

18

NÚMERO 1



REVISTA
**DIALOGO E
INTERAÇÃO**

ISSN 1275-3687



FACCREI

**CRENÇAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA BILINGUE DE BOA VISTA,
RORAIMA: ESTUDO DE CASO**

**BELIEFS OF TEACHERS AT A BILINGUE SCHOOL IN BOA VISTA, RORAIMA: A
CASE STUDY**

Noeme Vieira Santos*

Alan Ricardo Costa**

Fabício Paiva Mota***

RESUMO: Este artigo tem como escopo as crenças de professores, na perspectiva da Linguística Aplicada, e nosso interesse maior recai sobre as crenças referentes ao bilinguismo e ao ensino em uma escola bilíngue de Roraima. O objetivo geral da pesquisa é investigar as crenças de professoras sobre o bilinguismo na educação infantil. Os objetivos específicos são: estudar as crenças de docentes de uma escola bilíngue de Boa Vista sobre o ensino para crianças e contribuir com a literatura sobre o assunto a partir de uma pesquisa prática e aplicada realizada em uma escola bilíngue. O referencial teórico deste estudo é composto por trabalhos recentes que versam sobre (1) o bilinguismo e seus mitos, (2) as crenças de professores de línguas e (3) as experiências de ensino em escolas bilíngues brasileiras. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada a partir do estudo de caso. O contexto da pesquisa é uma escola bilíngue de educação infantil, de Boa Vista-RR. São participantes da pesquisa e informantes duas profissionais da instituição (denominadas Diretora e Professora). Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada realizada junto à aplicação de um questionário de Escala Likert. Resultados indicam que a necessidade de formação específica para atuar com educação infantil bilíngue é uma das crenças mais fortes. Ademais, crenças sobre os cursos de Letras não formarem docentes para atuar em escolas bilíngues, sobre os desafios no uso de inglês como L2 na escola e sobre a influência dos pais no bilinguismo também podem ser notadas.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças de professores. Escola bilíngue. Educação infantil.

ABSTRACT: This paper focuses on teachers' beliefs, according to the Applied Linguistics area, and the major interest focuses on the beliefs of teachers regarding

*Professora de língua inglesa. Graduada em Letras - Português e Inglês (licenciatura) pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

**Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR). Doutor em Letras.

***Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR).

bilingualism and teaching in a bilingual school in Roraima. The general objective of the research is to investigate the beliefs of teachers about bilingualism in early childhood education. The specific objectives are: to study the beliefs of teachers in a bilingual school in Boa Vista about teaching children and contribute to the literature on the subject from a practical and applied research conducted in a bilingual school. The theoretical framework of this study is composed of recent works that deal with (1) bilingualism and its myths, (2) language teacher's beliefs and (3) teaching experiences in Brazilian bilingual schools. This is research of qualitative approach, performed from the case study. The research context is a bilingual early childhood education school in Boa Vista-RR. The research participants and informants are two professionals (the Principal and the Teacher). The data were collected from a semi-structured interview conducted together with the application of a Likert Scale questionnaire. The results indicate that one of the strongest beliefs is the lack of specific training to work with bilingual early childhood education. Moreover, the following beliefs can also be noted: the Language courses do not train teachers to work in bilingual schools, challenges in the use of English as L2 at school and parental influence on bilingualism.

KEYWORDS: Teachers' beliefs. Bilingual school. Early childhood education.

1. Considerações iniciais

A discussão sobre bilinguismo¹ é ampla (CAMARGO, 2022) e continuamente revisitada nos estudos linguísticos contemporâneos. Afinal, com frequência, ocorrem desdobramentos e expansões de debates sobre segunda língua em nossa sociedade (e.g. LEFFA, 2016; MEGALE, 2019; BRASIL, 2020), o que invariavelmente repercute em novas questões e demandas nos estudos sobre bilinguismo.

Um exemplo disso é a notória expansão da importância do ensino de línguas estrangeiras ou adicionais (doravante L2²) no Brasil, "compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico" (MEGALE, 2019, p. 9). Ao longo dos últimos anos, em nosso país, marcadamente multilíngue e constituído por povos de origens e culturas diversas, o ensino de línguas vem passando por inúmeras mudanças. Ocorre nesse contexto, portanto, um crescimento significativo de escolas

¹ Ao longo do texto, "bilinguismo" será empregado como "conceito guarda-chuva", abarcando as noções de "plurilinguismo" e "multilinguismo". Entendemos que "bilinguismo" é uma metonímia já consagrada nos estudos acadêmicos, e é o termo empregado nos debates sobre "escolas bilingues", escopo deste trabalho, razão pela qual é adotada tal terminologia (e.g. MAHER, 2007; ORTIGOSA, 2010).

² Também optamos por empregar L2 no mesmo viés de Leffa (2016), isto é, como um conceito amplo que abarca "segunda língua", "língua estrangeira" e "língua adicional".

bilíngues, com foco na instrução referente às línguas ditas "de prestígio", como o inglês, por exemplo (MEGALE, 2019; CAMARGO, 2022).

Notícias recentes apontam que o "mercado de escolas bilíngues cresce exponencialmente no Brasil" (ZH, 2022). Publicação do site *High Five Bilingual Education*, de outubro do ano de 2022, relata expansão de 10% de escolas bilíngues. Além disso, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) e a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (Abebi), das 40 mil escolas da rede privada do país, cerca de 1.200 contam com programas bilíngues (HIGH, 2022). Apesar de esse ser um número ainda pequeno, tem crescido a necessidade do domínio da língua inglesa, o que resultou em uma crescente procura por programas educacionais bilíngues entre 2014 e 2019.

O fenômeno em questão tem alcançado tanta repercussão que, em 2020, "pela primeira vez no contexto brasileiro, o CNE publicou a primeira versão de um documento, o qual foi rediscutido e reescrito, passando então a regulamentar a Educação Bilíngue no Brasil: a súmula das Diretrizes aprovado em 09/07/2020" (CAMARGO, 2022, p. 34). Posteriormente intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue* (BRASIL, 2020), o documento defende os direitos linguísticos e sociais dos povos indígenas e da comunidade surda. Ao que se refere às comunidades indígenas, o documento menciona Roraima e cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e a Declaração da Organização das Nações Unidas, de 2007, que defendem o direito "de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem", propondo educação bilíngue e intercultural com o intuito de resgatar memórias históricas, reafirmar identidades étnicas, e valorizar suas línguas e ciência. Sobre as comunidades surdas, o documento cita a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que trata do direito "à aquisição e escolarização pelas pessoas surdas das línguas de sinais do seu país". Também é aludida no documento a questão da educação em regiões de fronteiras.

