dos estudos sobre coativação linguística e controle cognitivo (Bialystok et al., 2016; Jared; Kroll, 2001; Kroll et al., 2012; Kroll; Bialystok, 2013; Kroll; Chiarello, 2016;). Estes estudos reforçam que os bilíngues contam com uma variedade de mecanismos de controle de linguagem, aplicados em diferentes níveis de processamento que tornam suas línguas dominantes ou menos dominantes em diferentes situações e mudando ao longo de sua trajetória. Esses mecanismos são essenciais para que possam produzir palavras na língua apropriada e minimizar interferências entre as línguas durante a produção bilíngue. Conforme Declerck e colegas (2020), uma característica notável desse controle linguístico emerge em situações em que bilíngues nomeiam imagens em blocos de línguas

misturadas. Nesses casos, observa-se um desempenho inferior na língua dominante em comparação com a língua não dominante, destacando a complexidade e a dinâmica envolvidas no processo de produção linguística em indivíduos bilíngues (Gollan & Ferreira, 2009; Kleinman & Gollan, 2018; Declerck, 2020; Declerck et al., 2020).

Portanto, a depender da época da exposição à segunda língua e da qualidade do input, as crianças podem ter dominância equivalente entre as línguas e, com isso, apresentar o fenômeno da dominância reversa no uso das línguas do seu repertório. Este é um fenômeno robusto que reflete a ponta do iceberg do controle cognitivo. Ou seja, com base nessa explicação inibitória, bilíngues com níveis de proficiência semelhantes em suas duas línguas, ou seja, bilíngues equilibrados, deveriam precisar de pouca ou nenhuma inibição, uma vez que têm proficiência linguística relativamente semelhante em ambas as línguas. Enquanto isso, bilíngues menos equilibrados, que começam com uma disparidade maior entre as línguas, deveriam se beneficiar mais da inibição proativa da língua dominante (Gollan & Ferreira, 2009; Kleinman & Gollan, 2018; Declerck, 2020; Declerck et al., 2020). Com base nisso, entende-se que o conceito de língua dominante difere do conceito apresentado na sociolinguística, uma vez que a dominância não é vista de forma estática e categórica. Ou seja, pensando no sujeito bilíngue dinâmico e com desenvolvimento linguístico bilíngue contínuo, a dominância de língua pode sofrer modificações ao longo da trajetória e apresentar inclusive, dominância reversa, ou seja, o bilíngue nem sempre apresentará melhor desempenho na sua língua de maior proficiência.

Dadas as diferenças no conceito de língua dominante nas duas áreas de pesquisa citadas, a saber, Sociolinguística e Psicolinguística, retomo as tipologias de educação bilíngue que estão sendo tratadas neste trabalho. Sabemos que as diversas tipologias de educação bilíngue apresentadas na literatura ajudam a ilustrar a variedade de formatos e seus diferentes objetivos, ainda que pecam na tentativa de ilustrar todas as possibilidades e realidades existentes. García (2009) corrobora essa afirmação quando reconhece que os modelos de educação bilíngue presentes na literatura são artificiais e falham na tentativa de retratar todas as realidades e probabilidades existentes, entretanto, ela reconhece que os modelos têm um papel importante, pois auxiliam a organizar variáveis e entender as possibilidades e as concepções que estão por detrás de cada proposta.

No livro chamado *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Baker e Wright (2017), citam muitos autores que, ao longo do tempo, apresentaram diferentes tipologias e modelos de educação bilíngue. Com base nesses diferentes autores, tais como García (2009), Skutnabb-Kangas (2013), Wright *et al.* (2015), entre outros, Baker e Wright (2017) apresentam um quadro ilustrativo de 11 tipos diferentes de educação linguística. Assim como García (2009), eles também defendem que as tipologias são limitadas e não retratam todos os exemplos da vida real dos sujeitos bilíngues no mundo. Concordam que classificar educação bilíngue dentro de uma tipologia, por vezes, traz limitações, pois modelos geralmente sugerem sistemas estáticos de educação, e as escolas e salas de aula não são propriamente espaços que envolvem processos estáticos. Entretanto, os autores reforçam que uma tipologia de educação bilíngue pode ajudar a ilustrar essa multidimensionalidade que o termo abarca. Somado a isso, Baker e Wright (2017) parecem concordar com García (2009) que essa ideia de modelos de programa precisa ser questionada, uma vez que trata as línguas do sujeito como dois sistemas linguísticos distintos. Portanto, é preciso problematizar e discutir estes modelos.

Com esse propósito, a partir do Quadro 1, proposto por Baker e Wright (2017), com as 11 tipologias propostas, discutirei brevemente os tipos de programas apresentados por eles:

Quadro 1 – Tipologia dos modelos de programa para estudantes bilíngues

	Tipo de programa	Tipo de criança	Língua usada na sala de aula	Objetivo societal ou educacional	Resultado ou objetivo final do programa
Formas Monolíngues De Educação Para Bilíngues	1. Submersão Na Língua Predominante Da Comunidade ( <i>Mainstreaming Submersion</i> )	Falantes de língua minoritária	Língua majoritária	Assimilação	Monolingüismo

	2. Submersão Na Língua Predominante Da Comunidade Com Instrução De Suporte Na Língua Majoritária ( <i>Mainstreaming/ Submersion</i> –with pull-out majority language instruction support)	Falantes de língua minoritária	Língua majoritária com aulas de acompanhamento linguístico	Assimilação	Monolingüismo
	3. Imersão Estruturada Com Apoio ( <i>Sheltered structured</i> ) immersion	Falantes de língua minoritária	Língua majoritária	Assimilação	Monolingüismo
	4. Segregacionista ( <i>Segregationist</i> )	Falantes de língua minoritária	Língua minoritária (forçada, não há escolha)	Apartheid	Monolingüismo
Formas Fracas De Educação Bilíngue Para Bilíngues	1. De Transição ( <i>transitional</i> )	Falantes de língua minoritária	Mudança da língua minoritária para a língua majoritária	Assimilação/ subtração	Monolingüismo relativo
	2. Corrente Predominante Com Ensino De Língua Estrangeira ( <i>Mainstream with foreign language teaching</i> )	Falantes de língua majoritária	Língua majoritária com aulas na Língua estrangeira	Enriquecimento Limitado	Bilingüismo limitado
	3. Separatista ( <i>Separatist</i> )	Falantes de língua minoritária	Língua minoritária (sem escolha)	Destacamento Autonomia	Bilingüismo limitado
Formas Fortes	1. Imersão ( <i>Immersion</i> )	Falantes de língua majoritária	Bilíngue com ênfase inicial na L2	Pluralismo e Enriquecimento Aditivo	Bilingüismo e Biliteracia

De Educação Bilingue Para Bilíngues	2. Manutenção/ Língua de Herança ( <i>Maintenance/ heritage language</i> )	Falantes de língua minoritária	Bilingue com ênfase na língua materna	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e Biliiteracia
	3. Mão Dupla/ ou Linguagem Dual ( <i>Two way/ dual language</i> )	Línguas misturadas Falantes de língua minoritária e majoritária	Minoritária e Majoritária	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e Biliiteracia
	4. Bilingue de Corrente Predominante ( <i>Mainstream bilingual</i> )	Falantes de língua majoritária	Duas línguas majoritárias	Manutenção, Literacia e Enriquecimento	Bilinguismo

Fonte: Baker e Wright (2017, p. 199).

Conforme o quadro acima, proposto por Baker e Wright (2017), a educação para bilíngues pode ser classificada em três grandes abordagens: formas monolíngues de educação para bilíngues, formas fracas de educação bilíngue para bilíngues e formas fortes de educação bilíngue para bilíngues. Essas distinções entre formas fortes, formas fracas e formas monolíngues parecem relevantes, uma vez que discriminam entre práticas educativas aditivas e subtrativas de educação bilíngue. Primeiramente, as formas monolíngues de educação para bilíngues, como o nome já diz, visam ao monolingüismo, sendo por isso chamadas de educação **para** bilíngues ao invés de educação bilíngue. Entre os tipos de programa que seguem essa linha, estão quatro modelos: **a Submersão na Língua Predominante da Comunidade** (*mainstreaming/submersion*), **a Submersão na Língua Predominante da Comunidade com Instrução de Suporte na Língua Majoritária** (*mainstreaming/submersion – with pull out majority language instruction support*), **a Imersão Estruturada com Apoio** (*sheltered structured immersion*) e o **Programa Segregacionista** (*segregationist*).

Nesses programas de submersão na língua predominante da comunidade, as crianças de línguas minoritárias (a língua falada no país do qual emigraram) são colocadas em contato com a língua dominante (falada no país para o qual migraram) desde o princípio, sendo submersas imediatamente na língua alvo (dominante). Por isso, esses programas, em sua maioria, são chamados de “programas de submersão”,



pois partem da analogia de que as crianças são atiradas dentro da “piscina da língua alvo” e precisam aprender a nadar rapidamente e praticamente sem apoio para que possam “sobreviver”. Nesse contexto, Baker (2006) e Baker e Wright (2017) ressaltam que essas crianças terão apenas três opções, dentro das possibilidades de aprendizado: ou suas habilidades permitirão que nadem conforme o esperado, ou vão batalhar muito para conseguir submergir e, portanto, sobreviver, ou irão afundar nessa “piscina da língua alvo”, podendo fracassar no aprendizado escolar. O objetivo desses programas é somente o aprendizado da língua dominante e não a escolarização bilíngue das crianças. Conforme Wright *et al.* (2015), em um levantamento feito com alunos pertencentes a esse programa, essas crianças relataram sofrimento, falta de pertencimento e sentimento constante de fracasso por não conseguirem se incluir nesse tipo de escolarização (Baker; Wright, 2017).

Em 1974, esses programas de submersão na língua dominante na comunidade foram considerados ilegais pela suprema corte dos Estados Unidos, porque neles não havia tratamento equalitário para crianças que não entendiam a língua inglesa, ainda que todos tivessem os mesmos professores, mesmos materiais e o mesmo currículo. Era necessário que as escolas fizessem algo para suprir as defasagens de língua e de conteúdos desses aprendizes de língua inglesa, chamados de *English language learners*<sup>4</sup> (Baker; Wright, 2017). Com isso, surgiu o programa de submersão com suporte na língua majoritária.

A diferença entre os programas de **Submersão Na Língua Dominante Na Comunidade** e **Submersão Na Língua Predominante Da Comunidade Com Instrução De Suporte Na Língua Majoritária** é que, na segunda opção, os alunos recebem aulas na língua majoritária da comunidade como apoio para desenvolver habilidades linguísticas com foco na comunicação e no desenvolvimento acadêmico. Com isso, os alunos têm mais condições de acompanhar as aulas do currículo, pois ganham suporte dos professores de inglês como segunda língua (*English as a Second Language* - ESL). Essa proposta tornou-se uma esperança para que os alunos pudessem cooperar e participar melhor em sala de aula. Wright (2008, *apud* Baker; Wright, 2017) reforça que essas aulas curtas de ESL eram melhores do que não ter nenhum apoio, como era a situação anterior. Entretanto, ele relata que vários pesquisadores começaram a criticar o modelo, pois identificaram que o problema

---

<sup>4</sup> Inglês como segunda língua - aprendizado da língua alvo.

dessas aulas estava no fato de que os alunos eram retirados da sala de aula na qual os conteúdos acadêmicos estavam sendo trabalhados para participarem dessas outras aulas de apoio linguístico com um professor de ESL<sup>5</sup> em outro ambiente da escola. Com isso, acabavam perdendo conteúdo e faltando às discussões de sala de aula durante suas saídas para as aulas de ESL, o que os atrasava ainda mais em termos acadêmicos. Wright (2015, *apud* Baker; Wright, 2017) reforça a existência dessa perda mencionando alguns dos principais problemas dessa abordagem: os alunos perdem a instrução na aula de conteúdo do currículo, os professores do currículo pensam que o aprendizado linguístico desses alunos aprendizes de língua (ELLs<sup>6</sup>) está apenas sob total responsabilidade dos professores ESL (*English as a Second Language teacher* ou *ESL teachers*), os alunos se sentem mal por serem retirados da sala em frente aos seus colegas que não precisam desse apoio e, por fim, as aulas de ESL não dão conta de trabalhar os conteúdos que são desenvolvidos no currículo acadêmico porque os professores que atuam no contexto ESL trabalham com alunos de níveis e turmas variadas na escola.

Wright (2015, *apud* Baker; Wright, 2017) aponta que seria uma alternativa melhor as crianças ficarem na sua sala de aula e os professores ESL pudessem apoiá-los nas suas aprendizagens, atuando juntamente ao professor regular. Para isso, comenta ele, num mundo ideal, seria necessário um planejamento conjunto entre esses dois professores para que entregassem uma proposta alinhada de conteúdo e língua para essas crianças. Entretanto, enquanto isso não acontece, os professores ESL, nas escassas iniciativas que os colocam dentro da sala de aula, mostram-se pouco importantes no processo, porque sua função tornou-se apenas circular pela sala, apontando no livro, silenciosamente, para situar os alunos aprendizes (Baker; Wright, 2017).

Surge, então, uma proposta um pouco melhor, conforme Baker e Wright (2017), chamada **Imersão Estruturada Com Apoio** (*Sheltered English Immersion – SEI programs*). O objetivo dessa proposta é prover instrução na língua majoritária, modificando o currículo e a instrução dos conteúdos por área para facilitar o aprendizado dos alunos que ainda não são proficientes. Entretanto, essa proposta só pode ser executada por professores que sejam treinados e licenciados para utilizar

---

<sup>5</sup> Professor ESL é um professor contratado pela escola para dar aulas de língua, objetivando suprir defasagens linguísticas dos alunos na língua alvo.

<sup>6</sup> English Language learners.

esse programa. Nesse tipo mencionado, os alunos recebem aulas de língua e instrução de apoio nas áreas do conhecimento, ministradas diretamente pelo professor titular da sua turma. Assim, nos programas SEI, a instrução do conteúdo das áreas é dada na língua alvo – no caso dos Estados Unidos, em inglês –, mas a instrução acadêmica, apesar de ser em inglês, é dada de forma mais acessível e compreensível, com vocabulário simplificado, designada a fazer com que mesmo os aprendizes da língua que possuam baixos níveis de proficiência em inglês possam compreender as explicações da aula. Muitos professores americanos não entendem a diferença entre ESL e imersão estruturada com apoio (SEI), acreditando erroneamente que o importante nesse contexto de apoio (SEI) é ministrar uma boa aula, sem necessidade de modificações linguísticas para facilitar a compreensão dos seus alunos aprendizes da língua majoritária (Baker; Wright, 2017).

Diversos autores concordam que o SEI, quando implementado de forma correta, pode trazer melhores oportunidades de desenvolvimento acadêmico e linguístico na língua majoritária para esses alunos aprendizes de inglês, em comparação com os programas de submersão e submersão com aulas ESL. Entretanto, não podemos esquecer que continuam sendo programas que estão no escopo das formas fracas de educação para bilíngues, conforme quadro de Baker e Wright (2017). Portanto, seu caráter assimilacionista falha e negligência o desenvolvimento de todo o repertório linguístico de seus alunos. As pesquisas mostraram que, após sete anos de escolarização através da língua inglesa, esses estudantes atingiram literacia acadêmica limitada nas habilidades em inglês e, como suas línguas maternas também não foram desenvolvidas ao longo do currículo, suas habilidades na língua de herança também não os ajudavam a ler nessa língua, impedindo a transferência/ativação de habilidades de uma língua para a outra, o que os teria ajudado muito no Ensino Médio (Baker; Wright, 2017). Os autores enfatizam que as falhas nesse modelo de escolarização impediram e continuam impedindo esses alunos de desenvolverem todo o seu potencial na escola.

Ainda na linha dos programas monolíngues, há um tipo que vai na contramão dos programas apresentados acima, chamado de **segregacionista** (*segregationist*). Conforme Baker e Wright (2017), trata-se de um tipo de programa raro que ocorre quando o acesso aos programas escolares na língua majoritária é negado a falantes de língua minoritária. É uma educação para o Apartheid como forma de manter a subserviência e a segregação, uma vez que tais indivíduos não aprendem a língua de

poder e, portanto, não têm força para influenciar a sociedade nem se comunicar com outros grupos também subordinados (Skutnabb-Kangas, 1981, *apud* Baker; Wright, 2017).

Apresentados os quatro programas dentro da tipologia de formas monolíngues de educação designada para bilíngues, observa-se que esses programas possuem foco excludente e subtrativo, com o objetivo maior, como mencionado anteriormente, apenas de inserir as crianças na corrente dominante. Ou seja, os programas monolíngues visam a manutenção do monolingüismo, podendo, inclusive, prejudicar os estudantes em seu aprendizado. Portanto, concordo com García (2009) que tais programas nem poderiam fazer parte de uma classificação que visa formar bilíngues.

Seguindo as classificações apresentadas no Quadro 1 acima, as formas fracas relacionam-se a programas que atendem crianças bilíngues, mas que têm como objetivo o monolingüismo ou o bilingüismo limitado. São propostas que, assim como os programas monolíngues, visam inserir as minorias linguísticas (imigrantes) no uso da língua majoritária. Apesar de possuírem o mesmo objetivo final que os programas monolíngues, ainda são melhores que eles por proverem, em alguma medida, alguma instrução na língua materna dos alunos. Entre os programas que compõem esse grupo, estão: **Programa de Transição** (*transitional*), **Programa de Corrente Predominante com Ensino de Língua Estrangeira** (*mainstream with foreign language teaching*) e **Programa Separatista** (*separatist*).

A Educação Bilíngue de Transição (TBE<sup>7</sup>) é um tipo de educação bilíngue muito frequente nos Estados Unidos e em outras partes do mundo (Baker, 2006; Baker; Wright, 2017) e difere-se da proposta de submersão predominante uma vez que, na transição, os estudantes começam na escola sendo ensinados na sua língua de casa (materna) e, assim que são considerados aptos a acompanhar as aulas na língua dominante, passam a aprender exclusivamente na língua alvo, deixando de se comunicar na língua de casa. Em resumo, esses programas são considerados fracos, pois não promovem a educação bilíngue de fato. Dentro das classificações, entretanto, são considerados educação bilíngue, porque, mesmo que por pouco tempo, permitem aos alunos o uso das duas línguas na escola.

Conforme Baker e Wright (2017), a justificativa dada para a inclusão desse programa de transição nas escolas americanas é a necessidade de tempo para

---

<sup>7</sup> Transition Bilingual Education.

desenvolver competência na língua majoritária da comunidade. Portanto, se essa língua não for desenvolvida com competência, os alunos podem rapidamente se sentir atrasados e inferiores em relação aos seus colegas de turma, em especial, na compreensão do currículo acadêmico.

Esse modelo de transição (TBE) pode ser dividido em dois tipos: saída precoce (*early exit*) ou saída tardia (*late exit*). Conforme os autores acima mencionados, os programas de transição com saída precoce, que são os mais comuns, começam oferecendo o currículo na língua materna dos alunos da educação infantil ao 3º ano do ensino fundamental, enquanto os programas de transição com saída tardia permitem que 50% do ensino seja ministrado na língua materna do aluno até o 6º ano do ensino fundamental. Baker e Wright (2017) ainda complementam que, ao contrário dos modelos fracos, tais programas de saída tardia são designados a desenvolver e ao mesmo tempo manter o bilinguismo dos estudantes.

Entretanto, os autores chamam a atenção para uma realidade que ocorre nas escolas de transição, sejam elas de transição precoce ou tardia, e que deixa claro o objetivo por trás dessa organização: as pessoas com poder e prestígio nessas escolas são geralmente monolíngues na língua majoritária. Elas exercem as seguintes funções: diretores, coordenadores e orientadores educacionais. Por outro lado, as pessoas com menos prestígio e poder na escola, trabalham com funções tais como: cozinheiro, porteiro, monitor escolar, e esses costumam ser bilíngues (Baker; Wright, 2017). Segundo os autores, a ideia de que ser bilíngue gera um certo desprestígio parece estar implícita nas organizações escolares que oferecem essa modalidade de ensino. Essa informação nos mostra que estes programas, apesar de, em certa medida, “promover” a língua minoritária dos alunos, deixam claro o status que esta língua tem na escola e na comunidade.

O segundo programa de educação bilíngue dessa corrente considerada fraca se chama **Corrente Predominante com Ensino de Língua Estrangeira** (*mainstream with foreign language teaching*). Em muitos países, tais como os Estados Unidos, Canadá, Austrália e algumas regiões da Europa, as crianças são educadas na sua língua materna, que é a língua dominante do país, e recebem ensino de línguas estrangeiras, ou ensino de línguas do mundo (como também são chamadas), como forma de qualificar seu currículo e seu aprendizado (Baker; Wright, 2017). Entretanto, essas línguas são ministradas num contexto de ensino de língua estrangeira, com pouca carga horária e não com a proposta de desenvolvimento acadêmico em ambas

as línguas. Por isso, em termos de desenvolvimento do bilinguismo, é uma proposta fraca.

A outra proposta que compõe este tipo de corrente fraca de educação para bilíngues se chama **Separatista** (*separatist*). Seus objetivos principais são o monolinguismo e o monoculturalismo. O foco desses grupos é desvincular-se da língua majoritária do país ou comunidade para perseguir uma existência independente. Geralmente, por motivos políticos, religiosos ou por razões culturais, desejam proteger e preservar sua língua minoritária de serem “atropeladas” pela língua majoritária vigente no país. Apesar de serem escolas muitas vezes com vínculos religiosos e em poucas quantidades, se comparadas com os outros modelos, tal proposta não visa o bilinguismo e parece estar completamente em desacordo e desconectada do pluralismo no mundo.

Conforme já mencionado, o objetivo principal das chamadas formas “fracas” de educação bilíngue, apresentadas acima, é a assimilação de uma das línguas do sujeito ou da língua alvo da comunidade e não a manutenção das línguas, o que permitiria aos estudantes usarem suas línguas em contexto, para se tornarem bilíngues e proficientes em duas línguas. Portanto, essas formas fracas de escolarização mostram-se falhas no objetivo de formar sujeitos bilíngues.

Finalmente, as formas consideradas fortes de educação bilíngue são aquelas que promovem o bilinguismo, a biliteracia<sup>8</sup> e o biculturalismo (Baker, 2006; Baker; Wright, 2017). Nesse tipo de programa, as duas línguas são utilizadas rotineiramente com o propósito de ensinar conteúdos escolares. Para Hamers e Blanc (2000) e García (2009), somente as formas fortes podem ser consideradas, de fato, educação bilíngue. Baker (2006) e Baker e Wright (2017) reforçam que os tipos de programa considerados fortes são os programas **de Imersão, de Manutenção/Língua de Herança, de Linguagem Dual** e os **Programas Bilíngues de Corrente Predominante**, que serão explicados a seguir.

Conforme Baker (2006), o termo **Programa Bilíngue de Imersão** (*immersion bilingual program*) foi utilizado primeiramente nos Estados Unidos para descrever um programa de língua intensiva para as tropas americanas que se preparavam para a

---

<sup>8</sup> Segundo Brentano e Finger (2020, p. 2), a “biliteracia designa não apenas o mero domínio da leitura e da escrita construído em duas línguas diferentes, mas, antes disso, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas de representação do mundo e de representação do pensamento que envolvem o repertório linguístico completo do sujeito, ou seja, que ocorre a partir de suas duas línguas, em variados contextos e intenções comunicativas”.

Segunda Guerra Mundial. Entretanto, os programas de imersão escolares (*immersion programmes*) são originários de um experimento de educação canadense nos anos 60 trazidos posteriormente para outros países. Nessa modalidade, as crianças falantes de língua majoritária (por exemplo, inglês no Canadá) eram escolarizadas em uma segunda língua considerada majoritária (por exemplo, o francês).

Tudo começou quando alguns pais canadenses de classe média, falantes de inglês, persuadiram os administradores de uma escola a estabelecer uma turma de imersão em francês, na educação infantil, com 26 crianças. A ideia era que os filhos se tornassem competentes em fala, escrita e leitura em francês, da mesma forma que pudessem adquirir competência no conteúdo da escola e na cultura dos falantes de francês-canadense (Baker; Wright, 2017).

Conforme Baker e Wright (2017), é importante deixar claro que o programa de imersão, que compõe as formas fortes de educação bilíngue, difere completamente do programa de imersão com apoio (*sheltered immersion*) que compõe as formas monolíngues de educação bilíngue, pois o segundo modelo citado não promove o bilinguismo. Pode-se inferir que é exatamente essa confusão que ocorre em alguns programas no Brasil, que consideram a imersão total na L2, uma proposta de escolarização bilíngue, como é o caso das escolas internacionais, que na minha opinião poderiam se chamar de escolas estrangeiras. Digo isso porque tais escolas não promovem o bilinguismo dos alunos, uma vez que o currículo é praticamente todo desenvolvido em L2 e a língua portuguesa, apesar de ser uma escola situada no Brasil, só ocorre em disciplinas específicas.

Abaixo, apresento um quadro divulgado no livro de Baker e Wright (2017), traduzido por mim, que mostra as diferenças entre os dois tipos de programas:

Quadro 2 – Diferença entre os programas de imersão estruturada e imersão bilíngue

	<b>Imersão estruturada em inglês / <i>Sheltered immersion</i> (US)</b>	<b>Imersão bilíngue / <i>Bilingual immersion</i> (Canadá)</b>
Uso da língua de casa (ou 1ª língua) na sala de aula	Não	Sim
Bilinguismo como resultado	Não	Sim
Literacia como resultado	Não	Sim
Promoção de diversidade cultural	Improvável	Sim
Professores operando de forma bilíngue	Não	Provavelmente

Professores bilíngues certificados	Não	Provavelmente
Língua de casa do aluno	Minoritária	Majoritária
Ideologia subjacente	Assimilação	Pluralismo

Fonte: Baker e Wright (2017).

Fica claro, a partir do quadro acima, que a expressão “imersão” dentro do contexto de imersão estruturada em inglês com apoio só diz respeito a estar imerso na língua alvo, no caso, a língua inglesa. Por outro lado, na imersão dentro da proposta canadense, numa concepção de programa forte, a imersão se propõe a ocorrer em duas línguas majoritárias.

A imersão bilíngue também é um termo guarda-chuva. Há muitos programas no Canadá, EUA e outros países como Finlândia e Irlanda, que diferem em alguns aspectos, tais como idade de início do programa, número de horas de exposição em cada língua etc. Os programas de imersão total geralmente começam com propostas na educação infantil de imersão 100% na segunda língua, reduzindo essa quantidade para 80% da carga horária semanal, por volta do segundo ou terceiro ano após o início do programa. Terminam no início do ensino médio (*junior school*) com aproximadamente 50% de imersão na segunda língua, semanalmente. A **Imersão Total Precoce** (*Early Total Immersion*) é um dos programas mais comuns no Canadá, seguido por **Imersão Tardia** (*Late Immersion*) e depois por **Imersão Intermediária** (*delayed* ou *middle immersion*) (Baker; Wright, 2017). Considera-se imersão precoce quando essa inicia na educação infantil. Já a imersão retardatária ou intermediária acontece quando a proposta inicia por volta do ensino fundamental 1, quando as crianças têm em torno de 9 a 10 anos de idade. Por fim, a imersão tardia ocorre quando a proposta começa no ensino fundamental 2 ou no início do ensino médio.

Mas a questão é: por que o programa de imersão se espalhou e cresceu tanto no Canadá? Conforme Baker e Wright (2017), há pelo menos oito bons motivos para esse sucesso: (1) o programa de imersão visa o bilinguismo em duas línguas de prestígio oficiais no Canadá (francês e inglês); (2) a imersão em educação bilíngue é opcional e não obrigatória, o que torna a escolarização uma convicção e não mera conformidade; (3) as crianças no início da escolarização por imersão são autorizadas a utilizar sua língua materna por, pelo menos, um ano e meio, podendo usar a língua materna para brincar e interagir uma vez que sua língua materna é apreciada e não diminuída; (4) os professores são bilíngues competentes; (5) a linguagem usada na



sala de aula objetiva ser autêntica e relevante para as necessidades das crianças e não uma linguagem controlada ou repetitiva, portanto, no início da escolarização, aprendem a segunda língua da mesma forma na qual aprenderam a primeira, de forma inconsciente; (6) os alunos começam o programa de imersão com defasagens e habilidades muito parecidas na segunda língua porque todos são monolíngues; (7) os alunos do programa de imersão experienciam o mesmo currículo principal, não sendo oferecido um currículo diferente para cada tipo de falante; e (8) a imersão não é só uma iniciativa educacional, ela também é social, política e econômica.

A partir dessa exemplificação, é possível identificar que esse programa tem sido a preferência dos autores citados, pois eles colocam na imersão um foco de sucesso, entendendo que o programa permite que os alunos se tornem efetivamente bilíngues, biletreados e biculturais. Apesar disso, os autores afirmam que, como todas as formas de educação bilíngue, esse programa de imersão também apresenta desafios, problemas e questionamentos. Além disso, deixam claro que as escolas com imersão em educação bilíngue diferem das escolas com programa de linguagem dual (*dual language*) em função do histórico linguístico dos alunos. Os alunos de programas de imersão geralmente são falantes de línguas majoritárias, enquanto no programa dual os alunos são falantes de línguas majoritárias e minoritárias, distribuídos em iguais proporções.

De fato, **os Programas de Linguagem Dual ou Imersão de Duplo Idioma** (*dual-language programmes/two-way immersion programs*) nos Estados Unidos ocorrem quando aproximadamente o mesmo número de estudantes de língua minoritária e língua majoritária estão na mesma classe e as duas línguas são utilizadas para a instrução. Em outras palavras, nessa proposta, os grupos mistos, falantes da língua majoritária e de língua minoritária são educados nas duas línguas. Poderíamos dizer que o objetivo do programa de imersão de mão dupla é tornar estudantes de língua minoritária letrados tanto na sua língua nativa quanto na língua majoritária na comunidade. Da mesma forma, os alunos falantes da língua majoritária devem fazer progressos na sua primeira língua, bem como em uma segunda língua, em todas as áreas do currículo. Ou seja, assim como a imersão, o foco desse tipo de programa é oportunizar que as crianças se tornem bilíngues, biletreadas e multiculturais.

Como as duas línguas são utilizadas no ensino nas mesmas proporções, o objetivo é formar bilíngues equilibrados. Como vimos, esses programas começaram a se desenvolver na Flórida por volta de 1963, a partir da comunidade cubana que

objetivava que seus filhos pudessem manter o desenvolvimento da sua língua materna pois pensavam em retornar ao seu país de origem no futuro. A proposta do programa era equalizar as oportunidades educacionais para crianças de diferentes backgrounds linguísticos, mantendo o respeito e o equilíbrio entre as línguas sem o ensino de uma em detrimento da outra. Além do objetivo de produzir bilíngues e bilingues, também havia a necessidade de aumentar a competência comunicativa entre os grupos linguísticos deste programa (Baker; Wright, 2017).

Conforme Guilfoyle (2021), os programas de imersão em duplo idioma são projetados para que os alunos aprendam duas línguas e que uma língua não substitua a outra. Conforme dados trazidos pela pesquisadora, na Califórnia, existe uma grande demanda por esses programas e há listas de espera longas nessas escolas. De fato, muitos pais ansiosos preenchem uma inscrição preliminar de interesse, quando seus filhos ainda não têm idade escolar, para garantir uma maior possibilidade de vaga na escola. Para muitas dessas escolas, a admissão é por sorteio. Os programas de imersão em duplo idioma, especificamente, matriculam falantes nativos de inglês e falantes de língua-alvo de herança (por exemplo, espanhol). Ainda conforme Guilfoyle (2021), idealmente, cada turma é composta por 50% de falantes nativos de inglês e 50% de falantes de herança espanhola. Uma grande vantagem desses programas é que os alunos vêm de origens e status socioeconômicos variados. Os principais objetivos de todos os programas de duplo idioma são que os alunos alcancem altos níveis de proficiência acadêmica em todas as áreas, tornem-se bilíngues em inglês e na língua-alvo e valorizem a diversidade cultural. É por isso que esses programas são tão valorizados na Califórnia e são chamados de fortes na literatura.

Finalizando a apresentação dos programas fortes de educação bilíngue está o **programa de língua de herança**. Da mesma forma que os programas de língua dual (*dual language*), os programas de língua de herança (*heritage programmes*) também têm como objetivo escolarizar crianças nas duas línguas (majoritária e minoritária), porém, neste contexto, com o objetivo específico de contribuir para a manutenção ou, em alguns casos, revitalização da língua minoritária, como é o caso da língua indígena (Baker; Wright, 2017; Chin; Wigglesworth, 2007). Nesse programa, as crianças utilizam sua língua nativa ou étnica na escola como um meio de instrução, com o objetivo de desenvolver alto nível de proficiência na sua língua de casa, também chamada de língua de herança. Há diferenciação entre as diversas propostas na educação de línguas de herança: alguns programas são considerados fracos porque

não atingem o objetivo de alcançar altos níveis de proficiência linguística, em especial porque a carga horária na língua de herança é muito pequena. Mas, de modo geral, estes programas costumam ser considerados programas fortes, em especial quando a língua de casa é usada como meio de instrução na escola com o objetivo de tornar os estudantes bilíngues.

Chin e Wigglesworth (2007) reforçam que a maior diferença entre os programas fortes de educação bilíngue em comparação com os programas fracos ou monolíngues é que aqueles considerados fortes promovem o bilinguismo aditivo, ou seja, têm como objetivo o desenvolvimento e a manutenção de ambas as línguas. Por outro lado, os programas monolíngues ou fracos, que apresentam práticas subtrativas, são aqueles que visam apenas à assimilação e integração do bilíngue na língua da cultura dominante, conforme relatado anteriormente.

De acordo com González (2008), os termos educação bilíngue subtrativa e educação bilíngue aditiva apareceram no final do século 20 para nomear os dois principais objetivos da educação bilíngue. Estes termos foram atribuídos a Wallace Lambert na sua publicação de 1975, que definiu, de forma simples, os dois principais objetivos linguísticos dos programas: oportunizar aos alunos a adição de uma língua às suas habilidades comunicativas ou, pelo contrário, subtrair sua língua materna do repertório diário, e concentrar todo seu esforço em aprender e refinar rapidamente suas habilidades na língua majoritária da comunidade, no caso, o inglês. De fato, entendo que esses dois objetivos linguísticos dicotômicos evidenciam as atitudes e ideias que estão envolvidas na forma como as escolas e os responsáveis pela criação das políticas educacionais, pensam a diversidade linguística. Entretanto, na proposta de educação aditiva, vê as línguas do bilíngue como dois sistemas linguísticos autônomos, que atuam separadamente. É preciso entender as ideologias que subjazem os modelos e, nessa discussão, García (2009) nos apresenta nos seus programas.

Desta maneira, García (2009) também trata dos modelos subtrativos e aditivos, porém, apresenta um quadro organizativo de programas um pouco diferente do quadro apresentado por Baker e Wright (2017). É importante reforçar que García (2009) assume que um quadro de programas remete a uma perspectiva monolíngue de representação, na qual as línguas do falante bilíngue são tratadas como dois sistemas distintos e separados que acabam sendo adicionados ou subtraídos, conforme o modelo. Entretanto, não apenas García (2009), mas também Baker e

Wright (2017) compactam da ideia de que, mesmo os programas não abrangendo a variedade de propostas e modelos oferecidos no mundo, num primeiro momento, eles auxiliam professores e escolas a pensar sobre as diferentes propostas e práticas que estão por detrás de cada um destes programas. Portanto, concordo com os autores citados acima que um quadro de programas organiza mas não esgota possibilidades, pois ele sistematiza as ideias, mostra as visões de língua subjacentes a cada programa e, em especial, evidencia as ideologias linguísticas que compõem cada modelo, pois entender os objetivos dos modelos e programas é essencial para a escolha consciente de uma proposta curricular bilíngue.

Antes de apresentar os modelos propostos por García (2009), é importante entender as diferenças entre as nomenclaturas **modelos** e **tipos de programa**. García (2009) relata que Hornberger (1991) diferenciou os termos explicando suas especificidades. Para a autora citada, *modelos* são categorias mais amplas que dizem respeito a objetivos linguísticos, sociais e culturais. Já os tipos *de programa* dizem respeito às características dos alunos, dos professores, do próprio programa, ou seja, características estruturais e contextuais envolvidas em cada um deles. Portanto, podemos inferir que modelos abarcam conceitos mais amplos do que tipos de programas e essa compreensão é necessária para o entendimento dos quadros de modelos e tipos de programa que estão sendo discutidos neste trabalho.

García (2009) apresenta em seu livro *Bilingual Education in the 21st Century* quatro modelos teóricos de educação bilíngue, sendo dois modelos tradicionais chamados **Subtrativo** e **Aditivo** e dois modelos novos chamados **Recursivo** e **Dinâmico**. A partir desses modelos teóricos, ela apresenta nove tipos de programa e os classifica a partir das ideologias linguísticas que estão subjacentes a cada um deles.

Apresento, abaixo, um quadro, em português, elaborada por mim, com um resumo dos modelos teóricos e tipos de programas apresentados anteriormente por García (2009) em duas tabelas, nas páginas 13 e 16 do livro *Bilingual Education in the 21st Century*:

Quadro 3 – Modelos Teóricos e Tipos de Programas-  
Elaborado a partir dos modelos de García (2009)

Ideologia Linguística	Ideologias Monoglóssicas	Ideologias Heteroglóssicas
-----------------------	--------------------------	----------------------------

<b>Modelos teóricos</b>	Modelos teóricos subtrativos de educação bilíngue <b>1. Modelo de Transição</b>	Modelos teóricos aditivos de educação bilíngue <b>2. Modelo de Manutenção</b> <b>3. Modelo de Prestígio</b> <b>4. Modelo de Imersão</b>	Modelos teóricos recursivos de educação bilíngue <b>5. Modelo de Revitalização por Imersão</b> <b>6. Modelo de Desenvolvimento</b>	Modelos teóricos dinâmicos de educação bilíngue <b>7. Modelo Polidirecional de Educação Bilíngue/ Modelo Duas Línguas</b> <b>8. CLIL</b> <b>9. Modelo de Educação Multilíngue múltipla</b>
<b>Objetivo linguístico</b>	Monolingüismo	Bilingüismo aditivo	Bilingüismo recursivo	Bilingüismo dinâmico
<b>Orientação linguística</b>	Mudança de língua	2: Manutenção 3 e 4: Adição de língua	5: Revitalização das línguas em extinção 6: Revitalização das línguas em expansão	7: Plurilingüismo 8: Plurilingüismo 9: Plurilingüismo
<b>Orientação ou visão de bilingüismo</b>	Bilingüismo como um problema	Bilingüismo como enriquecimento	Bilingüismo como um direito	Bilingüismo como um recurso
<b>Ecologia cultural</b>	Monocultural	Monocultural para bicultural	Multiplicidade bicultural	Transcultural
<b>Tipo de criança</b>	Falantes de língua minoritária	Manutenção: falantes de língua minoritária Prestígio e imersão: falantes de língua majoritária	Língua minoritária, em diferentes pontos do contínuo bilíngue	Todos os tipos de crianças com diferentes proficiências em ambas as línguas

Fonte: elaborado pela autora.

Para García (2009), os programas estão organizados a partir de duas ideologias linguísticas: uma ideologia monoglóssica ou uma ideologia heteroglóssica. Os programas de ideologia monoglóssica veem as línguas de forma compartimentalizada, ou seja, o foco é a proficiência em cada uma das línguas dentro de padrões monolíngues de entendimento.

De acordo com esta perspectiva, existem dois modelos teóricos que retratam a visão monoglóssica das línguas e ambos, conforme García (2009), estão relacionados ao monolingüismo: os modelos subtrativos e aditivos. Os modelos subtrativos, como o nome diz, subtraem uma das línguas do repertório das crianças, uma vez que o currículo é ministrado exclusivamente na língua majoritária da comunidade, não levando em consideração a língua materna das crianças.

García reforça essa afirmação dizendo que este *framework* monoglóssico vê as crianças como sujeitos monolíngues e entende o bilinguismo delas como um problema. Isto porque as crianças precisam aprender a língua dominante da comunidade deixando de utilizar a sua própria língua. Esta orientação linguística passa às crianças a ideia de que somente a língua aprendida na escola tem valor. Poderíamos dizer que, neste modelo educacional subtrativo, há um apagamento da língua materna do aluno, como se essa língua não precisasse existir.

O modelo subtrativo mais conhecido neste sentido, apresentado por García (2009), é o **Modelo de Transição**, muito utilizado no sistema educacional americano. Ou seja, a criança falante de uma língua minoritária chega à escola falando sua língua e rapidamente precisa deixar de utilizar a língua materna para aprender a língua da escola e poder se inserir no contexto.

Esse modelo, apresentado por García (2009), está alinhado com o modelo apresentado por Baker e Wright (2017), também intitulado de modelo de transição. É possível identificar que ambos mostram os mesmos objetivos linguísticos e a mesma visão do bilinguismo, ou seja, o que García chama de visão monolíngue e monoglóssica, Baker e Wright (2017) chamam de formas fracas de educação para bilíngues. Portanto, ambas as propostas podem até dar algum suporte linguístico inicial, mas todas elas visam a assimilação na língua predominante e majoritária da comunidade.

É significativo salientar que as formas monolíngues de educação para bilíngues, apresentada no quadro de Baker e Wright (2017), não são mencionadas por García (2009). A pesquisadora citada, assim como outros autores já citados anteriormente, não considera os programas que não promovem, em nenhuma medida, o uso da língua materna dos alunos como uma possível proposta de educação bilíngue. Portanto, para García, estas formas fracas de educação para bilíngues não são consideradas como um modelo dentro do seu *framework*.

Voltando para o quadro de García (2009), ainda dentro da visão monoglóssica, estão os modelos aditivos que, para ela, apesar da relação positiva de soma ou acréscimo, pois veem estas crianças como sujeitos falantes de duas línguas, ainda assim são modelos que mantêm as línguas compartimentalizadas de acordo com padrões monolíngues de aprendizado. Isto significa cultivar o monoculturalismo uma vez que enxerga, não apenas as línguas, mas também as culturas separadas. Podemos complementar essa ideia de García, reforçando que, nestes modelos

aditivos, as duas línguas são ensinadas de forma separada, ou seja, há um entendimento subjacente de que o que se aprende em uma língua não interfere no que se aprende na outra, como se, de fato, tivéssemos no cérebro, dois compartimentos, e cada um deles armazenasse uma das línguas.

Chamo a atenção para mais uma diferença entre os modelos de Escolarização Bilíngue apresentados por Baker e Wright (2017) em relação aos modelos apresentados por García (2009). Os modelos aditivos, que no quadro de Baker e Wright são considerados programas fortes de educação bilíngue, não parecem ter a mesma força no quadro de García, pois ela considera os modelos aditivos dentro de uma ideologia monoglóssica, e, portanto, desatualizados para pensar o sujeito bilíngue dinâmico do século 21.

Após a retomada dos modelos tradicionais, García apresenta dois modelos que poderíamos considerar novos, visto que ainda não foram apresentados na literatura, chamados **Modelo de Educação Bilíngue Recursiva** (*Recursive Bilingual Education*) e **Modelo de Educação Bilíngue Dinâmica** (*Dynamic Bilingual Education*). Ambos os modelos estão sob o escopo da ideologia heteroglóssica, que, conforme a autora, tratam as línguas como sistemas interconectados e coexistentes, ou seja, não veem o sujeito como a soma de dois monolíngues com duas culturas, mas sim como um sujeito único, reconhecidamente bilíngue, que usa todo o seu repertório para se comunicar e atuar no mundo de forma multicultural.

No escopo da educação bilíngue recursiva, García (2009) apresenta dois programas. O primeiro programa é chamado de **Modelo de Revitalização por Imersão**, idealizado a partir dos modelos de imersão canadenses, que se propõe a revitalizar o aprendizado da língua de herança das crianças, incorporando a mesma ao currículo escolar. Conforme García (2009), programas de revitalização bilíngue de imersão são utilizados quando as crianças já passaram por uma forte mudança linguística e, portanto, é desejo da comunidade reavivar a língua de herança. Isso ocorre, em especial, quando o grupo tem agência e poder suficientes para implantar o programa.

O segundo programa é chamado **Modelo de Educação Bilíngue de Desenvolvimento**. Este programa entende que as línguas não são estáticas e, portanto, somente a manutenção da língua de casa dos alunos não atinge o objetivo da educação bilíngue, que precisa se propor a desenvolver as línguas, academicamente, em especial, porque estas crianças vêm de casa com diferentes

níveis de proficiência linguística. Os programas de educação bilíngue de desenvolvimento são para crianças de grupos de língua não dominante, cujo objetivo é validar e desenvolver as suas línguas minoritárias. O que difere este modelo de desenvolvimento do modelo apresentado anteriormente, de revitalização, é que neste grupo de línguas minoritárias, sua mudança para a língua dominante não foi tão intensa e sofrida e as línguas minoritárias dessas crianças em questão, não estão em perigo de extinção como no grupo de revitalização. Além disso, nestes programas, as crianças desenvolvem proficiência acadêmica nas suas línguas minoritárias, assim como na língua dominante.

Ainda dentro das ideologias heteroglóssicas apresentadas por García (2009), estão os **Modelos Teóricos Dinâmicos de Educação Bilíngue**. Dentro da orientação linguística destes programas, a língua é vista como recurso linguístico dos sujeitos. Portanto, o plurilinguismo é entendido como norma e validado nestes contextos. O primeiro programa apresentado dentro deste modelo teórico é o **Modelo Polidirecional de Educação Bilíngue ou Modelo Duas Línguas**. Estes programas são conhecidos por nomenclaturas diversas; além das duas apresentadas acima, também são chamados de imersão de mão dupla, imersão bilíngue ou educação bilíngue de desenvolvimento (Baker; Wright, 2017; García, 2009).

García (2009) reitera que prefere chamar de polidirecional e não de dual ou mão dupla estes programas, porque, devido a diversidade linguística proveniente dos diferentes arranjos familiares destas crianças, muitos chegam à escola falando e entendendo mais do que dois idiomas e, portanto, estão em diferentes etapas do seu contínuo bilíngue e usam essas línguas na sala de aula. Nos Estados Unidos, o termo **Imersão de mão dupla (Two-way Immersion)** ou o termo **Linguagem Dual (Dual Language)** são os mais utilizados por educadores e pesquisadores da área.

Howard, Sugarman e Christian (2003) explicam que o *Two-way Immersion* é um programa que procura integrar os falantes do inglês como primeira língua aos falantes de outra língua minoritária, como o espanhol, oferecendo instrução acadêmica em ambas. As autoras reforçam que, apesar do modelo já existir por quase 40 anos, só ganhou visibilidade e cresceu, como modelo nos EUA, nos últimos 15 anos. Howard, Sugarman e Christian (2003) reforçam que os Estados Unidos têm um sistema de ensino de línguas estrangeiras tradicionalmente fraco e que produz alunos com alguma familiaridade com outras línguas e culturas, mas com capacidade muito limitada de falar, ler ou escrever em um segundo idioma. Com isso, os programas



*Two-way Immersion* tornam-se mais qualificados, pois oferecem não apenas desenvolvimento na língua dominante para alunos de língua minoritária, mas também aos falantes nativos de inglês a oportunidade de desenvolver altos níveis de competência de linguagem oral e escrita na segunda língua de instrução. Entendendo a diversidade linguística presente nestes programas, o bilinguismo e a biliteracia como normas e a consciência intercultural como uma necessidade, esta educação torna-se oportuna e necessária visto que a sociedade e a economia têm se tornado cada vez mais global.

Este modelo chamado *Two-Way* ou *Dual Language* também foi apresentado por Baker e Wright (2017) no quadro de formas fortes de educação bilíngue. Os autores citados reforçam a importância desse modelo, reafirmando que como as línguas são utilizadas para o aprendizado acadêmico, este programa costuma produzir bilíngues relativamente equilibrados. Ainda sobre este programa citado, a distribuição entre as línguas utilizadas na instrução é de aproximadamente 50% em cada língua para que nenhuma língua seja ensinada em detrimento da outra. Por fim, entre os objetivos atingidos com essa educação dual de línguas, Baker e Wright (2017) afirmam que este tipo de programa promove altos níveis de proficiência e possibilita que os alunos atinjam níveis de leitura e escrita, dentro das competências adequadas para o nível de escolarização em ambas as línguas. Também desenvolvem atitudes e comportamentos positivos em relação a aspectos interculturais e multiculturais e, em especial, viabilizam uma sociedade que se beneficia de sujeitos bilíngues e bilingues que trazem *backgrounds* culturais diferentes, mas que convivem a coexistência das línguas e culturas de forma mais pacificadora.

O outro programa dentro dos modelos dinâmicos de educação bilíngue proposto por García (2009) é chamado de **Modelo CLIL** ou **CLIL type**. García nos lembra que toda a educação bilíngue promove, de fato, aprendizado de línguas baseado em conteúdo (*content-based language learning*), mas que, nos últimos anos, vários países começaram a apoiar a educação bilíngue num formato de ensino no qual um ou dois componentes são ministrados em uma língua adicional. García (2009) reitera que, como este é um programa para todos os tipos de criança, há diferenças no linguar (*linguaging*) das crianças na sala de aula desde o início, ou seja, há incidência do uso de práticas plurilíngues entre elas.

Antes de continuarmos as reflexões sobre os programas, é importante entender o que o termo linguar representa e como se diferencia de linguagem. Conforme García

e Wei (2014), *Language* (língua/linguagem) e *Languaging* (linguar) são termos complementares, mas com significados muito distintos. Falar do termo *Language* é tratar da capacidade de possuir esse mecanismo inerente que nos permite a comunicação com outros seres humanos, é falar de língua como um recurso, uma ferramenta. Já o *Languaging* foi um termo adotado primeiramente por pesquisadores sociolinguistas como Canagarajah, Cook, García, entre outros, ao tratar das práticas linguísticas do sujeito (García; Wei, 2014). Portanto, conforme os autores citados, o *linguar/languaging* se refere ao processo, que molda e é moldado na construção de uma língua. Ainda, conforme García e Wei (2004), os psicolinguistas pós-estruturalistas também se referiram a *languaging* como o processo de usar a linguagem para adquirir conhecimento, para fazer sentido, para articular o próprio pensamento e para comunicar sobre o uso da linguagem. Portanto, poderíamos considerar o *linguar* como o processo de uso da/s língua/s nas práticas sociais dos alunos e na articulação do pensamento.

Voltando ao programa *CLIL (content language integrated learning)*, é importante reiterar que a Comissão Europeia deu suporte na implementação da abordagem CLIL com foco no desenvolvimento do conteúdo e língua integrados ao aprendizado escolar. O programa CLIL foca muito mais numa forma de ensinar línguas e, portanto, não pode ser descrito como um programa para um determinado tipo de escola, como é o caso do programa de imersão em educação bilíngue. Isto porque ele é para todas as populações e exige dos professores fluência na língua ensinada e não proficiência linguística nativa (García, 2009).

Para a União Europeia, que entende que todos os estudantes devem ser fluentes em sua língua materna e mais duas línguas, o programa CLIL é entendido como uma proposta inclusiva, que educa seus cidadãos para o plurilinguismo. Apesar do termo ser europeu, García (2009) reforça que essa abordagem é utilizada em muitos países que desejam transformar suas crianças em sujeitos bilíngues através do aprendizado de um ou dois componentes curriculares na língua adicional.

O último programa apresentado por García (2009) é chamado de **Modelo de Educação Multilíngue Múltipla** (*Multiple multilingual education*), e é assim chamado porque envolve no mínimo três línguas e grupos linguísticos que manifestam um multilinguismo complexo, cujas crianças estão em diferentes etapas do contínuo bilíngue. Estes programas existem em sociedades como a Índia, onde a complexidade

linguística dos cidadãos é eminente, e exige uma forma de educação bilíngue múltipla, apesar de, conforme García (2009), as línguas tribais ainda serem negligenciadas.

Ainda, a autora reitera que muitos programas bilíngues pelo mundo, independente se são para grupos minoritários ou majoritários, estão se abrindo para abranger a multiplicidade necessária e exigida por esta educação múltipla e multilíngue. García explica que estes programas se organizam a partir das necessidades dos grupos que os compõem: por vezes, desejam expandir a função da língua que é utilizada pela maioria do grupo, por vezes, a língua está em perigo de extinção e precisa ser enfatizada na escolarização. Portanto, dependendo dos grupos linguísticos que compõem o programa, as línguas são introduzidas junto ou separadamente, em proporções diferenciadas e com utilidades e funções diferentes. García dá o exemplo de Luxemburgo, cuja língua, o luxemburguês, não é utilizado no letramento/literacia das crianças na escola. A diferença entre o CLIL e a educação múltipla multilíngue é que a língua adicional, nos programas CLIL, é adicionada depois que a criança já adquiriu a língua dominante da escola, enquanto que no caso da educação múltipla multilíngue, as línguas têm status equivalente. Portanto, dependendo dos grupos linguísticos que se juntam na escola, as duas línguas são introduzidas simultaneamente.

Portanto, os programas heteroglóssicos com foco no bilinguismo dinâmico entendem as línguas como recurso linguístico, respeitam as culturas concebendo o caráter transcultural que elas adquirem, e percebem o bilinguismo dessas crianças a partir do uso potente de todo o seu repertório linguístico, que compartilha de conceitos e competências entre ambas as línguas. Ou seja, esses programas se alinham aos conceitos da Psicolinguística, uma vez que a visão heteroglóssica entende que o que é aprendido em uma língua contribui para o que é conhecido e aprendido na outra (Alves; Finger, 2023; Jared; Kroll, 2001; Kroll *et al.*, 2012) e que ambas as línguas são importantes.

Ainda sobre os modelos apresentados, García (2009) faz uma analogia do sujeito bilíngue nestes contextos, comparando-o com um quadriciclo, que é um veículo que se adapta a todo tipo de terreno. Ou seja, o sujeito bilíngue utiliza práticas linguísticas que são múltiplas e se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal<sup>9</sup> de

---

<sup>9</sup> Multimodal: para Ofelia García, o termo "multimodal" refere-se à ideia de que as línguas são usadas de maneiras diversas e em múltiplos contextos, e que a comunicação não se limita apenas ao uso oral ou escrito.

atos comunicativos. A partir dessa definição, me atrevo a inferir que este sujeito retratado por García é capaz de desenvolver habilidade de se comunicar e transitar pelas línguas do seu repertório, a fim de ultrapassar os obstáculos linguísticos que os caminhos do “bilingual” lhe impõe.

E esses obstáculos estão presentes em todas as etapas da vida e nas diferentes circunstâncias do desenvolvimento bilíngue. Reforçando essa ideia, Bialystok (2022) nos lembra de algo importante: o bilinguismo/multilinguismo pode ser alcançado através de diferentes caminhos, em diferentes idades e com diferentes propósitos. Portanto, não podemos esquecer que as línguas importam, que as experiências e habilidades que adquirimos a partir do uso e desenvolvimento dessas línguas impactam nossa cognição, nossa vida social e nossas emoções. Em especial, porque as línguas que falamos influenciam quem somos, com quem interagimos e como reagimos no mundo. Por isso, entender a forma como o bilinguismo é desenvolvido importa, tendo em vista os diferentes impactos que pode causar na escolarização e na vida dos sujeitos.

Portanto, ao discutir questões referentes à educação bilíngue no mundo, relacionando os diferentes programas de educação bilíngue ofertados internacionalmente e as implicações para crianças, torna-se necessário fazer a relação com a Educação Bilíngue de prestígio que vem sendo praticada no Brasil, entendendo suas especificidades e a relação com os programas internacionais agora apresentados. Por ser a Educação Bilíngue de línguas de prestígio um modelo educacional que tem crescido com rapidez no Brasil (Brentano, 2022; Brentano; Finger, 2020; Megale, 2020) e que vem ganhando visibilidade, torna-se necessário discutir os modelos utilizados no país, em especial, pois este tipo de escolarização é o principal foco desta pesquisa.

Portanto, na próxima seção, trago um panorama dos formatos de currículo e programas bilíngues que são praticados no Brasil, conforme literatura vigente, discutindo os mesmos a partir das visões monoglóssicas e heteroglóssicas de programas propostos por García (2009).

## 2.2 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL

O debate em torno da Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, suas definições, formas de implantação e eficácia dos modelos utilizados tem sido grande e controverso.

Inicialmente, a literatura as classificava como escolas bilíngues de elite, principalmente pelo seu histórico, mas hoje em dia são mais conhecidas como escolas bilíngues de línguas de prestígio, em função da heterogeneidade entre as escolas, e também porque a procura por esse tipo de ensino por famílias da classe média tem crescido consideravelmente nos últimos anos (Brentano, 2011).

Apesar de alguns autores brasileiros e internacionais ainda se referirem a este modelo de educação como Educação Bilíngue de elite (Baker, 2006; Megale, 2018), não adotarei esta nomenclatura, pois vejo o termo com um tom discriminatório, focado na segmentação por classes. Entendo que a escolarização bilíngue no Brasil ainda é uma possibilidade muito maior para crianças de famílias que podem pagar por este diferencial na educação dos filhos, mas também entendo que a escolarização bilíngue de línguas de prestígio no Brasil pode ser vista pelo olhar da oportunidade não apenas para famílias de classe A ou B mas, em especial, para famílias que valorizam e entendem a importância que o aprendizado de e a partir de uma segunda língua tem na escolarização dos filhos e no futuro profissional deles, conferindo a esta língua adicional o mesmo status e prestígio que a sua língua materna tem – no caso dos brasileiros, o português. Portanto, adoto neste trabalho a nomenclatura **Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio**, não como forma de hierarquizar as línguas do repertório nacional, classificando-as enquanto línguas prestigiadas ou não prestigiadas mas, em especial, chamando a atenção para o fato de que as línguas que foram escolhidas para determinado currículo foram priorizadas devido ao caráter de importância e prestígio que receberam na comunidade, sejam elas português e alemão, português e inglês, português e espanhol, ou qualquer outra combinação.

É importante salientar que, conforme Megale (2018) nos reporta, embora as escolas bilíngues de prestígio tenham recebido maior destaque nas mídias, há várias propostas de educação bilíngue no Brasil compreendendo outras populações. Conforme a legislação educacional brasileira, há direitos linguísticos assegurados às populações indígenas e surdas, garantindo acesso às suas línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem. Megale (2018) reforça esta afirmação, lembrando que temos respaldo na constituição para a educação bilíngue indígena (Lei 9.394), promovendo projetos educacionais bilíngues que valorizam as línguas, as

culturas e as identidades das comunidades, assim como há lei assegurando a educação bilíngue para surdos desde 2002 (Lei 10.436/2002), garantindo a possibilidade de opção por instrução em libras<sup>10</sup>, na sala de aula, e, com isso, promovendo uma educação bilíngue que ocorra por meio da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa, como segunda língua. A lei assegura

[...]

4.7) garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (...)

Ainda, há, também, no Brasil, a educação bilíngue em contextos de Fronteira, que foi oficializada em 2004, a partir de um acordo entre Brasil e Argentina para o desenvolvimento de um projeto, atualmente chamado de Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, que visa promover o intercâmbio entre as línguas e culturas provenientes dos professores e alunos dos países do Mercosul. O então chamado programa Escolas Bilíngues de Fronteira/PEBF (Brasil, 2005) nasceu da necessidade de estreitar laços interculturais entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. A iniciativa foi resultado da declaração conjunta firmada em junho de 2004 pelos dois ministros da educação (no Brasil, Tarso Genro, e na Argentina, Daniel Filmus) para o fortalecimento da integração regional (Brentano, 2011; Megale, 2018).

Há, também, modelos de educação bilíngue novos e ainda pouco documentados, como é o caso da Educação Bilíngue em contextos de Imigração. Há dados mais recentes destacando um trabalho conjunto entre CEB/CNE e o Instituto Articule com o objetivo de regulamentar a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Ainda, há registro de medidas provisórias estabelecendo a “Operação Acolhida” para refugiados venezuelanos (medida nº 823/2018, medida nº 857/2018 e medida nº 860/2018). Fica claro que o plurilinguismo trará desafios, sobretudo às escolas públicas no Brasil, visto que, conforme a secretaria Nacional de Justiça (dados

---

<sup>10</sup> Entende-se como LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2020, p. 4)

anteriores a julho de 2020), temos informação de mais de 160 mil solicitações de refúgio provenientes de mais de 10 países diferentes (Brasil, 2020).

Apesar de reconhecer a diversidade linguística no Brasil e a existência de diferentes modelos de Escolarização Bilíngue para as diversas populações linguísticas (Altenhofen; Pertile; Tonus, 2018; Brasil, 2020; Megale, 2018), o enfoque deste trabalho não são os programas educacionais bilíngues citados e explicados acima (educação bilíngue indígena, educação bilíngue em LIBRAS, escolas bilíngues de fronteira e contextos bilíngues de imigração). Portanto, não irei aprofundar essa discussão, nem irei tratar sobre questões políticas relativas aos grupos linguísticos citados. Nesta seção, focarei na discussão sobre a Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio, por ser este o modelo mapeado e discutido ao longo deste estudo.

No Brasil, o crescimento no número de escolas bilíngues de línguas de prestígio iniciou na década de 90, em especial na cidade de São Paulo, com o inglês como segunda língua sendo ensinado nos currículos das escolas de Educação Infantil (David, 2007; Marcelino, 2009). Dados históricos apontam que, no início dos anos 90, as famílias, insatisfeitas com os resultados do aprendizado de idiomas nas escolas regulares, apostaram nos cursos de línguas como sendo o espaço para que seus filhos pudessem aprender, de fato, outras línguas. As escolas, percebendo essa necessidade e desejo das famílias pelo ensino de uma segunda língua desde a infância, começaram a se preocupar em oferecer um currículo que pudesse enfatizar, com mais consistência e mais cedo, uma segunda língua. Conforme Marcelino (2009), é nesse contexto que nascem as escolas bilíngues de línguas de prestígio no Brasil, que tiveram, inicialmente, o objetivo de integrar o papel dos cursos de idiomas e das instituições regulares de ensino. A ideia foi bem aceita, principalmente por unir duas importantes necessidades na escolarização das crianças: uma educação acadêmica de qualidade aliada aos conhecimentos linguísticos de uma segunda língua.

Portanto, é possível inferir que o início do crescimento de escolas bilíngues de prestígio no Brasil se deu em função de uma demanda mercadológica evidenciada por uma necessidade ou interesse de certas famílias em terem seus filhos aprendendo, também, a partir de um outro idioma na escola.

De fato, a Escolarização Bilíngue vem crescendo no Brasil desde os anos 90, mas foi na virada para o século 21 que seu crescimento acelerou. Não há, ainda, dados oficiais sobre o número de escolas com currículos ou programas bilíngues no Brasil, mas sabe-se que o crescimento tem sido exponencial, ou seja, um crescimento

que difere do padrão linear, o que dificulta a possível identificação do número real de ofertas neste segmento educacional. O que sabemos é que, devido à expansão do mercado internacional e do aumento da globalização, as famílias perceberam a importância do aprendizado através de uma segunda língua de prestígio, especialmente o inglês, como fator essencial para melhores oportunidades de sucesso pessoal e profissional para seus filhos (Megale, 2018; Brentano, 2020).

Somado aos fatores acima citados, Brentano (2020) reforça que o número de estudos mostrando benefícios sociais e cognitivos no aprendizado de línguas na infância pode ter, também, auxiliado no interesse das famílias pela Educação Bilíngue. Isto porque, conforme Brentano (2020), as pesquisas contemporâneas relacionadas à área de bilinguismo e cognição têm sido conduzidas a partir de duas grandes e importantes descobertas: uma, no campo linguístico, sugerindo que os bilíngues ativam informações sobre ambas as línguas mesmo quando usam apenas uma delas, e a segunda grande descoberta, no âmbito da cognição, mostrando que bilíngues apresentam desenvolvimento cognitivo intensificado em função da necessidade de foco constante e inibição de uma das línguas do seu repertório linguístico.

Apresentados os possíveis motivos para esse crescimento exponencial, é importante salientar que as escolas com currículos ou programas bilíngues passaram a ser abertas em todo o país, mesmo durante a pandemia, oferecendo possibilidades de Escolarização Bilíngue, abrangendo todas as idades e níveis de ensino. Com o crescente aumento no número de escolas bilíngues, crescem também as demandas por pesquisas sobre estes modelos educacionais e o que classifica e diferencia uma escola bilíngue de uma escola com aulas na língua estrangeira. Megale (2019) reforça essa necessidade quando pontua que esse crescimento tem gerado uma demanda por parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições, mas que pela carência de pesquisas no cenário nacional, ainda falta conhecimento por parte dos gestores escolares e professores, para melhor compreender esse fenômeno. De fato, não temos literatura brasileira consistente sobre educação bilíngue que possa explicar ou definir os programas nacionais, e nem regulamentações para este tipo de escolarização que adotem uma linha comum ou que deem conta de uma boa definição para o contexto brasileiro. Somado a isso, os poucos materiais internacionais que discutem os modelos de Escolarização Bilíngue em outros países estão discutindo realidades linguísticas muito diferentes da nossa, no Brasil, o que torna a discussão aqui apresentada ainda mais relevante para nosso contexto.



Contudo, antes de adentrar às possíveis definições atreladas aos programas brasileiros, é importante reforçar que Escolarização Bilíngue não pode ser confundida com bilinguismo, haja vista serem termos que podem se complementar, mas que não são sinônimos. Sabemos que bilinguismo refere-se à condição do indivíduo e pode ocorrer em uma variedade de situações sociais desvinculadas da escola: em casa, com os pais, avós, ou com a babá, na vizinhança, na igreja, nas redes sociais, no clube ou outros espaços, nos quais variam as formas de interação entre os sujeitos e os níveis de conhecimento linguístico apresentados por cada indivíduo (Baker, 2006; Baker; Wright, 2017; Brentano, 2011). Por outro lado, a Escolarização Bilíngue envolve, em especial, um espaço de aprendizagem específico, no qual há objetivos educacionais que permeiam o contexto social onde as línguas são aprendidas e utilizadas (Brentano, 2022).

García (2009) vai além da diferenciação entre bilinguismo e educação bilíngue e estabelece uma distinção entre um currículo bilíngue e um currículo com ensino de idiomas. Ela afirma que a educação bilíngue é diferente do tradicional ensino de línguas como disciplina na escola, porque, em programas de educação bilíngue, a língua precisa ser utilizada como meio de instrução para ensinar os conteúdos escolares. Com isso, fica fácil inferir que escolas que colocam mais períodos de ensino de língua estrangeira não podem ser consideradas escolas com currículo bilíngue. Outra questão importante levantada por May (2017) diz que, em palavras simples, a educação bilíngue envolve a necessidade da instrução acadêmica ser dada em duas línguas, o que, além de reforçar a ideia de García (2009), exposta acima, excluiria aqueles modelos de escolarização que oferecem currículo na língua dominante da sociedade, para sujeitos bilíngues. Compactuam dessa ideia autores como García (2009), Hamers e Blanc (2000), entre outros.

Fazendo relação com o contexto brasileiro, Brentano (2011) reforça que as escolas bilíngues de línguas de prestígio distribuem os saberes e as competências escolares nas duas línguas alvo: o português e uma segunda língua de prestígio (normalmente, o inglês, espanhol, francês ou o alemão). Conforme Megale (2019), as propostas bilíngues de línguas de prestígio no Brasil, ocorrem, em sua maioria, no setor privado e se adequam a alguma dessas três propostas listadas abaixo:

**Escolas bilíngues com proposta única e integrada**, cujo currículo é ministrado em português e inglês. Normalmente, essa proposta está inserida em escolas que desde sua origem têm como objetivo o ensino bilíngue.

**Escolas bilíngues com um currículo adicional.** Conforme Megale (2009), nessas propostas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares. Ainda conforme a autora, a maioria desses sistemas e programas baseia-se na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), ou seja, uma abordagem educacional que visa oferecer o ensino tanto do conteúdo quanto da língua em si, em ambas as línguas do currículo, ainda que partindo de dois currículos.