Boa Vista, capital de Roraima, também tem sido cenário de propostas de escolas bilíngues. Apesar de ser o estado mais setentrional do Brasil, e contar com a capital mais afastada de Brasília (e a única acima da linha do Equador), o contexto local, talvez por suas peculiaridades plurilinguísticas e sua tríplice fronteira, tem recebido unidades de escolas bilíngues de grandes franquias. Exemplos são as

unidades recentemente inauguradas em Boa Vista das franquias *Maple Bear* e *The Joy School*. A primeira, com unidade inaugurada na cidade em 2019, conta com ensino bilíngue até o nono ano do Ensino Fundamental. A segunda, que chegou na capital roraimense no início de 2023, tem foco na educação infantil. As duas instituições, seguindo o padrão das franquias (internacional e nacional, respectivamente), privilegiam o par linguístico português-inglês.

Destarte, cabe questionar: que proposta de educação bilíngue está por trás dessas instituições (franquias e unidades)? Em que medida essas escolas são bilíngues? Como o ensino bilíngue está sendo efetivado nesses espaços? Afinal, conforme observado por Ortigosa (2010, p. 1), talvez ainda exista um grande desconhecimento sobre o que é bilinguismo, os tipos de bilinguismos existentes, quando uma pessoa é bilíngue etc. Tendo em vista que os professores de línguas atuantes nessas escolas bilíngues são os responsáveis pela implementação de práticas pedagógicas, e considerando também que tais práticas são determinadas (consciente ou inconscientemente) por crenças, o presente estudo tem como foco as crenças de professores referentes ao bilinguismo e ao ensino em uma escola bilíngue de Boa Vista-RR. Partimos do seguinte pressuposto: é fundamental compreender as crenças de professores atuantes na educação infantil bilíngue, bem como o impacto dessas crenças na prática pedagógica. Portanto, nosso objetivo geral da pesquisa é investigar as crenças de professores sobre o bilinguismo na educação infantil. Os objetivos específicos são: (1) estudar as crenças de docentes de uma escola bilíngue de Boa Vista sobre o ensino para crianças e (2) contribuir com a literatura sobre o assunto a partir de uma pesquisa prática e aplicada realizada em uma escola bilíngue.

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: após esta seção de introdução, apresentamos a fundamentação teórica do estudo, que encontra respaldo em pesquisas da Linguística Aplicada (LA) sobre o bilinguismo (e seus mitos), as crenças de professores de línguas e algumas experiências recentes de ensino em escolas bilíngues brasileiras. Na sequência, apresentamos a metodologia qualitativa do trabalho, o estudo de caso, que contou com entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários junto a profissionais de uma escola bilíngue de Boa Vista-RR. Por fim, os resultados da pesquisa são apresentados na forma de análises de

crenças sobre formação acadêmica e crenças sobre a escola bilíngue, que dão base para as considerações finais do artigo.

2. Fundamentação teórica: um olhar a partir da Linguística Aplicada

A LA tem sido encarada no âmbito científico brasileiro de diferentes formas em sua trajetória histórica. Inicialmente, a referida área, contava com foco maior nas práticas de ensino de línguas estrangeiras, preponderando certo interesse pelas metodologias de ensino e pela elaboração de materiais didáticos. A partir da Segunda Guerra Mundial, essa “primeira” LA foi se consolidando e conformando a partir de diferentes temas e questões de linguagem como prática social. Depois da década de 40, quando começam a surgir os primeiros cursos de LA (PAIVA; SILVA; GOMES, 2009), o percurso da área foi se constituindo com múltiplos debates e variados interesses de pesquisa.

Já na década de 80, se fortalece o caráter autônomo e social da LA (CAVALCANTI, 1986), sempre aberta a demandas identificadas por seus pesquisadores. Dentre outras demandas, vale mencionar os estudos de crenças de professores de línguas (BARCELOS, 2004).

Hoje é consenso na academia que a LA não se restringe à aplicação de teorias da Linguística, tampouco se limita enquanto área disciplinar. A LA é, em sua essência, uma área indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; 2009), transgressiva e crítica (LEFFA *et al.*, 2020), que acumula teorizações e pesquisas aplicadas em variados setores, como a Sociologia, a Psicologia e a Informática, entre outros. Neste trabalho, mais pontualmente, interessam-nos algumas dessas teorizações e investigações sobre (2.1.) bilinguismo e seus mitos, (2.2.) crenças de professores de línguas e (2.3.) ensino em escolas bilíngues no Brasil. Passamos a discutir tais tópicos a seguir.

2.1. Bilinguismo: mitos e perspectivas

O bilinguismo, segundo Wei (2000), não é um fenômeno estático, mas complexo, podendo se manifestar de diferentes maneiras, e sendo configurado ou alterado a partir de fatores históricos, culturais, políticos, geográficos, entre outros.

Segundo Ortigosa (2010), o bilinguismo pode ser resumidamente entendido como "domínio completo, simultâneo ou alternado de duas línguas". Ainda consoante o autor, uma pessoa é bilíngue quando possui capacidade de se comunicar em qualquer uma das duas línguas, em qualquer situação - o que Wei (2000) definiu como "bilíngue equilibrado". Embora essa possível concepção de bilinguismo sirva enquanto "definição ideal", a realidade é totalmente diferente, mais complexa. Nesse sentido, dependendo do contexto ou da situação, as demandas comunicativas dificilmente são as mesmas em duas línguas, pois isso depende de fatores em dimensões macro e micro, que afetam os contextos sociais em que o indivíduo está inserido, tais quais: família, escola, igreja, trabalho, vizinhança etc. "Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente ele alcançará o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera" (WEI, 2000).

Haja vista ser praticamente impossível uma independência e separação de códigos no bilinguismo - pois sempre haverá necessidade de interferência; ou seja, em algum momento o falante insere elementos da outra língua, sejam fonéticos, sintáticos ou semânticos -, cabe aos pesquisadores e estudiosos da área considerar não só as nuances de cada situação de pesquisa, mas também as múltiplas propostas teóricas e taxonomias sobre o tema. Afinal, quanto mais desequilibrado o bilinguismo for, mais as variadas interferências possíveis irão favorecer a língua que o indivíduo tem mais domínio.