**Escolas bilíngues com um currículo optativo,** ou seja, oferecem às famílias a possibilidade de adquirirem (ou não) um período extra no qual os filhos têm uma complementação em seus estudos da língua inglesa, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL. Essas propostas, conforme Megale (2019), podem tanto ser elaboradas pela própria escola, como terceirizadas a partir de sistemas de ensino.

É importante ressaltar que, apesar destes programas apresentados por Megale (2019) serem, de fato, alguns dos modelos praticados no Brasil, Brentano (2020) discorda que a terceira modalidade possa ser considerada, efetivamente, um programa de Escolarização Bilíngue. Isso porque, nesta modalidade extracurricular, são algumas das crianças que possuem acesso a esta proposta diferenciada dentro da escola, visto que ela se destina aos poucos que pagam separadamente por esse “benefício”. Além disso, são dois currículos completamente separados, e os professores do currículo em língua adicional não apenas estão alheios ao que acontece no currículo em língua materna, como também não trabalham dentro de um contexto de ensino acadêmico ou através de componentes curriculares ministrados em língua adicional. A partir dessa reflexão, retomo a diferença apresentada anteriormente entre os conceitos de bilinguismo e escolarização bilíngue, ou seja, é possível formar sujeitos bilíngues sem necessariamente oferecer um currículo pensado através das línguas. Portanto, uma proposta extracurricular bem organizada pode vir a formar sujeitos bilíngues. Mas, por outro lado, concordo com García (2009) que não é possível oferecer escolarização bilíngue sem utilizar as línguas como meio de instrução para ensinar os conteúdos escolares. Dessa forma, ensinar uma lista de conteúdos linguísticos, a partir de um livro didático, ainda que tentando fazer uma interlocução entre língua e conteúdos acadêmicos aleatórios, não torna este currículo necessariamente bilíngue (Brentano, 2020). Se os conteúdos do livro didático da

língua adicional não estiverem em consonância com os conteúdos curriculares propostos para aquele ano escolar/etapa de ensino, não podemos afirmar que esta proposta pode ser classificada como um programa bilíngue consistente.

No ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020). Essa resolução, apesar de ainda não ter sido homologada, trouxe importantes definições a fim de orientar pais, gestores e envolvidos na organização dos currículos escolares a entender o que pode e o que não pode ser considerado um currículo bilíngue. Conforme o artigo 2º das diretrizes:

As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas (Brasil, 2020, p. 24).

A definição acima deixa claro que não sendo um currículo único, portanto, integrado ao projeto pedagógico da escola, e que promova, principalmente, o desenvolvimento acadêmico dos alunos, ou seja, desenvolva as competências previstas na escola por meio das línguas deste currículo, este não pode ser considerado currículo bilíngue.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue deixam claro que as escolas que não se enquadrarem nesta definição acima não poderão utilizar a denominação de escola bilíngue.

Há uma modalidade descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (2020), chamada de **Escola com Carga Horária Estendida na Língua Adicional**. Esta modalidade descreve um tipo de programa ofertado para as escolas, que não se enquadra na definição de currículo bilíngue:

**Art. 3º** As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares (Brasil, 2020, p. 24).

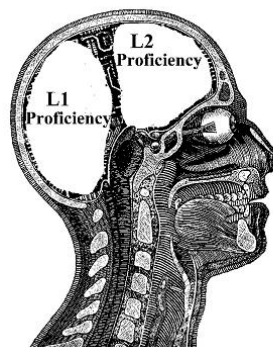
Essa modalidade listada nas diretrizes parece abarcar as escolas que adotam programas bilíngues, ou seja, as escolas que, conforme descrito anteriormente, por Megale (2018), possuem um currículo adicional incorporado ao currículo de uma

escola regular. Estes programas, ainda que num esforço por oferecer ensino de conteúdo e língua integrados, a partir da abordagem CLIL, como já mencionado anteriormente por Megale (2018), falham em ofertar uma proposta única, desenvolvida a partir do projeto pedagógico da escola, visando desenvolver as potencialidades acadêmicas e os conteúdos escolares por meio das línguas que circulam no currículo.

Nesses ambientes educacionais, observa-se a ausência de uma perspectiva mais heteroglóssica em relação às línguas, que reconheça que não há uma compartimentalização distinta e separada de dois sistemas linguísticos no cérebro do sujeito bilíngue e, portanto, a implementação de uma abordagem educacional dupla, desprovida de comunicação e interdisciplinaridade, revela-se ineficaz na consecução dos objetivos inerentes à Escolarização Bilíngue.

É fato que a maioria dos programas de educação bilíngue relatados na literatura, e, portanto, adotados no Brasil e também no exterior, apresentam uma visão monoglóssica das línguas (García, 2019). Ou seja, apesar do esforço em promover as duas línguas, ainda entendem as mesmas como dois sistemas separados e sem comunicação. Conforme García (2009), uma visão monoglóssica vê as línguas de forma compartimentalizada e entende a proficiência a partir de normas monolíngues para as duas línguas. As visões monoglóssicas de língua são vistas como tradicionais e antigas, em especial, por entenderem que o cérebro dos bilíngues pudesse ter compartimentos separados para cada uma das línguas (Baker; Wright, 2017). Essa visão é antiga e Cummins (1979), no início das suas pesquisas, deu a esse modelo o nome de Modelo de Proficiência Subjacente Separada (*Separate Underlying Proficiency Model – SUP*). Segundo esse modelo, acreditava-se que as duas línguas operavam separadamente no cérebro, sem que houvesse transferência entre os hemisférios e com uma quantidade restrita de “compartimentos” para armazenar as línguas, como podemos verificar na Figura 2.

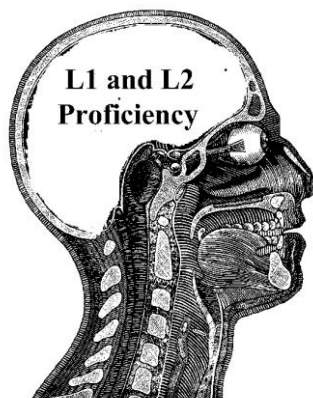
Figura 2 – Modelo de Proficiência Subjacente Separada



Fonte: Brentano (2011).

O problema dessa visão monolíngue e monoglóssica das línguas é o entendimento do sujeito como um duplo monolíngue, cujas línguas operam numa separação completa no ensino e, com isso, um não aproveitamento da riqueza que a troca entre línguas ocasiona. Em relação aos modelos teóricos, Cummins (1979) mostrou evolução nos estudos e pesquisas, pois, com o tempo, percebeu que não era correto assumir que o cérebro tinha compartimentos separados para armazenar as habilidades linguísticas de cada uma das línguas e que os atributos linguísticos não eram separados no sistema cognitivo, e sim prontamente transferidos de forma interativa entre as línguas, mostrando que os conceitos aprendidos em uma língua poderiam ser rapidamente transferidos para a outra (Baker, 2006; Brentano, 2011). Essa mudança de entendimento levou Cummins (1980) a desenvolver uma proposta chamada Modelo de Proficiência Subjacente Comum (*Common Underlying Proficiency Model – CUP*), que entende as línguas como parte de um sistema único que se nutre conjuntamente, conforme a Figura 3 mostra.

Figura 3 – Modelo de Proficiência Subjacente Comum



Fonte: Brentano (2011).

Segundo García (2009), a visão heteroglóssica de línguas considera as múltiplas práticas linguísticas do sujeito, entendendo que ele possui um repertório linguístico composto pelas línguas, portanto único, que se fortalece a partir de ambas. Nessa visão mais atualizada de línguas, entende-se que pode haver transferência de conceitos e competências entre as línguas, nos dois sentidos (Kroll *et al.*, 2012).

Assim, currículos que não incorporam uma perspectiva heteroglóssica da língua negligenciam a compreensão de que um currículo unificado e integrado tem o potencial de promover competências em ambas as línguas. Adicionalmente, não reconhecem que as competências adquiridas em uma das línguas do currículo podem contribuir para o desenvolvimento de competências na outra língua (Jared; Kroll, 2001; Kroll *et al.*, 2012).

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil apresentam uma visão atualizada das línguas, entendendo que uma educação bilíngue consistente se faz na união curricular, a partir de uma visão heteroglóssica e dinâmica das línguas do sujeito.

Por consequência, um trabalho colaborativo, construído na parceria entre os professores deste currículo, visando a formação de um sujeito multilíngue que possui um sistema linguístico e cognitivo (Brentano, 2022), e que se desenvolve a partir desse currículo unificado e personalizado, parece a visão mais atualizada de educação bilíngue para o século 21.

Isso não desmerece as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional no seu esforço em formar sujeitos bilíngues, visto que, conforme já discutimos anteriormente, a formação de sujeitos bilíngues independe da

escolarização formal. Assim, alinhado com as diretrizes e os conceitos delineados para a Escolarização Bilíngue neste estudo, é possível afirmar que tais instituições não se qualificam como escolas bilíngues, uma vez que não atendem aos requisitos curriculares estabelecidos para essa designação. Contudo, é importante reconhecer que essas escolas desempenham um papel efetivo no desenvolvimento linguístico em ambas as línguas, considerando que a carga horária mínima para a língua adicional, neste contexto, é de pelo menos três horas semanais, sendo obrigatoriamente ofertada a todos os alunos do currículo.

Por outro lado, quando o programa de ensino de línguas não é ofertado a todos os alunos da escola ou não segue o mínimo de três horas semanais na língua adicional, é descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue como **Atividades Extracurriculares**. No Art. 7º inciso 2º, o texto deixa claro o porquê desta definição:

§ 2º Quando o currículo bilíngue for oferecido de modo optativo, na forma de atividades extracurriculares ou complementares aos estudantes, a escola deve explicitar essa escolha ao seu público e informar que a instituição não se enquadra como escola bilíngue, nos termos do Art. 2º desta Resolução. (Brasil, 2020, p. 25).

Se compararmos as definições apresentadas nas diretrizes com as definições apresentadas por Megale (2019), que sabemos, é anterior à elaboração e aprovação desta resolução, poderíamos, efetivamente, considerar Escolarização Bilíngue somente a primeira modalidade listada pela autora. As duas propostas brasileiras apresentadas por Megale (2019) dentro do escopo da educação bilíngue, intituladas **Dois currículos** ou **Programa Optativo**, a partir das definições apresentadas nas Diretrizes para Educação Plurilíngue, não se configurariam como escolas bilíngues.

É importante salientar também que, dentro das definições propostas por Megale (2018), não há distinção para escolas internacionais, visto que estas, em sua maioria, não oferecem um currículo pensado e articulado em duas línguas, mas, sim, um currículo internacional, chancelado por algum país e que, portanto, segue o currículo daquele país, quase como um currículo monolíngue. De fato, a língua portuguesa nestes currículos internacionais é, muitas vezes, considerada uma língua adicional com ares de língua estrangeira, visto a carga horária insignificante que abarca nesta língua. Portanto, dentro de uma concepção de escola bilíngue,

efetivamente as escolas internacionais (vulgo, estrangeiras, por mim denominadas) não se enquadram no contexto de escolas bilíngues.

Entretanto, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue há uma modalidade de escolarização chamada **Escolas Brasileiras com Currículo Internacional**. Dependendo da articulação entre os dois currículos e do quanto a proposta pedagógica os integra, podem vir a ser considerados dentro do escopo da educação bilíngue, haja vista a carga horária intensa em ambas as línguas e a articulação dos saberes e conteúdos escolares ministrados nas línguas do currículo. O artigo 4º das Diretrizes estabelece isso:

**Art. 4º** As Escolas Brasileiras com Currículo Internacional se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais, e para que sejam denominadas escolas bilíngues, necessitam cumprir os termos do Art. 2º desta Resolução (Brasil, 2020, p. 23).

Ou seja, não podem ser apenas escolas internacionais (estrangeiras) com currículo de imersão. No artigo 2º, fica claro que as Instituições educacionais que desejam utilizar a nomenclatura Educação Bilíngue, devem oferecer um projeto pedagógico único, em ambas as línguas, que cumpra a legislação e as normas brasileiras, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que abranja todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Partindo do que foi discutido acima e dos modelos apresentados por Megale (2018) e revisados a partir dos conceitos publicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, apresento um quadro resumo atualizado dos programas e modelos bilíngues adotados no Brasil, que já foram publicados. Reforço que apesar do quadro abaixo resumir os modelos apresentados por Megale (2018) e os modelos listados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (2020), o quadro não se propõe a relacionar os resumos ou comparar as duas colunas mostrando equivalência entre os modelos, apresentados nas duas publicações, mas sim, facilitar a visualização do leitor sobre as diferentes propostas.

Quadro 4 – Resumo dos Programas e Modelos Bilíngues adotados no Brasil- já publicados

Conforme Megale (2018)	Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (2020)
------------------------	-------------------------------------------------------------------------------



<p><b>1. Escolas Bilíngues</b> com proposta única e integrada, cujo currículo é ministrado em português e inglês.</p>	<p><b>1. Escolas Bilíngues</b> se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. Precisa abranger todas as etapas da educação básica.</p>
<p><b>2. Escolas Bilíngues com um Currículo Adicional</b> há a incorporação de um outro currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares.</p>	<p><b>2. Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional</b> não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Precisa abranger todas as etapas da educação básica.</p>
<p><b>3. Escolas Bilíngues com um Currículo Optativo</b> oferecem às famílias a possibilidade de adquirirem (ou não) um período extra no qual os filhos têm uma complementação em seus estudos da língua inglesa, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL.</p>	<p><b>3. Escolas Brasileiras com Currículo Internacional</b> se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando currículos em língua portuguesa e línguas adicionais, a partir de um projeto pedagógico único, que cumpra a legislação e as normas brasileiras, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que abranja todas as etapas da educação básica.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Fica claro, a partir desse quadro, que apesar do desejo de categorizar os modelos, não há consenso entre as ofertas que podem ser consideradas escolarização bilíngue, bem como, o quadro não dá conta da diversidade dos programas e currículos oferecidos no Brasil visto que não basta listar os modelos. Nós precisamos entender de fato os programas, as cargas horárias envolvidas, os componentes pensados para cada língua, o quanto os currículos têm sido elaborados de forma heteroglóssica e, em especial, entender e mapear o número de escolas que oferecem currículo com carga-horária estendida ou projetos como atividades extracurriculares e ainda se denominam currículo bilíngue. A proposta desta pesquisa é ter dados mapeados, nas cinco regiões brasileiras, sobre o que acontece no Brasil em termos de escolarização para bilíngues, para que possamos entender, de forma mais consistente, os diversos programas ofertados no nosso país, e contribuir com

essa categorização de modelos, com vistas a promoção de um framework organizado e abrangente dos diversos modelos brasileiros.

Sabemos que o crescimento acelerado da educação bilíngue e dos programas ofertados que se intitulam “bilíngues”, no Brasil, exigiu dos diversos poderes, em especial dos conselhos estaduais de educação nos diferentes estados brasileiros, um olhar mais focado na tentativa de definir critérios para o estabelecimento de oferta de Escolarização Bilíngue.

Portanto, na próxima seção, vamos apresentar e discutir as diversas deliberações e resoluções provenientes dos diversos estados, anteriores e posteriores a elaboração da Diretriz Nacional, a fim de entender e problematizar as diferenças entre os conceitos e entendimentos relacionados às línguas, ao currículo bilíngue, à formação de professor e à proficiência exigida, argumentando e debatendo as diversas formas nas quais estes documentos apresentam estes conceitos.

### 2.3 LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Nesta seção, serão apresentadas as resoluções, pareceres e deliberações dos diversos estados brasileiros relacionadas à oferta de escolas bilíngues com línguas de prestígio e escolas internacionais. O objetivo é propor uma discussão a partir das definições, distinções e diferenças encontradas nesses documentos, buscando refletir sobre os conceitos e entendimentos relacionados à língua, à definição de currículo bilíngue, à formação de professores, à proficiência e a outros aspectos importantes mencionados nessas diretrizes.

O foco desta análise será compreender como os estados brasileiros entendem e abordam a educação bilíngue e como essas políticas podem influenciar o desenvolvimento da proficiência linguística dos estudantes, a formação adequada dos professores e a estrutura curricular das escolas bilíngues. Ao examinar as diferentes abordagens e orientações adotadas pelos estados, será possível identificar boas práticas e desafios potenciais para a implementação bem-sucedida de programas bilíngues.

Primeiramente, é importante registrar que, apesar das escolas bilíngues e internacionais no Brasil só terem ganhado grande visibilidade na mídia, a partir dos anos 2000, há registros históricos e trabalhos acadêmicos relatando a implantação de escolas bilíngues anteriores a 1994 no Brasil, como é o caso de Johannes Doll, que

registra a implantação de um currículo bilíngue português- alemão, na cidade de Porto Alegre (Doll, 1994). Selma Moura (2009), em um levantamento inicial, cita que, em São Paulo, colégios internacionais já se estabeleciam desde 1916, como foi o caso do colégio Humboldt, vinculado à Alemanha. Outros estados brasileiros também apresentam registros de escolas internacionais sendo instaladas no Brasil, muito antes dos anos 80, como foi o caso da British School no Rio de Janeiro em 1924 e da Escola Americana de Belo Horizonte, em 1956 (Moura, 2009).

Entretanto, foi em 1980 que a primeira escola bilíngue particular em São Paulo, a Playpen, atualmente Escola Cidade Jardim, iniciou seu trabalho. Com um modelo de escolarização bilíngue muito bem organizado, iniciando na educação infantil, foi considerada um sucesso no formato “escola bilíngue” e, que pode ter influenciado outras escolas a iniciarem seus projetos, tanto em São Paulo como em outras regiões do Brasil (Moura, 2009).

Por outro lado, mesmo as escolas bilíngues e internacionais tendo iniciado sua história no Brasil há muito tempo, as discussões e os diferentes modelos de escolas nestes formatos, só começaram a ganhar visibilidade depois que a multiplicação destas escolas se tornou mais evidente no Brasil e que ganhou espaço e status de uma escolarização bem sucedida. Os pareceres e resoluções para regulamentar este tipo de educação já estavam sendo discutidas ao longo de muito tempo, entretanto, foi somente em 2008 que ganharam força e visibilidade.

Conforme relato documentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (2020), foi a partir do crescimento exponencial de Instituições de ensino bilíngue no Brasil que o conselho nacional de educação “passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização” (Brasil, 2020, p. 1).

De fato, não foram apenas as escolas bilíngues e internacionais que surgiram no Brasil. Por volta dos anos 2000, começou a surgir um movimento no sentido de desenhar soluções para escolas que quisessem oferecer um ensino bilíngue, mas que não nasceram bilíngue em sua essência. Há registros de que o *Systemic Bilingual*, nome comercial de uma metodologia de ensino de língua inglesa a partir de conteúdos escolares, foi a primeira no Brasil a oferecer esse tipo de proposta para escolas (Tenório, 2018). Depois, ao longo dos anos 2000, nasceram muitas outras empresas no Brasil, para suprir essa demanda de mercado: oferecer uma proposta que pudesse ir além do ensino de língua estrangeira como componente curricular na escola.

Sabemos que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) já reconhecia há bastante tempo a existência de um modelo de educação bilíngue: a educação intercultural indígena. Também sabemos que, em 2021, foi sancionada a Lei 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente – antes incluída como parte da educação especial. Entretanto, conforme citado anteriormente, este trabalho trata da educação bilíngue de línguas de prestígio, portanto, aqui nesta seção focaremos nas resoluções e pareceres que regulamentam a educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil.

Antes de tratar sobre as normativas, é importante entender o significado dos termos Resolução, Parecer, Normatização e Deliberação, pois cada estado nomeou seu documento com um desses termos. Primeiramente, é importante salientar que todas são normativas, uma vez que este termo se refere a qualquer documento que tem como objetivo estabelecer padrões ou inserir uma regra ou modelo que deve ser seguido pelos demais. Abaixo, apresento um quadro resumo, elaborado por mim, com as definições relacionadas às normativas:

Quadro 5 – Definições sobre normativas

PARECER	É uma manifestação opinativa do órgão consultivo que expressa o ponto de vista oficial acerca de questões polêmicas trazidas para a discussão.
RESOLUÇÃO	Constitui uma deliberação do Senado ou da Câmara destinada a regulamentar algum assunto de interesse nacional ou interno do próprio Legislativo. Não recebe sanção do Presidente da República e não assume a forma de uma lei.
DELIBERAÇÃO	É um ato administrativo, normativo ou decisório emanado pelos órgãos colegiados. As deliberações devem sempre obedecer ao regulamento e ao regimento que houver para a organização e funcionamento do colegiado.
DIRETRIZ	São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

Fonte: elaborado a partir da consulta feita na enciclopédia jurídica (2020).

É possível identificar, no quadro acima, que, apesar dos termos diferenciados, estamos tratando de normatização para o estabelecimento de conduta na oferta do ensino bilíngue e internacional nos municípios/estados brasileiros. Portanto, independente do termo utilizado e da abrangência de cada um deles, estamos tratando sobre o mesmo objeto, ou seja, normas e padrões que devem ser seguidos, ou pelos estados ou pelo país todo.

Para iniciar este mapeamento que apresento agora, sobre as regulamentações anteriores e posteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, fiz uma pesquisa por palavras chaves na internet. Coloquei os termos explicados acima: **Resolução**, **Parecer**, **Normatização** e **Deliberação**, seguidos dos termos **Educação Bilíngue**, **Escola Bilíngue** e **Currículo Bilíngue**, e encontrei algumas das normativas que serão apresentadas abaixo. Para algumas das que são descritas abaixo, precisei contatar com alunos meus da pós-graduação e outros pesquisadores, perguntando se no seu estado havia resolução para a educação bilíngue ou plurilíngue, visto que não foi tarefa fácil encontrar tais informações somente através de busca na internet. Dessa forma, das 16 normativas discutidas a seguir, encontrei apenas 12 na internet. Para as outras 4, precisei contatar com pessoas dos respectivos estados para obter os documentos.

O levantamento apontou que os estados e municípios que produziram regulamentações para funcionamento de escola bilíngue ou internacional no Brasil foram os seguintes: São Paulo (5 documentos), Rio de Janeiro (2 documentos), Paraná, Santa Catarina, Sergipe, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Maranhão, Mato Grosso, Distrito Federal e Blumenau. Temos uma Diretriz para a Educação Plurilíngue no Brasil que foi aprovada pelo MEC em 2020, mas ainda não foi homologada. Como ela é a única diretriz nacional que estabelece normas brasileiras, não pretendo discuti-la junto com as resoluções estaduais e municipais. A diretriz brasileira será discutida separadamente, na próxima sessão.

Abaixo, apresento um quadro com as normativas municipais/estaduais por ordem cronológica, de 2008 a 2022.

Quadro 6 – Normativas municipais e estaduais para oferta de escola bilíngue ou escola internacional no Brasil

<b>Normativas Municipais e Estaduais para oferta de Escola Bilíngue ou Escola Internacional</b>
2008 - PARECER CONSELHO MUNICIPAL EDUCAÇÃO Nº 135/08- SP -FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

<b>BILÍNGUE</b>
2012 - PARECER CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/CEIF/CEMEP N.º 26/12 - PR - NORMATIZAÇÃO PARA A OFERTA DE ENSINO BILÍNGUE E INTERNACIONAL
2012 - PARECER CONSELHO MUNICIPAL EDUCAÇÃO N.º 288/12- SP - HABILITAÇÃO DOCENTE PARA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE
2013 - DELIBERAÇÃO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- 341/2013- RJ- ENSINO BILÍNGUE E INTERNACIONAL NA ED. BÁSICA
2016 - RESOLUÇÃO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/SC N.º87/2016 - SANTA CATARINA - ESTABELECE NORMAS PARA A OFERTA DE ESCOLA BILÍNGUE
2018 - OFÍCIO 4/2018 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SE - ENSINO BILÍNGUE
2018 - PARECER CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO N.º 534/18 – SP- EXIGÊNCIAS PARA LECIONAR EM ESCOLA BILÍNGUE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
2019 - DELIBERAÇÃO CONSELHO ESTADUAL EDUCAÇÃO N.º372/2019 - RJ- NORMAS PARA O CREDENCIAMENTO DE ESCOLAS BILÍNGUES E INTERNACIONAIS
2019 - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO N.º348/2019- RESOLUÇÃO DO RS - NORMAS PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERNACIONAL
2020 - PARECER N.º 103/2020- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – MA
2020 - RESOLUÇÃO 190/2020- SP -AUTORIZAÇÃO PARA FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS INTERNACIONAIS, BRASILEIRAS COM CURRÍCULO INTERNACIONAL, BILÍNGUES E COM CARGA HORÁRIA ESTENDIDA EM LA
2020 - RESOLUÇÃO CEE N.º477/2020-MINAS GERAIS-NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE NO SISTEMA DE ENSINO DE MINAS GERAIS
2020 - RESOLUÇÃO 2/2020 - CE DISTRITO FEDERAL – REPUBLICADA
2021 - RESOLUÇÃO NORMATIVA -MATO GROSSO-002/2021/CEE – MT
2021 - PROJETO DE LEI N.º 576, DE 2021- SP - OFERTA DE ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA NO ESTADO DE SP
2022 - RESOLUÇÃO N.º 06/2022/CME/BLUMENAU- ESTABELECE NORMAS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PERTENCENTES AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU

Fonte: elaborado pela autora.

É interessante observar que, de 2008 a 2019, ou seja, ao longo de 12 anos, foram 9 movimentos para normatizar a educação bilíngue nos estados. E de 2020 a 2022 (em apenas 2 anos), temos mais 8 normativas (incluindo a nacional), mostrando que o movimento para entender e regular as escolas bilíngues no Brasil tem crescido rapidamente, em especial, após a elaboração da Diretriz Nacional, ainda que a mesma não tenha sido homologada até agora.

Para poder continuar problematizando as normativas estaduais e municipais à luz dos seus pressupostos teóricos sobre língua, conceito de escola bilíngue, carga horária adequada, metodologia para contexto bilíngue e formação de professores,

organizei as normativas em dois grupos: as que vieram antes de 2020 e as que foram elaboradas a partir de 2020, após a aprovação das Diretrizes Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue no Brasil. Sendo assim, apresentarei os dois quadros organizativos, que mostram um resumo dos diversos documentos, por estado/município, em ordem de ano de aprovação. Ao apresentar cada um dos quadros, vou discutir alguns pontos comuns e outros divergentes, problematizando alguns conceitos que aparecem nestes documentos.

Portanto, a seguir, apresento uma sub-seção com as regulamentações, normativas e resoluções que vieram até 2020, ou seja, antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil.

### **2.3.1 Regulamentações, normativas e resoluções regionais anteriores a 2020**

Os primeiros registros de solicitação por normativas para a educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil datam de 2008. Foi na cidade de São Paulo, em 2008, que a Secretaria Municipal de Educação (SME) recebeu de treze Supervisores Escolares o primeiro pedido de orientação sobre procedimentos a serem adotados, na instalação de escolas de educação infantil bilíngue visto que as instituições as quais coordenava na época, apresentavam projetos pedagógicos e regimentos escolares, com propostas de ensino bilíngue e com organização de currículo, muito diferentes (São Paulo (SP), 2008).

O Parecer CME nº135/2008 procurou responder às perguntas trazidas na consulta pública. Num primeiro momento, definiu o objetivo da educação bilíngue na educação infantil:

(...) a educação bilíngue deve visar não apenas a competência na comunicação em uma segunda língua, mas também seu conseqüente conhecimento dos significados culturais dos falantes dessa mesma língua, além da aceitação do pluriculturalismo existente em nossa sociedade. Tal encaminhamento, portanto, deve estar claramente estabelecido no Regimento e no Projeto Pedagógico, quando da definição dos objetivos educacionais da escola que pretende oferecer o ensino bilíngue (São Paulo (SP), 2008, p. 3).

A definição de educação bilíngue registrada acima extrapola o conceito de ensino de língua estrangeira, até então adotado em documentos oficiais, visto que trata a educação bilíngue a partir de um objetivo maior do que a competência

comunicativa; o trecho fala também de conhecimento dos significados culturais que envolvem as línguas, o que, de certa forma, alinham-se ao conceito de educação bilíngue. Outro ponto importante trazido a partir desta normativa abordou a carga horária mínimo exigida para contextos bilíngues:

Recomenda-se que a carga horária de língua portuguesa seja sempre superior à da língua estrangeira e que esta, para que se caracterize o perfil bilíngue da instituição, tenha não menos do que 25% da carga horária total (São Paulo (SP), 2008, p. 4).

Essa recomendação deixa claro que uma escola com carga horária baixa como, por exemplo, a inserção de um ou dois períodos semanais na língua adicional (chamada de língua estrangeira no documento) não caracterizaria a Instituição em questão com o perfil bilíngue exigido. Ou seja, já em 2008, vinha à tona a necessidade de uma carga horária consistente na língua adicional para caracterizar uma escola como uma instituição de ensino bilíngue. A terceira questão importante levantada nesta primeira normativa diz respeito à formação do professor para atuação em educação infantil bilíngue. O documento, no artigo, estabelece o seguinte:

(...) o professor deverá possuir, além da formação para a docência na educação infantil, prevista para o sistema municipal de ensino, licenciatura na língua estrangeira oferecida, uma vez que se busca a qualidade do processo em todos os níveis e modalidades do ensino (São Paulo (SP), 2008, p. 4).

Nesse caso, o professor de língua adicional que atua em contexto de educação infantil bilíngue em São Paulo, precisaria não apenas ter pedagogia, mas também uma segunda licenciatura em Letras, buscando suprir as necessidades para atuar com crianças pequenas e também a formação na metodologia para o ensino da língua em questão. Outro ponto importante que este parecer deixa claro refere-se à proposta curricular que precisa ser bilíngue e que as crianças devem experienciar as duas línguas como ferramenta de comunicação e não como conteúdo isolado, conforme o trecho abaixo estabelece:

(...) devem as escolas de educação infantil elaborar seu projeto pedagógico, de forma que as crianças experienciem efetivamente um processo educativo bilíngue que ofereça ricas situações de aprendizagem, de imersão em um ambiente onde a língua materna e a segunda língua sejam utilizadas como ferramenta na comunicação (São Paulo (SP), 2008, p. 3).



Esse parecer, apesar de ser o primeiro, se mostra coerente e sensato na forma de estabelecer critérios para a organização de escolas bilíngues na cidade de São Paulo, ainda que o conceito de língua estrangeira e não língua adicional esteja sendo utilizado neste documento. A forma como o documento apresenta o conceito de escola bilíngue, carga horária mínima necessária, e a forma como entende a organização do projeto pedagógico bilíngue mostra-se muito coerente com as necessidades e características de um ensino bilíngue.

Em 2012, foi o estado do Paraná que recebeu consulta sobre o reconhecimento e a normatização para a oferta de ensino bilíngue e internacional. O Conselho Estadual de Educação estabeleceu normas e promoveu distinções entre escola bilíngue e internacional, bem como, deixou claro seu entendimento de língua e educação bilíngue. Apesar de não deixar evidente questões relacionadas à carga horária em língua adicional e nem sobre a metodologia a ser adotada para estes contextos, procurou descrever o ambiente e a formação do professor tanto para trabalho em currículo bilíngue quanto para currículo internacional. É fato que a cidade de São Paulo e o estado do Paraná foram pioneiros nas normativas pertinentes à educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil e, apesar dos documentos conterem algumas questões divergentes e outras não respondidas, parece terem sido documentos que tiveram um papel fundamental para o início das discussões desta área.

Após 2012, outras normativas estaduais foram homologadas. A partir de um levantamento que realizei nos documentos oficiais das secretarias de educação dos estados e alguns municípios, com foco nas ofertas para escola bilíngue de línguas de prestígio ou escola internacional, cheguei ao número de dezesseis documentos regulamentando as escolas bilíngues ou internacionais no Brasil. É importante mencionar que uma das normativas que encontrei na minha pesquisa é uma lei complementar da Paraíba (nº122/2019), que trata exclusivamente da gratificação para professor bilíngue. Portanto, excluí o documento das análises, porque não trata de funcionamento de escola bilíngue nem traz qualquer definição relacionada; foca exclusivamente na questão salarial estabelecendo que os professores que trabalham com ensino público bilíngue na Paraíba receberão um adicional de 20% no salário. Por esse motivo, este documento foi excluído das discussões desta seção.

Abaixo, o quadro das normativas que foram estabelecidas de 2008 a 2020.

Quadro 7 – Resoluções Municipais/Estaduais para Escola Bilíngue/Internacional: 2008-2019

Normativa	Entendimento sobre Educação Bilíngue e Escola Internacional	Formação Necessária/ Proficiência	Carga Horária	Organização do Currículo/Matriz Curricular
<p><b>PARECER CME Nº 135/08- SP</b></p> <p><b>Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue</b></p>	<p>A educação bilíngue deve visar não apenas a competência na comunicação em uma segunda língua, mas também seu consequente conhecimento dos significados culturais dos falantes dessa mesma língua, além da aceitação do pluriculturalismo existente em nossa sociedade. Tal encaminhamento, portanto, deve estar claramente estabelecido no Regimento e no Projeto Pedagógico, quando da definição dos objetivos educacionais da escola que pretende oferecer o ensino bilíngue.</p>	<p>Formação para a docência na educação infantil, licenciatura na língua estrangeira oferecida.</p>	<p>Recomenda-se que a carga horária de língua portuguesa seja sempre superior à da língua estrangeira e que esta, para que se caracterize o perfil bilíngue da instituição, tenha não menos do que 25% da carga horária total.</p>	<p>Respeitar a LDB.</p>
<p><b>PARECER CEE/CEIF/CE MEP N.º 26/12- PR</b></p> <p><b>Normatização para a oferta de ensino bilíngue e internacional</b></p>	<p>Não pode limitar-se a ofertar aulas em língua estrangeira. A escola bilíngue é o ambiente onde se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais e em diferentes contextos de aprendizagem, em um número diversificado de disciplinas. Dessa forma, a criança vai se aproximando de outro código e o incorporará como se fosse sua língua nativa ao longo do tempo. Uma instituição internacional necessita obedecer a uma constituição nacional e uma internacional e presta contas a órgãos internacionais.</p>	<p>Diploma superior que o habilite a dar aulas em língua estrangeira, com proficiência certificada.</p>	<p>Não especifica.</p>	<p>Matriz curricular estendida, respeitando as 800 horas e os 200 dias letivos.</p>
<p><b>Deliberação CEE 341/2013- RJ</b></p> <p><b>Ensino bilíngue e internacional na Ed. Básica</b></p>	<p>Escola bilíngue: É o ambiente em que se falam duas línguas, onde elas são vivenciadas. Número diversificado de disciplinas. Ensinar LE como objeto de estudo.</p> <p>Escola internacional: atender preceitos da legislação brasileira. Deve refletir currículo do outro país, prestar contas, dupla certificação e ensinar a Língua de origem como instrumento de estudo.</p>	<p>Ser brasileiro com habilitação para as disciplinas e ter proficiência na língua estrangeira com certificação que a comprove.</p>	<p>Não especifica.</p>	<p>800 horas em língua portuguesa complementadas com carga horária para o ensino de línguas estrangeiras.</p>
<p><b>Resolução CEE/SC nº087/2016 SC</b></p> <p><b>Estabelece normas para</b></p>	<p>Escola bilíngue: É o ambiente em que se falam duas línguas, onde elas são vivenciadas. Número diversificado de disciplina</p> <p>Escola internacional: Atender</p>	<p>Ser brasileiro com habilitação para as disciplinas e ter proficiência na língua estrangeira com certificação que a comprove.</p>	<p>Não especifica.</p>	<p>800 horas em língua portuguesa complementadas com carga horária para o ensino de línguas estrangeiras.</p>

<b>a oferta de escola bilíngue</b>	preceitos da legislação brasileira. Deve refletir currículo do outro país, prestar contas, dupla certificação, aulas de imersão na língua do país, pluralismo.	Escola internacional: ter diretor brasileiro e diretor do país representado.		
<b>Ofício 4/2018 CEE: SE ensino bilíngue</b>	Não menciona quais as concepções.	Não menciona.	Não menciona.	A aplicação do termo ensino bilíngue pode ocorrer: Como componente da parte diversificada ou da parte complementar, desde que não interfira diretamente no quantitativo da carga horária mínima prevista legalmente, que é de 800 horas para turno letivo e de 1400 horas para as que oferecem tempo integral (dois turnos), desde que não interfira na promoção /aprovação do educando.
<b>PARECER CME Nº 534/18 - SP Exigências para lecionar em escola bilíngue de educação infantil</b>	O projeto pedagógico da unidade que pretende organizar o trabalho com duas línguas deve garantir as práticas de linguagens pertinentes ao contexto em que as línguas são criadas e recriadas, a partir de elementos culturais e sociais onde se desenvolvem. Garantir, por exemplo, que as crianças vivenciem e protagonizem situações em que relacionam as experiências e os estímulos com outras do cotidiano escolar: falar, cantar, brincar, comparar e conversar. Além de se relacionar e brincar com adultos e outras crianças utilizando as duas línguas, pela mediação dos professores ressignificando os tempos e os espaços de vivência com essas línguas.	Profissionais com conhecimento nos idiomas pretendidos e conhecimentos das culturas e hábitos dos povos e locais em que as línguas se desenvolvem e, ainda, sobre os processos de aprendizagem dessas línguas, o que não significa exigência de professor com licenciatura em línguas.  Foi uma resposta ao documento Parecer CME nº 288/12, que dizia: "Os profissionais que detenham a formação exigida para ministrar aulas na educação infantil.... acrescida da Licenciatura em Letras (Português/Inglês) e/ou certificação em exames especiais de proficiências... TOEFL ou Cambridge."	Não menciona.	Não menciona.
<b>Deliberação CEE</b>	Escola bilíngue: o ambiente onde se falam duas línguas, onde	Ser brasileiro com habilitação para as	Componentes curriculares ou	800 horas em língua portuguesa

<p><b>nº372/2019 RJ Normas para o credenciamento de escolas bilíngues e internacionais</b></p>	<p>ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais e em diferentes contextos de aprendizagem, em um número diversificado de componentes curriculares. Dessa forma, a criança vai incorporando o novo código como segunda língua ao longo do tempo.</p> <p>Escola internacional: atender preceitos da legisl. brasileira e refletir currículo obrigatório de outro país. prestar contas a órgãos internacionais e emitir dupla certificação.</p>	<p>disciplinas. Ter proficiência na língua estrangeira com certificação que a comprove.</p>	<p>atividades na LE. No mínimo 2 horas diárias.</p>	<p>complementadas com carga horária para o ensino de línguas estrangeiras.</p>
<p><b>CEE nº348/2019 Resolução do RS-Normas para educação bilíngue e internacional</b></p>	<p>O ambiente onde se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais e em diferentes contextos de aprendizagem, em um número diversificado de disciplinas. Dessa forma, a criança vai se aproximando de outro código e o incorporará como se fosse sua língua nativa ao longo do tempo. Escola internacional: atende aos preceitos da legislação brasileira bem como país estrangeiro. Aulas de imersão na língua do país estrangeiro, trabalhando e valorizando pluralismo ideias. Dupla certificação.</p>	<p>Ser brasileiro com habilitação para as disciplinas. Ter proficiência na língua estrangeira com certificação que a comprove.</p>	<p>Não menciona.</p>	<p>200 dias letivos Base comum e diversificada em língua portuguesa e acrescida de carga horária para língua estrangeira. Componentes curriculares ou atividades na LE.</p>
<p><b>NORMATIZAÇÃO MA- Parecer nº 103/2020-CEE</b> <b>Funcionamento escolas bilíngues, escolas internacionais e programas bilíngues</b></p>	<p>Escola bilíngue: se falam duas línguas vivenciadas por meio de experiências. Culturais com nº diversificado de componentes curriculares. De forma que o aluno incorpore o código novo como se fosse sua língua nativa. Currículo integrado.</p> <p>Escola internacional: Currículo na LE em ambiente de imersão nos dois idiomas. Dupla certificação.</p> <p>Programa bilíngue: Programa pedagógico. Em duas línguas com atividades de enriquecimento do currículo, em um ou mais componentes curriculares e promovam a ampliação de carga horária sem integrar o ensino a totalidade da proposta curricular.</p>	<p>Licenciados nos componentes que lecionam (deixam claro que é componente).  Habilitação ou proficiência C1 e C2.</p>	<p>Não especificam.</p>	<p>Seguir BNCC e incluir uma parte diversificada. Tem autonomia para decidir os componentes curriculares. Garante-se a abordagem transversal e integradora. História, Geografia e Português ministrados em LP.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

É possível verificar, no quadro acima, que as normativas se assemelham em termos de visão de língua e entendimento sobre educação bilíngue. Algumas oferecem conceitos confusos, outras são pouco esclarecedoras; algumas resoluções são cópias quase fiéis de resoluções anteriores e poucos documentos dão direcionamentos claros e objetivos a respeito de carga horária e formato, para serem consideradas uma proposta de currículo bilíngue ou internacional. Conforme já mencionado anteriormente, irei problematizar os documentos a partir de quatro pontos que considero importantes de serem discutidos nessa seção: (1) o entendimento de educação bilíngue e língua; (2) a formação necessária para o professor que atua nestes contextos; (3) a carga horária explicitada para o cumprimento de uma escola bilíngue; e (4) a forma como é sugerida a organização do currículo/matriz curricular.

Em relação ao entendimento dos documentos a respeito dos conceitos relacionados à educação bilíngue, fica evidente que a maioria das diretrizes regionais, entre 2008 e 2019, sustentam suas afirmações em pilares do ensino de língua estrangeira e não no ensino bilíngue. Isso porque o uso da expressão **língua estrangeira** está presente em todas elas, remetendo a um conceito de língua do outro, de falantes nativos de uma língua que não me pertence, ou seja, um idioma que “pertence” a um lugar, um povo ou uma realidade que não faz parte da realidade do falante. Portanto, neste contexto, a língua estrangeira é considerada a língua que não se propõe a ser utilizada em práticas sociais do contexto imediato dos aprendizes, mas sim, em situações de futura viagem, situações comunicativas transculturais ou até mesmo estudada como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata. Dito isso, é necessário fazer distinção entre os termos Língua Estrangeira e Língua Adicional, uma vez que, conforme mencionado acima, a primeira vai se referir a qualquer língua que não faz parte do convívio social de uma pessoa, enquanto que a segunda se propõe a trazer o conceito de uma língua que se faz relevante, constituindo-se como um recurso útil e importante para a participação do sujeito em práticas sociais contemporâneas (Lôpo Ramos, 2021; Rajagopalan, 1997; Schllater, 2015),

Sendo assim, o conceito de língua adicional é mais abrangente e mais atualizado para falar sobre as línguas do repertório do sujeito. Conforme Lôpo Ramos (2021: 263):

*O termo Língua Adicional se aplica a todos os casos de língua não-primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicional não é adequada. Ele vai muito além de uma simples adição e se aplica de modo adequado a, por exemplo, diversos contextos de comunidades brasileiras: a) não anula a perspectiva multilíngue quando se trata de situações de estado; b) é menos marcado ideologicamente quando se refere a relação de simetria com o português; c) não implica ordem na cronologia de línguas adquiridas ou aprendidas; d) considera a(s) língua(s) com a(s) qual(is) estabelecem interlinguagem na aprendizagem do português; e) pressupõe e preserva o(s) traço(s) identitário(s) do sujeito aprendiz; f) estabelece relação entre o âmbito subjetivo (L1, L2, L3...) e o âmbito objetivo (LH, LAc, LV, LI...) da sociocognição, porque contempla conhecimentos inter e intraindividualmente”.*

De fato, a partir do exposto pela literatura atual, o termo língua adicional é mais utilizado e se mostra mais adequado ao contexto bilíngue, pois entende as línguas como sistemas que são adicionados ao repertório dos alunos, visto que as línguas começam a fazer parte da vida deles a partir dos usos sociais. Portanto, elas geram pertencimento.

Voltando ao entendimento de educação bilíngue e língua, as resoluções do Rio de Janeiro (Deliberação CEE nº 341/2013 e Deliberação CEE nº 372/2019), de Santa Catarina (Resolução nº087/2016) e do Rio Grande do Sul (Resolução CEE nº348/2019) se mostram cópias do parecer de 2012 do estado do Paraná, e todas elas estabelecem o seguinte:

(...) A escola bilíngue é o ambiente onde se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais e em diferentes contextos de aprendizagem, em um número diversificado de disciplinas. Dessa forma, a criança vai se aproximando de outro código e o incorporará como se fosse sua língua nativa ao longo do tempo (Paraná (PR), 2012, p. 3; Rio De Janeiro (RJ), 2013, Santa Catarina (SC), 2016; Rio De Janeiro (RJ), 2019; Rio Grande Do Sul (RS), 2019).

A ideia da escola bilíngue enquanto ambiente propício ao uso de duas línguas, sendo elas vivenciadas a partir das experiências culturais em um número diversificado de disciplinas, parece uma definição alinhada aos conceitos de Escolarização Bilíngue atualizados e tratados nesta tese. García (2009) e Brentano (2020) nos lembram que, para uma escola ser considerada bilíngue, há necessidade de mobilização de conhecimentos acadêmicos em ambas as línguas e que é preciso que as línguas extrapolem a ideia tradicional do ensino como uma disciplina escolar, e isso fica claro no trecho da resolução acima. Por outro lado, esta concepção de incorporar o código “como se fosse sua língua nativa” é uma ideia desatualizada, uma vez que o termo “língua nativa” já não é mais utilizado na educação bilíngue. Primeiramente, porque não há uma versão de “língua nativa”, pensando que, dentro de um país, os sotaques diferem de região para região, invalidando este conceito de uma língua nativa num país. Segundo, as línguas não são códigos estáticos, mas sim sistemas em constante modificação que processam padrões de maneira integrada e indissociável (Zimmer; Alves, 2014). Somado a isso, a expressão “como se fosse” remete à ideia de que esta língua nativa é do outro e nunca será minha porque não sou “nativo” naquela língua, e este conceito diverge dos estudos atuais. Pesquisadores contemporâneos afirmam que, quando se aprende uma língua nova, em especial, num formato de escolarização bilíngue, o sujeito vai se apropriando das línguas e elas se tornam parte do seu repertório linguístico, moldando sua forma de agir no mundo (García, 2009; Kroll *et al.*, 2016). Portanto, esta língua passa a ser sua também e não algo que se tenta incorporar num contexto de “como se fosse”.

A questão principal dessas normativas citadas anteriormente é que trazem uma concepção equivocada de escola bilíngue e completamente desatualizada dos conceitos de educação bilíngue que os pesquisadores da atualidade preconizam. Para confirmar esta afirmação que faço, cito o trecho abaixo, que compõe o artigo 3º das resoluções do Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul:

Art. 3º. A Escola Bilíngue tem por concepção: manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira (Paraná (PR), 2012; Rio De Janeiro (RJ), 2013, Santa Catarina (SC), 2016; Rio De Janeiro (RJ), 2019; Rio Grande Do Sul (RS), 2019).

Esse trecho deixa claro que a base desta concepção ainda está atrelada ao conceito de ensino de línguas como língua estrangeira na escola. Isso porque, num contexto de escolarização bilíngue, não se mantém apenas a identidade cultural brasileira, mas a identidade formada a partir das línguas que compõem o repertório linguístico e cultural deste sujeito. Marcos Bagno (2007) reforça essa minha afirmação, quando diz que a ideia é que a escola valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos, mantendo a identidade cultural brasileira aliada a outras identidades formadas a partir do repertório construído. Além disso, o artigo citado acima remete a ideia de domínio de código linguístico e não a concepção da educação bilíngue, que é construir conhecimentos a partir das línguas. Apresenta uma visão monoglóssica das línguas, onde cada uma tem uma função distinta e separada no contexto do aluno (García, 2009). Sabemos que uma concepção mais atualizada de educação bilíngue entende o currículo como uma proposta única e integrada que promove o aprendizado acadêmico a partir das línguas de instrução na escola (Brasil, 2020, Brentano, 2020).

A implicação pedagógica de ter documentos que estabelecem parâmetros equivocados sobre a educação bilíngue dos estados reside no fato de promover escolas com entendimento raso sobre estes conceitos e permitir a continuidade de um ensino de língua estrangeira na escola (e não bilíngue), perpassando esta visão errônea de educação bilíngue, como uma escolarização que visa apenas a aproximação com a língua nativa do outro e vê as línguas enquanto códigos a serem ensinados como disciplina.

O segundo ponto que trago para a discussão, a partir dos documentos analisados, diz respeito à formação necessária para os professores que atuam nestes contextos. As normativas tratam exclusivamente da formação do professor que atuará nos diversos níveis com o ensino por meio da língua adicional. Para esses profissionais, citados a exigência nas normativas do Paraná (2012), Rio de Janeiro (2013), Santa Catarina (2016), Rio de Janeiro (2019) e Rio Grande do Sul (2019) deixa claro que é necessário ser brasileiro, ter habilitação no componente a ser ministrado e proficiência comprovada. O ponto “ter habilitação nos componentes a ser ministrado” fica mal entendido, porque depende da concepção de educação bilíngue que estiver atrelada ao conceito. Se a ideia de “ter habilitação no componente a ser ministrado” estiver alinhada com o conceito de ensino de língua estrangeira, e não ao de educação bilíngue, então a habilitação indicada significa Licenciatura em Letras, porque parte

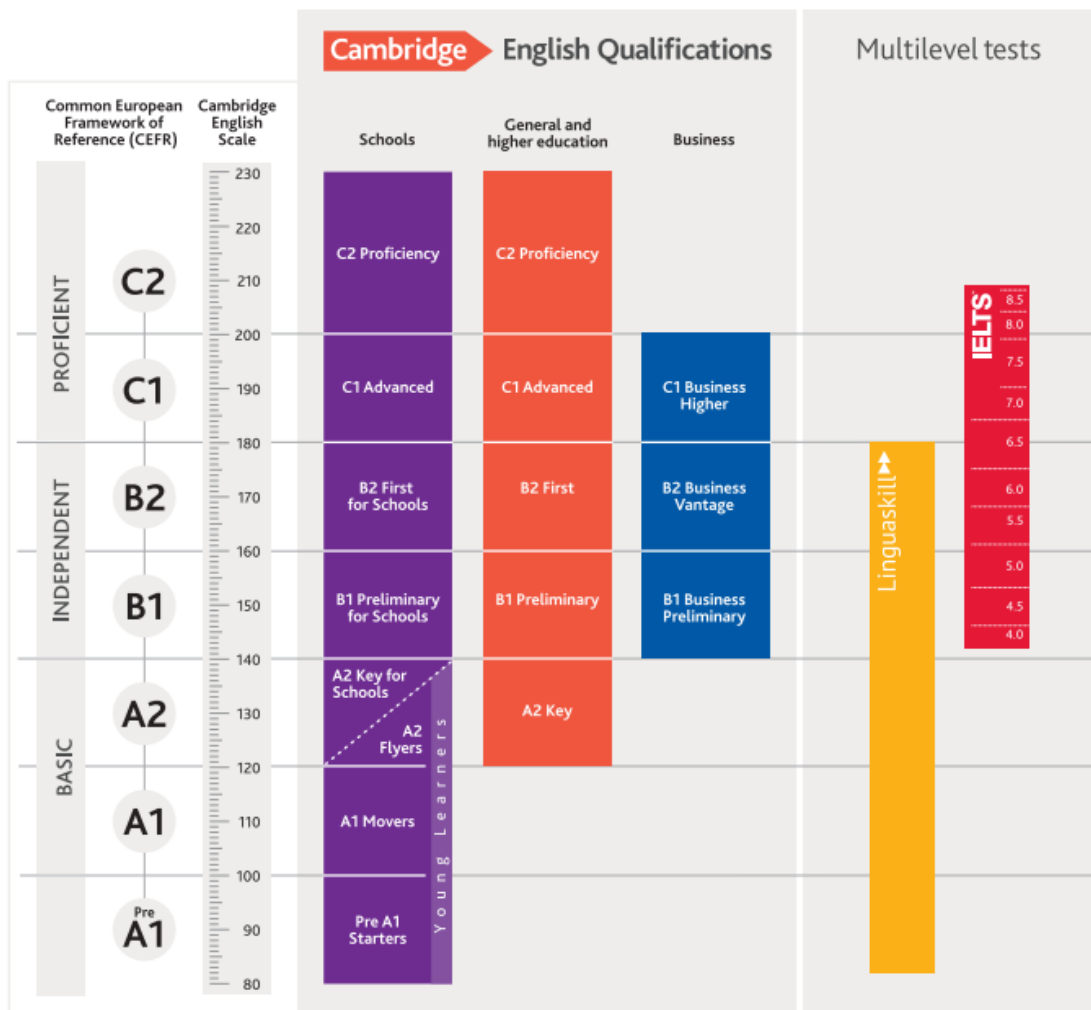


do pressuposto que o professor de inglês, por exemplo, dá aula do componente curricular de inglês e não por meio da língua adicional do currículo. Se o conceito de ensino através das línguas estiver implícito, aí a compreensão desta orientação modifica. Ou seja, a “habilitação no componente a ser ministrado” significa o componente que o professor ministra através da língua inglesa, como, por exemplo, Matemática, Ciência, História etc. Portanto, a redação do artigo deixa dúvidas sobre a formação do professor que atuará neste contexto de escolarização. Além disso, os documentos dos estados acima citados também reiteram a necessidade do professor ter proficiência comprovada na língua estrangeira adotada. A expressão “proficiência comprovada” também é inapropriada, uma vez que há vários níveis de proficiência dentro desta nomenclatura. O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Conforme site da Cambridge English:

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um marco internacional de descrição de competências linguísticas. Descreve uma competência linguística numa escala de seis níveis, do A1 (para principiantes) ao C2 (para quem já domina uma língua). Isto permite que todos aqueles que estão envolvidos no ensino de línguas e avaliação de competências linguísticas, como professores e alunos, vejam facilmente a que nível corresponde cada certificação (Cambridge English, 2023).

O quadro abaixo mostra as diversas proficiências, de acordo com o CEFR:

Quadro 8 – Níveis de proficiência



Fonte: retirado do site da Cambridge English (2023).

Portanto, a descrição e a imagem acima deixam claro que as normativas pecam ao falar em proficiência comprovada, uma vez que os exames comprovam desde a proficiência mais básica até a mais avançada. Por consequência, sem deixar claro qual a proficiência mínima exigida para um professor que atua com línguas num currículo bilíngue, fica complexo estabelecer e garantir o nível linguístico deste professor que irá atuar com a língua adicional, uma vez que uma proficiência básica pode comprometer os resultados do processo de escolarização e ser, até mesmo, danoso para o aprendizado das crianças. Discutiremos mais sobre certificações na seção 2.3.3, sobre as regulamentações após 2020.

Em vista do que foi discutido, fica evidente que as resoluções, até então, não auxiliam gestores e coordenadores a entenderem sobre o conhecimento linguístico de seus professores bilíngues, uma vez que muitos destes gestores nem têm

conhecimento sobre exames internacionais e, portanto, desconhecem os níveis linguísticos que demonstram proficiência avançada, sendo incapazes de avaliar o nível linguístico dos professores que estarão em suas escolas ministrando aulas através da língua adicional.

Outro ponto importante a ser discutido, que aparece (ou não) nas diversas normativas, diz respeito à carga horária para currículos bilíngues. As normativas até 2019 estabeleciam que a carga horária em língua portuguesa deveria ser sempre superior à língua “estrangeira”, que fosse respeitada a LDB com as 800 horas em língua portuguesa e que a carga horária em língua estrangeira fosse sempre complementar. Algumas destas normativas estabelecem a necessidade de oferecer disciplinas e outras atividades complementares na língua estrangeira. Apesar de ficar implícito nos documentos oficiais que, para oferecer uma proposta de currículo bilíngue, é necessário aumento de carga horária, não fica claro para as escolas de quantas horas seria o aumento na carga horária da língua adicional, o que abre precedente para o que temos visto no Brasil atualmente: tempos destinados à língua adicional muito variados nos diversos currículos escolares.

O primeiro parecer municipal de São Paulo (2008) recomendava que a carga horária fosse superior em língua portuguesa, mas que a língua estrangeira não tivesse menos do que 25% da carga horária total. Esta porcentagem em números equivale a, pelo menos, seis períodos semanais em língua adicional, se a escola tiver 25 horas semanais, e vai crescendo à medida que a carga horária total da escola aumenta. Com exceção deste parecer municipal de São Paulo, e da deliberação do Rio de Janeiro de 2019, que fala de uma carga horária de, no mínimo, duas horas diárias na língua adicional, todas as outras normativas de 2008 a 2019 não mencionam informações sobre tempos ou carga horária mínima na língua adicional. De fato, este dado é muito relevante num contexto de escolarização bilíngue uma vez que a carga horária tem um papel fundamental na organização curricular, haja vista que um currículo bilíngue precisa destinar tempo para desenvolvimento de língua e tempo para desenvolvimento através da língua (Brentano; Jaeger, 2023).

Um documento que não delimita explicitamente a quantidade mínima de carga horária dedicada a cada língua, requisito essencial para a modalidade de escolarização em questão, falha em estabelecer critérios precisos e pragmaticamente viáveis para a implementação do ensino bilíngue. Tal omissão propicia a prevalência de uma prática já observada atualmente no contexto educacional brasileiro, em que

algumas escolas comercializam propostas de currículo bilíngue ao oferecer, na realidade, instrução em língua estrangeira em um, dois ou três períodos semanais. Esse cenário distorce a proposta original, comprometendo a integridade de um currículo bilíngue autêntico e de qualidade. A falta de definição clara perpetua a concepção equivocada de que a inclusão de um, dois ou três períodos de língua adicional por semana é suficiente para qualificar um currículo como bilíngue.

Sem dúvida, todas essas normativas deixam claro a importância de respeitar a LDB e, em especial, em ofertar matriz curricular estendida com carga horária complementar para o ensino da língua adicional. Contudo, sem a clareza do que seria esta carga horária complementar, as escolas podem ter entendimentos diferentes sobre a quantidade de períodos/horas semanais a ofertar. E, como consequência, para os pais, que não têm conhecimento sobre o assunto, pode parecer que uma escola com três horas semanais na língua adicional ofereça um currículo tão bilíngue quanto uma escola que oferta dez períodos semanais em língua adicional, e por consequência, vai custar mais caro. Uma escola com carga horária mais robusta em língua adicional possivelmente vai proporcionar um currículo mais qualificado, mais consistente e que possa destinar tempo necessário e de qualidade para o ensino linguístico e para o ensino acadêmico, também por meio da língua adicional.

Se olharmos para os currículos bilíngues internacionais, ofertados nos Estados Unidos e Canadá, por exemplo, observamos que os programas *Dual Language*, são as propostas mais qualificadas e respeitadas na formação de sujeitos bilíngues, nestes países. Este modelo de Escolarização Bilíngue define os tipos de carga horária ao longo da escolarização. Os mais utilizados são os modelos 90/10, cuja carga horária na língua adicional é em torno de 80 a 90% do tempo que estão na escola. Geralmente, esta modalidade ocorre na educação infantil. O outro modelo é 50/50 cujo tempo de instrução, como os números deixam evidentes, ocorre 50% em cada uma das línguas. Esses formatos deixam implícito que para que o aluno possa desenvolver a fluência e competência numa língua adicional é necessário tempo de exposição na língua, pois como dizem Baker e Wright (2017), há necessidade de tempo qualificado para o desenvolvimento de oralidade e para o desenvolvimento de competências a partir dos saberes escolares que são constituídos e problematizados, a partir dos conteúdos trabalhados em ambas as línguas.

Um aspecto que, inicialmente, não foi contemplado na análise crítica, mas que merece destaque neste momento, emerge no parecer do Paraná e subsequente

replicação nas normativas do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Maranhão. Todas essas legislações incorporam a mesma disposição, especificamente: "ser membro de uma entidade certificadora de escola bilíngue que acompanhe o cumprimento dos critérios legais e renove a certificação periodicamente" (Paraná, 2012; Rio de Janeiro, 2013; Santa Catarina, 2016; Rio Grande do Sul, 2019; Maranhão, 2020). Esta problemática tem suscitado considerável debate em instituições educacionais em todo o Brasil, dado que não existe registro de entidade no país com atribuição ou autorização para certificar escolas bilíngues.

Conforme discutido em debates e mesas redondas com escolas bilíngues de língua de prestígio em várias regiões do Brasil, algumas escolas possuem o entendimento equivocado de que a entidade certificadora que os documentos retratam é a entidade internacional que certifica o nível de proficiência, em língua inglesa, dos alunos. É fato que, se a escola desejar, poderá aplicar exames internacionais que medem o nível de competência linguística de seus alunos e, por consequência, comprovam o nível de proficiência linguística internacional no qual seus estudantes se encontram, de acordo com os níveis e critérios do CEFR<sup>11</sup>, por exemplo. Entretanto, certificar a proficiência em língua inglesa não é sinônimo de certificar o bilinguismo dos alunos, nem tão pouco certificar o cumprimento dos critérios legais para atuar enquanto escola bilíngue. Portanto, esta é mais uma questão equivocada apresentada pelas normativas que deixa dúvidas e mostra como o nosso país ainda engatinha numa compreensão sobre os pressupostos e teorias que embasam a educação bilíngue.

Uma normatização que foi aprovada em março de 2020 e trouxe novos dados para a discussão partiu do conselho estadual do Maranhão. A normatização para o funcionamento de escolas bilíngues, internacionais e programas bilíngues do estado do Maranhão trouxe algumas questões atualizadas para o debate, visto certas novidades abordadas no documento. Primeiramente, a normativa traz um embasamento teórico, utilizando pesquisadores da área do bilinguismo para fundamentar as definições trazidas, tais como Grosjean (1994) e Hamers e Blanc (2000). Isso seria muito bom, se não fosse o fato de que, logo na sequência, o documento acaba definindo escola bilíngue da mesma forma que as normativas

---

<sup>11</sup> CEFR: Common European Framework. Para mais informações sobre exames internacionais, acessar <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>.

anteriores descrevem, utilizando a expressão “que incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa”. Apesar de ser possível inferir que a expressão “como se fosse sua língua nativa” pode estar sendo associada à ideia de que esta segunda língua será bem desenvolvida e deixará de significar um ensino desvinculado e com aula de língua estrangeira na escola, como era comum acontecer antes das propostas de ensino bilíngue, é preciso entender que, novamente, a ideia de “como se fosse” traz um conceito equivocado de uma língua que nunca será incorporada como sendo do aluno, conforme já discutido anteriormente nesta seção. Além disso, essa ideia de “como se fosse” não compactua com o conceito mais atualizado de bilíngue proposto pelos pesquisadores Grosjean e Hamers e Blanc, o que torna o documento contraditório, no meu entender.

Somado a essa inconsistência teórica, uma questão polêmica trazida no documento do Maranhão, diz respeito à proficiência do professor para atuação em contexto de escola bilíngue ou internacional. O documento estabelece os níveis C1 ou C2 de proficiência para estes profissionais. Sabemos que as normativas anteriores falavam em proficiência, porém, sem mencionar qual o nível exigido, o que deixava inconsistente a informação sobre a real competência necessária para o professor que desejava ensinar através das línguas. De certa forma, essa clareza sobre o nível de competência linguística torna o documento do Maranhão mais assertivo, uma vez que define qual o nível de proficiência do professor para atuação neste contexto. Entretanto, estabelecer C1 e C2, que são os níveis mais avançados de proficiência linguística internacional, para atuação dos professores no Brasil, pode se tornar um grande desafio, lembrando que, conforme levantamento do British Council, apenas 5,1% da população com 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento da língua inglesa, sendo que apenas 1% dessas pessoas se dizem fluentes e, destas, nem todas são professores (British Council, 2019). Somado a isso, dados apontam que, dos 172 mil docentes da língua inglesa no Brasil, mais de 16% não possuem superior completo (Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, 2020). Se levarmos em consideração que 16% não possuem a graduação necessária e que os outros, que possam ter a formação em Letras, não mostram garantia de que possuem a proficiência necessária, uma vez que os cursos de Letras não têm sido bem sucedidos neste quesito, estes dados impactam diretamente no ensino bilíngue no Brasil, que apresenta grandes desafios, em especial no quesito formação de professores.

Portanto, me parece utópico desejar níveis de proficiência tão altos para professores brasileiros com atuação em contexto bilíngue, pensando na realidade de formação que temos no Brasil. A discussão sobre proficiência será um assunto que exigirá debates mais aprofundados pelos estados e pelo próprio MEC, pensando na qualificação docente para este contexto, e, na falta de professores, que já é uma realidade no Brasil.

Apesar das polêmicas retratadas acima, uma questão interessante trazida na normativa do Maranhão, que ainda não havia sido abordada nas regulamentações anteriores, diz respeito à nomenclatura **programa bilíngue**. Apesar de todas as escolas, até 2020, inclusive as que adotam parceria com as editoras ou as autointituladas “soluções bilíngues”, terem se utilizado do termo “educação bilíngue” para nomear todos os tipos de oferta, sabemos que um currículo bilíngue difere de um programa bilíngue na sua essência. A normativa do Maranhão aborda o tema e deixa claro isso, estabelecendo que:

As escolas que adotam programas pedagógicos em duas ou mais línguas, como atividade de enriquecimento do currículo, em um ou mais componentes curriculares e promovem ampliação da carga horária para ministrar a língua estrangeira elegida, sem integrar o ensino na língua estrangeira à totalidade da proposta curricular, não se configuram como escolas bilíngues: classificam-se como estabelecimentos de ensino que desenvolvem programas bilíngues (Maranhão, 2020, p. 06).

Esse artigo da resolução acima traz um começo de discussão a respeito das diversas propostas oferecidas no Brasil e a importância de entendermos suas diferenças e peculiaridades para que, posteriormente, os pais também entendam as diversas propostas e saibam escolher baseado num entendimento mais claro sobre as características e distinções de cada tipo de programa.

E é nesse contexto de crescimento acelerado de escolas bilíngues, de reclamações das escolas e algumas denúncias por parte das famílias, querendo entender as diferenças entre os diversos formatos oferecidos no Brasil, que nasce a necessidade de normatização, estimulando a discussão por parte do CNE (Conselho Nacional de Educação) para o estabelecimento de diretrizes nacionais para a oferta de educação plurilíngue no nosso país.

Na próxima seção, discutirei as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, analisando seus artigos à luz dos entendimentos e

esclarecimentos que a diretriz se propõe a trazer, sobre a Escolarização Bilíngue no Brasil.

### **2.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue no Brasil**

Conforme mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, o CNE (Conselho Nacional de Educação) passou a receber pedidos para a normatização do ensino bilíngue no Brasil, e por isso, em outubro de 2019, por meio de indicação do CNE, se constituiu uma comissão com o objetivo de discutir e propor normas para o assunto em questão (Brasil, 2020).

Esses debates iniciados pelo CNE fomentaram as discussões sobre a educação plurilíngue no Brasil e proporcionaram a elaboração de um documento que passou por muitas consultas públicas e foi discutido por vários grupos de especialistas e estudiosos de universidades no Brasil. O documento foi chamado de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, foi aprovado em 2020 pelo MEC, mas ainda aguarda homologação para ter validade como lei. Entre as concepções trazidas no documento, a normativa estabelece distinções entre escola bilíngue, escola com carga horária estendida, escola brasileira com currículo internacional e escola internacional. Também trata da carga horária mínima e máxima para os currículos, da formação dos professores, da organização curricular, da avaliação e do prazo de adequação das escolas que já se denominavam bilíngues.

Em relação a definição de escola bilíngue, fica claro no artigo 2º que:

As escolas Bilíngues se caracterizam por promover um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas (Brasil, 2020, p. 23).

Essa definição traz uma visão atualizada de educação bilíngue, alinhada aos preceitos estabelecidos pelos pesquisadores contemporâneos, citados neste trabalho, e respeitados na área do bilinguismo e educação bilíngue, tais como García (2009), Baker e Wright (2017), May (2017) e Megale (2018). O conceito de educação bilíngue trazido por essa diretriz nacional expande os conceitos trazidos nas normativas regionais, até início de 2020, em especial, aquelas que entendiam as línguas de forma



monoglóssica, ou seja, como dois códigos separados e sem ligação. Isso ficou evidente quando os documentos até 2020 citavam frases como “que a criança se aproxime do outro código” ou “que o incorpore a língua como se fosse sua língua nativa”. Como já tratado anteriormente, num contexto de escolarização bilíngue, os alunos usam e vivenciam as duas línguas como sistemas integrados que estão sendo construídos de forma conjunta, ainda que a competência linguística em uma das línguas possa ser maior do que na outra. A diretriz deixa claro que só poderá utilizar a denominação de escola bilíngue, aquelas escolas que se enquadrarem nos termos do artigo, ou seja, que promoverem um currículo único e integrado em todas as etapas de ensino e para todos os alunos da escola.

Portanto, os conhecidos programas bilíngues, na parceria com editoras, dentro da grade, ganham uma nomenclatura específica a partir de então. Esta nomenclatura ficou estabelecida como **Currículo com Carga Horária Estendida na Língua Adicional**, conforme trecho abaixo deixa claro:

Art 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada ou simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos escolares (Brasil, 2020, p. 23).

O artigo acima deixa claro que Escola Bilíngue e Escola com Carga Horária Estendida diferem nos seus objetivos, uma vez que a Escola Bilíngue precisa, como já mencionado anteriormente, desenvolver habilidades linguísticas e conteúdos acadêmicos de forma integrada, a partir de um único currículo, visando o desenvolvimento integral dos alunos, em ambas as línguas. Por outro lado, a Escola com Carga Horária Estendida na Língua Adicional não tem a obrigatoriedade do trabalho integrado a partir de um currículo único. Neste caso, esta nomenclatura se enquadra bem para os, até então chamados, programas bilíngues, uma vez que as editoras, geralmente oferecem um programa bem estruturado em língua inglesa para compor a carga horária do currículo da escola, porém, sem a preocupação de desenvolver os conteúdos escolares previstos no projeto pedagógico da mesma.

Há uma questão, porém, que difere os programas até então chamados bilíngues dentro da grade curricular daqueles que oferecem seu programa de forma extracurricular. Na diretriz nacional, somente poderá ser chamado de currículo com

carga horária estendida na língua adicional, aquelas escolas que possuem uma carga horária estendida de, no mínimo, três horas semanais na língua adicional e que ofereçam a proposta para todos os alunos, dentro do turno escolar. Se o programa for oferecido no contraturno escolar, de forma optativa, em formato extracurricular, estas escolas não se configuram nem como escolas bilíngues e nem como escola com carga horária estendida da língua adicional. Essa é uma definição importante, visto que oferecer uma proposta extracurricular, ainda que com carga horária extensiva, não configura uma escola como bilíngue. Tanto o documento oficial quanto a literatura atualizada na área deixam claro que para ofertar um currículo bilíngue é necessário pensar no desenvolvimento linguístico, mas, em especial, nas línguas à serviço dos conteúdos e competências escolares, de forma integrada, dentro da grade curricular da escola.

Ainda no capítulo do objeto, o documento trata das definições e diferenças entre Escola Brasileira com Currículo Internacional e Escola Internacional. Entretanto, não me parece que há uma distinção clara entre estes dois formatos, visto que a definição de escola brasileira com currículo internacional diz o seguinte:

Art 4º As Escolas Brasileiras com Currículo Internacional se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoções de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando portanto, currículo em língua portuguesa e línguas adicionais, e para que sejam denominadas escolas bilíngues, necessitam cumprir os termos do Art. 2º desta Resolução (Brasil, 2020).

Isso significa que a escola que pretende seguir esse formato pode adotar uma parceria de currículo internacional desde que a proposta, de modo geral, seja ministrada também em língua portuguesa e que respeite as regras de um currículo bilíngue, ou seja, que exige a elaboração de um currículo único, integrado e ministrado nas duas línguas de instrução e que respeite a carga horária mínima e máxima estabelecida para este formato: mínimo 30% e máximo 50% na língua adicional.

Em relação às escolas internacionais, fica mais difícil entender suas diferenças visto que o artigo 6º fala sobre esta escola estar vinculada a outros países, que vão direcionar suas diretrizes, porém reforça que devem observar as normas brasileiras para expedição de dupla certificação, conforme trecho abaixo:

Art 6º As escolas Internacionais estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares, as parcerias com instituições

educacionais nacionais devem observar legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para expedição de dupla diplomação (Brasil, 2020, p. 23).

No meu entender, o trecho está mal redigido, o que torna a leitura com duplo entendimento. Me parece que, após a palavra *curriculares* poderia ter um ponto final. Assim, ficaria subentendido que caso as escolas internacionais desejassem oferecer dupla certificação, deveriam buscar parceria com instituições educacionais nacionais observando a legislação brasileira. Por outro lado, caso não desejassem a dupla certificação, poderiam apenas vincular-se às diretrizes curriculares que emanam dos países parceiros, portanto fornecedores do currículo. Entretanto, da forma como está redigido, parece que o artigo estabelece que as escolas internacionais estejam vinculadas a outros países, que vão prover suas diretrizes, mas também sigam o currículo brasileiro, o que, no meu entender, inviabilizaria o trabalho da escola internacional estrangeira. Penso assim porque entendo a escola internacional estrangeira como uma escola que segue um currículo estrangeiro e que tem como objetivo oferecer este currículo de forma monolíngue, o que permitirá que estes alunos possam cursar a continuidade dos seus estudos, com competência, neste outro país que originou o currículo.

Geralmente, as instituições educacionais internacionais estrangeiras oferecem um currículo predominantemente monolíngue na língua alvo. Nesse contexto, a integração simultânea do currículo brasileiro torna-se desafiadora, dada a limitação da carga horária diária para a acomodação de dois currículos substanciais. Acredito que esta seja uma questão relevante. Se há permissão para o estabelecimento de escolas internacionais estrangeiras no Brasil, é crucial que haja autonomia para que essas instituições possam disponibilizar integralmente seus currículos internacionais. Além disso, é fundamental que os pais que matriculam seus filhos nessas escolas estejam plenamente cientes de que seus filhos seguirão um currículo estrangeiro, e não brasileiro. Essa transparência é essencial para evitar expectativas inadequadas por parte dos pais em relação aos elementos educacionais que seus filhos receberão. Assim, ao matricular um filho em uma escola internacional estrangeira, os pais devem estar conscientes de que seus filhos estarão preparados para exames internacionais, direcionados à continuidade da educação no exterior, e não necessariamente aptos a serem avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Outro ponto importante, mas também polêmico, retratado nas Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, diz respeito à carga horária para

esses contextos. O documento fala explicitamente sobre a carga horária mínima e máxima para o contexto de escola bilíngue, nos três segmentos escolares: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A seguir, artigo 7º, que trata das cargas horárias:

Art. 7º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros:  
I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;  
II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e  
III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.  
§ 1º Nas situações previstas nos incisos I, II e III, o currículo bilíngue deve ser necessariamente oferecido a todos os estudantes.  
(Brasil, 2020, p. 23)

Essa definição de carga horária por segmento traz uma noção importante para as escolas bilíngues, que até então estavam decidindo por livre arbítrio a quantidade de horas destinada a cada uma das línguas do currículo. Esse dado contribui pertinentemente para um esclarecimento mais profundo sobre a necessidade de uma carga horária mais robusta em escolas bilíngues, a fim de dedicar tempo adequado ao estudo da língua adicional e sua aplicação em diferentes componentes curriculares. Essa informação é pertinente, pois preenche uma lacuna que muitas normativas anteriores não abordavam, tornando-se crucial para a definição e diferenciação dos currículos bilíngues em relação aos currículos que oferecem apenas uma carga horária adicional. Isso exige de certas escolas uma readequação da carga horária, o que é necessário e relevante para o estabelecimento de modelos de escolas bilíngues bem sucedidos. O documento deixa claro, inclusive, a diferença entre a carga horária para Escola Bilíngue e para Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

Art 8º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional deve ser de no mínimo 3 (três) horas semanais, haja vista que 50% da carga horária já é obrigatória por lei, as atividades na língua adicional devem ser necessariamente oferecidas a todos os alunos (Brasil, 2020, p. 24).

Essa informação trazida na diretriz foi muito pertinente, porque mostra claramente mais uma das diferenças da escola bilíngue para a escola que oferta uma carga horária estendida. Além disso, fica claro que este formato de escolarização de sujeitos bilíngues pode oferecer uma carga horária menor que as escolas bilíngues, porém não tão menor a ponto de se caracterizarem como os currículos que oferecem apenas aulas de língua estrangeira enquanto disciplina na escola. Penso que, no momento que uma diretriz fala de um modelo de escolarização de bilíngues, que não é escola bilíngue, mas que oferece certa articulação entre os currículos nas duas línguas, carga horária expressiva na língua adicional e postula que esta proposta deve ser para todos, dentro do currículo escolar, esse formato de currículo com carga horária estendida na língua adicional ganha status de tipo dentro dos diversos modelos de Escolarização Bilíngue.

Ainda sobre carga horária, a única questão mais crítica, remonta sobre as escolas brasileiras com currículo internacional. O artigo diz que:

Art 9º A carga horária das Escolas Brasileiras com Currículo Internacional deve seguir legislação e normas brasileiras sobre a carga horária mínima para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa, o tempo relativo à língua adicional é de escolha da instituição, observando-se o disposto nesta Resolução.

Ora, se o artigo 4º diz, anteriormente, que as escolas bilíngues brasileiras com currículo internacional devem se organizar conforme definição de escola bilíngue (ou seja, currículo integrado), e que deve dispor de tempo para língua adicional observando-se o disposto nesta resolução (portanto, entre 30% e 50%), então fica incoerente dizer que o tempo disponibilizado para a língua adicional, nestes contextos, é de escolha da instituição. Parece notório observar que este documento foca nas definições para Escolas Bilíngues e Escola com Carga Horária Estendida, mas negligencia e deixa pouco claro as regras para Escolas Brasileiras com Currículo Internacional e para as Escolas Internacionais Estrangeiras.

Em relação à formação de professores, o capítulo 3 discorre sobre o assunto, deixando claro que os professores que irão atuar em escolas bilíngues deverão ter formação em Letras ou Pedagogia, ter uma comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no CEFR e ter uma formação complementar em Educação Bilíngue, que pode ser curso de extensão, de no mínimo 120 horas, uma pós-graduação a nível de especialização, mestrado ou doutorado na área. Os professores que irão ministrar

componentes curriculares neste currículo bilíngue deverão ter a formação na sua licenciatura específica de atuação, mais uma comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no CEFR e ter uma formação complementar em Educação Bilíngue, que pode ser curso de extensão, de no mínimo 120 horas, uma pós-graduação a nível de especialização, mestrado ou doutorado na área. Essas definições também são importantes no campo da educação bilíngue, uma vez que mostram a importância da formação na área, tanto em termos de fluência como em termos de conhecimento metodológico e curricular para atuação. Chamo a atenção para três questões relevantes dentro da formação de professores:

1. Existe uma distinção no entendimento dos requisitos acadêmicos para professores atuarem na área de educação bilíngue, onde Letras ou Pedagogia são consideradas opções válidas. Esta divergência contrasta com as diretrizes regionais, nas quais a maioria dos estados passou a exigir uma segunda graduação em Pedagogia para os professores, mesmo que a maioria dos profissionais envolvidos no ensino de línguas nas escolas possuam formação em Letras. Esse cenário tem impactado os professores que desejam aprofundar seus conhecimentos na área da educação bilíngue, mas não desejam retornar para uma nova graduação, especialmente considerando as atuais discussões sobre a insuficiência dos cursos de Pedagogia em fornecer as competências necessárias aos educadores em relação ao ensino de línguas, aquisição de segunda língua e bilinguismo.

2. A segunda questão que desejo ressaltar está relacionada ao nível de proficiência exigido para os professores. A diretriz demonstra maior coerência ao estabelecer o requisito mínimo de proficiência no nível B2, uma vez que é essencial que os professores possuam habilidades linguísticas adequadas para atuar de forma eficiente por meio das línguas no currículo. No entanto, é importante reconhecer que a discussão sobre certificações internacionais que comprovam a proficiência é delicada, considerando que tais certificações envolvem custos elevados, demandam estudo e preparação por parte dos professores e, adicionalmente, geram uma carga emocional de ansiedade considerável, o que suscita debates sobre a validade dessa obrigatoriedade. Apesar disso, a exigência de um nível de proficiência auxilia os gestores a obterem uma compreensão mais clara dos padrões que qualificam um professor a lecionar em seu componente curricular através de uma língua adicional.

3. O terceiro ponto que desejo enfatizar concerne à formação dos professores mencionada no documento. Ela se destina exclusivamente aos educadores que atuam

com língua adicional no currículo. Embora compreendamos que as diretrizes não poderiam abarcar todos os detalhes relacionados à educação bilíngue, seria relevante que o documento também abrangesse os professores de língua materna e os diversos componentes curriculares inseridos no currículo bilíngue. Isso se deve à compreensão de que esses profissionais, por estarem envolvidos no contexto da escolarização bilíngue, também necessitam obrigatoriamente de formação em educação bilíngue. Esse conhecimento não se limita apenas aos professores que ministram aulas na língua adicional, mas é essencial para todos aqueles envolvidos no processo educativo bilíngue.

Em relação à organização curricular, o capítulo 4 deixa claro que tanto as Escolas Bilíngues quanto as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional deverão ter componentes curriculares da Base Comum ministrados em língua adicional e componentes da Base Diversificada do currículo, também ministradas na segunda língua de instrução, podendo ser também em formato de projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento de competências acadêmicas e linguísticas na língua adicional. Essa abordagem representa uma modificação expressiva em relação ao entendimento previamente estabelecido nas resoluções anteriores, especialmente aquelas vigentes até o início de 2020, que se relacionavam à educação bilíngue. Nessas versões anteriores, ficava claro que a Base Comum deveria ser ministrada em português, e que toda a carga horária em inglês deveria ser adicional à carga horária estabelecida pela BNCC para a língua materna. Esse entendimento mostra atualização de conceitos e uma concepção mais alinhada à visão heteroglóssica aliada à Escolarização Bilíngue, uma vez que entende que é possível trabalhar com conceitos previstos na Base Curricular em qualquer das línguas do currículo.

Mesmo assim, ainda fica bem amplo o entendimento sobre as metodologias mais adequadas ao ensino bilíngue e o que diferenciam das metodologias aplicadas ao ensino monolíngue. Novamente, a organização curricular para escolas brasileiras com currículo internacional e escolas internacionais não fica evidente, uma vez que o artigo 17 sugere que estas escolas devam seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação, o que, de certa forma, não evidencia nada.

Uma outra questão abordada pelas diretrizes diz respeito à avaliação. No Artigo 18, fica explícito que o desempenho dos alunos nas disciplinas ministradas em língua adicional deve ser avaliado de acordo com o currículo da escola. Embora esse trecho

não forneça muitos detalhes, ele concede à escola a autonomia para tomar decisões sobre como avaliar seus alunos nesses componentes. Já no Artigo 19, as diretrizes discorrem sobre a avaliação de proficiência dos alunos, estabelecendo metas específicas para cada etapa do Ensino Fundamental e Médio. Espera-se que até o 6º ano do ensino fundamental, 80% dos alunos alcancem a proficiência no nível A2 do CEFR, até o 9º ano do EF alcancem o nível B1 do CEFR e até o 3º ano do EM alcancem o nível mínimo de B2, conforme os parâmetros do CEFR.

Esses dados reforçam a ideia de que escolas bilíngues precisam de uma carga horária expressiva na língua adicional para permitir o tempo necessário tanto para o desenvolvimento da proficiência dos alunos quanto para o trabalho com os componentes curriculares através das línguas do currículo.

Por fim, é importante salientar que as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue apresentam diversas questões que requerem aprimoramento em futuras versões do documento. Essa necessidade de aprimoramento é uma característica natural de documentos que lidam com assuntos complexos e em constante evolução, como é o caso da educação bilíngue. À medida que a prática educacional evolui, novas abordagens pedagógicas, avanços em pesquisas e mudanças no contexto social e cultural podem demandar revisões e atualizações nas diretrizes existentes. Esses aprimoramentos têm o objetivo de tornar as orientações mais precisas, abrangentes e adequadas à realidade e às necessidades das escolas e dos estudantes.

Porém, mesmo considerando que existem assuntos a serem melhor explorados no documento, é importante reconhecer que o documento nacional com diretrizes trouxe uma série de definições e orientações valiosas que antes não eram abordadas pelas resoluções e normativas estaduais. Essas novas abordagens fornecem um panorama mais completo e esclarecedor sobre as práticas educacionais bilíngues, promovendo maior clareza e uniformidade no estabelecimento de normas para a Escolarização Bilíngue em todo o país.

Essa nova perspectiva trazida pelas diretrizes nacionais é um passo importante para aprimorar a escolarização bilíngue no país, impulsionando escolas e educadores a buscarem a excelência em suas práticas e a garantirem um ambiente de aprendizado enriquecedor para os estudantes bilíngues. Além disso, ao abranger tópicos anteriormente negligenciados, como a avaliação de proficiência dos alunos, a



diretriz nacional demonstra o compromisso em promover uma educação bilíngue mais completa e adequada às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes.

Em resumo, embora o documento demande aprimoramentos contínuos, as diretrizes nacionais são uma ferramenta essencial para o avanço da escolarização bilíngue no país, fornecendo direcionamentos que podem nortear ações e políticas educacionais, impactando positivamente a qualidade e o alcance da formação bilíngue oferecida nas escolas brasileiras.

E esses direcionamentos já começaram a impactar Conselhos de Educação de outros estados e cidades, que, a partir da diretriz nacional, iniciaram discussões e elaboraram suas próprias normativas à luz de alguns conceitos trazidos neste documento nacional, incrementados por alguns novos tópicos relevantes na discussão sobre escolarização bilíngue no nosso país.

Na próxima seção, irei tratar sobre as resoluções e normativas que foram elaboradas e aprovadas após as Diretrizes Nacionais.

### **2.3.2 Regulamentações, normativas e resoluções regionais após 2020**

A partir desse documento nacional, novas resoluções estaduais e municipais se estabeleceram, trazendo definições mais atualizadas, e algumas delas, pautadas nas visões do documento nacional. De fato, o documento nacional ofereceu um suporte mais sólido para as escolas e educadores, auxiliando-os na compreensão das expectativas e requisitos específicos para diferentes formatos de escolarização bilíngue. Ele serviu, mesmo ainda não homologado, como um balizador para a implementação de programas educacionais bilíngues, incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais alinhadas com padrões de qualidade e promovendo a melhoria contínua das experiências de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se o notável esforço das escolas desde a divulgação das diretrizes nacionais para aprimorarem seus currículos e aprofundarem sua compreensão acerca da dinâmica da educação bilíngue. Esse empenho não foi diferente nos estados, com algumas regiões buscando estabelecer novas regras e outras revisando suas diretrizes anteriores.

A seguir, é apresentado o quadro resumo das normativas estabelecidas entre os anos de 2020 a 2022, após a aprovação da Diretriz Nacional:

Quadro 9 – Resoluções Municipais/Estaduais para Escola Bilíngue/Internacional: 2020-2022

Normativa	Entendimento Sobre Educação Bilíngue E Escola Internacional	Formação Necessária/ Proficiência	Carga Horária	Organização Do Currículo/Matriz Curricular
<p>São Paulo - resolução 190/2020</p> <p>Funcionamento de escolas internacionais, brasileiras com CI, bilíngues e com carga horária em LA</p>	<p>Escola internacional: manter identidade cultural.</p> <p>Escola brasileira com currículo internacional</p> <p>Escola bilíngue: ambiente em que se falam duas línguas, experiências culturais, número diversificado de componentes para que incorpore competência linguística.</p> <p>Escola com carga-horária estendida: contato e oferta sistematizada de uma ou mais línguas estrangeiras.</p>	<p>Brasileira ou estrangeira.</p>	<p>Não menciona.</p>	<p>Respeitar a LDB.</p>
<p>Resolução CEE nº477/2020 dez 2020 - MG</p> <p>Normatização da educação plurilíngue no sistema de ensino de MG</p>	<p>Escolas internacionais: seguir legislações nacionais e do país estrangeiro. Aulas de imersão na língua do país estrangeiro. Dupla certificação.</p> <p>Escolas bilíngues: currículo único e integrado, ministrado em duas línguas de instrução. Desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas.</p> <p>Escolas com programas intensivos de LA: carga horária estendida na LA, currículo em LP em articulação com o aprendizado da LA.</p> <p>Desenvolvimento linguístico integrado e simultaneamente ao desenvolvimento. Conteúdos escolares.</p>	<p>Prof. Regente: magistério ou pedagogia.</p> <p>Prof. de língua adicional: Letras ou Pedagogia. Proficiência. Formação de 120 horas.</p> <p>Prof. de LA anos finais: Licenciatura na sua área de atuação. Proficiência comprovada. Formação em 120 horas.</p> <p>Proficiência de acordo com as exigências da proposta pedagógica.</p>	<p>Imersão na língua do país e dupla certificação.</p> <p>Educação infantil e ensino fundamental: Mínimo 30% da matriz curricular em LA.</p> <p>Ensino médio: Mínimo 20% em LA para todos. Não fala em máximo. Carga horária estendida- no mínimo 15%.</p> <p>Ed. Inf: podem decidir a carga horária.</p>	<p>Seguir a LDB com base comum e diversificada contemplando as duas línguas. Componentes da base comum em LA. Componentes da parte diversificada ministrados em LA.</p> <p>Escolhas metodológicas compatíveis com pressupostos da educação bilíngue.</p> <p>Obs.: quem se intitula programa bilíngue deverá se adequar à escola com programa intensivo.</p>
<p>Resolução 2/2020-CE Distrito Federal</p> <p>Republicada</p>	<p>A instituição educacional bilíngue oferta a educação básica de acordo com o sistema brasileiro de ensino, cujo desenvolvimento curricular ocorre em língua portuguesa e em outra língua.</p> <p>Instituição educacional que desenvolve programas pedagógicos bilíngues, como atividade de enriquecimento curricular em determinado componente ou unidade curricular ou de forma integrada em diversos componentes e unidades curriculares. Sem caracterizar o ensino bilíngue de toda a proposta curricular, não é considerada instituição educacional</p>		<p>Os tempos de instrução nas línguas envolvidas, abrangendo, no mínimo, 30% e, no máximo, 50% da carga horária na segunda língua, na educação infantil e no ensino fundamental, e no ensino médio, no mínimo, 20% da carga horária da formação geral</p>	<p>Na instituição educacional bilíngue, a organização curricular e a certificação seguem a legislação educacional brasileira. As unidades e os conteúdos curriculares referentes a outra língua constituem a parte diversificada da organização curricular.</p>

	<p>bílingue.</p> <p>A instituição educacional internacional possui currículo, calendário e jornada escolar do sistema educacional do país de origem, devendo ser supervisionada ou fiscalizada por autoridades educacionais estrangeiras, com aulas ministradas em outro idioma.</p> <p>Instituição internacional que quer se credenciar como bílingue.</p>		<p>básica.</p> <p>A segunda língua, que necessariamente deve estar presente em todas as etapas, sendo obrigatória para todos os estudantes.</p>	
<p><b>Resolução Normativa - MT</b></p> <p><b>002/2021/CE E-MT</b></p>	<p>Escola bílingue: se falam duas línguas vivenciadas por meio de experiências culturais com nº diversificado de componentes curriculares de forma que o aluno incorpore o novo código linguístico.</p> <p>Escola internacional: a) escola estrangeira com currículo estrangeiro; b) escola estrangeira instalada no Brasil; c) escola estrangeira oferecendo cursos regulares de acordo com o país estrangeiro (high school no Brasil); d) unidades escolares brasileiras que atendem legislação brasileira em outros países.</p> <p>Escolas com programas bilíngues: contemplam duas ou mais línguas como atividade de enriquecimento do currículo e promovem a ampliação da carga horária para ministrar a língua estrangeira eleita.</p>	<p>Certificação que comprove proficiência.</p> <p>Ter autorização internacional para atuar.</p> <p>Diretor brasileiro e internacional.</p>	<p>Imersão na língua estrangeira.</p> <p>Não fala de carga horária, somente fala de ampliação da carga horárias (não podem usar o termo escola bílingue, mas pelo jeito podem usar programa bílingue).</p>	<p>Acrescer carga horária adequada a cada nível que contemple as necessidades do ensino em LE adotada.</p> <p>Membro de entidade certificadora</p>
<p><b>Projeto de lei nº 576/2021 - SP</b></p> <p><b>Oferta de escola bilíngue pública no estado de SP</b></p>	<p>As escolas bilíngues se caracterizam por promover currículo com a inserção da língua estrangeira através de atividades socioemocionais, visando o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas dos estudantes.</p>	<p>Magistério Estadual, habilitados na sua área de atuação e deverão receber treinamento continuado no desenvolvimento das metodologias a serem aplicadas, das novas tecnologias para aceleração dos resultados e, por consequência, a aquisição do novo idioma a ser ministrado aos estudantes.</p> <p>Habilitação em Pedagogia e/ou Letras.</p> <p>Não menciona proficiência.</p>	<p>Adicional em língua estrangeira.</p>	<p>A Matriz Curricular deverá contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP, todas as disciplinas conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias à etapa de ensino pretendida e as demais necessárias ao intento do ensino ministrado na Escola Bilíngue.</p>
<p><b>RESOLUÇÃO Nº 06/2022/CME</b></p>	<p>A educação bilíngue, em conformidade com as legislações supracitadas, organiza-se de modo a considerar o estudante como protagonista de seu</p>	<p>I - Licenciatura Plena em Pedagogia com proficiência em uma</p>	<p>Optar por uma organização de ensino que contemple uma</p>	

<p><b>/BLUMENAU</b></p> <p><b>Estabelece normas para a oferta da educação bilíngue nas instituições de ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau</b></p>	<p>processo de aprendizagem, envolvendo o ensino da segunda língua por meio das diferentes linguagens e criando situações reais de uso das línguas envolvidas, de modo a proporcionar, ainda, a fomentação e criação de comunidades de fala, para além da sala de aula e abrangendo todos os movimentos pedagógicos, bem como os espaços escolares.</p> <p>a) Currículo Integrado: componentes curriculares são ministrados, concomitantemente, em Língua Portuguesa e na segunda língua oferecida pela Instituição.</p> <p>b) Currículo Integrado por Itinerância: a aprendizagem na segunda língua é ofertada pela Instituição em diferentes momentos de forma a abranger todos os componentes curriculares.</p> <p>c) Currículo Adicional: ampliação de carga horária da segunda língua ofertada pela Instituição na matriz curricular ou no contraturno escolar.</p>	<p>segunda língua com carga horária mínima de 360h, com documento comprobatório, ou</p> <p>II - Licenciatura Plena em Letras com habilitação em uma segunda língua e Licenciatura Plena em Pedagogia.</p> <p>§ 1º O profissional efetivo que faz parte do Quadro do Magistério Público Municipal de Blumenau e que atua na Educação Bilíngue terá a oportunidade de adequar-se à formação prevista no caput deste artigo, de forma a garantir a sua proficiência na segunda língua, ou habilitação em Pedagogia.</p>	<p>carga horária de acordo com o art. 7º, incisos I e II, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Oferta da Educação Plurilíngue expresso no Parecer CEB/CNE Nº 2/2020.</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, o estado de São Paulo foi o primeiro, a partir das Diretrizes Nacionais, a aprovar uma resolução que autoriza o funcionamento de escolas internacionais, bilíngues e escolas com carga horária estendida, portanto, com termos novos e já atualizados, em concordância com as nomenclaturas trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020).

A resolução nº 190/2020, de São Paulo, mencionada acima, foca na autorização para funcionamento destas escolas no estado de São Paulo. O diferencial deste documento são as definições mais atualizadas e complementares dos diferentes programas bilíngues/internacionais ofertados nas escolas brasileiras. O documento citado trata de quatro modelos: **escola internacional, escola brasileira com currículo internacional, escola bilíngue e escola com carga horária estendida.**

O artigo 5º diz que a “Escola Internacional tem por concepção manter a identidade cultural, valorizando a cultura do país orientador do currículo e o domínio na respectiva língua” (São Paulo, 2020, p. 1). O artigo 6º estabelece que “a Escola Brasileira com Currículo Internacional tem por concepção manter a identidade cultural, valorizando a cultura do país orientador do currículo e o domínio na respectiva língua”. O artigo 7º estabelece que a escola bilíngue precisa manter a identidade cultural

brasileira e o domínio de uma língua estrangeira. Ainda, no parágrafo Único (2020, p. 2), fica estabelecido que:

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, p. 2).

Por fim, no artigo 8º, fica estabelecido que a Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional tem por concepção o contato e a oferta sistematizada de uma ou mais línguas estrangeiras (São Paulo, 2020, p. 2).

A partir dessas definições acima, fica claro que, mesmo tendo apresentado dois tipos de escola internacional, elas possuem definições idênticas; o que as diferencia é que a brasileira com currículo internacional deve seguir os preceitos da legislação educacional brasileira enquanto a internacional deve se guiar pelo currículo orientado pelo país sede da língua.

A atualização da definição de Escola Bilíngue é um avanço significativo nesse documento, pois reconhece a importância de proporcionar a vivência de duas línguas em contextos diversos de aprendizagem. Nesse novo enfoque, a ênfase recai na competência linguística, não mais limitada à ideia de língua nativa, o que reflete uma compreensão mais aberta e inclusiva da Escolarização Bilíngue.

No entanto, mesmo com esse progresso, ainda persistem equívocos e problemas na interpretação do conceito de escola bilíngue. Alguns desses equívocos podem ser atribuídos à concepção atrelada aos trechos “manter a identidade cultural brasileira” e “o domínio de uma língua estrangeira”. Essas frases são remanescentes de resoluções anteriores que delineavam uma separação rígida entre as línguas no processo de aprendizado, o que ainda pode dificultar uma compreensão mais abrangente do conceito de educação bilíngue.

Para promover uma escolarização bilíngue mais alinhada às práticas contemporâneas e às necessidades dos estudantes, é importante superar essa visão dicotômica e adotar uma abordagem mais integrada. A ideia de manter a identidade cultural brasileira implica restringir o ensino e a cultura apenas ao português. É importante valorizar ambas as línguas e, portanto, a identidade bicultural dos estudantes e incorporá-la de maneira enriquecedora e conjunta, em todo o processo educacional bilíngue.

Retomando a normativa de São Paulo, talvez o conceito mais atualizado apresentado nesse documento, diz respeito ao Currículo com Carga Horária Estendida, visto que as normativas anteriores não tratam deste modelo de escolarização. No artigo 8º, parágrafo único, fica claro que esse modelo não é um currículo bilíngue, pois não exige um currículo integrado. Mesmo assim, a proposta deverá garantir um projeto temático ou proposta interdisciplinar na língua estrangeira, com uma carga horária ampliada na língua alvo, e o tempo de instrução na língua estrangeira deverá seguir as orientações do conselho nacional de educação (São Paulo, 2020).

O modelo de escola com Carga Horária Estendida na Língua Adicional, apresentado nas diretrizes nacionais e reforçado nessa normativa, resgata a distinção entre currículo bilíngue e os autointitulados “programas bilíngues”, que anteriormente tentavam se enquadrar na categoria de “escola bilíngue” sem atender aos pressupostos essenciais para tal classificação. Muitos desses programas, por exemplo, não apresentavam uma proposta curricular verdadeiramente integrada à estrutura da escola, ofereciam uma carga horária reduzida para a língua adicional e, em diversas ocasiões, a suposta “solução bilíngue” consistia apenas no ensino de língua estrangeira em período complementar, disponível mediante pagamento adicional pelas famílias. Essa abordagem fragmentada sempre foi um obstáculo para uma compreensão mais abrangente do conceito de escolarização bilíngue, uma vez que as escolas, buscando atender rapidamente às demandas das famílias, acabavam adotando propostas que não correspondiam a um currículo bilíngue genuíno, embora fossem comercializadas como tal.

Qual seria a implicação pedagógica destes modelos ao relacioná-los com a implementação da Escolarização Bilíngue? Como anteriormente discutido em outra seção deste trabalho, é plausível formar indivíduos bilíngues mesmo na ausência de uma estrutura educacional que visa a Escolarização Bilíngue. Dito isso, reitero que os programas ofertados por editoras, embora oferecidos fora do horário regular de aulas, desvinculados da proposta educacional da instituição e sendo um serviço acessado mediante pagamento, ainda assim, têm a finalidade de proporcionar uma instrução linguística mais sofisticada do que aquela historicamente oferecida por escolas convencionais no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Portanto, essas iniciativas, caracterizadas por períodos de ensino expandidos, contrastam com abordagens escolares anteriores, frequentemente associadas a aulas de línguas

estrangeiras de duração limitada e, por vezes, sem êxito na consecução do objetivo de formar indivíduos fluentes e proficientes na língua estrangeira.

Entretanto, o foco desses programas ofertados por editoras ainda é o desenvolvimento linguístico. Dessa forma, a questão principal que precisa ser levada em conta por estas editoras que oferecem os programas com foco no ensino através da língua adicional é a necessidade de informar os pais e escolas e não vender um formato de escolarização que não seja efetivo no desenvolvimento de competências acadêmicas em duas línguas. Para que o aluno desenvolva as competências e aprenda os conteúdos escolares, podendo problematizá-los, desenvolvê-los e com isso expandir seus conhecimentos, precisará de uma carga horária efetiva, precisa estar alinhado ao projeto pedagógico da escola e precisa mobilizar saberes de todos os alunos que fazem parte desta escola, para que a longo prazo, se possa formar sujeitos bilíngues, bilingues e biculturais (Baker; Wright, 2017).

Portanto, essa prática de disponibilizar programas de forma isolada, sem a devida integração com a estrutura curricular e pedagógica da escola, acaba por diluir a essência da Escolarização Bilíngue e pode levar a expectativas equivocadas por parte das famílias. É fundamental que as escolas compreendam a diferença de uma abordagem integral no ensino bilíngue, na qual a língua adicional seja incorporada nas atividades e componentes curriculares, promovendo uma imersão efetiva para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes. E se adotarem propostas de carga horária estendida ou inglês como atividade extracurricular, que informe os pais sobre as diferenças nas propostas, e os resultados diferenciados que podem originar de cada uma das propostas.

Outra diretriz, surgida em 2020, a Resolução no 477/2020 do estado de Minas Gerais, representa um avanço considerável em termos de normatização da educação bilíngue, apresentando uma estrutura mais abrangente e mais bem elaborada. Essa resolução vai além de simplesmente diferenciar os programas bilíngues, pois também estabelece a carga horária mínima para cada uma das propostas, o que contribui para maior clareza e direcionamento na implementação desses modelos educacionais. A normativa mineira classifica os programas em três categorias distintas: **Escolas Internacionais, Escolas Bilíngues e Escolas com Programa Intensivo na Língua Adicional (LA)**. A definição de Escola Bilíngue contida nesta resolução segue os mesmos moldes da diretriz nacional, reforçando que a escola bilíngue deve oferecer um currículo único e integrado, ministrado em duas línguas de instrução. Essa

definição encontra respaldo nos conceitos atualizados de educação bilíngue, conforme argumentado por especialistas na área (Baker; Wright, 2017; González, 2008).

A clareza dessa definição é fundamental para distinguir adequadamente as escolas bilíngues dos programas bilíngues. A resolução de Minas Gerais esclarece que os programas bilíngues não podem se autointitular currículo bilíngue, uma vez que não atendem aos critérios de um currículo integrado em duas línguas de instrução. Essa abordagem reforça a diretriz nacional e retoma a importância de um ensino bilíngue efetivo, no qual a língua adicional permeie as disciplinas e atividades da escola.

Além disso, é interessante notar que a resolução de Minas Gerais utiliza a denominação **Escolas com Programa Intensivo em LA** para se referir aos programas com carga horária estendida em língua adicional. Essa nomenclatura, mais precisa, também contribui para a compreensão e a diferenciação das diversas propostas de escolarização bilíngue. No documento, artigo 5º, essa modalidade é definida assim:

Art. 5º - Por Escolas com Programa Intensivo de Língua Adicional entende-se aquelas com carga horária estendida, na língua adicional, a ser escolhida, pela instituição de ensino, não se enquadrando na denominação de Escola Bilíngue, em todas as etapas de ensino, mas se caracterizando por promover o currículo escolar em Língua Portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas em línguas adicionais, permitindo que o desenvolvimento linguístico ocorra, integrado e simultaneamente, ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. A instituição de ensino poderá substituir o termo "língua adicional" pelo nome do componente curricular (Minas Gerais, 2020, p. 2).

A resolução do Distrito Federal estabelece distinções entre os vários programas de Escolarização Bilíngue por meio das seguintes categorias: **Instituição Educacional Bilíngue, Instituição Educacional que Desenvolve Programas Pedagógicos Bilíngues como Atividade de Enriquecimento, Instituição Internacional e Instituição Internacional que se Credencia como Bilíngue**. Apesar das nomenclaturas diferenciadas, essas categorias estão em conformidade com as definições da diretriz nacional e das normativas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Tais definições enfatizam, mais uma vez, que existem diferenças entre as várias propostas e que é importante que as escolas e as famílias as compreendam adequadamente.



Quanto à carga horária, a resolução do Distrito Federal segue as diretrizes nacionais, estabelecendo tempo mínimo de 30% e máximo de 50% da carga horária destinada à língua adicional. Além disso, sugere a organização curricular de forma que os conteúdos curriculares ministrados em língua adicional componham a parte diversificada da estrutura curricular. Essas medidas, me parecem, têm como objetivo garantir uma abordagem consistente e integrada na implementação de programas de Educação Bilíngue no estado, assegurando que a língua adicional seja tratada de maneira relevante e substancial no currículo da instituição.

É importante salientar que algumas resoluções, como a do Distrito Federal (2020) e do Mato Grosso (2021), apesar de terem vindo após a diretriz nacional ainda usam o termo “programa bilíngue” para designar o que, na diretriz nacional, é chamado de “currículo com carga horária estendida”. O que evoluiu é que, apesar de ainda usarem o termo programa bilíngue, a definição deste modelo remete àquilo que a diretriz nacional traz como entendimento, ou seja, esse formato de escolarização promove atividades de enriquecimento do currículo, seja através de propostas realizadas por alguns componentes curriculares, seja a partir de projetos interdisciplinares, mas continuam não se configurando como currículos bilíngues.

Outra diferenciação em relação às nomenclaturas dos modelos é trazida pela resolução da cidade de Blumenau, em Santa Catarina (2022). Ela caracteriza as diferentes propostas de Educação Bilíngue, no artigo 4º, estabelecendo que as escolas podem:

- IV - optar por uma ou mais Organizações de Ensino da Educação Bilíngue, que podem ser com:
    - a) Currículo Integrado: componentes curriculares são administrados, concomitantemente, em Língua Portuguesa e na segunda língua oferecida pela Instituição;
    - b) Currículo Integrado por Itinerância: a aprendizagem na segunda língua é ofertada pela Instituição em diferentes momentos de forma a abranger todos os componentes curriculares;
    - c) Currículo Adicional: ampliação de carga horária da segunda língua ofertada pela Instituição na matriz curricular ou no contraturno escolar.
- (Blumenau (SC), 2022, p. 3)

O documento em questão é específico para as escolas bilíngues públicas em Blumenau, e, portanto, não menciona as escolas internacionais, uma vez que estas não são ofertadas no contexto abordado. No entanto, é relevante observar que o termo "programa bilíngue" não é utilizado no documento, optando-se por uma terminologia mais alinhada às diretrizes nacionais. A questão a problematizar aqui diz respeito aos

tipos listados dentro do escopo da Educação Bilíngue. Parece que a normativa volta a incluir as propostas extracurriculares e os programas de língua adicional, ou seja, língua pela língua, no contexto da escolarização bilíngue, e isso, de certa forma, parece retroceder os avanços que outras normativas propuseram, quando distinguiram currículos bilíngues de programas de carga horária na língua adicional.

No tocante à formação dos professores, é importante destacar que os documentos posteriores à diretriz nacional concordam com a ideia de que os professores que atuam com a língua adicional do currículo devem ter formação inicial em Letras ou Pedagogia. Essa exigência reforça a importância de uma formação mais adequada ao contexto brasileiro, pensando nos professores que trabalham com a língua adicional, e coerente com as práticas preconizadas pelas diretrizes nacionais, que entendem que nem a Pedagogia nem o curso de Letras por si só, dariam conta da formação necessária para o contexto escolar bilíngue. É por isso que a diretriz nacional sugere a criação dos cursos de Pedagogia para Educação Bilíngue ou Letras para Educação Bilíngue, a fim de suprir esta defasagem na formação dos professores. No entanto, a normativa de Blumenau enfatiza a necessidade de licenciatura plena em Pedagogia com proficiência em L2 ou Licenciatura em Letras, somado à licenciatura em Pedagogia. É claro que a exigência de uma formação dupla visa assegurar a qualidade do ensino e o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes de forma eficiente e qualificada, mas não condiz com a realidade brasileira que já mostra defasagem na oferta, faltando professores de língua adicional nas escolas. Uma exigência de formação dupla compromete ainda mais o contexto.

Apesar de algumas poucas divergências nas nomenclaturas e na forma de entender a formação dos professores, esse panorama apresentado sobre as normativas regionais que vieram após a nacional, ilustra como as diretrizes nacionais têm desempenhado um papel crucial na orientação e no estímulo para ações específicas em relação à Escolarização Bilíngue em todo o país. Ao promoverem a discussão e a tomada de decisões nos estados, essas normativas têm contribuído para uma maior clareza nas políticas educacionais bilíngues, buscando, cada vez mais, garantir uma formação sólida e consistente para os estudantes que vivenciam essa experiência.

É imprescindível ressaltar que a Educação Bilíngue enfrenta desafios complexos e multifacetados. Essas questões abrangem a necessidade de valorizar a cultura e identidade dos estudantes, a seleção das línguas de prestígio a serem

ensinadas, a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e a constante formação dos professores. Diante de um país de dimensão continental, composto por cinco grandes regiões com características econômicas, sociais, culturais, linguísticas e geográficas tão diversas, a análise das normativas tem como objetivo contribuir para um melhor entendimento sobre essa temática.

Abordar o contexto educacional tão vasto, diversificado e complexo do Brasil é um desafio audacioso. Nesse sentido, é compreensível que haja diferentes entendimentos e organizações refletidas não apenas nas diretrizes regionais e na nacional, mas também nas diversas abordagens e decisões pedagógicas adotadas nos currículos bilíngues. Por essa razão, na próxima seção, serão discutidos os arranjos e decisões pedagógicas dos currículos bilíngues documentados internacionalmente. O objetivo é que, à luz desses entendimentos, possamos analisar e debater nossos formatos de escolarização bilíngue no Brasil.

Portanto, ao considerar os diversos aspectos envolvidos na Escolarização Bilíngue e as peculiaridades regionais, busca-se fomentar uma compreensão mais abrangente e informativa sobre as práticas educacionais bilíngues no nosso país.

Continuando neste propósito, a seguir serão abordados os arranjos bilíngues e a organização dos currículos, propostos na literatura internacional, relacionando ao contexto brasileiro e suas práticas, pois acreditamos que a eficaz implementação de uma escolarização bilíngue na escola não está unicamente condicionada aos modelos predefinidos, mas, primordialmente, à essência das práticas que permeiam o estabelecimento de tal organização na escola. Com efeito, os procedimentos adotados, a pedagogia instituída e as metodologias selecionadas desempenham um papel considerável na revelação da compreensão e na organização dos currículos escolares, destacando, em particular, as concepções linguísticas subjacentes às decisões tomadas.

### 3 OS ARRANJOS BILÍNGUES E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Como já discutido nas seções anteriores, apesar do termo Educação Bilíngue ser um termo considerado guarda-chuva, pois abrange uma variedade de programas diferentes entendidos de forma variada nos diversos países que os adotam, é consenso entre grandes pesquisadores da área que a Educação Bilíngue deve envolver a instrução em duas línguas e, em especial, deve ter as línguas deste currículo como meio de instrução para ensinar conteúdos curriculares (Baker; Wright, 2017; Brentano, 2020; Hamers; Blanc, 2000; García, 2009; May, 2017, entre outros).

Abordamos, também, nas seções anteriores, os diferentes programas internacionais e brasileiros, suas especificidades e as normativas que regem ou que procuram organizar a Educação Bilíngue no Brasil. Entretanto, a implantação de uma escolarização bilíngue bem sucedida na escola não depende apenas dos modelos determinados, mas, em especial, do núcleo de práticas que envolve o processo de estabelecimento de uma Educação Bilíngue na escola. Afinal, os processos estabelecidos, a pedagogia instituída e as metodologias escolhidas falam muito sobre a forma como as escolas entendem e organizam seus currículos e, em especial, sobre as visões de língua que estão subjacentes às escolhas.

Como afirma García (2009), é necessário entender o núcleo das práticas que envolve determinada proposta de Educação Bilíngue, pois a complexidade reside no fato de alinhar as abordagens, a metodologia envolvida e a pedagogia adotada, ou seja, o conjunto de estratégias, métodos e técnicas de ensino, pensando em como alocar, organizar, e usar as duas ou mais línguas na instrução dos alunos. Esse capítulo tratará sobre a organização do currículo e das práticas que envolvem os programas, abordando e discutindo as maneiras pelas quais as línguas são planejadas e utilizadas nos diversos currículos, propostos na literatura internacional, relacionando as mesmas com as práticas adotadas no Brasil.

García (2009), em seu livro *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*, discute o bilinguismo no currículo e propõe olharmos para estas práticas escolares à luz de quatro pontos importantes: (1) **A Alocação Bilíngue**, (2) **Os Arranjos Bilíngues**, (3) **As Práticas Bilíngues** e (4) **Os Modelos de Ensino Bilíngue Adotados para o Currículo**. Vou discutir estes quatro pontos listados por García (2009), correlacionando com outros estudos e teóricos que explicam a

organização curricular bilíngue em países com esta oferta, comparando com os arranjos encontrados nos currículos brasileiros.

### 3.1 A ALOCAÇÃO BILÍNGUE

A primeira questão importante relacionada aos diferentes formatos de Escolarização Bilíngue diz respeito à (1) **Alocação Bilíngue** (García, 2009). A alocação bilíngue refere-se às distribuições de tempo concedidas a cada uma das línguas na Escolarização Bilíngue. Cada escola tem autonomia para decidir quantos períodos de aula ou horas diárias serão dedicadas à instrução através de um idioma ou outro. Entretanto, conforme García (2009), a alocação mais comum das línguas nos currículos internacionais, que visa o bilinguismo, é a alocação 50:50, ou seja, 50% do currículo e/ou componentes curriculares são ministrados em uma das línguas e 50% é ministrado na outra língua. Outro modelo considerado um dos mais populares, em especial nos EUA, é a distribuição 90:10, ou seja, 90% do currículo é ministrado na língua alvo/ dominante e 10% na língua materna ou língua 2 do currículo. Conforme García (2009), este modelo costuma ser praticado em programas tais como CLIL, onde a instrução ocorre na língua dominante da escola e a língua adicional é utilizada ao longo de um ou dois períodos de instrução semanal, apenas. García (2009) chama a atenção para o fato de que os programas de Educação Bilíngue têm uma alocação flutuante, ou seja, à medida que o bilinguismo das crianças vai se desenvolvendo, a alocação de tempo para cada língua pode sofrer mudanças. Por exemplo, nos programas bilíngues de transição, a alocação pode começar com 90:10, com a língua minoritária ou materna das crianças sendo usada 90% do tempo, enquanto eles estão adquirindo a língua alvo e, à medida que vão se tornando mais proficientes, o tempo de instrução em cada língua vai mudando e aumentando gradativamente na língua alvo, ou segunda língua das crianças.

Mas, nestes modelos de transição, a alocação pode seguir um modelo diferente também: a língua alvo, ou dominante, ser usada 90% neste currículo e os 10% serem destinados para a língua materna das crianças, focando em algum assunto ou demanda específica, como é o caso da alfabetização.

Na Educação Bilíngue de imersão, por exemplo, se emprega uma abordagem de alocação flexível para as línguas. Nos programas de imersão total, inicialmente, 100% do tempo é dedicado à segunda língua do aluno, que é a língua majoritária.

Conforme o tempo passa, a língua materna da criança começa a ser gradualmente incorporada, até que ambas as línguas sejam igualmente distribuídas, mantendo uma proporção de 50:50 (García, 2009). Da mesma forma, os programas de Educação Bilíngue de desenvolvimento frequentemente adotam uma abordagem flexível na alocação de tempo. Inicialmente, a instrução segue uma proporção de 90:10, com a língua minoritária sendo utilizada em 90% do tempo curricular enquanto é reforçada. À medida que as habilidades linguísticas se equiparam, a outra língua pode receber uma alocação igual no currículo. Contudo, também existem programas que visam o desenvolvimento das línguas e, por isso, adotam uma divisão de 50:50 ou distribuem as duas línguas em combinações diferentes. Na realidade, todos os arranjos de alocação bilíngue são muito mais flexíveis do que aparece na literatura da área. Nos currículos internacionais, a quantidade de tempo destinado a cada língua muda ao longo dos programas e dos anos escolares, pois dependem dos objetivos desta escolarização e também das questões políticas envolvidas em determinados países, como, por exemplo, se a língua materna das crianças é vista como um problema ou como um direito (García, 2009).

A diferença entre os programas bilíngues para crianças de língua minoritária, onde a primeira língua muitas vezes é vista como um problema e os programas bilíngues para crianças de língua majoritária, quando o aprendizado de línguas é um direito, conforme Hamers e Blanc (2000), reside nos objetivos finais: “bilinguagem funcional x assimilação da corrente dominante”, ou seja, quando a família valoriza a língua materna o suficiente para mantê-la, os ganhos acadêmicos das crianças são potencializados (Hamers; Blanc, 2000, p. 354).

No Canadá, os programas de imersão, que foram inicialmente desenvolvidos em Montreal, são os mais utilizados para crianças de línguas dominantes que querem aprender uma língua de prestígio na escola, ou seja, a Educação Bilíngue de línguas de prestígio. O termo imersão, conforme Hamers e Blanc (2000), se refere a um programa no qual o ensino é planejado através da L2. Nesses programas, o arranjo dado às línguas segue alguns critérios. Há três modelos: o programa imersão total precoce (*early total immersion*), imersão parcial precoce (*early partial immersion*) e imersão tardia (*late immersion*). No primeiro modelo, se prevê que nos dois primeiros anos de escolarização das crianças a instrução seja exclusivamente na L2 e a alfabetização inicie na L2. A L1 é introduzida no 3º ano, com períodos diários de 35 minutos, e vai aumentando gradativamente até alcançar 50% em cada língua até o

final do ensino fundamental. Na imersão parcial, ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução do início ao final da escolarização. O uso e os tempos em cada uma das línguas vão variar de programa para programa e de ano para ano escolar. Já os programas de imersão tardia foram designados para o ensino médio com foco na L2. Durante o primeiro ano, 85% do currículo é ministrado em L2, e depois, ao longo da escolarização, o aluno escolhe qual língua usar na escolarização e pode ter 40% das aulas na L2 (Hamers; Blanc, 2000). Conforme autores como Genesse (1984), Swain e Lapkin (2019) e Morrison (1981), as pesquisas mostraram que os programas de imersão podem levar a melhorias cognitivas, além de permitir que os alunos atinjam altos níveis de proficiência, em especial nas habilidades receptivas na L2.

De fato, o que os estudos mostram é que os programas com carga horária consistente na língua alvo tendem a ser mais bem sucedidos, e os países que adotam estes programas sabem disso pelos resultados obtidos na competência dos seus estudantes. No Brasil, os programas de imersão são utilizados com maior frequência nas escolas internacionais estrangeiras e nas internacionais bilíngues. Conforme levantamento sobre a Escolarização Bilíngue, feito por mim, em 2022, para uma disciplina na pós-graduação que ministro, mapeamos 20 sites de escolas que se denominam bilíngues, ou internacionais ou internacionais bilíngues ou com oferta de carga horária estendida brasileiras, e percebemos que os arranjos são ainda mais flexíveis do que os apresentados por García (2009):

Quadro 10 – Levantamento da Escolarização Bilíngue - arranjos da alocação de tempo

Nº	MODELO DE ESCOLA E REGIÃO	Nº DE HORAS EM CADA LÍNGUA	TIPO DE ESCOLARIZAÇÃO	OBJETIVO LINGÜÍSTICO
1	ESCOLA BILÍNGUE 1 (SP)	4h inglês (50%) 4h português (50%)	Currículo Bilíngue	Bilinguismo
2	ESCOLA BILÍNGUE 2 (RS)	1 professor falante da língua alemã, ministra L1 e L2 (+/-70% L2)	Currículo Bilíngue	Bilinguismo
3	ESCOLA BILÍNGUE 3 (RS)	23h português por semana (70%) 10h inglês por semana (30%)	Currículo Bilíngue	Bilinguismo

4	ESCOLA BILÍNGUE 4 (SP)	Educação infantil: imersão inglês Ensino fundamental: 50/50	Currículo Bilíngue	Bilinguismo
5	ESCOLA COM CARGA HORÁRIA ESTENDIDA 1 (RS)	20h português (80%) 5h inglês (20%)	Programa com Carga Horária Estendida	Bilinguismo
6	ESCOLA INTERNACIONAL BILÍNGUE 1 (SP)	Educação infantil: imersão L2 Ensino fundamental 1: 50/50	Currículo Internacional Bilíngue	Bilinguismo
7	ESCOLA BILÍNGUE 5 (RS)	20h português (74%) 7h inglês (26%)	Currículo Bilíngue	Bilinguismo
8	ESCOLA COM CARGA HORÁRIA ESTENDIDA 2 (PB)	Educação infantil e ensino fundamental: 20h português (80%) 5 períodos inglês (20%)	Programa com Carga Horária Estendida	Bilinguismo
9	ESCOLA BILÍNGUE 6 (RS)	Educação infantil: 19h português (76%) 6h inglês (24%) Ensino fundamental: 20h português (68%) 8h inglês (32%)	Currículo Bilíngue	Bilinguismo
10	ESCOLA BILÍNGUE 7 (RS)	Educação infantil: 20h português (80%) 5 h inglês (20%) Ensino fundamental 1: 17h português (68%) 8h inglês (32%)	Currículo Bilíngue	Bilinguismo



		<p>Ensino fundamental 2:</p> <p>19h português (66%)</p> <p>6h inglês (24%)</p>		
11	ESCOLA BILÍNGUE 8 (SP)	<p>Educação infantil:</p> <p>70% inglês e 30% português</p> <p>Ensino fundamental:</p> <p>50 % cada língua</p>	Currículo Bilingue	Bilinguismo aditivo
12	ESCOLA BILÍNGUE 9 (RS)	<p>18h português (72%)</p> <p>7h inglês (28%)</p>	Currículo Bilingue	Bilinguismo
13	ESCOLA INTERNACIONAL BILÍNGUE 10 (SP)	<p>Educação Infantil I: 100% inglês</p> <p>Ensino Infantil IV: 75% inglês e 25% português</p> <p>Ensino Fundamental I e II: 50-50%</p>	Currículo Bilingue	Bilinguismo
14	ESCOLA BILÍNGUE 11 (RJ)	<p>Educação infantil: 100% da carga horária em inglês (imersão total)</p> <p>Ensino fundamental I: 1h de português e 5h de inglês diariamente</p> <p>Ensino fundamental II: 50% da carga horária em inglês e 50% em português</p>	Currículo Bilingue	Bilinguismo

15	ESCOLA INTERNACIONAL ESTRANGEIRA 1 (SP)	<p>Educação Infantil: 100% da carga horária em inglês (imersão total)</p> <p>Ensino fundamental:</p> <p>80% (língua adicional)</p> <p>20% (português)</p> <p>Componentes curriculares em inglês: Língua e Literatura, Matemática, Humanidades, Ciência, Tecnologia, Arte, Música e Educação Física</p> <p>Componentes Curriculares em Português: História e Geografia.</p>	Currículo Internacional Estrangeiro	Monolingüismo com ensino de português
16	ESCOLA INTERNACIONAL BILÍNGUE 2 (SP)	<p>Educação infantil: 100% da carga horária em inglês (imersão total)</p> <p>Ensino fundamental: 50% em cada língua</p>	Currículo Internacional Bilíngue	Bilingüismo
17	ESCOLA BILÍNGUE 12 (SC)	<p>Educação infantil e ensino fundamental:</p> <p>50% em cada língua</p>	Currículo Internacional Bilíngue	Bilingüismo
18	ESCOLA COM CARGA HORÁRIA ESTENDIDA NA LA 3 (RS)	<p>Educação infantil:</p> <p>22h português (88%)</p> <p>3h inglês (12%)</p> <p>Ensino fundamental 1 e 2:</p> <p>20h português (80%)</p> <p>5h inglês (20%)</p>	Carga Horária Estendida	Bilingüismo
19	ESCOLA BILÍNGUE 13 (DF)	<p>Educação infantil:</p> <p>22h português (88%)</p> <p>3h inglês (12%)</p>	Currículo Bilíngue	Bilingüismo

20	ESCOLA COM CARGA HORÁRIA ESTENDIDA NA LA 4 (MG)	Educação infantil e ensino fundamental: 20h português (87%) 3h inglês (13%)	Programa com Carga Horária Estendida	Bilinguismo
----	-------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	-------------

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o quadro acima, é possível identificar que as escolas internacionais e as internacionais bilíngues costumam utilizar propostas de imersão precoce na educação infantil ou imersão parcial no fundamental 1, enquanto as escolas bilíngues costumam ter, em sua maioria, entre 5 e 10 períodos semanais em língua adicional. Já os programas em parceria com editoras, chamados de currículo com carga horária estendida na língua adicional, em sua maioria, oferecem uma proposta de inserção de livros didáticos mais projetos interdisciplinares com instrução em língua inglesa, numa carga horária de três a cinco períodos semanais.

Torna-se perceptível, mediante essa análise inicial, que, além das diversas abordagens de Educação Bilíngue, há uma considerável variação nos períodos dedicados a cada língua. Algumas instituições se alinham às orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (2020), na medida em que adotam uma abordagem conceitual, promovendo aquisição de conhecimento de forma integrada e com uma alocação substancial na língua adicional. Em contrapartida, outras instituições apresentam uma carga horária insuficiente para abordar integralmente as demandas de um currículo bilíngue, isto é, para efetivamente desenvolver práticas linguísticas e promover a aprendizagem por meio das línguas.

Essa questão, relacionada à quantidade de tempo em cada língua, é controversa e delicada, em especial no Brasil, que cresce a modalidade de currículo com carga horária estendida na língua adicional. Esse formato de escolarização, ofertado pelas editoras e as intituladas “soluções bilíngues”, é uma modalidade de ensino cujo currículo, que não nasce bilíngue e nem se articula como um currículo único e integrado, acontece de forma paralela e com carga horária pequena em relação aos modelos internacionais. Esta carga horária pequena torna-se um problema quando o objetivo é formar sujeitos bilíngues, fluentes e competentes linguística e academicamente em ambas as línguas. De fato, os estudos dizem que formas fortes de Educação Bilíngue parecem resultar em vantagens no desempenho acadêmico dos alunos (Baker; Wright, 2017). Mas o que seria considerado uma forma

realmente forte de Educação Bilíngue brasileira, já que os currículos bilíngues de línguas de prestígio no Brasil nem sempre valorizam da mesma forma as duas línguas escolhidas para o currículo?

Levando em consideração o questionamento acima, e ampliando a discussão, é importante considerar os estudos com crianças que mostram que, à medida que elas avançam em direção a um bilinguismo mais equilibrado, ampliam-se as vantagens cognitivas adquiridas (Baker, 2006; Baker; Wright, 2017). Um arcabouço teórico que sintetiza, em parte, a inter-relação entre cognição e grau de bilinguismo é delineado pela **Teoria do Limiar** (*Threshold Theory*) de Cummins (1978). Ela é um conceito importante no campo da Linguística e da Educação Bilíngue. Essa teoria aborda a relação entre o desenvolvimento da proficiência linguística em uma L2 e o impacto dessa proficiência no aprendizado acadêmico e no desenvolvimento cognitivo de indivíduos bilíngues.

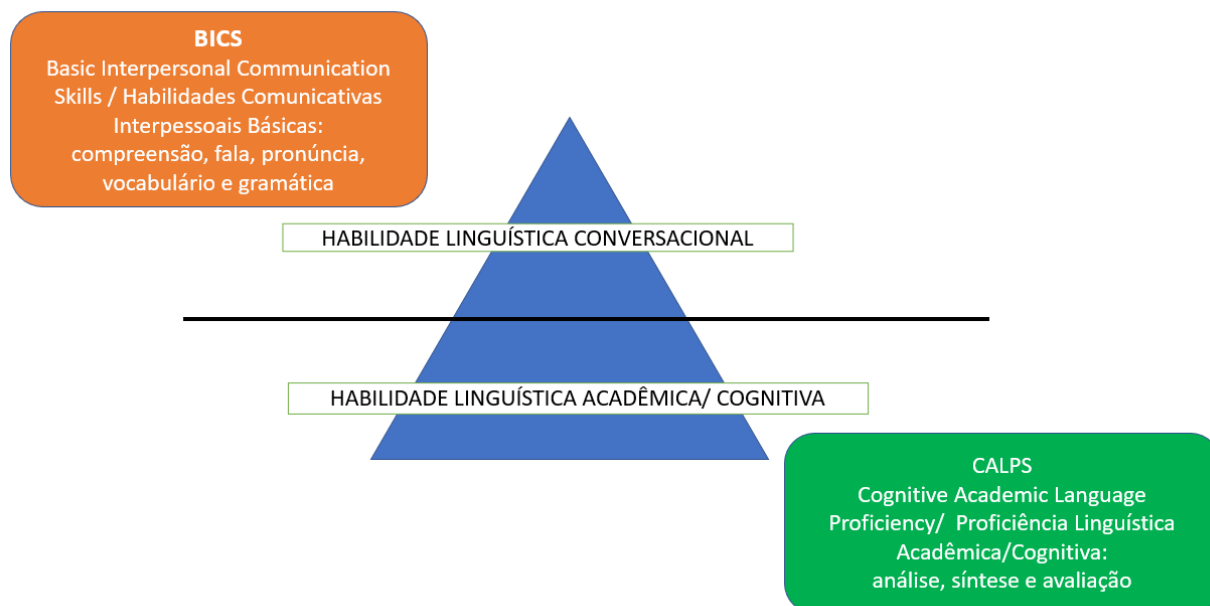
De acordo com essa teoria, cada limiar poderia ser considerado um nível de competência linguística que tem implicações linguísticas e cognitivas para a criança (Baker, 2006; Brentano, 2011). O primeiro limiar é o nível mínimo que uma criança deve alcançar para evitar os efeitos negativos do bilinguismo, como trocas e confusões entre as línguas devido ao uso limitado de ambas as línguas (Cummins, 1978). O segundo limiar é o nível necessário para obter os possíveis benefícios do bilinguismo.

Podemos ilustrar essa ideia com uma analogia, já proposta por Cummins: imagine uma casa de três andares. No andar térreo, estão as crianças cuja competência em ambas as línguas é insuficiente, o que pode levar a efeitos negativos do bilinguismo. No primeiro andar, estão as crianças com competência intermediária, que são chamadas de “bilíngues parciais”. Elas diferem um pouco das crianças monolíngues em termos de cognição, pois já possuem uma cognição influenciada por ambas as línguas, mas provavelmente não apresentam diferenças cognitivas substanciais advindas desta exposição, que possam ser consideradas diferenciais, em comparação com as crianças monolíngues. No topo da casa, encontramos as crianças que se aproximam do status de “bilíngues equilibrados”. Nesse nível, as crianças têm competência apropriada para a idade em ambas as línguas, e é aqui que as vantagens cognitivas do bilinguismo se tornam mais evidentes. A Teoria do Limiar está relacionada à Educação Bilíngue, pois sugere que pode haver um atraso

temporário no desempenho das crianças quando o ensino é ministrado na língua em que as crianças têm menos domínio.

Em relação à proficiência que levará a criança a atingir os patamares necessários do limiar, Cummins (1978) reforça que existem dois tipos de proficiência linguística: as **Habilidades Comunicativas Interpessoais Básicas** (*BICS-Basic Interpersonal Communication Skills*), usadas em interações cotidianas, ou seja, na linguagem que as pessoas usam para interações sociais e casuais, e a **Proficiência Linguística Acadêmica Cognitiva** (*CALP-Cognitive Academic Language Proficiency*), que envolve a capacidade de compreender e expressar conceitos complexos, como os encontrados em textos acadêmicos, tarefas escolares e atividades intelectuais. Essa distinção é representada como um iceberg, onde as habilidades conversacionais estão acima da superfície e as habilidades acadêmicas/cognitivas estão abaixo, num nível mais profundo, conforme figura 4.

Figura 4 – Habilidade Linguística Conversacional x Habilidade Linguística Acadêmica/Cognitiva



Fonte: a própria autora.

De acordo com a Teoria do Limiar (*Threshold Theory*), o desenvolvimento inicial das Habilidades Comunicativas Interpessoais Básicas (BICS) é mais rápido e pode ocorrer de forma relativamente acelerada após a exposição a uma L2. No entanto,

para que um indivíduo tenha sucesso em contextos acadêmicos e cognitivamente desafiadores, é necessário alcançar um nível mínimo de Proficiência Linguística Acadêmica/Cognitiva (CALP). Esse nível mínimo é conhecido como *threshold* (limiar), e é aqui que a teoria recebe o seu nome. A mesma argumenta que, até que um indivíduo alcance esse limiar de proficiência na L2, seu desempenho acadêmico em áreas que requerem a L2, como meio de instrução, pode ser prejudicado. Uma vez que o limiar é ultrapassado e a Proficiência Linguística Acadêmica/Cognitiva (CALP) é alcançada, o indivíduo é capaz de participar efetivamente em contextos de aprendizado mais complexos e desafiadores.

Em resumo, a Teoria do Limiar de Cummins (1978) destaca a importância da distinção entre proficiência linguística em situações sociais informais e em contextos acadêmicos mais formais, ressaltando que a proficiência necessária para a comunicação cotidiana pode ser consideravelmente diferente daquela necessária para o sucesso no aprendizado e na realização acadêmica. Um exemplo ilustrativo do papel do input é apresentado no estudo de Slabakova (2016), o qual examina o desenvolvimento linguístico de crianças imigrantes que aprendem espanhol em ambiente doméstico e inglês como língua de instrução na escola. As pesquisas em aquisição de segunda língua (L2) indicam que determinadas áreas gramaticais, tais como morfologia, sintaxe complexa, semântica e pragmática do discurso, estão mais suscetíveis a serem afetadas por um input limitado e menos robusto. Em particular, estudos sobre os chamados *heritage speakers*, ou seja, os filhos de imigrantes, revelam uma dominância reduzida nessas áreas, afastando-se do controle proficiente da língua. Outras investigações sobre a qualidade do input demonstram que, embora tanto o input natural quanto o instrucional desempenhem papéis significativos no desenvolvimento da L2, o input instrucional apresenta relevância estatística distinta, conferindo benefícios específicos à aquisição da L2 (Marcelino, 2019).

Concordo com Marcelino (2019) quando ele reforça que tanto a escolha do número de horas quanto da abordagem, que a escola determina para a exposição das crianças em L2, deve ser uma decisão teoricamente motivada, baseada em dados e em pesquisas que considerem os efeitos dessa decisão. Portanto, para situações de escolarização bilíngue, é importante pensar muito bem sobre os tempos em cada língua, pois a quantidade de exposição vai impactar no desenvolvimento das habilidades básicas ou acadêmicas.