Na proposta teórica de Ortigosa (2010), há pelo menos dois tipos de bilinguismo: o bilinguismo coordenado e o bilinguismo composto. No primeiro caso, o falante tem competências semelhantes nas duas línguas; ele entende e é capaz de dar retorno e resposta em ambas. Já no segundo caso, há domínio maior em uma das línguas, geralmente a Língua Materna (LM ou L1), pois nela reside maior capacidade

de receber, entender e retornar na mesma língua, diferentemente do que ocorre na segunda língua, em que há necessidade de tradução: o falante recebe a mensagem em L2, traduz ela para sua LM, formula a resposta nela, e volta a traduzi-la para a L2 para conseguir responder.

Bloomfield (1935 *apud* HAMERS; BLANC, 2000), um dos primeiros estudiosos a se preocupar com o bilinguismo, e autor de algumas das propostas teóricas mais clássicas sobre o tema, definia aquilo que seria o bilinguismo ideal: aquele em que o falante teria alto grau de proficiência em ambas as línguas. Tal definição já foi alvo de críticas, posteriormente, por não condizer com a realidade contemporânea.

Macnamara (1967), por sua vez, encarou o bilinguismo de uma forma totalmente oposta: defendia que "qualquer indivíduo que tivesse uma competência, por mínima que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção orais e escritas), seria considerado bilíngue".

Já Hamers e Blanc (2000) levaram em consideração aspectos que iam além dos níveis de proficiência, propondo algumas dimensões de bilinguismo e tipos de sujeitos bilíngues, considerando, por exemplo, a questão da idade de aquisição das línguas. Nesse sentido, podemos ter bilinguismo infantil simultâneo ou consecutivo. No primeiro, a criança é exposta a duas línguas ao mesmo tempo, desde o nascimento, e as adquire; no segundo caso, a criança adquire a segunda língua depois de já ter firmado as bases linguísticas da língua materna.

Também é possível considerar o caso do bilinguismo endógeno, quando o indivíduo está imerso em uma comunidade em que as duas línguas são utilizadas; ou bilinguismo exógeno, quando se está inserido em uma comunidade onde a língua adicional não é utilizada.

Outro aspecto geralmente considerado nas taxonomias de modelos e aspectos do bilinguismo é referente à valorização da língua. Nesse quesito, podemos ter o bilinguismo aditivo ou subtrativo. No primeiro, as duas línguas são valorizadas, e não ocorre perda ou prejuízo da língua materna, diferente do segundo, em que a língua de nascimento é desvalorizada em determinado ambiente.

Também vale destacar que, em se tratando da identidade cultural, há o bilíngue bicultural, aquele que se identifica e aceita os dois grupos sociais no qual está inserido,

sendo também reconhecido por cada um deles. Tal conceito diverge do conceito de bilíngue monocultural, referente ao indivíduo que se identifica e é reconhecido apenas por um dos grupos. Nesse mesmo sentido, podemos ter o bilíngue acultural, que tem preferência por adotar valores e identidade da cultura adicional, renunciando a sua L1; ou o bilíngue descultural, que desiste da sua identidade do grupo de origem, mas não consegue adotar os valores e identidade do outro grupo.

Alguns desses modelos de conceitos teóricos têm sido revistos nos últimos anos, considerando as realidades locais. Sobre esse ponto, Maher (2007), a modo de ilustração, também defende uma ideia realista do sujeito bilíngue:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73)

É possível notar, portanto, uma ampla variedade de perspectivas teóricas sobre o sujeito bilíngue e os fenômenos atrelados (ou subjacentes) ao bilinguismo. A amplitude é tamanha que, não raro, circulam na sociedade e nos espaços escolares alguns mitos sobre o bilinguismo. Em estudo com foco no bilinguismo infantil, Correa e Mozzillo (2020) mencionam alguns desses muitos mitos, como a suposta “confusão cerebral” causada na mente das crianças, e o impedimento do desenvolvimento de uma língua em razão de outra.

Considerando todo o exposto, é importante notar que professores podem não apenas ter diferentes noções de bilinguismo, mas também trabalhar o ensino de línguas em variados vieses teórico-metodológicos. Portanto, é necessário estudar as crenças de professores de línguas sobre o bilinguismo, haja vista a qualificação que a identificação e/ou compreensão dessas crenças pode reverberar no trabalho docente em uma escola bilíngue.

2.2. Crenças de professores de línguas

Iniciamos esta seção apresentando a visão de Dewey (1933), citado por Silva (2000), sobre crenças. Na definição do autor, as crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como todos os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (DEWEY, 1933).

Para Barcelos (2004), as crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de inúmeras investigações, tanto no exterior (desde meados dos anos 80) quanto no Brasil (nos anos 90). É, portanto, um tema que já conta com certa produção literária no cenário nacional.

Breen (1985) afirma que levar em consideração os valores de crenças dos indivíduos é primordial para uma melhor compreensão dos relacionamentos humanos ou instituições. Barcelos (2004), ao se basear em Johnson (1999), afirma que a crença é "como a pedra sobre a qual nós nos apoiamos". As crenças, nesse sentido, nos constituem, emergem em nossas histórias de vida e vão se modificando (HOLEC, 1987) ao longo do nosso viver, exercendo papel importante em nossos pensamentos, em nossas tomadas de decisões etc. Essa é também a perspectiva de Pajares (1992), que entende que as crenças têm influência nas nossas ações e comportamento, sendo essa uma das suas principais características.

Barcelos (2004), em seu importante estudo sobre as múltiplas perspectivas que constituem o histórico dos estudos de crença, possibilita algumas observações mais gerais, a saber: (1) as definições de crença enfatizam que elas se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas; parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem; (2) algumas definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências; quer dizer que as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e

problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca; (3) cada indivíduo possui inúmeras crenças, associadas às experiências e aos episódios passados; e (4) a pesquisa sobre crenças precisa reconhecer os alunos como seres reflexivos e considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças, cabendo aos docentes dar o contorno e o sentido desse novo paradigma que se vislumbra.

Vale destacar, no entanto, que o professor, antes de contribuir para o entendimento das crenças dos aprendizes de língua, deve entender as suas próprias, para um mais profícuo trabalho docente. É válido pensar que, por vezes, o professor de línguas adentra espaços sobre os quais talvez não tenha pensado ou avaliado ainda, não tendo de forma consciente suas crenças a respeito. Apresentamos como um exemplo desses possíveis espaços as escolas bilíngues de educação infantil. O que pensam os professores sobre o tema? Quais crenças estão subjacentes às práticas de professores nessas instituições de ensino? É necessária uma mais ampla rede de pesquisas sobre o tema na atualidade.

2.3. Ensino em escolas bilíngues no Brasil

Conforme destaca Leffa (2016), há diferenças substanciais nos processos de "aquisição" e "aprendizagem" de línguas.

Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. (LEFFA, 2016, p. 22)

Embora grande parte da literatura sobre bilinguismo esteja alinhada ao viés da aquisição de línguas, é importante olhar para o processo de aprendizagem, mais formal, regrado e geralmente desenvolvido na sala de aula. No âmbito das escolas bilíngues, temos o processo de aprendizagem de línguas, embora muitas vezes com a intenção de assemelhar-se à aquisição de línguas, seja no que concerne à imersão na língua-alvo, seja no que diz respeito ao seu uso mais espontâneo.

O ensino bilíngue, como a própria definição de bilinguismo, pode contar com múltiplos conceitos e modelos teóricos. Com base em Ortigosa (2010), a educação bilíngue pode ser transicional, quando o aluno tem aulas na L2, mas de forma limitada a princípio, de forma que, no período de dois a três anos, consiga alcançar fluência, possibilitando o acompanhamento das aulas totalmente na segunda língua.

Há também o Modelo Aditivo da Segunda Língua, em que se dá prioridade ao desenvolvimento cognitivo-acadêmico da L1 (ou LM), havendo também separação planejada das duas línguas de instrução (ORTIGOSA, 2010).

Ortigosa (2010) também cita o Modelo de Desenvolvimento Progressivo na Segunda Língua, destinado a alunos falantes de línguas minoritárias. Este também é um modelo aditivo da L2, mas com foco no desenvolvimento contínuo das duas línguas simultaneamente, de modo que adquira a habilidade de comunicação básica.

Por sua vez, o Modelo Inglês como Segunda Língua, por ser mais intensivo, é considerado inadequado por Ortigosa (2010). Nesse referido modelo é dedicado certo tempo ao ensino direto de habilidades e usos da língua inglesa, razão pela qual talvez seja importante substituí-lo pelo Modelo de Imersão Dupla, caracterizado pelo compartilhamento de aprendizados da língua, considerando estudantes com idiomas diferentes compondo uma mesma sala de aula (ORTIGOSA, 2010). Tal modelo possibilita que aprendam a língua um do outro promovendo o bilinguismo/biculturalismo verdadeiro, bem como o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e linguísticas (ORTIGOSA, 2010).

Por fim, são apresentados pelo referido autor o modelo de Imersão Total e Parcial, que requer que os professores tenham um bom conhecimento da língua, que sejam completamente preparados (ORTIGOSA, 2010). Neste caso, a segunda língua é utilizada como meio de instrução.

A partir desse panorama geral, que conta com variadas possibilidades de modelos de ensino bilíngue, podemos identificar no Brasil variados casos e contextos de escolas bilíngues. Um breve olhar para a bibliografia da área que registra casos de escolas bilíngues permite a comprovação da variedade de alternativas e metodologias de ensino, geralmente guiadas por múltiplas crenças de professores. Um primeiro trabalho que mencionados como exemplo dessa questão é o livro organizado por

Antonieta Megale, que conta com vários capítulos de sua autoria. Em tal coletânea, Megale (2019) trata da influência que os meios de comunicação têm sobre a visão do que seria educação bilíngue no Brasil, dando maior credibilidade à língua inglesa. Ela menciona o "apagamento" das línguas, referente ao mito do monolinguismo, comumente mencionado nos discursos de senso-comum, resultando no apagamento das minorias linguísticas do país e sua realidade plurilinguística (MEGALE, 2019).

Outro estudo que vale ser mencionado é de autoria de Fernandes e Pauls (2022). As autoras tiveram como objetivo identificar as crenças de professores inseridos em contexto bilíngue e as implicações delas na educação de estudantes falantes de alemão como L1. A partir de uma revisão bibliográfica de estudos da área e de uma pesquisa prática de aplicação de questionários respondidos por professores atuantes em uma escola bilíngue, as autoras identificaram crenças errôneas ainda perpetuadas quanto à aprendizagem de estudantes bilíngues, bem como certa resistência quanto às práticas bilíngues em sala de aula. Chama a atenção a recorrência, nas respostas dos participantes da pesquisa, palavras como "atrapalha", "confunde", "mistura", "desacelera", entre outras, que indicam uma visão inadequada da educação bilíngue contemporânea.

3. Metodologia

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada através do estudo de caso, que "reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto" (GOLDENBERG, 2011, p. 33).

Para a coleta de dados³, recorreremos à entrevista semiestruturada – que conta com um roteiro prévio de questões, mas é mais livre, espontânea e aberta a mudanças que a entrevista fechada – e à aplicação de questionário. Utilizamos como base o

³ Esta pesquisa foi realizada no âmbito do projeto intitulado "Emergências linguísticas e culturais das/nas autonarrativas de roraimenses", aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 2022.

estudo de Fernandes e Pauls (2022), que conta com um conjunto de questões pensadas na seguinte ordem: (1) perfil dos participantes e formação acadêmica, (2) perguntas sobre crenças, (3) a implicação destas na prática pedagógica.

Para auxílio na elaboração das questões a serem utilizadas na pesquisa, realizamos um levantamento prévio de das principais crenças relacionadas à educação bilíngue na primeira infância. Além disso, também tomamos como base os estudos de Correa e Mozzillo (2020) e Camargo (2022).

Optamos por utilizar seções de entrevistas semiestruturadas individuais, com seções de perguntas intercaladas com a aplicação de questionários⁴ com questões em formato *Escala Likert*, comum em pesquisas de opinião, e que consiste no registro do nível de concordância com uma determinada afirmativa por parte dos sujeitos de pesquisa (COSTA *et al.*, 2022). Estamos cientes das críticas geralmente tecidas ao modelo clássico de Escala Likert:

tal escala, pautada em uma lógica intervalar com alternativas fechadas, possui severas limitações metodológicas e, por vezes, não dá conta da complexidade das questões e das múltiplas interpretações dos participantes do estudo, pois nem todos os fenômenos se enquadram em opiniões como “concordo” e “discordo”, por exemplo. Além disso, as interpretações sobre as afirmativas e as justificativas de resposta por parte dos sujeitos de pesquisa tendem a não ser contempladas em tais questões, razão pela qual cabe empregar perguntas em Escala Likert junto a perguntas em outros formatos (COSTA *et al.*, 2022, p. 131).

Considerando essas críticas, destacamos que a Escala Likert não foi utilizada de forma isolada, mas combinada com a entrevista semiestruturada. Ademais, seu uso tinha como principal justificativa a proposição de temas para as participantes da pesquisa pensarem e discutirem, expondo, assim, suas crenças.