Sabemos que a variabilidade de alocação das línguas em programas de Educação Bilíngue no Brasil tem relação também com os recursos disponíveis, incluindo professores e materiais, bem como turnos de aula disponibilizados. Entretanto, precisamos alocar as línguas de forma responsável, para que haja resultados satisfatórios. De acordo com os estudos de Flores e Correia (n.d.), a quantidade de exposição linguística tem um papel importante no desenvolvimento bilíngue em crianças, ou seja, quanto mais exposição linguística uma criança bilíngue recebe em ambas as línguas, maior é a probabilidade de que ela desenvolva conhecimento linguístico proficiente nas duas línguas. E procurando relacionar tempo de exposição com qualidade de exposição, é importante lembrar que estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem destacam, também, a importância de proporcionar oportunidades de se envolver em atividades acadêmicas desafiadoras que promovam um profundo entendimento dos assuntos e estimulem habilidades de pensamento crítico. Goldenberg (2008) reforça essa ideia, lembrando que algumas diretrizes são fundamentais para o sucesso acadêmico: metas e objetivos de aprendizagem claros, ensino significativo e desafiador em contextos motivadores, um currículo rico em conteúdo, além de oportunidades para praticar, aplicar e transferir novos aprendizados. E isso parece um construto que casa bem com o conceito de escolarizar de forma bilíngue, visto que, nesses contextos, o ensino precisa privilegiar habilidades que vão além do simples ensino de línguas. Em resumo, mesmo compactuando com García (2009) de que não há apenas uma alocação de sucesso, concordo principalmente com as pesquisas que mostram que, desde que as línguas sejam inseridas no currículo de forma a respeitar os tempos necessários para o desenvolvimento de proficiência linguística e o desenvolvimento acadêmico nas línguas (Brentano, 2020; Flores; Correia, n.d.), atingindo os limiares necessários para o desempenho cognitivo diferenciado (Cummins, 1978), o bilinguismo pode ser desenvolvido com diferentes alocações de tempo.

### 3.2 OS ARRANJOS BILÍNGUES

Conforme García (2009), além dos tempos destinados a cada uma das línguas que tratamos agora, devemos tomar decisões sobre como as línguas serão usadas ou organizadas no currículo. Ou seja, os (2) **Arranjos Bilíngues** dados às línguas de um currículo podem ser organizados de forma rigorosamente separada ou usando as

duas línguas de forma flexível. **A separação rigorosa** (*strict separation*), conforme García (2009), é usada em programas de Educação Bilíngue que seguem estruturas bilíngues aditivas. Isso geralmente acontece, por exemplo, em programas de Educação Bilíngue de Prestígio, de Imersão e de Manutenção. Nos Estados Unidos, programas de Educação Bilíngue de linguagem dual (*dual language*) também tendem a ter uma política de separação rigorosa de línguas, sob o argumento de que o uso simultâneo de línguas acaba favorecendo a língua majoritária. As decisões sobre como as línguas serão separadas seguem uma das quatro estratégias: (1) **separação determinada pelo tempo**; (2) **separação determinada pelo professor**; (3) **separação determinada pelo local**; e (4) **separação determinada pelo assunto**.

Primeiramente, García (2009) explica que, no (1) **arranjo de separação determinada pelo tempo**, a escola decide quando usar uma língua ou outra. Existem diferentes alternativas quanto à divisão das línguas, como meio período, dia alternado e semana alternada. As escolas que escolhem a alternativa de meio período ou parte do dia precisam decidir se mantêm o mesmo horário do dia sempre associado a uma língua ou se alternam o horário em que a língua é usada. Alguns educadores acreditam que as crianças devem ser capazes de trabalhar em uma língua ou outra de manhã, quando estão mais descansadas em comparação com a tarde, quando estão mais cansadas. García (2009) também menciona que alguns educadores acreditam que é importante para os alunos continuarem a trabalhar na mesma língua no dia seguinte, por, pelo menos, um período de tempo, oferecendo assim continuidade e reforço. Se houver apenas um professor bilíngue por série, é preferível uma separação determinada pelo tempo, com o professor alternando as línguas em momentos específicos. Conforme García (2009), a vantagem desse arranjo é que os professores ensinam apenas um grupo de alunos. As desvantagens, no entanto, são que os professores precisam ser bastante proficientes e profissionalmente educados em duas línguas e precisam preparar material em mais de uma língua. Outra desvantagem é que as crianças frequentemente têm dificuldade em entender a língua que será usada, especialmente se a língua de instrução continuar mudando de horário.

Ainda conforme García (2009), a (2) **separação determinada pelo professor** é uma estratégia usada na Educação Bilíngue em que um professor fala apenas uma língua, e o segundo professor fala exclusivamente a outra língua. Isso pode ser feito com dois professores em duas salas de aula separadas, ou com dois professores na



mesma sala de aula em horários diferentes. Esse arranjo é conhecido como lado a lado e requer dois professores que sejam bilíngues, mas que, na prática, funcionam como um professor monolíngue. Uma vantagem neste arranjo de ensino, conforme García (2009), é que cada professor usa apenas uma língua no ensino e só precisa se preparar em uma língua. A desvantagem desse arranjo no nível elementar é que os professores ensinam dois grupos de estudantes e, portanto, têm que ensinar o dobro do número de crianças. Outro arranjo é ter dois professores em uma única sala de aula que falam apenas uma língua com os alunos, mas são capazes de facilitar o aprendizado na outra língua porque eles próprios são bilíngues. Este é o arranjo comum quando há recursos suficientes, especialmente na primeira infância. A vantagem desta proposta é que ela proporciona separação de línguas, garantindo sempre que as crianças sejam apoiadas na língua que conhecem melhor. Uma desvantagem, é claro, é o custo (García, 2009).

A (3) **separação determinada pelo local** é uma estratégia usada na Educação Bilíngue em que uma sala de aula específica é usada para instrução em uma língua, e uma sala de aula diferente é usada para instrução na outra língua. Esse arranjo é considerado útil porque permite que o ambiente linguístico da sala de aula seja consistente com a língua de instrução. Em cada sala, apenas uma língua é exibida e usada pelo professor e pelas crianças, o que gera uma imersão na língua.

A (4) **separação determinada pelo componente curricular** ocorre quando diferentes disciplinas são ensinadas em uma ou outra língua. Escolas secundárias bilíngues usam com mais frequência esse arranjo, com alguns professores ensinando uma disciplina acadêmica em uma língua e outros ensinando outras disciplinas na outra língua. Em muitos países, a matemática, a ciência e a tecnologia são ensinadas em inglês. Além disso, é importante as trocas e as comparações contrastivas entre as línguas, em estágios posteriores do desenvolvimento bilíngue, especialmente na análise de vocabulário, quando as línguas compartilham do mesmo alfabeto.

Observamos que esses modelos de arranjos separados costumam ser os mais utilizados no Brasil também. É muito comum que haja um professor para ministrar cada uma das línguas do currículo, pela proficiência de cada profissional. Além disso, as escolas determinam os tempos em cada língua e os componentes curriculares a partir dos profissionais que a escola possui. Algumas escolas, por exemplo, têm professores de História fluentes em inglês; outras escolas têm professores de Ciências fluentes em inglês. Essas competências específicas do corpo docente é que

determinam os componentes que serão ministrados em língua adicional no Brasil. Apesar dos arranjos separados de língua, professor e componentes curriculares, os currículos bilíngues e currículos bilíngues internacionais no Brasil se organizam de forma conjunta e colaborativa através das práticas da **Docência Compartilhada**.

A **Docência Compartilhada** é uma prática que implica na colaboração de dois ou mais professores em uma sala de aula, visando promover uma experiência educacional enriquecedora. A Docência Compartilhada transcende a simples coexistência de educadores; ela envolve planejamento conjunto, colaboração efetiva e reflexão constante (Hochnadel; Conte, 2019; Silva, 2021). Ela é caracterizada por diversos elementos essenciais para o seu funcionamento eficaz. Em primeiro lugar, os professores envolvidos compartilham não apenas o espaço de ensino, mas também seu tempo, recursos e, em alguns casos, até mesmo os estudantes. O planejamento de aulas é uma atividade conjunta, baseada em diálogo, troca de ideias e cooperação, proporcionando uma abordagem interdisciplinar (Hochnadel; Conte, 2019; Silva, 2021). É importante destacar que a Docência Compartilhada não deve ser confundida com simples trabalho em conjunto. A colaboração entre professores é uma parte intrínseca da Docência Compartilhada. Ela não se limita à parceria entre docentes, envolvendo toda a equipe escolar em busca de uma ação educacional mais solidária e cooperativa. Assim, a produção de conhecimento colaborativo difere substancialmente do planejamento de aulas individualmente concebido e compartilhado posteriormente (Hochnadel; Conte, 2019; Silva, 2021).

No contexto do ensino bilíngue no Brasil, a Docência Compartilhada emerge como uma estratégia pedagógica altamente relevante. Ela fomenta a colaboração entre professores, a partilha de recursos e conhecimentos, proporcionando benefícios relevantes para atender às demandas de um currículo baseado em duas línguas. Esta abordagem permite que os educadores ajustem suas práticas de acordo com as necessidades de cada turma e o progresso individual de cada estudante, promovendo eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Souza e Camargo (2020), existem diversas formas de implementar a Docência Compartilhada no ensino bilíngue, dependendo das necessidades, recursos e objetivos da escola e dos docentes envolvidos. Algumas possibilidades incluem:

**Bi Docência:** dois professores atuam lado a lado na sala de aula, dividindo responsabilidades de planejamento e ensino. Por exemplo, um professor pode ser

especializado em um conteúdo específico, enquanto o outro é especializado na língua adicional ensinada.

**Rotação de Professores:** os alunos são divididos em grupos, sendo cada grupo ensinado por um professor diferente. Isso proporciona aos estudantes exposição a diferentes especializações, abrangendo diversas áreas do conhecimento ou línguas.

**Docência Colaborativa por Projetos Interdisciplinares:** os professores trabalham em conjunto para planejar e implementar projetos que envolvem diversas áreas do conhecimento e diferentes línguas. Cada professor contribui com sua expertise em momentos específicos do projeto.

Portanto, a Docência Compartilhada, quando implementada de forma eficaz, pode elevar a qualidade do ensino e promover uma educação mais abrangente e pertinente para os alunos (Souza; Tavares, 2020). Dessa forma, ainda que os arranjos brasileiros, em sua maioria, sigam os preceitos da separação rigorosa proposta por García (2009), a organização dos currículos bilíngues ou dos currículos internacionais bilíngues promove o desenvolvimento de saberes e competências dos alunos, de forma compartilhada e colaborativa.

Voltando aos arranjos propostos por García (2009), além dos arranjos de separação rigorosa, há também os arranjos mais flexíveis. Os **Arranjos Flexíveis de Linguagem** podem ser de dois tipos – aqueles que levam à **Convergência**, ou seja, cujo objetivo do uso flexível de idiomas é incentivar a convergência linguística, o que significa desenvolver um idioma de poder ou tornar o conteúdo na língua majoritária compreensível. E o outro é o arranjo que leva à **Multiplicidade** de línguas na sala de aula. Conforme García (2009), o uso flexível de línguas em salas de aula bilíngues é, muitas vezes, pouco considerado e pesquisado, mas está presente em todos os contextos bilíngues, pois é resultado do "languaging"<sup>12</sup> bilíngue, ou do "translanguaging", que é o uso flexível e integrado de ambas as línguas.

García (2009) explica que a alternância de código aleatória é uma prática comum em comunidades bilíngues, onde os indivíduos alternam entre os idiomas sem nenhum padrão ou estrutura específica. Embora esse tipo de alternância de código possa ser eficaz para a comunicação na comunidade, nem sempre é apropriado em

---

<sup>12</sup> "Languaging" e "translanguaging" foram expressões explicadas no referencial teórico, no capítulo 2, seção 1.

ambientes educacionais onde o desenvolvimento da linguagem acadêmica é necessário. Na Educação Bilíngue, a alternância de código aleatória, muitas vezes, é a maneira como os professores bilíngues usam os idiomas em salas de aula de Educação Bilíngue transitória. Eles usam duas línguas para ensinar o mesmo conteúdo simultaneamente, alternando frequentemente entre os dois idiomas durante uma lição e com pouco pensamento reflexivo sobre por que estão alternando. Portanto, se a alternância de código aleatória não for usada adequadamente, ela pode enfraquecer o idioma minoritário à medida que o idioma majoritário se sobrepõe, incentivando a mudança de idioma (García, 2009).

Já o **Bilinguismo Monolíngue** é um arranjo no qual uma língua é usada para leitura e escrita, enquanto outra língua é usada para comunicação oral. Um exemplo desse arranjo é atualmente usado nas Filipinas, em relação aos vernáculos locais, onde o instrutor apresenta o resumo de uma lição em filipino ou inglês e depois a explica aos alunos no vernáculo local. O vernáculo local nunca é lido ou escrito, é apenas usado para apoiar a compreensão e a instrução.

Outro exemplo desse arranjo do bilinguismo monolíngue é o utilizado no Mali, onde nas primeiras etapas e até o quinto ano, quando o francês se torna o meio de instrução, as treze línguas nacionais são usadas para incentivar o diálogo e a narração de histórias, sendo o francês utilizado apenas na expressão escrita. Esses modelos não são vistos no Brasil, pois são modelos aplicados em comunidades multilíngues.

García (2009) relata que pesquisadores, tais como González e Maez (1980) e Milk (1981), veem as práticas bilíngues nas salas de aula bilíngues, e em particular a alternância de código, como práticas ruins. Estudiosos e educadores têm repetidamente afirmado que a alternância de código viola a diglossia e cria uma hegemonia linguística que favorece a língua de poder, levando, assim, à mudança de língua. Cummins e Swain (1986 apud García, 2009) reforçam esta ideia fornecendo evidências de que uma abordagem de “mistura de línguas” produz resultados acadêmicos mais fracos do que uma abordagem de “separação de línguas”.

A concepção de bilinguismo flexível permite o uso de múltiplos idiomas na sala de aula, o que pode ser utilizado para apoiar o desenvolvimento da linguagem e incentivar o diálogo e a narração de histórias. García (2009) sugere que a concepção de bilinguismo como "multiplicidade flexível" é mais adequada para o século 21, onde habilidades como tradução, alternância de idiomas e a criação de informações de forma bilíngue serão cada vez mais importantes, habilidades que são apoiadas pelo

"translanguaging" da comunidade. Para García (2009) o translinguar (translanguaging) entende que não há um limite claro entre dois idiomas falados pelo bilíngue, pois o indivíduo bilíngue não pode ser descrito como dois monolíngues em uma só pessoa. Na verdade, o sujeito bilíngue navega entre as línguas ao pensar, raciocinar, expressar-se e escolher palavras que melhor convenham com suas ideias. Esse conceito trazido por García (2009) está alinhado às concepções da psicolinguística porque entendemos que as duas línguas do bilíngue interagem e estão sempre ativadas, a partir de um fenômeno chamado **coativação linguística** (Kroll *et al.*, 2013; Alves; Finger, 2023), portanto, mesmo quando o sujeito bilíngue está utilizando uma de suas línguas, a outra não pode ser "desligada", o que corrobora a ideia de transitar entre as línguas, proposta por García (2009) e também, fornece subsídios teóricos para entender a Hipótese da Interdependência Linguística, citada anteriormente (Cummins, 1981).

Portanto, como já mencionado, o conceito de bilinguismo compatível com as habilidades exigidas para o século 21, deve ir além do conhecimento linguístico de duas línguas. Habilidades comunicativas globais, aprendizado adaptativo e plural, uso alternado e coerente de duas línguas, mobilização de conhecimentos bilíngues, e valorização da diversidade linguística serão cada vez mais relevantes. Estas habilidades acima citadas parecem se alinhar com o entendimento de García (2009) sobre a importância da translanguagem como forma de interação da comunidade. Para ela a recursividade e dinamismo do bilinguismo hoje, ou seja, sua natureza adaptativa a um contexto social cada vez mais complexo, exigem habilidades bilíngues que são muito mais do que apenas habilidades monolíngues em dois contextos separados. Conforme García (2009), se nos concentrarmos não em línguas separadas, como fizemos no passado, mas nas práticas de discurso bilíngue ou multilíngue de que precisamos e que são facilmente observáveis nas salas de aula bilíngues, veremos que os arranjos bilíngues que se baseiam nessa translanguagem, no sentido amplo, são, de fato, a única maneira de desenvolver as habilidades plurilíngues de que precisaremos no futuro.

Ainda, conforme postula García (2009), o que é importante entender é que não é o próprio arranjo bilíngue flexível que leva à mudança de língua, à manutenção ou adição de línguas, mas sim o uso que é feito dessas práticas. Programas de Educação Bilíngue que têm o monolinguismo como objetivo, acabam por incentivar a mistura de línguas de maneiras que resultam em mudança para a língua dominante. No entanto,

programas de Educação Bilíngue que desenvolvem o bilinguismo, não como as rodas separadas de uma bicicleta, onde cada uma atua separadamente, mas como um quadriciclo, conceito proposto por García (2009), que se ajusta às saliências e crateras da comunicação multilíngue, baseando-se em práticas de translanguagem que garantem a inter-relação funcional das línguas utilizadas na escola.

### 3.3 AS PRÁTICAS BILÍNGUES

Em relação às (3) **práticas bilíngues**, García (2009) reforça que a prática bilíngue mais prevalente nas salas de aula de Educação Bilíngue é a da translanguagem (*translanguaging*). Devido ao reconhecimento crescente do continuum bilíngue presente em escolas e comunidades que estão revitalizando suas línguas, ou em escolas onde mais de um grupo linguístico está presente, o trabalho em grupo linguisticamente integrado é um recurso predominante utilizado em muitas salas de aula bilíngues internacionais. Nesse contexto, os alunos apropriam-se do uso da linguagem, e embora os professores possam planejar cuidadosamente quando e como as línguas devem ser utilizadas, as crianças em si empregam flexivelmente seus repertórios linguísticos completos.

Essa ideia de translanguagem trazida por García (2009) defende que a flexibilidade linguística é incorporada, à medida que as crianças se apropriam tanto do conteúdo quanto da linguagem. Entretanto, acredito que é preciso cautela e entendimento de contexto ao adotar práticas que trazem este conceito da translanguagem na íntegra, para os currículos bilíngues. Isto porque o conceito de translanguagem pode ser mal interpretado em contextos de escolarização bilíngue e entendido como o uso desenfreado e livre de ambas as línguas em situações nas quais a instrução deveria ser planejada e ministrada em língua adicional. Entendo que García (2019) traz o conceito de translanguagem a partir de uma experiência dos EUA, com latinos que têm pouco direito de usar seu repertório na língua materna, porque o contexto americano prima apenas por proficiência na língua dominante da sociedade. Portanto, o conceito de translanguagem encaixa perfeitamente neste contexto. Isso porque, nesses casos, valorizar a translanguagem é compreender a sua importância e influência na identidade e na forma como o aprendiz vai se desenvolver a partir dessas duas línguas que são fontes de conhecimento das quais ele dispõe e se utiliza para construir sentido e aprendizagens na escola. Entretanto, precisamos lembrar que o

contexto de línguas de prestígio produz uma realidade um tanto diferente. A língua adicional, também prestigiada na comunidade, foi escolhida para ser uma das línguas de instrução dos estudantes, portanto, vale lembrar que ela geralmente tem seu espaço garantido de desenvolvimento, apenas no contexto escolar, e ainda, em diversas situações, com uma carga horária muito pequena de exposição. Sendo assim, todos os momentos disponibilizados para o aprendizado da língua adicional e através da língua adicional, na escola, devem ser aproveitados para este fim. Isso não significa que a língua materna ou L1 deva ser excluída ou proibida nas aulas de língua adicional, mas também não significa autorizar o livre uso a ponto de inviabilizar o desenvolvimento consistente da língua alvo, visto que a língua adicional deve ser vivenciada na escola, mas sobretudo, adquirida de forma sistemática.

Marcelino (2019) sustenta essa proposição ao afirmar que a Educação Bilíngue enfrenta uma considerável responsabilidade, estendendo-se para além da oferta de uma pedagogia eficaz, valores educacionais e a formação integral do aluno. A escola deve, adicionalmente, dedicar-se ao processo de aquisição da L2. Sendo assim, utilizar a L2 unicamente em interações diárias não é suficiente; é imperativo implementar um programa de desenvolvimento linguístico estrategicamente planejado, com foco no enriquecimento do input destinado às crianças. Marcelino (2019) ainda destaca que um input não planejado pode resultar em crianças que compreendem a L2, mas sempre respondem na L1 ou língua materna, ou seja, “ouvintes proficientes” na língua adicional utilizada na escola. Nesse caso, é importante planejar cuidadosamente as práticas translíngues na sala de aula, de forma a entender que a escola tem responsabilidade no desenvolvimento linguístico e acadêmico destes estudantes.

### 3.4 MODELOS DE ENSINO BILÍNGUE ADOTADOS PARA O CURRÍCULO

Em relação aos (4) **Modelos de Ensino Bilíngue Adotados para o Currículo**, García (2009) nos lembra que existem diferentes formas de ensinar de maneira bilíngue. Para ela, quando se referem ao ensino bilíngue, podem estar se referindo a um dos três modelos de ensino: **(a) Ensino Bilíngue Convergente**; **(b) Ensino Bilíngue de Imersão**; e **(c) Ensino Bilíngue Múltiplo**.

O **(a) Ensino Bilíngue Convergente** é caracterizado pelo uso simultâneo de ambas as línguas de maneira que a organização acontece a partir de uma

subordinação de uma língua à outra, seguindo um arranjo convergente flexível. A intenção do professor é consistentemente desenvolver proficiência em uma língua ou garantir a compreensão do conteúdo na língua majoritária, ou seja, na língua de poder da comunidade. Quando a língua minoritária é empregada nesse contexto, seu único propósito é dar suporte à instrução na língua majoritária. Para García (2009), tanto a escola quanto o professor, nestes contextos, carecem de uma política linguística definida ou compreensão sobre como a linguagem deve ser empregada. Contudo, há uma clareza de que a integração linguística é permitida apenas temporariamente e exclusivamente para facilitar a transição da criança para a língua majoritária. Como discutido anteriormente, existem diversas abordagens para implementar práticas instrucionais bilíngues convergentes, mas todas envolvem o uso de duas línguas dentro de uma mesma concepção, ou seja, tornar a L1 dos estudantes a língua de transição, desenvolvendo a proficiência acadêmica apenas na língua dominante da comunidade.

Comparando ao contexto brasileiro, não é possível relacionar esse modelo de ensino bilíngue convergente aos contextos de escolarização bilíngue discutidos neste trabalho. Isso porque, ainda que com carga horária pequena e alguns problemas conceituais relacionadas à definição de Educação Bilíngue /Escolarização Bilíngue, os modelos de ensino bilíngue relacionados às línguas de prestígio no Brasil não veem a língua adicional com o propósito apenas de dar suporte a L1; ao contrário, a língua adicional ganha status de prestígio no currículo, tornando-se língua de instrução, língua de comunicação na escola e língua de aprendizado. Portanto, não há transição de uma língua para a outra. Em relação à subordinação de línguas, ainda é necessário concluir que a L1 no Brasil, ou seja, a Língua Portuguesa, ocupa um lugar de destaque no currículo sendo sempre privilegiada em relação à língua adicional. Salvo casos de currículo internacional bilíngue, cujas línguas ou têm igual importância ou a língua adicional ganha um espaço privilegiado de destaque no currículo escolar, nos outros contextos a L1 ainda pode ser vista com status diferenciado em relação a LA.

Em relação ao **(b) Ensino Bilíngue de Imersão**, a premissa subjacente é que as duas línguas alcançam um desenvolvimento mais eficaz quando abordadas de maneira isolada (García, 2009). O que caracteriza esse modelo de ensino bilíngue é a criação explícita de um espaço para ambas as línguas, de modo que cada uma funcione com o privilégio de uma língua majoritária. Consequentemente, todas as instituições que adotam esse método possuem uma política linguística clara e



explícita, orientando para o ensino monolíngue em prol do bilinguismo. Ou seja, entende-se o ensino bilíngue de imersão como um modelo teórico aditivo, onde cada uma das línguas tem papel importante, mas deve ser desenvolvida separadamente. García (2009) reitera que a prática de ensino bilíngue de imersão é comumente empregada quando a língua minoritária necessita ser preservada frente à expansão da língua majoritária, ou em contextos nos quais uma das línguas está passando por um processo de revitalização.

García (2009) retoma que esse modelo de ensino é frequentemente utilizado em programas de Educação Bilíngue de Prestígio, Educação Bilíngue de Manutenção, programas de Educação Bilíngue para o Desenvolvimento e também é empregado em muitos programas de Educação Bilíngue *dual language*. A autora citada acima reforça que o ensino bilíngue de imersão, ainda que com uma proposta imersiva na língua alvo, sempre contém elementos bilíngues, e exemplos de translinguagem que podem ser encontrados nos programas que utilizam o ensino bilíngue de imersão.

Esse modelo de ensino, ao contrário do primeiro modelo apresentado, é visto com frequência no Brasil. Muitas escolas se auto intitulam “escolas de imersão” porque nos períodos em que a língua adicional está sendo desenvolvida na sala de aula, a proposta é conduzida 100% na língua adicional do currículo. Se formos pensar a partir desse pressuposto, então, quase todas as escolas bilíngues que se utilizam da língua adicional para ensinar conteúdos no currículo escolar, no Brasil, poderiam se chamar de escolas com “modelo de ensino bilíngue de imersão”. Isso porque, se olharmos para a alocação linguística, as aulas da língua adicional deveriam, de fato, funcionar dentro de um arranjo imersivo na língua alvo.

Entretanto, ao ampliarmos a discussão e o conceito subjacente à Imersão, podemos inferir que as escolas internacionais bilíngues que costumam utilizar este modelo de ensino, empregam uma alocação das línguas um pouco diferenciada dos currículos bilíngues. Isto é, costumam oferecer imersão total em língua adicional para seus estudantes, em especial na educação infantil. Esta proposta de Imersão vigente em currículos que trabalham com imersão total na educação infantil carrega uma visão subtrativa de língua, e, por consequência, não compactua do entendimento da visão heteroglóssica, uma vez que, ao contrário de somar línguas ao repertório do estudante, subtrai a língua materna da criança no contexto escolar. Portanto, o conceito de imersão dentro da aula de língua adicional é divergente do conceito de imersão presente em programas subtrativos. Por ser um programa subtrativo, pode

acarretar problemas na escolarização das crianças bilíngues. Ou seja, retomando a Hipótese da Interdependência Linguística proposta por Cummins (1981, 2000), ele nos diz que quanto mais competência linguística a criança apresentar na L1, mais rápido irá progredir no desenvolvimento da L2, se comparado com crianças que possuem menos proficiência na L1.

Dessa forma, parece que o Modelo de Imersão Total na Língua Adicional, principalmente adotado em currículos internacionais e currículos internacionais bilíngues no Brasil, pode comprometer o desenvolvimento da proficiência na língua materna dos estudantes, devido à falta de contato com a L1 das crianças em ambiente escolar. Isso pode resultar em possíveis dificuldades no desenvolvimento de habilidades acadêmicas na L2, uma vez que as habilidades construídas na L1 são transferidas ou ativadas na L2. A partir desse entendimento de ativação paralela, Cummins (2008) sugere que crianças que demonstram níveis mais elevados de proficiência oral na L1 parecem se beneficiar mais de oportunidades de instrução na língua adicional do que aquelas com baixa proficiência na L1, inclusive podendo afetar também a alfabetização das crianças, uma vez que os processos linguísticos e cognitivos relacionados à alfabetização são ativados em ambas as línguas do bilíngue (Alves; Finger, 2023; Marcelino; Weissheimer, 2023).

Sobre o último modelo de ensino chamado **(c) Ensino Bilíngue Múltiplo**, García (2009) reforça que o mesmo é adotado por escolas que possuem uma política linguística clara que inclui não apenas o desenvolvimento da proficiência bilíngue, mas também as práticas de translinguagem e os valores plurilíngues da atualidade, tais como a consciência multilíngue e a tolerância linguística. Assim, as duas ou mais línguas do currículo são sempre utilizadas em combinação – nem simultaneamente nem separadamente, mas em uma fusão dessas duas práticas. Ainda que possa ter na escola um arranjo bilíngue separado, ele se nutre e se constrói sobre as práticas da translinguagem na sala de aula. A Educação Bilíngue para surdos é um exemplo de ensino que se configura por esta abordagem múltipla.

Conforme García (2009), em determinadas instituições educacionais, como aquelas que adotam o modelo de Educação Bilíngue Bidirecional (*Two-Way Bilingual Education*), os docentes optam por separar as línguas no ensino, enquanto os estudantes as integram, mesclando o uso das línguas durante atividades colaborativas em grupo. Em contrapartida, em outras instituições, os educadores utilizam materiais didáticos em ambas as línguas, alternando as línguas

frequentemente conforme os alunos são convidados a transitar de uma língua para outra. Nas instituições que adotam tais práticas instrucionais bilíngues múltiplas, destaca-se a ênfase no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas dos alunos por meio do contraste entre as duas línguas e da comparação destas com outras. O desenvolvimento da consciência multilíngue, bem como da competência multilíngue, figura como componente crucial nessas instituições.

Em resumo, os Modelos de Ensino Bilíngue múltiplo entendem que as línguas são usadas de forma combinada, não concorrentes, nem separadas, mas numa mistura de duas ou mais línguas na instrução. Este modelo, portanto, pode até ter um arranjo bilíngue separado, mas se nutre e se constrói através das práticas translíngues construídas na sala de aula.

Comparando o modelo apresentado acima por García (2009) com a realidade brasileira, podemos dizer que esse não é o modelo de ensino muito comum nos tipos de escolarização bilíngue brasileiros. É uma proposta contemporânea, inclusiva, que respeita todas as línguas em circulação, mas que não retrata a realidade brasileira da Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio. Portanto, reforço a premissa trazida na introdução deste trabalho, que os modelos internacionais, os arranjos e as práticas apresentados na literatura vigente não são compatíveis com as práticas promovidas no contexto brasileiro.

Portanto, a partir do exposto no referencial teórico deste trabalho, procuramos apresentar e discutir os modelos de Educação Bilíngue internacionais em comparação com os programas brasileiros, analisando de forma crítica o quanto se aproximam e se distanciam, em termos teóricos e práticos, sempre que possível, embasados pelo olhar da Psicolinguística do Bilinguismo. Além disso, analisamos de forma detalhada as normativas brasileiras regionais e as Diretrizes Nacionais, a fim de problematizá-las à luz dos modelos apresentados no contexto brasileiro e a partir dos conceitos subjacentes e implícitos que elas carregam. Entendemos que, a partir das reflexões propostas no referencial teórico deste trabalho, o leitor poderá ser conduzido aos dados mapeados através desta pesquisa, tendo uma visão mais consistente e reflexiva sobre os formatos de Escolarização Bilíngues presentes no contexto brasileiro.

Exposto isso, a seguir, apresentarei o estudo realizado para esta tese e discutirei os dados à luz das teorias apresentadas.

## 4 O ESTUDO

A presente pesquisa, realizada a partir da perspectiva da Psicolinguística do Bilinguismo, tem caráter quantitativo e qualitativo. Buscou-se, a partir dos dados coletados, mapear as decisões curriculares e pedagógicas que sustentam as diferentes propostas de Escolarização Bilíngue oferecidas no Brasil, refletindo sobre os diversos modelos e, a partir desta análise, propor um *framework* inicial de modelos de Escolarização Bilíngue no Brasil. Os dados quantitativos deste estudo, obtidos através de perguntas objetivas nos questionários aplicados, foram importados do Google Forms e as informações coletadas foram lidas e interpretadas no aplicativo R. A análise qualitativa se deu a partir das respostas dadas pelos participantes às questões abertas contidas nos questionários. É importante mencionar que esta proposta de pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o número de protocolo 61228222.4.0000.5347.

Este capítulo possui a finalidade de fornecer uma explanação detalhada sobre a metodologia adotada no presente estudo. Inicialmente, serão delineados, de maneira minuciosa, os objetivos que nortearam a presente pesquisa, em conjunto com a apresentação dos instrumentos empregados para a coleta dos dados. Em seguida, o capítulo prossegue ao ilustrar o processo de recrutamento dos participantes e os procedimentos empregados para a coleta de dados. Detalhes pertinentes aos grupos que integram cada uma das amostras serão fornecidos, conferindo um panorama abrangente das características das escolas e das propostas bilíngues mapeadas neste estudo. Uma análise concisa das respostas obtidas será então empreendida, visando a lançar luz sobre os desdobramentos e implicações desses dados no contexto da escolarização bilíngue.

#### 4.1 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como objetivo propor um *framework* inicial de tipos de Escolarização Bilíngue de línguas de prestígio, discutidos à luz da Psicolinguística do bilinguismo, a partir de um mapeamento dos diferentes programas/currículos bilíngues e internacionais oferecidos no Brasil. Para isso, foram aplicados três questionários para três públicos distintos: diretores acadêmicos/ coordenadores pedagógicos de escolas, coordenadores de redes de ensino bilíngue/ internacional e consultores acadêmicos de editoras. Com base nas análises das respostas obtidas através dos três questionários aplicados, são discutidos os modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos no Brasil atualmente, considerando a carga horária, a organização curricular, as decisões pedagógicas e a visão de Educação Bilíngue que estão implícitas nesses diferentes modelos brasileiros, problematizando-os e discutindo-os, posteriormente, no *framework* proposto.

#### 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir do objetivo geral apresentado acima, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

a) Mapear os diferentes programas/currículos bilíngues e internacionais oferecidos no Brasil a partir de um questionário aplicado aos diretores acadêmicos ou coordenadores pedagógicos de escolas das cinco regiões do Brasil, analisando as seguintes decisões pedagógicas: modelos de Escolarização Bilíngue, níveis de ensino, carga horária, língua adicional escolhida, planejamento conjunto em reuniões e a visão de Educação Bilíngue.

b) Mapear os diferentes programas/currículos bilíngues e internacionais oferecidos no Brasil a partir de um questionário aplicado aos coordenadores de franquias ou redes de ensino, analisando as seguintes decisões pedagógicas: modelos de Escolarização Bilíngue, a carga horária, a língua adicional escolhida e a visão de Educação Bilíngue.

c) Mapear e quantificar os diferentes programas/currículos bilíngues oferecidos no Brasil a partir de um questionário aplicado aos consultores acadêmicos de editoras, analisando as seguintes questões: modelos de Escolarização Bilíngue,

abrangência e quantidade da oferta, carga horária mínima e máxima ofertada e as decisões pedagógicas dos diversos programas.

d) Verificar, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, se existem outras formas de Escolarização Bilíngue sendo ofertadas no Brasil para além das listadas no início deste projeto (currículo internacional, currículo bilíngue, currículo com carga-horária estendida e proposta extracurricular).

e) Propor um *framework* inicial de tipos de Escolarização Bilíngue de línguas de prestígio a partir da análise das diferentes propostas brasileiras de Escolarização Bilíngue seguindo os seguintes critérios pedagógicos: (a) visão linguística; (b) modelos teóricos; (c) tipos de escolarização; (d) características dos tipos; (e) objetivos educacionais; e (f) visão de bilinguismo.

### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O mapeamento dos diferentes programas brasileiros foi realizado por meio de questionários virtuais elaborados no Google Forms com questões objetivas e abertas sobre os modelos de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio oferecidos no Brasil a partir de perguntas sobre as seguintes temáticas: modelos de Escolarização Bilíngue, carga horária, organização curricular, decisões pedagógicas e a visão de Educação Bilíngue que estão implícitas nos diferentes modelos brasileiros.

A coleta contou com a aplicação de três questionários, que serão detalhados a seguir, realizados com três diferentes públicos. O questionário 1, aplicado com diretores acadêmicos ou coordenadores pedagógicos de escolas com currículo ou programa bilíngue em instituições das cinco regiões do Brasil; o questionário 2, aplicado com coordenadores e gestores de franquias e redes de ensino; e o questionário 3, aplicado com consultores acadêmicos que trabalham em editoras no Brasil, todos com o objetivo final de mapear a quantidade de escolas e as principais características dos formatos de Escolarização Bilíngue ofertados no Brasil. Antes de os participantes responderem ao questionário, eles assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será apresentado na próxima seção.

#### 4.3.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Como a pesquisa foi realizada com seres humanos, utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1) que cada entrevistado precisou ler, concordar e assinar antes de responder a entrevista. O TCLE esteve presente no convite de pesquisa e foi enviado via e-mail, a partir do levantamento de nomes e e-mails dos coordenadores de escola, mapeados por esta pesquisadora. O documento foi elaborado de forma a reforçar as informações apresentadas no corpo do convite. Além disso, também foi garantido aos participantes que teriam o direito de não responder a qualquer questão e de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem obrigação de prestar esclarecimentos e/ou justificativas. Ademais, foi garantido aos participantes que teriam o direito de acessar o teor do conteúdo da pesquisa antes de começar a preencher o questionário. Outrossim, o contato da pesquisadora responsável pelo projeto e da equipe elaboradora também estavam disponíveis no documento.

Foi firmado o compromisso de não causar danos aos participantes, nem físicos ou psíquicos, morais ou éticos. Após os contatos feitos e o retorno sobre o aceite para participar desta pesquisa, foi enviado para os participantes um e-mail formal, com o texto explicativo sobre a pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido em anexo e o link do questionário para cada um dos entrevistados, nos três grupos da amostra, descritos acima.

Conforme descrito no termo de consentimento, esta pesquisa não previa benefícios diretos aos participantes, a não ser a possibilidade de refletirem sobre seus próprios currículos ou programas bilíngues. Os benefícios indiretos dizem respeito à comunidade, a partir dos dados gerados por esta pesquisa, que poderão orientar os programas bilíngues brasileiros a fim de montarmos diretrizes para programas fortes e bem elaborados que promovam a Educação Bilíngue nas escolas brasileiras. Além disso, os resultados do estudo experimental serão divulgados à comunidade científica por meio de publicação de artigos e apresentação de trabalhos em eventos.

Os três questionários aplicados com os três públicos já citados foram elaborados através de um formulário do Google, por ser o instrumento mais conhecido dos professores, de fácil acesso e de fácil tabulação. Os questionários continham perguntas que visavam mapear os diferentes modelos de Escolarização Bilíngue ou programa bilíngue existentes no país, a partir de informações sobre a carga horária, abrangência do programa ou currículo, objetivos e distribuição de conteúdos

acadêmicos em cada língua, além de outras informações julgadas pertinentes pela pesquisadora. Apresento, a seguir, os três questionários.

#### 4.3.2 Questionários

O questionário 1 (Anexo 3), aplicado com a amostra 1, composta pelos diretores acadêmicos ou coordenadores pedagógicos de escolas com currículo ou programa bilíngue em instituições das cinco regiões do Brasil, foi elaborado a partir de um formulário Google Forms e continha 42 perguntas de caráter quantitativo e três questões de caráter pessoal com vistas à realização da análise qualitativa, que não foram numeradas no formulário. É importante ressaltar que, devido à limitação de tempo e escopo, nem todas as perguntas contidas no questionário foram utilizadas nas análises e discussões trazidas na presente tese. Em primeiro lugar, porque eram muitas questões para discutir, o que tornaria o trabalho muito extenso, e, em segundo lugar, porque não estavam diretamente relacionadas aos objetivos elencados neste trabalho.

As três primeiras perguntas, de caráter mais pessoal, estavam relacionadas ao nome do entrevistado, e-mail e nome da escola, e não foram incluídas na análise. As oito perguntas na sequência serviram para entender as escolhas da escola sobre o profissional que ocupa a função de coordenador e para auxiliar na descrição da amostra, trazendo também dados mais gerais sobre questões regionais. As perguntas eram:

- (1) Qual a função que você desempenha na escola?;
- (2) Além da função administrativa, você também desempenha a função de professor na mesma escola?;
- (3) Se você respondeu SIM para PROFESSOR DE ALGUM COMPONENTE CURRICULAR, na resposta 2, diga qual o componente curricular que você ministra;
- (4) Se você respondeu SIM na pergunta 2, marque o nível de ensino em que você atua como professor;
- (5) Qual a sua formação no ensino superior?;
- (6) A graduação que você assinalou acima, está concluída?;
- (7) Você tem alguma formação além da graduação?;
- (8) A qual região do Brasil sua escola pertence?



As outras 34 perguntas restantes, de caráter quantitativo, foram elaboradas com o objetivo de proporcionar um maior entendimento sobre os diferentes programas/propostas oferecidas no Brasil e suas escolhas pedagógicas. Conforme comentado anteriormente, das 34 perguntas, selecionei aquelas que entendi serem basilares para elucidar os dados e para serem discutidas neste trabalho. Sendo assim, as perguntas 29 a 35 foram analisadas, pois tratavam das cargas horárias na língua adicional em cada segmento de ensino; a pergunta 40, porque tratava do planejamento conjunto ou separado; e a 42, que era o espaço aberto, e, portanto, de lá saíram as respostas qualitativas analisadas neste trabalho. Sempre que se produz pesquisa com muitos dados, é necessário tomar algumas decisões metodológicas. Optei por não discutir a questão relacionada à alfabetização concomitante ou consecutiva, presente no questionário, visto que, mesmo sabendo que este tema é importante e pertinente na escolarização bilíngue, não haveria espaço para uma discussão aprofundada. Portanto, pela importância da temática da alfabetização bilíngue e pelo corpo de dados coletados, pretendo transformar os dados gerados nesta pergunta, futuramente, num artigo científico exclusivo com esses dados.

O questionário 2 (Anexo 4), aplicado com a amostra 2, composta pelos coordenadores e gestores de franquias e redes de ensino, foi elaborado a partir do formulário Google Forms e continha 15 perguntas. As 4 primeiras eram de caráter mais pessoal com dados da franquia ou rede e da função exercida, portanto, não foram incluídas na análise dos dados. As outras perguntas, de caráter qualitativo, permitiram um maior entendimento sobre os diferentes formatos e programas oferecidos no Brasil. As perguntas 12, 13 e 14 não foram analisadas nesta tese porque tratavam do tipo de material didático utilizado (próprio ou de editora) e se estas franquias ofereciam formação complementar aos professores das escolas que as adquiriam. Como esses dados não foram analisados nas outras amostras, neste momento, estes tópicos se tornaram irrelevantes para a discussão comparativa. As perguntas relacionadas à configuração da franquia, quantidade de oferta, tipos de programas oferecidos e regiões atendidas foram analisadas na seção 4.4.3, de categorização da amostra. As outras questões foram discutidas nas análises dos dados.

O questionário 3 (Anexo 5), aplicado com a amostra 3, composta pelos consultores acadêmicos que trabalham com editoras no Brasil, foi elaborado a partir

do formulário *Google Forms* e continha também, 15 perguntas. As 4 primeiras, de caráter mais pessoal, verificavam informações sobre a empresa e a função exercida, e as outras 11 de caráter quantitativo, visavam permitir um maior entendimento sobre os diferentes programas oferecidos no Brasil. Assim como na amostra anterior, as questões 11 a 13 foram excluídas da análise, porque tratavam do tipo de material didático utilizado (próprio ou de editora) e se estas editoras ofereciam formação complementar aos professores das escolas que as adquiriam. Novamente, como esses dados não foram analisados nas outras amostras, neste momento, esses tópicos fugiam do escopo da tese e foram descartados da análise. Também serão dados analisados em futuro artigo, no qual pretendo discutir a formação dos professores para contextos bilíngues.

#### 4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO E RECRUTAMENTO

Nesta seção, será feita uma descrição do processo de recrutamento empregado para a realização das coletas de dados. Posteriormente, serão minuciosamente delineados os procedimentos adotados para a coleta de dados com cada uma das amostras de maneira individualizada. Será realizada uma análise detalhada dos resultados advindos das questões de natureza pessoal dos participantes, bem como dos dados de caráter mais geral que permeiam cada amostra.

##### 4.4.1 Recrutamento e procedimento de coleta de dados

Devido ao objetivo geral de realizarmos um mapeamento em nível nacional, envolvendo as cinco regiões do Brasil, optamos por conduzir a pesquisa remotamente via internet. Nesse sentido, este projeto de pesquisa está em conformidade não somente com as Resoluções CNS – nº 466 de 2012 e CNS nº 510 de 2016, mas também com as Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual (Brasília, 2021).

A coleta de dados teve início em setembro de 2022 e foi concluída em junho de 2023. No estágio inicial da coleta, em agosto de 2022, procedi para a organização de protocolos para a coleta das amostras. Iniciei com a coleta da amostra 1. Nesse contexto, realizei uma pesquisa online direcionada a escolas que se

autodenominavam bilíngues, aquelas que ofereciam programas bilíngues, bem como instituições que adotavam currículos internacionais bilíngues. Adicionalmente, estruturei esse processo com uma consideração crucial estabelecida em conjunto com minha orientadora: a seleção de 10 escolas de cada região do Brasil, visando garantir uma distribuição regional equitativa na amostra.

Elaborei um protocolo de coleta seguindo os seguintes procedimentos:

1. Efetuei um levantamento dos nomes das coordenadoras pedagógicas e seus endereços de e-mail por meio dos websites das instituições;
2. Encaminhei um e-mail de apresentação que contemplava informações sobre minha identidade e os objetivos da pesquisa;
3. Registrei numa tabela os nomes das coordenadoras que responderam positivamente ao e-mail de convite para participação;
4. Coordenei o envio da pesquisa via e-mail e estabeleci um prazo para o retorno dos questionários preenchidos;
5. Após a conclusão do processo de coleta, transmiti uma mensagem de agradecimento às escolas que participaram.

Como os retornos não aconteceram na mesma proporção dos convites enviados, precisei tomar novas definições sobre a forma de recrutar os participantes. Entrei em contato com meus alunos das diversas turmas de pós-graduação que ministro ou ministrei e expliquei minha pesquisa, meus objetivos e se eles poderiam intermediar o contato com os diretores das suas escolas, para que esses me respondessem e participassem da minha pesquisa. Eles prontamente me ajudaram, conversaram com seus gestores e enviaram os nomes e e-mails dos seus diretores e coordenadores pedagógicos, o que acelerou o processo. Montei um quadro com os retornos que ia recebendo, provenientes das diversas regiões do Brasil, para que eu pudesse ter uma noção das quantidades de retorno de cada região. No quadro a seguir, mostro o protocolo que criei para o acompanhamento dos retornos. Para preservar a identidade das escolas, optei por colocar um número no lugar do nome da escola contactada e XXX no local do nome do contato pedagógico da escola. Entretanto, na minha tabela original, constam nomes das escolas e nomes dos entrevistados.

Quadro 11 – Protocolo de Acompanhamento dos Retornos- Coordenadores de Escolas Bilingües, Internacionais ou Escolas com Carga Horária Estendida

REGIÃO	ESCOLA	CONTATO	CONVITE ENVIADO	ACEITOU PARTICIPAR	TCLE DEVOLVIDO	QUESTIONÁRIO ENVIADO	RETORNO DO QUESTIONÁRIO
SUL-RS	1	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	2	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	3	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	4	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	5	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	6	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	7	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-PR	8	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-SC	9	XXXX	OK	OK	OK	OK	Reenviei dia 23/02. Respondeu e-mail dia 05/03
SUL-SC	10	XXXX	OK	OK	OK	OK	Contato difícil. 3 tentativas. Respondeu
SUL-RS	11	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	12	XXXX	OK	OK	OK	OK	Não respondeu nas 2 tentativas. Agora OK
SUL-RS	13	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	14	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	15	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-SC	16	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	17	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	18	XXXX	OK	OK	OK	OK	Falta retorno do TCLE
SUL-RS	19	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-SC	20	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	21	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-SC	21	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-SC	22	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	23	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-RS	24	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK

SUL-RS	25	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-SC	26	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-SC	27	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-PR	28	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-PR	29	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUL-PR	30	XXXX	OK	----	----	----	Nunca respondeu
SUD-RJ	1	XXXX	OK	OK	OK	OK	Falta TCLE
SUD-SP	2	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	3	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-ES	4	XXXX	OK	OK	OK	OK	Difícil contato
SUD -MG	5	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-MG	6	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	7	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD- SP	8	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	10	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	11	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	12	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	13	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	14	XXXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	15	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	16	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	17	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	18	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
SUD-SP	19	XXX	OK	OK	OK	OK	Não retornou
SUD-SP	20	XXX	OK	OK	OK	OK	Não respondeu ao questionário

REGIÃO	ESCOLA	CONTATO	CONVITE ENVIADO	ACEITOU PARTICIPAR	TCLE DEVOLVIDO	QUESTIONÁRIO ENVIADO	RETORNO DO QUESTIONÁRIO
CENTRO-O	1	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	2	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	3	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	4	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	5	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	6	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	7	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	8	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	9	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	10	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	11	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	12	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	13	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	14	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	15	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	16	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
CENTRO-O	17	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NORTE-PA	1	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NORTE-PA	2	XXX	OK	OK	----	----	Mandei novamente dia 12/02 e dia 01/05. Não respondeu nenhuma vez

NORTE-PA	3	XXX	OK	OK	----	----	Mandei novamente dia 12/02. Não respondeu
NORTE-PA	4	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NORTE-MT	5	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NORTE-MT	6	XXX	OK	??	----	OK	Não respondeu mais
NORTE-MT	7	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NORTE-MT	8	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NORTE-AM	9	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NORTE-AM	10	XXX	OK	----	----	----	Nunca respondeu
NE-RN	1	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-RN	2	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-BA	3	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-RN	4	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-PB	5	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-PB	6	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-RN	7	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-RN	8	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-AL	9	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-SE	10	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-RN	11	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-RN	12	XXX	OK	OK	OK	OK	OK
NE-RN	13	XXX	OK	OK	----	OK	Não respondeu

Fonte: a própria autora.

Como é possível verificar no quadro acima, houve a organização de um protocolo de coleta com tabulação e organização dos dados, ainda que não tenham sido empregados critérios estatísticos para a seleção e organização da amostra. Os

participantes foram incluídos no grupo segundo a disponibilidade para participar do estudo, a partir de alguns critérios gerais de inclusão na amostra.

Na amostra 1, a seleção dos participantes seguiu os seguintes critérios:

- (a) Ser coordenador pedagógico ou diretor acadêmico de uma escola com currículo bilíngue ou programa bilíngue;
- (b) Ter conhecimento sobre a implantação ou os processos pedagógicos para a implantação deste currículo/programa;
- (c) Já estar atuando como diretor acadêmico ou coordenador pedagógico deste currículo ou programa por mais de um ano;
- (d) Ser maior de 18 anos no momento da coleta de dados;
- (e) Possuir acesso à internet para a realização da pesquisa.

A segunda fase da coleta (amostra 2), que teve início em outubro de 2022, ocorreu simultaneamente à coleta do grupo 1, que ainda estava em andamento. Nesse momento, procedi novamente com a pesquisa nas redes sociais das franquias de escolas bilíngues e internacionais. Além disso, também adicionei nomes à lista por meio dos contatos pré-existentes com coordenadores de franquias. Mantive um protocolo de coleta e organizei um quadro contendo os nomes listados juntamente com os retornos obtidos, ainda que não tenha sido empregado critérios estatísticos para a seleção e organização desta amostra.

Quadro 12 – Protocolo de Acompanhamento dos Retornos: Redes de Ensino e Franquias

<b>Franquia</b>	<b>Responsável</b>	<b>E-mail convite enviado/aceito</b>	<b>Pesquisa respondida</b>	<b>Nº de escolas da franquia</b>
1	xxxx	Enviado/aceito	OK	CB-200
2	xxxx	Enviado/aceito	OK	CHE-25
3	xxxx	Enviado/aceito	OK	CIB-55
4	xxxx	Enviado/aceito	OK	CIB-43 EXT-21
5	xxxx	Enviado/aceito	OK	CIB-6
6	xxxx	Enviado/aceito	OK	CIB-13
7	xxxx	Enviado/aceito	OK	EB-9
8	xxxx	Enviado/aceito	OK	CIB-18



9	xxxx	Enviado/aceito	OK	EXT-14 CHE-3
10	xxxx	Enviado/aceito	OK	4-EXT 2-CHE
11	xxxx	Enviado/aceito	OK	20-CHE
12	xxxx	Enviado/aceito	OK	17CHE 9-EXT 13-CB
13	xxxx	Enviado/aceito	OK	16-CHE 3- EXT
14	xxxx	Enviado	---	Não respondeu
15	xxxx	Enviado/aceito	OK	CHE-10 CB-2 CIB-2 EXT-2

Fonte: elaborado pela autora.

Como as franquias atendem diferentes formatos de escolarização, usei a nomenclatura abaixo para poder contabilizar os modelos. Elas aparecem no Quadro 13.

Quadro 13 - Nomenclaturas utilizadas no Quadro 12

CB - CURRÍCULO BILÍNGUE
CIB - CURRÍCULO INTERNACIONAL BILÍNGUE
CHE - CARGA HORÁRIA ESTENDIDA
EXT - EXTRACURRICULAR

Fonte: elaborado pela autora.

Na amostra 2, com redes de ensino e franquias, os critérios de seleção dos participantes foram os seguintes:

- (a) Ser coordenador pedagógico ou responsável pelo pedagógico da franquia ou rede;

- (b) Ter conhecimento sobre a implantação ou os processos pedagógicos para a implantação dos currículos/programas;
- (c) Ser maior de 18 anos no momento da coleta de dados;
- (d) Possuir acesso à internet para a realização da pesquisa.

A coleta da amostra 3 teve início em janeiro de 2023. Inicialmente, conduzi a pesquisa na internet e em redes sociais, conforme feito nas duas amostras anteriores, buscando abranger todas as editoras que na época disponibilizavam o que tem sido chamado de "soluções bilíngues" no contexto brasileiro. É relevante ressaltar que, dado o enfoque desta pesquisa na Escolarização Bilíngue, foram deliberadamente excluídas da amostra as editoras que ofereciam apenas materiais didáticos voltados para o ensino da língua inglesa nas escolas. Dessa maneira, foi identificado um total de 28 editoras com oferta de "soluções bilíngues" em território nacional.

Com relação à expressão "soluções bilíngues", uma análise crítica se faz pertinente. Em primeiro lugar, é fundamental destacar que a utilização da palavra "soluções" implica uma concepção de que editoras de material didático teriam condições de oferecer propostas prontas e adequadas para sanar um "problema" na escola, o que não condiz com a realidade, já que a escola, ao buscar a implantação da Escolarização Bilíngue, não enfrenta um problema, mas, sim, visa fornecer um modelo educacional alternativo. Em segundo lugar, a designada "solução" não pode ser considerada bilíngue, uma vez que o que a editora proporciona é uma proposta de material didático e formação de professores visando o aprimoramento de oportunidades de aprendizagem e de uso, exclusivos, da língua inglesa; ou seja, focando exclusivamente em uma das línguas do currículo. A verdadeira abordagem bilíngue somente emerge quando a proposta da escola, em língua portuguesa, é integrada com a proposta pedagógica oferecida na língua adicional. Portanto, proponho aqui a supressão da denominação "soluções bilíngues" para esse tipo de serviço em favor de um termo mais adequado ao contexto e a realidade desse tipo de proposta, como, por exemplo, um "programa de língua adicional para escolarização bilíngue."

Em relação ao recrutamento da amostra 3, após levantamento na internet, foi feita uma busca por contatos com os consultores acadêmicos dessas editoras, e novamente o envio dos e-mails para convites. Muitos deles responderam que iriam participar, mas que estavam sem tempo no momento para responder o questionário.

Sendo assim, nos dias 9, 10 e 11 de maio de 2023, em São Paulo, aproveitei a oportunidade que estive na Feira *Bett Educar*, onde muitos dos consultores estavam trabalhando, e entrevistei os mesmos durante a Feira. Utilizei o mesmo questionário elaborado no Google Forms, previsto para o envio, pedi a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e realizei a entrevistas (seguindo o próprio questionário online), ao vivo. Os consultores que foram mapeados na internet, mas que não estavam na Feira, responderam os questionários de forma on-line. Com esta abordagem dupla (alguns entrevistados ao vivo e outros pela internet), foi possível obter todos os retornos mapeados, ou seja, a resposta das 28 editoras selecionadas para a amostra. Abaixo o quadro que elaborei para o protocolo das editoras, da mesma forma que os outros, preservando o nome das empresas e dos entrevistados.

Quadro 14 – Protocolo de Acompanhamento dos Retornos: Editoras

EMPRESA	RESPONSÁVEIS	E-MAIL DE CONVITE	RETORNO
1	XXX	Enviado	Respondido
2	XXX	Enviado	Respondido
3	XXX	Enviado	Respondido
4	XXX	Enviado	Respondido
5	XXX	Enviado	Respondido
6	XXX	Enviado	Respondido
7	XXX	Enviado	Respondido
8	XXX	Enviada	Respondido
9	XXX	Enviada	Respondido
10	XXX	Entrevista	Respondido
11	XXX	Enviado	Respondido
12	XXX	BETT	Respondido
13	XXX	BETT	Respondido
14	XXX	BETT	Respondido
15	XXX	BETT	Respondido
16	XXX	BETT	Respondido
17	XXX	BETT	Respondido
18	XXX	Mandei recado e a pesquisa	Disse depois do dia 6

19	XXX	Solicitei novamente	Respondido.
20	XXX	BETT	Respondido
21	XXX	BETT	Respondido
22	XXX	Solicitei novamente	Respondido
23	XXX	BETT	Respondido
24	XXX	Disse que vai responder a pesquisa	Respondido
25	XXX	BETT	Respondido
26	XXX	Ensino bilíngue com espanhol	Respondido
27	XXX	BETT	Respondido
28	XXX	BETT	Respondido

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme é possível identificar no Quadro 14, quando coloquei “enviado” e “respondido”, a pessoa respondeu o questionário de forma online. Quando coloquei “BETT” e “respondido”, é porque a pessoa foi entrevistada na Feira Bett Educar em São Paulo.

Assim como as outras amostras, a amostra três também seguiu critérios para a seleção dos entrevistados:

- (a) Ser consultor educacional ou assessor pedagógico de uma editora que oferece proposta bilíngue ou programa bilíngue;
- (b) Ter respondido que a editora oferece uma proposta envolvendo Escolarização Bilíngue ou carga horária estendida e não apenas ensino de inglês como língua estrangeira na escola;
- (c) Ser maior de 18 anos no momento da coleta de dados;
- (d) Possuir acesso à internet para a realização da pesquisa.

As amostras dos três questionários da pesquisa foram formadas por conveniência, considerando a realidade das escolas, redes de ensino e editoras e a disponibilidade para responder o questionário. Portanto, este estudo contou com a participação de 82 coordenadores de currículos bilíngues, currículos internacionais bilíngues ou programas com carga horária estendida, 11 coordenadores de franquias de Escolarização Bilíngue e mais 28 consultores de editoras com programas de língua

adicional para Escolarização Bilíngue no Brasil, totalizando 111 questionários respondidos.

Cabe destacar que as respostas qualitativas fornecidas pelos participantes nos três questionários foram categorizadas por amostra, utilizando um sistema de codificação que incorpora os seguintes critérios: amostra, número do participante e região. A criação desse esquema visa à organização das respostas qualitativas dos questionários e à facilitação da identificação da região em que cada resposta foi fornecida. Conseqüentemente, as respostas foram agrupadas de acordo com o seguinte procedimento:

Quadro 15 – Classificação das respostas qualitativas das três amostras

AMOSTRA	Nº DO PARTICIPANTE	REGIÃO BRASILEIRA
A1 A2 A3	DE 1 A 83	NE (NORDESTE) NO (NORTE) S (SUL) SE (SUDESTE) CO (CENTRO OESTE)

Fonte: elaborado pela autora.

Em outras palavras, ao deparar com a notação "A1-2-NE", pode-se inferir que um respondente da amostra 1, o participante 2, oriundo da região Nordeste, forneceu essa resposta específica. De maneira semelhante, quando o símbolo "A3-20-SE" é empregado, ele indica que o participante 20, pertencente à amostra 3 e residente na região Sudeste, emitiu uma resposta à afirmação em questão.

A seguir, serão delineadas as informações relativas aos participantes, categorizadas por amostra.

#### **4.4.2 Amostra 1: Coordenadores de Escola Bilíngues, Escolas Internacionais Bilíngues ou Escolas com Carga Horária Estendida**

A constituição da Amostra 1 envolveu um trabalhoso processo de seleção e contato com coordenadores pedagógicos das escolas que atuam no cenário bilíngue no Brasil, compreendendo a identificação e abordagem de instituições educacionais que atuam com bilíngue, internacional ou com carga horária estendida no Brasil. Conforme já mencionado na seção 4.4.1, essa etapa foi conduzida por meio de pesquisa on-line. A seleção dessas escolas foi organizada a partir dos retornos das

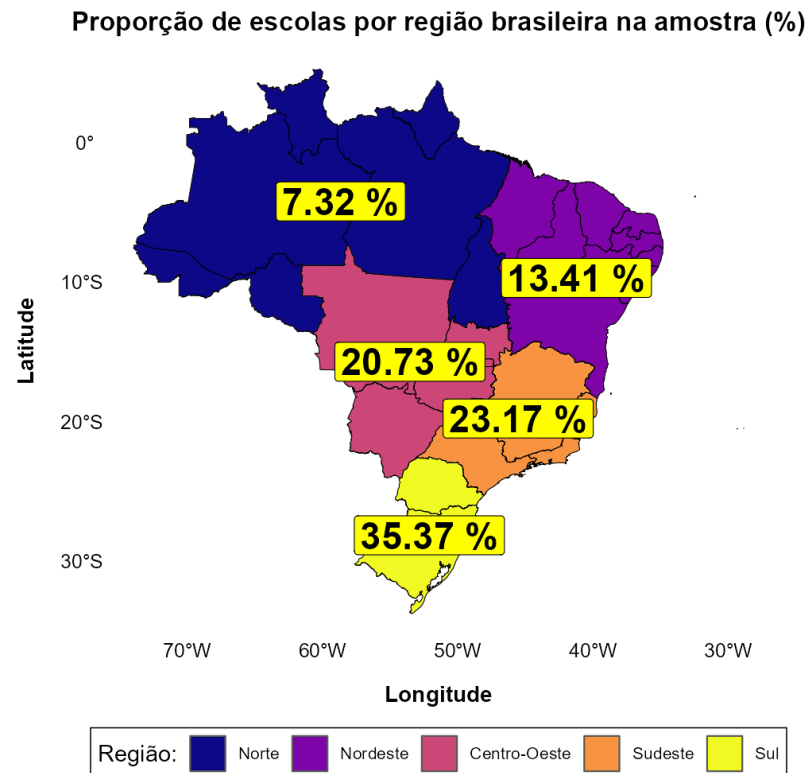
coordenações pedagógicas abrangendo as cinco regiões geográficas do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A identificação dos coordenadores pedagógicos de tais estabelecimentos foi realizada através de pesquisa em sites institucionais. Posteriormente, o contato foi estabelecido por meio de comunicação por e-mail, a fim de sondar o interesse e disponibilidade da coordenação pedagógica ou direção acadêmica para a participação no estudo.

Inicialmente, conforme já mencionado, a concepção da Amostra 1 delineou a intenção de convidar 50 diretores acadêmicos e/ou coordenadores pedagógicos de escolas bilíngues, internacionais ou com carga horária estendida na língua adicional, representando um contingente de 10 instituições de ensino de cada uma das cinco regiões do país. Contudo, o desdobramento do convite encontrou obstáculos iniciais, com falta de respostas por parte dos primeiros contactados. Como resposta a essa situação, 90 convites personalizados foram expedidos na tentativa de ampliar a participação. Adicionalmente, a iniciativa despertou interesse em gestores de outras instituições, os quais, de forma voluntária, se ofereceram para integrar a pesquisa. Esse engajamento não uniforme em diferentes regiões levou a uma distribuição desigual de participantes. Nesse contexto, a amostra foi finalizada com um total de 82 escolas representando as cinco regiões do Brasil.

Torna-se relevante mencionar que a distribuição assimétrica da amostra em relação às regiões geográficas reflete, as nuances regionais no contexto educacional e na disponibilidade para colaboração. Apesar disso, a coleta de dados foi efetuada em todas as regiões do país, alinhando-se com os objetivos gerais da pesquisa inicialmente estabelecidos. Ademais, é importante considerar que a variação na quantidade de escolas regulares em diferentes regiões do país contribuiu para a heterogeneidade da amostra, de forma que essa possa ser vista como representativa da diversidade da oferta de instituições de ensino privadas regulares em todo o território nacional.

Abaixo, o mapa ilustra as proporções da amostra por região.

Figura 5 – Proporção de escolas na amostra, por região brasileira



Conforme o mapa acima, a participação na amostra 1 compreendeu um total de 82 estabelecimentos educacionais, com uma distribuição regional que se desdobra da seguinte maneira: 29 escolas na região Sul, representando 35,37% da totalidade amostral; 19 escolas na região Sudeste, correspondendo a 23,1%; 17 escolas na região Centro-Oeste, constituindo 20,7% da amostra; 12 escolas na região Nordeste, abarcando 13,4%; e, finalmente, 6 escolas na região Norte, representando 7,3% do total.

Esses números apresentam, de modo geral, consonância com os objetivos iniciais do estudo, à exceção da região Norte, na qual não foi possível alcançar o patamar mínimo de 10 escolas estabelecido no estágio inicial do projeto de pesquisa, devido à ausência de respostas de todos os coordenadores pedagógicos pertencentes às instituições de ensino nesta região.

Conforme já mencionado na seção 4.3.2, entre as perguntas do questionário que contribuem para a descrição da amostra, constavam cinco questões relacionadas à formação e funções desempenhadas pelos coordenadores nas escolas, que serão descritas, em detalhes, a seguir:

- 1- Qual a função que você desempenha na escola?

- 2- Além da função administrativa, você também desempenha a função de professor na mesma escola?
- 3- Se você respondeu SIM na pergunta 2, marque o nível de ensino em que você atua como professor.
- 4- Qual a sua formação no ensino superior?
- 5- Você tem alguma formação além da graduação?

Em relação ao perfil profissional dos respondentes ao questionário enviado para a amostra 1, os resultados obtidos denotam que 44,6% dos participantes desempenham a responsabilidade de coordenadores da língua adicional do currículo bilíngue, 20,5% ocupam a posição de coordenadores de ambas as línguas do currículo, 18% assumem a função de diretores acadêmicos para o currículo bilíngue/internacional, 1,2% atuam como coordenadores da língua materna no referido currículo e 15,7% desempenham atribuições de coordenação, entretanto, não estão envolvidos nas funções supracitadas.

Foi perguntado aos entrevistados se, adicionalmente à incumbência de coordenação ou direção acadêmica do currículo, também acumulavam a responsabilidade de docentes na mesma instituição escolar. Dentro desse grupo de 82 respondentes, 66% declararam não exercer a função de professor concomitantemente, 26,5% afirmaram que, além da posição de coordenador, também desempenham a função de professores de língua adicional nas respectivas escolas, e 7,2% comunicaram o exercício, junto à função acadêmica, do papel de professores em outros componentes curriculares na escola. Vale notar que nenhum dos participantes mencionou a conciliação entre a função pedagógica na instituição e a posição de professor da língua materna no mesmo currículo.

A partir dos dados acima apresentados, é plausível inferir que a maioria dos respondentes tem direcionado sua dedicação à esfera da coordenação pedagógica, uma vez que esta função requer empenho e dedicação consideráveis. Entretanto, há um dado muito interessante que se refere à formação básica dos entrevistados. Se somarmos apenas as porcentagens dos coordenadores, considerando aqueles que responderam coordenar a língua adicional do currículo e os que dirigirem os currículos internacionais, podemos inferir que 62,6% dos entrevistados são bilíngues. Somado a isso, 26,5% dos entrevistados responderam estar coordenando o trabalho da língua adicional do currículo e, ainda, acumular a função de professores de línguas



adicionais. Tal achado sugere que a ocupação de cargos estratégicos na Educação Bilíngue, em geral, é mais frequente entre os profissionais que são bilíngues, os quais, a saber, são aqueles que ministram aulas de línguas na instituição educacional, visto que tais indivíduos aparentam ser reconhecidos como dotados das competências mais apropriadas à coordenação dos currículos bilíngues.

No que concerne ao segmento dos entrevistados que alegaram exercer a função de professor juntamente com a incumbência de coordenador, foi solicitado que indicassem o nível de ensino em que operam dentro das escolas. No âmbito destas respostas, constatou-se que nenhum dos profissionais abarca a faixa etária do berçário ou do maternal (0 a 2 anos), 20% atuam na educação infantil (3 a 5 anos), 56,7% desempenham suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental, 40% engajam-se nos anos finais do ensino fundamental 1, 33% operam nos anos finais do ensino fundamental como um todo e 33% laboram no ensino médio. Esse conjunto de dados é significativo, pois sugere que os profissionais do ensino fundamental estão sendo avaliados como detentores das competências mais adequadas à coordenação dos currículos e programas bilíngues nas instituições educacionais brasileiras. Esta observação pode ser justificada tanto pela prevalência das escolas bilíngues e com carga horária ampliada que operam predominantemente nos anos finais da educação infantil e em toda a extensão do ensino fundamental, quanto pela argumentação de que os profissionais que atuam nesta etapa possuem a formação e habilidades julgadas como condizentes com as exigências desses contextos.

No que tange à formação acadêmica dos participantes, constatou-se que 42,2% possuem licenciatura em Letras – Inglês, 34,9% detêm licenciatura em Pedagogia, 20,5% ostentam licenciatura em Letras – Português/Inglês, 4% apresentam licenciatura em outras línguas, 4% portam licenciatura na língua materna e 26,5% ostentam outras licenciaturas não especificadas. Quando combinados os dados referentes à formação em Letras ou Línguas, evidencia-se que aproximadamente 70,7% dos coordenadores situam-se nesse campo. Ainda que tangencial ao escopo analítico, tais constatações denotam que um substancial número de escolas têm selecionado profissionais com experiência em línguas adicionais para liderar seus programas e currículos bilíngues ou internacionais. Essa observação sugere que profissionais bilíngues têm experimentado uma proeminência em cargos de gestão e coordenação nas escolas bilíngues e internacionais do cenário educacional brasileiro.

Ainda sobre a formação acadêmica dos respondentes, verificou-se que 74,7% detêm especializações lato sensu, 37,3% são detentores de grau de mestrado, 6% possuem titulação de doutorado, e 8,4% restringem-se à formação de graduação. Esse cenário permite inferir que a coordenação de currículos bilíngues em instituições educacionais privadas no Brasil demanda uma formação além do nível de graduação, posto que apenas um reduzido contingente de 8,4% ostenta apenas a graduação.

O conjunto de informações acima delineado traça o perfil da amostra 1, de coordenadores de escolas bilíngues no contexto nacional. De modo geral, observa-se que os indivíduos escolhidos para assumir tais responsabilidades tendem a ser professores de línguas, munidos de formação em Letras e com experiência complementada por pós-graduação.

#### **4.4.3 Amostra 2: Questionário para Coordenadores de Franquias e Redes de Ensino**

Nesse momento, procedi novamente com a pesquisa nas redes sociais das franquias de escolas bilíngues e internacionais. Além disso, também adicionei nomes à lista por meio dos contatos pré-existentes com coordenadores de franquias.

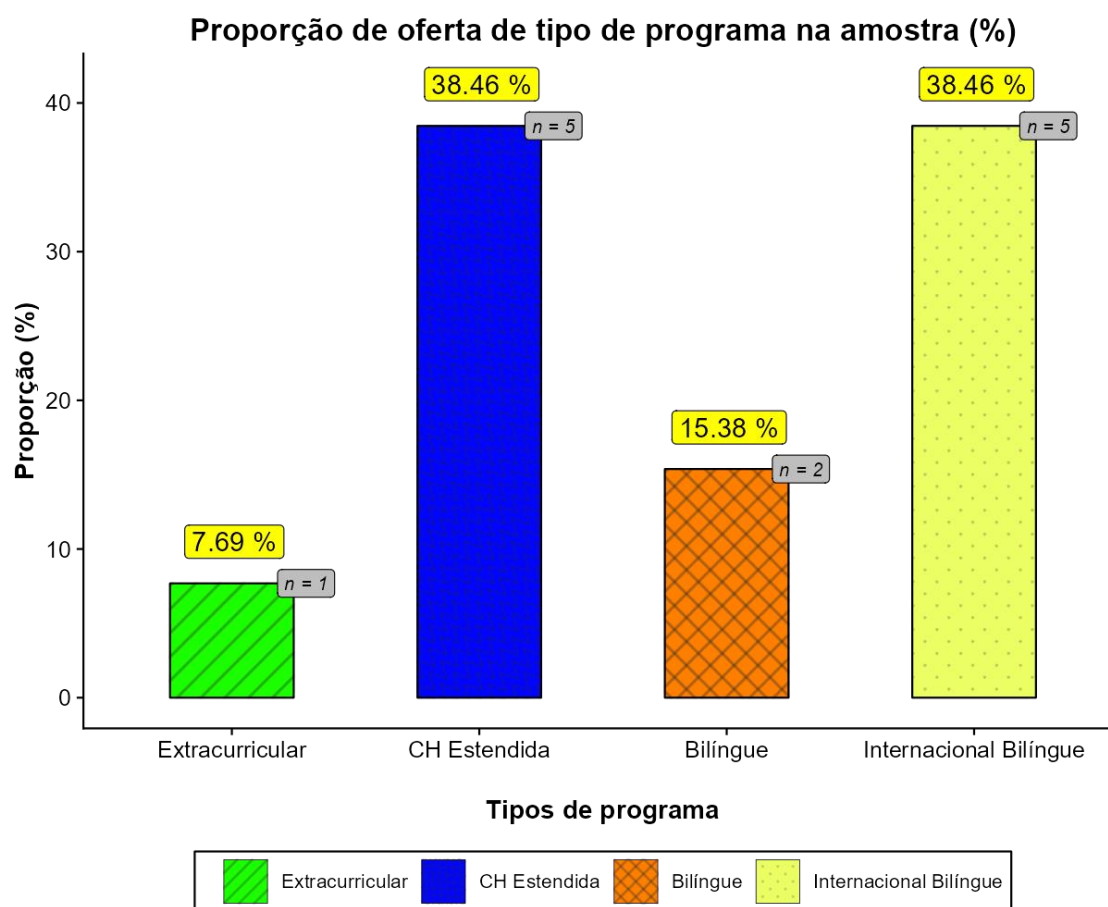
A amostra 2 foi obtida mediante a utilização de informações provenientes da pesquisa nas redes sociais e da rede de contatos da pesquisadora. Contudo, é importante frisar que um quantitativo bastante limitado de franquias e redes de ensino manifestou interesse em participar efetivamente da pesquisa. No total, foi possível contar com 11 coordenadores de redes ou franquias. Convém ressaltar também que essa amostragem não representa uma abrangência completa das ofertas existentes no panorama nacional. Além disso, é válido observar que a reticência de muitos em participar de investigações acadêmicas imprimiu dificuldades no processo de levantamento das informações pertinentes.

O questionário de número 2 foi delineado de modo a priorizar o mapeamento de quantidades e configurações de formato, e, portanto, não abordou aspectos qualitativos relacionados aos indivíduos entrevistados. A finalidade principal não era coletar informações de cunho profissional acerca dos sujeitos entrevistados nem divulgar explicitamente a identidade das empresas participantes da amostra. Tal abordagem foi escolhida com o reconhecimento de que, dado o caráter heterogêneo das franquias com seus distintos objetivos, a quantificação de questionamentos sobre

os profissionais encarregados poderia não ser viável. A despeito dessa consideração, o questionário foi conduzido em formato de entrevista, seguindo a ordem das perguntas tais como aparecem no questionário, resultando em uma abundância de informações valiosas, muitas delas proporcionadas pelos próprios coordenadores por meio das respostas abertas. Esses elementos serão apropriadamente abordados no âmbito da seção de discussão dos dados.

A amostra em questão compreende um conjunto de 11 franquias ou redes. Todos os entrevistados, ou seja, os 11 profissionais, declararam ocupar a posição de coordenador em suas respectivas redes ou franquias. Vale ressaltar que essas franquias operam em formatos variados de Escolarização Bilíngue, com 38,4% (5 franquias) adotando um currículo bilíngue internacional, outros 38,4% (5 redes) optando por um modelo de carga horária estendida na escola, 15,3% (2 redes) oferecendo um currículo bilíngue e, por fim, 7,6% (1 rede) declarando a implementação de um programa extracurricular, conforme gráfico abaixo.

Figura 6 – Proporção de oferta de tipo de programa na amostra.



É importante salientar que algumas dessas franquias ou redes englobam mais de um tipo de programa, como denotado pelas porcentagens acima. Ademais, é crucial observar que o número de entrevistados aqui mencionado não corresponde à representação dos dados quantitativos de oferta, mas sim à tipologia de modelo disponibilizado. Esse cenário emerge porque, por exemplo, uma das onze franquias ou redes que indicou adotar um currículo internacional bilíngue, engloba 200 escolas nesse formato no território brasileiro.

Abaixo, o quadro 15 nos mostra os tipos e as quantidade de escolas atendidas por estas 11 franquias da amostra:

Quadro 16 – Tipos e Quantidades de Escolas Atendidas na Amostra 2

TIPO DE PROPOSTA	QUANTIDADE	TOTAL POR PROPOSTA
EXTRACURRICULAR	18	18

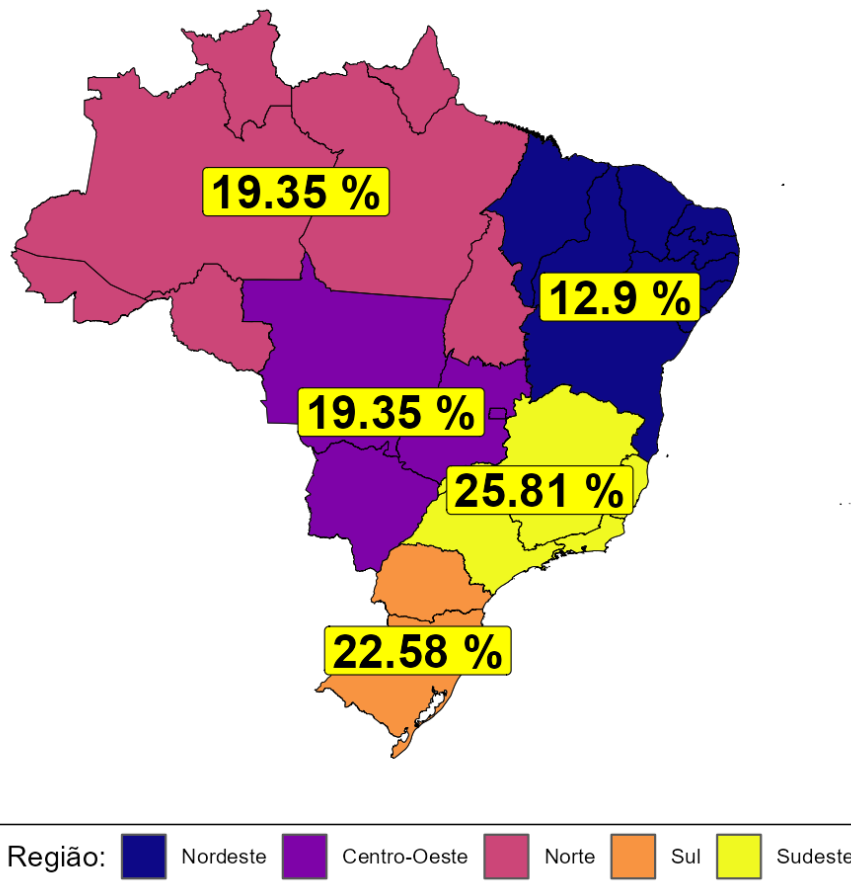
CARGA HORÁRIA ESTENDIDA	25 20 19 17 5	86
CURRÍCULO BILÍNGUE	18	18
<b>CURRÍCULO INTERNACIONAL BILÍNGUE</b>	200 18 13 54 6	291
<b>TOTAL DE ESCOLAS ATENDIDAS NA AMOSTRA DAS FRANQUIAS E REDES DE ENSINO: 404 ESCOLAS</b>		

Fonte: elaborado pela autora.

Entre as regiões de abrangência das redes e franquias, 25,8% oferecem propostas na região Sudeste, 22,5% na região Sul, 19,3% nas regiões Norte e Centro-Oeste e 12,9% na região Nordeste, conforme mapa a seguir:

Figura 7 – Parcerias com escolas por região brasileira na amostra

### Proporção de escolas parceiras de redes na amostra (%)



Fonte: elaborada pela autora.

Esses dados nos permitem inferir que a região com maior oferta de Escolarização Bilíngue por franquias e redes de ensino ainda é a região Sudeste, também assinalada no referencial teórico deste trabalho, como a região que iniciou a Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil nos formatos que vemos hoje. A região Sul segue como a segunda região com mais número de escolas com parceria com as redes ou franquias, sendo 22,5% da amostra pertencentes à esta região. As regiões centro-oeste e Norte estão equiparadas em termos de parceria com franquias (19,3%) e a região Nordeste com menor número de franquias parceiras na região (12,9%). As outras perguntas, relacionadas à carga horária, modelos e escolhas pedagógicas, serão tratados na discussão dos resultados.

#### 4.4.4 Amostra 3: Consultores Educacionais que Trabalham nas Editoras

O questionário destinado aos consultores educacionais foi estruturado em consonância com a abordagem empregada no questionário destinado às franquias, direcionando-se à quantificação, modelos e carga horária, sem considerar aspectos qualitativos inerentes aos entrevistados. O escopo principal do referido questionário consistiu na meticulosa delimitação e catalogação das quantidades e dos modelos de formato em questão. É oportuno salientar, portanto, que, ao contrário do questionário 1, que se voltou primordialmente à compreensão das escolhas que permeiam a Escolarização Bilíngue adotada pelas instituições de ensino, os questionários 2 e 3 direcionaram seu enfoque às métricas quantitativas, modelos adotados e abrangência dos programas ofertados.

Um total de 28 convites foi expedido aos consultores vinculados às editoras catalogadas através das redes sociais. Destes, todos os 28 convites foram prontamente aceitos, culminando na integralidade da amostra. Devido à dimensão mais reduzida dessa amostra e à oportunidade proporcionada pela participação da pesquisadora na Feira Bett Brasil em maio de 2023, foi possível adotar um método de coleta híbrido, ou seja, o questionário foi aplicado de forma on-line para uma parte da amostra e em formato de entrevista, utilizando o mesmo questionário do Google Forms (na mesma sequência de perguntas) para outra parte dos entrevistados. Esse último formato permitiu um engajamento mais direto, onde a pesquisadora aplicou as questões do questionário em formato de entrevista, levando a insights particularmente ricos que transcendem os limites do questionário estruturado. As nuances e escolhas pedagógicas inerentes a cada tipo de programa emergiram no espaço das respostas abertas e serão devidamente exploradas no contexto da seção de discussão dos resultados.

Quanto à amostra em análise, os dados obtidos possibilitam afirmar que todos os 28 consultores educacionais, que perfazem 100% da amostra, desempenham funções de gestor educacional ou consultor pedagógico na empresa, o que significa que, independentemente do nome atribuído, desempenham a mesma função.

Figura 8 – Atuação das editoras com programas em língua adicional por região

11.Sua empresa tem parceria com escolas nas seguintes regiões brasileiras (marque todas as opções que se aplicam):

28 respostas



Fonte: Google Forms. Elaborada pela autora.

De acordo com os dados apresentados no levantamento acima, é notório que a região Sudeste possui a maior concentração de programas bilíngues, com 100% das editoras atendendo escolas nesta região. A região Nordeste também demonstra uma presença relevante, com 92,9% dos programas atendendo a escolas na região. No Centro-Oeste, aproximadamente 85,7% das empresas atuam nessa área. Quanto à região Sul, aproximadamente 78,6% das soluções bilíngues atuam nesta região e por fim, a região Norte também é contemplada, com 67,9% das empresas atuando nesta região. Essa distribuição geográfica dos programas bilíngues pode refletir uma variedade de fatores, como a densidade populacional, o crescimento econômico e a demanda por educação bilíngue em diferentes áreas do país. É importante observar que, embora haja uma concentração mais expressiva na região Sudeste, as outras regiões também apresentam uma representatividade robusta, indicando que a escolarização de sujeitos bilíngues é uma realidade em diversas regiões do Brasil.

Para análises mais aprofundadas, é essencial considerar outros aspectos, como as características específicas de cada região, as políticas educacionais locais, a oferta de escolas e instituições de ensino e o perfil socioeconômico da população. Esses fatores podem influenciar a presença e a expansão dos programas bilíngues em cada região do país.

Portanto, após apresentação de dados que contribuíram nas análises mais gerais sobre os entrevistados nas três amostras, iniciaremos a análise e discussão



dos resultados quantitativos e das decisões pedagógicas evidenciadas através dos dados dos questionários.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para discutir e analisar os dados dos questionários, as 3 amostras foram separadas a partir dos pontos relevantes de cada uma delas, listados nos objetivos específicos deste trabalho. Em relação à amostra 1, que envolveu diretores acadêmicos e coordenadores pedagógicos de escolas bilíngues, internacionais e escolas com carga horária estendida, serão apresentadas e discutidas as seguintes decisões pedagógicas: (1) modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos; (2) níveis de ensino oferecidos; (3) carga horária oferecida; (4) língua adicional escolhida; (5) planejamento conjunto/reuniões pedagógicas; e (6) visão de educação bilíngue.

Em relação aos dados referentes à amostra 2, que foi formada por coordenadores de franquias e redes de ensino, serão apresentadas e discutidas as seguintes decisões pedagógicas: (1) modelos de Escolarização Bilíngue; (2) quantidades de escolas atendidas, por tipo de programa; (3) carga horária; (4) língua adicional escolhida; (5) visão de educação bilíngue.

Sobre os dados relativos à amostra 3, que envolveu consultores educacionais que trabalham com editoras que oferecem carga horária estendida na língua adicional, serão apresentadas e discutidas as seguintes decisões (1) modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos; (2) abrangência e quantidades de escolas atendidas, por tipo de programa; (3) carga horária; (4) língua adicional escolhida; e (5) decisões pedagógicas das soluções bilíngues.

Tomei a decisão de fazer a discussão conjuntamente com a apresentação dos dados, visando tornar a análise mais dinâmica e fluida ao leitor. Portanto, o presente capítulo foi estruturado de forma a debater os dados de cada uma das três amostras, separadamente, argumentando e analisando os dados de cada uma delas a partir dos objetivos listados, ou seja, analisando os modelos de Escolarização Bilíngue e as decisões pedagógicas evidenciadas nos questionários correspondentes.

### 5.1 AMOSTRA 1: ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ESCOLAS BILÍNGUES, ESCOLAS INTERNACIONAIS BILÍNGUES OU ESCOLAS COM CARGA HORÁRIA ESTENDIDA

Abaixo, conforme já mencionado, serão apresentadas as decisões pedagógicas relatadas pelos coordenadores dos diversos formatos de Escolarização

Bilíngue, nos seus questionários, discutindo cada uma das questões listadas, separadamente. Essas questões foram escolhidas por sua relevância no contexto do estudo e serão analisadas detalhadamente para obter uma compreensão abrangente das práticas educacionais em escolas bilíngues, internacionais e com carga horária estendida pela visão dos coordenadores pedagógicos das escolas.

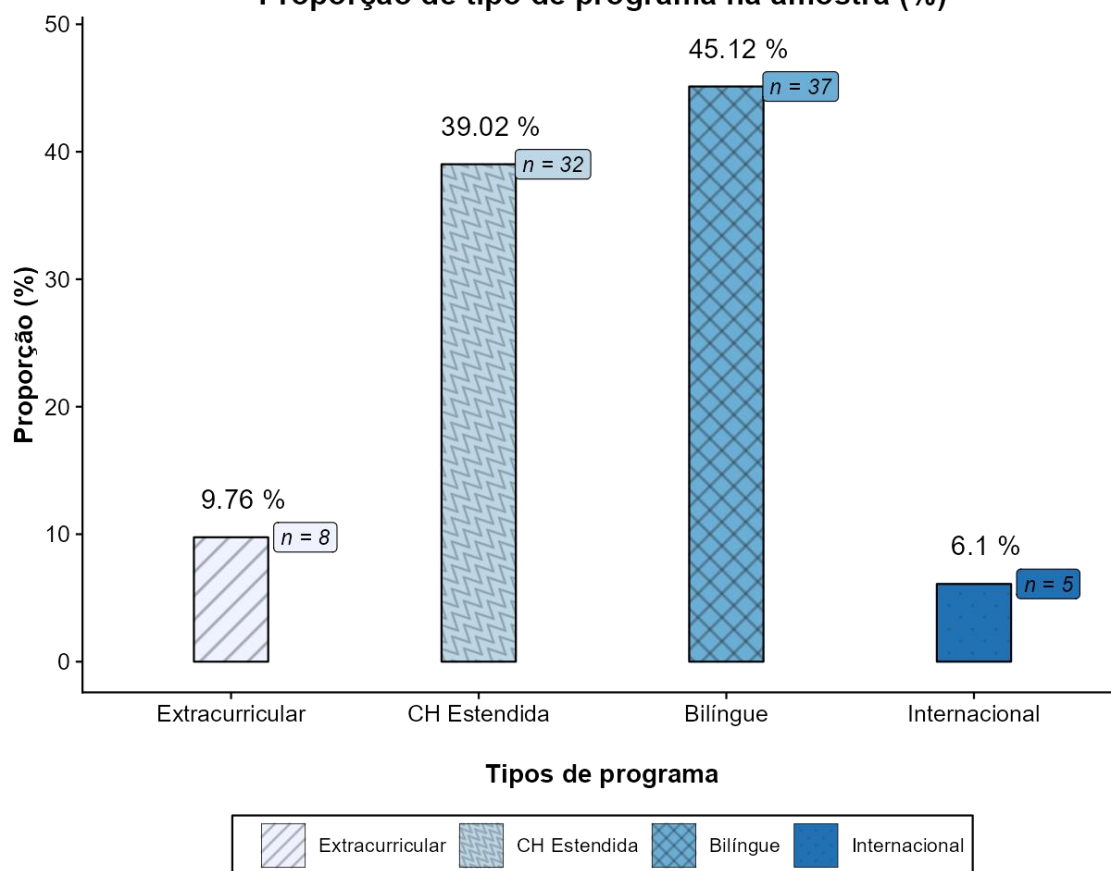
### **5.1.1 Decisões Pedagógicas: modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos**

Com base nos dados da amostra fornecida, podemos observar que existem quatro modelos de Escolarização Bilíngue que têm uma presença relevante no cenário brasileiro. Das 82 escolas participantes da amostra, um total de 37 (45,12%) foram descritas como escolas bilíngues, 32 (39,02%) foram descritas como escolas com carga horária estendida, 8 (9,76%) foram descritas como escolas que adotam programas extracurriculares, e 5 (6,1%) foram descritas como escolas bilíngues que seguem um currículo internacional.

Esses números indicam a distribuição de cada um dos modelos supracitados nas instituições educacionais que integraram a amostragem e proporcionam uma perspectiva relevante acerca das tendências observadas na esfera da Escolarização Bilíngue no contexto brasileiro. Vale ressaltar que os resultados obtidos nesta amostra podem não representar a totalidade do cenário brasileiro, mas oferecem uma visão preliminar sobre os modelos mais proeminentes que emergem no âmbito do escopo estudado.

A Figura 9 ilustra estes dados:

Figura 9 – Proporção de tipo de programa na amostra  
**Proporção de tipo de programa na amostra (%)**



Fonte: elaborada pela autora.

As porcentagens apresentadas na figura acima são, de fato, expressivas para a discussão sobre o contexto brasileiro de escolarização bilíngue, uma vez que os modelos observados diferem consideravelmente dos modelos típicos encontrados na literatura internacional sobre educação bilíngue. Conforme descrito no referencial teórico deste trabalho, os modelos de educação bilíngue em contextos internacionais, muitas vezes, são voltados para atender crianças imigrantes com histórico linguístico diverso, situação que é bastante distinta do cenário brasileiro de escolarização de línguas de prestígio. Os modelos adotados internacionalmente costumam embasar suas metodologias e visões de língua em contextos e pesquisadores que têm entendimentos diferenciados sobre o termo "educação bilíngue".

A literatura (Baker; Wright, 2017, García, 2009) mostra que existem duas principais finalidades educativas que permeiam os contextos internacionais de educação bilíngue: a educação bilíngue para imigrantes, que visa inserir uma comunidade falante de uma língua minoritária em um contexto de língua dominante;

e a educação bilíngue de prestígio ou de elite, que tem como objetivo promover o desenvolvimento acadêmico em mais de uma língua, sendo a segunda língua uma língua de prestígio na comunidade. Essas finalidades específicas não necessariamente refletem os modelos predominantes encontrados no cenário brasileiro de educação bilíngue, o que evidencia a importância de compreender as particularidades e características únicas do contexto educacional brasileiro ao analisar essas porcentagens e interpretar os resultados da pesquisa em questão.

Neste trabalho, não trataremos do modelo que tem como finalidade inserir crianças imigrantes na língua dominante da comunidade, modelo mais comum e utilizado em outros países, tais como os Estados Unidos e Nova Zelândia (Baker; Wright, 2017; May; Hill, 2004). Estamos tratando da educação bilíngue que tem como finalidade educativa a promoção do desenvolvimento acadêmico em mais de uma língua de prestígio e, portanto, a reflexão sobre as finalidades da educação bilíngue se faz necessária neste momento.

Com base nas informações fornecidas pelos pesquisadores internacionais e nos modelos de Escolarização Bilíngue identificados nesta pesquisa, é possível inferir que nem todas as modalidades brasileiras oferecem, de fato, o desenvolvimento acadêmico nas duas línguas de instrução. No nosso país, os modelos de escolarização de sujeitos bilíngues mais comuns são os modelos listados nesta pesquisa: currículo bilíngue, currículo internacional bilíngue (denominado “internacional” no gráfico acima), currículo com carga horária estendida na língua adicional (também chamado de programa bilíngue dentro da grade curricular) e aulas de/em língua adicional no contraturno escolar, como atividade extracurricular (também chamado de programa bilíngue extracurricular).

É importante destacar que, embora a pesquisa realizada com a amostra um tenha sido pequena em número de escolas, se comparada a dados não científicos que relatam o tamanho da Escolarização Bilíngue no Brasil, é uma amostra considerável pois abarca todas as regiões do Brasil, e exemplifica as ofertas de escolarização mais comuns no contexto bilíngue do nosso país.

Outro dado importante surgido a partir desta pesquisa, mostra a existência de dois modelos de escolarização de sujeitos bilíngues que se destacam em porcentagem no gráfico e são característicos do Brasil, merecendo uma análise mais aprofundada: as escolas que oferecem currículo com carga horária estendida na língua adicional e as escolas que oferecem aulas de/em língua adicional no

contraturno escolar, de forma extracurricular. Esses tipos podem apresentar abordagens diferentes para o desenvolvimento bilíngue dos alunos sendo, portanto, relevante investigar e problematizar cada um deles com mais detalhes para compreender seus impactos na educação bilíngue no Brasil.

Nas entrevistas realizadas com consultores das editoras, observou-se que eles trouxeram informações relevantes sobre o início das propostas de programas bilíngues no Brasil. O entrevistado A3-18-SE, por exemplo, relatou que:

Programas bilíngues no contraturno escolar foi uma ideia que surgiu inicialmente em São Paulo, via empresas de material de ensino de língua inglesa, e ganhou visibilidade a partir do ano de 2002 no Brasil, em função do interesse das escolas pelo ensino mais forte desta língua, aliado ao desconhecimento destas instituições sobre como articular um currículo bilíngue, modalidade que vinha crescendo no Brasil. Tornou-se uma oferta fácil, rápida, desvinculada das obrigações da matriz curricular e sem perigo de prejuízo financeiro para a escola, uma vez que os sistemas bilíngues e editoras se responsabilizavam por este programa, em termos de material didático, proposta, formação dos professores e custos agregados, para os pais.

A grande questão evidenciada a partir desse depoimento que retrata a realidade dos programas bilíngues no Brasil e merece ser problematizada é que, nesse contexto, apenas um grupo de alunos recebe a oportunidade de se tornar bilíngue em função de uma carga horária maior e mais consistente na língua adicional. A oferta de um programa de ensino de língua no período oposto ao escolar, destinado exclusivamente a uma parcela restrita da comunidade escolar que arca separadamente com esse benefício, distancia-se de constituir uma iniciativa propícia à inclusão linguística na instituição educacional. Tal abordagem carece de uma perspectiva multicultural que busque fomentar, de maneira competente e acadêmica, o desenvolvimento por meio das línguas, conforme abordado por Brentano (2020).

Além disso, como os programas variam muito em termos de carga horária (sendo ofertadas de 1 hora semanal até 10 horas semanais) e com algumas dessas propostas focando no uso exclusivo da língua como objeto, tais ofertas destoam de um dos objetivos principais da Escolarização Bilíngue, que é permitir que as crianças aprendam os conteúdos acadêmicos e desenvolvam competências, por meio das línguas, enquanto sujeitos que se constituem bilíngues (Brentano, 2020). Apesar das questões críticas que tornam esse formato de escolarização menos efetivo em relação aos objetivos da educação bilíngue, parece que ele ganhou ampla popularidade no

Brasil durante o início dos anos 2000, principalmente por ser conveniente para as escolas.

Esse modelo começou a promover uma ideia equivocada aos pais, sugerindo que esse formato, extracurricular, era equivalente a uma escola bilíngue. Entretanto, não cumpriam os parâmetros basilares de uma Escolarização Bilíngue: carga horária robusta na língua adicional, integrada ao currículo, com abordagens interdisciplinares e projetos em parceria, visando verdadeiramente desenvolver o repertório bilíngue de todos os alunos e ensinar os conteúdos acadêmicos em duas línguas (Brasil, 2020; Brentano, 2020). Mesmo mostrando-se frágeis em relação ao modelo genuinamente bilíngue, os “programas bilíngues” como atividade extracurricular ganharam força no Brasil e continuaram sendo promovidos pelas escolas, como se fossem propostas equivalentes à educação bilíngue, não somente levando a uma percepção equivocada por parte dos pais e professores, como também gerando dúvidas sobre as práticas reais de educação bilíngue implementadas nas escolas.

Os programas bilíngues cresceram, se multiplicaram e ganharam força fora dos currículos (extracurriculares) e dentro deles (na grade curricular), deixando os pais ainda mais confusos sobre as diferentes propostas ofertadas no Brasil. Até o ano de 2020, as escolas com currículo bilíngue, escolas com programa bilíngue dentro da grade e escolas com programa bilíngue fora da grade curricular (extracurricular) tornaram-se sinônimos, passando a ideia de que todos os modelos constituíam-se, igualmente, como um currículo bilíngue. Isso gerou muitas denúncias aos conselhos regionais de educação e consultas ao MEC, demandando orientações sobre os diferentes formatos de Escolarização Bilíngue e indagando como identificar uma escola verdadeiramente bilíngue no Brasil.

Foi justamente a partir das denúncias e demandas de orientação que, no ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação promoveu debates importantes envolvendo instituições acadêmicas e não acadêmicas no Brasil, convidando vários especialistas a refletir e discutir os modelos e necessidades para uma escolarização bilíngue qualificada no país (Brasil, 2020). Esse debate permitiu lançar novas perspectivas para um melhor entendimento sobre a Escolarização Bilíngue no Brasil. Assim, a partir dessas discussões promovidas pelo MEC, lançou-se, em julho de 2020, as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, que, embora ainda não homologadas, têm orientado as instituições educacionais no Brasil e também as editoras para uma oferta mais alinhada e compatível às Diretrizes.

Observa-se que, a partir da aprovação das diretrizes, muitas editoras que ofereciam os intitulados “programas bilíngues” passaram a adotar uma nova nomenclatura para suas ofertas. Conforme o entrevistado A3-22-SE: “em função das diretrizes, começamos a usar o termo “currículo com carga horária estendida na língua adicional” ou “currículo extracurricular”. Ou seja, as escolas continuaram a contratar os programas das editoras, mas agora com um pouco mais de consciência de que suas escolas não têm um currículo bilíngue, mas, sim, um currículo com uma carga horária maior em língua inglesa, permitindo articulações com o currículo da escola, através de alguns projetos em parceria entre os professores do currículo regular e os professores de língua inglesa.

Passados vinte anos de Escolarização Bilíngue no Brasil, somados às orientações trazidas a partir das diretrizes, é evidente perceber o entendimento maior que os gestores e coordenadores de escolas que promovem a Escolarização Bilíngue têm atualmente. Isso fica evidenciado nas respostas que foram dadas no questionário quando foi perguntado sobre quais motivos os entrevistados poderiam elencar que justificassem a sua resposta sobre os modelos de Escolarização Bilíngue ofertados. Abaixo, alguns excertos das respostas dadas pelos coordenadores pedagógicos (A1) em relação aos quatro modelos que foram perguntados nesta pesquisa:

Como você justifica que sua escola ofereça currículo bilíngue?

**A1-1-S:** *“A escola possui um currículo integrado com uma carga horária consistente com momentos de docência compartilhada com a professora tutora da turma e períodos específicos com foco na LA”.*

**A1-5-SE:** *“Os conteúdos são ensinados e ampliados através das duas línguas, utilizando a abordagem AICL/CLIL, além de outras disciplinas (Ciências, Educação Física, Artes e Música) também ministradas em inglês e português pelo mesmo professor”.*

**A1-9-CO:** *“Há apenas um currículo na escola: o currículo bilíngue, com trabalho por projetos e com componentes específicos ministrados na L2. Além disso, a carga horária na L2 representa 1/3 da carga horária total”.*

**A1-20-S:** *“Aulas de/em inglês na grade curricular e para todos os alunos da escola”.*

**A1-18-SE:** *“... contribuindo para o desenvolvimento integral, além da utilização da abordagem de ensino CLIL (Content and Language Integrated Learning), em que a língua estrangeira é aprendida por meio de conteúdos de outras áreas de conhecimento, além de realizar projetos interdisciplinares durante todas as etapas do ano letivo”.*

**A1-6-S:** *“As aulas são em inglês (segunda língua) sobre conteúdos diversos como arte, ciências, etc. E não são aulas de inglês para aprender só sobre a língua, os alunos aprendem a língua através do conteúdo de forma natural e integrada”.*



Esses excertos mostram que os coordenadores das escolas que justificaram ter currículo bilíngue, em sua maioria, exibem um entendimento maior sobre essa modalidade, pois as respostas estão alinhadas com os pressupostos de uma escolarização bilíngue: desenvolvimento integral, aprendizado por meio dos conteúdos escolares, projetos, componentes específicos ministrados em L2, carga horária consistente, docência compartilhada e metodologias compatíveis com o ensino bilíngue.

Ainda assim, é possível identificar, nesta amostra, algumas poucas confusões em relação ao termo “currículo bilíngue”:

***A1-7-NE:** “No nosso colégio o PROGRAMA BILÍNGUE, apesar de ser “integrado” ao currículo, tem carga horária REDUZIDA (1h semanal); Usamos também um material didático que tem uma própria sequência didática, logo seguimos o material, pois o bilíngue não é paralelo ao currículo pedagógico da escola e sim algo “extra” ao currículo”.*

A resposta acima foi dada para justificar o currículo bilíngue adotado numa das escolas entrevistadas. Percebe-se uma dificuldade no entendimento do termo “integrado”, uma vez que na terceira linha a entrevistada diz que o currículo é extra e que tem 1 hora semanal. Mesmo após ler as opções de resposta, a entrevistada marcou a opção “currículo bilíngue” e justificou que o currículo é bilíngue, mas é diferente do currículo pedagógico da escola. Essa resposta mostra que, apesar de o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue deixar claro em sua definição de escola bilíngue que é necessário ser um currículo integrado, único e articulado a partir das duas línguas, com, no mínimo 30% de carga horária na língua adicional, a entrevistada parece desconhecer o documento e as discussões que estão sendo feitas no Brasil, pois afirma que o seu programa no contraturno, com uma hora de aula semanal em língua inglesa e seguindo um material didático específico, poderia ser considerado um currículo bilíngue. Essa falta de clareza e compreensão indica que mais esforços são necessários na disseminação das informações sobre educação bilíngue e nas discussões em âmbito nacional para promover uma educação bilíngue mais efetiva e consistente em todo o país.

Houve uma outra entrevistada que respondeu “currículo bilíngue” e sua explicação para essa afirmação traz uma informação importante a ser discutida neste trabalho.

**A1-12-S:** *“A escola possui um currículo integrado, onde todos os alunos do Maternal até o 5º ano possuem aulas que são ministradas pela professora de língua materna em conjunto com a professora da língua adicional, dentro da carga horária estabelecida pela escola. As aulas não são no contraturno... já a partir do 6º ano, o professor de língua adicional dá aulas também dentro da carga horária estabelecida e planeja algumas de suas aulas em parceria com professoras de outras áreas, como ciências, história, pensamento computacional... a escola conta com o apoio de um programa bilíngue, mas possui seu currículo integrado”.*

As justificativas estão de acordo com os pressupostos de um currículo bilíngue, mas, no final, chama a atenção a informação sobre seguirem um programa bilíngue de editora. Essa informação traz um novo olhar para o cruzamento dos currículos, uma vez que escolas que adotam programas de editoras dentro da grade curricular geralmente são chamadas de “escolas com currículo de carga horária estendida na língua adicional”. Nesse caso, em particular, a escola integrou o programa bilíngue à grade e proporcionou projetos em parceria, cruzamentos entre as áreas e componentes curriculares ministrados em duas línguas. Isso mostra que os programas ou soluções bilíngues, se utilizados de forma consistente e conjunta ao currículo da escola, podem ser cruzados com os conteúdos do projeto pedagógico e vir a auxiliar na construção de propostas consistentes de currículos bilíngues integrados.

Essas informações são de extrema relevância, pois oferecem uma nova perspectiva para as propostas educacionais brasileiras, que costumavam ser rigidamente categorizadas em modelos pré-definidos. Atualmente, observamos uma evolução em diversos programas e currículos, que buscam articular conhecimentos em ambas as línguas, apresentando formatos diferenciados de escolarização. Essa abordagem mais flexível e integrada permite uma maior adaptabilidade às necessidades e realidades específicas de cada instituição educacional e de seus alunos. Ao invés de se restringir a modelos pré-estabelecidos, as escolas estão buscando inovar e criar propostas mais abrangentes, que valorizam a riqueza da diversidade linguística e cultural presente no contexto brasileiro.

Retomando os modelos descritos pelos entrevistados, no que diz respeito aos currículos internacionais bilíngues, os participantes expuseram justificativas para suas respostas, as quais serão apresentadas nos excertos a seguir:

**A1-14-SE:** *“Todo o currículo é ministrado em língua inglesa, exceto as aulas de Língua Portuguesa (a partir dos 5 anos, 1x/dia) e nas aulas de Estudos Sociais (a partir do primeiro ano, 2x/semana). Além disso, a partir do Year 1, há uma aula de Espanhol por semana”.*

**A1-15-SE:** *“Nossa escola tem autorização para rodar três programas internacionais IB MYP/ DP”.*

**A1-3-S:** *“Aplicamos 100% do currículo em inglês na educação infantil. Na pré-alfabetização 75% do currículo é inglês e 25% em português. No ensino fundamental 50% do currículo é inglês (ciências, matemática, ELA e artes) e 50% em português (história, geografia e português)”.*

**A1-16-SE:** *“A XXX é uma escola Internacional, bilíngue e brasileira”.*

**A1-13-N:** *“Adotamos o IB em todos os ciclos de ensino, da educação infantil ao ensino médio. A XXX é uma escola autorizada a oferecer o PYP, MYP e DP”.*

**A1-25-CO:** *“Trabalhamos com projetos transdisciplinares e sequências didáticas de literatura, com a tutora em língua inglesa e a professora especialista (em português), a partir dos 4 anos. O currículo da escola é realizado, de modo geral, com uma abordagem integrada, por meio de projetos compartilhados entre os professores em português e inglês. Sendo assim, os alunos realizam os diferentes componentes curriculares em duas (ou mais) línguas. O planejamento colaborativo é fundamental para que isso aconteça de modo efetivo”.*

Os excertos acima levantam questões importantes para a discussão. Na amostra 1, a pergunta 9 do questionário, que norteou a resposta sobre os modelos aplicados no Brasil, continha a seguinte sentença: "Que programa/currículo visando a formação de bilíngues a sua escola oferece?". Portanto, essa pergunta e, de modo geral, esta pesquisa, tratam das escolas que adotam uma abordagem bilíngue na sua forma de escolarização, o que justifica a inclusão da opção "currículo internacional bilíngue". No entanto, ainda existem alguns equívocos relacionados aos termos "currículo" ou "escola internacional". No Brasil, existem tanto escolas internacionais quanto escolas bilíngues com currículos internacionais, e é fundamental esclarecer as diferenças entre esses dois modelos.

Inicialmente, é importante saber que as escolas internacionais surgiram no Brasil a partir de comunidades de imigrantes e de expatriados que procuravam dar uma educação a seus filhos que não falavam a língua do nosso país. Além disso, as escolas internacionais surgiram para permitir escolarização aos filhos dos cônsules e estrangeiros em trânsito e, por esse motivo, tais escolas seguem calendário internacional e ministram seus componentes na língua do país estrangeiro. Nas escolas internacionais (que, no meu conceito, poderiam perfeitamente ser chamadas de “escolas internacionais estrangeiras”), os conteúdos são ministrados na língua alvo e a língua portuguesa é tratada como língua estrangeira ou segunda língua. Por outro lado, uma escola internacional bilíngue segue não apenas a BNCC<sup>13</sup> como, também, um currículo internacional, ministrando, portanto, aula nas duas línguas do currículo e podendo (ou não) oferecer aos alunos dupla certificação.

---

<sup>13</sup> BNCC (Base Nacional Comum Curricular): o documento que rege as escolas brasileiras em termos de carga horária, competências e conteúdos para os diversos níveis de ensino na escolarização brasileira. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

As Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue procuraram estabelecer alguns diferenciais entre as escolas brasileiras com currículo internacional e as escolas internacionais. No Art. 4º, fica estabelecido que:

As escolas Brasileiras com Currículo Internacional se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoções de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais, e para que sejam denominadas escolas bilíngues, necessitam cumprir termos do Art. 2º desta Resolução.

O artigo 2º, acima citado, diz respeito à definição de escola bilíngue que promove um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução. Por outro lado, sobre a definição de escola internacional, diferenciando da escola brasileira com currículo internacional, o Artigo 6º da Diretriz estabelece o seguinte:

Art. 6º As escolas Internacionais estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares, as parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar a legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação (Diretrizes, 2020, p. 23).

Isso significa que, apesar da normativa estabelecer que as escolas internacionais diferem, em sua essência, das escolas internacionais bilíngues, estas devem ofertar currículos em língua portuguesa e línguas adicional e precisam seguir diretrizes curriculares de outros países e, se quiserem ser bilíngues, aí, sim, devem observar a BNCC.

Além disso, é interessante observar que, na primeira normativa para estabelecimento de escolas bilíngues e internacionais em São Paulo, a definição de escola internacional já era bem clara:

Art. 4º A concepção de escola internacional é manter a identidade cultural dos estrangeiros residentes no país (Deliberação CEE nº 341, 2013, p. 1).  
Art 6º A escola internacional tem como objetivo ensinar a língua de origem como instrumento de estudo.

Com base no que foi discutido anteriormente, trago uma reflexão, propondo explicitar as diferenças entre escola internacional estrangeira e escola bilíngue com currículo internacional a partir das duas definições a seguir, propostas por mim, considerando as leituras que já fiz a respeito e as propostas de documentos oficiais de algumas regiões brasileiras:

**Escolas Internacionais Estrangeiras:** são instituições de ensino que seguem um currículo estrangeiro, muitas vezes o de um país específico, como os Estados Unidos ou o Reino Unido. Essas escolas costumam ter um enfoque em língua e cultura do país estrangeiro, mas não necessariamente têm como objetivo desenvolver os alunos de forma bilíngue.

**Escolas Bilíngues com Currículo Internacional:** são escolas que oferecem uma educação global, baseada num currículo ou sistema internacional, aliada ao currículo brasileiro com o propósito de desenvolver seus alunos de forma bilíngue, proporcionando uma carga horária robusta na língua adicional e promovendo a aprendizagem acadêmica em duas línguas, de maneira integrada.

A partir do exposto acima, fica evidente que as escolas bilíngues com currículo internacional apresentam concepções sobre língua e bilinguismo diferentes daquelas encontradas em instituições que possuem um currículo internacional estrangeiro. Essas diferenças, muitas vezes não explicitadas claramente, podem vir a gerar equívocos na compreensão desses dois modelos existentes no Brasil.

Continuando a discussão sobre os modelos mencionados pelos entrevistados, especificamente em relação aos currículos com carga horária estendida em língua adicional, foram fornecidas justificativas para suas respostas, as quais serão apresentadas nos trechos a seguir:

**A1-2-NE:** *A escola reconhece que não consegue ministrar a mesma carga horária para ambas as línguas.*

**A1-38-N:** *Porque é o que melhor se encaixa, mas o currículo de programa bilíngue é diferente do currículo pedagógico da escola.*

**A1-8-SE:** *O Colégio XXX estabeleceu uma parceria com a YYYYY oferecendo um programa integrado de ensino e aprendizagem de Inglês, proporcionando ao aluno o desenvolvimento das competências linguísticas de maneira contextualizada e dinâmica com foco no desenvolvimento das quatro habilidades: habilidades de leitura e compreensão de texto (reading), produção escrita (writing), compreensão auditiva (listening) e a produção oral (speaking), contribuindo para o desenvolvimento integral, além da utilização da abordagem de ensino CLIL (Content and Language Integrated Learning), em que a língua estrangeira é aprendida por meio de conteúdos de outras áreas de conhecimento, além de realizar projetos interdisciplinares durante todas as etapas do ano letivo.*

**A1-65-CO:** *Assinalei o segundo item, pois é o que mais se encaixa. A partir de 2023 teremos 5 aulas semanais, com material ministrado por professores de inglês. Na educação infantil acontece desde 2019, com 3 aulas de linguagem, mais uma de educação física.*

**A1-60-NE:** *A escola oferta a proposta de língua inglesa da editora para todos os estudantes, dentro do currículo, sendo ministrados por dois professores distintos.*

**A1-70-SE:** *A proposta atende todos os estudantes matriculados no colégio, dentro da carga horária semanal, mas não há integração total das propostas.*

Os trechos fornecidos trazem importantes pontos para análise da oferta de programas bilíngues e currículos integrados em escolas. Vamos discutir cada um deles separadamente:

**A1-2-NE:** *"A escola reconhece que não consegue ministrar a mesma carga horária para ambas as línguas."*

Esse excerto destaca que a escola entende que a carga horária maior em língua adicional é um diferencial dos currículos bilíngues e reconhece suas limitações em oferecer uma carga horária equivalente para ambas as línguas envolvidas no programa bilíngue. De fato, o aumento de carga horária na língua adicional se mostra um desafio comum em escolas que desejam ser bilíngues, mas, em função de suas limitações, não conseguem e acabam por oferecer uma carga horária estendida.

**A1-38-N:** *"Porque é o que melhor se encaixa, mas o currículo de programa bilíngue é diferente do currículo pedagógico da escola."*

Nesse trecho, o entrevistado explica que a escola selecionou o programa bilíngue porque é o que melhor se adequa às necessidades da escola, sejam elas tempo disponível ou conhecimento sobre educação bilíngue. Entretanto, ele mostra compreensão das diferenças entre um currículo bilíngue e não bilíngue, pois destaca que o currículo do programa em língua adicional da escola difere do currículo pedagógico geral da instituição, ou seja, são dois currículos distintos. Isso indica que, de modo geral, as coordenações das escolas estão entendendo melhor as ofertas de Escolarização Bilíngue e, principalmente, é possível identificar que as escolhas pedagógicas em relação aos tipos de programas não estão mais tão pautadas na falta de conhecimento sobre educação bilíngue, ou porque, como no passado, as escolas acreditavam que todos os formatos eram iguais. Hoje, parece que os gestores têm maior consciência sobre o que estão oferecendo e sobre suas limitações para uma oferta mais bilíngue.

**A1-8-SE:** *"O Colégio XXX estabeleceu uma parceria com a YYYYY oferecendo um programa integrado de ensino e aprendizagem de Inglês, proporcionando ao aluno o desenvolvimento das competências linguísticas de maneira contextualizada e dinâmica com foco no desenvolvimento das quatro habilidades: habilidades de leitura e compreensão de texto (reading), produção escrita (writing), compreensão auditiva (listening) e a produção oral (speaking), contribuindo para o desenvolvimento integral, além da utilização da abordagem de ensino CLIL (Content and Language Integrated Learning), em que a língua estrangeira é aprendida por meio de conteúdos de outras áreas de conhecimento, além de realizar projetos interdisciplinares durante todas as etapas do ano letivo."*

Esse trecho descreve a parceria da escola com uma editora e mostra que, por ser uma oferta para todos, dentro da grade curricular, ainda causa confusão de entendimento porque dá uma ideia de currículo integrado. Sim, percebemos que a língua se integra ao currículo, mas não da forma como um currículo bilíngue prevê essa integração. Quando o entrevistado diz que o aluno desenvolve competências linguísticas integradas, em especial nos quatro domínios relacionados ao ensino de línguas (*reading – writing – listening – speaking*), ele está se referindo ao ensino de língua estrangeira na escola, ainda que haja esforço para que esse ensino se organize de forma menos categorizada e mais contextualizada, buscando foco no uso real da língua. Da mesma forma, embora haja o desejo de vincular o formato ao ensino bilíngue, utilizando uma abordagem de ensino CLIL, percebe-se que há apenas uma aproximação, especialmente por meio de projetos interdisciplinares, que são importantes no ensino bilíngue, mas ainda insuficientes para garantir o desenvolvimento integral do aluno através das duas línguas.

**A1-65-CO:** *"Assinalei o segundo item, pois é o que mais se encaixa. A partir de 2023 teremos 5 aulas semanais, com material ministrado por professores de inglês. Na educação infantil acontece desde 2019, com 3 aulas de linguagem, mais uma de educação física."*

Nesse trecho, o entrevistado explica que selecionou a opção "currículo com carga horária estendida" porque considera que é a que melhor se encaixa à realidade da escola. Isso evidencia, mais uma vez, a conscientização, por parte do entrevistado, de que sua instituição não se enquadra como uma escola bilíngue, pois não atende plenamente todas as exigências desse modelo. Além disso, ele menciona a carga

horária, o que indica que compreende que a quantidade de tempo destinada ao ensino da língua adicional é limitada para ser considerada uma escola bilíngue. O entrevistado também relata um esforço da escola para aumentar a carga horária no ensino fundamental, visando proporcionar mais tempo de aprendizado na língua adicional a partir deste ano. Isso indica uma busca por melhorias e a vontade de aproximar-se de um modelo mais alinhado com a educação bilíngue, apesar das limitações atuais.

***A1-60-NE:** "A escola oferta a proposta de língua inglesa da editora para todos os estudantes, dentro do currículo, sendo ministrados por dois professores distintos. A proposta atende todos os estudantes matriculados no colégio, dentro da carga horária semanal, mas não há integração total das propostas."*

Nesse trecho, fica evidente que a escola oferece a proposta de língua inglesa de uma solução bilíngue para todos os estudantes dentro do currículo, mas embora o programa atenda a todos os alunos do colégio dentro da carga horária semanal, é mencionado que não há uma integração total entre as propostas do inglês e a proposta pedagógica da escola, possivelmente indicando que as abordagens e os conteúdos das disciplinas não são totalmente alinhados com o ensino bilíngue. Ou seja, já há um consenso entre coordenadores pedagógicos de que o currículo bilíngue exige integração de propostas e conteúdos curriculares.

Essa conscientização por parte dos entrevistados sobre as características e desafios do modelo bilíngue em suas escolas é crucial para que possam tomar decisões informadas e focar esforços na direção de uma oferta de educação bilíngue mais efetiva e completa. O entendimento das limitações e a busca por aprimoramentos mostram o comprometimento dos educadores em oferecer uma educação de qualidade em língua adicional, mesmo que a escola ainda não esteja plenamente estruturada como uma instituição de educação bilíngue.

É notável que a maioria dos entrevistados desta amostra demonstra um claro entendimento do que estão oferecendo em termos de Escolarização Bilíngue. Esse fato pode ser atribuído, em grande parte, ao perfil dos próprios entrevistados, a maioria dos quais são professores de língua estrangeira ou adicional. Sendo assim, esses profissionais têm uma maior familiaridade com os conhecimentos



relacionados à educação bilíngue e circulam melhor pelos desafios e práticas desse contexto.

O fato de serem professores de língua estrangeira/adicional possibilita que esses entrevistados estejam mais imersos nos princípios pedagógicos e metodologias envolvidas na educação em duas línguas. Eles estão constantemente trabalhando com questões de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, o que naturalmente os torna mais conscientes e informados sobre os diferentes modelos e abordagens de Escolarização Bilíngue.

Essa expertise dos entrevistados pode ser um fator-chave para a clareza e compreensão que demonstram em relação aos modelos e práticas bilíngues adotados em suas respectivas escolas. Sua experiência na condução de aulas em língua estrangeira, bem como seu envolvimento contínuo em discussões e formações relacionadas à educação bilíngue, certamente contribuem para a sua capacidade de discernir e explicar adequadamente as propostas educacionais em questão. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo com esse nível de entendimento por parte dos entrevistados, ainda pode haver desafios na implementação de uma educação bilíngue plenamente integrada e de alta qualidade. As escolas enfrentam diversas dificuldades, como recursos limitados, diferenças culturais e barreiras linguísticas, que podem impactar a integração total das propostas bilíngues com os currículos regulares.

Essa análise sobre os modelos de Escolarização Bilíngue oferece perspectivas importantes sobre os formatos e as dificuldades na implementação de propostas bilíngues em escolas brasileiras, destacando a importância de considerar aspectos como a carga horária, a integração com o currículo geral e as diferentes abordagens utilizadas para o ensino da língua adicional. Essas discussões são essenciais para promover conhecimento sobre as diferentes abordagens bilíngues na formação dos estudantes. Na próxima seção, discutiremos uma outra decisão pedagógica importante nas escolas: os níveis de ensino.

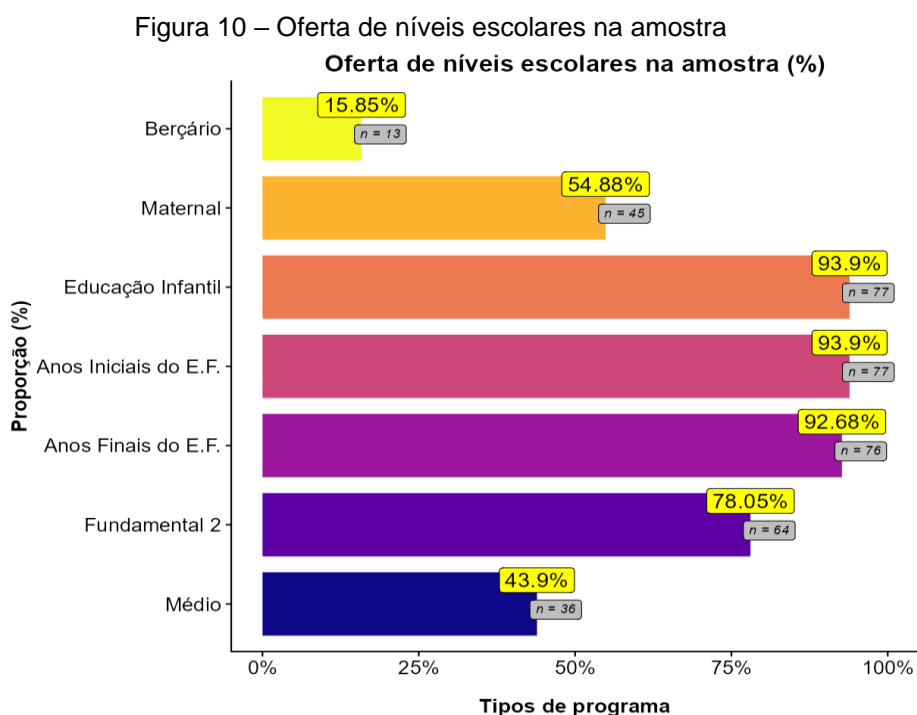
### **5.1.2 Decisões pedagógicas: níveis de ensino**

Os participantes foram questionados sobre os níveis de ensino nos quais suas escolas oferecem o programa ou currículo mencionado na seção anterior, sendo

instruídos a marcar todas as opções aplicáveis. Os dados foram categorizados por níveis de ensino, que foram agrupados seguindo a seguinte organização:

- Berçário (até 1 ano de idade)
- Maternal (1 a 2 anos de idade)
- Educação Infantil (3 a 5 anos de idade)
- Anos iniciais do Ensino Fundamental 1 (1º ao 3º ano)
- Anos finais do Ensino Fundamental 1 (4º e 5º ano)
- Ensino Fundamental 2 (6º ao 9 ano)
- Ensino Médio

Os resultados serão apresentados na figura a seguir, exibindo a distribuição dessas respostas.



Fonte: elaborada pela autora.

A partir dos dados apresentados na figura acima, fica evidente que os níveis de ensino com mais oferta para a Escolarização Bilíngue se concentram entre a Educação Infantil, os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental 1, seguido do Ensino Fundamental 2.

As informações apresentadas revelam algumas questões e desafios comuns enfrentados pelas escolas em relação à implementação de propostas bilíngues:

primeiro, a baixa oferta de escolarização no Berçário e Maternal (entre 0 e 2 anos) em algumas instituições pode ser um fator limitante para a introdução precoce do ensino bilíngue. Somado a isso, alguns entrevistados relataram, no espaço aberto, que acreditam que essa faixa etária é muito nova para iniciar o aprendizado por meio de duas línguas, e isso pode levar as escolas a concentrarem seus esforços em faixas etárias mais avançadas. De fato, o ensino bilíngue requer uma abordagem pedagógica sensível e adequada ao estágio de desenvolvimento das crianças, para que elas possam desenvolver fluência de forma eficaz e natural. Entretanto, essa crença reflete mitos em relação ao ensino de línguas na infância.

Durante muitos anos, se acreditou que o bilinguismo infantil pudesse acarretar atrasos na fala ou no desenvolvimento das crianças (Baker, 2016; Brentano, 2011; Chin; Wigglesworth, 2007; Saer *et al.*, 1923). Atualmente, de acordo com um grande corpo de estudos, sabemos que o bilinguismo precoce pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo das crianças, desde que elas sejam expostas a uma quantidade adequada de estímulo bilíngue o mais cedo possível (Baker; Wright, 2017; Brentano, 2020; David, 2017). A aquisição precoce de mais de uma língua pode exercer, inclusive, um impacto positivo no desenvolvimento da alfabetização, como revelam os estudos de Jasińska e Petitto (2013, 2014) e Kovelman *et al.* (2008), dentre outros. Além disso, é importante ressaltar que a educação bilíngue na educação infantil tem sido cada vez mais procurada nas escolas brasileiras, especialmente quando se trata do ensino da língua inglesa.

Com base nos dados desta pesquisa, a partir dos relatos dos entrevistados, fica evidente que a maioria das escolas que oferecem Escolarização Bilíngue desde o Berçário ou Maternal são as escolas bilíngues e aquelas com currículo internacional bilíngue. Por outro lado, as propostas que oferecem carga horária estendida na língua adicional ou estão vinculadas a editoras e tendem a iniciar nos anos finais da educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental. Essas faixas etárias são comumente consideradas pela mídia e especialistas, como ideais para o ensino de línguas, o que torna mais aceitável a ideia para os pais. Contudo, é importante mencionar que, com a homologação das diretrizes nacionais, as escolas que possuem níveis de escolarização anteriores à educação infantil (anos finais) terão a obrigatoriedade de oferecer a proposta bilíngue desde os níveis iniciais da educação infantil. Essa mudança trará novos desafios para essas instituições, mas também oportunidades para enriquecer o aprendizado das crianças desde o início de sua

jornada educacional, favorecendo, assim, um desenvolvimento bilíngue mais consistente e abrangente.

Ainda analisando os dados do gráfico em relação ao Ensino Médio, há duas explicações dadas pelos coordenadores pedagógicos que justificam a redução nas ofertas neste nível de ensino: primeiro, conforme **A1-62-S**: “estamos fazendo implantação gradativa e ainda não chegamos no Ensino Médio”. Outros, como o participante **A1-66-NE**, dizem: “decidimos parar a implantação no Fundamental 2 porque acreditamos que o foco do Ensino Médio deva ser o vestibular e o ENEM, portanto não há necessidade de trabalhar a língua inglesa com tanta profundidade”. Esses relatos nos trazem questões importantes para a discussão: uma delas diz respeito ao entendimento do aprendizado de língua adicional com uma visão monoglóssica de língua, conforme discutido anteriormente no referencial teórico desta tese (Baker; Wright, 2017; Brentano, 2011; García, 2009). Quando se entende que o sujeito vai perder porque terá muito tempo de aprendizado na língua adicional e pouco tempo disponível de aprendizado de conteúdos na língua materna, que os prepara para o vestibular, isso remete a um entendimento monoglóssico de línguas. Essa visão monolíngue e monoglóssica das línguas parte do pressuposto de que os indivíduos são essencialmente falantes de uma única língua e, conseqüentemente, devem ser ensinados e avaliados de forma isolada em cada língua que dominam. Nessa abordagem, não há uma valorização da interação e do diálogo entre as línguas, o que pode levar a uma subutilização das habilidades linguísticas dos alunos e uma compreensão limitada do potencial que a diversidade linguística pode oferecer.

Sabemos, a partir de estudos, que é possível aprender os conteúdos acadêmicos necessários ao vestibular ou ENEM em qualquer uma das línguas do sujeito, exigindo apenas que ele tenha habilidade linguística necessária para refletir sobre os conteúdos, a partir das línguas do seu repertório (Baker; Wright, 2017). Ao adotar uma abordagem mais heteroglóssica de línguas em contexto bilíngue ou plurilíngue, que vê as duas línguas do sujeito interligadas, é possível aproveitar a riqueza das experiências dos alunos e melhorar o processo de aprendizagem, permitindo que eles sejam expostos a diferentes perspectivas culturais e linguísticas ao mobilizarem conhecimentos acadêmicos. Além disso, a educação bilíngue ou plurilíngue promove uma maior flexibilidade cognitiva, uma capacidade de adaptação a contextos diversos e uma maior sensibilidade intercultural, o que tende a contribuir, também, para o aprendizado global do aluno.

Portanto, é importante lembrar que o ensino bilíngue não precisa ser negligenciado em detrimento dessas avaliações previstas no Ensino Médio. É possível encontrar formas de conciliar o ensino das línguas adicionais com as demandas acadêmicas e preparação para o futuro dos alunos. No geral, os comentários acima indicam que a implementação do ensino bilíngue no Ensino Médio ainda é um processo em desenvolvimento e enfrenta desafios específicos em cada instituição. Em vista disso, é essencial que as escolas considerem cuidadosamente os aspectos pedagógicos, a faixa etária dos alunos e o alinhamento com os objetivos educacionais gerais ao planejar e implementar currículos bilíngues. Com uma abordagem bem estruturada e adaptada às necessidades dos alunos, o ensino bilíngue pode proporcionar uma experiência enriquecedora e preparar os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

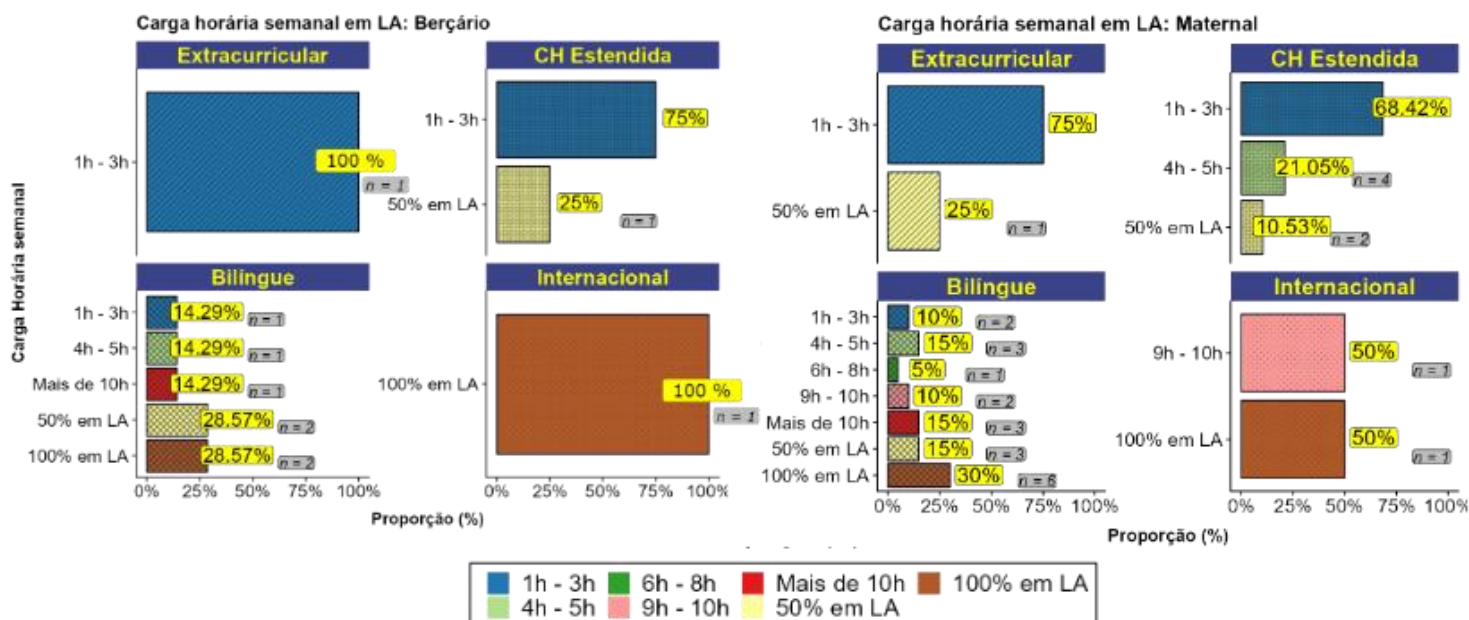
A seguir, discutiremos as diversas cargas horárias ofertadas ao longo dos anos de escolarização e nos diferentes modelos ofertados no Brasil.

### **5.1.3 Decisões pedagógicas: carga horária**

Considerando que a carga horária semanal em propostas de Escolarização Bilíngue é uma questão problemática e com variações relevantes entre as escolas, esta pesquisa buscou informações dos entrevistados sobre o número de horas dedicadas à língua adicional em cada nível de ensino, de acordo com o modelo de escolarização adotado. Os gráficos a seguir apresentarão as diferenças entre as cargas horárias ofertadas, separados por níveis de ensino.

Tomei a decisão de analisar os gráficos do Berçário e Maternal de forma conjunta, visto que a porcentagem de escolas que oferecem esses níveis é bem pequena e os dados de ambos os gráficos se assemelham. Além disso, é uma forma de otimizar e dinamizar a discussão.

Figura 11 – Carga Horária semanal ofertada no Berçário e Maternal nos diversos modelos de escolarização



Fonte: elaborada pela autora.