A seguir, apresentamos o contexto da pesquisa e o perfil das participantes do estudo.

⁴ O roteiro de questões está exposto em Anexo 1. As perguntas das entrevistas e as questões em Escala Likert foram apresentadas às professoras participantes do estudo na ordem em que constam no documento.

3.1. Contexto e participantes da pesquisa

A presente pesquisa tem como contexto de investigação uma escola bilíngue privada, localizada em Boa Vista-RR e inaugurada em 6 de fevereiro de 2023. A escola em questão é uma unidade da franquia *The Joy School*, a primeira no município com foco na educação infantil, recebendo alunos de 18 meses até 5 anos de idade. A unidade de Boa Vista tem alunos, divididos em 5 turmas: (1) *little toddlers*, (2) *toddlers*, (3) *pre-Kindergarten*, (4) *Kindergarten 1* e (5) *Kindergarten 2*.

Segundo informações da própria instituição, a proposta pedagógica da escola tem como base as teorias de Piaget e Vygotsky, que, ressaltamos, não são bases teóricas específicas para ensino de línguas ou educação bilíngue. Ademais, a escola afirma também levar em conta também a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os conteúdos obrigatórios definidos pelo MEC para a educação infantil.

Segundo a própria instituição, a metodologia da *The Joy School* prioriza o lúdico: até os 3 anos de idade, as crianças são inseridas no programa de imersão com a L2. Nas idades seguintes, elas passam a ter contato com 25% da língua portuguesa e 75% da língua inglesa.

São participantes da pesquisa duas profissionais da escola. Estas aceitaram participar voluntariamente do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Por questões de ética na pesquisa, as participantes do estudo não serão identificadas. Utilizaremos, então, códigos referentes às funções que elas exercem na escola, isto é, a Diretora e a Professora. Passamos a apresentá-las:

- Diretora: 38 anos. Formada em Administração, com Especialização em Gestão de Pessoas e Gestão Empresarial. Atualmente cursa Pedagogia. Atua na escola desde sua inauguração (fevereiro de 2023). Estudou a maior parte da vida em escolas da rede pública. Ela afirmou na entrevista que seu primeiro (e breve) contato com a língua inglesa foi durante sua educação escolar, e que, depois de adulta, buscou desenvolver mais suas habilidades na L2 através de cursos extracurriculares. Ela considera o processo de aprender uma segunda língua na fase adulta mais desafiador que durante a infância. Ainda sobre as habilidades em língua inglesa, a

Diretora respondeu que tem mais facilidade em compreender e ler do que produzir oralmente.

- Professora: 27 anos. Estudou em instituições privadas durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em escolas da rede pública durante o Ensino Médio. Atualmente está cursando o último semestre do curso de Pedagogia. Também está realizando uma Pós-Graduação em Psicopedagogia. Tem experiência com crianças com necessidades específicas. No que tange à língua inglesa, considera-se de “nível básico”.

Na sequência, apresentamos os resultados do estudo, com base nas entrevistas individuais, acompanhadas de aplicação de questionários.

4. Resultados e discussões

Os resultados são apresentados e discutidos em seções, seguindo a mesma ordem das entrevistas e dos questionários aplicados: 4.1. Crenças sobre formação acadêmica; 4.2. Crenças sobre a escola; e 4.3. Crenças sobre o ensino bilíngue.

4.1. Crenças sobre formação acadêmica

Apresentaremos nesta seção as respostas (e crenças) dos participantes às afirmativas da primeira parte do questionário. As respostas para as questões "Qual é a sua idade?", "Você estudou a maior parte da sua vida em escola pública ou privada?" e "Qual a sua formação acadêmica?" já foram apresentadas na seção sobre os participantes de pesquisa. Trataremos, então, das demais perguntas.

Com relação à questão "Para você, o que é educação bilíngue?", obtivemos diferentes respostas. A Diretora comentou que encara a educação bilíngue “como uma educação do presente”, e não mais do futuro, e defende que ela “tem caráter de urgência, para que as crianças do país possam ter acesso à evolução da educação”. A Professora também defende que, quanto mais cedo as crianças tiverem contato educação bilíngue, melhor. Ela afirmou ter familiaridade com leitura de artigos que falam sobre assunto, mencionando ao longo de sua entrevista afirmativas como

"estudos comprovam". Em contrapartida, concordamos apenas parcialmente com a Diretora quanto à opinião de que "a educação se revolucionou", no sentido de que a educação bilíngue não está acessível a todas as crianças brasileiras, uma vez que está mais disponível à elite, e que há um longo caminho até que todos tenham acesso de igual modo. Trabalhos que versam sobre a desigualdade social e seu impacto no ensino de línguas corroboram essa perspectiva (COSTA; FIALHO, 2022).

Na sequência, questionamos: "Você acredita que a sua formação lhe preparou para contextos bilíngues?". A Professora apresentou resposta negativa, e indicou que passou a buscar capacitação para atuar neste contexto só depois de inserida em uma escola bilíngue. A docente se referiu principalmente ao uso da língua inglesa, sobre o qual sente dificuldades no que tange à habilidade de produção oral.

Quando questionadas sobre a forma "Como aprendeu a língua inglesa", a Diretora afirmou que teve o primeiro contato na escola, um contato escasso, e que só depois de adulta veio a realizar cursos extracurriculares. A Professora, por sua vez, afirmou que o primeiro contato com a L2 foi aos 11 anos, durante um ano, parou, retomando os estudos apenas no início de sua juventude, dos 20 aos 22 anos. Afirmou que, por não ter praticado, não se sente com fluência na língua, mas que julga saber o básico. De modo geral, notamos crenças referentes ao percurso formativo das participantes da pesquisa, sobretudo no que diz respeito à necessidade de uma aprendizagem autônoma da língua inglesa, onde a escola e a universidade exercem papel importante, mas não suficiente: é necessário que docentes busquem complementar a aprendizagem da língua-alvo com cursos específicos, atividades extracurriculares etc.

A última questão dessa primeira parte de entrevistas semiestruturadas foi: "Você se sente capaz de se comunicar bem na língua inglesa?". As respostas da Diretora e da Professora foram semelhantes: elas afirmaram que sentem mais facilidade em compreender do que em se comunicar.

Na sequência, foi apresentado o primeiro quadro com afirmativas em Escala Likert, conforme pode ser visto a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Crenças possíveis sobre formação para atuar em escola bilíngue.