As informações analisadas revelam algumas tendências interessantes em relação aos níveis de ensino e à carga horária oferecida nas propostas de Escolarização Bilíngue. Primeiramente, conforme já mencionado na discussão sobre os níveis de ensino, o berçário e o maternal são os níveis escolares que são vistos em menor quantidade nos modelos de Escolarização Bilíngue no Brasil, sendo priorizados em escolas com currículo internacional e currículo bilíngue. A baixa presença da Escolarização Bilíngue no Berçário (15,8%) e, de certa forma, também no Maternal (54%), apresentadas na figura 10, pode ser atribuída a diversos fatores. Um deles pode ser a crença, levantada na seção anterior, de que as crianças são muito pequenas para iniciar o aprendizado em duas línguas ao mesmo tempo. Outro fator pode ser o desafio de implementar um programa bilíngue nesses níveis, que requer uma abordagem pedagógica específica e profissionais capacitados para trabalhar com os bebês e crianças muito pequenas. O participante **A1-10-S** justificou que “falta mão de obra qualificada para atuar em inglês nas escolas”.

Em relação à carga horária na língua adicional, é interessante notar que as escolas bilíngues com currículos internacionais tendem a oferecer uma imersão total na língua adicional desde o berçário, seguindo a conduta dos currículos bilíngues

bem-sucedidos em outros países. Essa visão compactua com a ideia de proporcionar um input linguístico de alta qualidade desde o início da escolarização, favorecendo a construção de um repertório oral vasto na língua adicional. Essa decisão pedagógica de oferecer uma carga horária mais extensa na língua adicional nos primeiros anos de escolarização pode ser um diferencial importante para o desenvolvimento linguístico dos alunos, possibilitando uma exposição mais intensa e imersiva na língua-alvo, o que geralmente não é visto nas propostas extracurriculares e de carga horária estendida.

De fato, conforme pode-se observar no gráfico acima, com exceção de uma escola que relatou ter 50% em cada língua no berçário e maternal, as outras escolas que oferecem uma proposta extracurricular ou de carga horária estendida na língua adicional, em sua maioria, oferecem um tempo relativamente reduzido de aulas na língua alvo, geralmente variando de 1 a 3 horas semanais. Essa baixa carga horária pode ser vista como uma limitação relevante para o pleno desenvolvimento da Escolarização Bilíngue. Uma carga horária tão limitada pode não ser suficiente para proporcionar uma imersão adequada na língua adicional, especialmente nos níveis mais iniciais da educação infantil. A efetividade da educação bilíngue está diretamente relacionada à quantidade e à qualidade da exposição à língua adicional, especialmente em idades mais jovens, quando o cérebro está mais suscetível à aquisição linguística (Baker; Wright, 2017; Marinova-Todd *et al.*, 2000).

Da mesma forma, discrepâncias em termos de carga horária podem ser vistas nos currículos bilíngues. Os coordenadores que intitulam suas escolas como bilíngues nesta amostra apresentaram cargas horárias que vão desde 1 hora semanal até 100% na língua adicional, mostrando inconsistência e muita diferença nos formatos oferecidos no Brasil. No questionário, a pergunta sobre carga horária foi apresentada da seguinte forma:

Figura 12 – Pergunta do questionário

30. Qual a carga horária semanal do currículo, ministrada em **LÍNGUA ADICIONAL** (Ex. inglês, \* Alemão, Espanhol, Hebraico, etc) , na **MATERNAL**?

1 hora em língua adicional

2 horas em língua adicional

3 horas em língua adicional

4 horas em língua adicional

5 horas em língua adicional

6 horas em língua adicional

7 horas em língua adicional

8 horas em língua adicional

9 horas em língua adicional

10 horas em língua adicional

Mais de 10 horas em língua adicional

50% da carga horária em língua adicional

100% da carga horária em língua adicional

Fonte: questionário criado pela autora.

Portanto, as quantidades iam em ordem crescente de 1 hora até 10 horas semanais e depois continuava com a pergunta 50% ou 100%. Para poder discutir as cargas horárias ofertadas de forma mais otimizada nesta amostra, as mesmas foram agrupadas a partir de um entendimento sugerido nas leituras que fiz para este trabalho (García, 2009; Baker; Wright, 2017, Marcelino, 2019), dos meus estudos, produções acadêmicas e experiência com implantação de currículos (Brentano, 2020; 2022) e das Diretrizes Nacionais (Brasil, 2020) que também discorrem sobre a Escolarização Bilíngue. Este mesmo agrupamento que está sendo apresentado aqui, será posteriormente discutido no *framework* que será apresentado na discussão final. Portanto, o agrupamento se deu da seguinte forma:

- **De 1h até 3 horas semanais:** uma carga horária muito baixa e incondizente com os modelos de Escolarização Bilíngue, tais como **currículo com carga horária estendida, currículo bilíngue e currículo internacional bilíngue.**

- **Entre 4h e 5h semanais:** carga horária mínima adequada para os programas com **carga horária estendida.**

- **Entre 6h e 8h horas semanais:** carga horária mínima adequada e de acordo com as orientações das diretrizes nacionais para modelos de **currículos bilíngues.**

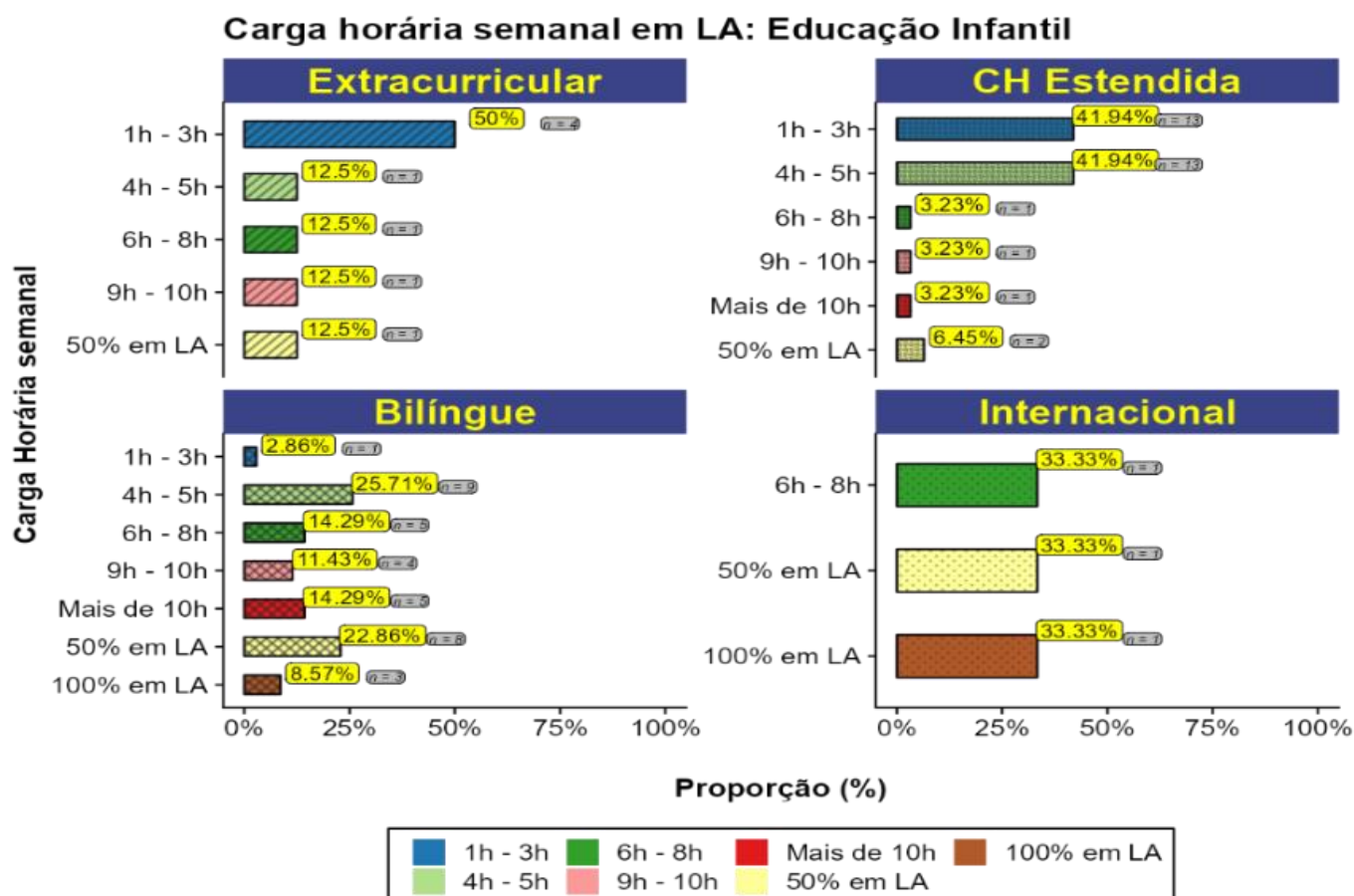


- **A partir de 9 horas semanais:** carga horária qualificada e de acordo com padrões internacionais de Escolarização Bilingue.

A análise dos dados, a partir dos critérios acima elencados, revela que as cargas horárias nos modelos chamados **currículos bilíngues** variam tanto no Berçário quanto no Maternal. Enquanto algumas escolas, neste formato, oferecem apenas 1 a 3 horas semanais na língua adicional, outras chegam a oferecer uma imersão completa, com 100% do tempo dedicado à língua-alvo. Essa ampla divergência de carga horária reflete uma falta de padronização e de critérios claros na legislação sobre a carga horária necessária para uma experiência efetivamente bilíngue nas escolas brasileiras. Essa falta de organização mais criteriosa pode ter várias consequências. Em primeiro lugar, uma carga horária insuficiente pode comprometer o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas dos alunos na língua adicional. Em segundo lugar, o aprendizado através de uma língua adicional requer prática consistente e frequente para que os alunos adquiram fluência e confiança em sua comunicação oral e escrita e possam de fato desenvolver habilidades e competências cognitivas e linguísticas através da língua adicional. Portanto, a falta de critérios claros para a carga horária também pode levar a expectativas irrealistas por parte dos pais e da comunidade escolar. Algumas escolas podem promover seus programas como bilíngues, mas ao mesmo tempo oferecer uma carga horária muito reduzida, o que pode levar a uma percepção equivocada do que realmente significa promover uma educação bilíngue abrangente e de qualidade.

Em relação à carga horária destinada à língua adicional na educação infantil, por sua vez, evidencia-se que a oferta de escolas gira em torno de 93% dos entrevistados, ou seja, uma fatia muito maior da amostra oferece este nível de escolarização. Nesse contexto, percebe-se algumas diferenças nos resultados em relação aos anteriores apresentados, conforme observa-se na figura abaixo.

Figura 13 – Carga horária semanal em língua adicional na educação infantil



Fonte: elaborada pela autora.

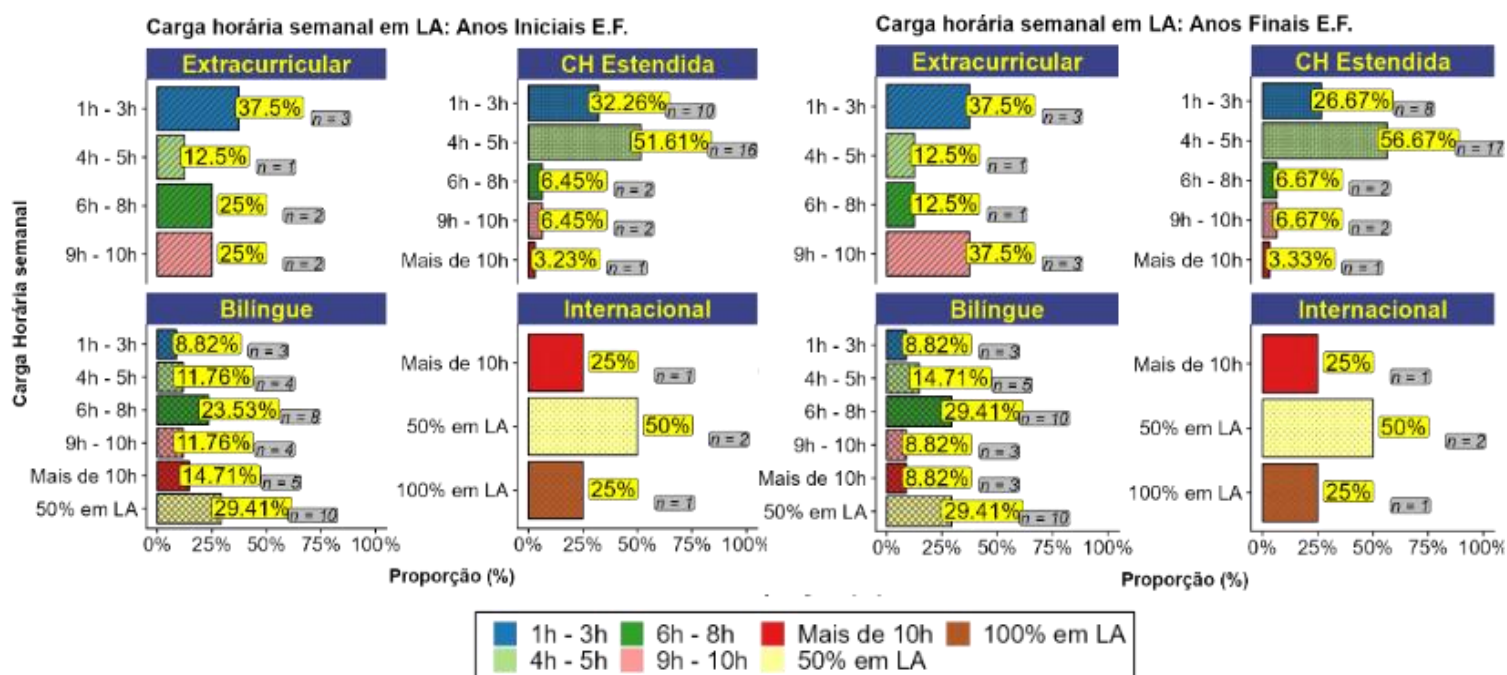
A análise das informações relativas às escolas que oferecem modelos pautados na proposta **extracurricular** ou um **currículo com carga horária estendida na língua adicional** revela uma grande variação na quantidade de horas semanais dedicadas à língua alvo. Entre essas escolas, podemos identificar uma pequena parcela que disponibiliza uma carga horária substancial na língua adicional, variando de 6 a 10 horas semanais, sendo que algumas até mesmo oferecem 50% do tempo de ensino em cada língua. Esses dados indicam que, embora essas escolas não se enquadrem nos critérios estritos de escolas bilíngues (oferta de um currículo único e integrado ministrado através de duas línguas), elas demonstram preocupação em oferecer uma carga horária mais consistente na língua adicional para seus alunos, demonstrando entender que a quantidade de tempo dedicado ao ensino da língua adicional tem um impacto direto no progresso e no desenvolvimento dos alunos no domínio dessa língua. Mesmo assim, apesar de algumas iniciativas diferenciadas, é importante notar no gráfico que a maioria das escolas que se enquadram nessas

categorias (extracurricular e carga horária estendida) ainda oferecem uma carga horária relativamente baixa, variando de 1 a 5 horas semanais.

Essa variação também é observada nas diversas quantidades de carga horária ofertadas nos **currículos bilíngues** e nos **currículos internacionais**. Se observarmos as cargas horárias à luz das orientações das Diretrizes Nacionais, podemos dizer que em torno de 28% das escolas que oferecem currículo bilíngue não seguem os critérios estabelecidos pelas Diretrizes, que é a oferta de, no mínimo, 30% da carga horária total sendo ministrada em língua adicional. Por outro lado, as escolas com currículo internacional desta amostra estão todas alinhadas ao que as Diretrizes orientam como carga horária visto que nenhuma das escolas em questão apresentou carga horária inferior a 6 horas semanais. Esses dados podem ser um reflexo da falta de diretrizes claras e padronizadas em relação à carga horária na Escolarização Bilíngue no Brasil. A ausência de uma regulamentação específica aprovada pode levar as escolas a tomarem decisões baseadas em suas próprias circunstâncias e recursos disponíveis, resultando em uma grande variação na carga horária oferecida. Se entendemos que a educação infantil é um espaço de construção de oralidade em língua adicional, então, aquelas escolas que oferecem uma carga horária muito pequena estão privando seus alunos dessa construção sólida consistente da competência linguística em língua adicional (Marcelino, 2019).

Essas questões se tornam ainda mais problemáticas quando envolvem o ensino fundamental. Os dados de carga horária nos anos iniciais e finais do ensino fundamental também serão analisados de forma conjunta, apesar de terem sido separados no questionário, pois muitas escolas ofereciam apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, a decisão de separar na coleta foi estratégica, mas a decisão de analisar de forma conjunta também cumpre um objetivo, visto que as cargas horárias ficaram muito semelhantes na amostra.

Figura 14 – Carga horária semanal em língua adicional: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental



Fonte: elaborada pela autora.

Os dados representados nos gráficos supracitados revelam três aspectos de relevância: primeiramente, constata-se que as instituições de ensino que ministram cursos no âmbito do ensino fundamental apresentam uma carga horária similar tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais desse nível educacional; em segundo lugar, observa-se que, a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, as cargas horárias exibem uma maior variação em comparação com todos os níveis do ensino infantil; por último, percebe-se que os diversos tipos de programas educacionais oferecem uma carga horária diversificada, porém, paradoxalmente, bastante homogênea no que tange à diversidade, corroborando a noção de que as instituições escolares parecem estar enfrentando desafios na formulação de uma compreensão consensual sobre a carga horária mínima requerida para cada um dos formatos de ensino.

Ao analisar separadamente a proposta **extracurricular**, poderíamos dizer que todas as cargas horárias apresentadas nesse modelo seriam possíveis, visto que esse modelo não pode ser considerado de fato uma Escolarização Bilíngue, por ocorrer fora da proposta curricular da escola e não atingir todos os alunos. Como a oferta ocorre somente para aqueles que pagam separado por esse tipo de instrução, qualquer proposta de carga horária poderia ser considerada suficiente.

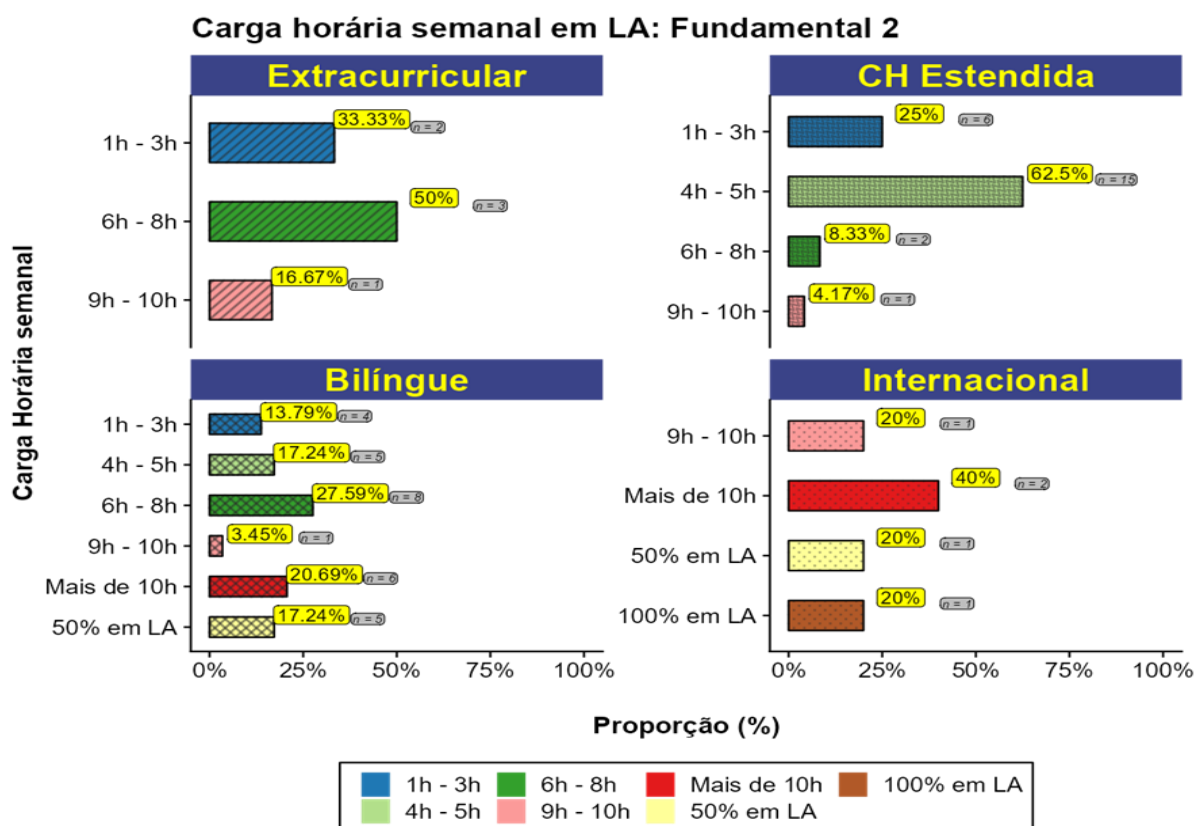
Em relação ao tipo chamado de **currículo com carga horária estendida na língua adicional**, observamos que os gráficos mostram cargas horárias variadas. Conforme as Diretrizes Nacionais, é necessário que sejam ofertadas 3 ou mais horas semanais na língua adicional. Portanto, se somarmos as duas amostras acima, representadas nos gráficos, apesar das cargas horárias variadas, mais de 75% das escolas que dizem oferecer essa modalidade de ensino apresentam carga horária conforme orientação das Diretrizes. Sendo assim, é pequeno o número de escolas com carga horária estendida desta amostra que não estão respeitando as orientações das Diretrizes Nacionais para os currículos com este formato.

Por fim, os **currículos internacionais bilíngues** também cumprem as necessidades de carga horária mínima na língua adicional estabelecida pelas Diretrizes, mostrando uma oscilação entre mais de 10h semanais, 50% em cada língua ou 100% na língua adicional, o que já configura inclusive como escola internacional estrangeira, visto que as escolas brasileiras não têm autorização para essa carga horária integral na língua adicional, em especial no ensino fundamental.

A nosso ver, o problema maior em relação à carga horária reside nos **currículos bilíngues**. Isso porque a oscilação entre as diferentes cargas horárias é muito grande, e mostra que em torno de 23% das escolas não oferecem a carga horária mínima exigida para um formato de Escolarização Bilíngue, conforme orienta as Diretrizes Nacionais (Brasil, 2020). Portanto, é fundamental que haja uma reflexão mais aprofundada sobre a importância da carga horária na educação bilíngue e que sejam não apenas estabelecidas, mas cumpridas as Diretrizes Nacionais que orientam as escolas sobre a quantidade mínima e adequada de tempo a ser dedicado à língua adicional. Isso garantirá uma abordagem mais consistente e efetiva no ensino bilíngue, permitindo que os alunos alcancem um nível mais elevado de proficiência na língua adicional e desfrutem dos benefícios cognitivos e interculturais proporcionados por uma educação bilíngue de qualidade. Somado a isso, é importante lembrar que um currículo bilíngue consistente exige tempo para o trabalho de língua e o trabalho através da língua, sendo a prática frequente e consistente da língua e através da língua fundamental para o aprendizado de uma língua adicional, para a aquisição de fluência e habilidades linguísticas e, somado a isso, o desenvolvimento acadêmico.

Abaixo, continuo a discussão sobre carga horária apresentando a figura do Ensino Fundamental 2 a partir das informações obtidas nas respostas dadas ao questionário.

Figura 15 – Carga horária semanal em língua adicional: Ensino Fundamental 2

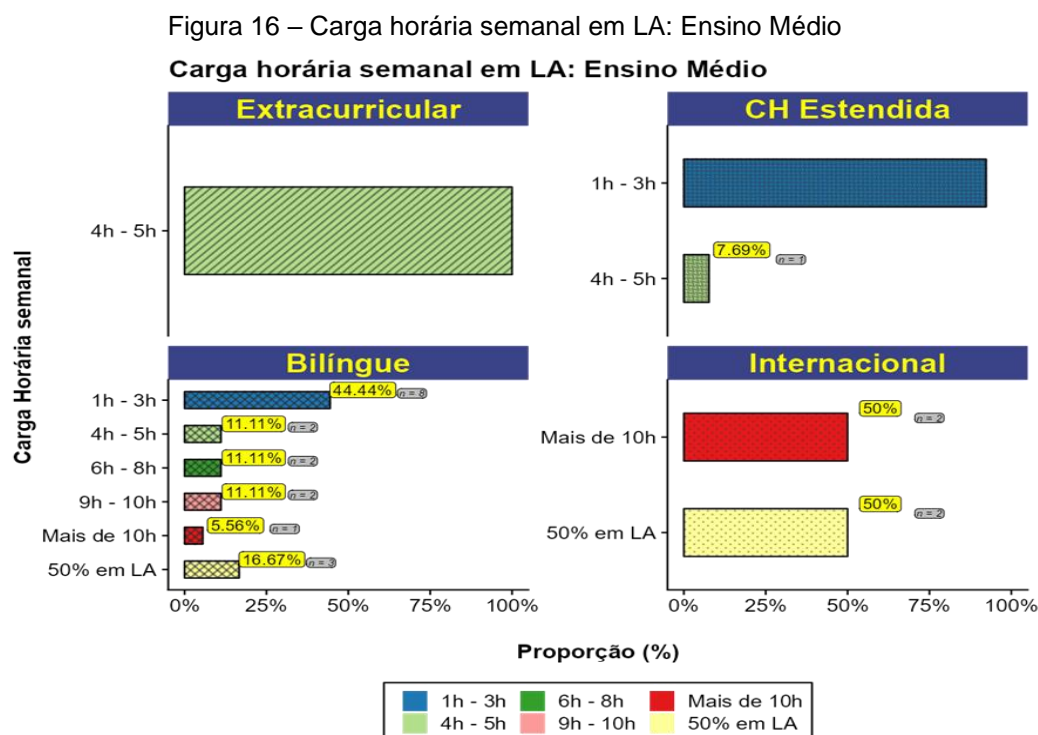


Fonte: elaborada pela autora.

Em relação à carga horária ofertada no Ensino Fundamental 2, nos diversos formatos de escolarização investigados aqui, é possível identificar algumas informações importantes. Primeiro, nota-se que as cargas horárias oferecidas diminuem um pouco em relação ao Ensino Fundamental 1. Ou seja, aqueles estabelecimentos que ofertam Escolarização Bilingue no Ensino Fundamental 2 costumam manter as cargas horárias relativamente muito parecidas com a carga horária oferecida pela escola no Ensino Fundamental 1. Segundo, observa-se que as escolas que oferecem propostas **extracurriculares** têm mostrado carga horária na língua adicional muito consistentes, em especial, porque estão desvinculadas do currículo da escola, sendo, portanto, mais fácil para esses gestores montarem uma proposta mais intensa, visto que somente os pais que têm interesse compram o programa. Terceiro, nota-se que as **escolas com carga horária estendida**, em sua maioria, já estão cumprindo a carga horária estabelecida pelas Diretrizes, pois os dados mostram que mais de 74% dessas escolas oferecem a carga horária adequada

na língua adicional. Por fim, evidencia-se que as escolas que se propõem a ser **internacionais bilingües** estão ofertando a carga horária adequada, em sua totalidade. Novamente, o ponto mais problemático diz respeito à carga horária das escolas com currículo bilingüe. Mais de 30% ainda oferecem carga horária inadequada para ser considerada uma oferta de currículo bilingüe, conforme critérios estabelecidos nas Diretrizes Nacionais. Em especial no Ensino Fundamental 2, em que os componentes ministrados em língua adicional devem aparecer com mais intensidade, a carga horária pequena pode vir a ter um impacto muito negativo na proposta da escola. Além disso, uma carga horária reduzida pode limitar a abrangência dos conteúdos acadêmicos que podem, de fato, ser trabalhados na língua adicional, dificultando o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos nessa língua. É importante ressaltar que o aprendizado de uma língua adicional num contexto de currículo bilingüe vai além do domínio das palavras e frases básicas, requerendo oportunidades constantes de prática e uso significativo da língua e através da língua, em diferentes contextos.

Por fim, ao analisarmos a carga horária ofertada nas escolas com Escolarização Bilingüe no Ensino Médio, é possível observar, na figura a seguir, algumas questões interessantes:



Fonte: elaborada pela autora.

Primeiro, conforme mencionado anteriormente, o número de escolas que ofertam Escolarização Bilíngue no Ensino Médio diminui consideravelmente em relação ao Ensino Fundamental, por vários fatores já mencionados na seção sobre os níveis de ensino. O que podemos observar a partir desse gráfico é que o comportamento apresentado no Ensino Médio segue os parâmetros já apresentados e discutidos nos níveis de ensino anteriores. Ou seja, as escolas que oferecem a proposta como atividade extracurricular continuam mantendo uma carga horária relevante, mesmo sem exigência para isso; as escolas com oferta de carga horária estendida em língua adicional mostram-se coerentes, com mais de 75% seguindo a carga horária mínima exigida; as escolas com currículo internacional se mantêm 100% dentro dos parâmetros de carga horária para um currículo bem consistente; e as escolas bilíngues atingem apenas 68% das ofertas dentro da carga horária exigida. Sabemos que a falta de uma carga horária mais extensa pode impactar negativamente no desenvolvimento da fluência oral, da compreensão auditiva e da produção escrita na língua adicional (Baker; Wright, 2017), uma vez que o tempo disponível para a prática e aperfeiçoamento é limitado. E quanto mais os alunos avançam nos níveis de ensino, mais a língua precisa ser desenvolvida para as discussões dos conteúdos acadêmicos da escola.

Portanto, é importante destacar que os currículos bilíngues demandam um compromisso mais amplo e contínuo com a língua adicional, com a devida dedicação de tempos e recursos para que os alunos possam alcançar um nível de proficiência satisfatório na segunda língua, além de mobilizarem conhecimentos acadêmicos em ambas as línguas. Cargas horárias mais relevantes possibilitam uma imersão mais profunda na língua-alvo, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades linguísticas e acadêmicas de forma mais consistente e efetiva, como uma verdadeira educação bilíngue e plurilíngue deve proporcionar.

Sendo assim, reitero que uma escolarização bilíngue bem-sucedida não se resume apenas ao ensino do vocabulário e das estruturas linguísticas, mas também à exploração de temas e conceitos em diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma verdadeira integração entre as línguas. No entanto, é fundamental considerar que a carga horária não é o único fator determinante para o sucesso da escolarização bilíngue. Uma abordagem pedagógica cuidadosamente planejada, professores qualificados e engajados, além de um ambiente escolar que promova a



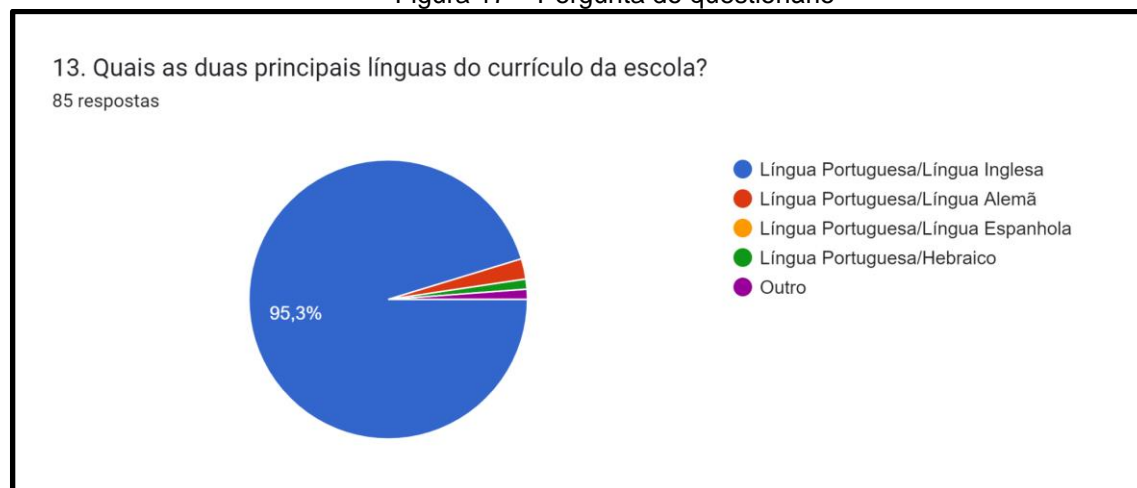
valorização e o uso das línguas, são elementos essenciais para o êxito desse tipo de educação.

Nesse sentido, é crucial que haja um maior debate e reflexão sobre os critérios para a carga horária na Escolarização Bilíngue no Brasil. É necessário estabelecer diretrizes mais claras e consistentes que levem em conta as melhores práticas e pesquisas na área, garantindo, assim, uma educação bilíngue mais efetiva e enriquecedora para os alunos. Isso permitirá que as escolas ofereçam uma experiência bilíngue mais coerente e preparatória para a formação de indivíduos com habilidades linguísticas e interculturais ampliadas, capazes de atuar em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Além disso, a construção de um cérebro bilíngue exige input qualificado e consistente (Kroll *et al.*, 2011).

A seguir, irei discutir outra decisão pedagógica importante no contexto bilíngue: a escolha da língua adicional do currículo.

#### 5.1.4 Decisões pedagógicas: língua adicional escolhida

Figura 17 – Pergunta do questionário



Fonte: questionário elaborado pela autora.

A questão 13 no questionário indagava a respeito das línguas adicionais oferecidas no currículo. A partir das respostas obtidas, é possível identificar, no gráfico acima, que a língua adicional mais comumente escolhida para fazer parte dos currículos nas escolas pesquisadas é a língua inglesa. A predominância do inglês como língua adicional não é uma surpresa, considerando sua relevância global, sendo

amplamente utilizada em negócios, ciência, tecnologia, turismo e comunicação internacional.

Observa-se que, nos últimos anos, o ensino da Língua Inglesa tem se destacado de forma relevante nos currículos bilíngues brasileiros. Esse aumento de relevância pode ser atribuído a várias razões importantes. Em primeiro lugar, a língua inglesa ganhou um novo status ao ser reconhecida como língua franca na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A BNCC enfatiza a "função social e política do inglês" em contraposição ao termo anteriormente utilizado, "língua estrangeira", o que proporcionou um redirecionamento dos objetivos e abordagens no ensino do idioma. Somado a isso, Marcelino (2009) diz que a língua inglesa passou a ser uma língua internacional, a língua de acesso à informação, a língua da internet, das transações internacionais, da comunidade acadêmica. Portanto, a escolha da língua inglesa para os currículos se deve ao fato de que ela é considerada uma língua global e essencial para a comunicação em diversos contextos internacionais. Megale (2022) reforça esta ideia quando afirma que o inglês apresenta hegemonia, caracterizando-se como a língua franca nos currículos escolares.

Embora o Brasil conte com escolas bilíngues que oferecem uma variedade de línguas adicionais, como português/alemão, português/espanhol, português/hebraico e algumas outras, é inegável que o inglês se destaca como a língua adicional mais prestigiada e procurada pelas famílias. Isso se deve aos diversos fatores listados acima, que contribuem para a relevância do inglês no contexto mundial. Essa visibilidade do inglês é tão forte que é possível constatar também, pelos relatos, que muitas famílias nem entendem os benefícios de uma escolarização bilingue; o desejo delas é que seus filhos tenham acesso a esse bem rentável no mundo dos negócios, que é o acesso ao inglês (El Kadri, 2022).

Em resumo, a língua inglesa se destaca como a língua adicional mais procurada e valorizada pelas famílias e escolas no Brasil devido à sua importância global. No entanto, é importante lembrar que a diversidade de línguas oferecidas pelas escolas bilíngues ainda é relevante, pois permite aos alunos explorar e apreciar outras culturas e perspectivas, enriquecendo ainda mais seu desenvolvimento educacional e pessoal.

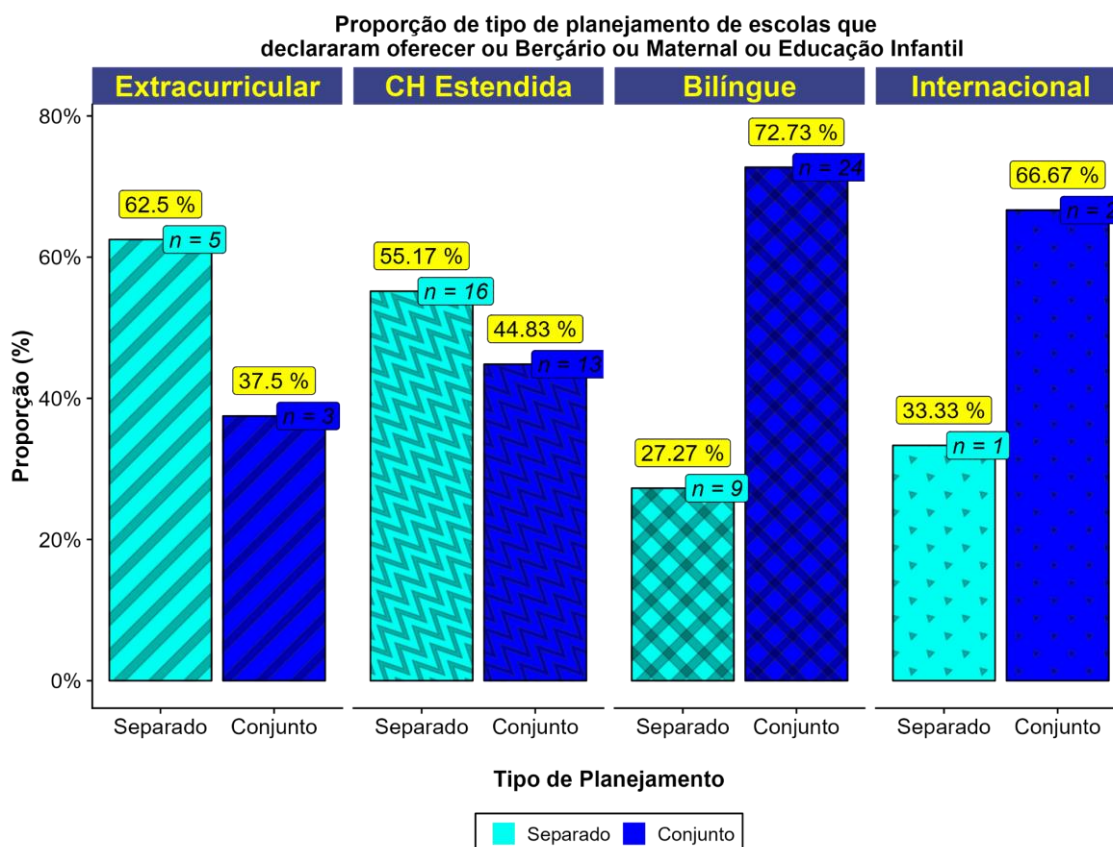
A seguir, discutiremos a próxima decisão pedagógica que é muito pertinente, em especial nos contextos de currículo internacional bilíngue e currículo bilíngue, que é o planejamento curricular conjunto.

#### **5.1.5 Decisões pedagógicas: planejamento conjunto em reuniões**

Uma das perguntas que foi feita aos entrevistados dizia respeito ao planejamento dos professores nos diversos modelos de escolarização. A ideia era entender como o planejamento se dava nesses diversos contextos, em especial porque entende-se que, num contexto de escolarização bilíngue, para que seja possível ter um currículo único e integrado, como proposto pelas Diretrizes Nacionais, subentende-se que a escola proporcione oportunidades de realização de um planejamento conjunto por parte dos professores envolvidos na proposta.

Para esta análise, foram agrupados os níveis de ensino (berçário, maternal e educação infantil), sendo que as análises foram separadas por tipo de escolarização. Os resultados, que podem ser observados através do gráfico abaixo, revelam dados interessantes.

Figura 18 – Proporção de tipo de planejamento de escolas que declararam oferecer Berçário, Maternal ou Educação Infantil



Fonte: elaborada pela autora.

Primeiro, a análise demonstra que, em todos os contextos de escolarização que promovem o bilinguismo contidos nesta amostra, há propostas que envolvem o planejamento conjunto e outras que promovem o planejamento das atividades de forma separada entre os professores. Além disso, é interessante observar que o contexto extracurricular apresenta a maior porcentagem de planejamento separado (62,5%), o que se mostra coerente com a proposta desse modelo. Isso porque, se ele ocorre no turno extra, desvinculado do currículo, é natural que os professores que atuam nesse contexto de ensino planejem suas atividades de forma individualizada, uma vez que se trata de duas propostas acadêmicas distintas. Mesmo assim, uma pequena porcentagem dos entrevistados (37,5%) diz que sua escola promove o planejamento conjunto entre os professores da língua materna e os professores da proposta extracurricular. Mesmo parecendo uma porcentagem grande, é importante observar que não é visto que 37,5% equivale a apenas 3 escolas da amostra.

A proposta de carga horária estendida mostrou-se bem dividida, dado que em 16 escolas (55,1%) o planejamento ocorre de forma separada pelos professores e em

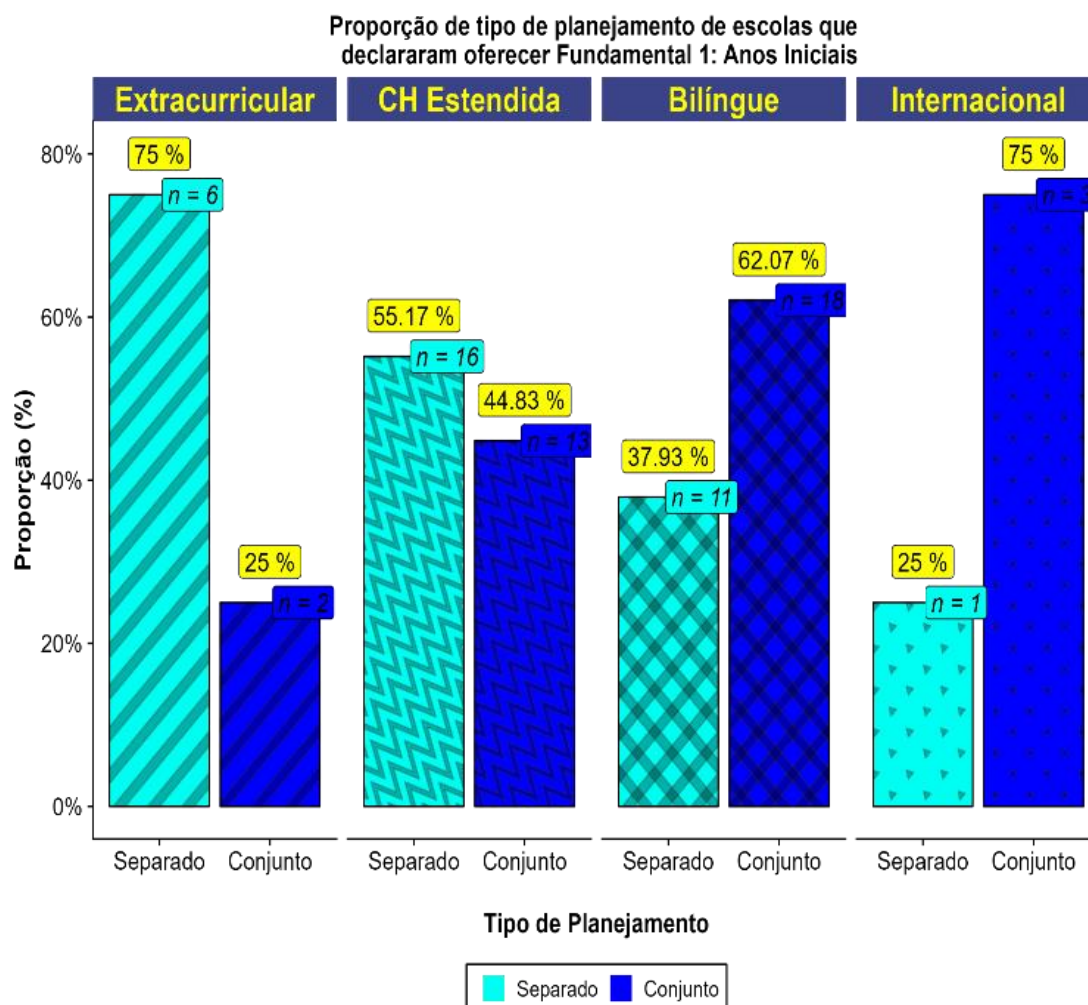
44,8% dos estabelecimentos (13 escolas) os professores planejam suas aulas em conjunto.

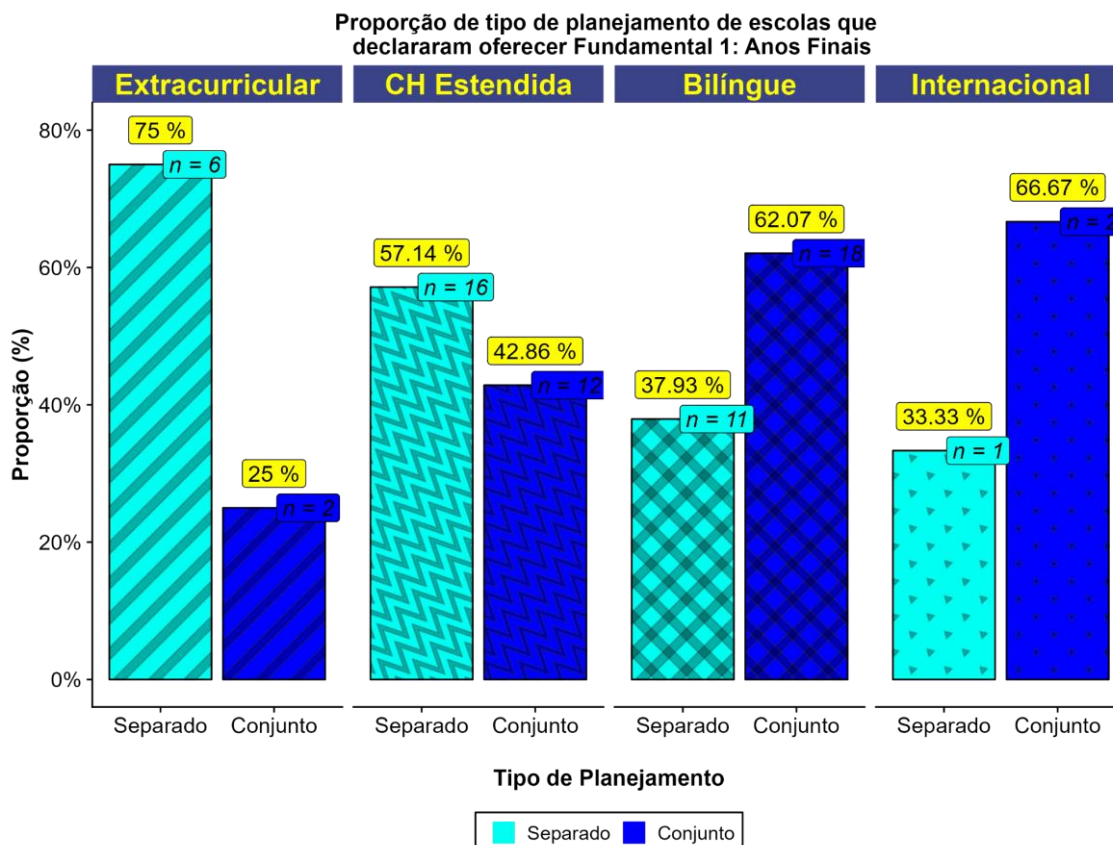
No modelo currículo bilíngue, por sua vez, 72,7% das instituições (24 escolas) declararam que o planejamento dos professores ocorre de forma conjunta, enquanto 27,2% (9 escolas) dizem que o planejamento ocorre de forma separada. Esses dados parecem estar mais alinhados com os pressupostos de uma educação bilíngue, pois para que um currículo único e integrado aconteça, realizar planejamento conjunto é essencial.

A amostra do modelo de escola **internacional bilíngue**, por ter sido uma amostra muito pequena na faixa etária infantil, se mostrou mais equilibrada, com duas escolas reportando planejamento conjunto e uma escola reportando planejamento separado.

A seguir, apresentarei os dados referentes ao planejamento do Ensino Fundamental 1. Em vista dos resultados, em termos das porcentagens serem idênticos, optei por analisá-los em conjunto. Portanto, nos gráficos abaixo, que retratam o tipo de planejamento nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, é possível observar uma mudança em relação aos níveis da Educação Infantil, analisados previamente. Embora os planejamentos nos modelos de **carga horária estendida** e **currículo internacional bilíngue** tenham se mantido similares, com porcentagens muito semelhantes às apresentadas no planejamento da Educação Infantil (ou seja, em torno de 55,1% para planejamento separado e 44% para planejamento conjunto, no modelo **carga horária estendida**, e em torno de 66% para planejamento conjunto e 33% para planejamento separado no modelo **internacional bilíngue**), os gráficos abaixo mostram uma mudança pertinente no formato do planejamento nos modelos **extracurricular** e **currículo bilíngue**.

Figura 19 – Proporção de tipo de planejamento de escolas que declararam oferecer Fundamental 1: Anos Iniciais





Nos gráficos, é possível notar uma redução nas porcentagens de planejamento conjunto nesses dois modelos de escolarização em relação às porcentagens observadas no gráfico anterior referente ao planejamento na Educação Infantil. Tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental 1, o planejamento conjunto diminuiu. No formato **extracurricular**, como observa-se em ambos os gráficos, 75% das escolas optam por realizar o planejamento de forma separada, enquanto 25% optam por realizá-lo de forma conjunta. Nesse formato de ensino, como mencionado anteriormente, não se pressupõe um planejamento conjunto, visto que são dois currículos distintos e independentes. Entretanto, me parece que, quando a escola busca alinhar o planejamento entre esses dois currículos, há um desejo de aproximar o currículo da escola do programa extracurricular, mesmo que esse seja oferecido a um grupo reduzido de alunos da instituição.

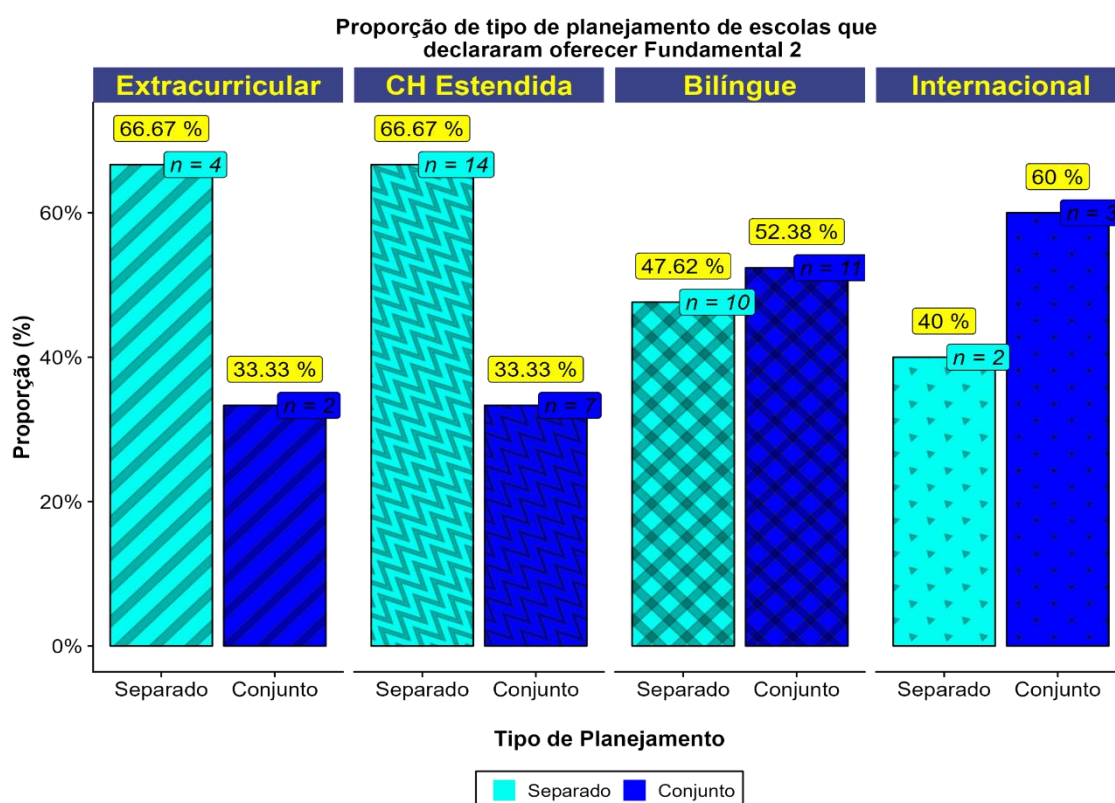
Esses dados foram justificados pelos entrevistados, pois eles apontam que, na Educação Infantil, o formato permite mais oportunidades de planejamento conjunto. Eles também destacam que esse tipo de planejamento é mais necessário nessa etapa de ensino, considerando a metodologia adotada pela maioria das escolas para as



crianças pequenas. Nesse sentido, a concepção da metodologia de projetos, que envolve a necessidade de tempo para o planejamento conjunto, parece anteceder a ideia de implantação de currículos bilíngues.

Em relação ao planejamento nos anos finais do Ensino Fundamental, ele segue as mesmas porcentagens dos anos iniciais, com algumas pequenas diferenças relacionadas ao aumento de uma escola ou diminuição de uma escola na amostra, conforme pode-se identificar no gráfico abaixo:

Figura 20 – Proporção de tipo de planejamento de escolas que declararam oferecer Fundamental 2



Conforme evidenciado pelo gráfico acima, os tipos de escolarização denominados "extracurricular" e "carga horária estendida" demonstram uma maior predisposição ao planejamento separado pelos professores. Por outro lado, os tipos de escolarização denominados "currículo bilíngue" e "currículo internacional bilíngue" apresentam percentuais mais elevados para o planejamento conjunto, o que está alinhado ao pressuposto inerente a um currículo bilíngue, que requer um planejamento conjunto devido às especificidades dos modelos que implicam em um currículo único e articulado em duas línguas. É notável que, mesmo com o aumento na quantidade

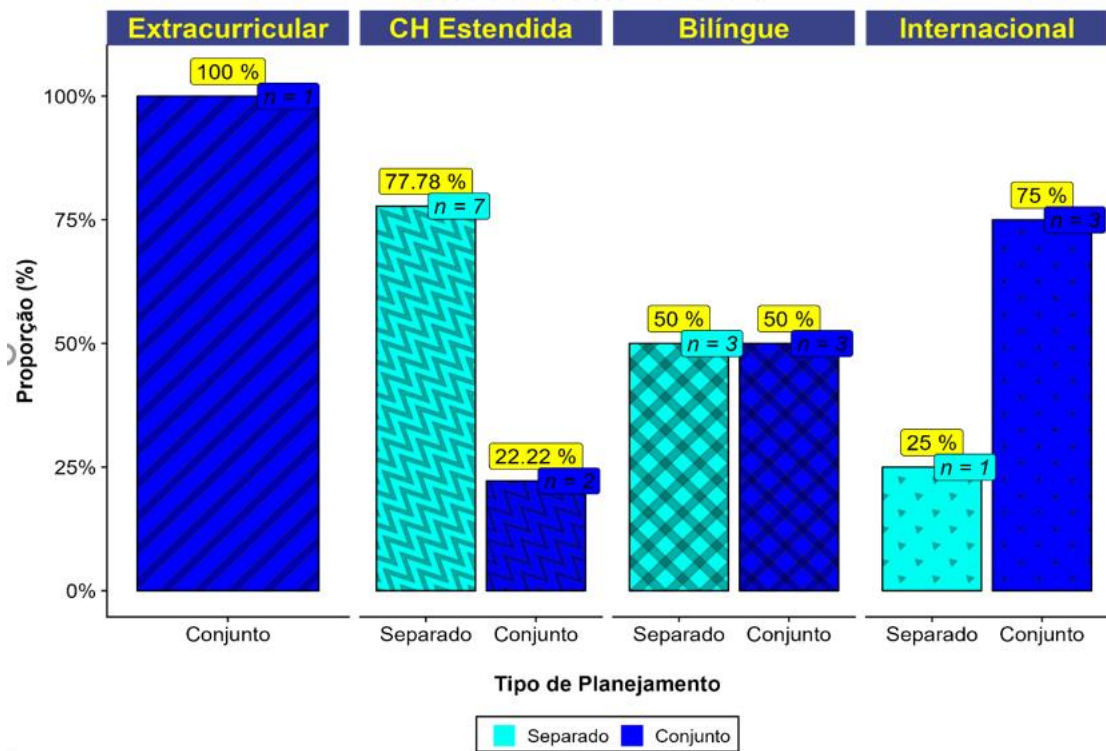


de escolas que adotam o planejamento separado à medida que avançamos nos níveis de ensino, o planejamento conjunto ainda se mostra mais significativo nos modelos de currículo bilíngue e currículo internacional bilíngue.

No âmbito do Ensino Médio, observou-se uma variação nos dados, embora mantendo similaridades, com a notável exceção do desempenho no resultado extracurricular, que apresentou discrepâncias relevantes. A partir desse resultado, é plausível inferir que a pessoa que assinalou tal opção pode ter cometido um equívoco ao responder. Essa suposição fundamenta-se na natureza singular da resposta, considerando que, devido às dificuldades associadas à coordenação de professores do Ensino Fundamental para a elaboração de planejamento de ensino conjuntos, é razoável imaginar que, no contexto do Ensino Médio e em iniciativas extracurriculares, desvinculadas do currículo escolar, a ausência de um planejamento conjunto seja mais provável.

As outras respostas seguiram o padrão até então apresentado, onde os professores na proposta de carga horária estendida planejam muito mais separado do que de forma conjunta e, no formato de currículo internacional bilíngue, planejam muito mais de forma conjunta do que separada. O currículo bilíngue foi que mostrou resposta divergente porque, ao contrário do Fundamental 2, no qual o planejamento deste modelo ainda acontecia em maior quantidade, de forma conjunta, no Ensino Médio, apareceu um resultado igualitário para o planejamento conjunto e separado.

Figura 21 - Proporção de tipo de planejamento de escolas que declararam oferecer Ensino Médio



Fonte: elaborada pela autora.

Em termos gerais, no que tange ao planejamento conjunto, um aspecto de extrema importância e necessidade na Escolarização Bilingue, as escolas desta amostra demonstram coerência com seus formatos. Escolas bilíngues e internacionais bilíngues têm demonstrado um planejamento mais conjunto do que separado, embora ainda relatem que o planejamento seja um desafio considerável, envolvendo questões de tempo e financeiras.

Um exemplo de justificativa fornecido pelas escolas que não possuem como prática um planejamento conjunto nesse contexto de ensino é descrito abaixo:

**A1-12-S:** “Sobre o planejamento das aulas, ainda é um desafio para a instituição ofertar uma carga horária para planejamento no ambiente escolar. Nossos professores planejam em casa ou fora da escola, e de forma coletiva quando entendem que há a possibilidade de isso acontecer. Em demais momentos acontece bastante o planejamento individual e posteriormente uma conversa para alinhamentos das propostas nas duas línguas”. (excerto retirado do espaço aberto da pesquisa)

Embora o planejamento conjunto represente um desafio para as escolas bilíngues, bem como para aquelas que adotam currículos internacionais bilíngues, é fundamental revisitar um aspecto que transcende a questão financeira ou a disponibilidade de tempo: a concepção subjacente às línguas que embasa essa escolha pedagógica. Quando a visão heteroglóssica de línguas permeia a instituição, é compreensível que o planejamento seja concebido como um esforço colaborativo e cooperativo, exigindo que os docentes que atuam nesse contexto planejem suas atividades conjuntamente. Esse modelo parte do princípio de que o estudante bilíngue desenvolve seu repertório linguístico e acadêmico de maneira singular e simultânea em ambas as línguas. Assim, essa decisão transcende o aspecto puramente prático e aborda questões ideológicas e pedagógicas de maior abrangência.

Após analisarmos e discutirmos as principais questões trazidas no questionário 1 da amostra, com coordenadores de escolas bilíngues, escolas internacionais bilíngues e escolas com carga horária estendida na língua adicional, procederemos à apresentação e discussão dos dados da amostra 2.

## 5.2 AMOSTRA 2: QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DE FRANQUIAS E REDES DE ENSINO

Para analisar os dados da amostra 2, que envolveu coordenadores de franquias de Escolarização Bilíngue ou redes grandes de ensino que oferecem Escolarização Bilíngue aos seus alunos, foi feita a separação das perguntas e respostas de acordo com o objetivo inicial, agrupando-as em temáticas relevantes que merecem nossa atenção a partir do questionário aplicado. Tais temáticas compreendem: (1) modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos; (2) decisões pedagógicas: a) quantidades da oferta, b) carga horária mínima e máxima ofertada. As análises sobre as visões de língua que estão subentendidas a partir das respostas dadas no questionário serão abordadas na seção de discussão dos dados, enriquecendo ainda mais a análise e a discussão dos resultados das amostras.

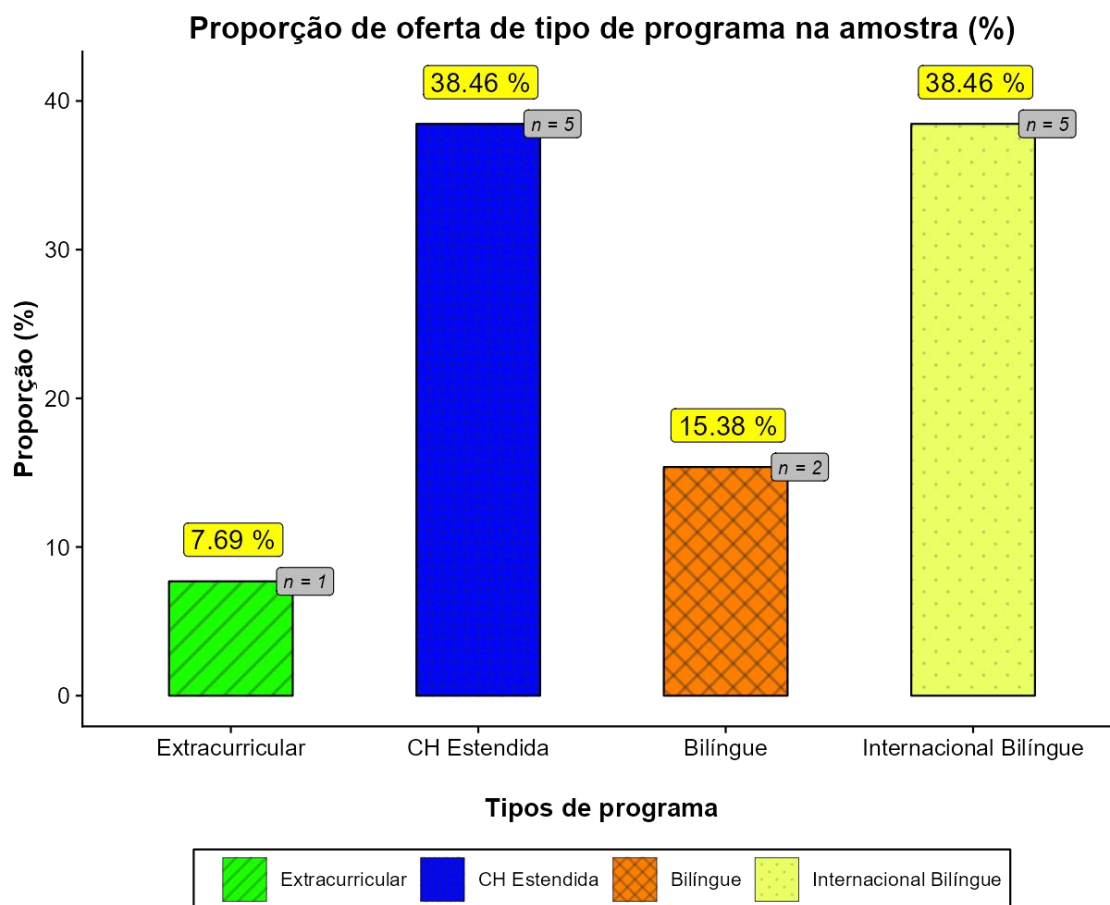
### 5.2.1 Decisões pedagógicas: Modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos

Conforme relatado na seção dos participantes do estudo, a amostra 2 contou com um número menor de entrevistados, visto que nem todos os coordenadores de

franquias ou redes de ensino se propuseram a participar desta pesquisa. Entretanto, os 11 entrevistados pertencem a grandes redes e franquias das quais um número significativo de escolas faz parte. Por isso, os números de escolas desta amostra são significativos, apesar do número de entrevistados ser pequeno.

Nesta amostra, conforme o gráfico abaixo deixa claro, 38,4% da amostra é composta de franquias que atendem escolas internacionais bilíngues, 38,4% que atendem escolas com carga horária estendida na língua adicional, 15,3% que atendem escolas com currículo bilíngue e apenas 7,6% dos entrevistados atua em empresas que atendem escolas com currículo extracurricular. Esses dados são coerentes com o formato de escola dos entrevistados, visto que as franquias de Escolarização Bilíngue no nosso país geralmente oferecem os currículos internacionais bilíngues, que são os modelos mais vendidos no Brasil quando se fala de modelo pronto, internacional, validado em outro país. O outro modelo que deu a mesma porcentagem de oferta está relacionado às redes grandes de ensino, que geralmente compram das editoras um modelo de escolarização que se encaixa melhor numa rede que possui um número grande de escolas e, portanto, precisa de um modelo mais viável e que pode ser utilizado por todos com mais facilidade.

Figura 22 – Proporção de oferta de tipo de programa na amostra



Fonte: elaborada pela autora.

Já o modelo de “currículo bilíngue” exige adequações e personalizações que nem todas as escolas estão dispostas e possuem condições financeiras e pedagógicas para atender. Uma das entrevistadas relatou no espaço aberto o motivo por terem adotado na sua rede, com 23 escolas, o modelo de carga horária estendida ao invés de escola bilíngue.

**A2-10-S:** “Queríamos muito, mas não implantamos a educação bilíngue nas nossas escolas porque nas cidades não há mão de obra, ou seja, quase não há professores qualificados para dar aulas de inglês e em inglês. Por isso optamos por carga horária estendida. Como a carga horária é menor, fica mais fácil. No nosso programa não há componentes em LI somente projetos em parceria com LM”.

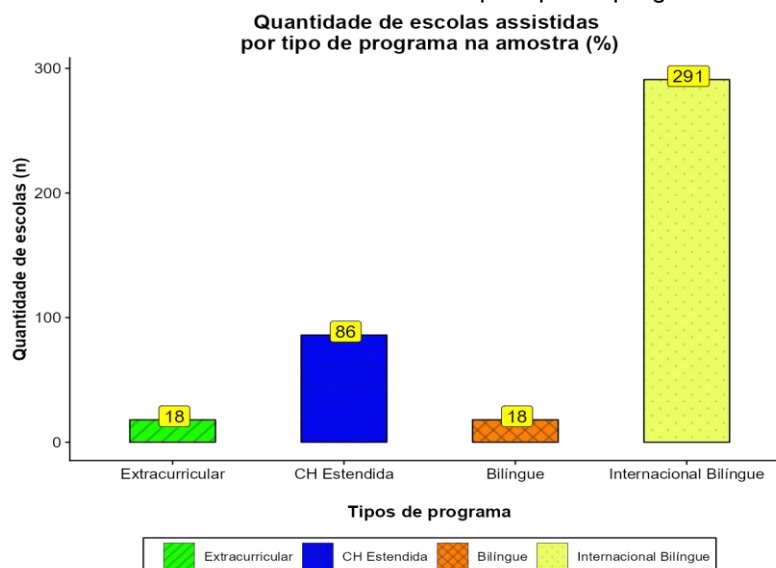
O motivo destacado acima evidencia que o impedimento para a implantação de currículos bilíngues qualificados não se resume apenas à falta de conhecimento dos gestores das escolas sobre como estruturar um currículo bilíngue consistente. Fica claro que a escassez de professores com proficiência na língua adicional constitui um

desafio significativo para as instituições que almejam adotar um modelo de Escolarização Bilíngue.

### 5.2.2 Decisões pedagógicas: Quantidade de escolas atendidas por tipo de programa

Conforme mencionado anteriormente, os dados relativos ao número de escolas atendidas por tipo de programa mostram que, apesar do número de entrevistados nesta amostra ser menor, o número de escolas que essas franquias e redes atendem é bem significativo. O somatório de escolas atendidas pelos gestores que compõem esta amostra é de 413 escolas. Destas, 291 escolas oferecem currículo internacional bilíngue<sup>14</sup>, 86 escolas oferecem a proposta de carga horária estendida, 18 escolas oferecem currículo bilíngue e 18 escolas possuem projeto extracurricular. Os resultados da análise reforçam a informação trazida na seção 5.2.1, em relação aos modelos mais ofertados nesta amostra. Os 5 gestores que relataram que as empresas oferecem currículo internacional bilíngue detêm uma fatia grande de escolas no mercado: 291 escolas.

Figura 23 – Quantidade de escolas assistidas por tipo de programa na amostra



Fonte: elaborada pela autora.

<sup>14</sup> Aqui estamos falando das escolas bilíngues que oferecem um currículo internacional e não das escolas internacionais estrangeiras.

Continuando a análise em relação às quantidades ofertadas, os dados que aparecem no gráfico revelam que 86 escolas adotam o formato de carga horária estendida na língua adicional, 18 escolas adotam o formato currículo bilíngue e 18 escolas ofertam a proposta extracurricular.

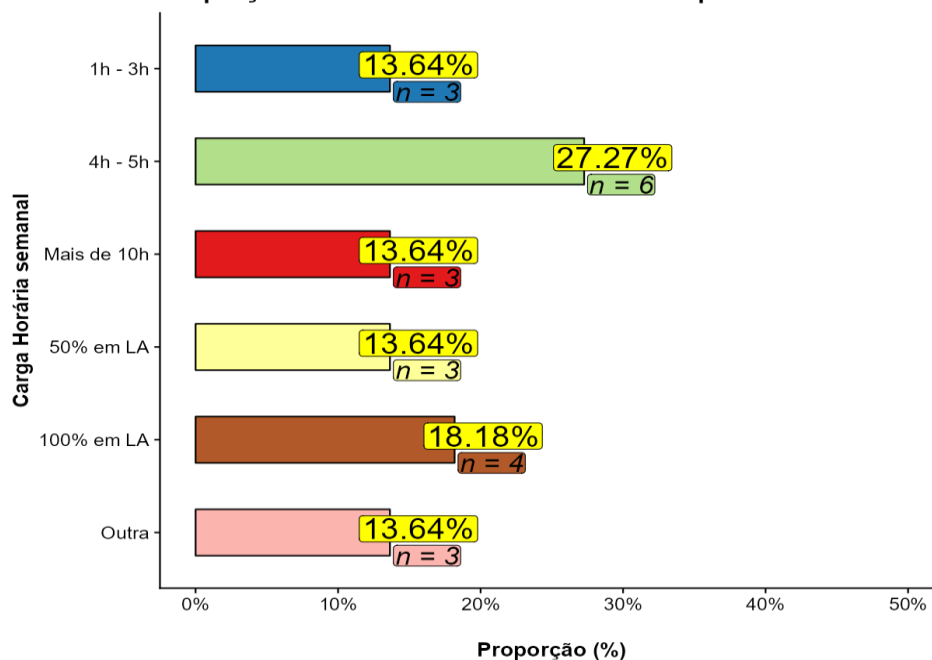
Importa salientar que, embora as franquias e redes de ensino tenham sido agrupadas na mesma amostra, suas abordagens linguísticas e acadêmicas divergem bastante. Enquanto as franquias se destacam por sua expertise no tema educação internacional bilíngue, dedicando-se a oferecer um modelo de escolarização internacional pré-definido e validado internacionalmente, as redes de ensino representam um conjunto amplo de instituições educacionais com filosofia educacional compartilhada, porém sem a educação bilíngue como atividade central. Como resultado, essas escolas estabelecem parcerias com soluções bilíngues ou editoras como forma de implementar uma proposta de Escolarização Bilíngue em seus estabelecimentos.

A presente amostra 2 demonstra notáveis disparidades em relação à amostra 1, visto que as "escolas bilíngues" e as "escolas com carga horária estendida" se apresentaram em maior quantidade na primeira amostra. Essa divergência pode ser atribuída, conforme mencionado anteriormente, ao fato de que as franquias estabelecem uma estrutura mais focada nas escolas internacionais, enquanto as editoras encontram uma melhor adequação com as propostas de carga horária estendida e extracurricular, conforme será elucidado na seção 5.3 deste estudo.

### **5.2.3 Decisões pedagógicas: Carga horária**

Foi perguntado aos coordenadores de redes de ensino e franquias sobre a carga horária oferecida dentro dos seus contextos de escolarização. Conforme a figura abaixo, é possível verificar que as diferenças em relação à carga horária entre os diversos modelos são bem variadas.

Figura 24 – Proporção de CH semanal em LA oferecida por rede  
**Proporção de CH semanal em LA oferecida por rede**



Fonte: elaborada pela autora.

Pela forma que foi aplicado o questionário, não foi possível retratar as cargas horárias em relação a cada uma das escolas, mas sim em relação aos 11 coordenadores que responderam. Alguns deles responderam mais que um formato de carga horária porque, por exemplo, as redes oferecem propostas de carga horária estendida com número de horas diferentes na língua adicional, dependendo da região do Brasil e da mão de obra qualificada e disponível, conforme já relatado anteriormente. Sendo assim, não há como mensurar quantas escolas compreendem cada uma das diferentes quantidades de carga horária. Apesar disso, é possível perceber que mesmo coordenadores de franquias e de redes retrataram diferenças nas escolhas pedagógicas feitas por eles, em relação à carga horária.

É possível identificar no gráfico que em 13,6% das escolas participantes, a oferta é de 1 a 3 horas semanais na língua adicional, 27,2% oferecem entre 4 e 5 horas semanais na língua adicional, 13,6% oferecem um currículo com mais de 10 horas semanais e 13,6% das instituições oferecem carga horária de 50% na língua adicional. Além disso, 18,1% oferecem imersão total na língua adicional e 13,6% oferecem uma carga horária não descrita no questionário da amostra. Ao somarmos as porcentagens da carga horária de quem informou mais de 10 horas na LA, 50% em LA e 100% em LA, o somatório dá em torno de 45,3% da amostra. Esses dados nos



permitem inferir que esta carga horária mais robusta parece estar retratando a carga horária ofertada pelas escolas internacionais bilíngues.

Como os dados obtidos com o auxílio desta amostra revelaram um número muito pequeno de escolas bilíngues, é possível que a carga horária entre 4 e 5 horas semanais e 1 a 3h semanais seja referente às escolas das redes que optaram por parceria com as editoras ou soluções bilíngues. Mesmo assim, a porcentagem de coordenadores que respondeu uma outra carga horária diferente das retratadas na amostra impede fazermos uma análise mais assertiva sobre as quantidades.

Esses dados sugerem que, novamente, na amostra 2, fica claro que as cargas horárias nos diversos modelos de escolarização no Brasil, diferentemente de outros países, apresentam uma considerável diversidade e não seguem um padrão único e consistente, revelando inclusive algumas inconsistências nas cargas horárias em determinadas situações.

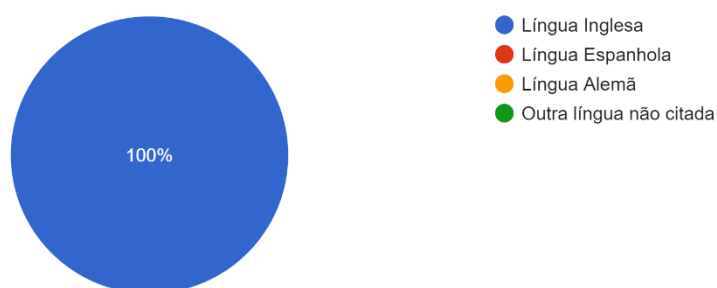
#### 5.2.4 Decisões Pedagógicas: Língua Adicional Escolhida

Nesta amostra, foi novamente investigada a língua adicional predominante nos programas de Escolarização Bilíngue oferecidos pelas franquias e redes de ensino, sendo que mais uma vez observamos a hegemonia do inglês em relação às demais línguas. Ao considerarmos o total de 413 escolas retratadas na subseção 5.2.2, constatamos que 100% dessas instituições oferecem a língua inglesa como a língua adicional, conforme gráfico abaixo.

Figura 25 – Pergunta do questionário

6. Qual a língua alvo do programa de escolarização bilíngue oferecido pela sua empresa?

11 respostas



Fonte: questionário elaborado pela autora.

Esses resultados reforçam a prevalência do inglês como língua global escolhida pelas escolas bilíngues no Brasil, mesmo que saibamos que existem diversas escolas bilíngues que também oferecem outras línguas. A escolha do inglês como a língua adicional predominante reflete sua posição proeminente como língua internacional de comunicação e como língua essencial para oportunidades educacionais e profissionais em um contexto globalizado, por isso seu prestígio no Brasil. Essa tendência parece corroborar a necessidade percebida pelas instituições educacionais de preparar seus alunos para a comunicação e interação em um mundo cada vez mais conectado e multicultural. As Diretrizes nacionais para a educação plurilíngue também reforçam os dados apresentados acima, quando retomam que a língua inglesa se consolidou como a língua da globalização e dos mercados (Brasil, 2020).

Contudo, é importante ressaltar que o foco predominante no inglês não significa que outras línguas não tenham valor ou relevância. O plurilinguismo é uma habilidade valiosa em um mundo cada vez mais interconectado, e muitas escolas bilíngues também oferecem aulas de outras línguas estrangeiras para enriquecer ainda mais o repertório linguístico dos estudantes.

Em resumo, a preferência pelo inglês como língua adicional nas escolas bilíngues brasileiras reflete sua importância como língua global e suas inúmeras vantagens no âmbito educacional e profissional. A abordagem bilíngue com foco no inglês busca fornecer aos estudantes as competências linguísticas e culturais necessárias para uma participação mais ativa e bem-sucedida em um mundo globalizado e multicultural (Megale, 2022; El Kadri, 2023).

A seguir, serão apresentadas as análises e discussões referentes à amostra três, com consultores que trabalham nas editoras.

### 5.3 AMOSTRA 3: QUESTIONÁRIO PARA CONSULTORES EDUCACIONAIS QUE TRABALHAM NAS EDITORAS

Com o intuito de analisar e discutir os dados da amostra 3, realizada com os consultores educacionais de editoras que trabalham com implantação de programas de carga horária adicional em língua inglesa, procedi à organização das perguntas e respostas em categorias temáticas, alinhadas com o objetivo inicial do questionário. Essas categorias incluem: (1) modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos; (2) abrangência e quantidades da oferta; (3) carga horária mínima e máxima ofertada

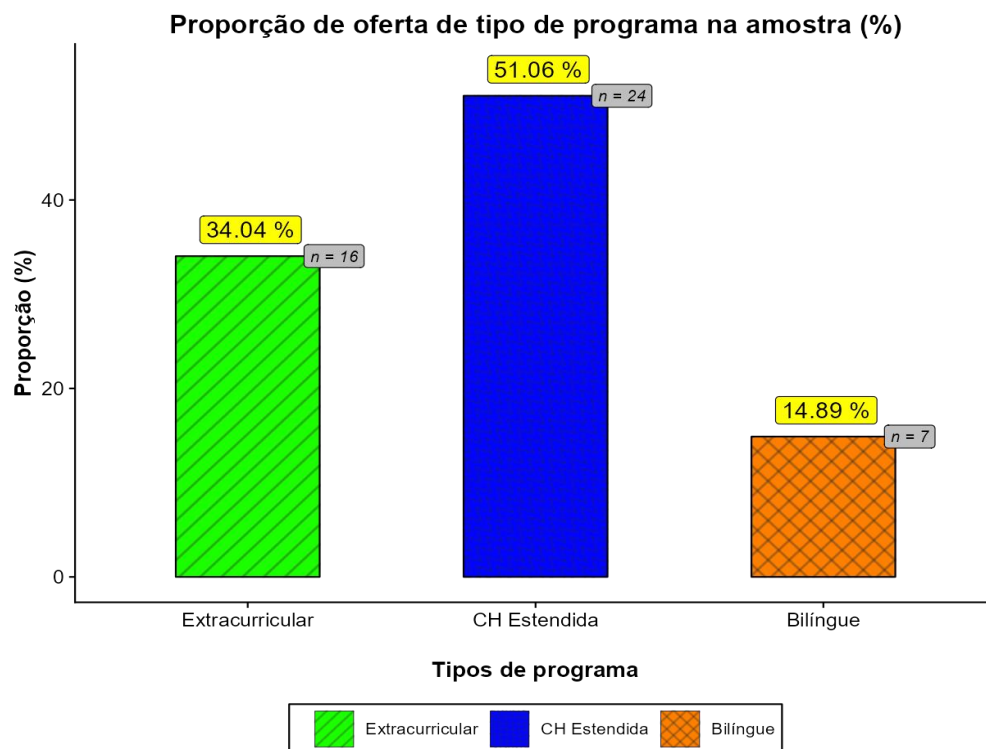
pelos programas; e (4) língua adicional escolhida. Essa estrutura organizacional contribuirá para uma análise mais clara e abrangente dos dados coletados, permitindo, assim, uma discussão mais substancial e fundamentada sobre as práticas e tendências no contexto das editoras. Nesta amostra, não utilizei a nomenclatura “decisões pedagógicas”, porque acredito que estas definições são pautadas muito mais nas decisões mercadológicas do que pedagógicas, uma vez que as editoras oferecem um material mais padronizado e pensado a partir da leitura de mercado.

É importante ressaltar que esta amostra nos pareceu muito consistente, visto que, da pesquisa prévia realizada para verificar quantas soluções bilíngues são ofertadas no Brasil, chegamos ao número de 28 soluções. Das 28 soluções catalogadas, conseguimos resposta dos 28 consultores.

### **5.3.1 Modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos**

O grande objetivo das empresas que oferecem propostas de carga horária adicional em língua inglesa é a possibilidade de disponibilizar um programa de Escolarização Bilíngue que possa ser inserido nas escolas. O gráfico abaixo mostra os dados sobre os tipos de programa oferecidos pelas empresas que são adotados no país.

Figura 26 – Proporção de oferta de tipo de programa na amostra



Fonte: elaborada pela autora.

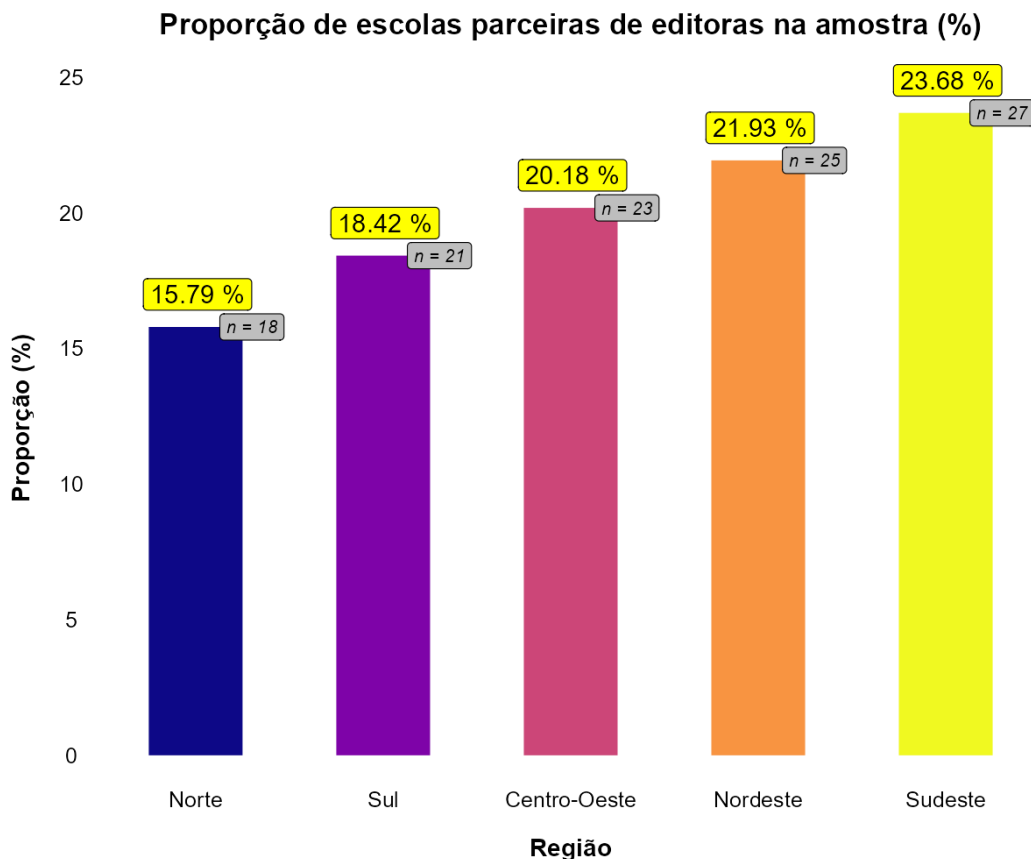
Como é possível observar, 51% das escolas parceiras das empresas que oferecem os “programas bilíngues” possuem um currículo com carga horária estendida na língua adicional, 34% possuem a proposta de currículo extracurricular e 14,8% possuem uma proposta cruzada com o currículo da escola para oferta de um currículo bilíngue. Esses dados corroboram os dados inferenciais que tínhamos até então: que as editoras e empresas que comercializam estas propostas focam suas ofertas em dois modelos de escolarização interessados na formação de sujeitos bilíngues – a proposta extracurricular e a carga horária estendida. Conforme relataram os consultores, até antes da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue, todos chamavam suas propostas de programa bilíngue, independentemente de esse ser inserido ou não na grade curricular da escola. Com a chegada das Diretrizes, mesmo que essas não estejam homologadas, as empresas procuraram se organizar e começaram a nomear suas propostas de “currículo com carga horária estendida na língua adicional”, quando a oferta ocorre dentro da grade curricular da escola, e de “programa bilíngue extracurricular”, quando a oferta é organizada fora da grade curricular e não envolve todos os alunos. As Diretrizes deixam claro que, quando uma oferta é somente para aqueles que pagam, fora do currículo da escola, tais propostas devem ser chamadas de “proposta extracurricular”

na língua inglesa, sem a conotação “bilíngue” atrelada ao nome. Percebe-se que, em alguma medida, essa nomenclatura tem auxiliado dirigentes, professores e pais a entenderem melhor as diferenças entre as variadas propostas de Escolarização Bilíngue no Brasil.

### **5.3.2 Abrangência e quantidade de escolas atendidas por tipo de programa**

Um dado que penso ser relevante compartilhar neste trabalho em relação à amostra trêz diz respeito às ofertas por região brasileira. A parceria entre as empresas que oferecem soluções bilíngues com escolas do Brasil se mostra presente em praticamente todas as regiões brasileiras. A região com maior número de escolas parceiras das editoras é a região Sudeste, com 23,6% das escolas pertencentes a esta região, seguida pela região Nordeste, com 21,9% de abrangência, depois a Centro-Oeste, com 20,1%, seguida pela região Sul, com 18,4% e, por fim, a região Norte, com 15,7% das escolas.

Figura 27 – Parcerias com escolas por região brasileira na amostra



Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados obtidos com a análise realizada são bastante informativos, pois observa-se que a maioria das escolas parceiras das empresas entrevistadas está concentrada nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, embora essas empresas estejam inseridas em todo o território nacional. De acordo com os relatos dos consultores, as regiões Sul e Norte se mostram mais desafiadoras para a implantação de propostas de Escolarização Bilíngue. Os consultores relataram ter observado que, na região Sul, as instituições escolares parecem demonstrar uma certa resistência na adoção de propostas de Escolarização Bilíngue vindas de outras regiões do Brasil, o que dificulta a apresentação das propostas nessas escolas. O excerto abaixo ilustra a afirmação acima:

**A3-05-SE:** *“Temos uma boa entrada no Paraná, mas queríamos muito ter uma abertura maior nas escolas do sul, em especial no Rio Grande do Sul, pois*

*difícilmente abrem as portas para a gente. Difícilmente querem ouvir propostas de consultores que não são regionais”.*

Já na região Norte, os consultores apontam que o poder aquisitivo das famílias é um pouco mais baixo, o que tem tornado mais desafiadora a “venda” desses produtos na região. O excerto abaixo, trazido na fala de um consultor, ilustra essa afirmação:

**A3-10-SE:** *“Algumas escolas até querem implantar nossas soluções, mas as escolas têm um ticket muito baixo e comentam que as famílias não conseguem pagar o valor da parceria. Aí a gente até tenta, mas a implantação não acontece”.*

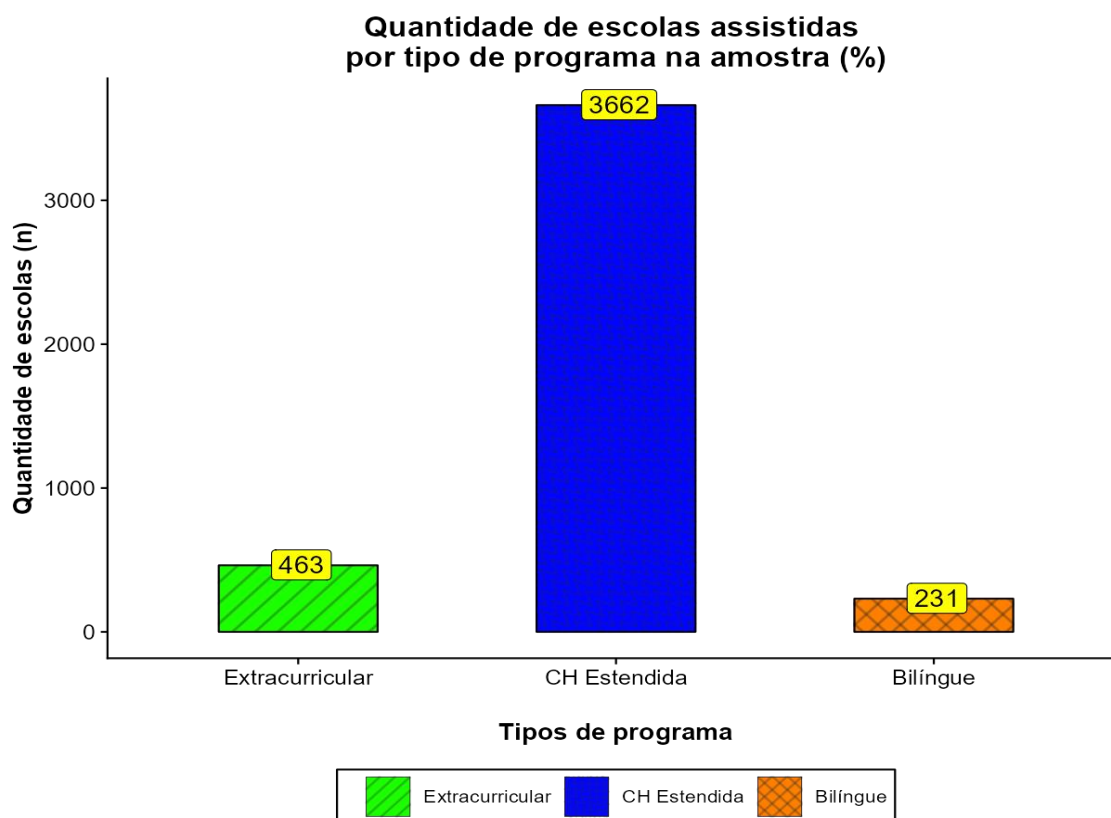
Apesar de alguns desafios, constata-se que programas de Escolarização Bilíngue organizados a partir de editoras e empresas que oferecem as intituladas “soluções bilíngues”, que eu chamo de programa de carga horária estendida na língua adicional, estão presentes em todas as regiões do Brasil, como evidenciado por esta amostra. Isso reflete uma crescente realidade na educação brasileira, na qual cada vez mais escolas buscam oferecer programas bilíngues como forma de preparar seus alunos para um mundo globalizado e multicultural, onde o conhecimento de mais de uma língua é uma habilidade essencial. Essa disseminação da Escolarização Bilíngue em todas as regiões do país demonstra a importância atribuída ao aprendizado de línguas adicionais no contexto educacional brasileiro e a percepção de que o domínio de outras línguas é fundamental para a formação de cidadãos mais bem preparados para os desafios do século 21.

Os dados apresentados nesta análise são notáveis e constituem uma contribuição relevante para o panorama da educação bilíngue no Brasil, visto que até o momento não há dados divulgados sobre uma coleta abrangente e divulgada cientificamente sobre as quantidades de ofertas disponíveis no país. Há um levantamento anterior, de cunho especulativo, realizado por uma associação intitulada ABEBI (Associação das Escolas Bilíngues), que afirma ter aproximadamente 1.200 escolas com ofertas de educação bilíngue no Brasil (Filizola, 2019). Estes dados têm sido reproduzidos por jornais do país, entretanto, ao consultar os dados, não encontrei as fontes, visto que a associação não apresenta nenhuma informação sobre a coleta

de dados, sobre os tipos de programas e nem divulga as fontes e quando seus dados foram obtidos.

Em contrapartida, os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os representantes das empresas e editoras que compuseram esta terceira amostra de participantes são inéditos e extrapolam o levantamento realizado anteriormente pela entidade citada, uma vez que não há informações sobre as regiões coletadas, nem o ano que a pesquisa foi realizada e nem a abrangência da coleta. Portanto, o levantamento aqui realizado mostra um número maior do que o sugerido pela ABEBI, mostrando-se, portanto, mais atualizado. Conforme observado no gráfico abaixo, os consultores das 28 editoras relataram que, das escolas que atendem, 3.662 escolas oferecem aos seus alunos a proposta de currículo com carga horária estendida, 463 escolas oferecem a proposta de língua inglesa como atividade extracurricular e 231 escolas oferecem currículo bilíngue por meio de um cruzamento feito entre o currículo da escola e o programa em língua inglesa oferecido pela editora, conforme mostra o gráfico abaixo.

Figura 28 – Quantidade de escolas assistidas por tipo de programa na amostra



Fonte: elaborada pela autora.



Esses números evidenciam um crescimento expressivo na oferta de Escolarização Bilíngue no Brasil, com a implementação de diferentes tipos de programas em um número maior de escolas. Essa expansão reflete uma resposta às demandas educacionais da sociedade, bem como ao reconhecimento cada vez maior da importância da Escolarização Bilíngue como meio de preparar os alunos para um mundo globalizado e multicultural. Maiores discussões serão feitas na seção de Discussão dos Resultados.

### 5.3.3 Carga horária

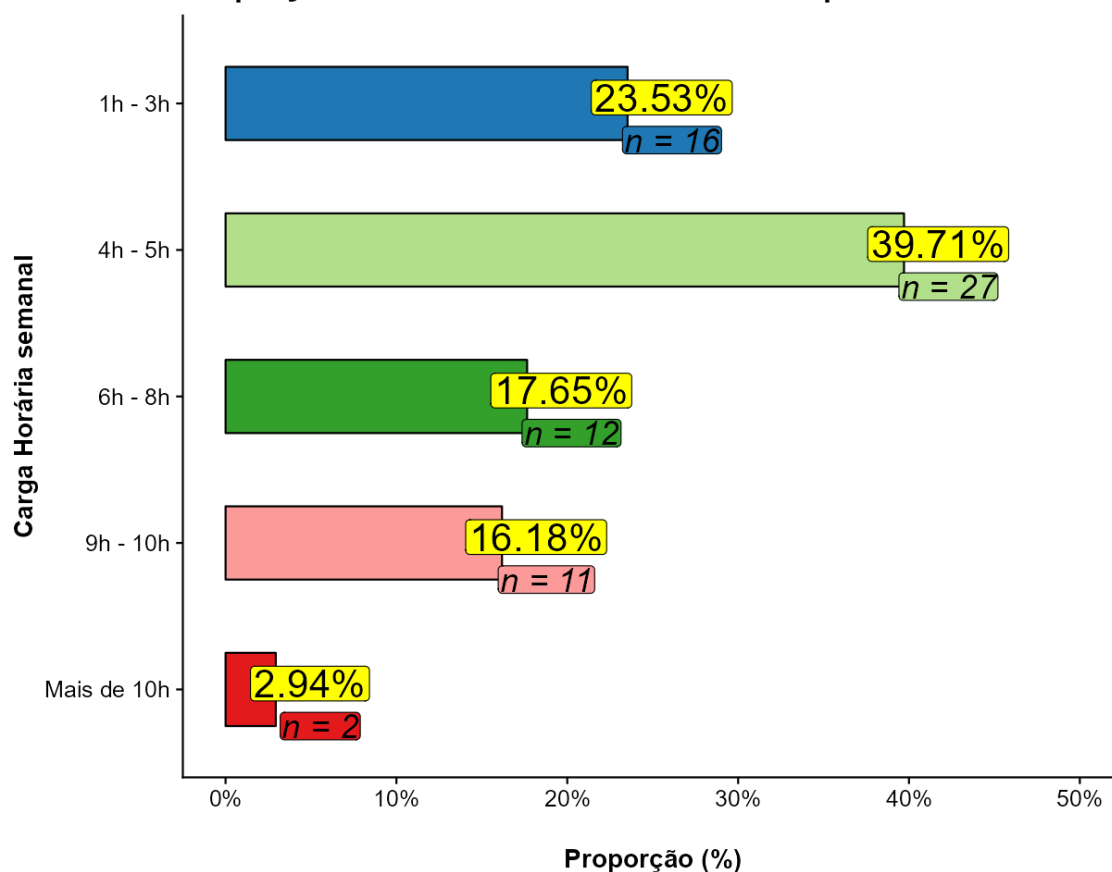
Em relação à carga horária ofertada pelas diversas editoras nos seus programas de língua adicional, é possível identificar que há variação nos tempos destinados à língua adicional nos diversos contextos. Os entrevistados explicaram que costumam oferecer todas as possibilidades de carga horária às escolas, desde 1 hora semanal até mais de 10 horas semanais. Nesta amostra, por saber que estávamos tratando de parceria com editoras, não foi incluída no questionário a opção 50% na língua adicional e nem a opção 100% na língua adicional. Por conhecer a realidade desses programas e saber que a incidência de cargas horárias altas acontece em sua maioria nos currículos bilíngues e internacionais bilíngues, deixei para incluir esta carga horária apenas nas amostras 1 e 2.

O que se pode observar a partir do gráfico abaixo é que as editoras estão sendo contratadas pelas escolas a partir das seguintes porcentagens da carga horária: 23,5% das escolas que eles atendem estão oferecendo uma carga horária entre 1 a 3 horas semanais na língua adicional, 39,7% das soluções tem contrato de 4 a 5 horas de língua adicional por semana com as escolas parceiras, 17,6% estão com oferta de carga horária entre 6 e 8 horas semanais, 16,1% oferecem de 9 a 10 horas semanais e apenas 2,9% oferecem parceria com mais de 10 horas semanais na língua adicional.

É possível inferir, a partir dos dados apresentados, que as cargas horárias mais comuns nas escolas parceiras das soluções bilíngues estão concentradas entre 1 e 5 horas semanais de aulas na língua adicional. Esse intervalo engloba a maioria das respostas obtidas a partir da entrevista com os consultores, o que sugere que a oferta de aulas bilíngues com duração semanal nessa faixa é a mais recorrente nas escolas

atendidas pelas empresas que oferecem programas de carga horária estendida na língua adicional.

Figura 29 – Proporção de CH semanal em LA oferecida por editora  
**Proporção de CH semanal em LA oferecida por editora**



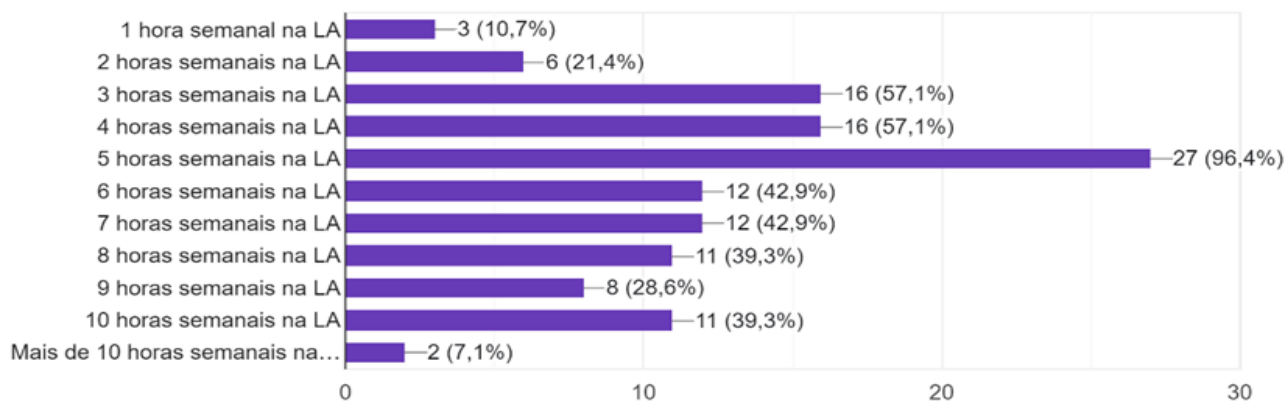
Fonte: elaborada pela autora.

Entretanto, ao analisar esses dados sob uma outra perspectiva, é possível identificar uma informação relevante acerca das empresas que oferecem soluções bilíngues. A seguir, apresentamos a pergunta que foi feita aos consultores para que pudessem marcar todas as possibilidades de oferta do seu programa:

Figura 30 – Pergunta do questionário

7. Quais os formatos de carga horária em língua adicional (LA) que sua empresa oferece? (marque todas as opções que se aplicam)

28 respostas



Fonte: elaborada pela autora.

Os dados revelam que a carga horária de 5 horas semanais é a mais frequente entre as cargas horárias oferecidas pelas editoras no Brasil. Essa carga horária tornou-se a mais comum oferecida por empresas e editoras, sendo, portanto, uma das mais frequentes nos modelos de Escolarização Bilíngue do país. Ao combinar a análise das cargas horárias com as informações fornecidas pelos consultores sobre as possibilidades de oferta dos programas, é possível obter uma compreensão mais completa do panorama da Escolarização Bilíngue no Brasil e das estratégias adotadas pelas empresas para atender às necessidades das escolas parceiras. Inclusive, é possível observar, no cruzamento com os dados das outras amostras, que esta carga horária se tornou um modelo para muitas escolas que acreditam que este arranjo de cinco (5) horas semanais é suficiente para a necessidade da Escolarização Bilíngue. Esta discussão será feita com profundidade na análise dos dados e na proposta de *framework*.

#### 5.3.4 Língua adicional escolhida

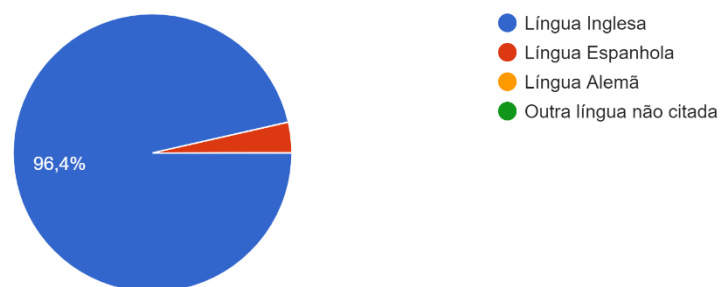
Em relação à língua adicional oferecida pelas empresas que vendem propostas bilíngues, observa-se um funcionamento muito parecido com o que se observou a

partir dos dados coletados com a amostra 2, conforme mostra o gráfico abaixo, construído a partir das respostas dadas à pergunta 6 do questionário:

Figura 31 – Pergunta do questionário

6. Qual a língua alvo do programa de escolarização bilíngue oferecido pela sua empresa?

28 respostas



Fonte: elaborada pela autora.

Com exceção de uma empresa que oferece um programa para escolas da América Latina, todas as outras editoras/empresas se concentram na oferta de escolarização em língua inglesa. Portanto, assim como nas amostras 1 e 2, os dados da amostra 3 também evidenciam a preferência das escolas brasileiras pela língua inglesa como idioma adicional de ensino. Essa escolha estratégica parece se fundamentar na relevância global do inglês nos dias atuais.

Apesar de as diversas regiões do Brasil apresentarem diferenças regionais e culturais, a língua inglesa continua desempenhando um papel fundamental na educação das crianças. A decisão de priorizar o inglês como língua adicional nas escolas bilíngues brasileiras reflete o reconhecimento do seu valor como idioma de comunicação internacional, indispensável para a interação em diversos setores da sociedade contemporânea, como negócios, ciência, tecnologia, turismo e cultura. Além disso, a língua inglesa abre portas para oportunidades educacionais e profissionais além das fronteiras nacionais, capacitando os estudantes a se engajarem em um mundo globalizado e competitivo.

Contudo, é relevante destacar que a valorização do inglês não exclui o reconhecimento da importância de outras línguas estrangeiras e do respeito à diversidade linguística e cultural do Brasil. O incentivo ao multilinguismo e à promoção de outras línguas no ambiente educacional também desempenha um papel significativo na formação de cidadãos mais abertos, tolerantes e adaptáveis às

complexidades do cenário global. Portanto, a escolha do inglês como língua adicional não anula o compromisso das escolas com a pluralidade linguística, complementando uma visão de educação que valoriza a competência comunicativa em diferentes idiomas.

Após a análise e discussão dos dados relativos à cada amostra separadamente, a seguir, é apresentada a análise conjunta dos dados obtidos a partir das três amostras, a partir de cruzamentos e reflexões sobre as implicações das escolhas observadas para a Escolarização Bilíngue no Brasil. A análise integrada permite uma compreensão mais abrangente das tendências e padrões encontrados nas diferentes amostras, bem como destaca aspectos relevantes que podem influenciar a promoção e o desenvolvimento da educação bilíngue no contexto educacional brasileiro.

Entretanto, antes disso, trarei informações sobre os currículos internacionais utilizados no Brasil, cuja análise não estava prevista inicialmente nesta pesquisa, mas que se relaciona com um dos objetivos específicos desta tese, que se propunha a verificar, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, se existiam outras formas de Escolarização Bilíngue sendo ofertadas no Brasil, para além das listadas no início deste projeto. Dessa forma, a próxima seção contém informações descobertas no decorrer das entrevistas a respeito da organização e oferta de currículos internacionais utilizados no Brasil.

#### 5.4 CURRÍCULOS INTERNACIONAIS UTILIZADOS NO BRASIL

A partir das análises de dados e reflexões realizadas a partir desta pesquisa, foi possível identificar questões que não estavam inicialmente contempladas no escopo do trabalho. Em primeiro lugar, as três amostras foram concebidas para englobar escolas brasileiras com currículo internacional e escolas internacionais associadas às franquias. No entanto, ao longo da pesquisa, tornou-se evidente a existência de escolas bilíngues que adotavam currículos internacionais, sendo dois os principais currículos adotados no Brasil: o currículo chamado *Diploma de Bacharelado*

*Internacional/International Baccalaureate (IB)*<sup>15</sup> e o currículo *Cambridge/Cambridge International School*<sup>16</sup>.

A consideração, aqui, desses dois tipos de currículos não previstos inicialmente nas amostras, mostrou-se relevante devido à relevante quantidade de escolas que adotam esses modelos no Brasil. Dessa forma, busquei obter informações sobre esses currículos oferecidos no país e, para tanto, entrevistei as duas pessoas responsáveis pelos respectivos programas internacionais no Brasil.

A primeira entrevistada, responsável pelos programas IB no Brasil, relatou que o Bacharelado Internacional (IB) é um currículo respeitado e reconhecido internacionalmente, visando desenvolver aprendizes contínuos que façam a diferença no mundo. O Programa de Ensino Fundamental (*Primary Year Program - PYP*) abrange crianças de 3 a 12 anos e promove uma abordagem ativa e consciente da diversidade cultural, incentivando os alunos a serem participantes ativos em seu próprio aprendizado. O Programa do Ensino Fundamental 2 (*Middle Year Program - MYP*) visa construir uma base sólida acadêmica e desenvolver a autonomia dos alunos em relação ao aprendizado, conectando o conhecimento com a realidade. Já o Programa de Diploma do Bacharelado Internacional (*Diploma Programme - IBDP*) é voltado para o Ensino Médio, cultivando uma mentalidade investigativa nos alunos, estimulando o desejo de aprendizado e preparando-os para o sucesso profissional e liderança em suas vidas. Por fim, o Programa de Carreiras Relacionadas do Bacharelado Internacional (*Career-Related Programme - IBCP*), destinado aos últimos anos escolares, capacita os alunos com habilidades necessárias para o futuro, preparando-os para a continuidade dos estudos ou carreira profissional. O programa *IB* difere do *A-Levels*<sup>17</sup> e do *Advanced Placement*, pois exige que os alunos estudem seis disciplinas diferentes, incluindo Idiomas, Ciências Humanas, Ciências e

---

<sup>15</sup> Para mais informações sobre o currículo IB, acessar <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/>.

<sup>16</sup> Para mais informações sobre o currículo Cambridge, acessar <https://www.cambridgeinternational.org/>.

<sup>17</sup> O *General Certificate of Education Advanced Level*, também conhecido como *GCE Advanced Level*, *A-Level* ou *Advanced Levels*, é uma qualificação acadêmica disponibilizada por instituições educacionais na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte. Esse certificado é destinado a estudantes que estão concluindo o ensino secundário ou cursando estudos pré-universitários, com uma preparação de dois anos, geralmente entre os 16 e 17 anos de idade. Para mais informações, acessar: <https://www.ef.com.br/blog/efacademyblog/por-que-escolher-o-ib-10-motivos-para-estudar-o-ib-diploma-no-ensino-medio/#:~:text=O%20curr%C3%ADculo%20IB%20tamb%C3%A9m%20ensina,bem%20preparados%20como%20cidad%C3%B5es%20globais.>

Matemática, ao invés de se especializar em três ou quatro disciplinas, como no *A-Levels*.

A estrutura do programa *IB* promove uma amplitude e profundidade de conhecimentos e compreensão, sendo que os dois últimos níveis do programa, o Programa de Diploma do Bacharelado Internacional (IBDP) e o Programa de Carreiras Relacionadas do Bacharelado Internacional (IBCP), são diplomas internacionais de ensino médio que preparam os alunos para ingressar em faculdades e universidades de língua inglesa no exterior. Os programas do IB enfatizam habilidades gerais de aprendizado independente e pensamento crítico, essenciais para o desenvolvimento de indivíduos maduros e intelectualmente preparados.

Em relação ao currículo da *Cambridge International School*, também entrevistei o responsável por esse currículo na América Latina e Brasil, que explicou seu funcionamento. O currículo internacional de Cambridge é projetado para ser flexível e adaptável, permitindo que as escolas escolham os assuntos e componentes curriculares que melhor atendam às necessidades de seus alunos. Ele é baseado em padrões internacionais e é atualizado regularmente para garantir sua relevância e atualidade. O currículo é dividido em quatro estágios: Primário (*Primary*), Secundário 1 (*Secondary 1*), Secundário 2 (*Secondary 2*) e Pré-Universitário (*Pre-College*). Cada estágio é projetado para desenvolver habilidades e conhecimentos progressivamente, preparando os alunos para a próxima etapa de sua educação. O currículo enfatiza o desenvolvimento de habilidades cruciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, que são valiosas em todas as áreas da vida. Além disso, busca ser inclusivo e acessível a todos os alunos, independentemente de suas origens ou habilidades, e incentiva a aprendizagem interdisciplinar, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes áreas de estudo.

No contexto brasileiro, observa-se que as escolas operam em diferentes contextos e, portanto, podem adotar abordagens diferenciadas para o design e implementação do currículo Cambridge. Ao contrário do IB, o currículo Cambridge pode ser oferecido por escolas com currículo internacional, bilíngue, carga horária estendida ou como uma opção extracurricular.

Ainda em relação à quantidade de escolas que oferecem o currículo Cambridge no Brasil, a entrevista possibilitou identificar uma maior abrangência do currículo internacional da Cambridge sobre o currículo IB, pois a Cambridge já tem parceria com 64 escolas no Brasil, com autorização para rodar o seu currículo internacional.

Entretanto, aprofundando a conversa, descobri que, destas 64 escolas, 43 escolas integram o currículo internacional à grade curricular e 21 escolas o oferecem como uma atividade extracurricular, opcional para os alunos. Para se tornar uma *Cambridge School*, as escolas passam por avaliações e precisam ser aprovadas e credenciadas. O mesmo procedimento se aplica às escolas que desejam se credenciar como escolas com currículo IB. Ambos os currículos custam bem caro para as universidades.

Em resumo, conforme os entrevistados e os materiais consultados, tanto o currículo IB quanto o currículo Cambridge são projetados para fornecer uma educação abrangente e de alta qualidade, preparando os alunos para o sucesso em sua educação superior, carreiras e vida futura. A partir das entrevistas realizadas, foi possível incluir mais 51 escolas na contagem das escolas internacionais na amostra, devido à adoção do currículo IB. Entretanto, a classificação das escolas que oferecem o currículo Cambridge é mais complexa devido às diferentes abordagens adotadas pelas instituições no Brasil, conforme mencionado acima.

Portanto, apenas as 21 escolas que oferecem o currículo Cambridge no formato extracurricular poderiam ser somadas na amostra das escolas com essa oferta. As outras 43 escolas terão que ser consideradas de forma separada, porque não temos informações suficientes para determinar se elas oferecem currículo bilíngue ou currículo internacional bilíngue.

Na próxima seção, discutiremos todos os dados apresentados nesta pesquisa, de forma conjunta.

## 5.5 DISCUSSÃO DOS DADOS E CRUZAMENTO DAS PROPOSTAS DAS TRÊS AMOSTRAS

O presente estudo tem como objetivo propor um *framework* inicial sobre os tipos de Escolarização Bilíngue de línguas de prestígio existentes no Brasil a partir dos dados provenientes de um mapeamento dos diferentes programas/currículos bilíngues e internacionais oferecidos no Brasil. Para atingir este objetivo, foram aplicados três questionários para três públicos: diretores acadêmicos e coordenadores pedagógicos de escolas, coordenadores de redes de ensino bilíngue ou internacional e consultores acadêmicos de editoras. Com base nas análises das respostas obtidas através dos três questionários aplicados, foram discutidos os modelos de Escolarização Bilíngue oferecidos no Brasil atualmente, considerando a carga horária,



a organização curricular, as decisões pedagógicas e a visão de educação bilíngue que estão implícitas nesses diferentes modelos brasileiros com vistas a discussão destes tipos de escolarização bilíngue no *framework* proposto.

Nesta seção, pretendo problematizar os dados obtidos nas três amostras, de forma conjunta, a partir dos modelos apresentados, levando em consideração as decisões pedagógicas das escolas e as visões de língua que estão implícitas a esses modelos, à luz da teoria analisada, sob o olhar da psicolinguística do bilinguismo, discutindo as implicações dessas diversas ofertas para a Escolarização Bilíngue no Brasil.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas reflexões baseadas na literatura vigente, na análise de dados coletados e nas informações já existentes sobre a educação bilíngue no país. É deste lugar, portanto, que parto para o desenvolvimento da teorização e das conclusões que apresentarei a partir de agora. Primeiramente, é importante reforçar que a discussão elaborada no referencial teórico deste trabalho, aliada à análise dos dados coletados nas amostras, confirmou aquilo que era uma hipótese: há grande diversidade nos modelos de Escolarização Bilíngue e nas abordagens adotadas pelas escolas em nosso país, e tais modelos são muito diferentes dos modelos internacionais. É sabido que a Escolarização Bilíngue é uma área em constante evolução e com desafios significativos a serem enfrentados. O Brasil, como um país heterogêneo e multicultural, possui uma grande diversidade linguística, o que torna a educação bilíngue uma necessidade, não somente na esfera privada mas em especial na esfera pública, visando oferecer possibilidades de proporcionar uma formação mais completa e inclusiva aos alunos. No entanto, a implementação e prática efetiva desse tipo de ensino ainda enfrenta obstáculos e requer uma abordagem mais aprofundada e mais eficaz, sobretudo, na educação bilíngue de línguas de prestígio, que é o foco deste trabalho.

Tomo como decisão metodológica, apresentar a discussão dos dados separando os tópicos a serem abordados, por subseções, para facilitar a compreensão do leitor. Os tópicos que serão apresentados a seguir são: (a) Os tipos de programa ofertados no Brasil, interessados na formação de sujeitos bilíngues e os arranjos de carga horária, (b) As línguas escolhidas para o currículo, (c) as visões de língua e bilinguismo, (d) a falta de diretrizes e critérios claros para a implementação das propostas bilíngues, (e) a organização das reuniões pedagógicas e planejamento dos professores no contexto de escolarização bilíngue, (f) a questão da escassez de

professores bilíngues e a necessidade da formação continuada, ou seja, os mesmos tópicos que foram analisados nas decisões pedagógicas apresentadas nas amostras. Portanto, a seguir, apresento as discussões a partir dos tópicos mencionados.

### **(a) Os tipos de programa ofertados no Brasil, interessados na formação de sujeitos bilíngues e os arranjos de carga horária**

O que os dados apresentados aqui neste trabalho nos mostraram é que temos quatro principais tipos de programa ofertados no Brasil, interessados na formação de sujeitos bilíngues: **(a) Currículo Bilíngue; (b) Currículo Internacional Bilíngue; (c) Currículo com Carga Horária Estendida na Língua Adicional; e (d) Proposta Extracurricular.** Todos eles se propõem a desenvolver o bilinguismo dos alunos, entretanto, nem todos podem ser considerados Escolarização Bilíngue. O quarto modelo apresentado, ou seja, a **Proposta Extracurricular**, apesar de ter participado da coleta como um modelo que acontece de forma considerável no nosso país, não será considerado dentro do escopo da Escolarização Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, por todas as problematizações elencadas no referencial teórico aliada às discussões feitas ao longo da análise dos dados.

No Quadro 16, de tipos de escolarização ofertadas no país, discuto, primeiramente, as quantidades e os modelos ofertados no nosso país, conforme levantamento dos dados totais coletados nesta pesquisa:

Quadro 16 – Tipos de escolarização ofertadas no país

Tipos de proposta de escolarização	AMOSTRA 1 COORDENADOR ES DE ESCOLAS	AMOSTRA 2 COORDENADO RES DE REDES E FRANQUIAS	AMOSTRA 3 CONSULTORE S DE EDITORAS	LEVANTAMEN TO CURRÍCULOS INTERNACION AIS (IB E CAMBRIDGE SCHOOL)
(a) Currículo Bilíngue	37	18	231	----
(b) Currículo Internacional Bilíngue	5	291	----	94
(c) Currículo com Carga Horária Estendida na Língua Adicional	32	86	3.662	----

(d) Proposta Extracurricular	8	18	463	21
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>413</b>	<b>4.356</b>	<b>115</b>

Fonte: elaborada pela autora.

Analisando, de forma conjunta, os números obtidos através desta pesquisa, podemos observar que a Escolarização Bilíngue no nosso país é uma realidade bem expressiva, visto que, ao somar os maiores resultados em cada segmento (grifados em amarelo na tabela), podemos inferir que há mais de 4.647 ofertas de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio acontecendo no Brasil. Reitero que estes números foram retirados do somatório das quantidades, nos quadros grifados em amarelo. As quantidades foram agrupadas desta forma porque sabemos que algumas escolas que foram listadas na amostra 3 podem estar também presentes na contagem numérica da amostra 1. Da mesma forma, alguns números apresentados no levantamento sobre os currículos IB e *Cambridge School*, podem estar na contagem das franquias e também da amostra 1. Por isso, não pretendo somar todas as quantidades de cada segmento, mas analisar os dados mais expressivos de cada amostra, porque estes não estão sobrepostos e podem fornecer uma clara noção das quantidades aproximadas de cada modelo ofertado no nosso país.

Esses dados comprovam a diversidade de modelos que se propõe a formar sujeitos bilíngues no Brasil e indicam uma maior quantidade de currículos com carga horária estendida na língua adicional, bem como das propostas extracurriculares. Além disso, demonstram a presença expressiva de currículos internacionais bilíngues no país, tanto por iniciativas próprias quanto através de franquias. A análise desses dados poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente sobre a Escolarização Bilíngue no contexto brasileiro e elucidar formas de implementação de políticas educacionais mais efetivas, que deem suporte a cada um dos programas adotados. Nesse sentido, gostaria de começar discutindo os tipos apresentados no quadro 16, iniciando a argumentação a partir do último modelo apresentado no quadro, ou seja, do modelo (d) **Proposta Extracurricular**, também conhecidos popularmente como “programas bilíngues fora da grade”.

Em princípio, nota-se que, embora haja uma manifesta intenção de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos, as escolas que apresentam Propostas Extracurriculares o fazem de maneira independente e desvinculada do

currículo escolar. Isso ocorre, pois, tal oferta está restrita aos estudantes cujas famílias têm capacidade financeira para arcar com esse custo adicional, o que compromete a caracterização dessa proposta como inclusiva e, portanto, a torna inacessível para toda a comunidade escolar.

Conforme respostas dos questionários e consultores entrevistados, a maioria das escolas que opta por esse formato ancora-se principalmente em dois argumentos: um deles, a falta de espaço na grade semanal para incluir um currículo bilíngue; o outro motivo, a falta de conhecimento sobre educação bilíngue, o que leva as instituições a adotarem uma proposta desvinculada do currículo base e que é administrada pela empresa contratada para fornecer a proposta de ensino de inglês. Além disso, há ainda um terceiro motivo que muitas vezes não é claramente explicitado, mas foi relatado na amostra 3 por alguns consultores entrevistados: o descomprometimento financeiro com os custos de investimento que uma proposta de Currículo Bilíngue ou Currículo Internacional Bilíngue pode gerar para a escola, uma vez que, numa Proposta Extracurricular, todo o custo é absorvido pelas famílias.

A deficiência inerente a esse formato extracurricular reside predominantemente na concentração unidirecional no reforço do ensino de uma língua adicional. Em outras palavras, a instituição escolar busca suprir lacunas linguísticas que eram inexecutáveis nos currículos convencionais do passado, cuja alocação de tempo para línguas estrangeiras era tão reduzida que, ao final, não propiciava a fluência ou competência linguística. Nesse contexto, permanece a oferta de uma proposta que aparentemente negligencia a ênfase nas línguas e que não enriquece o currículo escolar, mas, ao contrário, contribui para aprimorar o currículo vitae daqueles alunos que têm acesso a essa iniciativa.

Sendo assim, uma oferta no contraturno, mesmo que com carga horária robusta, parece pouco alinhada com uma educação linguística e acadêmica que promova as línguas dentro do currículo da escola, ainda que a proposta se disponha a fazer a interlocução da língua ofertada com os projetos da escola. Ao relacionarmos esse modelo com as tipologias apresentadas por Baker e Wright (2017), chama a atenção o fato de os autores afirmarem que o ensino de língua estrangeira na escola deve ser considerado uma forma fraca de educação bilíngue, por não visar o desenvolvimento acadêmico em mais de uma língua, o que resulta em um bilinguismo muito limitado. Nessa perspectiva, podemos inferir que a Proposta Extracurricular, ainda que construída a partir de um desejo da escola de promover o desenvolvimento

pleno das habilidades linguísticas dos alunos, envolve uma parcela muito pequena da população escolar (somente quem paga separado por este serviço), tornando essa modalidade descontextualizada e distante dos modelos de Escolarização Bilíngue brasileiros. Baseado no exposto, justifico o porquê deste modelo não ser categorizado como formato de Escolarização Bilíngue, pois, ainda que apoie a formação de sujeitos bilíngues, esse tipo não se alinha aos formatos que promovem a Escolarização Bilíngue no Brasil.

O outro tipo que aparece na nossa pesquisa é o (c) **Currículo com Carga Horária Estendida na Língua Adicional**, também conhecido como “programa bilíngue dentro da grade curricular”. Esses programas começaram a ser chamados de carga horária estendida a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020). O foco dos programas com carga horária estendida é ofertar uma proposta de aprendizado de língua estabelecendo uma comunicação ou diálogo com os currículos escolares. Nesse contexto, a língua adicional pode vir a ser utilizada como uma atividade de enriquecimento do currículo, mas a oferta não cumpre com os requisitos estabelecidos na literatura para um currículo bilíngue em si. Essa afirmação justifica-se a partir dos argumentos exibidos no referencial teórico, tais como os apresentados por May (2017), Megale (2019), Brentano (2022) e Baker e Pry-Jones (2017), que reforçam que, para que um currículo seja genuinamente considerado bilíngue, é essencial que ambas as línguas sejam utilizadas como meio de instrução para o ensino de conteúdos curriculares da escola e que as línguas sejam empregadas no ensino de componentes curriculares como Matemática, Ciências e Humanidades, indo além do ensino da língua como mero conteúdo curricular. Portanto, as propostas que oferecem Carga Horária Estendida, nas quais o inglês é utilizado apenas nos materiais didáticos fornecidos pelas editoras e ocasionalmente em projetos culturais na escola, como eventos para o Dia das Mães, dos Pais, datas comemorativas e o Dia do Meio Ambiente, por exemplo, encontram-se distantes de alcançar os objetivos educacionais de uma autêntica educação bilíngue, conforme preconizado por pesquisadores na área. O fato de a proposta estar inserida no currículo e de estar sendo oferecida para todos os alunos, com uma relevante quantidade de horas destinada para a língua adicional e projetos em parceria não configura a proposta como um currículo bilíngue de fato, pela falta de articulação com os conteúdos acadêmicos previstos no plano de trabalho da escola. Mesmo assim, é importante ressaltar que as escolas com Carga Horária Estendida

em Língua Adicional desempenham um papel importante no desenvolvimento linguístico dos alunos. Mesmo que não sejam consideradas Escolas Bilíngues pelos critérios para tal, elas oferecem uma carga horária e oportunidades de uso da língua adicional maiores que as escolas regulares, e, portanto, cumprem seu papel no aprimoramento das habilidades linguísticas dos estudantes, visando articulações pedagógicas importantes entre os dois currículos: da língua materna e da língua adicional. Alguns projetos de carga horária estendida se propõem a fazer alguma interlocução com projetos interdisciplinares entre o currículo da escola e o programa em inglês proposto. Apesar de não poderem ser denominados Currículos Bilíngues, os Programas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional poderiam estar dentro do escopo da Escolarização Bilíngue no Brasil, pois eles se propõem a trabalhar a língua adicional com um olhar para além do desenvolvimento linguístico do aluno. É importante considerar também, a partir dos dados desta amostra, que o número de escolas que oferecem a proposta de Carga Horária Estendida na Língua Adicional no nosso país é muito significativo e continua crescendo diariamente. Portanto, por suas características, acima listadas, as escolas neste formato devem ser consideradas como um tipo de Escolarização Bilíngue, ainda que a educação acadêmica integrada por meio das línguas não seja o foco desse modelo de escolarização, e, portanto, conforme já mencionado, não possam ser consideradas escolas com Currículo Bilíngue.

O terceiro tipo de escolarização que será apresentado nesta discussão é o (a) **Currículo Bilíngue**. Este mostrou-se o mais conflituoso e problemático dos modelos apresentados, por várias questões. Primeiramente, porque sabemos, a partir da literatura na área e das orientações estabelecidas pelas normativas, que uma escola bilíngue eficaz oferece um currículo único, integrado, que promove o desenvolvimento acadêmico e linguístico dos alunos, também por meio de componentes curriculares que são ministrados em, no mínimo, duas línguas de instrução (Baker; Wright, 2017, Brentano, 2022; García, 2009, May, 2017). Sendo assim, a adoção de um currículo bilíngue exige das escolas, que se propõem a implantar esse tipo de escolarização, metodologias apropriadas, além de professores qualificados e de carga horária consistente para o desenvolvimento desse currículo. O que vimos no levantamento das amostras desta pesquisa foi uma variedade imensa de arranjos, com variações muito grandes em termos de cargas horárias destinadas à língua adicional e diferenças no entendimento deste tipo de escolarização. Além disso, ao longo das

análises, ficou também evidente que, em todos os níveis de escolarização, as cargas horárias variaram entre 1 hora semanal e mais de 50% na língua adicional semanal, mostrando que não há critérios definidos para o modelo “currículo bilíngue” no nosso país. Apesar de na Educação Infantil as cargas horárias serem mais robustas, no Ensino Fundamental 1 e 2, o número de horas semanais se concentrou entre 4 e 8 horas na língua adicional. Esse é um ponto fundamental que merece ser ressaltado: as abordagens de Escolarização Bilíngue observadas no contexto brasileiro diferem das abordagens presentes nos livros acadêmicos internacionais, evidenciando notáveis disparidades em relação a tipos, carga horária, bem como compreensões e perspectivas acerca das línguas adotadas.

A carga horária dedicada ao ensino da língua adicional, por exemplo, é um ponto crucial para o desenvolvimento do bilinguismo nos alunos. Como mencionado anteriormente, muitas escolas ainda oferecem uma carga horária insuficiente na língua adicional, o que pode comprometer a efetividade do processo de aquisição linguística. É notável que a carga horária é uma questão problemática na educação bilíngue no Brasil, com grande variação entre as escolas. A falta de legislação pode levar a escolhas arbitrárias em relação ao tempo dedicado ao ensino da língua adicional, o que inevitavelmente afeta o desenvolvimento efetivo do bilinguismo nos alunos. May *et al.* (2004) estabelecem que o desenvolvimento de programas bilíngues de imersão aditiva, que se organizam a longo prazo nos currículos, são cruciais para o desenvolvimento dos alunos, pois os autores reconhecem que um nível de imersão de 50% é o mínimo necessário para um programa bilíngue eficaz, baseado na experiência desses pesquisadores na implantação bilíngue nas escolas da Nova Zelândia. Marcelino (2019) complementa que a escola tem um papel importante no contexto bilíngue, uma vez que é de sua responsabilidade oferecer as melhores oportunidades para que a língua adicional/ L2 se desenvolva e para que isso aconteça. De fato, vários autores concordam que os currículos bilíngues bem sucedidos em outros países costumam ter uma carga horária bem relevante no início da educação infantil pois, conforme Baker e Wright (2017), metodologias baseadas na imersão na língua alvo costumam garantir altos níveis de desenvolvimento acadêmico proficiente em ambas as línguas, empatia por duas ou mais culturas e, portanto, uma experiência bem sucedida de escolarização.

No contexto canadense, por exemplo, o Programa de Imersão Precoce tem sido bem-sucedido, fornecendo um input adequado desde a infância para o

desenvolvimento de um cérebro bilíngue. Essa abordagem enfatiza o bilinguismo em duas línguas de prestígio oficial no Canadá (francês e inglês) e permite que as crianças utilizem sua língua materna durante um período inicial, o que contribui para a construção de um repertório bilíngue sólido e contextualizado (Baker; Wright, 2017).

Relacionando essas informações aos dados desta pesquisa, verificamos que apenas o modelo (b) **Currículos Internacionais Bilíngues** no Brasil parece oferecer uma carga horária mais consistente, em torno de 50% ou 100% na língua adicional das crianças. Os demais currículos focam numa carga horária pequena e muitas vezes, eu diria, pretensiosa, pois o tempo destinado para o desenvolvimento da língua e para o desenvolvimento dos conteúdos escolares é muito pequeno para dar conta de oferecer ensino qualificado de língua e através da língua. Isto porque, reitero, há necessidade de tempo qualificado para que as crianças, desde o início, possam se desenvolver linguisticamente nas línguas de instrução do currículo para, na sequência, poderem avançar nas aprendizagens escolares. Cummins (1979) vem a contribuir nessa discussão quando nos lembra, através da sua Hipótese do Limiar (*Threshold Hypothesis*), que as crianças, por vezes, mostram um atraso temporário no desempenho quando o currículo é ensinado por meio da segunda língua. O autor reforça que isso acontece porque o baixo nível de proficiência na segunda língua limita a produção linguística na escola e, por consequência, na habilidade delas de produzir na segunda língua (Baker; Wright, 2017; Brentano, 2011). Portanto, as crianças precisam de carga horária consistente na segunda língua e tempo para poderem se desenvolver também nesta segunda língua de instrução.

Muitas escolas alegam a falta de tempo na grade curricular para dar conta de carga horária suficiente em ambas as línguas do currículo. É necessário, portanto, repensar os tempos de escolarização no Brasil para que possamos discutir, posteriormente, a Escolarização Bilíngue. No último levantamento do censo escolar, constatou-se que a média de horas dedicadas à educação das crianças em nosso país varia de quatro horas e meia a cinco horas por dia. Essa carga horária revela fragilidades e denota as características de uma nação que investe de maneira limitada na instrução infantil. Em contraste, países como os Estados Unidos, onde o período escolar abrange sete horas diárias no ensino fundamental (World Study, 2021), e a Inglaterra, com aproximadamente 6 horas e 15 minutos, apresentam uma alocação de tempo mais substancial. Na Coreia, as crianças dedicam cerca de 8 horas diárias à escola, enquanto, na França, o período é de aproximadamente 8 horas diárias (Kyl,



2023). Essa disparidade ressalta que países que costumam priorizar a educação parecem destinar mais horas ao processo educacional das crianças.

Esse é mais um motivo que advoga negativamente em relação à Escolarização Bilíngue no Brasil, pois é evidente a necessidade de aumento de carga horária na grade das escolas brasileiras para acomodar os tempos ministrados também na língua adicional. Sabemos que o aumento da carga horária escolar em um país onde o sistema educacional é configurado em meio período de aulas representa um desafio para muitas instituições. A viabilidade de implementar uma carga horária maior exige uma análise cuidadosa das questões logísticas e financeiras envolvidas, tanto nas escolas privadas quanto nas iniciativas públicas. Portanto, escolas que desejam se tornar ou se manter bilíngues, impreterivelmente, precisam entender que há necessidade de aumento de carga horária na grade curricular semanal para que haja tempo para o desenvolvimento do currículo em ambas as línguas e, também, tempo destinado ao ensino da língua adicional, visando garantir que os alunos tenham oportunidades suficientes para praticar e desenvolver as línguas do currículo de forma consistente.

Sendo assim, fica evidente que um ponto crítico identificado é a falta de compreensão sobre a diferença entre um currículo bilíngue robusto e um currículo que oferece apenas algumas aulas extras de inglês. Essa distinção é necessária para garantir uma abordagem adequada e efetiva do bilinguismo no ambiente escolar, contendo uma carga horária substancial que possa, de certa forma, promover esta qualidade.

### **(b) As línguas escolhidas para o currículo**

Em relação às decisões envolvendo as línguas escolhidas para o currículo, identificamos uma hegemonia do inglês, mostrando-se realmente a língua franca nos currículos escolares. Conforme Megale (2022), a consolidação do inglês como uma língua de difusão planetária, em grande parte impulsionada pelas circunstâncias resultantes da globalização, contribuiu consideravelmente para a valorização social da educação bilíngue inglês-português. De fato, a valorização da língua inglesa no Brasil pode ser atribuída a vários fatores, refletindo uma combinação de influências sociais, econômicas e culturais. O acesso ao inglês facilita a participação em diversas

esferas da globalização, as empresas e setores produtivos valorizam profissionais que possuem habilidades em inglês e as famílias sabem que a língua inglesa é frequentemente um requisito em vagas de emprego, especialmente em empresas multinacionais, pesquisa científica e indústrias criativas. Portanto, o inglês-português tornou-se um bem socialmente muito valorizado (Megale, 2017) . Apesar de termos escolas bilíngues com outras línguas adicionais no Brasil, em especial aquelas em comunidades que valorizam a língua adicional porque estas fazem parte do repertório da família, ou é língua de herança ou língua valorizada na comunidade, o número de escolas bilíngues- português- inglês supera todas as outras ofertas.