	Diretora	Professora
Cursos de graduação não preparam professores especificamente para trabalhar com educação bilíngue.	Concordou parcialmente	Concordou totalmente
Para atuar com educação bilíngue é necessário ter feito cursos preparatórios específicos.	Concordou totalmente	Concordou totalmente
Para ser um bom professor bilíngue é necessário ter experiências de viagem/moradia no exterior.	Concordou parcialmente	Concordou parcialmente

Fonte: os autores.

Nesta primeira etapa da análise de dados, portanto, notamos indícios de crenças semelhantes a um dos principais resultados da pesquisa de Fernandes e Pauls (2022, p. 23), a saber: “identificou-se que a maior parte dos participantes não foi preparada para contextos de bilinguismo durante a sua formação acadêmica”. Camargo (2022, p. 35), em seu trabalho sobre a formação requerida aos professores de língua inglesa para crianças, também chegou a resultado semelhante: “Diante disso, fica evidente a necessidade de reformulações nos currículos do Ensino Superior, mais especificamente na formação em Letras, que hoje não atende às demandas da educação bilíngue”.

Cabe registrar que as participantes da pesquisa também acreditam que, para atuar com educação bilíngue, é necessário contar com formação específica, incluindo cursos preparatórios para tal fim⁵.

⁵ Vale registrar alguns pontos levantados pela Diretora sobre a questão da formação docente para atuar com bilinguismo e o ingresso na escola bilíngue. Durante a contratação de pessoas para atuarem na escola, são considerados principalmente dois aspectos, quais sejam: 1) saber lidar com crianças e 2) apresentar proficiência em língua inglesa. Geralmente, a primeira opção é considerada mais enfaticamente. Há a preferência pela segurança que os candidatos oferecem às crianças. Ademais, a coordenação da escola já está preparando auxílio aos funcionários com dificuldade na língua inglesa, incluindo capacitação complementar.

4.2. Crenças sobre a escola

A segunda parte das entrevistas semiestruturadas versou sobre a escola bilíngue, de forma geral, e alguns de seus elementos principais, tais quais: o material didático, o uso da oralidade nas aulas e o papel dos pais dos aprendizes.

A primeira questão solicitava que as participantes falassem “um pouco sobre a escola bilíngue” em trabalho. A Diretora focou no surgimento da instituição, mencionou a escola-matriz (fundada há 15 anos), e destacou que o fundador da franquia “viu a necessidade de a educação brasileira acompanhar o mundo”. A Professora optou por descrever o local em si, e observou “que a escola busca capacitar os funcionários, e que o bilinguismo se dá através do ensino positivo”, com atenção ao emocional das crianças. Acrescentou também que, na escola, “o ensino acontece de forma leve, por meio de brincadeiras”.

A segunda e a terceira pergunta não abordaram especificamente as crenças dos professores, mas informações mais pontuais sobre o contexto. Quando perguntadas, as participantes indicaram que em torno de 25 crianças são atendidas na instituição e de 5 a 15 é o número médio de crianças em cada turma/grupo.

Na sequência, questionamos: “Como é o ensino bilíngue na sua sala de aula?”. A Professora, que é encarregada da disciplina de Língua Portuguesa, afirmou que mesmo o inglês não sendo o foco em sua aula, as crianças mobilizam certo vocabulário na L2 aleatoriamente, vocabulário básico, rotineiro, como *water bottle* etc. Resumidamente, na escola em questão, os alunos têm contato com a língua através das interações cotidianas, através de elementos simples, como objetos do ambiente escolar, jogos e atividades lúdicas. As respostas para essa questão indicam, portanto, um ensino bilíngue centrado no (mas não restrito ao) vocabulário para crianças.

Quanto ao uso de LM nas aulas, as participantes da pesquisa assumiram que, em muitos momentos, usam o português. A Professora comentou que, quando está encarregada da disciplina de Língua Portuguesa, faz uso da LM em 100% do tempo, e que, quando atua como assistente em outra turma (com foco na L2), faz uso da língua inglesa em interações básicas do cotidiano. A Diretora, por sua vez, afirmou que faz mais o uso da LM na ausência das crianças; na presença delas, tenta se

comunicar em inglês. No que concerne à realidade escolar, é necessário destacar que, em muitos momentos, a LM é necessária ou inevitável, para evitar que alguma criança se machuque em situações de perigo, por exemplo, ou para chamar a atenção com relação a mau comportamento. Diferente do que pregavam os seguidores mais ferrenhos da Método Direto ou da Abordagem Audiolingual (LEFFA, 2016) décadas atrás, hoje entende-se que a LM não deva ser totalmente abolida da sala de aula de L2, mas controlada, para que não ocupe indevidamente o espaço da língua-alvo.

Para finalizar essa seção, indagamos: "Quanto os alunos usam de língua materna (português) nas aulas?". De acordo com as participantes da pesquisa, é normal que os alunos usem a LM na maior parte do tempo.

Na sequência, apresentamos o Quadro 2, com afirmativas em Escala Likert referentes às possíveis crenças sobre a escola bilingue.

Quadro 2 - Crenças possíveis sobre a escola bilingue.

	Diretora	Professora 1
O material didático escolhido pela escola é fundamental para um trabalho de educação bilingue.	Concordou parcialmente	Concordou totalmente
A oralidade é a habilidade comunicativa mais difícil de desenvolver.	Concordou parcialmente	Concordou totalmente
A pressão de alguns pais, fora da sala de aula, pode prejudicar a aprendizagem dentro.	Concordou totalmente.	Concordou parcialmente

Fonte: os autores.

Considerando as respostas das entrevistas e do questionário com Escala Likert, é possível notar opiniões divergentes quanto ao papel e o espaço da LM na aula bilingue, algo que talvez deva ser mais bem dialogado entre a equipe pedagógica da escola, para um trabalho educacional mais coeso.

As crenças mais semelhantes entre as participantes da pesquisa são referentes à importância do material didático escolhido pela escola e às possíveis interferências dos pais na educação bilingue dos filhos. A partir dessas constatações, é possível coadunar da perspectiva da sala de aula de línguas como um sistema complexo, isto é, um sistema aberto e suscetível a elementos internos, que o afetam e modificam.

4.3. Crenças sobre o ensino bilíngue

A terceira e última seção de entrevistas semiestruturadas tinha como escopo a identificação de crenças sobre o ensino bilíngue.