### **(c) as visões de língua e bilinguismo**

Adentrando nas discussões sobre as visões de língua e bilinguismo subjacentes às escolhas pedagógicas dos diversos formatos, a maioria dos pesquisadores internacionais discorre sobre os objetivos da educação bilíngue aditiva e o quanto ela beneficia as crianças em termos sociais, cognitivos e educacionais. De fato, se formos comparar a educação bilíngue aditiva com a educação bilíngue subtrativa, que é oferecida nos Estados Unidos, e que impede as crianças de se desenvolverem na sua língua materna, estamos diferenciando uma educação que agrega de uma educação que segrega. Entretanto, García (2009) nos sugere refletir um pouco mais sobre a questão e questiona a educação bilíngue aditiva, pois percebe que a escolarização apenas aditiva não necessariamente valoriza o repertório do aluno como algo que pode e deve ser construído em conjunto. Conforme a pesquisadora citada, a educação aditiva ainda vê as línguas muito separadas, em compartimentos divididos e entendendo que, apesar das duas estarem se desenvolvendo, estão se desenvolvendo separadamente.

Sabemos que a distinção aditiva – subtrativa teve sua importância na história do bilinguismo. Ela foi postulada pelo pesquisador Lambert, no Canadá, em 1974, e se tornou útil para discutir programas que atingem a biliteracia e o bilinguismo, dos programas subtrativos, que não apenas atrofiam o bilinguismo dos seus estudantes, como também são causadores dos baixos níveis de sucesso educacional (May, 2017). Portanto, ao discutirmos os currículos internacionais bilíngues no país, precisamos pensar as línguas em equilíbrio, sem que uma esteja em detrimento da outra. Os currículos internacionais bilíngues, muitas vezes, oferecem uma carga horária tão

grande na língua adicional, alvo do currículo, que esquecem que o bilinguismo subentende o adicionar as línguas no repertório e não subtrair uma das línguas da criança. Portanto, inviabilizar o contato da criança com sua língua materna na escola, nos anos iniciais da escolarização, pode significar um prejuízo linguístico e cognitivo. Sabemos que uma educação bilíngue de qualidade requer uma abordagem mais integrada e inclusiva, que favoreça a interconexão e a complementaridade entre as línguas. Portanto, uma visão mais heteroglóssica de língua viabiliza também um conhecimento alinhado à Psicolinguística do Bilinguismo, uma vez que, a partir destas lentes psicolinguísticas, entendemos que as línguas do repertório do estudante estão ativadas e à disposição dos aprendizados.

Sendo assim, os currículos devem priorizar o desenvolvimento da oralidade nas duas línguas, bem como a aquisição de competências baseadas nos conhecimentos escolares, possibilitando que os alunos se desenvolvam em ambientes plurilíngues e interculturais. Portanto, a partir dessas afirmações, considera-se que os Currículos Internacionais Bilíngues devem atentar para a carga horária de cada língua a ser ofertada na Educação Infantil, em especial. Privar a criança de ter acesso à sua língua materna na escolarização infantil pode acarretar prejuízos linguísticos e acadêmicos, uma vez que, na infância, a construção da oralidade na língua materna também dará subsídios para a alfabetização dessa criança, visto que este processo de aprendizado da leitura da escrita exige repertório na língua alvo. É relevante considerar que o processo de aprendizado de uma segunda língua (L2) frequentemente pressupõe a existência de conhecimento prévio em relação a uma língua materna, pois um sistema linguístico anterior inevitavelmente influenciará a assimilação de um novo sistema, no caso específico, uma L2 (Marcelino; Weissheimer, 2023). Portanto, como alfabetizar crianças bilíngues em português se foram expostas somente ao conhecimento acadêmico em inglês na escola? Se entendermos que a proficiência na língua materna facilita ou atua como um instrumento heurístico na construção de conhecimento na segunda língua, então entendemos que uma rede neural se baseia em um conhecimento preexistente e, de maneira colaborativa e incremental, constrói uma nova representação, gerando um novo conjunto de conhecimentos a partir dela (Alves; Finger, 2023; Dehaene, 2020; Marcelino; Weissheimer, 2023). Portanto, não há como privar as crianças do conhecimento acadêmico na sua língua materna na Educação Infantil e depois querer que tenham uma alfabetização bem sucedida nesta língua. Somado a isso, na Educação Infantil, as crianças precisam viver a cultura da sua

língua materna também, uma vez que as rodas cantadas, parlendas e rimas fazem parte do acervo cultural e dos aprendizados necessários na infância.

Exposto isso, me coloco reticente em relação às escolas com Currículo Internacional Estrangeiro, que promovem imersão total na língua adicional na escola. Entendo o desejo de input qualificado e consistente, mas não concordo que seja necessário, para isso, privar a criança do aprendizado escolar a partir de sua língua materna. Sendo assim, uma das discussões relevantes que emergem a partir do presente estudo relatado aqui também diz respeito a uma análise criteriosa por parte das escolas que oferecem escolarização internacional, que acabam priorizando uma das línguas do currículo em detrimento da outra. É preciso refletir sobre o aluno que queremos formar, sobre a forma como a cognição explica o processo de aprender e sobre as competências que serão construídas no desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Voltando aos modelos de Escolarização Bilíngue no país, as conclusões extraídas a partir deste estudo apontam para questões de grande relevância e necessidade de discussão. Dois modelos, Currículo Internacional Bilíngue e Currículo com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, têm se destacado de forma relevante, e é imprescindível aprofundar as análises sobre esses modelos para compreender a eficácia e adequação dos mesmos às diretrizes educacionais vigentes e aos pressupostos validados para a Escolarização Bilíngue. É fundamental que o Brasil avance na concepção e implementação de programas bilíngues qualificados, superando equívocos e interpretações restritivas. Ao adotar uma abordagem mais coerente e alinhada aos pressupostos de uma escolarização bilíngue qualificada, as escolas oferecem uma educação forte e eficaz, promovendo o bilinguismo e preparando os alunos para serem cidadãos globais conscientes e competentes.

#### **(d) a falta de diretrizes e critérios claros para a implementação das propostas bilíngues**

Conforme já mencionado, um dos principais desafios enfrentados pelas escolas que buscam oferecer uma educação bilíngue de qualidade é a falta de diretrizes e critérios claros para sua implementação. A ausência de uma regulamentação mais específica sobre o tema pode levar a interpretações diversas e a adoção de modelos que não atendem aos padrões adequados para uma educação bilíngue efetiva. Nesse sentido, é fundamental que o poder público e as instituições de ensino trabalhem em

conjunto para estabelecer diretrizes sólidas e coerentes que norteiem a prática da educação bilíngue em todo o país. Sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue têm o potencial de impulsionar o desenvolvimento da educação bilíngue no país, estabelecendo padrões mais sólidos e consistentes por meio de discussões contínuas, formação adequada e compartilhamento de boas práticas. Portanto, nesse sentido, uma das questões identificadas é a falta de informações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue que deem maior destaque às escolas que oferecem Programa com Carga Horária Estendida, visto que, atualmente, as diretrizes tratam quase que exclusivamente das Escolas Bilíngues e Escolas Internacionais Bilíngues. Nesse sentido, uma revisão da discussão do documento é fundamental para garantir uma nova abordagem mais abrangente e que dê subsídios para suprir as necessidades das instituições de ensino no Brasil. Além disso, é urgente que o documento seja revisado e, posteriormente, homologado, para que as escolas no Brasil sejam consistentes com o tipo de Escolarização Bilíngue por elas adotado.

Outro ponto a refletir diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (2021). Sabemos que ela desempenha um papel importante na definição das regras relacionadas ao ensino no Brasil, entretanto, ela o faz somente sob o olhar da língua materna. A partir do número crescente de instituições que oferecem Escolarização Bilíngue no Brasil apresentados neste trabalho, torna-se urgente a revisão da LDB e dos documentos que regem a Educação no Brasil, para que possam promover uma interlocução mais aprofundada entre as línguas que permeiam os currículos brasileiros e, dessa forma, aprofundar e embasar os entendimentos das escolas sobre a Escolarização Bilíngue e suas possibilidades.

#### **(e) a organização das reuniões pedagógicas e planejamento dos professores no contexto de escolarização bilíngue**

Outro desafio identificado neste trabalho diz respeito às reuniões pedagógicas de planejamento. Elas são necessárias num contexto de escolarização bilíngue uma vez que um currículo único e pensado a partir das línguas de instrução, com projetos pedagógicos alinhados e compartilhados, exige planejamento conjunto por parte dos professores envolvidos no processo. Mesmo em situações de Programas com Carga Horária Estendida, que por vezes articulam os dois currículos em paralelo, se beneficiam de um planejamento, em parceria. Portanto as reuniões pedagógicas e

planejamento conjunto foram identificadas como necessidade na Escolarização Bilíngue, mas também como um desafio financeiro, o que pode impactar na implementação de modelos bilíngues nas escolas. Entende-se que o custo envolvido nessas reuniões pode dificultar a adoção de práticas pedagógicas mais abrangentes e de um trabalho consistente com a docência compartilhada. Entretanto, a adoção de uma proposta de escolarização bilíngue exige da escola responsabilidade e investimento. Sendo assim, em escolas que desejam implantar uma proposta bilíngue, há de se considerar a necessidade de tempo qualificado para reuniões pedagógicas que privilegiem um planejamento conjunto, interdisciplinar e coeso entre os professores.

**(f) a questão da escassez de professores bilíngues e a necessidade da formação continuada.**

Outro desafio identificado a partir das entrevistas e do espaço aberto nas três amostras diz respeito à escassez de professores qualificados para atuar nesse formato de ensino, especialmente com o nível linguístico necessário para lecionar na língua adicional. A falta de docentes fluentes e capacitados pode comprometer a qualidade e eficácia do ensino da língua adicional nos contextos bilíngues, nas escolas. Lembrando que, conforme o British Council (2019) apontou apenas 5,1% da população possui algum conhecimento da língua inglesa, e não estamos falando exclusivamente da população de professores.

Aliado a este desafio, está a formação adequada de todos os professores que atuam na educação bilíngue, visto que as formações em EaD têm crescido no nosso país e conforme levantamento do MEC, ainda precisamos estabelecer mecanismos que assegurem a qualidade do ensino (MEC, 2023). De fato, o crescimento do EaD aumentou as possibilidades, mas nem sempre garante formação de qualidade visto a falta de critérios de qualidade na oferta destes cursos. Somado a formação geral inconsistente, em relação ao conhecimento sobre educação bilíngue, El Kadri (2023) nos lembra que a formação de professores para a área da escolarização bilíngue não acompanhou a expansão exponencial das escolas, ficando a cargo das próprias escolas bilíngues formarem seus professores, através de formações continuadas, reuniões pedagógicas e palestras com especialistas brasileiros e internacionais. Entretanto há necessidade de investimento maior por parte do governo, das

instituições de ensino e também por parte dos professores para que a formação em educação bilíngue aconteça e forneça subsídios para a atuação em sala de aula.

Se entendemos que é fundamental que esses profissionais sejam bilíngues, competentes e estejam preparados para utilizar estratégias pedagógicas efetivas no ensino de duas línguas, a capacitação contínua e qualificada dos professores é essencial para garantir que eles possam oferecer uma educação de qualidade, que valorize e promova a diversidade linguística e cultural dos alunos.

Portanto, é fundamental investir na melhoria da educação bilíngue no Brasil e nos professores, assegurando a formação integral e qualificada deles, que vai, por consequência, impactar na formação dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades enriquecedoras para desenvolverem-se plenamente em ambas as línguas. Somente assim poderemos alcançar uma educação bilíngue de qualidade, capaz de promover o pleno desenvolvimento dos alunos e prepará-los para um futuro promissor e interconectado.

Em conclusão, a educação bilíngue é uma ferramenta poderosa para promover a diversidade, a interculturalidade nas escolas brasileiras e uma formação acadêmica de alta qualidade, que sustente o desenvolvimento de estudantes engajados e questionadores. No entanto, para que seja efetiva, é necessário que haja uma abordagem mais abrangente e colaborativa, envolvendo o poder público, as instituições de ensino, os educadores e as famílias dos alunos. Com diretrizes claras, uma carga horária adequada, formação de qualidade para os professores e um ambiente inclusivo, é possível proporcionar uma educação bilíngue de excelência, que valorize as línguas e culturas dos alunos e os prepare para serem cidadãos globais competentes e conscientes. A busca pela excelência na educação bilíngue é uma tarefa coletiva e essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes em um mundo cada vez mais multilíngue e interconectado.

Desta forma, a seguir, baseado nas discussões e problematizações feitas ao longo deste trabalho, apresentarei a proposta preliminar de *framework* dos modelos de escolarização bilíngue para línguas de prestígio no Brasil, que se ancora no referencial teórico apresentado neste trabalho, nos conhecimentos provenientes da psicolinguística do bilinguismo e nos dados desta coleta (o *framework* não será apresentado a seguir pois está sendo publicado em formato de livro).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos dez anos, o Brasil tem testemunhado um crescimento exponencial na oferta de educação bilíngue, particularmente em escolas de classes média e alta. Essa tendência trouxe consigo novos formatos curriculares, destinados a aprimorar ainda mais o desenvolvimento linguístico dos alunos. No entanto, apesar do aumento notável de programas com enfoque bilíngue no ensino fundamental brasileiro, a falta de compreensão por parte dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos sobre os fundamentos da educação bilíngue e os modelos mais adequados tem resultado em propostas que muitas vezes contradizem os princípios de uma real Escolarização Bilíngue.

A adoção de modelos estrangeiros nem sempre adaptados à realidade linguística e cultural do Brasil tem representado um desafio. Além disso, algumas modalidades educacionais oferecidas no país carecem de equivalência internacional e apoio teórico, ressaltando a urgência de um debate aprofundado sobre a educação bilíngue no contexto brasileiro.

Nesse sentido, é imperativo compreender as bases teóricas que sustentam os programas bilíngues, incluindo a alocação de tempo para cada língua e os elementos que contribuem para uma educação bilíngue de qualidade. Isso deve ser embasado tanto em estudos acadêmicos quanto na realidade dos estudantes brasileiros.

Com essas considerações em mente, esta tese foi desenvolvida com o objetivo principal de propor um *framework* inicial de tipos de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio, discutidos à luz dos pressupostos da Psicolinguística do Bilinguismo, e baseado em dados provenientes de um mapeamento dos diferentes programas/currículos bilíngues e internacionais oferecidos no Brasil. Através da aplicação de três questionários direcionados a diferentes públicos, incluindo diretores acadêmicos/coordenadores pedagógicos, coordenadores de redes de ensino bilíngue/internacional e consultores acadêmicos de editoras, buscamos analisar e discutir em profundidade os modelos de Escolarização Bilíngue em vigor no país considerando os seguintes critérios: a carga horária, a organização curricular, as decisões pedagógicas e a visão de educação bilíngue que estão implícitas nesses diferentes modelos brasileiros, problematizando-os e discutindo-os, posteriormente, no *framework* proposto.



Devido à amplitude do escopo, abrangendo as cinco regiões do Brasil, a pesquisa foi conduzida, através de um questionário online, em grande parte, aplicado de forma remota, através da internet. A análise das respostas obtidas nos questionários proporcionou uma discussão quantitativa e qualitativa aprofundada sobre os modelos de educação bilíngue praticados atualmente no Brasil, a partir da análise dos níveis de ensino abrangidos, da distribuição do tempo entre as línguas, da seleção das línguas adicionais, da concepção subjacente de educação bilíngue nos diferentes modelos e o impacto dessas decisões na experiência do aluno.

Os resultados revelaram a existência de mais de 4.374 escolas no Brasil oferecendo propostas de formação de bilíngue, porém, nem todas se alinham com os princípios da Escolarização Bilíngue discutidos neste trabalho. Destacamos, também, o crescimento de um modelo de Escolarização Bilíngue, surgido na parceria entre editoras e escolas, chamado Currículo com Carga Horária Estendida na língua adicional, que não encontra paralelo na literatura internacional, visto que é um modelo criado no Brasil para atender uma necessidade específica da comunidade escolar brasileira. Isso enfatiza a necessidade de uma análise mais profunda deste modelo para garantir a qualidade dessa oferta nos currículos e escolas brasileiras.

Diante desse contexto, as análises realizadas neste estudo destacaram a necessidade de um entendimento mais detalhado dos fundamentos da Escolarização Bilíngue. Tanto as instituições educacionais quanto os educadores, administradores e a sociedade em geral carecem de um conhecimento sólido sobre essas bases. Somente com essa compreensão aprofundada será possível formular e oferecer propostas bilíngues de excelência no cenário brasileiro, permitindo desfrutar de benefícios linguísticos e acadêmicos substanciais decorrentes de uma escolarização cuidadosamente planejada e implementada.

Acreditamos que o presente estudo apresenta uma contribuição importante às pesquisas na área da educação bilíngue visto que nosso país carece de estudos nesta área. Ainda, esta pesquisa trouxe novos olhares para os formatos de Escolarização Bilíngue no nosso país, propondo novas discussões sobre os modelos brasileiros, em especial, sobre as decisões pedagógicas e o quanto encontram (ou não) respaldo na literatura internacional. Portanto, a contribuição deste estudo foi empírica e teórica visto que, primeiro fizemos um levantamento empírico exaustivo, segundo, procuramos discutir questões teóricas aliando duas áreas do conhecimento, a

psicolinguística e a sociolinguística, e terceiro, iniciamos um framework de modelos para o Brasil.

Portanto, o *framework*, aqui proposto, objetiva auxiliar as instituições de ensino e as equipes de gestão na escolha do modelo de escolarização bilíngue que melhor atenda às necessidades específicas de sua comunidade escolar. Ao fornecer informações claras e estruturadas sobre as características de cada modelo e tipo, este *framework*, ainda que preliminar, pode vir a contribuir para uma tomada de decisões informadas por parte das escolas.

Entre as limitações deste trabalho, podemos listar o tamanho da amostra. Sabemos que esta amostragem é pequena e que poderia ter sido maior se mais escolas tivessem aceitado participar da pesquisa. Portanto, novas pesquisas, com mais escolas, tornam-se necessárias. Somado a isso, poderíamos ter realizado uma entrevista junto com as pesquisas dos formulários para que tivéssemos mais dados qualitativos para descrever as amostras. Inicialmente, a escolha por não adotar entrevista junto da pesquisa foi premeditada, procurando evitar estender ainda mais o tempo da pesquisa e acabar tendo um número ainda mais reduzido de sujeitos para a coleta. Entretanto, sabemos o quanto a entrevista contribui com a riqueza de dados qualitativos necessários para uma análise ainda mais aprofundada.

Nesse sentido, para estudos futuros, sugere-se incrementar as perguntas do questionário, discutir sobre a alfabetização bilíngue e aumentar a amostra, em especial, com coordenadores de escolas com Currículos Internacionais Bilíngues para que possamos entender melhor sobre as variáveis deste modelo de Escolarização Bilíngue no Brasil.

Além disso, o próprio *framework* se mostra limitado, uma vez que apresenta uma proposta em construção, pois ainda não detalha os arranjos e práticas bilíngues inerentes aos currículos. Esperamos que este *framework* possa ser utilizado e aprimorado por outros pesquisadores interessados na Escolarização Bilíngue qualificada no nosso país.

Em suma, as conclusões obtidas a partir deste trabalho apontam para a necessidade de um debate mais aprofundado sobre os modelos e tipos de Escolarização Bilíngue brasileiros, que abordem as visões linguísticas, as metodologias e os desafios identificados nos currículos, visando promover uma educação bilíngue brasileira eficaz e alinhada com as necessidades dos alunos e das instituições de ensino do nosso país.

Portanto, ao finalizar este trabalho adoto uma postura mais reflexiva diante das conclusões aqui construídas, compartilhando da perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008), que destaca que o professor-pesquisador não pode se colocar apenas como um consumidor do conhecimento gerado por outros pesquisadores. Pelo contrário, ele deve se dedicar a produzir conhecimentos sobre os desafios que enfrenta em sua prática profissional, com o intuito de aprimorá-la. Modestamente, foi o que procurei fazer a partir deste trabalho de pesquisa e da criação desta proposta de *framework*.

Finalizo desejando que futuras pesquisas continuem a investigar e acompanhar o crescimento e a evolução desse campo educacional, buscando compreender os fatores que impulsionam o aumento da oferta de Escolarização Bilíngue e seus impactos na formação educacional dos alunos a curto, médio e longo prazo. Somente através do estudo e da pesquisa poderemos obter uma visão mais abrangente e aprofundada das tendências e desafios da educação bilíngue no Brasil, atuando de forma conjunta para que nosso país seja modelo de Escolarização Bilíngue de qualidade, responsável por formar uma nação, de fato, multilíngue, e capacitada a atuar de forma positiva e qualificada no mundo.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, A. H.; PERTILE, S. F.; TONUS, L. M. **Diversidade Linguística do RS: Inventariar, Reconhecer, Salvar, Promover**. Porto Alegre, RS: Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do RS, 2018.

ALTOÉ, L. Escolas bilíngues na Rede Pública Municipal. **MultiRio**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino>

ALVES; U. FINGER, I. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. 1a ed. Editora Fontes, 2023

ANTONIOU, M. The advantages of bilingualism debate. **Annual Review of Linguistics**, v. 5, p. 1.1-1.21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>.

ARIMATHÉIA, J. FAUEL e prefeitura de Ibiporã assinam termo para criar 1ª escola bilíngue do PR. **O Perobal**. Londrina. 2021. Disponível em: <https://operobal.uel.br/ensino/2021/08/20/fauel-prefeitura-de-ibipora-assinam/#:~:text=bil%C3%ADngue%20do%20PR-,FAUEL%20e%20Prefeitura%20de%20Ibipor%C3%A3%20assinam%20termo%20para%20criar%201%C2%AA,comecem%20em%20fevereiro%20de%202022>.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 51. ed. São Paulo: Loyola, 2019.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4. ed. Multilingual Matters, 2006.

BAKER, C.; PRYS JONES, S. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education**. UK: Multilingual Matters Ltda, 1998.

BAKER, C.; WRIGHT, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4. ed. Multilingual Matters, 2017.

BIALYSTOK, E. *et al.* Aging in two languages: implications for public health. **Ageing Research Reviews**, v. 27, p. 56–60, 2016.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: language, literacy, and cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001.

BIALYSTOK, E.; CHUNG-FAT YIM, A.; HIMEL, C. The impact of bilingualism on executive function in adolescents. **International Journal of Bilingualism**, v. 23, n. 6, p. 1278-1290, 2018.

BIALYSTOK, E. Educating bilingual children. In: BIALYSTOK, E. **Bilingual children: families, education, and development**. New York: TBR Books, 2022. 169 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 135p. Série Estratégias de Ensino, n. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Revista. Brasília, 2017. p. 239. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/linguainglesa>

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil e Argentina inauguram escolas bilíngues de fronteira**. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1890](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1890). Acesso em: 13 mar. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela). Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB-02/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020.

BRENTANO, L. S. **Bilinguismo escolar: uma investigação sobre controle inibitório**. Dissertação de mestrado. 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre.

BRENTANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. In: MEGALE, A. (org.) **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2020. p. 123-136.

BRENTANO, L. O que é Educação Bilíngue? In: OTHERO, G. de A; FLORES, V. do N. (orgs.) **O que sabemos sobre a linguagem: 51 perguntas e respostas sobre a linguagem humana**. Parábola, 2022.

BRENTANO, L.; FINGER, I. Biliteracia e educação bilíngue: contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-12, c2020.

BRENTANO; L. S; JAEGER, A. Educação Bilíngue? O que diferencia do ensino de línguas tradicionais na escola? In: SOUZA NETO, M. J. **Educação Bilíngue no contexto brasileiro**: perguntas e respostas. Vol 1. Línguas de prestígio. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BRITISH COUNCIL. **Políticas Públicas para o Ensino de Inglês** - um panorama das experiências na rede pública brasileira. 2019. Acesso em: jul. de 2023.

CAMBRIDGE ENGLISH. 2023. Acessado em: maio 2023. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>

CHIN, N. B.; WIGGLESWORTH, G. **Bilingualism**. An advanced resource book. USA: Routledge, 2007.

CLEMESHA, S. **O que é educação internacional bilíngue e quais são seus diferenciais?** Sphere Institucional. 2023. Disponível em: <https://www.sphereinternationalschool.com.br/pt/blog/2023/05/04/o-que-%C3%A9-educa%C3%A7%C3%A3o-internacional-bil%C3%ADngue-e-quais-s%C3%A3o-seus-diferenciais/>

COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. **Language Examining and Test Development**, 2001.

COSTA, A. **The bilingual brain and what it tell us about the science of language**. London: Penguin books, 2021. 158 p.

CUMMINS, J. Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question. **Working Papers on Bilingualism**, v. 19, p. 121-129, 1979.

CUMMINS, J. The construct of language proficiency in bilingual education. In: ALATIS, J. E. (ed.) **Round Table on Languages and Linguistics**. Washington DC, Georgetown University Press, 1980.

CUMMINS, J. **Bilingualism and Minority Language Children**. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

CUMMINS, J. **Language, Power And Pedagogy**: bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual matters, 2000.

CUMMINS, J. Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N.H. (eds.) **Encyclopedia of language and education** - Volume 5: bilingual education. New York: Spring Science and Business Media, 2008, p. 65-75.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVID, R. S. Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue. **Revista Diálogos**, v. 17, n. 1, p. 43-58, abr. 2017.

DECLERCK, M. *et al.* Which bilinguals reverse language dominance and why? **Cognition**, v. 204, p. 104384, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104384>

DECLERCK, M. What about proactive language control? **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 27, p. 149-154, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01654-1>

GOLLAN, T. H.; FERREIRA, V. S. Should I stay or should I switch? A cost–benefit analysis of voluntary language switching in young and aging bilinguals. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 35, p. 640-665, 2009. <https://doi.org/10.1037/a0014981>

KLEINMAN, D.; GOLLAN, T. H. Inhibition accumulates over time at multiple processing levels in bilingual language control. **Cognition**, v. 173, p. 115-132, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.01.009>

DOLL, J. **A Implantação e o Aprimoramento de um Currículo Bilíngüe**: uma pesquisa-ação. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ENCICLOPÉDIA JURÍDICA. **Resolução**. 2020. Disponível em: <http://www.encyclopedia-juridica.com/pt/d/resolu%C3%87%C3%83o/resolu%C3%87%C3%83o.htm>.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e prática**. Prefácio de Maria Dantas-Whitney. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FILIZOLA, P. **Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil**. Faturamento do setor teve o segundo maior crescimento, dentre os serviços educacionais, no 2º trimestre de 2019. 10 out. 2019, atualizado 17 out. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>

FINGER, I. Psicolinguística do Bilinguismo. In: **Caminhos das letras** : uma experiência de integração / Lúcia Sá Rebello, Valdir do Nascimento Flores (organizadores). – Porto Alegre : Ed.Instituto de Letras/UFRGS,2015.

FINGER, I.; BRENTANO, L.S.; DA LUZ FONTES, A. B. A. Neurociências, Psicolinguística e aprendizagem de línguas adicionais: um diálogo necessário no contexto da Educação do século 21. In: MAIA, M. **Psicolinguística e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FLORES, N.; BEARDSMORE, H. B. Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. In: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCIA, O. **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**. Malden, MA: John Wiley & Sons, 2015.

FLORES, C.; CORREIA, L. O papel do grau de exposição linguística no desenvolvimento bilíngue. In: **As Ciências da Linguagem no espaço galego-português- diversidade e convergência**. Universidade do Minho: Instituto de Letras e Ciências Humanas. Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos, n. d.

G1. Bombinhas deve ter a primeira escola pública integral e bilíngue de Santa Catarina. **Jornal O GLOBO**. Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2018/11/15/bombinhas-deve-ter-1a-escola-publica-integral-e-bilingue-de-sc.ghtml>

GARCÍA, O. **Bilingual education in the XXI century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Basingstoke, U.K: Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.

GARICA, O.; WOODLEY, H. H. Bilingual education. In: BIGELOW, M.; ENNSER-KANANEN, J. (eds.) **The Routledge Handbook of Educational Linguistics**. New York: Routledge, 2015.

GENESSE, F. French Immersion Programs. In: Shapson, S.; Ojyley, V. D. (eds.) **Bilingual and Multilingual Education: Canadian perspective**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

GONZÁLEZ, J. M. **Encyclopedia of Bilingual Education**. v. 1 and 2. California: Sage Publication, 2008.

GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In: **The encyclopedia of language and linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.

GROSJEAN, F. **Bilingual: life and reality**. Reprint ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, F.; LI, P. **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. 248 p.



HAMERS, J.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAYAKAWA, S., MARIAN, V. Consequences of multilingualism for neural architecture. **Behavioral and Brain Functions**, v. 15, n. 6, p. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12993-019-0157-z>

HILL, I. What is an International School Part 2. **International Schools Journal**, v. XXXV, n. 2, 2016.

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? In: CASAGRANDE, C. A.; JUNG, H. S. FOSSATTI, P. (org.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade: as séries iniciais em foco**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2019. p. 84-98. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162>. Acesso em: 29 abr. 2022.

HORNBERGER, N. H. Continua of Biliteracy. In: CREESE, A.; MARTIN, M. M.; HORNBERGER, N. H. (eds.) **Encyclopedia of Language and Education**. Volume 9: Ecology of language. New York, NW: Springer, 2008.

HOWARD, E. R.; SUGARMAN, J.; CHRISTIAN, D. **Trends in Two-Way Immersion Education**. A Review of the Research. Publications Department, CRESPAR/Johns Hopkins University, 2003. Disponível em: <http://www.csos.jhu.edu>.

JARED, D.; KROLL, J. F. Do Bilinguals Activate Phonological Representations in One or Both of Their Languages When Naming Words? **Journal of Memory and Language**, v. 44, n. 1, 2001, p. 2-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2747>

JASÍNSKA, K.; PETTITO, L. A. Age of Bilingual Exposure Predicts Distinct contributions of Phonology and Semantics to Successful Reading Development. **Child Development**, [s. l.], v. 89, n. 1, p. 310-331, 2017.

JASÍNSKA, K.; PETTITO, L. A. How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: a functional Near Infrared Spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children. **Developmental Cognitive Neuroscience**, v. 6, p. 87-101, 2013.

KLEINMAN, D.; GOLLAN, T. H. Inhibition accumulates over time at multiple processing levels in bilingual language control. **Cognition**, v. 173, p. 115–132, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.01.009>

KYL, S. Cotidiano das escolas na França: horários, ensino e alimentação. **Guia do estrangeiro**. 2023. Atualizado em 25 ago. 2023. Disponível em: <https://guiadoestrangeiro.com/cotidiano-das-escolas-na-franca/#:~:text=Na%20Fran%C3%A7a%20as%20aulas%20come%C3%A7am,um%20atraso%20de%2010%20minutos.%20Acesso%20em:%2019%20set.%202023>

KOVELMAN, I.; BAKER, S. A.; PETITTO, L. A. Bilingual and monolingual brains compared: a functional magnetic resonance imaging investigation of syntactic processing and a possible "neural signature" of bilingualism. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 20, n. , p. 153-169, 2009.

KROLL, J. F.; BIALYSTOK, E. Understanding the Consequences of Bilingualism for Language Processing and Cognition. **Journal of Cognitive Psychology** (Hove), v. 25, n. 5, 2013.

KROLL, J. F.; CHIARELLO, C. Language experience and the brain: Variability, neuroplasticity, and bilingualism. **Language, Cognition, and Neuroscience**, v. 31, n. 3, p. 345-348, 2016.

KROLL, J. F. *et al.* Juggling Two Languages in One Mind: what bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. In: ROSS, B. H. **Psychology of Learning and Motivation**. Academic Press, volume 56, 2012. p. 229-262.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v. 19, p. 1-22, 2009.

MARCELLINO, M.; WEISSHEIMER, J. O que todo professor deveria saber sobre aprendizagem e desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: EL MADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. **Educação de professores para o contexto bi/multilingue: perspectivas e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MARINOVA-TODD, S. H.; MARSHALL, D. B.; SNOW, C. E. Three misconceptions about age and L2 learning. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 1, p. 9-34, 2000.

MARTIN-RHEE, M. M.; BIALYSTOK, E. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 11, n. 1, p. 81-93, 2008.

MARTINS, B. **Governo do Maranhão cria a 1ª escola pública bilíngue do Brasil**. 20 jan. 2020. Por Bárbara Martins. Disponível em: <https://sinted.org.br/governo-do-maranhao-cria-a-1a-escola-publica-bilingue-do-brasil/>.

MAY, S., HILL, R.; TIAKIWAI, S. **Bilingual/immersion education: Indicators of good practice**. Final Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education, 2004. Disponível em: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/pasifika/5079>

MAY, S. Bilingual Education: what the research tells us. In: JIMÉNEZ, R. M.; DE L'ON, L. M. (eds.) **English Learners: Academic Literacy and Thinking**. Cham: Springer, 2017. p. 67-84.

MEC. **MEC apresenta relatório final do GT EaD**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/setembro/mec-apresenta-relatorio-final-do-gt-ead>

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

MEGALE, A. H. (org.). **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. v. 2. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2020. 136 p.

MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. 135 p.

MEGALE, A. H; EL KADRI, M. **Escola bilíngue: (trans)formando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MORRISON, F. **Evaluating of the Second Language Learning (French) Programs in School of the Ottawa and Carleton Boards of Education: Eighth Annual Report**. Ottawa: Ottawa Board of Education Research Center, 1981.

MOURA, S. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação-USP. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2009.tde-06062009-162434>

NAIDITCH, F. **Educação bilíngüe e multiculturalismo: o exemplo americano** Educação. v. XXX, n. 61, jan./mar., 2007, p. 133-147. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Resumo Executivo: retratos da profissão de professor(a) de inglês no Brasil**. 2020.

SAER, D. J. *et al.* The Effects of Bilingualism on Intelligence. **British Journal of Psychology**, v. 14, p. 25-38, 1923.

SÃO PAULO. **Parecer CME nº135/08 CEB - Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue**. São Paulo: 2008.

SILVA, J. **Docência compartilhada: uma estratégia para o ensino colaborativo**. São Paulo: Editora ABC, 2021.

SKUTNABB-KANGAS, T.; HEUGH, K. **Multilingual education and sustainable diversity work: from periphery to center**. New York, NY: Routledge, 2013.

SLABAKOVA, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford Core Linguistics, 2016.

SOUSA, C. T. de.; CAMARGO, Patrícia Gimenez. Desafios da docência bilíngue no Ensino Regular Privado no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 09, v. 04, p. 163-181, set. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/docencia-bilingue>

SWAIN M.; LAPKIN, S. **Evaluating Bilingual Education: a Canadian case study**. Clevedon: Multilingual Matters. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2019. p. 15-2782.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

VALDÉS, G. Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children. **Bilingual Education and Bilingualism**, v. 7, p. 102-132, 2003.

WORLD STUDY. **Escolas nos EUA: conheça sistema de educação americano**. 2021. Disponível em: <https://www.worldstudy.com.br/noticia/escolas-nos-eua>. Acesso em: set. 2023.

WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCIA, O. (eds.) **Handbook of bilingual and multilingual education**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015. 530 p.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula – uma abordagem via teoria dos sistemas dinâmicos. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 77-89, jan./jun. 2014.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. **ReVEL**, v. 6, n. 11, ago. 2008.

## **ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Luciana de Souza Brentano, professora e coordenadora da Pós-graduação em Educação Bilíngue e Cognição da Faculdade IENH (Instituição Evangélica de NH) e doutoranda em Letras na UFRGS, estou desenvolvendo um estudo sobre Currículos e programas bilíngues brasileiros, sob a orientação da Professora Dra. Ingrid Finger. O projeto tem como objetivo mapear os diferentes programas/ currículos bilíngues oferecidos no Brasil a fim de classificá-los a partir de seus diferentes formatos, e, a partir dessa pesquisa, elaborar um framework dos diferentes modelos de educação bilíngue ofertados no Brasil.

Gostaria de convidá-lo/a para participar de nossa pesquisa. A sua participação será de grande valia para nossa pesquisa. Ao aceitar participar deste estudo, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, de desistir de participar da pesquisa, se assim desejar. Você irá responder a um formulário contendo 42 perguntas sobre o currículo bilíngue/ programa da sua escola, sendo que o preenchimento do questionário deve levar cerca de 10 minutos. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo e-mail [lubrentano@gmail.com](mailto:lubrentano@gmail.com).

A participação na pesquisa não lhe causará nenhum dano moral sendo o risco mínimo, semelhante ao de qualquer atividade de escrita, ou seja, possível sintoma de fadiga. Caso algum tipo de desconforto ocorra, é importante ressaltar que esse será de caráter passageiro, e não permanente. Além disso, caso você esteja indisposto para continuar a responder a pesquisa, estará assegurado a interrupção da participação a qualquer momento. Ressalta-se que a pesquisa será individual e você receberá o link do questionário a ser preenchido. O preenchimento do questionário online não deve levar mais do que 15 minutos.

Conforme consta na Resolução CNS 210/2016, a sua identidade será mantida em sigilo, garantindo, assim, a confidencialidade de suas respostas. Se concordar em participar, você pode, a qualquer momento, entrar em contato comigo pelo e-mail [lubrentano@gmail.com](mailto:lubrentano@gmail.com) a fim de pedir esclarecimentos acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Você está livre também para retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem justificativa, sem que isso lhe traga prejuízo. Você tem a garantia de que não será identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente

projeto

de pesquisa. Por fim, você pode pedir acesso aos seus resultados para os pesquisadores. Os seus dados serão armazenados por um período máximo de 2 anos no computador da pesquisadora responsável pelo estudo e de sua orientanda que o está conduzindo.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a professora Dra. Ingrid Finger (e-mail: [ingrid.finger@ufrgs.br](mailto:ingrid.finger@ufrgs.br); telefone institucional: 51- 3308.6704; endereço institucional: gabinete nº 220 do Prédio Administrativo do Instituto de Letras do Campus do Vale da UFRGS, localizado na Avenida Bento Gonçalves, 9500 – Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000). O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Quaisquer dúvidas podem ser sanadas junto à doutoranda Luciana de Souza Brentano (e-mail: [lubrentano@gmail.com](mailto:lubrentano@gmail.com), telefone 51-981154400) ou junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (e-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br); telefone: 51-3308.3787; endereço: Prédio Anexo I da Reitoria do Campus Centro, localizado na Avenida Paulo Gama, 110, Sala 311 - Farroupilha, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060; horário de funcionamento: de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 13h às 17h).

Ao concordar com o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você declara que autoriza sua participação nesta pesquisa, e que foi informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e justificativa desta pesquisa, dos procedimentos a que será submetido(a), dos riscos, desconfortos e benefícios e de informações sobre as tarefas que realizará, todos acima listados.

Concordo

Não concordo

Nome:

Assinatura do participante:

Data:

## ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: EDITORAS

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Luciana de Souza Brentano, professora e coordenadora da Pós-graduação em Educação Bilíngue e Cognição da Faculdade IENH (Instituição Evangélica de NH) e doutoranda em Letras na UFRGS, estou desenvolvendo um estudo sobre Currículos e programas bilíngues brasileiros, sob a orientação da Professora Dra. Ingrid Finger. O projeto tem como objetivo mapear e quantificar os diferentes programas/ currículos bilíngues oferecidos no Brasil a fim de classificá-los a partir de seus diferentes formatos, e, a partir dessa pesquisa, elaborar um framework dos diferentes modelos de educação bilíngue ofertados no Brasil.

Gostaria de convidá-lo/a para participar de nossa pesquisa. A sua participação será de grande valia para nossa pesquisa. Ao aceitar participar deste estudo, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, de desistir de participar da pesquisa, se assim desejar. Você irá responder a um formulário contendo 42 perguntas sobre o currículo bilíngue/ programa da sua escola, sendo que o preenchimento do questionário deve levar cerca de 10 minutos. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo e-mail [lubrentano@gmail.com](mailto:lubrentano@gmail.com).

A participação na pesquisa não lhe causará nenhum dano moral sendo o risco mínimo, semelhante ao de qualquer atividade de escrita, ou seja, possível sintoma de fadiga. Caso algum tipo de desconforto ocorra, é importante ressaltar que esse será de caráter passageiro, e não permanente. Além disso, caso você esteja indisposto para continuar a responder a pesquisa, estará assegurado a interrupção da participação a qualquer momento. Ressalta-se que a pesquisa será individual e você receberá o link do questionário a ser preenchido. O preenchimento do questionário online não deve levar mais do que 15 minutos.

Conforme consta na Resolução CNS 210/2016, a sua identidade e a identidade da sua empresa será mantida em sigilo, garantindo, assim, a confidencialidade de suas respostas. Se concordar em participar, você pode, a qualquer momento, entrar em contato comigo pelo e-mail [lubrentano@gmail.com](mailto:lubrentano@gmail.com) a fim de pedir esclarecimentos acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Você está livre também para retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem justificativa, sem que isso lhe traga prejuízo. Você tem a garantia de que não será identificado(a) quando da

divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa. Por fim, você pode pedir acesso aos seus resultados para os pesquisadores. Os seus dados serão armazenados por um período máximo de 2 anos no computador da pesquisadora responsável pelo estudo e de sua orientanda que o está conduzindo.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a professora Dra. Ingrid Finger (e-mail: [ingrid.finger@ufrgs.br](mailto:ingrid.finger@ufrgs.br); telefone institucional: 51- 3308.6704; endereço institucional: gabinete nº 220 do Prédio Administrativo do Instituto de Letras do Campus do Vale da UFRGS, localizado na Avenida Bento Gonçalves, 9500 – Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000). O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Quaisquer dúvidas podem ser sanadas junto à doutoranda Luciana de Souza Brentano (e-mail: [lubrentano@gmail.com](mailto:lubrentano@gmail.com), telefone 51-981154400) ou junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (e-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br); telefone: 51-3308.3787; endereço: Prédio Anexo I da Reitoria do Campus Centro, localizado na Avenida Paulo Gama, 110, Sala 311 - Farroupilha, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060; horário de funcionamento: de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 13h às 17h).

Ao concordar com o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você declara que autoriza sua participação nesta pesquisa, e que foi informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e justificativa desta pesquisa, dos procedimentos a que será submetido(a), dos riscos, desconfortos e benefícios e de informações sobre as tarefas que realizará, todos acima listados.

Concordo

 Não concordo

Nome:

Assinatura do participante:

Data:



## ANEXO 3 – MAPEAMENTO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: EDITORAS E SOLUÇÕES BILÍNGUES

09/10/2023, 13:48

Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Editoras e soluções bilíngues

### Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Editoras e soluções bilíngues

Estou realizando um estudo que pretende mapear os diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil. Este estudo auxiliará a termos uma noção mais clara dos modelos de educação bilíngue e/ou programas bilíngues oferecidos no nosso país, procurando traçar um panorama dos modelos existentes. Você que trabalha com programas e soluções bilíngues para escolas também poderá contribuir para este mapeamento, para que possamos obter informações mais precisas sobre as instituições de ensino que atualmente oferecem esses formatos de escolarização no Brasil.

É importante ressaltar que não há respostas certas ou erradas; meu objetivo é identificar a quantidade de escolas bilíngues, internacionais ou com carga horária estendida no Brasil para termos dados mais fiéis. Pretendo desenvolver um framework de programas oferecidos no Brasil. Quando esta pesquisa for finalizada, você terá acesso aos resultados deste mapeamento.

Desde já agradeço imensamente sua contribuição!

Luciana Brentano

Pesquisadora em Educação Bilíngue, Bilinguismo e Cognição

lubrentano@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

1.Qual o seu nome? \*

Sua resposta

2.Qual o seu e-mail? \*

Sua resposta



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSFWc4lDa7gclCISsKKCoZXsIT8UISwxbWpUyFIUrFqbdmysg/viewform>

1/8

09/10/2023, 13:48

Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Editoras e soluções bilíngues

3.Qual a função que você exerce na empresa? \*

Sua resposta

4.Qual o nome da empresa em que você trabalha?

Sua resposta

5.Sua empresa oferece (marque todas as opções que se aplicam): \*

- Programa bilíngue (ofertado somente para famílias que pagam separado pelo serviço)
- Currículo com carga horária estendida em língua adicional (ofertado a todos os alunos, dentro da grade curricular)
- Currículo bilíngue (proposta de currículo personalizado em língua adicional para ser unificado ao currículo de LM da escola)
- Nenhuma das opções
- Outros

6.Qual a língua alvo do programa de escolarização bilíngue oferecido pela sua empresa?

- Língua Inglesa
- Língua Espanhola
- Língua Alemã
- Outra língua não citada



09/10/2023, 13:48

Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Editoras e soluções bilíngues

7. Quais os formatos de carga horária em língua adicional (LA) que sua empresa oferece? (marque todas as opções que se aplicam) \*

- 1 hora semanal na LA
- 2 horas semanais na LA
- 3 horas semanais na LA
- 4 horas semanais na LA
- 5 horas semanais na LA
- 6 horas semanais na LA
- 7 horas semanais na LA
- 8 horas semanais na LA
- 9 horas semanais na LA
- 10 horas semanais na LA
- Mais de 10 horas semanais na LA

8. Quantas escolas com Programa Bilíngue (ofertado somente para famílias que pagam separadamente pelo serviço) sua empresa atende?

Sua resposta

9. Quantas escolas com currículo com carga horária estendida em língua adicional (ofertado a todos os alunos, dentro da grade curricular), sua empresa atende? \*

Sua resposta



09/10/2023, 13:48

Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Editoras e soluções bilíngues

10. Quantas escolas com currículo bilíngue (proposta de currículo personalizado em língua adicional unificado ao currículo de LM da escola), sua empresa atende? \*

Sua resposta

11. Sua empresa tem parceria com escolas nas seguintes regiões brasileiras (marque todas as opções que se aplicam): \*

- Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná)
- Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo)
- Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal)
- Norte (Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins)
- Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe)

12. Vocês utilizam material didático próprio ou usam material de alguma editora? \* Qual?

Sua resposta

13. Vocês oferecem formação complementar em educação bilíngue para as escolas parceiras? \*

- sim
- não
- só no início da parceria
- nenhuma das opções acima



09/10/2023, 13:48

Mapeamento sobre a escolarização bilingue no Brasil- Editoras e soluções bilíngues

14. Se respondeu SIM no item anterior, poderia descrever brevemente que tipo de formação é oferecida?

Sua resposta

15. Espaço aberto para algum comentário que julgar importante.

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWc4lDa7gcCtSsKKCoZXsIT8UISwxcBWPuYFIUrFqbdmysg/viewform>

5/8

## ANEXO 4 - MAPEAMENTO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: FRANQUIAS E REDES DE ENSINO

09/10/2023, 13:47

Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Franquias e Redes de ensino

### Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Franquias e Redes de ensino

Estou realizando um estudo que pretende mapear os diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil. Este estudo auxiliará a termos uma noção mais clara dos modelos de educação bilíngue e/ou programas bilíngues oferecidos no nosso país, procurando traçar um panorama dos modelos existentes. Você que trabalha com uma rede de ensino ou com uma franquia no Brasil também poderá contribuir para este mapeamento, para que possamos obter informações mais precisas sobre as instituições de ensino que atualmente oferecem esses formatos de escolarização no Brasil.

É importante ressaltar que não há respostas certas ou erradas; meu objetivo é identificar a quantidade de escolas bilíngues, internacionais ou com carga horária estendida no Brasil para termos dados mais fiéis. Pretendo desenvolver um framework de programas oferecidos no Brasil. Quando esta pesquisa for finalizada, você terá acesso aos resultados deste mapeamento.

Desde já agradeço imensamente sua contribuição!

Luciana Brentano

Pesquisadora em Educação Bilíngue, Bilinguismo e Cognição

lubrentano@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. Qual o seu nome? \*

Sua resposta

2. Qual o seu e-mail? \*

Sua resposta



[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSocKqL7XBVecmM7b3hFYgpoMfd0wJasgjq\\_nLh8R1prJezSA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSocKqL7XBVecmM7b3hFYgpoMfd0wJasgjq_nLh8R1prJezSA/viewform)

1/8

09/10/2023, 13:47

Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Franquias e Redes de ensino

3. Qual a rede de ensino ou franquia em que você trabalha? \*

Sua resposta

4. Qual a função que você desempenha na empresa? \*

Sua resposta

5. Quais dos formatos abaixo sua rede de ensino/franquia oferece? Marque todas as opções que se aplicam: \*

- Programa bilíngue (ofertado somente para famílias que pagam separado pelo serviço)
- Currículo extra em língua adicional (ofertado a todos os alunos, dentro da grade curricular)
- Currículo bilíngue (proposta de currículo personalizado)
- Currículo Bilíngue Internacional (currículo único)
- Outra opção
- Nenhuma das opções acima

6. Qual a língua alvo do programa de escolarização bilíngue oferecido pela sua empresa?

- Língua Inglesa
- Língua Espanhola
- Língua Alemã
- Outra língua não citada



7. Quais os formatos de carga horária em língua adicional (LA) que sua rede/empresa oferece? (marque todas as opções que se aplicam) \*

- 1 hora semanal na LA
- 2 horas semanais na LA
- 3 horas semanais na LA
- 4 horas semanais na LA
- 5 horas semanais na LA
- 6 horas semanais na LA
- 7 horas semanais na LA
- 8 horas semanais na LA
- 9 horas semanais na LA
- 10 horas semanais na LA
- Mais de 10 horas semanais na LA
- imersão total em inglês
- 50% em cada língua
- Outro:

8. Quantas escolas com Programa Bilíngue (ofertado somente para famílias que pagam separadamente pelo serviço) sua rede atende?

Sua resposta:

9. Quantas escolas com currículo extra em língua adicional (ofertado a todos os alunos, dentro da grade curricular), sua rede atende? \*

Sua resposta:





09/10/2023, 13:47

Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Franquias e Redes de ensino

10.Quantas escolas com currículo bilíngue (proposta de currículo personalizado), \*  
sua rede atende?

Sua resposta

11.Quantas escolas com currículo bilíngue internacional (currículo único), sua \*  
rede atende?

Sua resposta

11.Sua rede atende/tem parceria com escolas nas seguintes regiões brasileiras \*  
(marque todas as opções que se aplicam):

- Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná)
- Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo)
- Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal)
- Norte (Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins)
- Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe)

12. Vocês utilizam material didático próprio ou usam material de alguma editora? \*  
Qual?

Sua resposta



09/10/2023, 13:47

Mapeamento sobre a escolarização bilíngue no Brasil- Franquias e Redes de ensino

13. Vocês oferecem formação complementar em educação bilíngue para as escolas parceiras? \*

- sim
- não
- só no início da parceria
- nenhuma das opções acima

14. Se respondeu SIM no item anterior, poderia descrever brevemente que tipo de formação é oferecida?

Sua resposta

15. Espaço aberto para algum comentário que julgar importante.

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSccKqL7XBVecCmM7b3hFYgpoMfd0wJasgjq\\_nLh8R1pmJezSA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSccKqL7XBVecCmM7b3hFYgpoMfd0wJasgjq_nLh8R1pmJezSA/viewform)

5/8

## ANEXO 5 - PESQUISA SOBRE DIFERENTES TIPOS DE PROGRAMAS/CURRÍCULOS BILÍNGUE QUE SÃO OFERTADOS NO BRASIL

09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

### Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

Estou realizando um estudo que pretende mapear os diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil. Este estudo auxiliará a termos uma noção mais clara dos modelos de educação bilíngue e/ou programas bilíngues oferecidos no nosso país, procurando traçar um panorama dos modelos existentes. É importante que você responda às perguntas abaixo com base no seu conhecimento sobre a forma como o currículo ou programa foi implantado na sua escola.

Não há respostas certas ou erradas; há o modelo ofertado na sua escola, e, por isso, preciso que você seja o mais fiel possível àquilo que realmente diz respeito às características do programa/currículo que é oferecido na sua escola. Quando esta pesquisa for finalizada, você terá acesso aos resultados deste mapeamento.

Desde já agradeço imensamente sua contribuição!

Luciana Brentano

lubrentano@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

Qual seu nome?

Sua resposta

Qual o nome da escola que você trabalha? (escola foco desta pesquisa) \*

Sua resposta



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

Qual o seu e-mail?

Sua resposta

1. Qual a função que você desempenha na escola? \*

- Coordenador pedagógico do currículo bilíngue (responsável por ambas as línguas)
- Coordenador pedagógico do currículo em língua materna
- Coordenador do currículo em língua adicional (coordenador somente da língua adicional).
- Direção acadêmica
- Outra (responda com letras minúsculas)

2. Além da função administrativa, você também desempenha a função de professor na mesma escola? \*

- Sim. Professor de língua adicional (na escola em que desempenha a função de coordenador)
- Sim. Professor de língua materna (na escola em que desempenha a função de coordenador)
- Sim. Professor de algum componente curricular (na escola em que desempenha a função de coordenador)
- Não

3. Se você respondeu SIM para PROFESSOR DE ALGUM COMPONENTE CURRICULAR, na resposta 2, diga qual o componente curricular que você ministra

Sua resposta



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

4. Se você respondeu SIM na pergunta 2, marque o nível de ensino em que você atua como professor

- Berçário (até 1 ano de idade)
- Maternal (1 a 2 anos de idade)
- Educação Infantil (3 a 5 anos de idade)
- Anos iniciais do Ensino Fundamental 1 (1º ao 3º ano)
- Anos finais do Ensino Fundamental 1 (4º ou 5º ano)
- Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio

5. Qual a sua formação no ensino superior? (Marque todas as opções que se aplicam). \*

- Licenciatura em Letras- inglês
- Licenciatura em Letras-outra língua adicional
- Licenciatura em Letras-língua materna
- Licenciatura em Letras-ambas as línguas
- Licenciatura em Libras
- Licenciatura em Pedagogia
- Outra
- Não tenho formação em Ensino Superior

6. A graduação que você assinalou acima, está concluída? \*

- Sim
- Não



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

7. Você tem alguma formação além da graduação? (Marque todas as opções que se aplicam)

- Especialização- lato sensu
- Mestrado
- Doutorado
- Pós doutorado
- Não tenho

8. A qual região do Brasil sua escola pertence? \*

- Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná)
- Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo)
- Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal)
- Norte (Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins)
- Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe)

9. Que programa/currículo visando a formação de bilíngues a sua escola oferece? \*

- Currículo bilíngue (currículo integrado, ministrado em duas línguas)
- Currículo com carga-horária estendida na língua adicional (dois projetos pedagógicos distintos)
- Aulas de/em língua adicional, no contraturno escolar, como atividade extracurricular (Ex. programa bilíngue somente para as crianças matriculadas)
- Currículo internacional



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

10a. Quais os motivos você poderia elencar que justificam a sua resposta na pergunta acima: \*

Sua resposta

10b. A sua escola tem parceria com algum programa bilíngue? \*

Sua resposta

11. Em quais níveis de ensino sua escola oferece o programa ou o currículo acima mencionado? Marque todas as opções que se aplicam: \*

- Berçário (até 1 ano de idade)
- Maternal (1 a 2 anos de idade)
- Educação Infantil (3 a 5 anos de idade)
- Anos iniciais do Ensino Fundamental 1 (1º ao 3º ano)
- Anos finais do Ensino Fundamental 1 (4º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

12. Há quanto tempo sua escola oferece este programa/ currículo? \*

- 1 ano
- 2 anos
- 3 ou 4 anos
- 5 anos
- Mais de 5 anos
- Mais de 8 anos
- Mais de 10 anos
- Mais de 15 anos
- Mais de 20 anos

13. Quais as duas principais línguas do currículo da escola? \*

- Língua Portuguesa/Língua Inglesa
- Língua Portuguesa/Língua Alemã
- Língua Portuguesa/Língua Espanhola
- Língua Portuguesa/Hebraico
- Outro

14. Qual a carga horária TOTAL semanal do currículo **NO BERÇÁRIO** (até 1 ano de \* idade)? (Responda apenas com um numeral. Caso não ofereça este nível, colocar 0)

Sua resposta





09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

15. Qual a carga horária TOTAL semanal do currículo **NO MATERNAL (1 a 2 anos de idade)**? (Responda apenas com um numeral . Caso não ofereça este nível, colocar 0) \*

Sua resposta

16. Qual a carga horária TOTAL semanal do currículo **NA EDUCAÇÃO INFANTIL (3 a 5 anos de idade)**? (Responda apenas com um numeral. Caso não ofereça este nível, colocar 0) \*

Sua resposta

17. Qual a carga horária TOTAL semanal do currículo **NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 (1º ao 3º ano)**? ( Responda apenas com um numeral . Caso não ofereça este nível, colocar 0) \*

Sua resposta

18. Qual a carga horária TOTAL semanal do currículo **NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 (4º E 5º ANO)**? ( Responda apenas com um numeral. Caso não ofereça este nível, colocar 0) \*

Sua resposta

19. Qual a carga horária TOTAL semanal do currículo **NO ENSINO FUNDAMENTAL 2 (6º ao 9º ANO)**? ( Responda apenas com um numeral. Caso não ofereça este nível, colocar 0) \*

Sua resposta



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilingue que são ofertados no Brasil

20. Qual a carga horária TOTAL semanal do currículo **NO ENSINO MÉDIO?** \*  
( Responda apenas com um numeral. Caso não oferte este nível, colocar 0)

Sua resposta

21. Qual a carga horária semanal ministrada em **LÍNGUA PORTUGUESA, NO BERÇÁRIO?** \*  
(incluir outros componentes curriculares/disciplinas ministrados/as em Língua Portuguesa no currículo) ( Responda apenas com um numeral. Caso não oferte este nível, colocar 0)

Sua resposta

22. Qual a carga horária semanal ministrada em **LÍNGUA PORTUGUESA, NA MATERNAL?** \*  
(incluir outros componentes curriculares/disciplinas ministrados/as em Língua Portuguesa no currículo) ( Responda apenas com um numeral. Caso não oferte este nível, colocar 0)

Sua resposta

23. Qual a carga horária semanal ministrada em **LÍNGUA PORTUGUESA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL?** \*  
(incluir outros componentes curriculares/disciplinas ministrados/as em Língua Portuguesa no currículo) ( Responda apenas com um numeral. Caso não oferte este nível, colocar 0)

Sua resposta



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

24. Qual a carga horária semanal ministrada em **LÍNGUA PORTUGUESA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1?** (incluir outros componentes curriculares/disciplinas ministrados/as em Língua Portuguesa no currículo) **( Responda apenas com um numeral. Caso não ofereça este nível, colocar 0)** \*

Sua resposta

25. Qual a carga horária semanal ministrada em **LÍNGUA PORTUGUESA, NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1?** (incluir outros componentes curriculares/disciplinas ministrados/as em Língua Portuguesa no currículo) **( Responda apenas com um numeral. Caso não ofereça este nível, colocar 0)** \*

Sua resposta

26. Qual a carga horária semanal ministrada em **LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO FUNDAMENTAL 2?** (incluir outros componentes curriculares/disciplinas ministrados/as em Língua Portuguesa no currículo) **( Responda apenas com um numeral. Caso não ofereça este nível, colocar 0)** \*

Sua resposta

27. Qual a carga horária semanal ministrada em **LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO?** (incluir outros componentes curriculares/disciplinas ministrados/as em Língua Portuguesa no currículo) **( Responda apenas com um numeral. Caso não ofereça este nível, colocar 0)** \*

Sua resposta



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

28. Se houver diferenças por níveis de ensino, por favor, descreva detalhes por nível.

Sua resposta

29. Qual a carga horária semanal do currículo, ministrada em **LÍNGUA ADICIONAL** (Ex. inglês, Alemão, Espanhol, Hebraico, etc) , no **BERÇÁRIO**? \*

- 1 hora em língua adicional
- 2 horas em língua adicional
- 3 horas em língua adicional
- 4 horas em língua adicional
- 5 horas em língua adicional
- 6 horas em língua adicional
- 7 horas em língua adicional
- 8 horas em língua adicional
- 9 horas em língua adicional
- 10 horas em língua adicional
- Mais de 10 horas em língua adicional
- 50% da carga horária em língua adicional
- 100% da carga horária em língua adicional
- Não oferecemos este nível de ensino bilíngue na escola



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

30. Qual a carga horária semanal do currículo, ministrada em **LÍNGUA ADICIONAL** (Ex. inglês, Alemão, Espanhol, Hebraico, etc) , na **MATERNAL**? \*

- 1 hora em língua adicional
- 2 horas em língua adicional
- 3 horas em língua adicional
- 4 horas em língua adicional
- 5 horas em língua adicional
- 6 horas em língua adicional
- 7 horas em língua adicional
- 8 horas em língua adicional
- 9 horas em língua adicional
- 10 horas em língua adicional
- Mais de 10 horas em língua adicional
- 50% da carga horária em língua adicional
- 100% da carga horária em língua adicional
- Não oferecemos este nível de ensino bilíngue na escola



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

31. Qual a carga horária semanal do currículo, ministrada em **LÍNGUA ADICIONAL** (Ex. inglês, Alemão, Espanhol, Hebraico, etc) , na **EDUCAÇÃO INFANTIL**? \*

- 1 hora em língua adicional
- 2 horas em língua adicional
- 3 horas em língua adicional
- 4 horas em língua adicional
- 5 horas em língua adicional
- 6 horas em língua adicional
- 7 horas em língua adicional
- 8 horas em língua adicional
- 9 horas em língua adicional
- 10 horas em língua adicional
- Mais de 10 horas em língua adicional
- 50% da carga horária em língua adicional
- 100% da carga horária em língua adicional
- Não oferecemos este nível de ensino bilíngue na escola



32. Qual a carga horária semanal do currículo, ministrada em **LÍNGUA ADICIONAL** (Ex. inglês, Alemão, Espanhol, Hebraico, etc) , nos **ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 (1º AO 3º ANO)** \*

- 1 hora em língua adicional
- 2 horas em língua adicional
- 3 horas em língua adicional
- 4 horas em língua adicional
- 5 horas em língua adicional
- 6 horas em língua adicional
- 7 horas em língua adicional
- 8 horas em língua adicional
- 9 horas em língua adicional
- 10 horas em língua adicional
- Mais de 10 horas em língua adicional
- 50% da carga horária em língua adicional
- 100% da carga horária em língua adicional
- Não oferecemos este nível de ensino bilíngue na escola



33. Qual a carga horária semanal do currículo, ministrada em **LÍNGUA ADICIONAL** (Ex. inglês, Alemão, Espanhol, Hebraico, etc), nos **ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 (4º E 5º ANO)** \*

- 1 hora em língua adicional
- 2 horas em língua adicional
- 3 horas em língua adicional
- 4 horas em língua adicional
- 5 horas em língua adicional
- 6 horas em língua adicional
- 7 horas em língua adicional
- 8 horas em língua adicional
- 9 horas em língua adicional
- 10 horas em língua adicional
- Mais de 10 horas em língua adicional
- 50% da carga horária em língua adicional
- 100% da carga horária em língua adicional
- Não oferecemos este nível de ensino bilíngue na escola





09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

34. Qual a carga horária semanal do currículo, ministrada em **LÍNGUA ADICIONAL** (Ex. inglês, Alemão, Espanhol, Hebraico, etc) , no **ENSINO FUNDAMENTAL 2?** \*

- 1 hora em língua adicional
- 2 horas em língua adicional
- 3 horas em língua adicional
- 4 horas em língua adicional
- 5 horas em língua adicional
- 6 horas em língua adicional
- 7 horas em língua adicional
- 8 horas em língua adicional
- 9 horas em língua adicional
- 10 horas em língua adicional
- Mais de 10 horas em língua adicional
- 50% da carga horária em língua adicional
- 100% da carga horária em língua adicional
- Não oferecemos este nível de ensino bilíngue na escola



35. Qual a carga horária semanal do currículo, ministrada em **LÍNGUA ADICIONAL** (Ex. Inglês, Alemão, Espanhol, Hebraico, etc) , no **ENSINO MÉDIO**? \*

- 1 hora em língua adicional
- 2 horas em língua adicional
- 3 horas em língua adicional
- 4 horas em língua adicional
- 5 horas em língua adicional
- 6 horas em língua adicional
- 7 horas em língua adicional
- 8 horas em língua adicional
- 9 horas em língua adicional
- 10 horas em língua adicional
- Mais de 10 horas em língua adicional
- 50% da carga horária em língua adicional
- 100% da carga horária em língua adicional
- Não oferecemos este nível de ensino bilíngue na escola



36. Em relação aos **professores que atuam com as línguas do currículo bilíngue/programa**, marque todas as opções que se aplicam: \*

- Há um professor para ministrar cada língua do currículo na Educação Infantil.
- Há um professor bilíngue que ministra ambas as línguas na Educação Infantil.
- Há um professor para ministrar cada língua do currículo nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).
- Há um professor bilíngue que ministra as línguas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).
- Há um professor para ministrar cada língua do currículo nos últimos anos do Ensino Fundamental 1 (4º ao 5º ano).
- Há um professor bilíngue que ministra os componentes em ambas as línguas nos últimos anos do Ensino Fundamental 1 (4º ao 5º ano).
- Há um professor para ministrar cada língua do currículo no Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano).
- Há um professor bilíngue que ministra os componentes em ambas as línguas no Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano).
- Há um professor para ministrar cada língua do currículo nos Ensino Médio.
- Há um professor bilíngue que ministra ambas as línguas no Ensino Médio (materna e língua adicional).
- Outra opção não mencionada



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

37. Em relação aos professores que trabalham **com os componentes curriculares/disciplinas diversos/as no currículo bilíngue/programa**, marque todas as opções que se aplicam:

- Há professor bilíngue /professores bilíngues que ministra/m componentes curriculares em língua adicional no currículo da Educação Infantil
- Há professor bilíngue /professores bilíngues que ministra/m componentes curriculares em língua adicional no currículo do Fundamental 1 (anos iniciais)
- Há professor bilíngue /professores bilíngues que ministra/m componentes curriculares em língua adicional no currículo do Fundamental 1 (anos finais)
- Há professor bilíngue /professores bilíngues que ministra/m componentes curriculares em língua adicional no currículo do Fundamental 2
- Há professor bilíngue /professores bilíngues que ministra/m componentes curriculares em língua adicional no currículo do Ensino Médio

38. Em relação aos ambientes destinados às línguas do currículo, na sua escola há: \*

- Uma sala destinada para cada língua do currículo (ex. uma sala para as aulas ministradas em português e uma sala para as aulas ministradas em inglês)
- Não há divisão de salas de acordo com as línguas mas há laboratórios de uso comum.
- Não há divisão de salas de acordo com as línguas nem laboratórios de uso comum.
- Nenhuma das opções acima.

39. Descreva o ambiente assinalado acima.

Sua resposta



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

40. Em relação ao planejamento das aulas (Marque todas as opções que se aplicam):

- Os professores de ambas as línguas planejam suas aulas/ seus projetos em conjunto na Educação Infantil
- Os professores de ambas as línguas planejam suas aulas/seus projetos em conjunto nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1
- Os professores de ambas as línguas planejam suas aulas/seus projetos em conjunto nos anos finais do Ensino Fundamental 1
- Os professores de ambas as línguas planejam suas aulas/seus projetos em conjunto no Ensino Fundamental 2
- Os professores de ambas as línguas planejam suas aulas/ seus projetos em conjunto no Ensino Médio
- Não há horário previsto de planejamento em conjunto na nossa escola.

41. Em sua escola, a alfabetização acontece da seguinte forma: \*

- Simultaneamente: eles são alfabetizados em língua portuguesa e em língua adicional, ao mesmo tempo, pelos dois professores.
- Simultaneamente: eles são alfabetizados em língua portuguesa e em língua adicional, ao mesmo tempo, pelo mesmo professor.
- Consecutivamente: as crianças são alfabetizadas em português primeiro e, depois, no ano seguinte, são alfabetizadas em língua adicional.
- São alfabetizadas em língua portuguesa e, ao serem expostas à língua adicional, acabam se alfabetizando nessa também.
- São alfabetizadas na língua inglesa/língua alemã primeiro e, depois, no ano seguinte, são alfabetizadas na língua portuguesa.
- Não sei explicar como acontece.
- Nenhuma das opções acima.



09/10/2023, 13:49

Pesquisa sobre diferentes tipos de programas/currículos bilíngue que são ofertados no Brasil

42. Espaço aberto para algum comentário extra

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeoIPiRnLTIUfstCArnyYBQwTdP5teJOH08VvuYJqNR\\_1A/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeoIPiRnLTIUfstCArnyYBQwTdP5teJOH08VvuYJqNR_1A/viewform)

20/21