A primeira pergunta feita foi: "Para você, os alunos que não entram em escola bilíngue nos anos iniciais, estão em desvantagem em comparação aos alunos que entraram em uma escola bilíngue desde cedo?". As participantes do estudo concordaram que, quanto mais cedo a criança entrar em contato com uma segunda língua, mais profícua será a aprendizagem. A Diretora ainda acrescentou que, ao entrar em contato com uma L2 depois da primeira infância, a criança perde a oportunidade de desenvolver um cérebro bilíngue. Afirmou que a criança pode, sim, desenvolver as habilidades na segunda língua, mas não de modo totalmente igual a uma criança que começa desde cedo a ter contato com a L2.

Nesse sentido, a afirmativa da Diretora parece estar em sinergia (em partes) com estudos atuais da neurolinguística e da aquisição de língua(gem) durante a primeira infância (SANTANA, 2007), que rompem com a concepção tradicional de "período crítico", mas que se alinham aos conceitos de maturação e plasticidade cerebral. O período crítico foi, por muito tempo, entendido como um período essencial para a aprendizagem de línguas e, passado tal período (que poderia ser até os 5 ou 6 anos para alguns pesquisadores), a aprendizagem da língua estaria gravemente prejudicada.

Em oposição a essa perspectiva, e considerando casos de crianças com mais de 6 anos que, posteriormente, conseguiram adquirir e aprender línguas, a academia adotou mais fortemente o conceito de maturação e plasticidade cerebral. A maturação cerebral, de fato, pode modificar a aprendizagem de uma L2, o que não significa dizer que ela é impossível, ou será prejudicada. Ademais, o cérebro humano é dotado de tal plasticidade que mesmo adultos e idosos podem aprender uma L2, embora não exatamente igual à uma criança (COSTA; SILVA; JACÓBSEN, 2019).

A segunda pergunta foi: "Qual sua opinião sobre os alunos misturarem as duas línguas na escola? Isso pode atrapalhar na aquisição da língua inglesa?". As duas

participantes concordaram que “é algo supernormal de acontecer”, uma vez que “os alunos ainda estão aprendendo uma segunda língua”. A Professora afirmou que é necessário que haja essa “mistura”. Em sua resposta, a Diretora disse que “é exigir demais” esperar o uso total da L2 a uma criança que ainda não é alfabetizada em nenhuma das duas línguas. Nesse sentido, neste estudo são apresentados dados divergentes daqueles coletados em Fernandes e Pauls (2022), onde a ideia de “mistura” de línguas aparentava ter um caráter negativo e prejudicial à aprendizagem.

A terceira questão foi: “Você acha que a criança tem autonomia no que se refere à aquisição de uma segunda língua?”, e solicitamos que as participantes explicassem suas respostas. A Professora concordou e explicou que “a criança tem o direito de escolha e de recusa”, principalmente “se sentir pressão por parte dos adultos do contexto”. Perguntamos se ela concordava que as crianças já tinham uma noção de que estavam adquirindo uma L2, e a resposta foi afirmativa, “de que entre os 2 e 4 anos, a criança já consegue separar as duas línguas em sua mente”. Em contrapartida, a Diretora afirmou que, na primeira infância, “as crianças ainda não conseguem distinguir entre uma língua e outra”, e que elas “absorvem tudo” que estiver ao acesso delas. As crenças das participantes do estudo, nesse quesito, são notoriamente divergentes.

“Você acha necessário que haja afetividade na educação bilíngue?” foi a última pergunta feita, e novamente pedimos que as participantes comentassem um pouco sobre suas respostas. Para a Diretora, que respondeu afirmativamente, a afetividade é fundamental na área da educação, sendo facilitadora no processo de ensino aprendizagem. A resposta foi semelhante à da Professora, e é condizente com publicações recentes no campo de LA que destacam a importância da afetividade no ensino de línguas (LEFFA, 2016; FAGUNDES; FONTANA, 2020). A Professora afirmou que a aprendizagem é bem-sucedida quando “as crianças se sentem confortáveis e seguras”, e quando os professores têm “habilidade emocional” para lidar com elas.

O terceiro e último quadro com questões de Escala Likert é apresentado a seguir, com afirmativas referentes à educação bilíngue.

Quadro 3 - Crenças possíveis sobre a educação bilíngue

	Diretora	Professora 1
É mais fácil fazer educação bilíngue com crianças, pois não demanda formação específica.	Discordou totalmente	Discordou totalmente
O período crítico de aquisição de língua de uma criança vai até os 6 anos.	Discordou	Concordou totalmente
A aquisição de uma outra língua pode atrasar a alfabetização da criança na língua materna.	Discordou totalmente	Concordou parcialmente
A educação bilíngue é o futuro do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.	Concordou totalmente	Concordou totalmente

Fonte: os autores.

Uma vez mais, as duas participantes concordaram totalmente com a última afirmativa apresentada no quadro, o que demanda maior aprofundamento do debate, pois nem sempre os programas bilíngues mostram-se acessíveis a todos e de igual modo. Nesse sentido, acreditamos que por trás das discussões sobre escolas bilíngues no Brasil pode haver diferenças de perspectivas socioeconômicas em jogo. Em outras palavras, é importante salientar que, para a educação bilíngue concretizar-se no horizonte da educação brasileira, ainda carecemos de políticas públicas mais efetivas, bem como uma drástica diminuição na desigualdade social e no acesso ao ensino de L2.

Como foi possível perceber, as crenças mais notórias são referentes aos desafios do ensino bilíngue e da importância das escolas bilíngues no futuro da educação brasileira. Por outro lado, as crenças mais discrepantes entre as participantes da pesquisa dizem respeito à questão do período crítico, sobre o qual talvez a equipe pedagógica deva se debruçar mais pontualmente, buscando respaldo teórico na literatura atual da área sobre línguas adicionais/estrangeiras (e.g. SANTANA, 2007; LEFFA, 2016).

5. Considerações finais

Com o presente trabalho foi possível identificar algumas crenças de professoras de uma escola bilíngue de educação infantil situada em Boa Vista-RR. A partir da pesquisa, foi possível perceber que (1) ainda é necessária maior clareza sobre o(s) conceito(s) de bilinguismo, enquanto fenômeno complexo, possível de ser vislumbrado sob múltiplos modelos teóricos; e (2) já há no meio acadêmico certa literatura referente às escolas bilíngues, que estão em franca ascensão no cenário nacional e merecem mais atenção de pesquisadores e docentes.

Especificamente no que concerne à escola *lócus* desta pesquisa, vale destacar: a referida instituição, por sua recente inauguração, pode ser beneficiada com este estudo, uma vez que os resultados podem servir para refinar a *práxis* docente e identificar discrepâncias em crenças (e, por conseguinte, em práticas de ensino) das professoras. Nesse viés, já há uma mobilização da escola por se aprofundar no estudo do bilinguismo infantil, conforme foi possível perceber nos depoimentos da Diretora.

Algumas das principais crenças identificadas neste estudo são referentes à carência de profissionais que tenham tanto proficiência na língua inglesa quanto conhecimentos pedagógicos e experiências com a educação infantil. Nessa mesma direção, os resultados indicam que a necessidade de formação específica para atuar com educação infantil bilíngue é uma das crenças mais fortes. Ademais, crenças sobre os cursos de Letras não formarem docentes para atuar em escolas bilíngues e sobre os desafios no uso de inglês como L2 na escola também foram notadas.

Dentre as maiores dificuldades citadas pelas participantes está o uso da língua-alvo na sala de aula bilíngue e a medida certa quanto ao uso da LM. Apesar dessa dificuldade identificada, e da proposta de imersão na L2 que está subjacente à escola, os docentes entendem que o bilinguismo na educação infantil é um processo complexo, gradual e desafiador, e que não pode haver rigidez e cobranças excessivas neste aspecto. É importante acompanhar o desenvolvimento dos aprendizes, considerando no processo questões de afetividade.

Concluimos que é necessário maior diálogo entre professores de escolas bilíngues, a partir de crenças identificadas, para maior alinhamento de perspectivas e

crenças, bem como um trabalho mais profícuo e com maior coerência interna na formação do aprendiz bilíngue.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? **Studies in Second Language Acquisition**, v. 7, p. 135-158, 1985.

CAMARGO, J. C. M. H. **Reflexões sobre a formação requerida aos professores de língua inglesa para crianças**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, s.p., v. 7, n. 2, pp. 5-12, 1986.

CORREA, B. T.; MOZZILLO, I. F. Mitos e concepções acerca do bilinguismo infantil: um estudo de caso de mãe peruana e filha brasileira. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 159–173, 2020.

CORRÊA, T. H. **A educação bilíngue e o ensino de língua adicional no Brasil - uma possível proposta para o rompimento com o "discurso do fracasso" nas escolas regulares**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2015. Bibliografia: f. 85-96.

COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Práticas de Curadoria Digital de Materiais de Ensino na formação inicial de Professores de Línguas como atividade docente na Cultura Digital. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 32, p. 121-139, 2022.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Paulo Freire na formação docente e na cibercultura: um olhar crítico-reflexivo sobre as tecnologias hoje. In: COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (Org.) **Letras para a Liberdade**: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 327-349.

COSTA, A. R.; SILVA, P. L. O.; JACÓBSEN, R. T. Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 457-476, 2019.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (Org.) Os afetos na língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade. Campinas: Pontes, 2020, p. 95-116.

FERNANDES, K. A. R.; PAULS, M. J. As crenças de professores de educação bilíngue relacionadas a estudantes falantes de alemão como língua materna. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 2, Esp., p. 04–25, 2022. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/45285>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12ªed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011. 107 p.

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

HIGH Five – Bilingual Education. Com crescimento de 10%, se tornar escola bilíngue pode ser enorme diferencial no mercado. 24 de outubro de 2022. Disponível em: <<https://blog.highfivebilingual.com.br/escolas-bilingues/>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (orgs.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

JOHNSON, K. E. Understanding language teaching: Reasoning in action. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p.

MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. 23 **Journal of Social Issues**, 1967.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI RICARDO, S. M.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C; ROCA, P. (Org.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto. 2009.

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

ORTIGOSA, A. B. Análisis del bilingüismo. **Revista Innovación y experiencias educativas.** Dep. Legal: GR 2922/2007. Junio de 2010.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: < <https://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.

SANTANA, A. P. Surdez e linguagem. **Aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus. 2007.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras:** um estudo de caso. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEI, L. **The bilingualism reader.** Londres; Nova York: Routledge, 2000.

ZH. **Mercado de escolas bilíngues cresce exponencialmente no Brasil.** 26/08/2022. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/conteudo-de-marca/2022/08/mercado-de-escolas-bilingues-cresce-exponencialmente-no-brasil>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ANEXO 1 - Questionários para os participantes da pesquisa

Perfil dos professores.

1. Qual é a sua idade?
2. Você estudou a maior parte da sua vida em escola pública ou privada?
3. Qual a sua formação acadêmica?
4. Para você, o que é educação bilíngue?
5. Você acredita que a sua formação lhe preparou para contextos bilíngues?
6. Como você aprendeu a língua inglesa?
7. Você se sente capaz de se comunicar bem na língua inglesa?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não sei responder	Discordo	Discordo totalmente
Cursos de graduação não preparam professores especificamente para trabalhar com educação bilíngue.					
Para atuar com educação bilíngue é necessário ter feito cursos preparatórios específicos.					
Para ser um bom professor bilíngue é necessário ter experiências de viagem/moradia no exterior.					

Sobre a escola.

- 1) Fale um pouco sobre a escola bilíngue em que você trabalha.
- 2) Quantas crianças são atendidas na instituição?
- 3) Qual é o número médio de crianças em cada turma/grupo?
- 4) Como é o ensino bilíngue na sua sala de aula?
- 5) Quanto você, professora, usa de língua materna (português) nas aulas?
- 6) Quanto os alunos usam de língua materna (português) nas aulas?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não sei responder	Discordo	Discordo totalmente
O material didático escolhido pela escola é fundamental para um trabalho de educação bilíngue.					
A oralidade é a habilidade comunicativa mais difícil de desenvolver.					

A pressão de alguns pais, fora da sala de aula, pode prejudicar a aprendizagem dentro.					
--	--	--	--	--	--

Sobre o ensino bilíngue.

1. Para você, os alunos que **não** entram em escola bilíngue nos anos iniciais, estão em desvantagem em comparação aos alunos que entraram em uma escola bilíngue desde cedo?
2. Qual sua opinião sobre os alunos misturarem as duas línguas na escola? Isso pode atrapalhar na aquisição da língua inglesa?
3. Você acha que a criança tem autonomia no que se refere à aquisição de uma segunda língua? Explique sua resposta.
4. Você acha necessário que haja afetividade na educação bilíngue? Comente um pouco sobre.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não sei responder	Discordo	Discordo totalmente
É mais fácil fazer educação bilíngue com crianças, pois não demanda formação específica.					
O período crítico de aquisição de língua de uma criança vai até os 6 anos.					
A aquisição de uma outra língua pode atrasar a alfabetização da criança na língua materna.					
A educação bilíngue é o futuro do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.					

Recebido em: 16/07/2023.

Aprovado em: 22/12/2023.